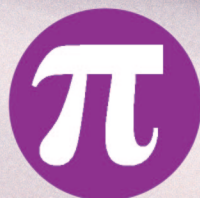


# PEDAGOGIJA I KULTURA

Urednici  
Neven Hrvatić  
Anita Klapan

svezak

1.



Hrvatsko  
pedagogijsko društvo

PEDAGOGIJA I KULTURA  
Drugi kongres pedagoga Hrvatske

*Izdavač*  
**Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Zagreb**

*Za izdavača*  
**Neven Hrvatić**

*Izvršna urednica*  
**Marija Bartulović**

© Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Zagreb, 2012.

*Recenzenti*

Prof. dr. sc. **Mladen Bevanda** (Sarajevo)  
Prof. dr. sc. **Vladimir Jurić** (Zagreb)  
Prof. dr. sc. **Milka Oljača** (Novi Sad)  
Prof. dr. sc. **Vladimir Rosić** (Rijeka)

*Lektorice*

**Višnja Novosel** (hrvatski jezik)  
**Ana Širanović** (engleski jezik)

**ISBN 978-953-99167-4-7**

**ISBN 978-953-99167-5-4**

*Grafička priprema i tisak*  
**AD ARMA d.o.o., Pitomača**

Urednici

**Neven Hrvatić  
Anita Klapan**

# **PEDAGOGIJA I KULTURA**

## **Znanstvena monografija**

**Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja  
pedagogijske znanosti**

**Drugi kongres pedagoga Hrvatske  
Opatija, 24. 26. rujna 2012.**



Hrvatsko pedagogijsko društvo

Zagreb, 2012.

<b>Predgovor.....</b>	<b>1</b>
<i>Neven Hrvatić</i>	
UVODNA IZLAGANJA	
<b>Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. retro(per)spektive.....</b>	<b>3</b>
<i>Vlatko Previšić</i>	
<b>Pedagogija i politička kultura.....</b>	<b>17</b>
<i>Vedrana Spajić-Vrkaš</i>	
<b>Različite pedagoške kulture - različite pedagogije: Kontrastivni diskurs o globalnim pedagoškim kulturama i pedagogijama u nastajanju.....</b>	<b>32</b>
<i>Nikša Nikola Šoljan</i>	
KONGRESNI RADOVI	
<b>Škola u diskursu moderne i postmoderne.....</b>	<b>48</b>
<i>Milica Andevski - Olivera Gajić - Spomenka Budić</i>	
<b>Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja.....</b>	<b>58</b>
<i>Nada Babić</i>	
<b>Kultiviranje žudnje: tijelo u feminističkoj pedagogiji.....</b>	<b>71</b>
<i>Marija Bartulović</i>	
<b>Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika.....</b>	<b>80</b>
<i>Vesna Bedeković</i>	
<b>Neki korelati korištenja interneta među studentima.....</b>	<b>89</b>
<i>Vesna Bilić - Siniša Opić</i>	
<b>Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu.....</b>	<b>100</b>
<i>Branko Bognar</i>	
<b>Pedagogija kao odraz postojećeg ili kreiranje mogućeg.....</b>	<b>111</b>
<i>Ladislav Bognar</i>	
<b>Kultura škole i odgoj za poduzetništvo.....</b>	<b>122</b>
<i>Vesna Buljubašić Kuzmanović</i>	
<b>Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja.....</b>	<b>133</b>
<i>Snježana Dobrota</i>	
<b>Kontroverze interpretativizma.....</b>	<b>142</b>
<i>Grozanka Gojkov</i>	
<b>Pedagogija i kultura.....</b>	<b>151</b>
<i>Neven Hrvatić</i>	

<b>Etika znanstvenog istraživanja u izobrazbi studenata pedagogije.....</b>	<b>161</b>
<i>Stanislava Irović</i>	
<b>Perspektive i mogućnosti interkulturalnog kurikulumu u Republici Srbiji.....</b>	<b>172</b>
<i>Josip Ivanović - Josip Lepeš</i>	
<b>Facebook kao medij za aktivno učenje u visokome školstvu.....</b>	<b>183</b>
<i>Tonča Jukić</i>	
<b>Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave.....</b>	<b>190</b>
<i>Marko Jurčić</i>	
<b>Kombinirana metodologija u istraživanju učeničkih percepcija muzeja.....</b>	<b>198</b>
<i>Tamara Kisovar-Ivanda - Ivana Batarelo Kokić</i>	
<b>Kulturno-društveni fenomen navijačkog nasilja .....</b>	<b>206</b>
<i>Anita Klapan - Sonja Kovačević - Luka Mušanović</i>	
<b>Izazovi obrazovanja za jednakost i različitost u ranom i predškolskom odgoju.....</b>	<b>216</b>
<i>Jasmina Klemenović</i>	
<b>Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole.....</b>	<b>224</b>
<i>Ante Kolak</i>	
<b>Pedagogijski pojam kulture.....</b>	<b>237</b>
<i>Zvonimir Komar</i>	
<b>Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju - izazovi i perspektive.....</b>	<b>251</b>
<i>Jasna Krstović</i>	
<b>Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu.....</b>	<b>260</b>
<i>Jasminka Ledić - Marko Turk</i>	
<b>Kulturološka uloga medija u odgoju i socijalizaciji.....</b>	<b>272</b>
<i>Goran Livazović</i>	
<b>Kompetencije i autoritet odgojitelja u funkciji razvoja autonomije djece i oblikovanja demokratske kulture ustanove.....</b>	<b>281</b>
<i>Maja Ljubetić</i>	
<b>Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća.....</b>	<b>289</b>
<i>Milan Matijević</i>	
<b>Globalizacija i obrazovanje na visokoškolskoj razini.....</b>	<b>298</b>
<i>Jovana Milutinović - Slađana Zuković</i>	
<b>Obrazovne vrijednosti - između želja i stvarnosti.....</b>	<b>307</b>
<i>Dubravka Miljković</i>	

<b>Interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije budućih pedagoga, odgajatelja, učitelja i nastavnika – studenata Sveučilišta u Rijeci.....</b>	<b>314</b>
<i>Kornelija Mrnjaus - Nena Rončević</i>	
<b>Kultiviranje teorijskog mišljenja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije.....</b>	<b>322</b>
<i>Marko Palekčić</i>	
<b>Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija.....</b>	<b>333</b>
<i>Elvi Piršl</i>	
<b>Aktualnost kulturne pedagogije u Hrvatskoj.....</b>	<b>343</b>
<i>Igor Radeka</i>	
<b>Odnos mladih prema kulturi demokracije.....</b>	<b>352</b>
<i>Marija Sablić</i>	
<b>Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju.....</b>	<b>362</b>
<i>Edita Slunjski</i>	
<b>Uloga škole u njegovanju različitosti kultura i moralnih vrijednosti u vrijeme postmoderne.....</b>	<b>370</b>
<i>Aleksandar Stojanović</i>	
<b>Sadržaji kulture i kurikulum.....</b>	<b>378</b>
<i>Vladimir Strugar</i>	
<b>Etnička distanca i kulturna podrška među studentima tri nacije u BiH.....</b>	<b>389</b>
<i>Nenad Suzić - Drago Barnković - Dragan Partalo</i>	
<b>Profesionalizam odgajatelja - temeljni čimbenik u mijenjanju kulture predškolske ustanove.....</b>	<b>402</b>
<i>Mirjana Šagud</i>	
<b>Teorijske i praktične dimenzije obrazovanja učitelja u dijalektičkom odnosu kulture i održivost.....</b>	<b>409</b>
<i>Nevenka Tatković - Snježana Močinić</i>	
<b>Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika.....</b>	<b>419</b>
<i>Sabina Vidulin Orbančić</i>	
<b>Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka.....</b>	<b>431</b>
<i>Lidija Vujičić</i>	
<b>Kultura odgovornosti roditelja, učitelja i društva ili „pakleni“ ples s djecom.....</b>	<b>441</b>
<i>Jasminka Zloković - Petra Polić</i>	
<b>Participacija učitelja u kreiranju kulture škole.....</b>	<b>451</b>
<i>Smiljana Zrilić</i>	

## **Predgovor**

Drugi kongres pedagoga Hrvatske: **Pedagogija i kultura** održava se u vrijeme svjetske gospodarske recesije i društvene krize, čije su posljedice razvidne i u Hrvatskoj. Koliko je to povoljno razdoblje za zaokret prema odgoju, obrazovanju, vrijednostima, suodnosu s kulturom, pokazat će vrijeme. Iako je pedagoška znanost danas, nužno usmjerena i prema ublažavanju posljedica globalnih promjena, koje su imale odraz i na krizu odgoja (i obrazovanja), svakako je temeljni pravac razvoja stvaranja nove paradigme, prema suglasju kulture i pedagogije, uvažavanja različitosti - pružanju jednakih mogućnosti za sve, (su)konstrukcije kurikuluma, nove škole usmjerene prema odgojnim vrijednostima, multikulturalnom okruženju, usvajanju znanja i stjecanju kompetencija koje će trebati svima.

Radovi pripremljeni za Drugi kongres pedagoga Hrvatske objavljeni su u tri knjige PEDAGOGIJA I KULTURA.

Znanstvena monografija

### **Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoških znanosti**

(urednici: dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof. i dr. sc. Anita Klapan, red. prof.)

i kongresnim zbornicima,

### **Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum**

(urednice dr. sc. Maja Ljubetić, izv. prof. i dr. sc. Smiljana Zrilić, doc.)

### **Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju**

(urednice dr. sc. Koraljka Posavec, doc. i dr. sc. Marija Sablić, doc.)

Zahvaljujemo recenzentima knjiga, uvažanim sveučilišnim profesorima: Mladenu Bevandi iz Sarajeva, Vladimiru Juriću iz Zagreba, Milki Oljača iz Novog Sada i Vladimiru Rosiću iz Rijeke na velikom pridonosu u pripremi i korisnim sugestijama, izvršnoj urednici Mariji Bartulović, kao i profesorima koji su sudjelovali u postupku recenzije radova: prof. dr. sc. Ivani Batarelo Kokić, doc. dr. sc. Branku Bognaru, doc. dr. sc. Vesni Buljubašić Kuzmanović, doc. dr. sc. Snježani Dobrota, prof. dr. sc. Oliveri Gajić, doc. dr. sc. Marku Jurčiću, prof. dr. sc. Aniti Klapan, dr. sc. Zvonimiru Komaru, prof. dr. sc. Maji Ljubetić, doc. dr. sc. Koraljki Posavec, doc. dr. sc. Mariji Sablić, prof. dr. sc. Editi Slunjski, prof. dr. sc. Vedrani Spajić-Vrkaš, doc. dr. sc. Mirjani Šagud, doc. dr. sc. Sabini Vidulin Orbanić, prof. dr. sc. Jasminki Zloković i doc. dr. sc. Smiljani Zrilić.



Posebno zahvaljujemo predsjedniku Republike Hrvatska prof. dr. sc. Ivi Josipoviću koji je prihvatio pokroviteljstvo Drugog kongresa pedagoga Hrvatske.

*„Uvažavajući i cijeneći dosadašnji rad i djelovanje Hrvatskog pedagogijskog društva, koje, uz promicanje pedagogijske znanosti, sustavno pridonosi razvojnoj kvaliteti i unapređenju odgojnog i obrazovnog sustava, osobito mi je drago potvrditi da prihvaćam pokroviteljstvo ovogodišnjeg Kongresa.*

*U širokom spektru kojim se bavi pedagogijska znanost, tema pedagogija i kultura, kojoj je posvećen ovogodišnji kongres, od posebnog je interesa za sudionike od predškolskih do visokoškolskih ustanova, koji aktivno doprinose kulturi i kvaliteti obrazovanja i poučavanja u svim nastavnim institucijama“*

Iz pisma predsjednika Republike Hrvatske prof. dr. sc. Ive Josipovića upućenom Hrvatskom pedagogijskom društvu 30. ožujka 2012. godine

Drugi kongres pedagoga Hrvatske održava se uz supokroviteljstvo Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, na čemu zahvaljujemo ministru doc. dr. sc. Željku Jovanoviću i zamjenici ministra gospođi Mariji Lugarić.

Hrvatsko pedagogijsko društvo je od 2002. godine do danas učinilo snažan iskorak prema afirmaciji profesije pedagoga, ne samo organiziranjem godišnjih susreta nego i brojnih regionalnih skupova, domaćih i međunarodnih znanstvenih konferencija, te izdavanjem vodećeg znanstvenog pedagogijskog časopisa: Pedagogijska istraživanja, koji od 2004. godine donosi recentne priloge domaćih i stranih autora iz šireg područja znanosti o odgoju.

Za vrijeme Drugog kongresa pedagoga Hrvatske biti će predstavljen časopis studenata pedagogije „Ekvilibrij“, što je rezultat aktivnosti HPD-Studenta, sekcije Hrvatskog pedagogijskog društva i studenata odsjeka/odjela za pedagogiju iz Osijeka, Rijeke, Splita, Zadra i Zagreba, kao i utemeljen HPD-Internacional, koji će okupiti ugledne sveučilišne profesore, pedagoge izvan Hrvatske, naše višegodišnje suradnike koji su iskazali interes da se aktivno uključe u rad društva. Uvjereni smo da će to omogućiti kvalitetniju suradnju, protok ideja, zajedničke projekte i bolju korespondenciju s pedagogijskom, znanstvenom zajednicom u svijetu.

Nadamo se da će **Drugi kongres pedagoga Hrvatske: Pedagogija i kultura** biti stvaran poticaj za razvoj znanosti o odgoju, prema novoj post-postmodernoj pedagogiji.

U Zagrebu, 13. rujna 2012.

Predsjednik  
Hrvatskog pedagogijskog društva:

Dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.

# Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. retro(per)spektive

Dr. sc. **Vlatko Previšić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se u kratkim naznakama najprije problematizira pojava i povijesni razvitak hrvatske pedagogije od vremena njezina znanstvenog i akademskog utemeljenja te osamostaljenja iz krila filozofije, u posljednjih stotinu i trideset godina, u autonomnu nacionalnu humanističku i društvenu disciplinu. Polazeći od predmeta njezina izučavanja i područja djelovanja, u središte razmatranja stavlja se odgoj kao proces formiranje čovjekove osobnosti i javne odgovornosti te obrazovanje kao način stjecanja znanja, vještina i kompetencija naglaskom na humanističke dimenzije tih postupaka. Pritom se traže međaši pojedinih razdoblja u teorijskim obzorima nacionalne pedagogije u odnosu na međunarodna kretanja, kontroverze i nedoumice te pojave, uzroke i posljedice zastoja u razvitku naše znanosti o odgoju. Prisutan je neforsiran apel za čuvanjem nekih tradicionalnih okvira njezina djelovanja, osobito s gledišta nacionalnog kulturnog razvoja, ali i težnja da se stalno bude znanstveno i profesionalno svjež i suvremen. Kritički se dotiče položaj pedagogije i pedagoga u hrvatskom društvu, kao i neki ključni teorijski-metodološki problemi naše pedagogije u multidisciplinarnom i internacionalnom dijalogu s matičnom i susjednim znanstvenim disciplinama. U tome smislu uočava se potreba rekonceptualizacije hrvatske pedagogije te podizanje njezina položaja u znanstvenom, akademskom i javnom životu.

**Ključne riječi:** pedagogija, odgoj, obrazovanje, pedagoška teorija i praksa

## Stanja i neshvaćanja

Pedagogija nije u našoj akademskoj zajednici baš omiljena znanost. Jednako tako niti društveni joj status nije osobit u odnosu na ulogu koja joj se deklarativno namjenjuje. Obrazovna politika je najvećma koristi tek kao nužnu korist, iako bi ona politički trebala biti daleko utjecajnije znanost obzirom na šire populacijske implikacije. Pedagozi u školama i drugim ustanovama odgoja i kulture stoje tek nešto bolje. Kongres pedagoga i(li) pedagogije treba, dakle, dotaknuti sva ta i druga pitanja te pokušati odgovoriti: otka(u)da sve to dolazi; zašto je tome tako; kako izaći iz takva stanja? Pritom valja znati da svi naši referati i rasprave neće sigurno do kraja odgovoriti na mnoge nedoumice i dileme naše suvremene pedagogije. Dosta je, naime, od toga što muči našu pedagogiju i izvan nje same. Ali tek vlastitim doprinosima možemo si pomoći te ukazati kamo, i kako, u narednom razdoblju usmjeriti našu znanstvenu, stručnu i praktičnu pedagošku aktivnost u prevladavanje različitih slabosti. Tako je moguće ostvariti nužan napredak u pravcu poboljšanja najprije slike o sebi, a onda i ukupne hrvatske odgojno-obrazovne zbilje. Kongresi ovakve naravi svakako bi trebali biti neki novi putokazi. Svi u tome smislu trebamo zajednički činiti - na makro i mikro razini – svojevrsnu retro(per)spektivu.

Još od vremena svoga formalnog osamostaljivanja, kao sveučilišne znanstvene discipline (1893/94.), te odvajanja iz matičnog krila filozofije, što se u nas dogodilo prije evo skoro stotinu dvadeset godina, traje, može se reći, neprekidna borba naše pedagogije za dokazivanjem svoje znanstvene autonomije. Jednako tako sve do danas traje i njezina javna (i prešutna) marginalizacija čemu je i ona sama djelomično sasvim kriva. Nikako se, naime, hrvatska pedagogija nije uspijevala izdići iznad sluškinje različitim ideologijama i vlastima, a praktičnu primjenjivost pretpostavljala je, u nesrazmjeru, ozbiljnim teorijskim analizama i empirijskim činjenicama. Kao nastavno-početni kolegij „pedagogičnih praktičnih vježbi“ u okviru filozofije odgoja, koji je služio za pripremanje budućih srednjoškolskih nastavnika, ona je dugo ostala tek na razini „uslužne discipline“, kakvom je neki, na žalost, i dan-danas jedino i smatraju. Nedovoljno je ona zbog toga razvijala svoj vlastiti supstrat, sustav, strukturu i metodologiju znanstvenog istraživanja. Zbog vlastita obzira prema znanstvenoj matici „pedagogice generalis“, godinama su teško nastajale nove važne discipline tako da su opća pedagogija, didaktika i povijest školstva i pedagogije skoro do jučer dominirali u njezinu tezaurusu, a unutar toga tek se mogla javiti poneka njihova podvarijanta.

Iz vazalnog odnosa prema politici, sve do danas, dopustila si je „servisni status“, tako da su mnoge promjene u sustavu odgoja i obrazovanja drugi radili u njezino ime ili je ona, u manjim opsezima, bila tek pokriće za nečije praktične ideje. Reklo bi se da je svoj predmet bavljenja olako ostavljala politici i susjednim (odgojnim) disciplinama čime je zapravo uništavala nužni prostor svoje znanstvene i profesionalne afirmacije. Time je pedagogija, na žalost, sakatila i svoju povijest, i svoj ukupni razvoj, što se nikako ne može pravdati njezinom znanstvenom neutralnošću. Računi neuspjeha kojima je služila kao pokriće ionako su kasnije redovito stizali na njezinu adresu. U takvu stanju čak je i u znanstvenom smislu odveć preuzimala od drugih disciplina, nego samostalno i kreativno producirala nove spoznaje, a kao što znamo od skrbništva se ne može dugo živjeti.

Ipak iz prvog razdoblja njezina znanstvenog i akademskog pojavljivanja valja zabilježiti važne zamahe i radove naših filozofa i pedagoga (F. Markovića, S. Matičevića, Đ. Arnolda, A. Bazale, P. Vuk-Pavlovića, V. Filipovića, S. Patakija, V. Petza, Z. Pregrada i drugih), koji su teorijski značajno obrađivali fundamentalna pitanja njezina predmeta i svrhe na način opravdavanja postojanja i širenje jedne nove discipline koja ima puno nacionalno-kulturno značenje. Suodnos odgoja i kulture, na primjer, tada je dosta često raspravljan obzirom na cilj i sadržaj pedagoškog djelovanja. Duhovno-znanstveno područje odnosa pedagogije i kulture bila je za njih također aktualna tema obzirom na tadašnja općenita europska kretanja i nagnuća u odgoju. Veza subjektivnog duha, kako su pisali, s objektivnim (kulturnim) svijetom zadaće su izučavanja kulturne filozofije i pedagogije. Pisali su kako se pedagogija, dapače, izrazito temelji na kulturi, a i sam odgoj njima je tek proces

objektivnog procesa kulturnog stvaranja. Vidljivo je, dakle, da su tadašnje rasprave o moralnim i estetskim pitanjima u pedagogiji i odgoju bile duboko prožete filozofskim polazištima, a krajnji im je cilj bio unijeti takav duh poučavanja u srednje škole i na fakultete, s konačnom svrhom njegovanja akademskog pedagoškog pristupa na humanističkim osnovama.

Bilo bi stoga zanimljivo pratiti način na koji je naša pedagogija, još od tada pa sve do danas, tijekom svoga akademskog razvitka, gubila humanističku i kulturološku orijentaciju, kao i takav položaj u znanstvenom sustavu, te potražila „bolju“ sreću u korpusu društvenih disciplina. I tu je, naime, očevidan utjecaj svakodnevne politike kojoj se ona nije uspijevala oduprijeti. Stoga se danas, recimo, i događa da se u ozbiljnoj zapostavljenosti odgoja, kao procesa formiranja čovjekove osobnosti i društvene odgovornosti, očevidno zapalo u duboku krizu postmoderne slobode i svekolike neo-liberalne dopuštenosti, a pedagogiji i pedagozima prepušteno da se bave ekscenim pojavama u učionicama i školama. Od nje se ne traži niti očekuje, a ona se pritom sama ponaša inferiornom, da se baviti nekim temeljnim pitanjima što bi joj, uz ostalo u ovom slučaju, bila znanstvena zadaća: što je čovjek; što je odgoju ostalo od humanističke vizije dobra čovjeka i etičkih načela čovječnosti u odnosu na „tiraniju svakodnevnice“; da li nam je odgoj uopće potreban (sic!) i da li je on stvarno moguć; treba li se čovjek odgajati i socijalizirati ili laissez-passer prepustiti da se on sam po sebi dogodi; zbog čega je u našim školama i nastavnim programima sve manje mjesta za učenike te njihov prirodni i humani razvoj? Ili je naša pedagogija još uvijek latentno opterećena svojom nedavnom prošlošću i novijom znanstvenom poviješću izgubila taj humanizam kao svoju imanentnu supstancu. Uklapa li se i ona u mišljenje onih koji u ovome depresivnom društvenom stanju „diktature bankarske ekonomije“ za svaka kolebanja ili kritičnosti u znanosti, drže „da Hrvatska još pati od marksističkog sindroma“, i upozoravajućeg mišljenja da „neoliberalizam stvara predmarksovsku situaciju“.

Naša je suvremena pedagogija nepotrebno odveć opterećena svojom prošlošću što joj još uvijek otežava punije uključivanje u tijekove sadašnjosti. Pri tome se ne misli na neku retradicionalizaciju, čega je inače najviše u kritikama laičke javnosti, nažalost i nekih akademskih ne-pedagoga, već kako se bez zazora svojim prijedlozima uključiti i nametnuti u rješavanju nekih problema našega odgoja i obrazovanja od strateškog značaja. Valja, naime, znati da je humanizam odgoja, obrazovanja i škole u postmodernom i globalizacijskom kaosu sasvim prekriven mnogim izazovima i nejasnoćama. U vremenu „virtualnog humanizma“ one se manifestiraju u različitim asocijalnim i antipedagoškim pojavama koje se javljaju u životu djece i mladih i određuju njihov razvoj mimo želja i htjenja škole te nužno traže jednu novu pedagogiju i učiteljsko umijeće.

Ali niti odgovori nekada nisu, kao što se misli, sasvim pri zemlji. Humanizam kao „opće vrijedeće vjerovanje“ treba potražiti u znanosti makar i ona pripada „samo sustavu prijelaznih istina“ i asimptotičnosti spoznajnih obzora. To što se u odgoju brzo razočaramo nekim prolaznostima „pedagogizacije“ društva i ljudskih odnosa u njemu, stvar je političkog pragmatizma i efemerno postavljenih ciljeva. Međutim, ukoliko bismo se ipak vratili svojim filozofskim korijenima i objektivnom znanstvenom razmatranju stvari, odgovore bismo možda mogli potražiti u općem poimanju života, filozofiji življenja i znanosti o životu uopće. Ili se možda radi o „metafizičkoj krizi iskonske ideje čovjeka“ čak i svojevrsnoj krizi metafizike.

Kada se danas spustimo u svakodnevnu društvenu stvarnost i suočimo s pragmatičkim odgojem i obrazovanjem kao svojevrsnim kloniranjem jedinki „upotrebljivih građana“ (Dewey), s poduzetničkim kompetencijama, čime inače vrvi i naš aktualni, i temeljni strateški dokument odgoja i obrazovanja, Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum, a na studijima pedagogije pišu diplomski, magistarski, pa i doktorski radovi na tu temu, ne možemo se ne zapitati: Zar stvarno odgajamo ljude za radna mjesta liberalno-bankarske proizvodnje bez dovoljne humane osobnosti?! Odgoj i pedagogija se upravo stoga ne smiju instrumentalizirati u smislu njihova modernog poimanja liberalnih pedagoga i angažiranih političara, namećući čovjeku „društvo“ i proizvodnju kao svojevrsno „nadbiće“ u koncepciji utilitarističkog obrazovanja i barbarskog poduzetništva. Logičnim se, onda, nameće pitanje: Koji je to obzor suvremenog odgoja i pedagogije koji iz vida gubi humanu dimenziju čovjeka?!

### **Samoaktualizacija umjesto izolacije**

Aktualna hrvatska pedagogija ima problema sa samom sobom, poimanjem sebe i putevima svoje afirmacije i samoaktualizacije. Bez teorijskog uporišta i labilnog položaja u sustavu znanosti, noseći kompleks teorijske neizgrađenosti i nacionalne neosvješćenosti (Žužul, 2003), nalazi se na razmeđu europske (germanske) tradicije i anglosktonske (američke) globalne invazije „edukacijskih“ disciplina koje joj jednostavno iznutra i izvana rastaču biće istiskujući je svakodnevno iz vlastite kuće. Oni se u neformalnom savezu sa politikom redovito nameću kod izrada strateških i operativnih dokumenata o odgoju i obrazovanju bez ikakve kompetencije snubeći pritom javnost protiv „nesposobnih pedagoga“, zbog čega u konflikte nerijetko ulijeće i pedagogija na način nespojiv s načelima prave znanosti.

Sve silne edukologije i edukacije, defektologije i rehabilitacije ipak se pokazuju tek kao slabi surogati jedne humanističke pedagogije kakvoj bi se, čim prije, svojom rekonceptualizacijom trebala vratiti naša pedagogija kao izvorna znanost o odgoju. Time bi se, vjerojatno, obeshrabrili i

nasrtaji od strane novokomponiranih „kurikul-umđžija“ na temeljni teorijski, pojmovni i praktični dio unutarnjeg ustroja našeg odgojno-obrazovnog i školskog sustava. Ta neformalna i nekompetentna skupina pojedinaca vidi samo svoje egoističke područno-predmetne interese u sadržajima učenja, ali ne vide pedagošku, didaktičku i metodičku bit problema, kao niti vrijednost znanja, već samo „znanstveno znanje“, umjesto da cijene znanje o načinima stjecanju znanja, te kako bi ono trebalo biti prezentirano učenicima.

Današnje poimanje i tumačenje kulture u odgoju i obrazovanju, koja je ovdje središnja tema pedagoškog razmatranja, trebalo bi također izdignuti iznad banalnih interpretacija i udahnuti joj značenje povijesnog stvaralaštva i filozofije života. Kultura i kulturni elementi obrazovanja te estetskog odgajanja ne smiju, kao do sada, ostajati na periferiji pedagogije, kurikuluma i škole. U tome smislu i humanističko obrazovanje treba danas zauzeti značajno mjesto u pedagogiji jer samo ono može uzdići znanje i um iznad „fah-idiotizma profesije“ kao svojevrsne profesionalne indoktrinacije koja ubija svaki drugi životni smisao i emociju. Pravom odgoju nije cilj „proizvesti čovjeka“ za radno mjesto – samo privjesak stroju ili kompjutoru – osobu samo za politiku poduzetništva – čovjeka bez osobnosti – već svako pojedinačno i socijalno biće per se. Ilustracija toga je i „današnje uzvikivanje u prilog europeizaciji ili globalizaciji, poduzetništvu i profitu, pokušavajući mu dati instantnu filozofiju kao temeljni životni naputak koji je beziznimno obvezatan za sve“ (Mijatović, 2005).

Obrazovanje 21. stoljeća ne gleda se više samo kroz gospodarstvo i ekonomsku dobit, ma koliko se to danas još uvijek čini primarnim, nego će mu u budućnosti sve veća uloga biti posredovanje u kulturi, filozofiji duhovnog životu, slobodnom vremenu i svakodnevnom demokratskom komuniciranju ljudi. Ima li naša pedagogija snage i mogućnosti da se kaosu informatičkog doba nužno preustroji, ne samo u novim pismenostima, nego i načinima mišljenja te obrascima ponašanja kao novom pedagoškom realitetu?! Na tim osnovama ona mora redefinirati svoje ciljeve sutrašnjice da bi postala nacionalno prepoznatljiva, europski prihvatljiva i transkulturalno mozaična. U tranzicijskim društvima i stagnatnim krizama, kakve su nas spopale, to nije lako očekivati, ali je nužno tome pristupiti. Eto i to su razmeđa i izazovi pedagogije 2012. godine; pedagogije s pogledom u budućnost za koju mnogi razboriti analitičari upozoravaju da će biti vrlo problematična.

Uočavanje (danas) sve više nestajanja te humanističke dimenzije obrazovanja, kao i pojave sve očitije krize odgoja, nije tek neko vraćanje pedagoškoj memoriji ili lamentiranje nad počecima njezina znanstvenog osamostaljivanja, već apel za samoaktualizaciju naše današnje pedagogije na ključnim civilizacijskim i kulturološkim pitanjima kao polazištima razmatranja bilo koje „kulture

škole“ koju se danas, od nekih pedagoga praktičara, shvaća na vrlo banalan i simplificiran način „prefarbavanja“ i „kukurikanja“ u kockastom kao i treniranja nastavnika za nadzornike i tehničke pomagače. Takvi znaci nesnalaženja u traženju odgovora na toliko spominjane krize, najsigurniji su znak pomanjkanja zdrava razuma da se o pojavama, stvarima i načinima izlaska iz nepovoljnog stanja odgovori traže u vlastitim inovativnim i kreativnim rješenjima, umjesto stalna ugledanja na nekoga i prepuštanja inicijative drugima.

Odsutnost, dakle, pedagogije, tj. prije svega njezinih svježih znanstvenih ideja i rješenja za novonastale odgojno-obrazovne izazove na početku 21. stoljeća, ključno je pitanje njezine budućnosti neomeđene političko-stranačkim vidokrugom i bilo kojim isključivim svjetonazorom, kao niti one samostalnosti koja vodi u vlastitu separaciju i samo-izolaciju. Konačno, krizi obrazovanja koju nameće vanjski svijet, pedagogija neće moći odgovoriti sporošću svojih promjena unutar sebe, kao niti prepuštanjem da to supstancijalno umjesto nje učine druge agresivnije discipline iz sustava odgojnih znanosti. Jednako tako ovdje nema mjesta praktičnim improvizacijama i političkim brzopletostima kakvih smo svakodnevno svjedoci.

Bez suradnje, naime, s drugim disciplinama kao, na primjer filozofijom i sociologijom nemoguće je govoriti o ciljevima odgoja, sustavu vrijednosti, granicama i mogućnostima spoznaje itd., a bez psihologije nezamisliva je suvremena didaktika, a još više, i osobito, neke naše metodike za koje kažu da su pedagoške discipline „bez čovjeka“. Pokušajima svojih osamostaljenja od pedagogije neke od njih su se stvarno pretvorile u tehničke discipline bez dostatnog odgoja, socijalizacije i inkulturacije te čak i bez „učitelja kao prijatelja djece“. Slično tome pedagošku važnost imaju i novi oblici komunikacije u obrazovanju putem informatičkog umrežavanja, pri čemu bi danas socijalna funkcionalnost bez novih tehnologija i informacijskih disciplina bila nezamisliva. To nikako ne bi smjelo umišljati netokrate kako je u mrežnoj informaciji i komunikaciji koprimirano baš sve, jer bi tada sami sebe pretvorili u poguban pedagoški virus! Zato ohrabruje pojava holističkih pristupa društvenim fenomenima, kao cjelovitom i svestranom prilaženju razvoju te međusobnoj znanstvenoj uvjetovanosti i nedjeljivosti, koji danas dominiraju u znanstvenim (pedagoškim) teorijama i praktičnim reformama različitih javnih sustava.

Naravno, obrazovanjem u vremenu nakon postmoderne, a evo već skoro u post-globalnom stoljeću, neće ionako još dugo dominirati poduzetnička kategorija, nego osposobljavanje ljudi za nove socijalne odnose i kulturu novih komunikacija u međusobnim odnosima. Pred nama je vrijeme pedagogije i „didaktike novih komunikacijskih kompetencija“ (Baacke) unutar individualnih i socijalnih odnosa u odgoju. Tu je i nova kultura škole temeljena na tekovinama suvremenog

demokratsko-građanskog društva koje prihvaća različitosti, pojedinačne stavove, bliskosti, zajedništvo, snošljivost, solidarnost, jednakopravnost i druge humane komponente multikulturnih društava. Nitko od nas pritom ne treba osporavati činjenicu da je priprema i osposobljavanje mladih za rad, poduzetništvo i profesionalnu produktivnost jedna od temeljnih zadaća obrazovanja, ali se u tome ne smije izgubiti emocionalnu, duhovnu i socijalnu kvalitetu življenja. To će, naime, u budućnosti biti nove pedagoške teme, čemu treba prilagoditi i nove metode poučavanja, umjesto daljnjeg pretrpavanja programa i usavršavanja kako što egzaktnije provjeriti naučeno i utrenirano znanje učenika na testovima i nacionalnim ispitima. Zaboravlja se, očito, da je vrijedno ono poučavanje i znanje koje u učeniku budi ontološki smisao za otvoreno i kritičko razmišljanje, refleksivno promatranje i kreativno ponašanje.

Gubljene za našu pedagogiju prijeko potrebne poveznice sa svojim povijesnim izvorištima u traganju za vlastitim identitetom, držeći pritom svaku tradiciju natražnjaštvom umjesto stanovitim jamstvom napretka, gotovo redovito nas je vodilo u dnevni pragmatizam i oportunistički pri čemu je bilo nepoželjno propitivati uzroke, svrhu i posljedice političkih odluka o odgoju i obrazovanju. Svi su autoritarni, rigidni i nedemokratski sustavi u pravilu tražili od pedagogije, odgoja i škole opravdanje svojih interesa, i to bez velika pogovora. To je tupilo oštricu teorijsko-pedagoških promišljanja i objektivnog ocjenjivanja odgojno-obrazovnih stanja zbog čega je pedagogija trpjela na svojoj znanstvenoj dubini i potrebnoj međudisciplinarnoj širini. U metodološkom smislu počelo se glorificirati kvantitativno prilaženje istraživanju pedagoških fenomena što je teorijsku analizu i interpretaciju dobivenih podataka svelo na običnu konstataciju, bez potrebnih hermeneutičkih traženja uzroka i posljedica. Naime, bez dobrih kvalitativnih istraživanja te primjene povijesnih metoda, etnografskih interpretacija, nestandardiziranih postupaka, objektivne hermeneutike i kontemplativnih tumačenja pedagoških pojava, teško ćemo dosegnuti „pravu“ znanost samo „diskutirajući“ more anketnih podataka. Jer, tako se stvara tek samo privid znanstvenosti ili se, u najmanju ruku, ostaje negdje na pola puta.

Traganje za empirijskim podacima, inače dominantno u našoj suvremenoj znanstveno istraživačkoj metodologiji, nije nikako sporno. Spornim se, međutim, čini to što se u takvim istraživanjima odveć unosi „osobna jednadžba“ istraživača, a manje zahvaća, implicira i integrira komparativna analiza, prirodna dimenzija pojave, povijesni kontekst, društvena stvarnost – jednom riječju, zanemaruje se širu kulturu problema kao antropološku činjenicu. To je ono izazovno shvaćanje složenosti i širine istraživačkog problema, za pedagogiju i didaktiku, koju je još Herbart nazvao „odgojivost odgajanja“. Pojavu koja se istražuje treba, dakle, široko braniti, i duboko napadati. Iako se pedagogiju drži sasvim opravdano i praktičnom teorijom, u tome se ponekad pretjeruje osobito kada



svakodnevni događaji iz odgojno-obrazovne prakse diktiraju projektno istraživačke teme ili predmete magistarskih i doktorskih radova u kojima je najteže otkriti što je u njima doista bitno i krucijalno za znanstvenu pedagogiju. Pragmatički, metodološki i tehnički takvi radovi čak mogu biti „uz pomoć kompjutora“, vrlo korektno i vrlo brzo napisani. Idealizirane slike naše pedagogije srećemo i kada mladi „pedagogizirani student pedagogije“ na ispitu kaže da je zadatak pedagogije riješiti socijalne probleme društva, a pomoću odgoja poboljšati ljude i promijeniti svijet. Tome razmišljanju – kolikogod grubo zvučalo – odgovara jedan pokušaj određenja pedagogije po kojem: „Znanost o odgoju i obrazovanju jest sastajalište iracionalnosti koje se racionalno ponašaju“ (Bittner, p. Brezinka, 2008).

### **Pokušaji i strahovi**

Naša pedagogija ima očevidno svoje unutarnje strahove i inhibicije. Nedostaju joj vlastiti, poticaji da iskorakne iz stanja letargičnosti. Nema vjerojatno niti asova za taj špil. Zar onda čudi što se u Hrvatskoj tijekom (i unatoč), njezina višegodišnjeg postajanja, sve do danas, uopće nije razvila pedagoška kritika kao prvi korak slobodnog i kreativnog poticanja njezina znanstveno-teorijskog promišljanja odgoja i obrazovanja. Različiti pisani oblici i prikazi stanja u našoj pedagoškoj teoriji i praksi više su bili okrenuti neumjerenim (i neumjesnim) pohvalama, „a glup je onaj koji samo hvali“ (Bacon) i lakira, umjesto da se usmjere kreativnom sporenju. Kada je eventualno i bilo nekih konstruktivnih varnica u povremenim osvrtima i polemikama oko nekih važnijih pedagoških pitanja, svodilo se to uglavnom na osobne obračune s neistomišljenicima i(li) nesklonicima vlastima. U tome smislu gotovo da se i danas puno toga nije promijenilo.

Jednako tako u stručnim gremijima pri ministarstvima obrazovanja ima sve manje pedagoga i pedagogije, nego u bilo kojem drugom stručnom resoru hrvatske vlasti. Od pedagoga se vrlo rijetko traži neko ekspertno i kompetentno mišljenje, ali se zato očekuje dosljedno provođenje politike obrazovanja, umjesto da obrazovna politika bude sasvim u rukama naše znanstvene i stručne pedagogije. Pedagogiji se, osim toga, obično upućuju i brojni prigovori da nije u stanju riješiti nagomilane probleme odgojno-obrazovnog i školskog sustava, ali se gubi iz vida da znanost i nije (niti u demokratskih društvima) politički arbitar, već je ona društvena snaga koja tek može pripremiti relevantne pretpostavke za donošenje kvalitetnih političkih odluka. To, međutim, ne treba uzimati tragično budući se interesi obrazovne politike, pa niti svake obrazovne prakse, tradicionalno ne slažu u dosta toga sa znanostu. Samojoj pedagogiji to čak može pomoći da se oslobodi političke podložnosti i napokon pokaže svoju stvarnu mogućnost, samostalnost i znanstveno-nezavisnu vjerodostojnost.

Kao i u većini područja javno-društvenog i kulturnog života mi smo u pedagogiji zakočeni, skučeni i inferiorni, bez hrabrosti da makar pokušamo nešto više stvarati vlastitim umom i ne pravdajući se uvijek kao naši političari: „pa mi smo 'mali' narod“ kojemu je bolje i korisnije ugledati se na velike. Pogledajmo samo razdoblje tridesetih godina dvadesetog stoljeća i vrijeme tzv. reformne pedagogije, aktivne i radne škole. Koliko su samo inovacija u odgoj, obrazovanje i školu unijeli pedagozi i naši napredni učitelji praktičari, što je bilo od velike važnosti za daljnji razvitak naše znanstvene pedagogije. Istina, takav spoj teorije i prakse u odgoju priskrbio je pedagogiji etiketu po kojoj se ona sve do danas drži „profesionalnom znanošću učitelja“, jednako kao što srednjoškolski nastavnici sebe uglavnom vide u supstratnim disciplinama koje su studirali, a vrlo rijetko se čute „pedagozima“. Mnogi od njih također imaju očevidan deficit pedagogije u svojoj profesiji, što samo kazuje da nas još više treba u različitim srednjim školama. To, dakle, otvara neke mogućnosti novih radnih mjesta pedagozima kao stručnim suradnicima u srednjim školama, ali ipak ostaje otvoreno pitanje: što je od toga bolje za samu pedagogiju – pa čak i pitanje mogu li pedagozi uopće „pedagogizirati“ takvo ozračje naše srednje škole?!

Problem odnosa teorije i prakse; znanstvenih istraživanja i njihove primjene u odgoju i obrazovanju, trajna je tema stoga što pedagogija nije do sada izgradila svoju uvjerljivost i uvažavanje, makar je (pred)škola plodno polje njezine primjene te rijetko tako otvoreni poligon i pedagoški laboratorij provjere svojih znanstvenih dostignuća. Umjesto toga prenose se i nameću od drugih srodnih znanosti različita propisivanja, mjerenja, testiranja, skaliranja, rangiranja i standardiziranja na internoj, lokalnoj i nacionalno-maturalnoj razini što nas je već sve (učenike, učitelje, roditelje), sasvim dovelo pred „japanski sindrom“ kompeticije i suicidalnosti, umjesto razvijanja refleksivnog i kreativnog razmišljanja. Ograničenja skoro redovito dolaze i od strane društveno-političkih i gospodarski elita koje na obrazovanje gledaju kao „proizvodnu traku“ čiji se rezultati daju lako mjeriti i standardizirati, te kojima nikakva pedagoška alternativa nije prihvatljiva. Makar je svakom vidljivo da se radikalno promijenio „pedagoški krajolik“ i mjesta za suvremeno formalno, a osobito informalno učenje (*online*, privatno, kućno), odgoj da i ne govorimo (ulica, mediji, putovanja, festivali, *partyji*), naša je pedagogija i dalje samo pratitelj, i skoro nijemi promatrač, umjesto kreator događanja i promjena makar i tih „kotrljajućih“ odgojno-obrazovnih reformi pomoću kojih se nešto stalno mijenja.

Za svaku je znanost od ključne važnosti formiranje svojega pomlatka putem sveučilišnih studija, profesionalnih nositelja i terenskih praktičara. Studij pedagogije u nas je, kao što smo vidjeli, započeo kao svojevrsna pedagoško-didaktička i metodička izobrazba budućih gimnazijskih nastavnika zbog čega je dugo držana „poukom o umijećima prakse“ umjesto znanošću. Znanstvenu

legitimnost donekle joj je davala činjenica da je u prvih trideset godina njezina postojanja na Sveučilištu u Zagrebu šest osoba doktoriralo iz područja pedagogije. Inače se današnji broj onih koji su doktorirali pedagogiju u Hrvatskoj kreće manje od dvije stotine kandidata. Kasnije, u boljim studijskim vremenima, i drugim nastavnim kombinacijama, pedagogija se birala tek kao neka „druga ili treća“ želja. Tek joj je jednopredmetnost dala ravnopravan tretman, ali niti tada bez baš visoke motivacije jednog broja upisanih kandidata za studij pedagogije. To je utjecalo na snižavanje kvalitete nastave, kriterije ocjenjivanja, a istodobno se podizao visoko prag prolaznosti.

Opadanju kvalitete studija danas pridonosi i aktualni Bolonjski sustav organizacije nastave praveći od manjih tema i problema odmah sveučilišne kolegije, u kojima način rada i studijska literatura više sliče kružočkim razgovorima, nego ozbiljnom studiranju neke akademske znanstvene discipline i njezina znanstvenog područja. Nazivi nekih studijskih kolegija u pedagogiji danas više priliče temama večernjih tribina volonterskih i nevladinih udruga, nego što pripadaju ozbiljnim sveučilišnim kurikulumima i syllabusima u kojima su uravnoteženo i pažljivo strukturirani nastavni sadržaji, ali i zahtjevi za ozbiljno „čitanje i studiranje“ propisane i šire literature.

Na drugoj strani danas se, tzv. pedagoška skupina predmeta za buduće nastavnike osnovnih i srednjih škola, koje svi što se usmjeravaju tome zanimanju zakonski trebaju poštovati, izvodi na vrlo različitim ustanovama, programima, lokacija, vremenu održavanja i s kadrovima najčešće niske radne motivacije, a nerijetko i kompetencije upravo za tu nastavu. Tako, umjesto da se pedagogija kao znanstvena akademska disciplina obogati ovom nastavom promičući svoju važnost i ugled u široj školskoj javnosti, njezina „vanjska prihvaćenost“ je upravo suprotna tome - vrlo mizerna. Pedagogija si na taj način zapravo čini medvjedu uslugu „nužnog zla“ kod velikog broja ovih polaznika, nerijetko subjektivno iskazivanog kako bi se bilo dobar nastavnik i bez ove pedagogije. Ali su zato druge srodne (neke i nesrodne) discipline iz korpusa tzv. odgojnih znanosti u posljednje vrijeme izvršile pravu invaziju na ovu djelatnost, između ostalog, držeći je i kao svoju profesionalnu sinekuru.

Mnogo je toga što izaziva nedoumice i javna nerazumijevanja naše pedagogije i u tome što ona do danas nije cjelovito povijesno obradila svoje biće. Zadržavajući se uglavnom na monografsko-biografskim istraživanjima pojedinih kraćih razdoblja naše prosvjetno-pedagoške djelatnosti, kao i nekih životopisa zaslužnih učitelja, naši su povjesničari još i danas „Pepeljuge“, kako je to jednom bajkovito rečeno (Mužić, 1976). Rijetkost pisanja magistarskih i doktorskih radova iz ovoga područja samo potvrđuju ovu konstataciju. Ukoliko je istina da nas povijest uči sadašnjosti, prava je onda šteta što je u nas vrlo malo takve refleksije. Bilo bi stoga od velike koristi napraviti cjelovitu

povijest naše pedagogije i školstva, nastavljajući se na Frankovića (1958) i Munjizu (2009) te time, na neki način, učiniti korisnu sintezu svih dosadašnjih povijesnih istraživanja. Jednako tako usmjerenost istraživačkih projekata na povijest pedagogije ne bi trebala biti samo dio nekog sveobuhvatnog sintetičkog karaktera, nego bi sasvim i dalje koristilo ukoliko bi pojedinačni radovi iz bilo kojeg područja, tema i problema (knjiga, znanstvenih studija, pedagoških grana i disciplina, magisterija, doktorata i slično), pisali svoju „užu“ historiju – pritom svakako ne kao kratak pregled, već dublju i obuhvatniju analizu. Povijest se naše pedagogije apsolutno nesrazmjerno istražuje u odnosu na svoju znanstvenu zastupljenost u sveučilišnoj nastavi, a nedovoljno je i mlađih kadrova koji se angažirano, motivirano i povijesnom strašću predaju ovome važnom izučavanju dijela naše odgojne znanosti i profesije pedagoga.

### **Nakon postmoderne i globalizacije**

U vremenu postmoderne naša se pedagogija vrlo brzo teorijski rastrojila i razorila svoj ionako krhki teorijski sustav vjerojatno i kao posljedica, na taj način, nekritičkog naglašavanja svoje suvremenosti i reakcije na totalitarno jednodimenzionalne sustave kroz koje je dugo prolazila. Već i prije toga ona nije, istina, imala svoju jedinstvenost nego je više preuzimala teorijske pravce, kategorije i(li) (čak) paradigme filozofske, normativne, duhovnoznanstvene, empirijske, kritičke i meta-pedagogije. Današnja pojava velikog broja „različitih pedagogija“, što ih je još više uvjetovala postmoderna znanstvena multi i trans- disciplinarnost u formi rascjepkanosti i fragmentarizacije čvrstih teorija i znanstvenih sustava, olabavila je krute granice unutar nje same, ali izazvala i pojavu mnoštva novih disciplina kao svojevrsnih znanstvenih surogata koje nikako nemaju svoje dublje, autonomno filozofsko i strukturalno uporište.

Sve je to, istina, na tragu globalne rekonceptualizacije društvenih i humanističkih znanosti - „razmravljenih znanosti o razmravljenom čovjeku“ - kao hedonističkom okretanju ljudi svakodnevnim problemima tražeći alternative u razvoju socijalne zajednice. Ne pripadaju, na žalost, novonastale pod-grane pedagogije nekom suvremenom rekonstrukcionizmu, kao radikalnom obliku progresivnog odgoja započetog negdje još s Deweyjem, kao niti kritičkoj pedagogiji Mollenhauera ili Blankertza, već izrazu naše prilične bespomoćnosti snalaženja pred kompleksnošću današnjeg svijeta. U „bogatom znanstvenom vrtu“ pedagogijsko se stablo nekako po vanjskoj inerciji razgranalo i grančicama okitilo, do zemlje pritisnulo – skoro klonulo, a sunce izmaklo, pa plodovi slabo dozrijevaju – neki rano padaju nedozreli! Od ovih je pedagogija teško onda očekivati da pomognu u otklanjanju svakodnevnih posljedica unutarnje društvene krize i dehumanizacije te moralnih vrijednosti i dilema koje je izrodilo novo doba.

Mnogobrojne pluralističke, posebne i novokomponirane discipline, u kojima prevladavaju razmrvljene i periferne teme, nalaze svoje mjesto na tom Božićnom drvcu, i sve je to „globalno“ legitimno, ali u tome nema dovoljno znanstveno utemeljenog znanja, cjelovitih studija što onda s pravom zbunjuje i naše mlađe znanstvenike, pa čak i studente, zbog očevidnog preklapanja sadržaja dotičnih kolegija pedagogije, a i dokaz je nepostojanja potrebne usustavljenosti i cjelovitosti naše pedagogije. Ovakve fragmentarne „temice“ i „kolegije“ lakše je i obrađivati, zbog čega je većina naših znanstvenih projekata i doktorskih radnji u pedagogiji orijentirana „mekšim“ varijantama empirijskoga istraživanja problema, bez dubljih teorijskih analiza i sveobuhvatnijih znanstvenih sinteza. Stoga ne čudi što nam ove „mini pedagogije“, a osobito našim ne-obožavateljima, liče na pseudoznanost. One svojom efemernošću svakako nisu u stanju usmjeriti odgoj i obrazovanje u pravcu širih globalno-znanstvenih tema, kulturnih kretanja i javnih očekivanja.

Ovakav pristup znanstvenim istraživanjima u pedagogiji te njezinu globalnom prestrukturiranju, u posljednjih desetak godina uvjerljivo se zrcali u još jednoj pojavi; naime, sve većem broju grupno pisanih radova naših autora. Preuzevši, naime, iz prirodnih znanosti timsko izučavanje problema i statističku egzaktnost u dokazivanju istina, svakoga dana sve više i u pedagogiji bujaju kolektivno pisani uratci u kojima se vrti najčešće tri do pet autora na desetak stranica teksta, od čega je kompjutor obradio i izlistao barem pola svega toga. Neka bude dopušteno i oprošteno, ali nema tu ozbiljnijih povijesnih, teorijskih i komparativnih „uvoda“, koji bi možda ukazali na vlastito „otkrivanje tople vode“, već odmah „in medias res“, nakon čega se poslije niza tablica i grafova (nabojanih i nacifranih kao licitarska srca), ne uvažavajući i skoro potcjenjujući čitatelja, gotovo da kaže: Pa, zaboga, ostalo zaključite sami! Ovo „kukavičje jaje“ naše znanstvene produkcije (ne samo u pedagogiji, u nekim disciplina ono je izraženo još drastičnije i dramatičnije), zahvaljujemo našim Zakonima o znanstvenom radu i statusnom napredovanju na sveučilištima, koji potiče i tolerira ovakav „grupni rad“ u kojem obično sami autori otkrivaju tko je obično (ili najčešće), tzv. „treći čovjek“!

Sve se ovo lako nadovezuju na našu vrlo skromnu izdavačku produkciju. U sasvim restriktivnim materijalnim mogućnostima izdavaštva te još većim kupovnim ne-mogućnostima, vrlo je teško izdati stručne i znanstvene knjige, studije i članke. Ne samo da za mukotrpan rada nema honorara autorima, kojega oni apsolutno zaslužuju obzirom na trud i utrošeno vrijeme za izradu nekoga rukopisa, nego su gotovo prisiljeni da sami traže i plaćaju lektore, korektore i recenzente. Zato i ne čudi što se, osim iz nužde i prijekne potrebe, ne isplati pisati nego je bolje okrenuti se „putujućoj i vikend pedagogiji“ kao novoj lukrativnoj disciplini u našoj znanosti o odgoju i obrazovanju. To što naša pedagogija time gubi svoju, kakvu-takvu kvalitetu, najmanje je to nekima važno, budući se

ionako takvi u javnosti predstavljaju kao ne-pedagozi. Da mi u Hrvatskoj nismo imali izdavačku kuću „Educa“, koja je u posljednjih dvadeset godina tiskala oko stotinu prijevoda više značajnih inozemnih izdanja, bojim se da bi naša pedagoška studijska biblioteka i ispitna literatura na studiju pedagogije ostala samo na antikvarnim izvorima.

Dok se mi, eto, u Hrvatskoj još i danas bavimo ovako sekundarnim pitanjima, od manje važnosti za našu znanstvenu i akademsku pedagogiju - i to u novom stoljetnom razmeđu – čak i temama kao što je znanstvena autonomija pedagogije, svijet je sasvim u multi- i trans-disciplinarnošću. Nas u pedagogiji, čini se, još muče stare kontroverze i dileme njezina predmeta, metodologije istraživanja i slično svijet je na interkulturnoj znanstvenoj suradnji. Mi glavinjamo u svakodnevnim praktičnim problema odgoja i obrazovanja u predškoli, školi i izvan nje, mukotrpno tražeći kako izaći iz toga kolopleta, drugi to prepuštaju profesionalnim pedagoškim multiplikatorima znanstvenih teorija i činjenica. Ali zato su u nekim drugim znanstvenim područjima i disciplinama, za razliku od naše pedagogije, već vrlo ozbiljno zaokupljeni futurističkim razmišljanjima o tzv. „novim društvima“, „društvima koja dolaze“ i „novim kognitivnim okruženjima drugoga doba znanosti“.

## Literatura

1. Brezinka, W. (2008). *Uspon i kriza znanstvene pedagogije*. Anali za povijest odgoja, Vol. 7.
2. Duffour, B., Curtis, W. (2012). *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: ključne discipline*. Zagreb, Educa.
3. *Europski glasnik*, god XIV., br. 14., 2009. Tematski dio - *Kriza obrazovanja*. Zagreb.
4. Franković, D. (Ur.) (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb, PKZ.
5. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb, Educa.
6. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb, Educa.
7. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb, Educa.
8. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb, Educa.
9. Malić, J., Mužić, V. (1981). *Pedagogija*. Zagreb, Školska knjiga.
10. Matičević, S. (1935). *Priroda, kultura i odgoj*. Napredak, br. 4 i 5-6.
11. Mijatović, A. (Ur.) (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb, HPKZ.
12. Mijatović, A. (2005). *Pedagogija u društvu znanja*. (neobjavljen rukopis knjige).
13. Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb, Školska knjiga.
14. Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek; Sveučilište, HPKZ.
15. Pastuović, N. (1999). *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb, Znamen.
16. Pataki, S. (1936). *Pedagogijska nauka i problemi odgojne funkcije*. Zagreb.
17. Pataki, S. (Ur.) (1956). *Opća pedagogija*. Zagreb, PKZ.
18. Pavletić, V. (Ur. izd.) (1968). *Pedagogija I i II*. Zagreb, Matica Hrvatska.
19. Previšić, V. (2002). *Postmoderne paradigme u pedagogijskoj teoriji i praksi*. U: Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse, ur. V. Rosić. Rijeka, Filozofski fakultet.
20. Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2003). *Studij pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb, HPD.
21. Previšić, V. (2007). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Pedagogijska istraživanja, god. IV, br. 2.
22. Silov, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica, Persona.
23. Šimleša, P. (Ur.) (1971). *Pedagogija*. Zagreb, PKZ.

24. Vujčić, V. (1983). *Pedagogija i odgoj*. Zagreb, Školske novine.
25. Vuk-Pavlović, P. (1934). *Teorija i odgojna zbilja*. Napredak, br. 1-2.
26. Vukasović, A. (1995). *Pedagogija*. Zagreb, Alfa i HKZ „MI“.
27. Vrgoč, H. (Ur.) (1996). *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Zagreb, HPKZ.
28. Žužul, A. (2003). *Doprinosi konzistentnoj konceptualizaciji nove hrvatske pedagogije*. U: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, ur. H. Vrgoč. Zagreb, HPKZ.

## **Boundaries of Croatian Pedagogy in 2012 Retro(per)spective**

### **Abstract**

The paper first shortly discusses the emergence and historical development of the Croatian pedagogy, since the time of its scientific and academic foundation and independence from philosophy, in the last 130 years, into an autonomous, national, humanistic and social discipline. Starting from the subject of its study and the field of its operation, the main consideration is placed upon upbringing as the process of the formation of man's personality and public responsibility, and education as a means of acquiring knowledge, skills and competences, with emphasis on humanistic dimensions of these procedures. In doing so, the paper looks for the cornerstones of specific periods in the theoretical horizons of the national pedagogy in relation to international trends, controversies and dilemmas regarding this phenomenon, and the causes and effects of hindrances to its development. There is an unforced appeal for the preservation of some traditional frameworks of its operation, especially from the perspective of national cultural development, but also a tendency to constantly be scientifically and professionally vital and modern. The paper critically addresses the position of pedagogy and pedagogues in the Croatian society, as well as some of pedagogy's crucial theoretical and methodological problems in multidisciplinary and international dialogue with itself and its neighboring scientific disciplines. In this sense, the paper articulates the need to re-conceptualize the Croatian pedagogy and lift its position in the scientific, academic and public life.

**Keywords:** pedagogy, upbringing, education, pedagogical theory and practice

# Pedagogija i politička kultura

Dr. sc. **Vedrana Spajić-Vrkaš**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se problematizira odnos između pedagogije i političke kulture. O uvodnom dijelu autorica određuje predmet istraživanja pedagogije i upozorava na činjenicu da je, zbog nekritičkog oslanjanja na modernističku paradigmu, pedagogija ostala vjerna normativno-aplikativnoj dimenziji odgoja i obrazovanja, koju nije dostatno provjerila ni empirijsko-analitički ni kritički. Posljedica toga je zanemarivanje političkog konteksta odgoja i obrazovanja i učenika kao političkog subjekta, zbog čega bi u današnje vrijeme, u kojemu dolazi do pluralizacije svrhe obrazovanja i politizacije odgojno-obrazovne djelatnosti, pedagogija mogla izgubiti svoju autonomiju. U nastavku teksta pojašnjava se zašto je važno da pedagogija promatra učenika kao političkog subjekta i kako politički subjekt doprinosi razvoju demokratske političke kulture. Nakon opisa ključnih komponenti političke kulture, autorica raspravlja o ulozi građanskog odgoja i obrazovanju u razvoju politički kompetentnog građanina. Na kraju teksta se pojašnjava zašto se pedagogija treba uključiti u rasprave o političkoj kulturi i, u svezi s tim, zašto je nužno razvijati kritičko-transformativni pedagoški diskurs.

**Ključne riječi:** pedagogija; politička kultura; politički subjekt; participacija; povjerenje; politička djelotvornost; politička kompetentnost; građanski odgoj i obrazovanje

## Pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju izvan političkog konteksta

Pedagogija je znanost o odgoju i obrazovanju. Središnje pitanje kojim se ona bavi jest na koji način djecu i mlade odgajati i obrazovati da oni postanu i cjelovite osobe i korisni pripadnici društveno-kulturne zajednice. U našoj se pedagogiji to do sada uglavnom svodilo na pitanje odgovarajućih sadržaja i postupaka kojima se, između ostaloga, potiče intelektualni, moralni i društveni razvoj djece i mladih, s čvrstim uvjerenjem da se na taj način oni razvijaju u racionalne, moralne i društvene „subjekte“, čime se istovremeno, navodno, osigurava i njihova primjerena socijalizacija i inkulturalizacija. Ono što pri tome najviše zbunjuje, nije samo nejasnoća samog predmeta istraživanja, dakle, je li to „subjekt“ u nastajanju ili instrument kojim se potiče nastajanje „subjekta“, odnosno je li to subjekt koji uči ili odgoj i obrazovanje u kojemu se podučava, nego činjenica da je pedagogija te diskurse uspjela održati manje-više konstantnima i bez jasnog odnosa prema formativnim kontekstima odgoja i obrazovanja, čak i u razdoblju velikih društvenih



promjena i kriza od početka devedesetih godina prošlog stoljeća. Usprkos brojnim društvenim, političkim, kulturnim i ekonomskim izazovima pred kojima se od tada nalazi taj racionalni, moralni i društveni „subjekt“ zajedno s glavnim instrumentom njegova nastajanja, pedagogija je još ostala vjerna modernističkoj paradigmi, zbog čega ona i dalje naglašava normativno-aplikativnu dimenziju odgoja i obrazovanja, a zapostavlja empirijsko-analitičku provjeru norme i njezine provedbe, kao i razvoj kritičko-transformativnog pedagoškog diskursa.

Pedagogija je, doduše, zadnjih godina odškrinula vrata vrijednostima, običajima, vjerovanjima i obrascima ponašanja koji određuju kulturni kontekst odgoja i obrazovanja, Time je priznala da njezin predmet istraživanja nije zadužen samo za nastajanje racionalnog, moralnog i društvenog nego i kulturnog „subjekta“. Međutim, ni uključivanje tog konteksta nije značajnije uzdrimalo univerzalističko-normativne diskurse. Pedagoški tekstovi nastavljaju opisivati idealna stanja do kojih se *treba* doći primjenom odgovarajućih sadržaja i metoda odgoja i obrazovanja. U takvom modernističko-prosvjetiteljskom diskursu nema ništa loše ukoliko on ostane u okvirima idealnoga, ali on postaje problematičan kad se od njega očekuje da bude i djelotvoran u današnjim uvjetima u kojima odgoj i obrazovanje vidljivo postaje arena u kojoj se sve veći broj interesnih skupina nadmeće oko pitanja istine, svjetonazora i vrijednosti koje škola treba promicati. Mnoge od tih skupina ozbiljno dovode u pitanje humanističke temelje odgoja i obrazovanja kao instrumenta nastajanja racionalnog, moralnog i društvenog „subjekta“, a pedagogija ih, zbog svoje paradigmatičke ograničenosti, ne uspijeva imenovati i objasniti.

U svezi s tim, Michael Apple (2001) upozorava na dalekosežne posljedice ustrajavanja na određivanju obrazovanja „kao jednostavne isporuka neutralnog znanja učenicima“ (str. 5), u vrijeme kad njime sve više upravlja ekonomija i tržište kapitala, kojima je ideja obrazovanja kao javnog, neprofitnog sektora (u svjetskim razmjerima „teškog“ trilijune dolara) krajnje iritantna. Premještanje svrhe odgoja i obrazovanja iz humanističke i ljudskopravne matrice (Tomaševski 2005) u tržišni kontekst, posljedica je, kako Apple tvrdi (2001), moćnog četverostrukog saveza koji on naziva „neokonzervativnom modernizacijom“. Riječ je o „čudnoj“ sprezi pristaša neoliberalizma, koji zagovaraju depolitizaciju i privatizaciju škola pod geslom osiguranja individualnog izbora; pristaša neokonzervativizma, koji ustaju protiv multikulturalnih politika i traže povratak „pravog“, kanoniziranog znanja građenog na zapadnim standardima istine i vrijednosti; autoritarnih populista, koji smisao obrazovanja vide u njegovanju tradicionalnih rodni uloga, religijskoj posvećenosti i poštivanju autoriteta, i predstavnika nove srednje „klase“ menadžera i stručnjaka (tzv. neutralni instrumentalisti“), koji svoja znanja stavljaju na raspolaganje prethodnim trima skupinama, pri čemu nisu lojalni niti jednoj od njihovih ideoloških pozicija osim – ostvarenju

vlastitog profita. U takvim okolnostima, tvrdi Apple, nije moguće ni znanje ni obrazovanje (kao ključni instrument isporuke znanja) ni školu (kao organizacijski okvir unutar kojega taj instrument djeluje) promatrati kroz perspektivu neutralnosti, budući da su oni zajedno stavljeni u službu reprodukcije društvene moći i utjecaja, koja se osigurava proizvodnjom (istraživački centri), distribucijom (odgoj i obrazovanje) i akumulacijom (usvajanje) znanja.

Želi li se obrazovanje staviti u službu dobrobiti pojedinca kao racionalnog, moralnog i društvenog subjekta, u pedagogiji je potrebno postaviti nova pitanja. Umjesto pitanja „koja znanja“, za Applea (1990) su relevantnija pitanja: „što je znanje“, „čije je znanje“ (tko nadzire izbor i distribuciju znanja u obrazovanju), „koje se znanje najviše cijeni“, „kako je nadzor nad znanjem povezan s nejednakom raspodjelom društvene moći, dobara i usluga“ te „kako se opravdava i legitimira odabrano znanje“.

Sva ta pitanja konstitutivne su naravi i ovise o političkoj odluci. No u suvremenim okolnostima u kojima se odgoj i obrazovanje napinju kako bi zadovoljio različite, pa i divergentne interese, u kojima, dakle, ne postoji jedinstvena svrha odgojno-obrazovne djelatnosti, politička odluka sve manje ovisi o spoznajama pedagogije, a sve više o ishodu sukoba oko odgojno-obrazovnih prioriteta koje zastupaju različite interesne skupine. Posljedica toga nije sve veća autonomija odgojno-obrazovnog područja i pedagogije nego upravo obratno - njihova sve veća politizacija, zbog čega se, s jedne strane, sadržajni kriteriji kvalitete zamjenjuju formalnim i tehničkim, ali se zato, s druge strane, potencijalno otvara prostor pregovaranja nad svrhom, ciljevima i procesima odgoja i obrazovanja. Stoga, kolikogod se to pitanje, zbog snažnog utjecaja tržišta, činilo retoričkim, ishod pregovaranja o svrsi odgoja i obrazovanja i odgovarajućim promjenama u tom sektoru, daleko je od predvidljivog i konačnog. Protuteža moćnim interesnim skupinama, koje teže komodificirati znanje i marketizirati obrazovanje, nalazi se u sve artikuliranijim društvenim snagama koje, djelujući pod parolom „imenuj i posrami“ (Tomaševski 2005), traže od obrazovanja zaokret prema političkom osnaživanju građana i jačanju demokracije.

Budući da pedagogija više nema ekskluzivnu poziciju u određivanju prioriteta odgoja i obrazovanja i da je, štoviše, njezin utjecaj na politiku odgoja i obrazovanja vidno oslabljen, njezino mjesto u procesu pregovaranja ovisit će, između ostaloga, o tome hoće li i na koji način svoj predmet istraživanja situirati i u političkom kontekstu. To prvenstveno znači integrirati mikro i makro razinu analize odgoja i obrazovanja uz oslonac na kritičke i kritičko-transformativne diskurse (McLaren 1995; Giroux 2001; Apple, 2001) i, u svezi s tim, djecu i mlade, odnosno učenike shvatiti i kao političke, a ne samo kao racionalne, moralne i društvene subjekte.

## **Učenik kao politički subjekt**

U demokratskom društvu učenik je istovremeno i građanin, a to znači da je pripadnik i društvene i političko-teritorijalne zajednice. U prvom slučaju ima status društvenoga, a u drugome političkog subjekta. Ono što bitno objedinjuje ta dva statusa sadržano je u pojmu 'subjekt'. To je oznaka za posebnu vrstu identiteta pojedinca koji se postupno oblikuje kao posljedica korištenja slobode u upravljanju sobom i svojim interesima, pri čemu je sloboda shvaćena kao opća društvena i politička norma. Kako i u kojoj mjeri će građanin svoju slobodu iskoristiti za osiguranje svojih interesa na način da njegovo djelovanje istovremeno bude i potvrda slobode kao opće društvene i političke norme, uvelike ovisi o tome koliko i koja znanja posjeduje o sebi kao građaninu, raspolaže li repertoarom odgovarajućih vještina i imaju li ta znanja i vještine status vrijednosti kojima je privržen i zbog kojih je motiviran sudjelovati u demokratskim procesima, svjestan da samo na taj način može osigurati svoje interese a da pri tome ne ugrozi ostvarenje interesa drugih.

Ta znanja i vještine ne donosimo na svijet rođenjem. Građanin se ne rađa nego postaje učenjem. Povijest pamti totalitarna društva i države obespravljenih masa, ali i meritokratske demokratske sustave u kojima se građanima uskraćuje učenje o sebi kao nositeljima tog statusa. U suvremenim demokracijama takvo je stanje neodrživo. Odsustvo svijesti o svojim pravima, slobodama i odgovornostima, pojedincu onemogućuje aktivno i odgovorno sudjelovanje u procesima demokratskog odlučivanja, što dovodi u pitanje opstanak i unaprjeđenje ideje i prakse demokracije, a time i građanina. U skladu s tim, učenje za građanstvo u demokraciji nije moguće zanemariti niti prepustiti učincima slučajnih socijalizacijskih čimbenika. Umjesto toga, ono postaje važan dio društvene obveze institucionalnog odgoja i obrazovanja, a time i pedagogije, čemu se do nedavno nije pridavala osobita pozornost.

Nedostatak interesa za poticanje razvoja učenika kao političkog subjekta ipak se ne može pripisati slabostima pedagogije, budući da društvene znanosti općenito sve do novijeg vremena nisu pridavale osobitu pozornost građanima u raspravama o demokraciji, bez obzira na općeprihvaćeno određenje demokracije kao vladavine naroda. Interes za građanina, a potom i za poticanje njegova razvoja odgojem i obrazovanjem, što bi trebao biti interes pedagogije, pojavio se tek nedavno, nakon uvođenja koncepta političke kulture koji je trebao dopuniti ili zamijeniti dva do tada dominantna pristupa: institucionalno-normativne teoriju, po kojoj su za razvoj i očuvanje demokracije presudne političke institucije i zakoni, te teoriju racionalnog izbora, koja naglašava ulogu javnih politika i racionalnih društvenih aktera u izradi i provedbi tih politika.

U nastavku teksta osvrnut ćemo se na koncept političke kulture, a potom analizirati najvažnije komponente te kulture, uključujući građanski odgoj i obrazovanje. Cilj nam je tom raspravom legitimirati nužnost uključivanja političke dimenzije i političkog subjekta u pedagoški diskurs.

### **Politički subjekt i politička kultura**

Do zaokreta prema političkom subjektu dolazi pod utjecajem Gabriela Almonda i Stanlyja Verbe (1963; Vujčić 1998) koji iznose tezu da stabilna i djelotvorna demokracija ne ovisi toliko o institucionalnoj ili „objektivnoj“ dimenziji politike (političke institucije i zakoni te mogućnost isključivo racionalnog djelovanja), koliko o njezinoj „subjektivnoj“ dimenziji. Pod subjektivnom dimenzijom autori misle na stavove građana prema političkom sustavu i vlasti, ali i prema njihovoj vlastitoj ulozi u političkim procesima, čemu su oni dali naziv „politička kultura“. Riječ je o složenoj mreži kognitivnih, afektivnih i evaluativnih orijentacija građana prema različitim „objektima“ politike.

Uvođenjem koncepta političke kulture u rasprave o demokraciji pozornost se počela pridavati analizi znanja, vještina, vrijednosnih orijentacija i obrazaca ponašanja građana. Značajan doprinos tome dali su predstavnici deliberativne demokracije, kao što je Amy Gutmann (1996), koja traži da se normativni pristup demokraciji zamijeni deliberativnim, kako bi se razumjelo na koji način građani sudjeluju u uspostavljanju, razvoju i održanju demokracije. U svezi s tim, Vladimir Vujčić (1999) naglašava da se normativno razumijevanje demokracije mora nadopuniti operativnim, koje je odraz političke kulture građana. Univerzalne norme demokracije, naime, ne govore mnogo o načinu na koji se one i ostvaruju nakon što je demokracija konstituirana, budući da se demokracija ne održava „pukom logikom svojih normi i procedura, nego logikom svojih građana“.

Razumijevanje odnosa građana prema vlasti i ulozi koju imaju u procesima političkog odlučivanja, osobito je važno za razvijene demokracije koje nastoje promicati participativni tip političke kulture (Almond i Verba 1963). Za razliku od tzv. parohijalne i podaničke kulture, u participativnoj političkoj kulturi građanin ima razvijenu svijest o svim političkim objektima, kao i o svojoj ulozi u političkim procesima, zainteresiran je za politička zbivanja, jasno artikulira svoje političke stavove, ima povjerenje u demokraciju kao poredak i političke institucije, i spreman je politički se angažirati.

U skladu s tim, društvene su se znanosti usmjerile na utvrđivanje i istraživanje najvažnijih komponenti političke kulture. U početku se pod tim misli na političku participaciju, povjerenje i političku djelotvornost, a potom i na kompetentnost građana, pri čemu se kompetentnost u početku svodi na puku informiranost i bazična znanja o politici i političkim institucijama. Budući da se prve

rasprave o komponentama građanske kulture još vode u okvirima konvencionalnog tipa građanstva, o čemu će kasnije biti više riječi, one se u početku ne dovode u vezu s potrebom pripreme građana za sudjelovanje u političkim procesima kroz sustav odgoja i obrazovanja. Do promjene dolazi zbog potrebe rješavanja problema političke apatije i depolitizacije mladih, u vrijeme kad se u zapadnim demokracijama počinje zagovarati model participativne demokracije.

### ***Participacija***

Za razliku od ranijeg shvaćanja participacije kao izlaska na izbore, danas se pod tim misli na svaku aktivnost kojom se, direktno ili indirektno, utječe na izradu i provedbu javnih politika ili na izbor nositelja takvih politika (Verba i Nie, 1972). Visok stupanj participacije građana shvaćen je kao znak dobre demokratske vladavine (Dahl 2005) i razvijenog društvenog kapitala (Putnam 1993; Šalaj 2003). Sukladno tome, opadanje interesa mladih za politička zbivanja i participiraju mnogi su vidjeli kao prijetnju očuvanju demokratskog poretka (Putnam 2000; Macedo 2005; Verba i Nie 1972; Maiello et al. 2003). Drugi su pak tvrdili da nije riječ o krizi participacije nego o različitim pristupima građanstvu s sklopu različitih modela demokracije (Heater 2004; Westheimer i Kahne 2004). Na tom tragu, Robert J. Dalton (2006) je ustvrdio da nije riječ o nezainteresiranosti mladih za sudjelovanje u demokratskim procesima nego o njihovoj nezainteresiranosti za građanstvo konvencionalnog tipa, u kojemu se naglasak stavlja na dužnosti i lojalnost prema društvenom poretku i vlasti, a participacija se izjednačuje s izlaskom na izbore. Mladi su danas skloniji angažiranom tipu građanstva kroz organizacije civilnog društva, u kojemu je naglasak na solidarnosti, neovisnom mišljenju i općim političkim interesima, a ne na lojalnost prema državnoj vlasti. Angažirani građanin je okrenut društvenim potrebama, politički je neovisan i djeluje u skladu sa svojim načelima, podupire postmaterijalističke, samoekspresivne i samoaktualizirajuće vrijednosti (Inglehart 1990; Inglehart i Welzel 2005) i predstavlja stup onoga što Benjamin Barber naziva „jakom demokracijom“ (1984).

Russell Dalton (2006) taj prijelaz iz konvencionalnoga u angažirano građanstvo objašnjava generacijskim promjenama u obrascima političke socijalizacije. Poslijeratne generacije mladih odgajane su kao „dobri građani“, koje pokreće svijest o dužnostima. Najvažnija dužnost bila je izlazak na izbore, no oni izbore nisu shvaćali kao instrument političkog utjecaja. Politička aktivnost današnjih generacija mladih manje je vođena osjećajem dužnosti, a više poznavanjem svojih prava i sloboda. Njihova politička participacija motivirana je mogućnošću izravnog utjecaja na vlast pojedinačno ili u zajednici s drugima. Građanstvo koje se temelji na dužnosti, pojašnjava Dalton, potiče privrženičko ponašanje i podređenost političkom autoritetu, dok angažirano građanstvo, koje naglašava sudjelovanje i društvenu odgovornost, jača snošljivost i suradnju. Stoga, zaključuje autor,

iako mladi rjeđe izlaze na birališta, repertoar njihovih političkih akcija je zapravo proširen. Angažirani stil građanstva, za razliku od konvencionalnoga, teži djelotvornijoj kontroli političke vlasti i političkih aktera, pa bi bilo danas pogrešno od mladih tražiti da se «ponašaju kao njihovi djedovi», nego treba prihvatiti činjenicu da su se norme građanstva promijenile.

Drugim riječima, izlazak građana na izbore ni danas nije znatnije ugrožen, no mladi su danas skloniji izravnim metodama utjecaja na politiku, kao što su referendumi, protestni skupovi i potpisivanje peticija u organizaciji civilnog društva, nego političkim kampanjama, a dobrovoljni rad pretpostavljaju stranačkoj aktivnosti. Da je riječ o globalnom trendu potvrđuju i rezultati međunarodnog istraživanja International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA (Torney-Purta et al. 1999; 2001), kojim je potvrđeno da učenici od 14-15 godina odbijaju sudjelovati u konvencionalnim oblicima političke participacije (članstvo u stranci, obraćanje novinama pismenim putem i kandidiranje za lokalnu ili gradsku javnu službu), ali ne i u radu organizacija u kojima djeluju njihovi vršnjaci i u kojima su rezultati njihovih nastojanja odmah vidljivi, kao što je sudjelovanje u školskim vijećima ili parlamentima mladih.

### ***Povjerenje***

Druga važna komponenta političke kulture je političko povjerenje, za kojega Robert Putnam (1993) drži da je najbolji empirijski pokazatelj socijalnog kapitala. Općenito se određuje kao vjerovanje da nas drugi neće namjerno i svjesno povrijediti ako to mogu izbjeći i da će, kad je to moguće, štititi naše interese. Dijeli se u dvije široke kategorije (Maldini 2008): interpersonalno (društveno, horizontalno) i institucionalno (političko, vertikalno) povjerenje. Interpersonalno označava povjerenje u ljude – od partikulariziranog povjerenja u bliske osobe, do generaliziranoga ili apstraktnog povjerenja u ljude uopće. Institucionalno povjerenje se očituje kao povjerenje u demokraciju kao poredak, u politički sustav i institucije sustava te u aktere političke vlasti.

S obzirom da je povjerenje ključ stabilnosti demokratskog društva, nastoji se rasvijetliti njegovo podrijetlo (Maldini 2008). Predstavnici kulturološkog pristupa drže da ono proizlazi iz kulturnih normi i vrijednosti koje pripadnik određenog društva usvaja kroz proces inkulturacije. Predstavnici institucionalnog pristupa pak tvrde da je političko povjerenje rezultat političke socijalizacije i da odražava učinkovitost političkih institucija i aktera vlasti. Ono govori o zadovoljstvu pojedinca načinom na koji vlast vlada kako bi osigurala političku i društvenu stabilnost te ekonomski i kulturni razvoj društvene zajednice, što znači da je tijesno povezano s pitanjem legitimiteta vlasti.

Diskusija o podrijetlu političkog povjerenja osobito je važna za razumijevanje procesa u tranzicijskim zemljama, u kojima su demokratske političke institucije uspostavljene znatno ranije od demokratske političke kulture (Mishler i Rose 2001; Maldini 2008). Po tome su tranzicijske zemlje u bitno nepovoljnijem položaju od razvijenih demokracija u kojima su ta dva aspekta konsolidirana, pa građani zadržavaju povjerenje u demokratski poredak i demokratske političke institucije i u razdobljima političke krize. Ako su zastupnici kulturološkog pristupa u pravu, onda će tranzicijske zemlje još dugo ostati tranzicijske, budući da prijelaz iz komunističke u demokratsku političku kulturu traje dugo i ovisi o društvenoj modernizaciji i smjeni generacija. No, ako su predstavnici institucionalnog pristupa u pravu, onda je brza promjena moguća, jer ona prvenstveno ovisi o kvaliteti političkog upravljanja procesima demokratizacije (Finkel 2002), što znači da se nalazi u rukama političkih lidera.

Djelovanje vlasti i političkih aktera istovremeno uvjetuje i biva uvjetovano povjerenjem građana. O pouzdanosti, vjerodostojnosti i učinkovitosti aktera vlasti ovisi hoće li građani imati veće ili manje povjerenje i prema njima i prema političkim institucijama i prema demokraciji kao poretku. Dobra vladavina, koja se očituje kroz pošteno političko nadmetanje, otvaranje prostora za participaciju svih građana, transparentnost u donošenju odluka, ostvarivanje proklamiranih ciljeva i djelovanje u skladu sa zakonom, ne samo da pozitivno utječe na porast političkog povjerenja nego i društvenog povjerenju, i obrnuto.

Na žalost, velik broj istraživanja, uključujući World Value Survey, European Value Survey, redovita istraživanja Freedom House-a i IEA-e, potvrđuje da ta veza slabi i da građani imaju sve manje povjerenja u institucije i aktere političke vlasti, iako ne nužno i u demokraciju kao poredak. I istraživanje IEA-e (Torney-Purta 2001) je potvrdilo da petnaestogodišnjaci nemaju povjerenja u institucije vlasti, jer smatraju da su one udaljene od građana i da operiraju iza zatvorenih vrata; da političari manipuliraju izbornim tijelom i štite svoje a ne javne interese. Slične rezultate zabilježili su David Yencken i Nicola Henry (2008), na temelju kojih su zaključili da je opadanje povjerenja uzrokovano većim brojem čimbenika, uključujući smanjenje razlika među strankama i njihovo približavanje centru, manipulaciju političkog sustava za izborne ciljeve, zapostavljanje nacionalno krucijalnih pitanja i gladijatorski politički stil. U okolnostima u kojima ne mogu kontrolirati političke procese, građani se, tvrde autori, nužno okreću „malim“, privatnim stvarima. No nezainteresiranost građana za politiku odraz je i «sve većih očekivanja građana u odnosu na to da vlast mora osigurati više prostora za njihovu participaciju, pokazati i dokazati veću odgovornost i transparentnost, ojačati vladavinu prava, osigurati više slobode i jednakosti te više biti osjetljiva na zahtjeve građana, društvenih organizacija, medija i javnih debata.» (Yencken i Henry 2008:18).

### ***Politička djelotvornost i kompetentnost***

Spremnost na participaciju te povjerenje i podrška koju građani daju političkim institucijama tijesno je povezana s političkom djelotvornošću. U najširem smislu, riječ je o osjećaju građana da mogu utjecati na politička zbivanja u društvu kojemu pripadaju. Taj osjećaj Edward Muller (1970) određuje kroz dvije dimenzije. Jedna je političko samopouzdanje, odnosno povjerenje građanina da može utjecati na odluke vlasti, a druga je vjerovanje u sposobnost pripadnika svoje političke zajednice da mogu učiniti isto. Razvijenost te dvije dimenzije znači da je vlast osjetljiva na zahtjeve građana, što vodi zadovoljstvu građana.

Osjećaj samopouzdanja, vjerovanje u responsivnost vlasti i posjedovanje vještina potrebnih za učinkovito političko djelovanje, tri su središnje komponente političke kompetentnosti građana, što Almond i Verba (1963) nazivaju „subjektivna kompetentnost“. Riječ je o središnjoj karici političke kulture koja je pretpostavka i uspješne participacije, društvenog povjerenja i političke djelotvornosti građana.

Politička kompetentnost za demokraciju uključuje odgovarajuća znanja, vještine, vrijednosti, stavove, motivaciju i obrasce ponašanja. Danas više nema dvojbe oko toga trebaju li demokratski građani imati odgovarajuća znanja i trebaju li biti informirani o političkim institucijama, procesima, pitanjima i problemima kako bi mogli uspješno sudjelovati u odlučivanju. No spor se zadržao oko prioriteta: jesu li za demokraciju važnija znanja i razumijevanje demokratskih načela i institucija ili privrženost i angažiranost građana. Prije nekoliko desetljeća društvene znanosti nisu političkom znanju pridavale posebnu pozornost. Od građanina-glasača tražilo se samo da bude informiran o nekim bazičnim političkim temama i kandidatima, odnosno strankama koji se natječu za vlast.

U suvremenim demokracijama, osobito onima koje se razvijaju po participativnom modelu, tako reducirani pristup građanskoj političkoj kompetentnosti nije održiv. Zdrava demokracija, tvrdi Margaret Branson (2007), traži usklađenost dviju ključnih dimenzija; participacije (spremnost i sposobnost pojedinca da učinkovito sudjeluje u odlučivanju o društvenim pitanjima) i razumijevanja i privrženosti građanina demokratskim načelima i institucijama.

No i dalje ostaje pitanje koja znanja treba posjedovati građanin da bi bio politički kompetentan, odnosno da može djelotvorno sudjelovati u političkim procesima. O tome nema jedinstvenog stava, no velik broj autora se slaže oko tzv. jezgre, koja odgovara na pitanje "što je vlada i što ona radi". Međutim, u najnovijem IEA istraživanju (Schulz et al. 2010), govori se o građanskoj kompetenciji koja objedinjuje znanja, stavove i obrasce ponašanja, što znači da uključuje i dimenziju političke



kompetentnosti. Provjera znanja obuhvatila je i kognitivnu (građansko društvo i sustav, građanska načela, građanska participacija, građanski identiteti) i afektivno-ponašajnu dimenziju (vrijednosti, stavovi, aktualno ponašanje i anticipirano ponašanje).

Broj takvih istraživanja stalno raste, budući da se znanje i vještine pokazuju kao najbolji prediktori političke participacije, povjerenja i djelotvornosti. Svrha im je ustanoviti kojim znanjima i vještinama raspolažu građani suvremenih demokracija, kako bi se njihova građanska kompetencija razvila u skladu s idejom aktivnog i odgovornog građanstva. Veliki broj istraživanja potvrdio je da su informiraniji građani ili građani koji raspolažu širim repertoarom političkih znanja spremniji sudjelovati u politici i sposobniji učinkovito braniti svoje interese u kontekstu zajedničkih potreba, da su politički učinkovitiji, da imaju stavove koji su konzistentniji i stabilniji te da su u stanju svoje stavove povezati s političkom participacijom na smislen i racionalan način (Delli-Carpini i Keeter 1996: 19). Za razliku od njih, neinformirani ili slabo informirani građani ne mogu slijediti javne rasprave o društvenim pitanjima, nisu spremni razmotriti i prihvatiti alternative, donose političke sudove na temelju procjene karaktera osobe, ne razumiju društvene i političke probleme i manje su spremni participirati u odlučivanju.

### **Politička kultura i građanski odgoj i obrazovanje**

Do nedavno se politička kompetentnost uglavnom dovodila u vezu s utjecajem obitelji i medija, što je i razumljivo, s obzirom da je uloga formalnog odgoja i obrazovanja u političkoj socijalizaciji, zbog razloga koje smo ranije naveli, uglavnom bila zanemarena. Iz istog razloga rijetko se raspravljalo o potrebi sustavne pripreme djece i mladih za građanstvo kroz građanski odgoj i obrazovanje ili njemu srodne pristupe. Do postupnog uvođenja takvih sadržaja i programa u škole dolazi nakon što je politička nezainteresiranost mladih dosegla razinu krize i zaprijetila slomom demokracije. Mogućnost „ozdravljenja“ demokracije vidjela se u jačanju demokratske političke kulture, dakle u utjecaju na „subjektivnu“ dimenziju politike, zbog čega se pozornost počela usmjeravati na sustavnu pripremu mladih kroz građanski odgoj i obrazovanje (Kerr 2004). Rezultat toga bilo je postupno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u nacionalne kurikulume zapadnih zemalja prema različitim provedbenim modelima. Naglasak se uglavnom stavlja na građansko znanje, vještine i vrijednosti, što se proširuje dimenzijama participacije u odlučivanju, osobne odgovornosti i angažmana u zajednici, uz poštivanje načela ljudskih prava i sloboda, jednakosti i nediskriminacije, kulturnog pluralizma i vladavine prava.

Prema zadnjem izvještaju IEA-e (Schulz et al. 2010), građanski odgoj i obrazovanje predstavlja generički termin, koji se u praksi ostvaruje kroz različite programe formalnog učenja i podučavanja

za demokraciju, ljudska prava i građanstvo (npr. obrazovanje za demokratsko građanstvo, državljansko obrazovanje, personalno i socijalno učenje i sl.). U europskom su prostoru utvrđena tri modela integracije, koji se u praksi mogu naći u različitim kombinacijama:

- poseban predmet, koji može biti obvezni ili izborni (uveden je u više od polovice od ukupno 38 ispitanih zemalja; od europskih zemalja u toj su se skupini našli: Republika Češka, Engleska, Estonija, Irska, Litva, Luksemburg, Poljska, Rusija, Slovačka, Slovenija, Španjolska i Švicarska)
- uključivanje odgovarajućih sadržaja u postojeće predmete, što je potvrdilo više od četiri petine ispitanih zemalja
- kroskurikularna tema, što je također prisutno u oko polovici ispitanih zemalja.

Nadalje, u otprilike polovici zemalja učenici se pripremaju za građanstvo i u sklopu izvannastavnih aktivnosti (istraživački projekti), rada učeničkih vijeća, obilježavanja posebnih školskih dana, praznika i blagdana, pri čemu posebnu ulogu ima demokratska kultura i ozračje u školi. U nižim razredima osnovne škole dominantan je kroskurikularni pristup, u višima se odgovarajući sadržaji najčešće provode kroskurikularno ili integrirano u postojeće predmete, a u srednjim školama se sve češće građanski odgoj i obrazovanje uvodi kao poseban predmet i/ili kao dio školskog kurikulumu, što često uključuje volonterski i društveno koristan rad u lokalnoj zajednici.

Zabilježen je i trend proširivanja ciljeva građanskog obrazovanja. Sve više se traži da to područje, osim znanja i razumijevanja, promiče građanske vještine te građanske vrijednosti i stavove, kao i da se njime otvore mogućnosti participacije učenika u odlučivanju u školi i izvan nje. U nekim se zemljama takvo obrazovanje svrstava u područje iskustvenog učenja ili učenja kroz participaciju u školi i lokalnoj zajednici, no mogućnosti za participaciju ostaju ograničene. Europi se, osim znanja i participacije traži razvoj kritičkog mišljenja (Eurydice 2005:10). U svezi s tim, istraživači IEA-e (Schulz et al. 2010) su predložili da se za označavanje ovog područja koristi termin - *civic and citizenship education*, koji objedinjuje, s jedne strane, znanje i razumijevanje političkih institucija i procesa (*civic education*) i, s druge strane, znanje, razumijevanje i participaciju kojima je svrha razvoj školske i lokalne zajednice (*citizenship education*).

Istraživanja su potvrdila značajan potencijal građanskog odgoja i obrazovanja za unaprjeđenje političkog znanja učenika, participacije i osjećaja političke djelotvornosti (Niemi i Finkel 2007). Učenici koji su bili uključeni u odgovarajuće školske aktivnosti, bolje su razumjeli političke i društvene teme. Pozitivan utjecaj na znanje i razumijevanje, ali i na angažiranost potvrđen je kod učenika koji su sudjelovali u simulacijama suđenja (Niemi i Junn 1998) i u radu učeničkih vijeća ili

parlamenta mladih (Torney-Purta et al. 2001). Maiello i suradnici (2003) su pronašli da građanski odgoj i obrazovanje kod učenika razvija interes za izlazak na izbore, ali samo ako je atmosfera u kojoj se uči otvorena za diskusiju. U istraživanju IEA-e potvrđeno je da, osim otvorenog razrednog ozračja, demokratsko vođenje škole također unaprjeđuje znanja, stavove i participaciju učenika (Torney-Purta 2001).

### **Pedagogija u službi razvoja političke kulture**

Građanski odgoj i obrazovanje važan je instrument razvoja učenika kao aktivnog i odgovornog graditelja demokratske političke kulture (Branson 2001). Takav se učenik prepoznaje po stečenim znanjima i vještinama temeljem kojih djelotvorno sudjeluje u političkom životu svoje zajednice i ima povjerenje u vlastite snage, što mu omogućuje da se konstituirao kao politički subjekt. No potencijal za takav razvoj učenika nema svaki građanski odgoj i obrazovanje (Gutmann 1987). Da bi građanski odgoj i obrazovanje mogao ispuniti tu zadaću, on mora pomoći učeniku da se istovremeno razvije i kao osoba i kao pripadnik društvene zajednice i kao aktivni politički subjekt. To pretpostavlja uvođenje sadržaja učenja i podučavanja u sklopu kojih se građanstvo analizira u sprezi s ljudskim pravima, slobodama i odgovornostima, interkulturalnim obrazovanjem, nenasiljem i globalnom međuovisnošću. Obrada tih sadržaja traži uvođenje nekonvencionalnih nastavnih metoda koje su više okrenute učeniku i njegovim odnosima s drugima i zajednicom u cjelini, koje navode na kritičko promišljanje društvenih problema i traganje za zajedničkim rješenjima i koje motiviraju učenika za društveni angažman uz stalno preispitivanje polazišta svoga vlastitog djelovanja. Nadalje, učinci takvog učenja i podučavanja ovise o naravi vođenja i upravljanje razredom i školom. Bez demokratskog razrednog i školskog konteksta u kojemu učenik u zajednici s drugima doprinosi uspostavi i razvoju participativne demokratske političke kulture, malo je vjerojatno da će se on uspjeti razviti kao politički subjekt.

U tim procesima pedagogija ima ključnu ulogu. Ona je pozvana opisati, analizirati, interpretirati i evaluirati praksu građanskog odgoja i obrazovanja s ciljem konstituiranja i unaprjeđenja i praktičnih i teorijskih pristupa tom području. To prvenstveno znači priznanje učenika kao političkog subjekta i uključivanje političkog konteksta u rasprave o odgoju i obrazovanju. Put do toga je kontinuirano empirijsko-analitičko i kritičko propitivanje odgojno-obrazovne norme i njihove provedbe te razvoj kritičko-transformativnog pedagoškog diskursa. Kroz te bi promjene pedagogija mogla izići osnažena i suprotstaviti se procesu sveopće politizacije odgoja i obrazovanja. Time bi, istovremeno, djelotvorno pridonijela osnaživanju građana i razvoju demokratske političke kulture.

## LITERATURA

1. Almond, A.G. i Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press.
2. Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. 2. izdanje. New York: Routledge.
3. Apple, M. (2001) *Educating the „Right“ Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York i London: RoutledgeFalmer.
4. Barber, B.R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
5. Branson, S. M. (2007). Civic education: an antidote for civic apathy (rad predstavljen na seminaru u Maleziji ([http://www.bpb.de/veranstaltungen/TDQ6JL,0,Civic\\_education%3A\\_An\\_antidote\\_for\\_political\\_apathy.html](http://www.bpb.de/veranstaltungen/TDQ6JL,0,Civic_education%3A_An_antidote_for_political_apathy.html)), 14, 8. 2012).
6. Dahl, R.A. (2005). What political institutions does large-scale democracy require. *Political Science Quarterly*: 120 (2), 187-197.
7. Dalton, R.J. (2006). Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News Is ... the Bad News Is Wrong, *CDACS Occasional Paper*, 1 (Center for the Study of Democracy University of California, Irvine).
8. Delli-Carpini, M.X. i Ketter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven: Yale University Press.
9. Eurydice (2005). *Citizenship Education at Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
10. Finkel, S.E. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies. *Journal of Politics* 64 (4): 994-1020.
11. Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey).
12. Gutmann, A. (1996). Democracy, philosophy, and justification. U: Benhabib, S. (ed.) *Democracy and Difference*. Princeton: Princeton University Press.
13. Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
14. Heater, D. (2004). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester: Manchester University Press.
15. Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton: Princeton University Press.
16. Inglehart, R. i Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press.
17. Kerr, D. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Regional Study. Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe, doc. DGIV/EDU/CIT (2003) 21 rev2.
18. Macedo, S. et al. (2005). *Democracy at Risk: How Political Choices Undermine Citizen Participation, and What We Can Do About It*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
19. Maiello, C.; Oser, F. i Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*: 2 (3), 384-395.
20. Maldini, P. (2008). "Političko povjerenje i demokratska konsolidacija". *Politička misao*: 45 (1), 179–199.
21. McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
22. Mishler, W. i Rose, R. (2001). What are the origins of political trust? Testing institutional and cultural theories in post-communist societies. *Comparative Political Studies*: 34 (1), 30-62.
23. Muller, E.N. (1970). Cross-national dimensions of political competence. *American Political Science Review*: 64 (3), 792-809.

24. Niemi, R.G. i Finkel, S.E. (2007). Civic education and the development of civic knowledge and attitudes. U: Harrison, L.E. i Kagen, J. (eds.) *Essays on Cultural Change*. New York: Routledge.
25. Niemi, R. G. i Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
26. Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Renewal of American Community*. New York: Simon and Schuster.
27. Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
28. Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. i Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
29. Šalaj, B. (2003). Koncept socijalnoga kapitala u komparativnoj politici. *Politička misao*: 40 (4), 126-144.
30. Tomaševski, K. (2005). Has the right to education a future within the United Nations? A-behind-the-scene account by Special Rapporteur on the right to education 1998-2004. *Human Rights Law Review*: 5(2), 205-237.
31. Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H. i Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
32. Torney-Purta, J.; Schwille, J. and Amadeo, J. (eds.) (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
33. Verba, S. i Nie, N. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. New York: Harper and Row.
34. Vujčić, V. (1998). Dimenzije političke kulture. *Politička misao*: 35 (1), 119—137.
35. Vujčić, V. (1999). Politička kultura: politička potpora (legitimacija, povjerenje, identitet). *Politička misao*: 36 (3), 101—120.
36. Westheimer, J. i Kahne, J. (2004). Educating the „good „ citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS Online* (<http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/WestheimerKahnePS.pdf>, 14.8.2012.)
37. Yencken, D. i Henry, N. (2008). *Democracy under Siege*. Albert Park, Viktoria: The Australian Collaboration ( [http://www.australiancollaboration.com.au/booksreports/Democracy\\_Under\\_Siege.pdf](http://www.australiancollaboration.com.au/booksreports/Democracy_Under_Siege.pdf), 14,8,2012).

## **Pedagogy and political culture**

### **Abstract**

The paper examines the relationship between pedagogy and the political culture. In the introductory part the author defines the pedagogical field and argues that pedagogy has, due to its reliance on the modernistic paradigm, remained captured in a normative-applicative dimension of education. Because of that, it has largely ignored the political context of education, as well as the perspective of the student as a political subject. In the contemporary world, in which educational purpose is been pluralised while educational practice is been politicised, pedagogy might, because of that neglect, lose its autonomy. In the subsequent chapters the author explains why it is important for pedagogy to approach the student as the political subject and how the political subject contributes to the development of democratic political culture. Following the description of the key components of political culture, the author focuses on the role of citizenship education in the creation of the politically competent citizen. The concluding chapter explains why it is important for pedagogy to be involved in the discussion on political culture and, in connection to that, why it is important to develop a critical-transformative pedagogical discourse.

**Key words:** pedagogy; political culture; political subject; participation; trust; political efficacy; political competence; citizenship education

# **Različite pedagoške kulture - različite pedagogije: Kontrastivni diskurs o globalnim pedagoškim kulturama i pedagogijama u nastajanju**

Dr. sc. **Nikša Nikola Šoljan**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

*Ništa nije oslobođeno kulture,  
ali pojedinci nisu ni puka zrcala svoje kulture.*  
Jerome Bruner

## **Sažetak**

U ovom radu razmatraju se različite pedagoške kulture iz kojih se izvode različite pedagogije. Kako bi se istaknule posebnosti pojedinih kultura, razmatranje je izvedeno u obliku diskursa u kojemu su se suprotstavile pojedine globalne pedagoške kulture i pedagogije. S obzirom na zadani format rada, u njemu je tek dan uvod u obradu samo nekoliko odabranih pedagoških kultura i odgovarajućih pedagogija. Odabir je izvršen na temelju pridavanja autorove pozornosti onim kulturama i pedagogijama koje smatra relevantnim za globalni, regionalni i nacionalni odgojno-obrazovni prostor. Odabranim pedagoškim kulturama i referentnim pedagogijama tek su manjim dijelom obuhvaćene ključne promjene koje se danas zbivaju u tim prostorima. One će zasigurno predstavljati alternativne pedagoške kulture koje vode u budućnost. U radu su razmotrene sljedeće pedagoške kulture i s njima povezane različite pedagogije: kultura globalizacije obrazovanja, kultura internacionalizacije obrazovanja, kultura standardizacije obrazovanja, kultura rangiranja u obrazovanju, kultura privatizacije obrazovanja, kultura virtualnog obrazovanja, kultura otvorenih pedagoških izvora.

**Ključne riječi:** kultura globalizacije obrazovanja, kultura internacionalizacije obrazovanja, kultura standardizacije obrazovanja, kultura rangiranja u obrazovanju, kultura privatizacije obrazovanja, kultura virtualnog obrazovanja, kultura otvorenih pedagoških izvora.

## **Pristup**

Odnos pedagogije i kulture vrlo je složen, uvjetovan i višeslojan. Cijela nas povijest obrazovanja uči da je kultura bila izvorom određenih pedagogija i da su pojedine pedagogije pridonosile oblikovanju novih kultura. Kulture su utjecale na život škola i odgovarajuću školsku kulturu. Pedagogije pojedinih zemalja prepoznatljive su upravo po dominantnoj kulturi tih zemalja. Promatrane iz povijesne retrospektive, ipak su kulture i pedagogije poglavito bile vezane za određene "lokalne" sredine, ponajviše određene zemlje. Uostalom, školski sustavi i njihove pedagogije stoljećima su služili očuvanju i prijenosu nacionalnih (kulturnih) interesa. Tek u novije doba pedagogija nadilazi nacionalne granice i poprima obilježja znakovita za globalna kretanja i dominantne kulture. To je važan pomak koji će izazvati preispitivanje svih dosadašnjih pristupa u pedagogiji te pozicionirati pedagogiju u odnosu na nastajuće kulture zajedničke "globalnom selu".

U radu se tek naznačuju obrisi nekoliko globalnih kultura koje će, po našem mišljenju, na jedan ili drugi način utjecati na buduću sliku obrazovanja, stvarajući pedagogije različite od današnjih. Različite kulture i različite pedagogije, međutim, svojevrsan su izazov za sve one koji su familijarizirani s obrazovanjem, a napose za pedagoge.

### **Kultura globalizacije obrazovanja**

Posljednjih godina počinje se ostvarivati McLuhanova metafora o svijetu kao “globalnom selu”. Tomu uvelike pridonose nove informacijsko-komunikacijske tehnologije, koje je ponajprije McLuhan imao u vidu. One su događaje učinile dostupnim u realnom vremenu, približile udaljene prostore, a svijet “učinile ravnim” (Friedman, 2007). Sve je veći broj ekonomskih aktivnosti koje prelaze nacionalne i geografske granice i utječu na gospodarska kretanja u zemljama koje u tomu sudjeluje. Političke promjene učinile su prekogranično kretanje roba, usluga i ljudi znatno jednostavnijim i masovnijim. Integracijski procesi u nekim regijama svijeta pružili su priliku za život i rad ljudima u drugim državama bez posebnih restrikcija. Milijuni ljudi su u pokretu, bilo u potrazi za poslom, novim životnim prilikama, obrazovanjem ili zbog produktivnog korištenja slobodnog vremena. Proizvodi kulturne, zabavne i sportske industrije preplavili su cijeli svijet, a njezini akteri postali su planetarno poznati.

Globalizacijski procesi, međutim, izazivaju podijeljene, često suprotne reakcije. Jedni iznose argumente u prilog globalizaciji, dok drugi smatraju da ona, uz brojne prilike, donosi mnoge opasnosti, osobito za male zemlje i narode. Globalna prisutnost multinacionalnih kompanija i proizvoda industrije zabave, primjerice, standardizira svakodnevni život i homogenizira kulturu, a time ugrožava lokalnu kulturu i nacionalni identitet. Neke zemlje smatraju se ugroženim kad njihove kompanije prebacuju poslova u zemlje u razvoju u kojima se mogu proizvesti robe i dobiti usluge jeftinije, jer time se gube radna mjesta u razvijenijim zemljama. Imigrante i strane pridošlice nerijetko prati anti-imigrantska klima nabijena netolerancijom i ksenofobijom. To se osobito događa u vrijeme krize i velike nezaposlenosti, kao što je to sada slučaj u Europi, u kojoj političari, ali i sve šira građanska javnost, pod znak pitanja stavljaju dosadašnju politiku multikulturalizma, primjerice u Njemačkoj i Francuskoj. Odlazak stručnjaka iz manje razvijenijih zemalja u gospodarski, tehnološki i znanstveno naprednije zemlje također je dio suspektnog globalizacijskog scenarija koji iskorištava ne samo prirodne resurse zemalja u razvoju, već i njihov intelektualni i kulturni kapital. Uz to, engleski jezik, kao *lingva franca* suvremene znanosti, ugrožava razvoj i upotrebu znanstvenog jezika akademskih sredina malih naroda. Financijsku korist od globalnog izvoza intelektualnih usluga, prekograničnog obrazovanja i stranih učenika i studenata imaju ponajviše razvijenije zemlje. Ovo je samo nekoliko pogleda na dvojbenu utjecaj što ga globalizacijski procesi imaju na pojedine sredine i njihov društveni, gospodarski, kulturni, znanstveni i obrazovni razvoj.



Bez obzira na pozicije koje u raspravama o globalizaciji zauzimaju promotori ili osporavatelji globalizacije, činjenica je da smo svi suočeni s procesima koji će u budućnosti poprimiti još šire razmjere i koji će se odvijati brzinom koju će biti teško slijediti i sustizati. Ako pođemo od te pretpostavke, tada se postavlja pitanje gdje je hrvatsko društvo i obrazovanje u globalizacijskoj oluji koja se sprema iznad hrvatskog prostora. U godinama ispred nas za očekivati je veću nazočnost međunarodnih poslovnih aktivnosti na domaćoj gospodarskoj sceni. Dolazak i zapošljavanje inozemnih radnika internacionalizirat će gospodarski i društveni život u zemlji. Te će procese pratiti i veća mogućnost zapošljavanja i rada hrvatskih građana u europskim zemljama i svjetskom prostoru. Najveće prilike za snalaženje na svjetskom tržištu imat će oni koji su stekli distinktivna znanja, sposobnosti i kompetencije te razvili globalne stavove. Riječ je ponajprije o mladim ljudima s najvišom i najpoželjnijom naobrazbom. U situaciji u kojoj se već godinama bilježi negativan demografski rast i visoka stopa iseljavanja iz zemlje, očekivani “odljev mozгова” iz Hrvatske prijeti da oslabi gospodarske, znanstveno-tehnološke i društvene potencijale zemlje i učini je ovisnom o uvozu radne snage (nerado koristim ovaj tehnički termin) iz manje razvijenih zemalja. Takva kretanja i brojniji dolazak stranih radnika i građana, osobito nakon ulaska u Europsku uniju, suočit će hrvatsko društvo s novim izazovima s kojima se već sada teško nose pojedine europske zemlje koje imaju dužu tradiciju useljavanja “drugih” i “drugačijih”.

Svake godine u zemlju se slije na stotine tisuća inozemnih turista. Većina njih dolazi u ljetnom razdoblju. No, zbog ugodne klime sve će više građana iz drugih zemalja dolaziti i u ostalim razdobljima, osobito osoba treće i četvrte životne dobi. Jedni vole naše more i prirodne ljepote, drugi kulturne znamenitosti ili zabavu, a treći rekreaciju i zdravstveni turizam. Susret s brojnim inozemnim “gostima” iz različitih zemalja i s različitim kulturnim i svjetonazorskim pozadinama traži više od umještosti u vođenju jednostavne komunikacije. Traži znanje stranih jezika, poznavanje drugih kultura i mentaliteta, razumijevanje povijesnih i društvenih okolnosti, traži interkulturalne i globalne kompetencije. To traži od svih, a ne samo od kulturnih djelatnika i turističkih vodiča.

Globalne kompetencije potrebne u sve povezanijim i međuzavisnim društvima mogu se steći i tijekom boravka učenika i studenata na inozemnim obrazovnim institucijama. Danas je broj hrvatskih učenika koji odlazi na školovanje u inozemstvo gotovo zanemariv, mada se sve više učenika i škola povezuje s inozemnim institucijama, osobito u okviru Programa cjeloživotnog učenja Europske unije. Neke od njih čine to putem novih tehnologija u virtualnom prostoru. Taj trend znakovit je i za mobilnost studenata i akademske razmjene, pa je za očekivati da će i hrvatska visoka učilišta postajati u većoj mjeri atraktivnije destinacije za inozemne studente i profesore.

Kao što su brojni utjecaji globalizacije na hrvatsko društvo, tako su brojne njezine implikacije i u pedagoškom području. Ako je cilj odgojiti osobe koje će biti građani svijeta, koje će

biti sposobne živjeti, raditi i komunicirati s drugima bez obzira u kojem dijelu “globalnog sela” oni živjeli, tada, uz ostalo, iznova valja propitati misije naših odgojno-obrazovnih ustanova, zatim smisao ishoda učenja utvrđenih u našim kurikulumima, valja revalorizirati vrijednost pojedinih znanja i osmisliti kvalifikacije potrebne u budućem gospodarstvu utemeljenu na znanju i novim tehnologijama. Posebno valja osnažiti europsku i međunarodnu dimenziju u obrazovanju i to ne samo visokoškolskom. Naime, pri razvijanju globalnih stavova kod mladih od presudne su važnosti odgajatelji, učitelji i profesori u čije pripremanje i stručno usavršavanje, nažalost, nije u dovoljnoj mjeri uključena europska i međunarodna dimenzija u obrazovanju.

Pedagozi postaju dio nove pedagoške kulture koja se oblikuje pod utjecajem globalizacijskih valova koji zapljuskuju naš društveni, gospodarski, kulturni i odgojno-obrazovni život. Ravnajući se u skladu s osobnim stavovima prema globalizacijskim utjecajima, za očekivati je da će pridonositi kreiranju inovativne pedagoškoj kulturi. Ona će naše učenike pripremati za kompetentne građane svijeta sposobne nositi se s novim izazovima koje donosi globalizacija kako na domaćem, tako i na europskom i svjetskom prostoru. A ta distinktivna misija pedagoga i pedagogije vrijedna je svakog novog praktičnog i teorijskog angažmana.

### **Kultura internacionalizacije obrazovanja**

Posljednjih nekoliko godina sve se zemlje trude oko oblikovanja politike internacionalizacije obrazovanja, i to kao dijela šire politike internacionalizacije. Izrađuju se nacionalne politike i institucionalne strategije, a u praksi se nastoji ostvariti što viši stupanj internacionalizacije, bilo to cjelokupnog obrazovnog sustava ili pojedinih njegovih sastavnica. Različiti nacionalni dionici i međunarodni akteri, istina, različito interpretiraju internacionalizaciju obrazovanja. No, bez obzira na to, svi se slažu da su je znatno ubrzali procesi globalizacije.

Obrazovni sustavi i pojedina učilišta sve se više vrednuju po tomu koliko su internacionalizirani i prisutni u regionalnom i globalnom obrazovnom i znanstvenom prostoru. Pritom se, pored ostalog, ima u vidu koliko je, primjerice, na jednom učilištu inozemnih učenika i studenata, a koliko stranih nastavnika, do koje su mjeri kurikulumi internacionalizirani, je li institucije sudjeluju u pružanju prekograničnih obrazovnih usluga, jesu li u zemlji razvijene službe koje brinu oko internacionalizacije, postoji li infrastruktura koja podržava taj proces i je li nastava dostupna na stranim jezicima – napose sve zastupljenijem engleskom (Green, 2012).

Kultura internacionalizacije obrazovanja zasigurno je veliki izazov za pedagogiju različitu od tradicionalne koja je bila lokalno usmjerena. Suradnja u programima koje izvodi više učilišta iz različitih zemalja znatno je zahtjevnija nego ostvarivanje programa u nacionalnim okvirima. Sudjelovanje učenika i studenata/nastavnika u programima međunarodnih razmjena, kao što je

Comenius ili Erasmus program, također od njih traži dodatne kompetencije koje će im osigurati uspješno djelovanje u drugim sredinama u kojima se njeguje različita pedagoška i radna kultura.

No, internacionalizacija obrazovanja već sada otvara niz pitanja koja su važna za sagledavanje pedagoških putova koji nas vode u budućnost. Jedno od tih pitanja tiče se koristi koju pojedine zemlje ili institucije imaju od internacionalizacije obrazovanja. Pritom se ukazuje na prednosti koje u tom procesu imaju ekonomski i obrazovno razvijenije zemlje, napose zemlje engleskog govornog područja, koje danas predvode taj proces. S druge, pak, strane pojedine su zemlje zabrinute zbog vala transnacionalnog, prekograničnog obrazovanja i utjecaja koji inozemne obrazovne institucije i njihove podružnice (branše) imaju na domaće obrazovanje. Male su zemlje zabrinute zbog nuđenja neakreditiranih inozemnih obrazovnih programa sumnjive kvalitete i s tim u vezi nemogućnosti priznavanja diploma na domaćem, ali i inozemnom tržištu. (Taj je proces poznat pod nazivom “diploma mills”). Podjednako su zabrinute i zbog mogućnosti gubljenja kulturnog identiteta i opasnosti koju internacionalizacija nosi kad je riječ o “odljevu mozgova” u razvijenije sredine koje više vrednuju ljudske potencijale i raznolike talente te stoga (vrbovanim) studentima i stručnjacima nude povoljnije uvjete za rad i profesionalni razvoj.

Iako je internacionalizacija obrazovanja posljednjih godina nezaobilazna tema gotovo svih važnijih međunarodnih obrazovnih tijela i skupova, u Hrvatskoj je ona tek odnedavno postala dio politike i strategije pojedinih institucija. Na razini zemlje još uvijek nije oblikovana koherentna obrazovna politika spram internacionalizacije obrazovanja. Na stupnju visokog obrazovanja, Američki koledž za menadžment i tehnologiju jedno je od rijetkih inozemnih učilišta koje djeluje u našem obrazovnom prostoru. U obrazovanju odraslih najavljuje se dolazak ogranka Founder instituta iz Silicijske doline, “globalne mreže koja pomaže poduzetnicima da stvore smislene i trajne tvrtke koje će se morati boriti na tržištu” (Macukić, 2012, str. 51). Proces se mobilnosti učenika, studenata i nastavnika, kao jedan od aspekata internacionalizacije, podržava u manjem dijelu obrazovnih institucija. Na nacionalnoj razini programe mobilnosti vezane za Europsku uniju administrira Agencija za mobilnost i programe EU. Činjenica je, međutim, da s velikim kašnjenjem ulazimo u proces internacionalizacije koji će – shvaćen šire od navedene mobilnosti – imati značajne posljedice za sve sudionike u hrvatskom odgojno-obrazovnom prostoru. Nadamo se da će pedagozi znati prepoznati jedinstvene prilike koje im donosi kultura internacionalizacije obrazovanja. Time im se pruža šansa za kreiranje pedagogije koja znatno širi prostor njihova praktičnog djelovanja. Ako pedagozi u tomu ne budu vidjeli svoju priliku za kreativno djelovanje, drugi će stručnjaci s osobitim marom prigrliti te mogućnosti, a time suziti prostor praktičnog, ali i teorijskog, djelovanja samih pedagoga.

## **Kultura standardizacije obrazovanja**

Suvremenim svijetom dominira kultura koja hoće standardizirati različite oblike ljudskog djelovanja, pa tako i samo obrazovanje. Obrazovni standardi nastoje se utvrditi bilo to na nacionalnoj ili međunarodnoj razini. Na nacionalnoj razini trend standardizacije u obrazovanju može ilustrirati donošenje nacionalnih kurikuluma, usvajanje obrazovnih standarda, uvođenje nacionalnih ispita, kao što je to državna matura. Na međunarodnoj, pak, razini taj trend ilustriraju, primjerice, OECD-ov Program međunarodnog procjenjivanja učenika (Programme for International Student Assessment – PISA). U pojedinim svojim aspektima, i Bolonjski proces predstavlja dio paneuropskog pokreta za standardizacijom obrazovanja. Standardizaciju obrazovanja, osobito kad je riječ o nastavi i učenju, redovito prati (ne)standardizirano testiranje. Ono uglavnom uključuje samo tzv. ključne ili jezgrovne predmete stavljajući pritom naglasak na ispitivanje znanja koja su predviđena programima testiranja. U zemljama u kojima se glavni reformski naponi vezuju za obrazovne standarde, promijenile su se nastavne strategije – u središtu nije učenik sa svojim jedinstvenih talentima i kreativni nastavnik, već izvana postavljeni ciljevi kojima je podređen cjelokupni nastavni rad. Svrha standardiziranog testiranja je, pored ostalog, stvaranje rang-lista pojedinih škola ili, čak, određivanje plaća nastavnika ovisno o uspjehu koji su na ispitima postigli njihovi učenici. Na nadnacionalnoj razini, standardizirano se testiranje koristi kako bi se usporedio uspjeh pojedinih zemalja i, navodno, testirala kvaliteta školskih sustava.

Iako je pokret za standardizacijom obrazovanja na globalnoj razini u punom zamahu, nema razloga da se ne propituje njegov smisao i zagovara pedagogija koja se oblikuje s onu stranu tog pokreta. U globaliziranom svijetu prednost će imati jedinstveni ljudski talenti koji se ne uklapaju u ograničavajuće rigidne standarde današnjeg obrazovanja. Već danas svijet obrazovanja put u budućnost traži u pedagogiji koja potiče razvoj raznolikih učeničkih talenata, koja njeguje kreativnost, inventivnosti i maštovitost onih koji uče, te koja obrazovanje i učenje nastoji personalizirati što je više moguće u danim okolnostima.

Hrvatsku, nažalost, nije mimoišao globalni i pomodarski trend standardizacije obrazovanja. To, pored ostalog, ilustrira izrada hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, oblikovanje nacionalnog kurikuluma, uvođenje nacionalnih ispita, vanjsko vrednovanje obrazovanja, rangiranje škola prema postignućima njihovih učenika i sudjelovanje u PISA ispitivanju. Pedagozi su, htjeli ili ne, stavljeni u format koji im je zadala obrazovna politika koja zagovara standardizaciju obrazovanja i u njoj (ne) vidi (dvojben) put ka podizanju kvalitete obrazovanja. Od pedagoga se očekuje da prate i izvršavaju naloge prosvjetne administracije. Slijedeći vlastite stručne i znanstveno-pedagoške uvide, pedagozi mogu prakticirati različite kulture nestandardizirane pedagogije, a da se pritom njihovo profesionalno djelovanje ne smatra subverzivnom djelatnošću

koja ruši gradnju mita o standardizaciji kao rješenju svi obrazovnih problema suvremenog obrazovanja.

### **Kultura rangiranja obrazovanja**

Rangiranje u obrazovanju nije nova pojava, no tek je u novije doba poprimilo planetarne razmjere. Kultura rangiranja postala je sveprisutna pojava i to kako na nacionalnoj tako i na regionalnoj i globalnoj razini. Prema uspjehu postignutom u procjenjivanju znanja petnaestogodišnjih učenika u PISA programu, rangiraju se zemlje čiji su učenici bili uključeni u taj program. Finska, napose, te neke dalekoistočne zemlje, poput Japana i Singapura, najčešće zauzimaju najviša mjesta na rang-listama uspješnosti njezinih učenika u ispitivanju čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Za razliku od PISA ispitivanja, vezanog za rangiranje i ispitivanje učenika koji završavaju obvezno obrazovanje, jedno od najpoznatijih međunarodnih rangiranja sveučilišta je ono koje vrši Centar za sveučilišta svjetske klase na Šangajskom Jiao Tong sveučilištu, a pod nazivom Akademsko rangiranje svjetskih sveučilišta (ARWU). Na vrhu rang-lista tog rangiranja nalaze se redovito vodeća američka sveučilišta, dok su sveučilišta iz drugih regija, uključujući i Europu, lošije rangirana. Na nacionalnoj razini, primjerice, rangiranje je postalo dio svakodnevice britanskog i američkog školskog sustava. Izrađuju se rang-liste uspješnih škola na lokalnoj razini, ali i na razini zemlje ili pojedinih saveznih država.

Promicatelji kulture rangiranja u obrazovanju polaze od pretpostavke da mjerenje i izrada rang-lista osigurava utvrđivanje institucionalne kvalitete i kvalitete školskih sustava. Pritom se smatra da je na temelju dobivenih rezultata moguće poduzimati mjere koje mogu unaprijediti rad obrazovnih institucija ili čak djelotvornost cijelog sustava. Odgovarajuće mjesto na rang-listama može utjecati na sudbinu škola i zaposlenika. Primjerice, u Sjedinjenim Državama “neuspješnim školama”, školama koje su se loše plasirale na rang-listama, prijeti zatvaranje (Zhao, 2012). U Velikoj Britaniji zagovara se model financiranja prema kojemu bi plaće nastavnika i ravnatelja škola ovisile o izvedbi, odnosno o uspjehu ili neuspjehu njihovih učenika (Chitty, 2012).

Kultura rangiranja sve je očitija i u hrvatskom školskom sustavu. Odnedavno hrvatski učenici sudjeluju u PISA ispitivanju i na njemu postižu ispodprosječne ili osrednje rezultate. Uvedena državna matura također rangira škole i učenike ovisno o uspjehu postignutom iz određenih predmeta. Još uvijek nije jasno u kojoj mjeri uspjeh na državnoj maturi utječe na unapređivanje kvalitete školskog sustava, a koliko služi kao iskaznica učenicima za upis na visoka učilišta. Što se visokoškolskih institucija tiče, navedimo da se Sveučilište u Zagrebu, kao jedino sveučilište iz Hrvatske, tek 2012. godine po prvi put našlo među 500 najboljih sveučilišta svijeta i to u rangu koje zauzimaju institucije od 401-og do 500-og mjesta, a prema metodologiji rangiranja koju primjenjuje

gore navedeni kineski Centar za sveučilišta svjetske klase. No na rangiranju istraživačkih orijentiranih sveučilišta iz 2012. godine, hrvatska sveučilišta su zauzela 44. mjesto među ukupno 48 zemalja koje su bile obuhvaćene rangiranjem koje vrši Institut za primijenjena ekonomska i društvena istraživanja Sveučilišta u Melburnu (Williams *et al.*, 2012).

Kultura rangiranja i u hrvatskom će pedagoškom prostoru poticati natjecateljski duh, širiti praksu testiranja učenika, prednost davati učenju za ispite, zanemarivati nastavu u kojoj se razvijaju “višestruke inteligencije”, socijalne kompetencije i jedinstveni talenti koji se ne procjenjuju na nacionalnim i međunarodnim ispitima, često skrojenim prema pristranim kulturalnim obrascima. U takvoj perspektivi postavlja se pitanje postojanja pedagogije s onu stranu kulture rangiranja. Je li moguća pedagogija koja ne slijedi kulturu rangiranja i koja smisao nalazi u posebnim talentima učenika, unikatnoj kulturi svake škole i jedinstvenim identitetima školskih sustava. Iako valja imati u vidu dobre strane visokorangiranih odgojno-obrazovnih institucija, svako nekritično “posuđivanje” u pedagogiji pokazalo se nemogućom pedagoškom misijom i vrlo upitnom obrazovnom politikom i praksom. U godinama ispred nas pedagozi će – željeli to oni ili ne – biti sve više izloženi kulturi rangiranja u obrazovanju. Time će se sužavati njihov prostor za kreativni pedagoški rad s učenicima i suradnju s nastavnicima i roditeljima. Njihov će rad ovisiti o tomu u kojoj su mjeri uspjeli neutralizirati negativne učinke pedagogije koja se inspirira kulturom rangiranja.

### **Kultura privatizacije obrazovanja**

Iako u pojedinim aspektima privatnog obrazovanja dolazi do opadanja broja privatnih obrazovnih institucija ili broja učenika obuhvaćenih privatnim obrazovanjem, općenito na globalnoj razini postotak privatnog obrazovanja iznosi oko 30 posto od ukupnog obrazovanja (Levy, 2011). U nekim zemljama, taj je omjer znatno u korist privatnog obrazovanja. Primjerice, u Nizozemskog čak 80 posto osnovnog obrazovanja otpada na privatno, dok je u Japanu oko 80 posto privatnih visokoškolskih institucija. No, danas svjedočimo zanimljivom procesu u kojemu se brišu jasne granice između javnog i privatnog obrazovanja. Tomu uvelike pridonosi povećan broj onih koji žele sudjelovati u (masovnom i cjeloživotnom) obrazovanju, a javni ih obrazovni sektor jednostavno nije u mogućnosti uključiti zbog nedostatka odgovarajuće infrastrukture. Uz to, sve je veći broj zemalja koje iz javnih izvora ne mogu više osiguravati dostatna sredstva za financiranje sve većih obrazovnih potreba, pa stoga kreću ionako skromna financijska sredstva namijenjena obrazovanju. Vlade pojedinih zemalja stoga otvoreno ili diskretno stvaraju prostor za privatnu inicijativnu u obrazovanju te na taj način nedostatna sredstva nastoje nadoknaditi sredstvima iz privatnih izvora. Primjerice, pojedina javna učilišta čak 70% i više financijskih sredstava osiguravaju iz privatnih izvora (Lyall & Sell, 2007, str. 79).

Proces privatizacije javnog obrazovanja usko je vezan za razumijevanje obrazovanja kao javnog, odnosno privatnog dobra (Bergen *et al.*, 2009). Ako se obrazovanje promatra iz perspektive javnog dobra, njegovo bi se financiranje trebalo osiguravati iz javnih izvora, a uz to bi trebalo biti besplatno (*Deklaracija ...*, 2012). Zagovornici, pak, obrazovanja kao privatnog dobra smatraju da u osiguravanju obrazovnih “usluga” moraju financijski sudjelovati oni koji te “usluge” koriste, dakle učenici i studenti koji se tretiraju kao potrošači, odnosno njihovi roditelji i skrbnici. U pojedinim zemljama obrazovne se reforme svode na tržišne reforme u obrazovanju i izvode polazeći od privatizacije škola i privatnih financijskih inicijativa (Allen, 2012, str. 116; Chitty, 59-61). Advokatima tog drugog obrazovno-političkog gledišta u prilog ide i tretiranje obrazovanja – unutar Svjetske trgovinske organizacije – kao robe i usluge koja se na nacionalnom i svjetskom tržištu može kupovati i prodavati kao bilo koja druga roba ili usluga (Tilak, 2011). Proces poznat kao komodifikacija obrazovanja, s učenicima i studentima kao potrošačima, još je više osnažio djelovanje tržišnih snaga u obrazovanju, a time i kulturu komercijalizacije obrazovanja.

Nakon pada Berlinskog zida, u većini je europskih zemalja “nove demokracije”, kao i u zemljama nastalim nakon raspada Sovjetskog Saveza, došlo do pravog *booma* privatnog obrazovanja. No, za razliku od tih zemalja, u Hrvatskoj se proces otvaranja privatnih odgojno-obrazovnih institucija odvijao znatno sporije, pa je stoga, u usporedbi s tim zemljama, privatni sektor obrazovanja razmjerno slabije razvijen. No, ipak neki modeli financiranja obrazovanja utiru put ka privatizaciji obrazovanja temeljem sve očitije komercijalizacije i korporatizacije obrazovanja, naročito na pojedinim odgojno-obrazovnim stupnjevima. Tomu će doprinijeti i nove Vladine inicijative javno-privatnog partnerstva, kao što je najavljena 2012. godine sveobuhvatna obnova školske infrastrukture, te gradnja, dijelom iz privatnih izvora, više desetina milijuna eura teškog Borongajskog kampusa Sveučilišta u Zagrebu. U takve inicijative spada i započinjanje s radom 2012. Medijskog sveučilišta u Koprivnici uz podršku javnih sredstava (Grada Koprivnice) i privatnih sredstva (Europa Press Holdinga – EPH). Valja navesti i partnerski odnos u ostvarivanju pojedinih studijskih programa privatnog Međunarodnog sveučilišta u Dubrovniku i javnog Sveučilišta u Zadru, da navedemo samo neke primjere.

Kad je riječ o kulturi privatnog obrazovanja i privatizaciji obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom prostoru, ključna pedagoška pitanja koja se postavljaju tiču se osiguranja njegove kvalitete. Domaća privatna pedagoška scena očito je još uvijek u povojima pa stoga nedostaje pouzdanih uvida upravo u (suspektnu) kvalitetu privatnih odgojno-obrazovnih “usluga”. Pedagozi već danas očito trebaju računati s kohabitacijom privatnog i javnog obrazovanja između kojih će u budućnosti postupno nestajati jasna crta podjele. U perspektivi slabljenja snaga koje zagovaraju pedagogiju javnog obrazovanja, za očekivati je nešto više poduzetničkih sposobnosti i među pedagozima, bez obzira hoće li raditi u javnom ili privatnom obrazovanju.

## **Kultura virtualnog svijeta i obrazovanja**

Posljednjih godina svjedočimo stvaranju kulture virtualnog obrazovanja i to brzinom koju je teško pratiti. U razmjerno kratku vremenu ona je poprimila obilježja sveprisutne kulture u kojoj sudjeluje sve veći broj stvarnih i virtualnih učenika. *Drugi život* (Second Life) dobar je primjer virtualnog prostora u kojemu se organizira život po uzoru na realni svijet. U njemu se stvarno živi, produktivno radi, stvara i zarađuje, kupuje i prodaje, aktivno provodi slobodno vrijeme, putuje svijetom i, uz ostalo, uči i studira. Pojedine obrazovne ustanove koriste upravo mogućnosti koje pruža trodimenzionalni *Drugi život* za nastavu predmeta koji su osobito zahtjevni. Procjenjuje se da dvije trećine britanskih sveučilišta koristi *Drugi život* kao prostor za različite akademske aktivnosti.

Promatrani iz perspektive fizičkog svijeta, virtualni svijet i obrazovanje koje se u njemu zbiva još uvijek predstavljaju stranu kulturu s kojom ćemo u budućnosti zasigurno sve češće kontaktirati. Današnje škole i sveučilišta pripremaju poglavito za život u realnom svijetu, dok je priprema za život i rad u virtualnom svijetu prepuštena autodidaktičkim nastojanjima i samoučenju koje se u mnogome zbiva s onu stranu formalnog obrazovanja. No, širenje prostora za djelovanje, rad i obrazovanje u virtualnom svijetu vodit će prema preoblikovanju postojeće pedagogije koja će sve više uvažavati mogućnosti što ih pojedincima i društvima pružaju nove tehnologije i digitalna ekonomija. Njihove su prednosti u tomu što ne poznaju vremenska ograničenja, a niti geografske granice. Za digitalnu ekonomiju nije dostatna samo pedagogija koja razvija digitalne kompetencije, već podjednako i globalne pristupe i interkulturalne stavove.

Posebnu ulogu u kulturi virtualnog svijeta i obrazovanja imaju tehnologije koje omogućuju različite oblike *online* učenja i obrazovanja. Internet, i sve ono što je korisnicima dostupno putem interneta, uvod je u novu pedagošku kulturu uzajamnog učenja. Ta kultura promovira stvaranje zajednica koje uče, međusobno povezivanje učenika, skupno dijeljenje znanja i razmjenu stavova. Riječ je o pedagogiji koja stvara uvjete za mentalne aktivnosti većeg broja sudionika koji zajednički rade na otkrivanju i konstrukciji znanja i razvoju kompetencija bitnih za razumijevanje svijeta i djelovanje u budućoj mrežnoj ekonomiji znanja.

Naše su odgojno-obrazovne ustanove ponajviše orijentirane na pripremu za život i rad u fizičkom svijetu i lokalnoj zajednici. Stoga one dominantno prenose lokalne vrijednosti i razvijaju kompetencije koje su primjenjive u tom svijetu. Pred njima je, međutim, iskorak do kojeg će doći usprkos tromosti školskog sustava i nedostatnoj zastupljenosti cjeloživotnog učenja. Riječ je o nužnosti preuzimanja zadaća pripremanja mladih, koji su "rođeni digitalno", za život, rad i učenje u sintetičkom svijetu u kojemu se miješaju kulture realnog i virtualnog. Internet, Google, YouTube, Twitter, Facebook, MySpace, e-mail, slanje poruka, blogovi, wikiji, dijeljenje video materijala, samo su neki vidovi digitalnih društvenih medija s kojima su mladi familijarizirani. Ipak, oni su tek nagovještaj stvaranja pedagoške kulture i sudjelujuće pedagogije koja će afirmirati suradnju masa u



oblikovanju novih paradigmi znanja i didaktičkih pristupa u središtu kojih su učenici i umrežene interesne zajednice učenika.

Pedagogija virtualnog umreženog svijeta stvarat će se u procesu propitivanja tradicionalnih odgojno-obrazovnih pristupa stavljajući pritom pod znak pitanja mnoge ustaljene pedagoške teorije i praktična rješenja. Iako će otvoriti brojne nove perspektive za odgoj, obrazovanje i učenje, ona već danas ukazuje na neslućene mogućnosti, ali i opasnosti koje donosi anti-pedagogija virtualnog svijeta, informacijska zasićenost i preopterećenost učenika. Možda je nova uloga pedagoga u pedagogiji virtualnog sadržana upravo u njihovu odgojnom djelovanju koje će pridonijeti tomu da se mladi već od najranije dobi suoče sa svim obilježjima kulture virtualnog svijeta te da se osposobe za nošenje s dobrim stranama koje taj svijet nudi u neograničenim količinama i na globalnoj razini, ali i s njegovim sve većim potencijalnim opasnostima.

### **Kultura otvorenih pedagoških izvora**

Stoljećima je znanje bilo dostupno samo odabranima. Tomu je zacijelo pridonosila kultura koja je njegovala zatvoren pristup izvorima znanja. Školski su sustavi u biti bili tako ustrojeni da osiguravaju transmisiju znanja samo onima koji su bili dio tog zatvorenog sustava. Prosvjetne vlasti, školska administracija, autori nastavnih materijala, pisci udžbenika, autori didaktičkog softvera, nakladnici školskih udžbenika i nositelji autorskih prava, te sami nastavnici, svi su oni na jedan ili drugi način činili taj sustav hermetičnim. Danas kultura zatvorenih pedagoških izvora postupno ustupa mjesto kulturi otvorenih pedagoških izvora (Open Educational Resources). Pod njima se razumijeva bilo koja vrsta obrazovnih materijala koji se nalaze u javnoj domeni ili su se u njoj našli temeljem otvorene licence. Smisao je naravi otvorenih pedagoških resursa sadržan u mogućnosti da bilo tko, tko želi, može kopirati, prilagoditi, s drugima podijeliti i koristiti pedagoški materijal i to slobodno i legalno. To se, pored ostaloga, odnosi na udžbenike, kurikulume, silabuse, nastavne jedinice, predavanja, testove, različite projekte, audio i video materijale i animacije.

Sve je veći broj međunarodnih organizacija i nacionalnih obrazovnih i znanstvenih tijela što zagovaraju pristup koji znanje, izvore obrazovanja i autorska djela čini otvorenim i dostupnim ne samo školskoj već i najširoj populaciji. Primjerice, UNESCO je u lipnju 2012. godine organizirao (prvi) Svjetski kongres na temu otvorenih pedagoških izvora. Na tom je kongresu usvojena Pariška deklaracija o otvorenim pedagoškim izvorima. Njome je UNESCO odaslao snažnu podršku zemljama članicama i međunarodnoj javnosti u njihovu nastojanju da se promovira politika i praksa otvorenih pedagoških izvora na globalnoj razini, osobito onih koji su proizvedeni putem javnog financiranja (UNESCO, 2012; Hoosen, 2012).

Stvaranje kulture otvorenih pedagoških izvora dio je šireg pokreta koji ide za tim da proširi dostupnost, pored ostalog, različitim kulturnim, obrazovnim i znanstvenim sadržajima putem

otvorenog pristupa (Suber, 2012). Kako su u igri različiti interesi nositelja autorskih prava i intelektualnog vlasništva, ova će tema i u godinama ispred nas biti predmetom vrlo senzibilnih i kontroverznih rasprava. Međutim, već danas pojedini znaci pokazuju da otvoreni pristup postaje “punoljetan” (Whitfield, 2011). U srpnju 2012. vlada je Ujedinjenog Kraljevstva objavila da će od travnja 2013. godine većina rezultata znanstvenih istraživanja, koja se financiraju iz javnih izvora, biti dostupna putem otvorenog pristupa i besplatno (Noorden, 2012). Dan nakon te objave, Europska je komisija odaslala sličan prijedlog prema kojemu će svi radovi financirani iz programa Europske unije za razdoblje 2014. – 2020, a poznatog pod nazivom *Horizon 2020*, biti dostupni u okviru otvorenog pristupa. Cilj je Europske unije da već do 2016. njezine članice osiguraju 60% svih radova financiranih javnim sredstvima u takvu pristupu.

Pojedina vodeća svjetska sveučilišta upravo počinju nuditi pojedine svoje kolegije besplatno – bilo kojem zainteresiranom korisniku i to bilo gdje u svijetu (Moodie, 2012). Jedini je uvjet da potencijalni korisnik ima pristup odgovarajućoj platformi putem interneta. Tako, primjerice, na Sveučilištu Stanford u travnju 2012. počela je s radom platforma za *online* učenje, nazvana Coursera, koja trenutno nudi 45 besplatnih *online* kolegija vodećih američkih i kanadskih sveučilišta. Njih je već “upisalo” 680.000 studenata iz 190 zemalja. Novu pedagošku kulturu ilustrira i primjer Massachusetskog instituta za tehnologiju (MIT). Ove jeseni taj će Institut i Sveučilište Harvard zajedno ponuditi svijetu *online* obrazovanje putem platforme *edX* u koju je uloženo 60 milijuna dolara (Gordon, 2012a; 2012b). Bit će to prilog otvaranju pedagoških izvora institucija koje su tradicionalno bile zatvorene i koje su svoje programe skupo naplaćivale. Takve će primjere vjerojatno slijediti i druge vodeće obrazovne ustanove koje će besplatno nuditi milijunima učenika (shvaćene u najširem značenju) kvalitetne obrazovne programe i graditi globalnu zajednicu onih koji uče.

Pitanje je kojom će se dinamikom oblikovati nova pedagoška kultura koja će zasigurno globalno demokratizirati pristup obrazovnim izvorima, a uz to pridonijeti rješavanju nekih problema s kojima se danas suočavaju mnoge zemlje, kao što je nedostatak nastavnika, ograničena školska infrastruktura, sve veća financijska sredstava potrebna za pokriće troškova tradicionalnog obrazovanja. Naime, postoje snažni interesi pojedinih aktera da se ustraje na njegovanju kulture zatvorenih obrazovnih izvora, od nositelja autorskih prava do izdavača školskih udžbenika i drugih nastavnih materijala.

Kao zemlja koja nastoji biti zemljom znanja, Hrvatska se još nije suočila s jednim od najradikalnijih globalnih trendova u obrazovanju koji će obilježiti nadolazeću budućnost. Činjenica je da zemlja ima nisku obrazovnu razinu stanovništva te gotovo najnižu stopu u Europi sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju. Stoga bi prihvaćanje kulture otvorenih pedagoških izvora bio put ka oblikovanju drukčije obrazovne prakse u kojoj bi mogli sudjelovati svi oni koje je tradicionalna

školska kultura isključila iz procesa cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Pedagogija koja podržava otvorene izvore može biti šansa i izazov za pedagoge kao kreatore različitog obrazovnog okruženja za učenje i nove pedagoške kulture koja upravo nastaje.

### **Umjesto zaključka**

Nove kulture koje se šire svijetom obrazovanja oblikuju pedagogije umnogome različite od tradicionalnih. Iako obrazovanje i nadalje ostaje aktivnost od posebna interesa pojedinih država, pod utjecajem globalizacijskih kretanja pedagoški diskurs nadilazi okvire nacionalnih država i postaje predmetom koji se nužno sagledava iz perspektive svjetskih razvoja. Internacionalizacija obrazovanja otvorila je prostor za – sve do nedavno – nezamislive mogućnosti pedagoških veza i kontakata, kako na razini pojedinih regija, tako posebno na globalnom prostoru. U tom prostoru sve se više širi kultura standardizacije obrazovanja, uz nastojanje da se odredi mjesto na rang-listama svim dionicima odgojno-obrazovnih procesa – svakom učeniku, svakom razredu, školi, sveučilištu, školskom sustavu. U svijetu sveopće konkurencije i natjecanja nisu dobrodošli samo visoki standardi i rangovi, ma što to oni značili; u novom valu privatizacije obrazovanja vidi se alternativa pedagogiji koja obrazovanje drži javnim dobrom. Nove tehnologije i internet iz temelja mijenjaju tradicionalno poimanje dimenzija prostora i vremena učenja, a time i kulturu poučavanja. Tomu će uvelike pridonijeti otvoreni pedagoški izvori dostupni svima na globusu i to besplatno.

Globalne kulture vrše snažan utjecaj na pedagoške teorije i prakse. U svijetu brzih promjena nezahvalno je predviđati kamo će te kulture voditi svijet učenja, odgoja i obrazovanja. Ipak, pod uvjetom da se nastave razvijati u smjerovima koje su već naznačile, možemo pretpostaviti da će globalizacija još radikalnije mijenjati krajobraz nacionalnih školskih sustava. To će posebno pogađati obrazovanje manje razvijenih zemalja. Internacionalizacija obrazovanja postajat će masovna pedagoška pojava kojoj će novu kvalitetu dati zemlje koje će u budućnosti igrati sve značajniju ulogu. Standardizacija će, pak, voditi većoj birokratizaciji obrazovanja, povećanom vanjskom vrednovanju, delegitimiranju nastavnika, učenju za testove i “tiraniji testiranja”. Kultura rangiranja obrazovanja njegovat će pedagogiju natjecanja, a ne suradnje. Mjesta na rang-listama postat će opsesija prosvjetnih vlasti i drugih dionika koji skrbe o reputaciji odgojno-obrazovnih ustanova. Kultura privatizacije nastavit će mijenjati odnos prema obrazovanju kao javnom dobru, a time i odnose u obrazovanju. Postajući masovnim na svim stupnjevima, obrazovanje će se u većoj mjeri nuditi i prodavati na svjetskom tržištu. Do zbiljske revoluciju u obrazovanju dovest će primjena novih tehnologija u obrazovanju. Škola će izgubiti monopol na učenje i obrazovanje, jer će ono biti moguće neovisno o mjestu i vremenu, u realnom i virtualnom svijetu i okruženju. Usporedo s jačanjem prakse komercijalizacije obrazovanja, snažit će kultura otvaranja pedagoških izvora svima koji to žele i to besplatno.

Imajući u vidu navedene hipotetske perspektive, konačno se postavlja i pitanje uloge pedagoga u novim kulturama obrazovanja. Bilo bi vrlo pretenciozno pedagozima – kao legitimnim stručnjacima za odgoj i obrazovanje – predlagati koju će pedagogiju argumentirano zagovarati i u praksi ostvarivati, jer to je, u konačnici, stvar osobna profesionalnog izbora. Dok će jedni podržavati globalizacijske utjecaje u obrazovanju, drugi će se njima opirati; jedni će slijediti kulturu internacionalizacije, dok će drugi pojedine njezine učinke smatrati dvojbenim za identitet domaćeg školstva. Izvana propisani standardi, koji, navodno, podižu razinu kvalitete obrazovanja, bit će plauzibilni onim pedagozima koji vjeruju u jednostavna pedagoška rješenja; drugi će, međutim, tražiti smisao u personaliziranom odgoju i obrazovanju, poštivanju individualnih razlika i razvijanju kod učenika jedinstvenih talenata.

Kao što pojedini autori nisu jedinstveni kad je riječ o kulturi rangiranja i međunarodnih usporedbi, vjerojatno će se i pedagozi razlikovati u tomu treba li svakom učeniku, svakoj školi i svakom školskom sustavu odrediti njegovo mjesto na temelju testovnih rezultata postignutih iz ograničenog broja predmeta, odnosno na temelju bodovanja određenih indikatora, a kako bi se procijenila njihova konkurentna sposobnost za natjecanje – umjesto suradnje i solidarnosti – na globalnom tržištu. Slične dvojbe pratit će i širenje kulture privatizacije i komercijalizacije obrazovanja, osobito u vrijeme smanjivanja socijalne uloge države, širenja siromaštva i sve prisutnije “kulturne oskudice”.

Za pretpostaviti je da pedagozi u pitanje neće dovoditi potrebu virtualnog obrazovanja i širenje nove kulture učenja i novog znanja potrebnog u digitalnoj ekonomiji. No, s obzirom na bezbroj opasnosti koje se skrivaju u virtualnom svijetu, poput plagiranja i preuzimanja didaktičkog smeća, možda će suočavanje s tom odgojnom stvarnošću biti najveći izazov za kreativno djelovanje pedagoga. To vrijedi i za budućnost u kojoj će, usporedo s formalnim školskim sustavom, postojati obilje otvorenih pedagoških izvora dostupnih najširem broju netradicionalnih učenika i korisnika. U takvom okruženju, pedagog može djelovati kao osoba koja vodi učenike prema razumijevanju njih samih i razumijevanju drugih, te koja im pomaže u otkrivanju tajni realnog i nepoznatog virtualnog svijeta s novom kulturom u njihovu umu.

## Literatura

1. Allen, R. (2012), *Ekonomika obrazovanja*. U: Duffour, B. i Curtis, W. (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa, str. 99-122.
2. Altbach, P. et al. (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco.
3. Bergen, S. et al. (2009), *Public Responsibility for Higher Education*. Paris: Unesco.
4. Bjasnason, S. et al. (2009), *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: Unesco.
5. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa.
6. Chitty, C. de (2012), *Politika obrazovanja*. U: Duffour, B. i Curtis, W. (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa, str. 41-69.
7. *Deklaracija o znanosti i visokom obrazovanju* (2012). Zagreb: Akademska solidarnost.
8. Friedman, T.L. (2007, second edition), *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
9. Gordon, L. (2012a), "Harvard, MIT partner to offer free online courses", *Los Angeles Times* (published online 03 May 2012).
10. Gordon, L. (2012b), "UC Berkeley to offer free online classes through edX", *Los Angeles Times* (published online 24 July 2012).
11. Green, A. (2012), "English spreads as teaching language in universities worldwide", *University World News*, Global Edition, Issues 229 (published online 08 July 2012).
12. Hoosen, S. (2012), *Survey on Governments' Open Educational Resources (OER) Policies: Prepared for the World OER Congress, June 2012*. Vancouver: Commonwealth of Learning & Paris: Unesco.
13. Levy, D. (2011), "The Decline of Private Higher Education", *PROPHE Working Paper*, 16:1-23. Dostupno na <http://www.albany.edu/~prophe>
14. Lyall, K. C. and Sell, K. R. (2007), "De facto privatizacija američkog državnog visokog obrazovanja", *Časopis za visoko obrazovanje*, 1(1):79-87.
15. Macukić, V. (2012), "Founder institut: Škola za startupe iz Sicilijske doline od jeseni počinje stvarati hrvatske milijunaše", *Nedjeljni jutarnji* od 12. kolovoza 2012., str. 51-52.
16. Moodie, A. (2012), "More universities sign on to free online course initiative", *University World News*, Global Edition, Issues 231 (published online 19 July 2012).
17. Norden, v. R. (2012), "Europe joins UK open-access bid", *Nature*, 487(285):1 (published online 19 July 2012).
18. Rauhvargers, A. (2011), *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels: European University Association.
19. Strugar, V. (2012), *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
20. Tilak, J.B.G. (2011), *Trade in Higher Education: The Role of the General Agreement on Trade in Services (GATS)*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
21. UNESCO (2012), *2012 World Open Educational Resources (OER) Congress, UNESCO, Paris, June 20-22, 2012 – 2012 Paris Declaration*.
22. Zhao, Yong (2012). *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: Educa.
23. Whitfield, J. (2011), "Open access comes of age", *Nature*, 474(428):1-4 (published online 21 June 2011).
24. Williams, R. et al. (2012), *U21 Ranking of National Higher Education Systems 2012*. Melbourne: University of Melbourne, Institute of Applied Economic and Social Research.

## **Different Pedagogical Cultures – Different Pedagogies: Contrastive Discourse on Global Pedagogical Cultures and Emerging Pedagogies**

### **Abstract**

This paper examines the different pedagogical cultures from which different pedagogies are developed. To emphasize the particularities of specific cultures, the paper discusses and contrasts specific pedagogical cultures and pedagogies at a global level. In order to keep the paper within the prescribed length requirements, the author only introduces a few chosen pedagogical cultures and their corresponding pedagogies. The selection was made based on the author's assessment of which cultures and pedagogies are relevant for the global, regional, and national educational areas. It should be noted that the selected pedagogical cultures and their corresponding pedagogies are only representative of a smaller portion of the key changes which are currently taking place in those areas. However, they certainly represent alternative pedagogical cultures of the future. The paper examines the following pedagogical cultures and their corresponding pedagogies: the culture of globalization of education, the culture of internationalization of education, the culture of standardization in education, the culture of ranking in education, the culture of privatization of education, the culture of virtual education, and the culture of Open Educational Resources (OER).

**Keywords:** culture of globalization of education, culture of internationalization of education, culture of standardization in education, culture of ranking in education, culture of privatization of education, culture of virtual education, culture of Open Educational Resources

# Škola u diskursu moderne i postmoderne

Dr. sc. **Milica Andevski**, red. prof.  
Dr. sc. **Olivera Gajić**, izv. prof.  
Dr. sc. **Spomenka Budić**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Novom Sadu  
Odsek za pedagogiju

## Rezime

Moderna je doba koje je poučavanje i učenje otrglo iz privatne sfere i bitno doprinelo njihovom institucionalizovanju. Svet moderne počiva na podeli rada, obučava i obrazuje prema planovima i ciljevima, pomoću obučenih i lojalnih saradnika priprema i disciplinuje za rad i za kulturne načine ponašanja. Didaktizaciju ove škole karakteriše porast racionalizacije, tako što se norme i vrednosti objektivizuju, a lične uslovljenosti se pravno regulišu. U isti mah, ona se karakteriše i individualizacijom, jer je u vaspitavanju otkriven subjekat, koji se istovremeno i kultivisan, tj. integrisan u sticaje okolnosti moderne kulture.

Pedagogija, posebno didaktika, je u školi moderne dobila zadatak, da poveže proces prenošenja spoljašnjih, promenjenih društvenih zahteva sa individualnim mogućnostima. Od samog početka to su bili protivrečni zadaci koje je škola trebalo da ispuni: sa jedne strane da stimuliše učenje, a sa druge strane da ga dodeljuje prema klasnim privilegijama i da vrši selekciju učenika; sa jedne strane da pomogne onome koji uči da se pripremi za svet rada, a sa druge strane i da mu prenese opšte kulturne tehnike; sa jedne strane da razvija didaktičke teorije, da bi efektivno organizovala učenje, a sa druge strane pritom, najčešće u autoritarnim društvenim strukturama, samo uslovno da dopusti slobodu. Moderna je, u konkretnoj pedagoškoj i didaktičkoj praksi često udstupala od svojih ideala.

Nasuprot prosvetiteljskim normama škole moderne, škola postmoderne sumnja u klasične pojmove istine, razuma, identiteta i objektivnosti, u ideju univerzalnog progressa, emancipacije, jedinstvene okvire, velike naracije i konačna objašnjenja. Poljuljana je nada u neophodan i rastući potencijal poboljšanja po modelima i željama moderne. Poučavanje i učenje danas stoje u znaku neophodne refleksije o ovim promenama, o čemu se analizira u radu. Postmoderna ne znači ni kraj moderne, ni rajsko stanje. Društveno stanje u kojem se živi u današnjem svetu obeleženo je ambivalentnostima postmoderne koje se manifestuju u kontradiktornosti koja postaje sve nepreglednija i rascepu između „ja hoću” i „ja treba da”.

U ovoj situaciji, nastavnici treba ponovo da rekonstruišu i javno obeleže deficite preduslova za svoje delovanje, a istovremeno da idu sopstvenim, novim putevima, da se uhvate za deficite sistema školstva, da razviju alternative i da pojačano saučestvuju u diferenciranju ponuda za stimulisanje. Ne samo školama – nakon otrežnjavajućih Pisa-rezultata – nego i didaktičkim teorijama, danas je potrebna obnova. Njihov horizont cilja i metoda je poslednjih decenija previše bio uslovljen uslovima vremena, a to je nastavnike brzo načinilo nerealnim. Pritom mnogi zapostavljaju deo koji se odnosi na kulturne uticaje svojih posmatranja i postupanja. Mnogi nastavnici želeli su, da što je moguće više pojednostave kompleksnost didaktičkih obrazloženja i važenja, i time su sistematski potcenili sopstvene zahteve. Ovome se danas, postavlja još komplikovaniji emancipativni zadatak didaktike, koji podleže uslovima postmoderne.

**Ključne reči:** škola, moderna, postmoderna, poučavanje, učenje

## **Uvod : Škola danas: na koji kontekst treba obratiti pažnju?**

Već odavno postoje mnogobrojni oblici poučavanja i učenja, zato što su ljudi oduvek bili primorani na to da čuvaju i razvijaju svoju kulturu. Odavno postoje principi prema kojima to najbolje može da funkcioniše, a iz toga je kasnije, prvo kao učenje o organizaciji, zatim kao nauka, proizišla škola. Tri klasična oblika prenošenja znanja u školi su:

- učenje putem oponašanja i socijalizacije, tako što se preuzimaju oblici ponašanja i aktivnosti iz svakodnevnog života;
- učenje u okviru odnosa majstor-šegrt, tako što se oponašaju (ili se za njih namerno školuje), oblici ponašanja i aktivnosti u podeli rada, npr. u različitim radnim oblastima (kasnijim zanimanjima);
- učenje u školama, u kojima učenici uglavnom u većim grupama oponašaju oblike ponašanja i aktivnosti, ili im se oni prenose s namerom. Posebno putem školskog učenja prenose se i akumuliraju znanja iz različitih predmeta.

## **Škola u moderni**

Moderna je doba koje je poučavanje i učenje otrglo iz privatne sfere i bitno doprinelo njihovom institucionalizovanju. Svet moderne, koji počiva na podeli rada, želi da obučava/obrazuje radnike i građane, da ih prema planovima i ciljevima, u povoljnom obliku i pomoću obučanih i lojalnih osoba priprema i disciplinuje za rad i za kulturne načine ponašanja. Škola je pritom, iz prosvetiteljskog pokreta dobila kritičke impulse u pravcu slobodnog obrazovanja razuma i kritičnosti, ali istovremeno su oni, kojima je predavanje profesija, kontrolisani i usmeravani prema poželjenim interesima vlasti. Didaktizaciju koja se u takvoj školi sprovodila karakteriše porast racionalizacije, time što su se norme i vrednosti objektivisale, a lične uslovljenosti pravno regulisale. U isti mah, ova škola se karakteriše i individualizacijom, tako što je npr. u vaspitavanju otkriven subjekat, koji je istovremeno domestikovan i kultivisan, tj. integrisan u društvene sticaje okolnosti moderne kulture.

Pedagogija, i naročito didaktika, je u školi moderne dobila zadatak, da poveže proces prenošenja spoljašnjih, promenjenih društvenih zahteva sa individualnim mogućnostima. Pritom su to od samog početka bili protivrečni zadaci koje je ona trebalo da ispuni: sa jedne strane npr. da stimuliše učenje, a sa druge strane da ga dodeljuje prema klasnim privilegijama i da vrši selekciju učenika. Sa jedne strane da pomogne da se pripremi stručno obrazovanje, a sa druge strane da mora da prenese i opšte kulturne obrasce. Sa jedne strane da razvija didaktičke teorije, da bi efektivno organizovala učenje, a sa druge strane pritom, najčešće u autoritarnim društvenim strukturama, samo uslovno da dopusti slobodu. Moderna je sem toga u svojim idealima prosvetiteljstva,



(artikulisanim kao vrednosti slobode, jednakosti i bratstva) u konkretnoj pedagoškoj i didaktičkoj praksi često bila korišćena uz velika odstupanja od ovih ideala.

Na zahteve moderne se do danas različito stavljao akcenat. Ako se setimo npr. odlučujućih didaktičkih teorija posle 1945, onda sasvim jasno uočavamo različite struje, koje su tada nosile tipična obeležja jedne racionalističke kulture obrazovanja u smislu težnje za modernitetom, a koje imaju dejstvo i danas:

- Postoji orijentisanost prema racionalnosti, argumentaciji, bez dubljeg zalaženja u emocionalnu stranu susreta učenika i predavača, bez razvoja dijaloškog sporazumevanja na ravnopravnom nivou.
- Prosvetiteljske intencije su bile modelirane u smislu duha napretka, što je vodilo obrazovanju (profesionalizovanju) nastavnika da one koji uče jednostavno učine spremnim za date socio-kulturne modele – proces institucionalizovanog obrazovanja onih koji poučavaju koji je zadržan sve do danas.
- Potraga za univerzalnim razumnim rešenjima dovela je do pretežno formalnih modela razmišljanja, koji su trebali da važe za sve učenike, u svim razredima, u svim situacijama. *Za školu je ovo značilo, da treba da razvija pretežno formalne modele analize nastave i sprovođenja planiranog, da stimuliše formalno uvežbavanje obuke nastavnika, u kojem bi po mogućnosti sve didaktičke radnje trebalo da se reflektuju i određuju.*

### Škola u postmoderni

Postoji i jedna kriza u širem smislu, koja se tiče odnosa moderne i postmoderne. Danas je uzdrmana nada u rastući potencijal naučnih poboljšanja po modelima i željama moderne. Moderna nije mogla da zadovolji sve nade ovde nabrojanih racionalističkih ideala, čak šta više ona sama se pokazala kao lomljiva. Pokazalo se da poučavanje i učenje danas stoje u znaku neophodne refleksije ovih promena. Teorije, koje danas intenzivno reflektuju o tome, nazivaju se diskursi postmoderne.

Škola		
epoha moderne	prelazni period	epoha postmoderne
<b>Racionalnost</b> kao najbolji i najuspešniji pristup u određivanju sadržaja	sve više predstavlja nepristupačan, ambivalentan i nesiguran pristup	gubi svoje centralno mesto: danas je vezana za oblike odnosa, oblike komunikacije i različite kontekste
<b>Formalni modeli</b> sa	nijedan model se ne može	tako da svi univerzalistički

univerzalističkim kodom donose jedinstvena rešenja za veliki broj slučajeva, ali u kompleksnijem svetu	primeniti na sve; nijedna analiza nikada nije potpuna; nijedno uputstvo za postupak se ne može dugoročno predvideti (iako su formalni modeli u nekim oblastima i dalje uspešni),	zahtevi propadaju; postmoderna je pluralistična, kontradiktorna, nepregledna, ambivalentna (dok se istovremeno vrši praktična globalizacija određenih „univerzalija“, pre svega u oblasti tehnike).
<b>Profesionalizacija u školi</b> bi trebalo da izvrši univerzalizaciju putem utemeljavanja normi, vrednosti i formalnih procedura, ali	uporedno javljanje različitih normi i vrednosti dovodi do smetnji i nesigurnosti; obrazovanje i didaktika predstavljaju društveno-politički sporni slučaj, koji	dovodi do ambivalentnosti između slobode izbora i neophodnosti postojanja perspektive, koja se solidariše sa učenicima
škola je potičenjena težnjama <b>vere u napredak</b> , i	izgleda da napredak zavisi od tumačenja različitih posmatrača, koji upozoravaju na rizik napredovanja,	tako da danas škola lebdi između nesigurnosti postizanja određenog uspeha i upravo tog uspeha.

**Tabela 1:** Škola između moderne i postmoderne

U **Tabeli 1** skicirano je suprotstavljanje modernih i postmodernih očekivanja od škole. U moderni škola stoji pod pritiskom ili željom za:

- Dugoročnim uspehom, koji bi trebalo da bude dostignut kroz dugo planirane lance radnji, kroz upuštanje u dugoročne igre znanja, kroz usvajanje obrazovnih sadržaja i očekivanog načina ponašanja u dugom posmatranju subjekta;
- Stalnim napretkom, koji se čini ostvarljivim naročito kroz porast znanja i obrazovanja;
- Željom za istinitošću znanja, koje obećava da će znanje biti potpunije, realističnije, korisnije, efektivnije;
- Porastom simboličkog kapitala, koji gomilaju obrazovane individue i iz kojeg se čini da crpe veliku korist i očekivani ekonomski uspeh;
- Neophodnim odlaganjem brzih zadovoljenja, a time i stavom o radu i dostignućima u radu, koji se pravi prema budućnosti i stavlja dugoročni uspeh ispred kratkoročne motivacije;

- Mogućnošću kontrolisanja budućnosti, za koju izgleda moguće, sa pozicije sadašnjosti, da se izračuna i sigurno prognoziranje.

Ova obećanja su se pokazala i pokazuju se kao riskantna, jer

- U postmodernoj sadašnjici su kratkoročni uspesi važniji i društveno više priznati nego uspesi, koji se postižu dugoročnim odricanjem;
- Napredovanje može da znači i nazadovanje; napredak u moderni često ima i svoje naličje, koje stvara nove rizike; Moderna je izgubila svoju naivnost po pitanju sopstvene vere u napredak i to zbog neuspeha mnogih planiranih uspeha koji su isprva bili smatrani nerizičnim;
- Vreme opadanja vrednosti znanja brže poništava „simbolički kapital” (Bourdieu) nego što njegovi vlasnici uspeju da ga koriste i pretvore u uspehe; tako se obrazovanje čini kao jedan u suštini riskantan i nesiguran poduhvat, čija vrednost korisnosti i uspeha se samo ograničeno može proračunati i koji ne može da nudi garanciju za npr. tom obrazovanju odgovarajuće zanimanje ili primanja (plata);
- Brza zadovoljenja važe za uspešna, a dugoročno odlaganje ili mukotrpana štednja sve više važe za normalne i dosadne puteve do cilja;
- Budućnost bi trebalo da bude što je moguće otvorenija, pri čemu je velika vezanost za prošlost često prepreka.

U ovom prelazu škola je konstrukt, kojem su neophodne refleksije o osnovama. U školi koja je u skladu sa vremenom (aktuelna, napredna):

- uspeh bi morao da se zameni vijabilnošću; ovo znači, da tek stalno učestvovanje svih direktno pogođenih pomaže da se odredi, šta će se tumačiti kao uspeh, a šta kao neuspeh;
- trebalo bi da se i didaktički prizna jedan principijelan porast rizika delovanja; didaktičko delovanje bi trebalo svesno da se preda karakteru usuđivanja/smelosti, i da ga koristi, umesto što od njega strahuje;
- trebalo bi da relativizacija istine i znanja postane osnovna polazna tačka današnje škole;
- ubrzanje sticanja i propadanja znanja, nastalih i razrešenih veza i odnosa ne bi moralo da se jednostavno osuđuje i odbija, već bi trebalo da se i dalje uvažava i reflektuje, kao jedna polazna pozicija kulture sadašnjice;
- trebalo bi da se prizna i očekuje dovođenje u pitanje pojedinih zahteva i dopusti mogućnost dekonstrukcije u svoje sopstvene teorije.

Na temelju ovih razloga, danas dolazi do napetosti između tradicionalnih zahteva i postmodernih nesigurnosti:

(1) Pedagozi koji se orijentišu prema moderni, prema prosvetiteljstvu i tradicionalnim obrazovnim idealima, u opasnosti su da ih kao konzervativne prosto prikače za prošlost, te da

jednostavno budu propuštene promene u praksi i u potrebama tržišta i potrošnje jednog društva koje je u jakoj promeni.

(2) Pedagozi koji se orijentišu prema postmoderni, koje takođe sa kritikom – možemo favorizovati, nalaze se u opasnosti, da kao novi progresivni (koji će u jednom trenutku, dakako postati konzervativni) prosto pristupe dekonstrukciji svakog univerzalizma, naturalizma ili realizma, razviju nove vizije i da pritom prevede strukturalne uslove i preduslove moderne, u kojoj čvrsto ukotvljeni i oni *takođe još* uvek stoje.

## Škola postmoderne

### - Između zahteva "Ja - hoću" i "Ja-treba-da"

Govoriti o postmoderni ne znači da je moderna završena. To takođe ne znači da postmodernu treba shvatiti kao neko rajsko stanje, za koje se svi slažemo da je najbolje. Društveno stanje u kojem se živi u današnjem svetu, je stanje koje je obeleženo ambivalentnostima postmoderne. Ove ambivalentnosti se manifestuju – grubo rečeno – u kontradiktornosti, koja postaje sve nepreglednija:

S jedne strane postoji ekstaza slobode kao individualne želje za povećanim brojem šansi za postizanjem individualnosti, sticanjem dohotka i poseda, boljih životnih uslova, koja podstiče našu ogromnu težnju. S druge strane, ekstaza slobode skoro da se ne može doživeti u živom obliku, jer slobodi treba sigurnost, a sigurnost se ne bazira samo na opštim pravnim predstavama o redu, posebno na ljudskim pravima, već predstavlja jedan od uslova za postojanje slobode. Ukoliko ove opšte analize povežemo sa uslovima u kojima se danas u školi živi i uči, zaključujemo da je slika postmodernog učenika u osnovi ambivalentna, što bi se pojednostavljeno moglo podeliti u dve kategorije zahteva: „ja-hoću“ i „ja-treba-da“ ( **Slika 1**).

Podela na **Slici 1** nije precizna, ali je upravo ta nepreciznost odlika naše posmatračke perspektive. Tu se ne radi o empirijski dokazanim tvrdnjama, koje se precizno procentualno mogu izraziti: koliki je udeo „ja-hoću“, a koliki „ja-treba-da“. Pre će biti da se ovde radi o mogućnosti sagledavanja svoje i tuđe pozicije, odnosno odnosa samostalnosti i potčinjenosti. Slika nam može poslužiti da odgovorimo na sledeće pitanje: u kojoj meri se vidim u svojim očekivanjima, nadama, stavovima, normama, vrednostima i svom znanju?

Na **slici 1**: strani autonomije, koju ovde čine sopstvena volja subjekta i zahtev „ja-hoću“, odgovara ekstaza slobode, koju kulturološki doživljavamo u postmoderni. Ali to je istovremeno sloboda, koja je, pedagoški i didaktički posmatrano, u procesu učenja uvek vezana za rekonstrukciju kulture, a time i za volju drugih, ograničavanja, zahteve. To je druga strana na koju treba obratiti pažnju. Za tradicionalne pedagoške i didaktičke principe je karakteristično da akcenat stavljaju na

sadržinsku emancipaciju učenika: putem obrazovanja, pod kojim se podrazumeva uglavnom prenošenje sadržaja, učenici dolaze do prave istine.

<b>Autonomija</b>	„ja-hoću“ „ja-treba-da“	<b>Kontrola</b>
Sopstvena volja		Volja drugih
subjektivnost		objektivnost
sopstvene želje		naredbe spolja
sopstvene predstave i pravila		već postojeće predstave i pravila
prijatnost		prisila
u cilju da se osećamo prijatno		u cilju potčinjavanja
preferirano: vidno polje		preferirano: slušno polje
živi jezik: priče, metafore, slike...		stručan jezik: tekstovi, apstrakcije, analize...
umetnost života		veštački život
intuitivno znanje		usvojeno znanje
istovremeno: po mogućnosti sve odjednom		redosled: sve lepo po redu
<b>Odnosi su važni</b>		<b>Sadržaji su važni</b>

**Slika 1:** Učenje između zahteva „ja-hoću“ i „ja-treba-da“

Na taj način dominira sadržaj, dok se odnosi zanemaruju. Zahtev za slobodom nije ignorisan, ali uvek biva tumačen sa sadržinske strane i iz perspektive “ja-treba-da”:

(1) Na **sadržinskoj strani**, objektivna perspektiva je važnija, radi se o naredbama koje dolaze spolja. Kada je učenje u pitanju, ne radi se o čistom pridržavanju normi, zato što se gradivo koje se usvaja mora usvojiti sa kritičkim stavom i razumno. U školi se često i preteruje u toj objektivnosti: ona je sadržinski orijentisana, racionalna, a emocije je slabo interesuju. Tako se dobija slika veštačkog života, i *uči se za školu, a ne za život*.

(2) **Druga strana je strana odnosa**, na kojoj se ne radi o stručnjacima spolja, koji pokušavaju sve da odrede, već o subjektivnosti učenika i nastavnika u školi: ja želim ovo, ovo su moja pravila, moja mišljenja koja svi moraju da prihvate kada treba nešto da naučim ili nekoga nešto da poučim. Mlađe generacije se sve više vaspitavaju u stilu razvijanja sopstvene volje i mišljenja, od vrtića pa

nadalje. Uopšte je postmoderna kultura takva: svaki subjekat ima svoja prava, pravo na izbor i odlučivanje. Živimo u vizuelnom svetu i svetu virtualizacije – i zato želimo i kada učimo da što više „vidimo“, potreban nam je živi jezik koji pripoveda, koristi fikciju, metafore i slike, pri čemu se manje mučimo oko razumevanja onih apstrakcija sa kojima su se starije generacije toliko mučile. Da bismo preživeli ambivalentnosti postmoderne, potrebna nam je intuicija. Aspekt „ja-hoću“ verovatno dosta toga pojednostavljuje, a sadržaji ne bivaju shvaćeni tako ozbiljno kao ranije. Taj aspekt nas više okreće odnosima, odnosno načinu na koji mi komuniciramo jedni sa drugima i na koji se ophodimo prema drugima. *Poštovanje, druželjubivost, dijalog i dehijerarhizacija su ključni pojmovi postmoderne*, za koje očekujemo da budu primenjeni i u praksi učenja i poučavanja u školi. Oba prigovora imaju smisla, i možemo uputiti na još nekoliko stvari: isprekidana linija između obe perspektive (Slika 1) bi trebalo da simbolizuje činjenicu da rešenja neke situacije naginju malo na jednu, malo na drugu stranu. Isprekidana linija je apsolutno fiktivna – na koju stranu skreće zavisi od posmatrača i njegove perspektive. Ni označene tačke nisu precizne. S druge strane, ukoliko primenjujemo sliku u praksi imamo veliku korist: i učenici i nastavnici su u stanju da se analiziraju.

## **Zaključak**

Upravo ovakva opisivanja trebalo bi da ohrabre školu na to, da postavlja zahteve društvu i u društvu. Za školu, uprkos svoj toj protivrečnosti pozicija u postmoderni, postoji jedna normativna perspektiva kao vijabilan zaostatak emancipativne težnje pod promenjenim postmodernim uslovima: škola je neophodna za *sve* one koji uče i ni iz daleka ne iscrpljuje danas produktivne mogućnosti učenja niti poboljšanje kulture učenja. Ipak, trenutna teška situacija može delom i pozitivno da se interpretira: Protivrečni zahtevi u sadašnjici omogućili su pak jedan stepen/nivo slobode onih koji poučavaju i onih koji uče, pri čemu je potrebno da se u svakom konkretnom pojedinačnom slučaju shodno situaciji i kontekstu dogovore i sprovedu rešenja.

Iako je teorija škole veoma kompleksna stručna oblast, koja pokazuje nizak stepen istraženosti, jer važi ili kao opšte prekomerna (stručni sadržaji su dominantno naglašeni) ili previše neprecizna (didaktičke vizije prosvetiteljstva nisu mogle da se obistine), ona može upravo u ovoj nesigurnoj situaciji da bude *razvijana*. Škola može pritom više nego druge institucije da razvija jednu široku osnovu od predavača kao istraživača, kada pak postoji spremnost, da se škola shvati kao veliki eksperiment u društvu, koji će nam ukazati na nove puteve za uspešno poučavanje i učenje u mnogim pojedinačnim (eksperimentalnim) situacijama. Ali onda bi to zavisilo i od toga, da predavači mnogo izraženije empirijski dobijaju uspešne i bezuspešne strategije i da teorijski o njima reflektuju, kao i da se naučno zalažu za to, da se škole razvijaju. Čini se da sama ova samopomoć dovoljno obećava, da bi moglo da se očekuje, da će škola moći da prevaziđe svoju sopstvenu mizeriju.

Šta ovde mora posebno da se promeni? Možemo isto tako i da pitamo: u čemu leže centralne greške u delovanju škole?

Dosad je teoretičarima škole na univerzitetima, na njihovom radnom mestu najčešće bilo lako. Naposljetku, recipijenti su ti koji uvek sve pogrešno razumeju, a važenje korisnosti opšte-didaktičkih modela pak ostaje neosporeno. To je još jedna greška. Škola ne bi trebalo da reflektuje prosto jedan model u užem smislu, već da zahteva proširene minimalne zahteve, koji bi unapred morali da razjasne, da teorija škole nije prosto privezak stručnih nauka u *light-verziji*. Teorija škole je, pre svega, sa jedne strane neophodan elemenat stručnih nauka, ali iznad toga ona je i jedna samostalna nauka sa istraživanjima koja prevazilaze njen stručni pravac. Zbog kompleksnosti procesa učenja, koji u najširem smislu čine njeno polje rada, ona takođe ne spada u laganije vežbe, već u teške primeneljive naučne discipline.

## Literatura

1. Andevski, M., (2008) Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije 'Obrazovanje učitelja nekada i danas'*, Subotica, str. 50-58.
2. Arnold, R./Schüßler, L., (1998) *Wandel der Lernkulturen*. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
3. Bauman, Z., (1999) *Unbehagen in der Postmoder*. (Hamburger Edition). Hamburg.
4. Bauman, Z., (2001) *The individualized Society*. (Polity Press) Cambridge.
5. Baumert, J., (2001) *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (Leske und Budrich) Opladen.
6. Burckhart, H., Reich, K., (2000) *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus-eine Streitschrift*. Würzburg (Könighausen und Neumann).
7. Dalin, P., (1999) *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied (Luchterhand).
8. Döring, K.W., (1992) *Lehrverhalten-ein Lehr-und Arbeitsbuch*. (Beltz) Weinheim.
9. Hartmann, D., Janich, P. (1996) *Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
10. Heimann, P., (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Klett, Stuttgart.
11. Klafki, W., (1985) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim
12. Reich, K., (1998) *Die Ordnung der Blicke*. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand).
13. Reich, K., (2002) *Realität im Konstruktivismus*. (Leske und Budrich) Opladen.

# School in the Discourse of Modernism and Postmodernism

## Abstract

Modernism was a period which set teaching and learning apart from the private sphere and significantly contributed to their institutionalization. The modernist world was based on the division of labor, education and training according to plans and goals and preparing and disciplining students for the labor market and appropriate ways of behavior. The didacticisation of the school of modernism was characterized by the increase of rationalization, which was done by norms and values objectified and personal conditioning legally regulated. At the same time, it was characterized by individualization since education experienced the revelation of the subject, who was at the same time cultivated, i.e. integrated into circumstances of the modern culture.

In the school of modernism, pedagogy, particularly didactics, undertook a task to connect the process of transmitting external, changeable social requirements and individual possibilities. From the very beginning, there were opposing tasks that schools should meet: on the one hand stimulate learning and on the other attribute it to class privileges and perform the selection of students; prepare for the labor market, but at the same time transmit general cultural techniques; develop didactic theories in order to effectively organize the teaching process, but also, most frequently in authoritarian social structures, allow freedom only conditionally. In its pedagogical and didactic practice, modernism often deviated from its ideals.

In contrast to educational norms of the school of modernism, the postmodern school doubts the classical concepts of truth, identity and objectivity, the idea of universal progress, emancipation, unique framework, big narrations and final explanations. The modernism's hope of the inevitable and growing potential of progress has been shattered. Teaching and learning today are in the form of necessary reflection on these changes, which is analyzed in this paper. Postmodernism does not imply the end of modernism, or blissful conditions. The social conditions in which we live today are marked by postmodern ambivalences which are manifested in immense contradictions and a gap between what one "wants" and „should”.

In this situation, teachers should reconstruct and publicly mark the deficits of the preconditions of their operation, and at the same time follow an individual course to develop alternatives and take part in the differentiation of offers for stimulation. After sobering Pisa results, not only today's schools, but also didactic theories need to be reconstructed. Their horizon of goals and methods was excessively conditioned by the conditions of the last decades and this is what made teachers unrealistic. Also, many teachers neglect the part that refers to cultural impacts of their observations and actions. They wanted, as much as possible, to simplify the complexity of didactic explanations and validities and thus systematically underestimated their own requirements. This is today set by yet another complicated emancipatory task of didactics, which is subject to postmodern conditions.

**Keywords:** school, modernism, postmodernism, teaching, learning



# Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja

Dr. sc. **Nada Babić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se kritički promišljaju vrijednosti obrazovanja iz perspektive globalizacijske obrazovne politike i perspektive postmodernizma. Vrijednosti u smislu globalnih i nacionalnih te personalnih i socijalnih prioriteta. Vrijednosti kao svojevrsni oblik preskriptivne i restriktivne regulacije na socijalnoj, globalnoj razini ili vrijednosti kao deregulacija u smislu tvorbe značenja interakcijom znanja, mišljenja i praksi o vrijednostima obrazovanja. Riječ je diskursivnoj tvorbi opće perspektive razumijevanja, predviđanja i prakticiranja vrijednosti obrazovanja.

Dominantnoj instrumentalizaciji vrijednosti obrazovanja u globalizacijskoj obrazovnoj politici suprotstavljen je postmodernistički diskurs pluralnosti i „antitotalitarne opcije“.

Ukazuje se na povezanost instrumentalnosti globalizacijske obrazovne politike i pluralnosti postmodernizma sa mogućim i stvarnim partikularizmom i fragmentacijom stvarnosti posebice odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** vrijednosti, obrazovanje, globalizacija, postmodernizam

## Obrazovanje iz perspektive globalne obrazovne politike (politike obrazovanja)

U europskim strategijama obrazovanja u 21. stoljeću, obrazovanju se pristupa sa stajališta aktualnih i potencijalnih ekonomskih, socijalnih i tehnologijskih promjena na globalnoj i lokalnoj razini. Obrazovanje se tumači kao značajni<sup>1</sup> čimbenik ekonomskog, društvenog i ljudskog razvoja.

«Društvena kohezija», «društvo znanja», «društvo koje uči», «cjeloživotno obrazovanje», «kompetencije», «ključne kompetencije», «ekonomija temeljena na znanju», «obrazovanje temeljeno na kompetencijama» itd. dominantne su sintagme u suvremenim obrazovnim politikama koje su usmjerene na važnost ljudskog kapitala. Ljudski kapital u uvjetima «svestranog» i «koherentnog» razvoja značajan je za «gospodarski i socijalni razvitak». (Commission of the European Communities, 2001). Važnost razvoja ljudskoga kapitala proizišla je iz nastalih globalizacijskih promjena u području kretanja kapitala, radne snage i znanja.

Važnost ljudskog kapitala povezuje se s modernim teorijama ekonomskog razvoja i empirijskim činjenicama koje podržavaju ključnu ulogu kvalitete obrazovanja (znanja, kognitivne vještine) u ekonomskom razvoju (Hanushek, Woessmann, 2007).

Na početku druge dekade 21. stoljeća jedna od najaktualnijih tema je primjerenost edukacijskog odnosno odgojno-obrazovnog **sustava** današnjem (i budućem) vremenu obilježanom

---

<sup>1</sup> Značajnost u smislu ekonomske učinkovitosti /profitabilnosti, pravde, humanizacije, demokracije, stabilnosti, mira kao općih socijalnih i kulturnih vrijednosti; u smislu odgovornosti, osposobljenosti i mobilnosti pojedinca za promjenjive uvjeta života.

burnim političkim, socijalnim, ekonomskim, tehnološkim promjenama. Posebice u vremenu krize o kojoj se u agendi Europa 2020 govori kao vremenu „buđenja“, „odvažnosti“ i „ambicioznosti“ kako bi se riješio „kratkoročni prioritet“ - „uspješni izlaz iz krize“, te dugoročni - „održiva budućnost“ (Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključivi rast, 2010, str. 3)<sup>2</sup> Odabrana strategija „održivog oporavka“ u funkciji je nadoknađivanja gubitaka, „povrata konkurentnosti“ i „poticanja produktivnosti“ naznačenih vrijednosti u prethodnom desetljeću.

U tvorbi scenarija budućnosti obrazovanja, Schlotter, Schwerdt, Woessman (2008) polaze od četiriju bitnih promjena: demografske promjene, globalna kompeticija, dugoročna socijalna kohezija i politička inertnost. Svjesni nepostojanja znanstveno rigoroznog načina projekcije europskog sustava obrazovanja i ključnih izazova toga vremena, govore o mogućim scenarijima budućnosti. Pretpostavljaju kako su demografske promjene, razvoj globalnog natjecanja te socijalna kohezija dugoročni izazovi europskim državama koje traže promjene u „procesima političkog odlučivanja“ u sustavima obrazovanja (Schlotter, Schwerdt, Woessman, 2008, str. 20).

U neovisnom izvješću European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy (2008) projekcija budućnosti obrazovanja temeljena je na Lisabonskoj strategiji te na demografskim, održivim i globalizacijskim promjenama. Proširenje EU praćeno ekonomskim šokovima, novim „geopolitičkim tenzijama, prijetnjama globalnog zatopljenja“, izazovi su koji traže dugoročnu projekciju u smislu razvijanja strategija prilagodbe Lisabonskoj strategiji nakon 2010.godine ( European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy ,2008, str. 4).<sup>3</sup> Vidljive su razlike u „izazovima“ - dok Schlotter, Schwerdt, Woessman (2008) navode demografske promjene, globalnu kompetitivnost i socijalnu koheziju kao primarne izazove, u neovisnom izvješću European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy (2008) navode se demografske promjene, globalizacija i održivost kao ključni izazovi. Međutim, zajedničko im je naglašavanje *vjerojatnosti* mogućih scenarija.

Ustrajavanje na održivosti globalne politike i politike obrazovanja u vremenu globalne krize aktualizira važnost kritičke analize, preispitivanja dominantnog diskursa reformi i neoliberalne ideologije u obrazovanju (Zajda, 2010). Kritička promišljanja obrazovne politike u EU, posebice reformi obrazovanja krajem 20. i početkom 21. stoljeća odnose se, prije svega, na tržišnu usmjerenost neoliberalne politike. Konkretnije, na proturječnosti između proklamiranog

---

<sup>2</sup> „Strategija Europa 2020 predlaže tri prioriteta koji se međusobno nadopunjuju:

- Pametan rast: razvijanjem ekonomije utemeljene na znanju i inovaciji.  
- Održiv rast: promicanje ekonomije koja učinkovitije iskorištava resurse, koja je zelenija i konkurentnija.  
- Uključiv rast: njegovanje ekonomije s visokom stopom zaposlenosti koja donosi društvenu i teritorijalnu povezanost.“ (Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast, 2010, str. 6).

<sup>3</sup> U ponuđenoj projekciji dan je okvir rasprave dokumentiranjem hipoteza o budućnosti, informacijama i refleksijama iz znanstvene literature. Smatraju da je takav način pristupa neizvjesnim budućnostima „bolji od održavanja statusa quo“ (European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy, 2008, str. 38).

konkurentnog tržišnog gospodarstva i društva blagostanja. „Ekonomski racionalizam“ i „neokonzervativnu ideologiju“ Zajda (2010, str. XIV) vidi kao dominantnu ideologiju u kojoj je obrazovanje „proizvođač roba i usluga“ u funkciji gospodarskog rasta. U diskursu globalnog gospodarstva o produktivnosti, konkurentnosti, učinkovitosti i profitabilnosti na drugom su mjestu ideali o ljudskim pravima, socijalnoj pravdi, toleranciji i zajedništvu. Globalizacija svojim razvojem u smjeru sve složenijeg socijalnog raslojavanja „naroda, tehnologije i obrazovanja“, prema Zajda (2010) „ima potencijala za generiranje daljnje polarizacije i socijalno- ekonomske podjele u društvu, koje će vjerojatno prouzročiti nezadovoljstvo i društveni sukob (Zajda, 2010, str. IX).

U kritičnom diskursu o globalizaciji i obrazovanju aktualno je i pitanje o mogućoj ostvarivosti zahtjeva politike ekonomske učinkovitosti i zahtjeva demokratskog građanstva. Primjer reforme obrazovanja u Finskoj, koja je temeljena na ideji o konkurentnom tržišnom gospodarstvu u „ne-tržišnom društvu blagostanja“ (Sahlberg, 2007, str. 147) potvrđuje navedenu mogućnost, ali pod određenim uvjetima. Umjesto nekritičke „implementacije“ zahtjeva globalne politike obrazovanja, Finska je odabrala put dugoročnog razvoja: „današnja finska obrazovna politika rezultat je četiri desetljeća sustavnog (...) razvoja koji je stvorio kulturu različitosti, povjerenja i poštovanja unutar finskog društva i (...) unutar obrazovnog sustava. (...) Razvoj područja obrazovanja, „bio je temeljen na održivom vođenju i građen na vrijednostima pravičnosti, pravednoj distribuciji sredstava umjesto na natjecanju, na intenzivnim ranim intervencijama prevencije i građenja postupnog povjerenja među edukacijskim praktičarima, osobito učiteljima.“ (Sahlberg, 2007, str.152 – 153).

Sahlberg, Oldroyd (2010) tvrde da obrazovanje i modeli školovanja koji su temeljeni na birokratskim, „industrijskim“ standardima ne osposobljavaju učenike za konkurentnost i suradnju. Stoga se zalažu za politiku, škole i pedagogije koje promiču „kreativnost i ljudske kapacitete za inovacije“ (Sahlberg, Oldroyd, 2010, str. 280).

Specifičniji kritički pristup globalizaciji i obrazovanju očituje se u ukazivanju na kontradiktorne tendencije u obrazovnim politikama. Waks (2006) u raspravi o globalizaciji, transformaciji i restrukturiranju obrazovanja polazi od kontradiktornih tendencija u obrazovnim politikama neoliberalnih država: između „birokratske standardizacije kurikuluma“ i vrednovanja te „postmoderne diversifikacije.“ (Waks, 2006, str. 406).

Carnoy, Rhoten (2002), u razmatranju značenja globalizacije u promjeni obrazovanja iz komparativne perspektive, ukazuju na povezanost ekonomskog restrukturiranja svjetske ekonomije i moćnih ideologijskih koncepcija i promjena u obrazovanju.

U kontekstu globalizacije i politike obrazovanja EU dominantan je diskurs „obrazovanje za Europu“. U njemu, globalna politika opravdava homogenizaciju političkim i ekonomskim razlozima - ekonomska i politička integracija, odgovor na „globalni kapitalizam“. „ U tom je kontekstu važno

pronaći odgovore na svojevrsnu krizu identiteta EU. Europska se unija danas često doživljava kao mehanizam birokratskog upravljanja i restriktivne regulacije, umjesto kao jamac dobrog života. Habermas stoga predlaže da se Europu veže uz jamstva temeljnih prava i vrijednosti poput prava na obrazovanje, socijalne pravednosti, autonomije i participacije“ (Muehleisen, 2004, str. 22).

Kritički diskurs o globalizaciji i obrazovanju smješten je u kontekst obrazovnih politika i praksi na globalnoj i lokalnim razinama (Babić, 2007). Iako postoje posebnosti u pojedinačnim raspravama, one se kreću od dekonstrukcije ka (re)konstrukciji. Dekonstrukcija u smislu racionalnog razotkrivanja biti obrazovanja iz perspektive neoliberalnog kapitalizma i konkurentne gospodarske politike Europe. A (re)konstrukcija u smislu nužnih promjena ekonomske dimenzije obrazovanja u smjeru definiranja moralnih razloga aktualnih i budućih politika iz perspektive dobrobiti ljudi.

### **Postmodernizam<sup>4</sup> i obrazovanje**

Razvojni je put postmodernizma od simbola za nešto novo, nepoznato i nekonvencionalno do teorije dekonstrukcije i rekonstrukcije moderne. Dominantnoj racionalnosti, univerzalnosti i prosvjetiteljstvu, suprotstavljena je pluralnost, relativnost i intersubjektivnost. Specifičnije određenje postmoderne i postmodernizma daje Welsch (2002). Postmodernu određuje, kao stanje radikalnog pluralizma/ pluralnosti, a postmodernizam kao obranu njene koncepcije. Postmoderna kao epoha nije nova u odnosu na modernu. Ona se nastavlja na tradiciju moderne. Ali, za razliku od nje, postmoderna sadrži brojne potencijale za razvijanje „mnoštva horizonata“ odnosno pluralizma, pluralnosti. Postmoderna je povijesna faza, koju obilježuje radikalna pluralnost kao osnovno ustrojstvo stvarnosti te „pluralni obrasci mišljenja i djelovanja“. Tako viđenoj postmoderni i postmodernizmu dodano je svojstvo „pozitivne vizije neodvojive od prave demokracije“ (Welsch, 2002, str. 4 – 5)<sup>5</sup>

Ogurcov (2001) tumači postmodernizam kao antitezu kulture temeljenu na vrijednostima i idealima Prosvjetiteljstva. Postmodernizam obilježuju brojne ideje kao što su: komunikativna narav

---

<sup>4</sup> Postmodernizma: epoha, duh vremena radikalnog pluralizma, smjer u umjetnosti, kulturi, sveopće, sveobuhvatno mnoštvo pogleda, koncepcija, teorija o različitim oblicima čovjekova života, djelatnosti (umjetnost, filozofija, sociologija, politika itd). Iako nema suglasja o tome što je postmodernizam i među postmodernistima, njihovu konceptualnu bit moguće je iskazati obilježjima: „eklektizam, dekonstrukcija, mnoštvo, različitost, inkluzivnost svih sudionika, umjetničko opažanje stvarnosti, interdisciplinarnost, pluralizam, polikulturalnost, meta-naracija, interaktivnost, neodređenost, nezavršenost, otvorenost, dijalog, sumnja, mističnost, varijabilnost sadržaja obrazovanja, podjela vlasti, preraspodjela vlasničkih odnosa, individualna konstrukcija znanja i dr.“ (Dimitriev, 2008, str. 174 – 175). Sličnu tvrdnju o raznoznačnosti odnosno raznoznačnom tumačenju postmodernizma, uz postmodernu i postmodernitet, navode Usher, Edwards (1994). Postmodernizam vide kao složeni i raznoliki sklop ideja koje se odupiru redukcijskom i jednostavnom objašnjenju i tumačenju stvarnosti.

<sup>5</sup> Postmodernističko suprotstavljanje jedinstvenosti Welsch imenuje „retotalizacija“ u smislu „napadanja“ i ukidanja monopola stilova u arhitekturi, „rigidnog scijentizma u filozofiji“ ili pojava krutih vanjskih i unutarnjih politika. Pluralizam u smislu legitimiteta postmoderne i raznolikosti svijeta. „Pluralizacija za nastavak podijele ovlasti, za politeizam u smislu prepoznavanja i promicanja raznolikosti života, znanstvenih pojmova, socijalnih odnosa“ (Welsch, 2002, str. 39 – 40).

znanja, granice opće prihvaćenih znanstvenih istina, načini legitimizacije znanja i dr. U viđenju čovjeka i njegova razvoja, postmodernizam odbacuje samoidentifikaciju – poistovjećivanja sa razumom, državom ili nacionalno etničkim zajednicama. Umjesto stalnosti zagovara se neprekidnost nastajanja i promjena. Priroda čovjeka rastvara se u labilnim, promjenjivim radnjama komunikacije pri čemu radnje komunikacije nisu podčinjene bilo kakvim normama, one su spontane i svojevoljne.

Iako je postmodernizam, često bio i jeste kritiziran kao fenomen otvorenog nihilizma, on je istodobno i svojevrsna „moda“ i uvjetna norma mišljenja. Različito viđenje postmodernizma (od negiranja, do prihvaćanja) <sup>6</sup> moguće je tumačiti „tradicijama kulture“ kao i dominantnim filozofskim učenjima.

### ***Što je postmodernizam u obrazovanju?***

Postmodernizam u odgoju i obrazovanju - „dekonstrukcija svega i svačega“: „umjesto naprežanja ili angažmana uma – spontanost; umjesto odgovornosti – samovolja; umjesto regulacijskih normi – konsenzus; umjesto vrijednosti – suglasnost; umjesto stvarnosti – simulacija; umjesto intencionalnosti – komunikativnost; umjesto istine – vjerovanje. Sve pobrojeno smatra se kredom postmodernističke filozofije obrazovanja“ (Ogurcov, 2001, str.3; Ogurcov, 2002, str. 57)<sup>7</sup>.

Rasprave o postmodernizmu i obrazovanju, postmodernizmu i pedagogiji fokusirane se na tumačenje potencijalnih i stvarnih opasnosti i korisnosti: postmodernizam svojom kritikom znanosti i skepticizmom prema razumu te svođenjem znanosti na jezične igre, vidi se kao „rušitelj“ sustava odgoja i obrazovanja u Europi. Raznoznačnost i promjenjivost vide se kao prepreka u tvorbi vrijednosnih orijentacija važnih iz perspektive pojedinca i društva, države. No, ako su izvanjske, institucionalne vrijednosti u proturječju s osobnim, personalnim vrijednostima (nadređenost, obveznost naspram podređenosti i trivijalnosti) onda postaje upitna svaka intencionalna intervencija u smislu ostvarivanja „projekta čovjek“ bez vlastite vrijednosti, vlastitog identiteta. O opasnostima regulacije i pritiska govori Adorno (2006): „pritisak vladajuće općosti na sve što je posebno, na pojedinačne ljude i pojedinačne institucije, vodi ka razaranju svega posebnog i pojedinačnog, skupa s njihovom snagom suprotstavljanja. Gubeći vlastiti identitet i snagu da se suprotstave, ljudi također gube i osobine koje im omogućavaju da se pobune protiv onoga što će ih u nekom trenutku navesti da učine nedjelo. Kada etablirane moći tako nešto od njih zatraže, oni vjerojatno više neće biti u

---

<sup>6</sup> Postmodernizam u pedagogiji najčešće se percipira: 1. izrazito negativno i kritički naglašavajući nespojivost pedagogije s postmodernizmom; 2. pozitivno – „pohvalno“ što znači da je postmodernizam suvremena etapa u razvoju „nove pedagogije“ koja raskida s pedagogijom temeljenoj na idejama Prosvjetiteljstva, etapa stvaranja „principijelno novog tipa pedagoških znanja“ i 3. „srednji“ odnos – iz postmodernizma se posuđuju pojmovi u svrhu proširivanja „konceptualnog aparata pedagogije“, uz ogradu od stvaranja „nove filozofije obrazovanja i pedagogije“ (Ogurcov, 2001, str. 7).

stanju da se odupru, sve dok je na snazi poziv na neke ideale u koje vjeruju djelomično ili pak uopće ne vjeruju“ (Adorno, 2006, str. 7).

U odnosu na obrazovanje, postmodernisti, slijedeći logiku pluralnosti i promjenjivosti, upućuju kritiku na kontrolu sadržaja obrazovanja kao i na „vlast jednog teorijskog diskursa nad ostalima“ (Dimitriev, 2008, str. 175). Nadalje, odbacujući objektivnost, „apsolutiziraju ulogu subjekta u spoznavanju, uključujući njegove sposobnosti da interpretira svijet, formira svoja znanja, određuje njihovu kontekstualnost te daje svoje značenje stvarima i ljudima, neovisno od toga što drugi misle o njima“ (Isto, str. 178).

Unatoč tvrdnjama da je obrazovanje imuno na utjecaj postmodernizma, smatram nužnim ukazati na neke od rasprava i na projekcije budućnosti obrazovanja u kontekstu neoliberalne politike i birokratske standardizacije obrazovanja. Tako, na primjer, Waks (2006) u argumentaciji pretpostavke kako će „postmodernistička diversifikacija“ znanja nadvladati birokratsku standardizaciju<sup>8</sup>, polazi od zapaženih kontradiktornih tendencija: promicanje birokratske standardizacije kurikuluma i standardiziranog vrednovanja, na jednoj strani, a postmoderna diversifikacija<sup>8</sup> na drugoj. Waks tvrdi: „gospodarski, društveni i kulturni učinci globalizacije vršiti će pritisak na države u odnosu na posmodernu diversifikaciju obrazovnih aranžmana prema jačanju njene percipirane legitimnosti“ (Waks, 2006, str. 403).

Objašnjenje pretpostavljene tvrdnje konstruira na analizi četiriju baza moći i države transformirane pod uvjetima globalizacije: administrativne, simboličke, materijalne i prinudne na primjerima država USA-a i UK- a (Amerike i Engleske).

I zagovornici i kritičari postmodernističke vizije obrazovanja (i pedagogije) na raskrižju su između regulacije i razumijevanja teorije i prakse. Odricanje jedinstvenosti ciljeva i vrijednosti, sadržaja, metodologije izvedbe i vrednovanja odgoja i obrazovanja znači deregulaciju u kojoj kritičari vide opasnost od urušavanja društva, kulture, pojedinca. Za zagovornike postmodernizma to znači svojevrsnu estetizaciju odgoja i obrazovanja pomoću „jezičnih igara“ odnosno deliberaciju<sup>9</sup> ostvarivu u simetričnim odnosima bez normativnosti i represivnosti. Riječima Ogurcova „u ime jednakosti strana, u ime simetričnih odnosa između učitelja i učenika, postmodernisti se odriču 'pedagoškog odnosa' u kojemu je jedna od strana (pedagog) pozvana predati svoje iskustvo

---

<sup>8</sup> Postmoderna diversifikacija u smislu tvorbe i nuđenja različitih obrazovnih aranžmana, usluga u sklopu neoliberalne politike privatizacije, različitih vrijednosti i mogućnosti kao odgovor na birokratsku standardizaciju. Postmoderna diversifikacija kao stvarnost i/ili „dobre“ ideje za rješavanje proturječnosti, problema legitimnosti aktualnih politika globalizacije: profitabilnost, konkurentnost, stabilnost, demokracija, humanizacija. Status quo, radikalno ili kompromisno rješenje? Odnosno, zadržavanje statusa quo uz kozmetičke dotjerivanje ili deregulaciju na svim razinama i u svim područjima, ili djelomična deregulacija ovisno o prioritetima i moći u odnosima državnog i privatnog kapitala.

<sup>9</sup> Deliberacija u kontekstu deliberativne demokracije i deliberativne komunikacije s fokusom na prosvijećenu i kritičku konverzaciju, komunikaciju. (Uljens, (2006). Odnosno „deliberacija kao diskurzivna argumentacija.“ (Carleheden, 2006, str. 538).

mladome pokoljenju, formirati ga u suglasju s određenim ciljevima i idealima obrazovanja“ (Ogurcov, 2001, str. 11).

### **Vrijednosti obrazovanja**

Na globalnoj (na razini EU-e) i na lokalnim (nacionalnim) razinama obrazovanje je na raskrižju između modernističkih i postmodernističkih vrijednosti odnosno između vrijednosti imenovanih kao nacionalna kohezija i kolektivni identitet (sloboda, jednakost, bratstvo) s jedne strane i pluralizam, različitosti i relativizam (sloboda, različitost, tolerancija odnosno solidarnost) s druge.

Vrijednosti, kao svojevrsni oblik preskriptivne i restriktivne regulacije na socijalnoj, globalnoj razini ili vrijednosti kao deregulacija u smislu tvorbe značenja interakcijom znanja, mišljenja i praksi o vrijednostima obrazovanja. Riječ je o diskurzivnoj tvorbi opće perspektive razumijevanja, predviđanja i prakticiranja vrijednosti obrazovanja. Čovjek je kao „kompetentni govornik stekao sposobnost da u razgovoru razmijeni perspektive prvoga i drugoga lica. U dinamici takvoga uzajamnog preuzimanja perspektive temelji se kooperativno proizvođenje zajedničkog obzora tumačenja u kojemu obje strane mogu postići ishod ne etnocentrične ili konvertirane interpretacije, nego interpretacije koju oba sugovornika intersubjektivno dijele“ (Habermas, Derrida, 2004, prema Muehlesen, 2004, str. 23).

U razmatranju vrijednosti obrazovanja smatram važnim pitanje o povezanosti instrumentalnosti globalne obrazovne politike i pluralnosti postmodernizma sa mogućim i stvarnim partikularizmom i fragmentacijom stvarnosti te pitanje o odnosu između retorike i realnosti globalne obrazovne politike o vrijednostima obrazovanja.

Proturječnost između tržišno orijentiranih zahtjeva i individualnih vrijednosti pokušava se riješiti kompromisom između tržišno usmjerenog, vođenog obrazovanja i drugih vrijednosti u društvu u smislu stvaranja „primjerenog balansa“ (Elliot, Fourali, Issler, 2010).<sup>10</sup>

Kao primjer odabrala sam globalno građanstvo i globalni građanin kao ideale izvedene iz demokratskog obrazovanja.

Siegel (2010) tumači demokraciju obrazovanja kao obrazovanje građanina za uspješno sudjelovanje u demokratskom životu kao temeljni, središnji cilj javnog obrazovanja u demokratskim državama. Navodi dvije skupine razloga za takvo obrazovanje. Prvi razlog povezan je s prirodom obrazovanja, a drugi s „prirodom demokracije“. Zbog moralnih razloga obrazovanje mora poštovati učenike kao osobe i njihove interese te ih pripremati za odraslost u smislu osposobljavanja za samoodređenje. Osim toga, obrazovanje „mora“ učenicima omogućiti

---

<sup>10</sup>„Primjereni balans“ kao strategija moćnih koji nameću modele obrazovnih politika i praksi tzv. „demokratskim konsenzusom“ ili kao strategija sudjelovanja, pregovaranja, dogovaranja i odlučivanja svih zainteresiranih i jednako vrijednih „igrača“ o modelima i praksama obrazovanja ?

„razumijevanje intelektualnih tradicija nastalih tijekom ljudske povijesti. Navedeno u svrhu odgoja „racionalnosti, razumnosti, sposobnosti i dispozicija kritičnog mišljenja“ (Siegel, 2010, str. 7- 8).

Druga skupina razloga o potrebi odgajanja racionalnosti te sposobnosti i dispozicija kritičkog mišljenja putem javnog obrazovanja jeste priroda same demokracije. Ako demokracija traži „obrazovano građanstvo, onda Siegel (2010) smatra važnim znati što to znači. Odgovor je u građanima koji mogu i žele rješavati pitanja javne politike. Iz perspektive napretka države, građani „moraju biti sposobni shvatiti i uvažavati, pravilno procjenjivati razloge za i protiv alternativnih politika i praksi koje je tiču brojnih pitanja i koja traže javno razmatranje i odlučivanje“ (Siegl, 2010, str. 8).

Centralno mjesto u elaboraciji obrazovanja globalnog građanstva i građanina, zauzimaju ideali i ideali obrazovanja (De Ruyter, 2010). Ideali kao vrijednosti u koje se vjeruje da su „izvrsne“ i „savršene“. Izvrsnost kao mogućnosti njihove ostvarivosti, a savršenost kao nemogućnost ostvarivanja. Osim izvrsnosti i savršenosti, idealima se kao „podrazredu“ vrijednosti pripisuje i obilježje personalnosti (vjerovanje osoba u važnost njenih ideala). Personalnost ideala ne isključuje mogućnost njihova dijeljenja s drugim ljudima kao i usvajanje od drugih.

*Što su obrazovni ideali?* De Ruyter opisuje obrazovne ideale kao „izvrsne ili savršene vrijednosti koje prevladavaju u obrazovanju, vrijednosti koje su viđene kao vrlo važne, ali nisu realizirane“ (De Ruyter, 2010, str. 53). Navodi moguću diferencijaciju obrazovnih ideala u tri skupine: „idealni ciljevi, sadržajni ideali te idealne obrazovne metode ili obrazovni pristupi“ (Isto, str. 53). Ukazuje na subjektivno tumačenje obrazovnih ideala i njihove izvrsnosti iz perspektive profesionalaca, roditelja, učenika, politika. I pored toga smatra da se „neki ciljevi obrazovanja mogu nazvati idealima jer su izvrsni za sve. Međutim, ova tvrdnja održiva je samo ako su ideali „relativno apstraktni i otvoreni subjektivnim interpretacijama“ (De Ruyter, 2010, str. 55). Mišljenja je da postoje dva obrazovna cilja za sve: ljudski prosperitet (blagostanje) i moralnost – „biti moralna osoba“. Oni su ujedno i formalni obrazovni ciljevi. U njihovu argumentiranju De Ruyter (2010), koristi „objektivne i subjektivne „teorije“. <sup>11</sup> I jedne i druge opravdavaju navedene ideale. Napredovanje osoba vidi mogućim u uvjetima njihove interpretacije stvarnih dobara (zdravlje, odnosi s drugima, autonomija, kreativnost i intelektualni razvoj – kao opća dobra) i zadovoljstva ostvarenim životom. „To ne samo da omogućava, nego zapravo „zahtjeva“ <sup>12</sup> (autorovo obilježavanje) osobne interpretacije tih dobara“ (Isto, 56).

---

<sup>11</sup> Objektivne teorije – „činjenično“ elaborirana shvaćanja čovjeka, njegova prosperiteta i moralnosti, a subjektivne – osobna, intuitivna viđenja, osobna interpretacija odnosno osobni svjetonazor kao socijalna konstrukcija tvorena u neformalnim i formalnim okruženjima.

<sup>12</sup>Unatoč varijacijama vidljiva je dimenzija normativnosti iskazana zadanim uvjetom. S jedne su strane mogući uvjeti, a s druge obvezujući – nešto što se mora ili je nužno. Pretpostavljam da je riječ o svojevrsnom balansiraju između mogućnosti i obveznosti, izvanjske zadanosti, koja se često izriče riječima: treba, mora, obvezno je, traži se i slično.



Slično idealu ljudskog prosperiteta odnosno blagostanja postavlja se i drugi obrazovni ideal – razvoj djece u moralne osobe. Zbog različitog shvaćanja tog obrazovnog ideala, De Ruyter (2010) je mišljenja kako ga nije nužno konkretnije odrediti. U koncepciji ljudskog prosperiteta, „moralna dobrotu“ čini njegovu sastavnicu.<sup>13</sup>

Dva idealna cilja utječu na „idealni sadržaj“ i na „idealni način“ obrazovanja djece. U sklopu „idealnog sadržaja“ odrasli (roditelji i učitelji) „moraju“ uvesti djecu u „objektivna dobra“ i podučiti ih standardima kako bi postali „dobri“ procjenitelji samih vrijednosti. Znanje o tome što je najbolje unutar određenoga stila znači i sposobnost vrednovanja trenutne i buduće ili alternativne prakse. U sklopu toga, „ideje ili predodžbe vjerodostojnog prijatelja, pouzdanog kolege, harmonične obitelji ili pravednog društva mogu funkcionirati kao regulativni ideali“ (De Ruyter, 2010, str. 57 – 58). Oni mogu biti pomoć u procjenjivanju što se treba „uraditi, promijeniti ili nastaviti raditi kako bi postigli idealni standardi“ (Isto, str. 58).

„Idealni način obrazovanja“ znači da roditelji i učitelji poučavaju djecu u smislu razvoja sposobnosti za kritičku refleksiju. „Otvoreni um“ (mišljenje) i „kritička refleksija“ istodobno su instrumentalne i razvojne vrijednosti jer su „važne za razvoj djece kao moralnih osoba“ (Isto, str. 58).

Za razliku od uobičajenog tumačenja obrazovnih ideala u smislu ili, ili – pozicija isključivosti, De Ruyter (2010) predlaže povezivanje objektivnog i subjektivnog - znanje i vjerovanje kao racionalne i emocionalne sastavnice izvrsnosti vrijednosti. Međutim, je li „osobna interpretacija“ ideala nešto na što se osobe, ljudi obvezuju, tj. nešto što ih obvezuje ili je to sastavnica ljudske racionalnosti? Jesu li obrazovni ideali - ljudsko blagostanje i moralnost - ostvarivi u uvjetima izvanjske regulacije (različitih razina mogućnosti izbora). Proturječna tvrdnja o „otvorenom mišljenju“ i „kritičkom mišljenju“ kao instrumentalnim i razvojnim vrijednostima govori o kompromisnom pristupu koji kolidira s elaboracijom ideala uopće i obrazovnih ideala. Kompromis između personalnog (subjektivnog) i socijalnog (opće prihvaćenog, normativnog) može biti prepreka u tvorbi teorija i praksi demokratskog obrazovanja, ali i otvoreni put daljnjoj unificiranoj, tržišno usmjerenoj globalizaciji obrazovnih politika. Liessmann (2008) kritiku aktualne obrazovne politike Europe, posebice vizije „nove obrazovanosti“, fokusira na zagovaranje obrazovnih ciljeva kao što su: „sposobnost za timski rad, fleksibilnost i komunikacijska spremnost znači napuštanje „individualnosti koja je nekoć bila adresat i akter obrazovanja“ (Liesmann, 2008, str. 61). Izazovi za promjene u obrazovanju ne „idu od ljudi, nego uvijek od tržišta, globalizacije ili pak od budućnosti.“ (Liesmann, 2008, str. 61). Ekonomska-poslovna paradigma posebice je vidljiva u području vrednovanja. Dominantnu ideologiju rangiranja Liessmann (2008) vidi kao normativni

---

<sup>13</sup> U elaboraciji sadržajnih ideala i idealnih obrazovnih metoda ili obrazovnih pristupa, DeRuyter (2010) dosljedno slijedi koncepciju savršenih i izvrsnih vrijednosti te koncepciju „objektivnih i subjektivnih teorija“ obrazovnih ideala.

pritisak koji eliminira iz obrazovanja „humanističke ideale“ (Isto, str. 74). Proklamirana vrijednost znanja u „društvu znanja“ u opreci je sa stvarnosti. Znanje nema vrijednost jer se „definira kao produkt proizveden prema eksternim kriterijima kao što su očekivanja, primjene i mogućnosti korištenja“ (Liessmann, 2008, str. 123). „Znanje i obrazovanje (...) nisu više cilj, nego su sredstvo koje ne zahtjeva nikakva daljnja promišljanje sve dotle dok se daje opravdati samo kao sredstvo: za prosperitetna tržišta, kvalifikacije za radno mjesto, mobilnost usluga, rast gospodarstva“ (Isto, str. 129).

Zinchenko (1999) u raspravi o ciljevima i vrijednostima obrazovanja polazi od pretpostavke o povezanosti vrijednosti obrazovanja sa općim ljudskim vrijednostima. Opće ljudske vrijednosti, duhovne, intelektualne i socijalne, odgovaraju osnovnim područjima čovjekova života odnosno njegova funkcioniranja. Problem je prisutan u njihovom određenju, konkretizaciji i načinima ostvarivanja. Namjesto nametanja ciljeva i vrijednosti sustavu obrazovanja od strane obrazovne politike, Zinchenko (1999) zagovara prihvaćanje vrijednosti. Na primjer, prihvaćanje učenika kao subjekta obrazovanja znači prihvaćanje njegove individualnosti kao osnovne vrijednosti, kao izvora njegova razvoja. Namjesto obrazovanja kao „objekta utjecaja i manipulacija od strane države“ zagovara obrazovanje kao „subjekta vrijednosti, ciljeva i putova njihova postignuća“ (Isto, str. 20). To ne znači da je obrazovanje „bespriječno“. U susretanju s neiscrpnim svijetom vrijednosti, ideala, obrazovanje je pred nužnosti „dorađivanja“ općih ljudskih vrijednosti, ciljeva te nalaženja načina njihova „isprobavanja“. Moguće je ustvrditi da Zinchenko (1999), iz pozicije zagovornika obrazovanja usmjerenog na ličnost, nudi rješenje tipa „i“(povezivanje) namjesto „ili“(disjunkcija/isključivanje).

Diskurs o vrijednostima obrazovanja uglavnom je usmjeren na odnos između obrazovanja i prioriteta vrijednosti društva u relaciji s globalizacijskom ideologijom. Češće u smislu slaganja, prihvaćanja i opravdanja, a manje u smislu kritičkog promišljanja iz pozicije autonomije i odgovornosti (individualne i socijalne). Struka i znanost balansiraju između pasivne i aktivne uloge u transformaciji obrazovanja. Pod utjecajem „globalnog mita“ i pritiska „globalne standardizacije“ stručnjaci, profesionalci u području obrazovanja „progresivno“ sudjeluju u diseminaciji „semantike modernizacije“, u politikama savjetovanja i „reformatorskim“ refleksijama (Amos, Keiner, Proske, Radtke, 2002).

Istodobno zagovaranje autonomije uz proširenu funkcionalizaciju obrazovanja, školovanja, više socijalne nejednakosti uz demokratizaciju (idealnu i stvarnu), pristup obrazovanju kao obrazovnoj praksi uz intenzifikaciju razgovora o reformiranju i modernizaciji obrazovanja samo su neke od proturječnosti u globalnoj retorici o obrazovanju i njegovim vrijednostima.

Sklonost sustava obrazovanja prema brzom uslužnom reagiranju na očekivanja drugih sustava govori o njegovoj heteronomiji. Amos, Keiner, Proske, Radtke (2002) mišljenja su da je

povećanje autonomije obrazovnog sustava povezano sa jačanjem transformacijskih sposobnosti obrazovanja. Beckman, Cooper (2004) radikalnije pristupaju rješavanju poslušnosti, poniznosti obrazovanja prema „tržišnim silama“. Predlažu orijentaciju obrazovanja na „humanističke, liberalne i demokratske sile“ u funkciji punog razvoja ljudske ličnosti uz jačanje poštovanja ljudskih prava i sloboda. Zagovaraju ponovnu humanizaciju svrhe(a) obrazovanja u uvjetima razotkrivanja „menadžerske destrukcije“ i „menadžerskog diskursa“. Revitalizacija obrazovanja kao javnog dobra ostvariva je diskursom koji se temelji na dijalogu različitih interesa društva, države. U kontekstu obrazovnih institucija to znači uključivanje ljudi i stvaranje kritičke refleksije u uvjetima demokracije. (Beckman, Cooper, 2004).

Pretpostavljam da je dijalog profesionalaca u području obrazovanja te profesionalaca i predstavnika obrazovne politike jedan od putova ka preispitivanju vrijednosti obrazovanja i ka građenju minimalne razine razumijevanja između različitih motrišta.

## Literatura

1. Adorno, T. (2006). Vaspitanje posle Aušvica. *Pedagogija*, 61 (1): 5 – 16.
2. Amos, K.S., Keiner, E., Proske, M., Radtke, F.O. (2002). Globalisation: Autonomy of Education under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education. *European Educational Research Journal*, 1, (2): 193 -213.
3. Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N.(Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson, str. 23-43.
4. Beckmann, A., Cooper, C. (2004). 'Globalisation', the New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 2 (2). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31>
5. Carleheden, M. (2006). Towards Democratic Foundations: a Habermasian perspective on the Politics of Education. *Curriculum Studies*, 38 (5): 521 – 543.
6. Carney, M. Rhoten, D. (2002). What Does Globalization Mearn for Educational Change? *Comparative Education Review*, 46 (1): 1 – 9.
7. Commission of the European Communities (2001). *Report from Commission. The concrete future objectives of education systems*. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives_en.pdf)
8. De Ruyter, D. (2010). After All, How Small is the World? Global Citizenship as an Educationa Ideal. U: Rayel, Y., Preyer, G. (Ur.), *Philosophy of Education in the Era of Globalization*. New York: Routledge, str. 51 -66.
9. Dimitriev, D. G. (2008). Modernizam, postmodernizam i teorija sadržaja obrazovanja u SAD. *Pedagogija*, 63 (2): 173 – 182.
10. *European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy* (2008). European Commission . <http://www.nesse.fr/nesse/nesse-top/tasks>
11. *Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uljučiv rast, 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxelles: Europska komisija. [http://www.mobilnost.hr/prilozi/05\\_1300804774\\_Europa\\_2020.pdf](http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf)
12. Eliot, G., Fourali, C., Issler, S. (2010). *Education and Social Change. Conecting local and global perspectives*. London: Continuum International Publisshing Group.

13. Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development*. NBER Working Paper 12832. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
14. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
15. Muehleisen, H.O. (2004). J. Habermas i europska integracija. *Politička misao*, 41 (4): 22 - 34.
16. Ogurcov, A. P. (2001). Postmodernistkij obraz cheloveka i pedagogika. *Chelovek*, 10 ( 3): 5 -17; ( 4): 18 – 25.
17. Ogurcov, A. P. (2002). *Antipedagogika: vyzov postmodernizma*, 10 (4): 54 – 68.
18. Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach. *Journal of Educational Policy*, 22 (2): 147 – 171.
19. Sahlberg, P., Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable Development. *European Journal of Education*, 45 (2): 280 - 299.
20. Schlotter, Schwerdt, Woessmann, (2008). *The Future of European Education and Training Systems: Key Challenges and Their Implications*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education.
21. Siegel, H. (2010). How Should We Educate Students Whose Culture Frown Upon Rational Disputation? Cultural Difference and the Role of Reason in Multicultural Democratic Education. U: Rayel, Y., Preyer, G. (Ur.), *Philosophy of Education in the Era of globalization*. New York: Routledge, str.7 -14.
22. Uljens, M. (2006) Democracy and Normative Education. *Education adn Democracy in the 21 st century*, NERA Conference, Örebro University.
23. Usher, Edwards (1994). *Postmodernism and Education. Different Voices, Different Morals*. London: Routledge.
24. Waks,L. J. ( 2006). Globalization, State Trasformation, and Educational Re-structuring: Why Postmodern Diversity Will Prevail Over Standardization. *Studies in Philosophy and Education*, 25 (5): 403 – 424.
25. Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. Sechste Auflage. Berlin, Akademie Verlag.
26. Zajda, J. (2010). Globalisation and the Politics of Education Reform. U: J. Zajda, J., Geo-Ja Ja, M. (ur.), *The Politics of Educational Reforms*. Dordrecht: Springer, str. XIII – XXI.
27. Zinchenko, V. P. (1999). O celiah i cennostiah obrazovania. Internet zhurnal *Eidos*. <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>

# **Globalization, Postmodernism and Educational Values**

## **Abstract**

In this paper, educational values are critically reflected upon from the perspective of educational politics of globalization and from the postmodern perspective. Values are thought about in the sense of global and national, as well as personal and social priorities. They are also considered as a prescriptive and restrictive regulation on the social, global level, or as a deregulation, in the sense of meaning construction through interaction of knowledge, reasoning and practices of educational values. The paper is about a discursive formation of a general perspective of understanding, predicting and practicing values of education.

A dominant instrumentalisation of educational values in the educational politics of globalization is contrasted with a postmodernist discourse of plurality and an “anti-totalitarian option”.

The connection between the instrumentalisation of the educational politics of globalization and the plurality of postmodernism, with a possible and real particularism and fragmentation of reality, especially education, is pointed out.

**Keywords:** values, education, globalization, postmodernism

# Kultiviranje žudnje: tijelo u feminističkoj pedagogiji

**Marija Bartulović**  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

*“ ...to remember yourself is to see yourself always as a body in a system that has not become accustomed to your presence or to your physicality” (bell hooks)*

## Sažetak

Tijelo je posljednjih desetljeća postalo jedan od najčešće tematiziranih pojmova u društvenim i humanističkim znanostima. Većina autora taj interes povezuje s razdobljem kasnog ili visokog moderniteta u kojemu ono zauzima centralno mjesto u samoodređenju pojedinca (tijelo kao projekt). Ipak, pitanje što tijelo jest još uvijek dobiva različite, nerijetko oprečne odgovore. Ovisno o perspektivi, ono je promatrano kao materijalna, biološka činjenica, ili kulturom, odnosno diskursom određen pojam. U feminističkoj pedagoškoj perspektivi kao polazište za tematizaciju tijela prevladavaju konstruktivističke teorije koje autorima omogućuju kritiku biološkog determinizma, utemeljujuću za normativnost i superiornost muškog (bijelog, heteroseksualnog, pripadnog srednjoj klasi) tijela u odnosu na žensko (Drugo). Ta kritika među ostalim obuhvaća analizu konstruiranja rodni i seksualnih tijela učenika i učitelja, iznalaženje oslobađajućih naracija tjelesnosti nasuprot opresivnima, te poziv na artikuliranje diskursa erotičnosti u obrazovanju, nasuprot prevladavajućem diskursu šutnje.

**Ključne riječi:** feministička pedagogija, tijelo, socijalna konstrukcija, obrazovanje, transformacija

## Uvod

Neposredan poticaj za ovaj tekst bio je razgovor s kolegicom u kojem se ona prisjetila situacije na nastavi tjelesnog odgoja u kojoj je učitelj, zbog straha od moguće optužbe za seksualno uznemiravanje, odbio djevojčicama pomoći u izvođenju preskoka preko kozlića. Opis te situacije me potaknuo na osvještavanje nedostatne tematizacije tjelesnosti iz pedagoške perspektive uslijed koje nastavni proces postaje dehumaniziran, a skriveni kurikulum, odnosno siva zona tabuiziranog tijela, potentna za generiranje čitavog niza specifičnih problema, od seksualne represije, zlostavljanja, poremećaja u prehrani, psihosomatskih bolesti do poremećaja pažnje i koncentracije (Polce-Lynch et al. 2001). Međutim, nemogućnost da odgovorimo na pitanje o mjestu tijela u procesu obrazovanja isti čini problematičnim na prethodećoj razini koja postavlja pitanje o cilju obrazovanja. Teorije koje ne obuhvaćaju pedagoški potentnu tematizaciju tjelesnosti u pokušaju davanja odgovora na to pitanje nisu moguće uspostaviti dijalektičan odnos između individue i društva, uma i tijela, racionalnosti i senzualnosti; a time niti prevladati kritiku

obrazovanja kao sredstva socijalnog normiranja i kulturne reprodukcije čiji se kritičko-transformacijski potencijal iscrpljuje u utopijskim obrazovnim koncepcijama lišenima životnosti. Prevladavajući pristup tematizaciji tjelesnosti u pedagogiji Johnson (2008) naziva diskursom tišine za koji je karakteristična dvojaka pozicija: ignoriranje tijela kao problema (učenici i nastavnici kao aseksualna bića), odnosno njegovo fizičko uklanjanje (npr. trudne učenice), a povezuje ga sa zapadnjačkom tradicijom dualizma između uma i tijela i shvaćanjem obrazovanja kao primarno mentalne aktivnosti usmjerene na prenošenje sadržaja verbalnim putem. Kultura performativnosti u obrazovanju, usmjerena na standardizaciju i vanjska postignuća, podržava tu dihotomiju i dodatno dehumanizira praksu obrazovanja u kojoj (rodno, seksualno) tijelo biva zanemareno, a pitanje jednakosti i slobode svedeno na depolitiziranu agendu koja negira značaj kulturne različitosti i odnosa moći asimiliranjem razlika u postignućima u univerzalni diskurs podizanja standarda u kojem je službeni kurikulum shvaćen kao norma, a kulture učenika su irelevantne (Hatcher, 1997). Takav pogled na nastavni proces apolitičan je i asocijalan jer tijelo kao socijalni proces svodi na idiografske deskripcije različitih stilova učenja u kojima su tjelesnost i rodna preferenca svedeni na mozak (Reed, 1999). Cilj ovoga teksta je ukazati da je tako shvaćeno obrazovanje partikularno, instrumentalno i porobljujuće te da je tjelesnost jedan od konstitutivnih elemenata osnažujućeg obrazovanja. Takav odnos podrazumijeva razlikovanje između tijela kao objekta, onoga koje imamo; i subjekta, onoga koje jest<sup>1</sup> te shvaćanje tjelesnosti kao integralnog dijela čovjekove (samo)svijesti. Feministička kritička pedagogija tu je poziciju prepoznala i zauzela kao polazište u traženju odgovara na pitanje kako o tijelu i tijelom možemo kritički obrazovati i osloboditi ga, drugim riječima, kako u procesu obrazovanja možemo otvoriti prostor za tjelesnost, dodir i pokret. Takvo obrazovanje diskursu šutnje suprotstavlja diskurs erotičnosti usmjeren prema afirmiranju tjelesnosti, seksualnosti, strasti, žudnje i užitka kao konstitutivnih elemenata transformirajućeg obrazovanja za slobodnije bivanje u svijetu, a istovremeno propituje načine na koje tijelo biva socijalizirano u heteronormativne odnose kontrole i konformiteta, čime se otvara prostor dijaloga između utjelovljenog znanje i kulturalne kritike (Shapiro, 1999).

### **Tijelo, identitet i praksa samoosnaživanja**

Imenica tijelo posljednjih se nekoliko desetljeća pojavljuje u mnogobrojnim naslovima iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Shilling (2003) taj interes za tijelo smješta u kontekst kasnog moderniteta u kojem tijelo postaje osnovni element u procesu samoodređivanja osobe. Autor o tijelu govori kao o prostoru sigurnosti u čijim se granicama pojedinac osjeća zaštićeno od prijetnji i rizika globalnog društva, a putem kojega se istovremeno reprezentira drugima. Garland-Thomson (1997) aspekt reprezentacije analizira u procesu kojeg naziva '*kriticizmom tijela*', polazeći od roda, klase,

---

<sup>1</sup> vidi tekst prof.dr.sc. Marka Palekčića (1999), K tematizaciji tjelesnosti: paradigma za novo tisućljeće.

etniciteta ili invaliditeta, kao diskursa pomoću kojih se objašnjavanju i stvaraju značenja o tjelesnim posebnostima i razlikama među njima. Svrha tog procesa je propitivanje kolektivnih shvaćanja o tjelesnim formama, funkcijama, ponašanjima, perspektivama i iskustvima kao prirodnim i neizbježnim kategorijama. Pritom je posebna pažnja posvećena utjecaju koji na pojedince imaju stereotipi, metafore, portretiranja, slike, i ostali ideološki okviri pomoću kojih se zbiva socijalna reprezentacija tijela. Kao cilj, autorica vidi zamjenu opresivnih kulturnih naracija onima koje tijelo oslobađaju. Kako bi to bilo moguće, analizu je potrebno smjestiti u relacijski dinamičan, interaktivan prostor razreda i fokusirati se na stvarna tijela u specifičnim situacijama jer u protivnome subjekt biva lišen svoje materijalnosti i sveden na diskurzivnu određenost (Foucault), bez perspektive tijela kao samokonstituirajućeg, autonomnog entiteta potentnog za kritiku i transformaciju.

U svom pristupu tematiziranja tijela MacCormak (2006) polazi od kože kao prostora kritičke ranjivosti u kojem se događa susret između sebstva i društva. Za autora, koža je površina prepuna socijalno upisanih rasnih, klasnih, rodnih, seksualnih, dobnih određenja koja postoje prije i neovisno o značenju koje im individua pripisuje. Radi se o povijesnim i socijalnim konsenzualnim inskripcijama koje tijelo smještaju u hijerahijski sustav neosjetljiv za subjektivnu refleksiju i propitivanje eksternih značenjskih kategorija. Upravo to mjesto, na kojem se događa kontakt osobnog s materijom svijeta, kritički i feministički autori prepoznali su kao potentno polazište za konstituiranje emancipacijske tjelesne pedagogije koja u procesu usvajanja znanja otvara prostor za kost, meso, žudnju, i oslobađajuće iskustvo utjelovljenja (eng. embodiment). Fay (1987) utjelovljenje određuje kao proces u kojem tijelo postaje pokretač istinskog obrazovanja jer poučavanje i učenje nisu samo kognitivni već i tjelesni procesi, a opresivni obrazovni diskursi ne ostavljaju trag samo u ljudskim umovima, već i u njihovim mišićima i kostima. Prema tome, za obrazovanje koje želi transformirati i oslobađati učenike, pružanje prilike za samoosvještavanje putem propitivanja samokoncepcija, vrijednosnih orijentacija i stavova nije dovoljno jer represija utjelovljenja traži strategiju oslobađanja bogatiju i neposredniju od (za)mišljene. Na sličan način o utjelovljenju govori i McLaren (1988), određujući ga kao prostor mesa u koji su upisane ideološke socijalne strukture, a zadatak kritičke pedagogije je oblikovanje diskursa tjelesnosti koji propituje, prepoznaje, razumije i na pravi način vrednuje neizgovoreno znanje naših tijela. Za Shapiro (1999) svo znanje je tjelesno posredovano, a svo učenje je primarno somatsko, dok je proces usvajanja znanja svojevrsan oblik tjelesnog (samo)oblikovanja u kojem (ženska) potencija subjektivnog samoiznalaženja biva onemogućena transformiranjem tijela u objekt. Ta se identitetska reprezentacija događa pod utjecajem patrijarhalne volje za dominacijom i submisijom koja žene pretvara u ornamente muške čežnje nošene kao simbol vlasništva i moći, a podržana je judeokršćanskom tradicijom dualizma duha i tijela, činjenica i vrijednosti, razuma i emocija.



Objektivizaciju ženskog tijela Shapiro povezuje sa svim ljudskim bićima koja su određena kao *drugi*, pripadnici manjina, dehumanizirani na račun norme. Polazeći od kritike hegemonije koja propisuje odnos između žena, njihovih tijela i svijeta, autorica se zalaže za relacijski odnos prema znanju i razvijanje feminističke epistemologije koja propituje objektivno znanje legitimirano diskursom lišenim tijela. Pozicija epistemološkog relativizma, koju danas zauzima velik broj obrazovnih djelatnika koji sebe smatraju liberalnim humanistima, za autoricu je neprihvatljiva jer je tijelo/subjekt uvijek smješteno u povijesti, naratizirano diskursom, situirano u kulturalnoj memoriji i nevidljivim granicama socijalnog.

### **(Žensko) tijelo kao povijesni nositelj krivnje**

Povijesna suprotstavljanost uma i tijela koja se ogleda u shvaćanju tijela kao smetnje u procesu stjecanja znanja (Grosz, 1994) propitivana je u radovima brojnih kritičkih i feminističkih pedagoga. Taj je interes, među ostalim, povezan sa povijesnim pomakom od ljudskih prava prema ženskim pravima koji od sedamdesetih godina prošlog stoljeća u akademski fokus uvodi žensko tijelo, seksualne potrebe, reproduktivna prava, slobodu od seksualnog nasilja i surogat majčinstvo. Nadalje, težnja za oslobađanjem žene kao autonomnog subjekta potaknula je i raspravu o mjestu i značenju ženskog tijela u sustavu obrazovanja. Polazeći od shvaćanja tijela kao kulturom određenog samokonstituirajućeg subjekta, autorice i autori poput Greene, hooks, Johnson, Shapiro počinju se baviti analizom i kritikom povijesnih diskursa tjelesnosti u pedagogiji, za većinu kojih je karakteristično zanemarivanje tijela kao konstitutivnog elementa svakog pedagoškog odnosa; te uparivanje muškosti i uma, odnosno ženskosti i tijela, koje je desetljećima potkrepljivalo praksu rodne diskriminacije u obrazovanju.

Dok je zanemarenost tijela u tradicionalnim pristupima obrazovanju, usredotočenim primarno na intelektualni proces transmisije informacija, očigledna već na prvi pogled, primjerice u tjelesnoj pasivnosti tijekom nastavnog procesa (mirujuće tijelo koje sjedi i svedeno je na recepciju verbalno prezentiranog sadržaja ideal je poslušnog učenika, a stanje usredotočenosti svedeno je na stanje ukočenosti), dihotomija između uma i tijela odnosno muškosti i ženskosti očituje se na mnogo kompleksnih razina i usko je povezana s činjenicom da su tijela seksualno specifična, a spol je prvi marker u procesu njihova socijalnog konstituiranja. Prepoznajući (seksualno) tijelo kao medijator obrazovnog procesa koji utječe na to kako učitelji i učenici misle, djeluju i na ono što se tijekom nastavnog procesa prenosi, feministički pedagozi raspravu o tijelu počinju povezivati sa spolom/rodom, ukazujući na specifičnu povijesnu poziciju ženskog tijela kao simbola žudnje, grijeha i krivnje. U knjizi objavljenoj 1932. Waller (prema Johnson, 2008) citira dio iz ugovora o radu učiteljice iz 1920. godine u kojemu ona daje obećanje da neće poticati ili tolerirati ni najmanji znak naklonosti od strane muških učenika. Turner (1984) taj odnos prema ženskom tijelu naziva

*susprezanjem žudnje* i prepoznaje ga kao način reguliranja ženske seksualnosti patrijarhalnim sustavima moći. Tijelo, osobito žensko, na taj način postaje prijetnja koja se od svog ostvarivanja spašava samonijekanjem. Shapiro (1999) to sjajno oprimjeruje nastavnim situacijama u kojima prikazuje odnos autoriteta i ženskog spola; poput prakse intelektualnog predatorstva karakteristične za muške predavače koji demonstriranjem moći nad učenicama nastoje kompenzirati osjećaj fizičke neprivlačnosti, i s druge strane, sklonosti žena da se u težnji za izgradnjom profesionalnog autoriteta odriču svojih tijela, skrivajući ih iza široke odjeće ili katedri. Ta problematičnost tijela koja se u kontekstu obrazovnog procesa manifestira na mnogo destruktivnih načina, poput diskrepancije između osobnog i profesionalnog identiteta nastavnika, ili straha od bilo kakvog fizičkog kontakta s učenicima ili kolegama, na široj razini podržava niz konzervativnih mitova – seks kao tabu, obitelj kao mjesto sigurnosti, unatoč silovanjima u braku ili zlostavljanju djece, seksističke rodne uloge kao stabilizirajući faktor u modernom društvu. Njihova opstojnost ovisna je o kolektivnom ženskom tijelu izgrađenom na stoljećima davanja, žrtvovanja za druge, samoodricanja i tugovanja ugrađenog u kosti žena zapadne civilizacije, a za njihovo rušenje potrebno je vraćanje ženskog tijela ženama, njegova slobodna prisutnost, neovisna o socijalnim i kulturnim kodovima te relacijskom konstituiranju u odnosu na mušku normu.

### **Konstruiranje rodni tijela učenika u obrazovnom procesu**

Ograničenost socijalno konstruktivističkih teorija za problematiziranje tijela kao materijalnog subjekta, koju im kritika često predbacuje, Frank (1991) nastoji prevladati shvaćanjem tijela kao tjelesnog fenomena po sebi, koji, uz institucije i diskurs, utječe na ljudski doživljaj tijela. Autor u svojoj analizi polazi od četiri pitanja koja tijelo treba postaviti u odnošenju spram nekog objekta, a obuhvaćaju kontrolu (predvidivost tijela), žudnju (lišenost ili produkcija u tijelu), odnos prema drugima (zatvorenost tijela u sebe, ili otvorenost prema drugima) i samo-odnošenje (osjeća li se tijelo dobro u sebi, ili je odvojeno od svoje tjelesnosti). Temeljem pozicioniranja u odnosu na ova pitanja, razvijaju se tipični tjelesni stilovi među kojima autor identificira četiri idealna tipa: disciplinirano, dominirajuće, zrcaljujuće i komunikativno tijelo. Potonje predstavlja koncepciju tjelesnosti koju trebamo razvijati obrazovanjem jer je komunikativno tijelo, za razliku od ostala tri tipa, u kontaktu sa sobom i drugima, a produciranu žudnju izražava u dijadnim odnosima. Međutim, u obrazovnoj praksi prevladavaju ostala tri tipa, osobito u kontekstu seksualnog i tjelesnog odgoja i obrazovanja. Disciplinirano tijelo može se povezati sa regulacijom ljudske žudnje i užitka uspostavljanjem maskulinog konstrukta žudnje. Prena Connellu (1987), socijalno konstruirani kriteriji čije trajno izvorište nije u tijelu, služe kao mehanizam reproduciranja rodne nejednakosti u procesu kojeg autor naziva *negiranjem* tijela. Ono se očituje, primjerice, u konstruiranju ekskluzivnih rodni identiteta putem zanemarivanja sličnosti i prenaplašavanja tjelesnih različitosti.

To je osobito evidentno u slučaju djece rane dobi kojoj se rodni identiteti pripisuju daleko prije no što su ona sposobna za njihovo reproduciranje, zauzimanje pozicija moći i razumijevanje procesa uključenih u rodno izražavanje. Pritom se tijela pretvaraju u opozicijama određene socijalne kategorije, a apsolutiziranjem tjelesnih razlika ideološki se konstruiraju razlike između žena i muškaraca. Iz toga proizlazi osjećaj muževnosti koji za mnoge muškarce nije povezan samo sa simboličkim značenjem falusa ili slikama moći koje muškom tijelu pripisuje popularna kultura, već je deriviran iz socijalnih praksi koje transformiraju tijelo. U obrazovnom procesu, te su prakse najočitije u kontekstu tjelesnog i seksualnog odgoja i obrazovanja. Dječake se, u nastavi tjelesnog odgoja, daleko više potiče na njegovanje kulta tijela, vježbanje fizičke snage i zauzimanje prostora. Te razlike osobito izražene postaju u razdoblju adolescencije kada djevojčice, na poticaj medija, počinju sve više pažnje posvećivati relativno pasivnom dekoriranju tijela, dok su dječaci usredotočeni na aktivnu izgradnju svojih tijela. Taj proces može ići i u suprotnome smjeru, odnosno djelovati kao oblik samoispunjujućeg proročanstva u kojemu tijela postaju temelj za konstruiranje opresivnih obrazovnih praksi (Shilling, 2003). Osim u nastavi tjelesnog odgoja, tijelo se problematičnim pokazuje u kontekstu seksualnog obrazovanja. U feminističkoj tradiciji ono je općenito analizirano kao prostor negiranja učenika i učenica kao seksualnih subjekata (Lees, 1994). Ipak, diskurs šutnje, odnosno deerotizirano seksualno obrazovanje, u teži položaj stavlja djevojčice zbog činjenice da su one socijalno konstituirane kao pasivne primateljice aktivne muške žudnje, a seksualno obrazovanje je modus putem kojega se ta subjektna pozicija (re)producira. Time se djevojčicama ne omogućuje razvijanje seksualne samosvijesti u kojoj se utemeljuje pozicija aktivnosti u seksualnim interakcijama, drugim riječima, ne potiče se osobno osnaživanje mladih žena (Allen, 2004). Većina programa seksualnog obrazovanja mušku (hetero)seksualnu žudnju i užitak tematizira u značajnijoj mjeri, kao dio heteronormativnog diskursa odrastanja u kojemu se kod dječaka počinje javljati interes za suprotni spol, međutim, izostanak primjerene tematizacije ženske žudnje mušku seksualnost konstituira kao predatorsku. Usto, dječacima se na taj način nudi okvir unutar kojega svoju seksualnost mogu analizirati primjereno maskulinom, dok je način na koji se mogu iznalaziti kao maskulini seksualni subjekti istovremeno ograničen heteronormativnim diskursom. Zbog toga je, ističe Connell (1992), nužno diskurs erotičnosti u seksualnom obrazovanju razvijati prema prevladavanju norme hegemonijalnog maskuliniteta i na taj način dječacima otvori prostor za širi spektar seksualnog samoiznalaženja, uključujući i homoseksualnu žudnju.

### **Tijelo kao medij erotičnog poučavanja**

Diskurs erotičnosti (hooks, 1993) u obrazovanju označava priznavanje tijela i propitivanje odnosa između normativnih, a time i neutralnih tijela učenika, te tijela učitelja koja u nastavnim procesima dobivaju oznaku iznimnosti generirane iz autoriteta profesije. Garland-Thomson (1997) kritizira

ideal autoriteta utemeljen u muškom, heteroseksualnom (ne)tijelu, postavljanjem pitanja o pozicioniranju autoriteta u ženskim, trudnim, invalidnim, bolesnim ili queer tijelima. Potonja izazivaju posebnu pažnju, zbog seksualnog aspekta čije je ozbiljno problematiziranje u kontekstu obrazovanja tradicionalno podzastupljeno. Ipak, seksualnost je u jednakoj mjeri dio našeg profesionalnog identiteta u kojoj su to i stručne kompetencije; štoviše, tjelesna samoosviještenost i umijeće konstruktivnog odnosa spram seksualnosti mogu znatno doprinijeti kvaliteti našeg poučavanja, bez obzira na područje kojim se bavimo. Sadržaj koji učenicima nastojimo prenijeti mrtav je, ukoliko njegovim dijelom ne možemo prihvatiti naša tijela, ne samo mozak, glasnice i ruke, već i ono što se nalazi ispod struka...mjesto strasti, žudnje i užitka dio su *prisutnosti* koja poučavanje i učenje čini živim i autentičnim. Međutim, da bismo razumjeli značenje erotičnosti u obrazovanju, potrebno je o tom pojmu razmišljati iznad dimenzije seksualnog koja se uz njega najčešće vezuje. hooks (1993) se u elaboriranju diskursa erotičnosti u nastavi poziva na Keena koji koncepciju erotičnosti ne povezuje sa seksualnom moći, već sa pokretačkom snagom koja svaki oblik života mijenja iz stanja potencije u stanje aktualnosti. Prema tome, erotičnost je u temelju određenja pedagogije koja teži transformirati svijest i studentima omogućiti samorazumijevanje i puniji odnos sa svijetom. Nadalje, Keen (prema hooks, 1993) pojašnjava kako svodenjem erotičnosti na dimenziju seksualnosti ukupnost potencijala kojemu težimo kao ljudska bića implicitno svodimo na romantično-gentilnu povezanost između dviju osoba. Nasuprot tome, shvaćanje erotičnosti kao ukupnog stremljenja k samoaktualizaciji, omogućuje razvoj kritičke imaginacije, elementa koji je prema Purpelu (1989) ključan za razvijanje svjesnosti o načinu na koji možemo doprinositi svijetu u kojem živimo, stvarati ga i mijenjati.

Radi se o pedagoškom procesu u svjesnom stanju bivanja, u kojemu je tjelesnost shvaćena kao poveznica između mišljenja i djelovanja, a razumijevanje socio-političkih dimenzija naših tjelesnih obrazaca (postura, geste, korištenje prostora, kvaliteta pokreta) i integriranje življenog iskustva tijela u obrazovanju, dio je dinamičkog procesa socijalne promjene.

## **Zaključak**

Produktivna pedagojska perspektiva tjelesnosti tijelo treba promatrati kao medij oslobađućeg znanja, kao prostor konflikta koji teži ekvilibriju. Iz feminističke perspektive, to znači boriti se za (samo)osnaživanje u društvu koje svoju opstojnost uvelike može zahvaliti ženskoj spremnosti na patnju, ženskom tijelu kao tihom, izdržljivom, submisivnom, osakaćenom, silovanom, ukrašenom; te s druge strane, muškoj spremnosti na socijalizaciju u hegemonijalni maskulinitet, potvrđen tijelom koje se postavlja, osvaja, napada, samoveliča. Dekonstrukcija tih opresivnih diskursa započeta je razvijanjem opozicijskih perspektiva tjelesnosti i kognitivnim repozicioniranjem ženskog povijesnog i kulturnog subjekta (Shapiro, 1999), a u budućnosti treba zaživjeti u konkretnim

strategijama otpora i transformacije, na razini reprezentacije, institucionalnih praksi te socijalnih i kulturnih odnosa. Za obrazovne djelatnike to je istovremeno velik izazov, i prilika za rast. Početak je u imaginaciji tijela.

## Literatura

1. Allen, L. (2004), Beyond the birds and the bees: Constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16 (2), 151-167.
2. Connell, R. (1987), *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
3. Connell, R.W. (1992), A very straight gay: Masculinity, homosexual experience, and the dynamics of gender. *American Sociological Review*, 57(6), 735-751.
4. Fay, B. (1987), *Critical social science*. New York: Cornell University.
5. Frank, A. (1991), For a sociology of the body: an analytical review. U: Featherstone, M., Hepworth, M., Turner, B. (ur.) *The body: social process and cultural theory*. London: Sage.
6. Garland-Thomson (1997), *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
7. Hatcher, R. (1997), New Labour, school improvement and racial equality. *Multicultural teaching*, 15(3), 8-13.
8. hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
9. Johnson, T.S. (2008), *From Teacher to Lover: Sex Scandals in the Classrooms*. New York: Peter Lang Publishing.
10. Lees, S. (1994), Talking about sex in sexuality education. *Gender and education*, 6(3), 281-292.
11. MacCormack, P. (2006), The Great Ephemeral Tattooed Skin. *Body & Society*, 12(2), 57-82.
12. McLaren, P. (1988), Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. *Journal of Education*, 170(3), 53-83.
13. Palekčić, M. (1999), K tematizaciji tjelesnosti: paradigma za novo tisućljeće. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 140(4), 446-458.
14. Polce-Lynch, M, Myers, B.J., Kliwer, W., Kilmartin, C. (2001), Adolescent Self-Esteem and Gender: Exploring Relations to Sexual Harassment, Body Image, Media Influence, and Emotional Expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.
15. Purpel, D.E., Shapiro, S. (1995), *Beyond liberation and excellence*. Connecticut: Bergin and Garvey.
16. Reed, L.R. (1999), Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11(1), 93-110.
17. Shapiro, S. (1999), *Pedagogy and the Politics of the Body: a Critical Praxis*. New York: Garland Publishing, Inc.,
18. Shilling, C. (2003), *The body and social theory*. London: Sage publications.
19. Turner, B.S. (1984), *The body and society*. Oxford: Basil Blackwell.

## **Cultivation of Desire: Body in Feminist Pedagogy**

### **Abstract**

The body has in recent decades become one of the most commonly treated terms in social sciences and the humanities. Most authors associate that interest with the period of late or high modernity, in which the body occupies a central place in an individual's self-determination. However, the question of what the body is still produces various, often conflicting answers. Depending on the perspective, it is viewed as a tangible, biological fact, or a concept produced by culture or discourse. The feminist analysis of the body uses constructivist theories as a starting point since they provide authors with a basis for a critique of biological determinism which establishes the normativity and superiority of the male (white, heterosexual, middle class) body, in relation to the female (the Other) body. These critiques, among other things, include the analysis of the construction of gendered and sexual bodies of students and teachers, finding liberatory narratives of corporeality against oppressive ones, and the call for a discourse of the erotic in education, in contrast to the prevailing discourse of silence.

**Key words:** feminist pedagogy, body, social construction, education, transformation

# Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika

Dr. sc. Vesna Bedeković

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

## Sažetak

Nove okolnosti u kojima su se pod utjecajem globalizacijskih procesa našle europske zemlje u centar pozornosti dovode pitanje ključnih kompetencija nastavničke profesije koja ima presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju nadolazećih generacija za participaciju u suvremenom demokratskom društvu. Usvajanje profesionalnih kompetencija nastavnika potrebno je sagledati u multikulturalnom kontekstu u kome interkulturalne kompetencije imaju značajno mjesto, a osposobljavanje nastavnika za profesionalni stil života u kome će različitosti doživljavati kao vrijednost i promovirati jednake obrazovne šanse pretpostavlja promišljanje nastavnika kao kompetentnog i kritički orijentiranog stručnjaka čiji se profesionalni identitet ogleda u kompetencijama koje mu osim stručnog znanja omogućavaju komunikaciju s društvenom okolinom i prilagodbu kulturno-pluralnoj perspektivi. U tom je smislu implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja potrebno promatrati u kontekstu kompetencijskog pristupa nastavničkoj profesiji i stjecanja interkulturalnih kompetencija neophodnih za rad i profesionalno djelovanje u suvremenom multikulturalnom društvu.

**Ključne riječi:** profesionalne kompetencije nastavnika, interkulturalne kompetencije, multikulturalno društvo, različitosti, interkulturalni odgoj i obrazovanje

## Polazišta

Suvremeno društvo obilježeno globalizacijskim procesima suočava se s ubrzanim protokom informacija, kapitala, usluga, proizvoda i ljudi, tendencijom brisanja međudržavnih granica i novim društvenim, političkim, ekonomskim i kulturnim odnosima. Slobodni protok informacija na globalnoj razini omogućava virtualnu nazočnost i neposredno sudjelovanje u različitim zbivanjima, neovisno u kom se dijelu svijeta događaju. Širenje masovnih medija i nagli razvoj informacijskih tehnologija utječe na sve veću mobilnost, pri čemu razvoj odnosa između ljudi različitih kulturnih pozadina fenomenu migracija u globalizacijskim uvjetima daje nove konotacije. U takvim se okolnostima osobni život pojedinca nalazi pod izravnim ili neizravnim utjecajem drugih kultura (Portera, 2008), a migracije na globalnoj razini utječu na promjenu demografske slike svijeta, što na jednoj strani za posljedicu ima jačanje ksenofobije, dok se na drugoj strani javlja jačanje svijesti o potrebi interkulturalnog pristupa u iznalaženju rješenja sukoba između paradigmi individualizma i globalizma.

S obzirom da je interkulturalna interakcija zbog sve veće međuovisnosti ljudi i kultura za većinu ljudi postala stvarnost svakodnevnog života, susreti kultura podrazumijevaju nužnost kvalitetnog međusobnog suodnosa temeljenog na ideji interkulturalizma, pojam nacionalnog

identiteta dobiva nove konotacije i širi se otvaranjem prostora novim - interkulturalnim identitetima, a interkulturalni odgoj i obrazovanje postaje nezaobilaznim činiteljem u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura. Promišljanje implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja podrazumijeva otvorenost prema drugim kulturama i percepciju različitosti kao šanse za učenje, a škola kao mjesto svakodnevnog kontakta pripadnika različitih etnita, kultura, religija, jezika i svjetonazora postaje interkulturalni medij u funkciji društvene promocije kulturnih različitosti. U tom je kontekstu potrebno promatrati i razvoj odnosa nastavnika<sup>1</sup> prema kulturno različitim učenicima, pri čemu pitanje interkulturalne kompetentnosti nastavnika postaje od ključne važnosti prilikom suočavanja s neminovnim promjenama uzrokovanim prijelazom jedinstvenih monokulturalnih i nacionalnih u kulturno-pluralna društva.

Trajna potreba za prilagodbom europskog prostora obrazovanja koji nastoji stvoriti konkurentnost i sposobnost djelotvornog odgovora na izazove globalizacijskih procesa u centar pozornosti dovodi pitanje profesionalnih kompetencija nastavnika potrebnih za rad s novim generacijama nadolazećih učenika. Suočen s potrebom osposobljavanja nastavnika za osobni i profesionalni stil života u kome će različitost doživljavati kao vrijednost i promovirati jednake obrazovne šanse za sve učenike, hrvatski odgojno-obrazovni sustav izobrazbu nastavnika treba sagledati u kontekstu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose u kome stjecanje interkulturalnih kompetencija zauzima značajno mjesto. U tom kontekstu zajedničke vrijednosti ujedinjene Europe i karakteristike suvremenoga hrvatskog društva postaju polaznicama za strukturalne promjene cjelokupnog sustava izobrazbe hrvatskih nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja kroz kontinuirano stručno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje koje postaje višedimenzionalni proces (Hrvatić i Piršl, 2007) tijekom koga stjecanje profesionalnih nastavnčkih kompetencija postaje osnovom stručnog razvoja u svim fazama profesionalne karijere nastavnika.

### **Kompetencije, kompetentnost i kompetencijski pristup obrazovanju**

Promišljajući različita teorijska ishodišta kompetencija i kompetentnosti Babić (2007) naglašava značaj konstruktivističkog pristupa kompetentnosti ističući individualnu i socijalnu prirodu kompetencije. S obzirom da socijalna priroda učenja i poučavanja u centar pozornosti stavlja važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac konstruira vlastitu stvarnost čiji dio čine i kompetencije, odnosno znanja, sposobnosti i vještine, kompetencije pretpostavljaju određenu

---

<sup>1</sup> U hrvatskoj zakonskoj regulativi termin nastavnik koristi se u dvostrukom značenju za predmetne specijaliste u osnovnoj i u srednjoj školi (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN: 87/08., 86/09., 92/10., 105/10., 90/11., 5/12., 16/12.), dok se u svjetskoj znanstvenoj literaturi termin učitelj (*teacher*) rabi za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika od predškolskog odgoja do završetka srednje škole. U ovom se radu pod pojmom *nastavnik* smatraju sve osobe koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu u osnovnoj i srednjoj školi.



sposobnost za obavljanje zadatka na način koji dopušta procjenu razine postignuća. Pojedinac pritom kompetencije ne posjeduje u apsolutnom smislu, nego se one kao dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih znanja, sposobnosti i vještina mogu razvijati. U tom smislu Poole i sur. (1998) pod pojmom kompetencije podrazumijevaju kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju aktivno i efikasno djelovanje u određenoj specifičnoj situaciji, dok Mijatović (2000) pod kompetencijom podrazumijeva osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni ili neformalni način. Spajić-Vrkaš i sur. (2001) pod kompetencijom podrazumijevaju mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, odnosno područje u kome neka osoba posjeduje znanja i iskustva, pri čemu upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje, djelatnost ili poziv obuhvaća primjerena znanja, iskustva (praksu) sposobnosti, vještine i stavove. U tom se kontekstu kompetentnom može smatrati ona osoba koja posjeduje opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvu i vještinama koje je razvila.

Analiza ključnih pojmova u prethodno navedenim definicijama kompetencije upućuje na zaključak da osnovni elementi kompetencije obuhvaćaju znanja, iskustva, sposobnosti, vještine i stavove na temelju kojih pojedinac postiže mjerodavnost u određenom području, odnosno vrsti djelatnosti, a manifestiraju se u određenim kognitivnim, emotivnim i afektivnim sposobnostima. U prilog tome ide i definicija OECD-a koja kompetenciju određuje kao kompleksni pojam koji uključuje kognitivnu, funkcionalnu, osobnu i etičku dimenziju, pri čemu kognitivna dimenzija kompetencije obuhvaća znanja i iskustva u nekom području, funkcionalna dimenzija obuhvaća vještine, osobna se dimenzija odnosi na sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji u skladu s osobnim karakteristikama koje pojedincu omogućavaju aktivno i efikasno djelovanje u određenoj specifičnoj situaciji, dok etička dimenzija kompetencije pretpostavlja opće sposobnosti za djelovanje uz korištenje određenih osobnih i stručnih vještina.

Pojam kompetencija, kompetentnosti i kompetencijskog pristupa obrazovanju povezan je s kompetencijskim pristupom u području menadžmenta i razvoja ljudskog kapitala koji je utjecao i na promicanje kompetencija u području obrazovanja. Temeljna svrha upravljanja ljudskim kapitalom je postizanje maksimalne koristi, odnosno profitabilnosti poslovanja, a intenzivna konkurencija na području poslovanja u posljednja dva desetljeća prošlog stoljeća utjecala je na razvijanje i primjenu novih pristupa u području upravljanja ljudskim kapitalom. S obzirom da se u području menadžmenta ljudskog kapitala temeljni naglasak stavlja na selekciju, izbor, ocjenu, poučavanje i razvoj osoblja u konkretnom poslovnom okruženju, neki autori (Stof, 2005; Stof, Martens, Van Merreienboer i Bastiaens, 2002) ističu povezanost pojma kompetencija u obrazovanju s opisanim promjenama u području menadžmenta i upravljanja ljudskim kapitalom, naglašavajući utjecaj kompetencijskog pristupa upravljanju ljudskim kapitalom na promicanje kompetencija u području

obrazovanja. Inicijative za određivanje kompetencija u obrazovanju pritom su povezane s tendencijom unaprjeđenja kvalitete, porasta količine informacija i razvoja informacijskih tehnologija, potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem i prilagođavanja stalnim promjenama u pristupu profesionalnoj karijeri.

Nove okolnosti u kojima su se pod utjecajem globalizacijskih procesa našle europske zemlje, a među njima i Hrvatska, u centar pozornosti dovode pitanje ključnih kompetencija koje su potrebne za uspješno funkcioniranje pojedinca i društva u današnjim promjenjivim uvjetima, poglavito onih koje se odnose na nastavničku profesiju koja, nadahnuta vrijednostima koje potiču cjelovit razvoj ljudske osobe, duhovni, moralni, društveni, gospodarski i kulturni napredak zajednice te promicanje i poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Hrvatić i Piršl, 2007) ima presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju nadolazećih generacija za participaciju u suvremenom društvu 21. stoljeća. U tom je kontekstu pitanje profesije nastavnika usko povezano s pitanjima temeljnih kompetencija koje nastavnik mora posjedovati kako bi spremno i otvoreno sudjelovao u promjenama tradicionalne uloge (izvora informacija i prenositelja znanja) prema novim ulogama (mentora, medijatora i moderatora) u promicanju kulturnog pluralizma, tolerancije prema različitostima i odgovornosti za održivu demokraciju. Kompetencijski pristup nastavničkoj profesiji stoga pitanje nastavnčkih kompetencija temelji na spoznaji da novi društveni odnosi nastavnike stavljaju u novi položaj, pri čemu je sadržaje inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihova daljnjeg profesionalnog usavršavanja potrebno temeljiti na interdisciplinarnom pristupu koji bi trebao omogućiti stjecanje znanja, iskustava i temeljnih nastavnčkih kompetencija neophodnih za rad i profesionalno djelovanje u suvremenom kulturno-pluralnom društvu.

### **Interkulturalne kompetencije u kontekstu profesionalnih kompetencija nastavnika**

Položaj nastavnika u suvremenoj školi danas je temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Ciljevi, zadaci, funkcije, učinci i dometi odgoja i obrazovanja u današnje se vrijeme promišljaju u kontekstu životne stvarnosti koja je u uvjetima rastuće globalizacije karakterizirana brojnim proturječnostima, a vizije odgoja i obrazovanja usmjerene su prema izgradnji društva znanja, jačanju društvene kohezije i obrazovanju temeljenom na kompetencijama. Zadaci koji se u današnje vrijeme postavljaju pred nastavnike svakim danom postaju sve zahtjevniji, jednako kao i njihove odgovornosti, pri čemu se sve glasnije ističu pojmovi "nove profesionalizacije" ili "postmodernog profesionalizma" (Hargeaves, 2000). U tom kontekstu definiranje nastavnčkih kompetencija varira u rasponu od vrlo širokih i općih do usko specifičnih i stručnih, pri čemu različiti autori (Spajić-Vrkaš i sur., 2001; Kyriacou, 2001; Meyer, 2002; Razdevšek-Pučko, 2005; Macháček, 2006; Hrvatić i Piršl, 2007) nastavnčkim kompetencijama pristupaju s aspekta predmetne (teorijske),

pedagoško-didaktičko-metodičke (stručne) i psihološke<sup>2</sup> kao općih kompetencija koje su temeljne za nastavničku profesiju, proširujući ih organizacijskim, komunikacijskim, savjetodavnim i evaluacijskim kompetencijama<sup>3</sup> kao usko specifičnim kompetencijama neophodnima za rad i profesionalno djelovanje u suvremenom kulturno-pluralnom društvu.

Potreba jasnog utvrđivanja temeljnih kompetencija koje su potrebne za profesionalno djelovanje u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu utjecala je na definiranje Europskog kompetencijskog okvira koji obuhvaća osam područja temeljnih kompetencija: komuniciranje na materinskom jeziku, komuniciranje na stranim jezicima, informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (ICT), matematičku i znanstvenu pismenost, osposobljenost za poduzetništvo, osposobljenost za cjeloživotno učenje, interpersonalne i građanske kompetencije (međusobno razumijevanje) te kulturnu ekspresiju<sup>4</sup>. Promatra li se Europski kompetencijski okvir u kontekstu temeljnih kompetencija koje su nastavnicima potrebne za profesionalno djelovanje u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu, razvidno je da među temeljnim profesionalnim kompetencijama suvremenog europski orijentiranog nastavnika interkulturalne kompetencije zauzimaju značajno mjesto.

Stjecanje interkulturalne kompetentnosti shvaćene kao sposobnosti interkulturalno prikladnih načina razmišljanja i djelovanja (Piršl i sur., 2009), odnosno sposobnosti učinkovite i prikladne interakcije u interkulturalnim situacijama, temelji se na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju i vještinama (Hiller i Wozniak, 2009). Takvo shvaćanje interkulturalne

---

<sup>2</sup> *Predmetna (teorijska) kompetencija* obuhvaća znanja iz određenog znanstvenog područja prema kojemu se određuje sadržaj i struktura nastavnog predmeta, a stječe se studiranjem određene znanstvene discipline i kasnijim stručnim usavršavanjem u tom području. *Pedagoško-didaktičko-metodička (stručna) kompetencija* podrazumijeva posjedovanje znanja i vještina posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta i organizaciju nastavnog procesa, stječe se tijekom studija, a kasnije se razvija praksom i raznovrsnim oblicima metodičkog usavršavanja. *Psihološka kompetencija* obuhvaća osobine ličnosti koje nastavniku omogućavaju uspješno obavljanje nastavničkog poziva, poglavito one koje se odnose na sposobnost poticanju učenikova učenja (razredno ozračje i disciplina) i procjenu učenikova napretka.

<sup>3</sup> *Organizacijske kompetencije* obuhvaćaju planiranje i programiranje nastavnog procesa te uporabu odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika), *komunikacijsko-refleksivne kompetencije* se odnose na uspostavljanje pozitivnog ozračja i aktivnog suodnosa s učenicima, roditeljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa kao socijalnim partnerima, uz sposobnost primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija, *savjetodavne (konzultativne) kompetencije* obuhvaćaju prepoznavanje mogućih teškoća, davanje potpore učenicima i osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje, dok se *evaluacijske kompetencije* odnose na vještinu cjelovite analize i vrjednovanja učeničkih i osobnih postignuća te otvorenost za promjene.

<sup>4</sup> *Komuniciranje na materinskom jeziku* odnosi se na sposobnost izražavanja u usmenom i pisanom obliku te na sposobnost odgovarajuće jezične interakcije na materinskom jeziku. *Komuniciranje na stranim jezicima* obuhvaća sposobnost izražavanja u usmenom i pisanom obliku na stranom jeziku koje, osim vještine posredovanja, pretpostavlja i vještinu interkulturalnog komuniciranja. Korištenje *informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT)* obuhvaća vještinu sigurne i kritičke uporabe informatičke tehnologije i elektroničkih medija. *Matematička pismenost* podrazumijeva sposobnost korištenja osnovnih matematičkih operacija u rješavanju problema u svakodnevnim situacijama. *Znanstvena pismenost* podrazumijeva sposobnost i spremnost korištenja korpusa znanja i korištene metodologije radi objašnjavanja odnosa i uzročno-posljedičnih veza u prirodi i društvu. *Osposobljenost za poduzetništvo* podrazumijeva sposobnost pojedinca da sam potakne promjene te prihvati, podrži i prilagodi se inovacijama. *Osposobljenost za cjeloživotno učenje* obuhvaća dispoziciju i sposobnost organiziranja i reguliranja vlastitog učenja te sposobnost usvajanja, obrade, vrjednovanja i primjene novoga znanja u različitim kontekstima. *Interpersonalne i građanske kompetencije* čine svi oblici ponašanja usmjereni prema učinkovitoj i konstruktivnoj participaciji pojedinca u društvenom životu. *Kulturna ekspresija* se odnosi na razumijevanje važnosti kreativne ekspresije ideja, iskustava i emocija unutar različitih medija (glazba, tjelesna ekspresija, književnost i vizualna umjetnost). (<http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>).

kompetentnosti upućuje na neke od ključnih elemenata interkulturalnih kompetencija, od kojih se posebno ističu interkulturalni stavovi, interkulturalno znanje, vještine interpretiranja, vještine otkrivanja i interakcije te kritička kulturna svjesnost i politička kultura<sup>5</sup> (Hrvatić, 2005; Hrvatić i Piršl 2005; 2007), pri čemu interkulturalno kompetentna osoba na temelju razvijene interkulturalne osjetljivosti kao sposobnosti sagledavanja odnosa između različitih kultura, posjeduje sposobnost procjene perspektive i praktičnog ponašanja, kako u vlastitoj, tako i u drugim kulturama. U tom se smislu interkulturalno kompetentnim smatra onaj nastavnik koji posjeduje sposobnost interkulturalnog komuniciranja, medijacije, interpretacije te kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika (Bedečković, 2011a), odnosno nastavnik koji učenicima predočava autentične sadržaje i informacije, omogućava slobodu mišljenja i interakciju temeljenu na razumijevanju i prihvaćanju bez obzira na kulturnu različitost, sugerirajući prihvaćanje znanja kao zajedničke stečevine koju je potrebno kontinuirano dijeliti, propitivati i obnavljati. Pritom se nova uloga nastavnika u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ogleda u organizaciji raznovrsnih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja.

Problematikom temeljnih pitanja interkulturalne kompetentnosti, između ostaloga, bavilo se istraživanje provedeno u okviru međunarodnog znanstvenog projekta "Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima"<sup>6</sup>. Rezultati istraživanja<sup>7</sup> (Bedečković, 2011b) ukazali su na povezanost između znanja u području interkulturalizma, razine interkulturalne osjetljivosti i stavova prema interkulturalnim kompetencijama, pri čemu se znanje u području interkulturalizma i interkulturalna osjetljivost smatraju osnovnim pretpostavkama za formiranje vlastitog kulturnog pogleda na svijet koji olakšava prihvaćanje kulturnih različitosti i prijelaz iz monokulturalne na kulturno-pluralnu perspektivu, a time i za stjecanje interkulturalne kompetentnosti kao jedne od

---

<sup>5</sup> *Interkulturalne stavove* posjeduje osoba koju odlikuje radoznalost, otvorenost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti i analiziranja vlastitog ponašanja s aspekta druge kulture te odsutnost predrasuda u kontaktu s drugima. *Interkulturalno znanje* odnosi se na poznavanje vlastite kulture i kulture "drugoga" (primjerice jezika, tradicije, običaja i vrijednosti) i poznavanje interakcijskih procesa u vlastitoj kulturi i kulturi "drugoga". *Vještine interpretiranja* uključuju sposobnost interpretiranja i objašnjavanja značenja neke ideje, načela, podataka, teksta, vizualnog predloška ili događaja druge kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom kulturom. *Vještine otkrivanja i interakcije* podrazumijevaju sposobnosti usvajanja novih znanja o drugim kulturama te njihovo učinkovito korištenje u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura. *Kritička kulturna svjesnost i politička kultura*, odnosno politički odgoj obuhvaćaju sveukupnost shvaćanja, uvjerenja, stavova i očekivanja pripadnika određene političke zajednice glede njenih struktura, procesa i institucija.

<sup>6</sup> Međunarodni znanstveni projekt "Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima" proveden je u razdoblju od 2007. do 2011. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (voditelj projekta: prof. dr. sc. Neven Hrvatić; suradnici: prof. dr. sc. Vlatko Previšić, prof. dr. sc. Vladimir Jurić, prof. dr. sc. Nikša Nikola Šoljan, prof. dr. sc. Elvi Piršl, doc. dr. sc. Koraljka Posavec, doc. dr. sc. Marija Sablić, dr. sc. Vesna Bedečković, Marija Bartulović, prof., Ana Blažević, prof., Zvonimir Komar, prof. (Hrvatska), prof. dr. sc. Hana Kasikova, prof. dr. sc. Josef Valenta (Češka), prof. dr. sc. Stanislav Benčić (Slovačka), prof. dr. sc. Olivera Gajić, prof. dr. sc. Josip Ivanović, doc. dr. sc. Bisera Jevtić i mr. sc. Gera Ibolya (Srbija).

<sup>7</sup> Istraživanje je provedeno krajem 2009. godine na uzorku od 1320 studenata prijediplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija pedagogije na pet hrvatskih sveučilišta u Zagrebu, Osijeku, Zadru, Splitu i Rijeci i sveučilištima u Sarajevu i Mostaru (BiH), Novom Sadu i Nišu (Srbija), Nitri (Slovačka) i Pragu (Češka).

značajnih profesionalnih kompetencija nastavnika neophodnih za rad u kulturno-pluralnim sredinama. U svjetlu dobivenih rezultata interkulturalnost je potrebno promatrati u širokom kontekstu u kome se definiraju i poštuju sve različitosti čiji pojavnici variraju s obzirom na specifičnosti društvene sredine. S obzirom da ne postoji "jedinostveni recept" koji vrijedi jednako za sve, jednako za svakoga i jednako za svaku školu, konkretne aktivnosti vezane za stjecanje interkulturalne kompetentnosti potrebno je usmjeriti prema kreiranju sadržaja koji će omogućiti jačanje interkulturalnog dijaloga učenjem "življenja zajedno" i stjecanjem znanja temeljenom na interkulturalnom konceptu, pri čemu se škola smatra dominantnim mjestom kontinuiranog učenja suživota, dijaloga, suradnje i tolerancije.

### **Prema zaključku**

Nove okolnosti u kojima su se pod utjecajem globalizacijskih procesa našle gotovo sve europske zemlje, a među njima i Hrvatska, u centar pozornosti dovode pitanje ključnih kompetencija nastavničke profesije koja ima presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju nadolazećih generacija za participaciju u suvremenom demokratskom društvu. Osposobljavanje nastavnika za osobni i profesionalni stil života u kome će različitosti doživljavati kao vrijednost i promovirati jednake obrazovne šanse za sve učenike pretpostavlja promišljanje nastavnika kao autonomnog, kompetentnog i kritički orijentiranog stručnjaka koji djeluje u skladu s profesionalnim standardima svoje profesije, pri čemu se njegov profesionalni identitet ogleda u kompetencijama koje mu, osim stručnog znanja i ekspertnosti za rad u neposrednoj nastavnoj praksi, omogućavaju komunikaciju s društvenom okolinom i prilagodbu kulturno-pluralnoj perspektivi.

S obzirom da usvajanje profesionalnih kompetencija nastavnika neizostavno treba sagledati u multikulturalnom kontekstu u kome interkulturalne kompetencije imaju značajno mjesto, pri kreiranju modela profesionalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika prioritete je potrebno usmjeriti prema priznavanju nastavničke profesije kao jedne od ključnih profesija u procesu oblikovanja suvremenog hrvatskog društva, pri čemu je implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, potrebno promatrati u kontekstu kompetencijskog pristupa nastavničkoj profesiji i stjecanja temeljnih nastavničkih kompetencija neophodnih za rad i profesionalno djelovanje u suvremenom multikulturalnom društvu.

## Literatura

1. Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 23-65
2. Bedeković, V. (2011a), Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoški istraživanja* 8 (1), str. 139-152
3. Bedeković, V. (2011b), *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (Doktorska disertacija), Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
4. Hargreaves, A. (2000), Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching* 6 (2), pp. 151-182
5. Hiller, G. G., Wozniak, M. (2009), Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20 (S1-2), (S113-124)
6. Hrvatić, N. (1999), Nastavnik u multikulturalnom okružju. U: Rosić, V (ur.) *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 368-374
7. Hrvatić, N. (2005), Contemporary teaching: intercultural paradigms. In: Peko, A. (ed) *Contemporary teaching*, Osijek: University Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of Philosophy in Osijek, pp 74-81
8. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2): 251-266.
9. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Interkulturalne kompetencije učitelja. *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Međunarodni znanstveni kolokvij, Zbornik radova, str. 221-228), Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku
10. Kyriacou, C. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
11. Macháček, D. (2006), K ključovým kompetenciám učiteľa. U: Sirotova, M., Danek, J. (ur.) *Quo vadis visokoškolsky učiteľ*. (str. 86-90.) Trnava: Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
12. Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa
13. Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip
14. Piršl, E., Diković, M., Pokrajac-Bulian, A. (2009), Intercultural Competence and Sensitivity from Students Viewpoint. in: Popov, N., Wolhuter, Ch., Leutwyler, B., Mihova, M., Ogunleye, J. (ed.) *Comparative Education and Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, Vol. 8 pp 363-368
15. Portera, A. (2008), Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education* 19 (6) pp 481-491
16. Poole, M. E., Nielsen, S. W., Horrigan, L. M., Langan-Fox, J. (1998), Competencies for professionals and managers in the context of educational reform. *International Journal of Lifelong Education* 17(2) pp. 87-107
17. Razdevšek-Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak* 146 (1): 75-90.
18. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
19. Stof, A. (2005), *Tools for the identification and description of competencies*. Heerlen: Open Universiteit Nederland
20. Stof, A. Martens, R. L., Van Merriënboer, J. G., Bastiaens T. J. (2002), The boundary Approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of Competence. *Human Resource Development Review* 1 pp 345-365

## **Intercultural Competence as a Part of Teacher's Professional Competences**

### **Abstract**

New circumstances, in which European countries have found themselves due to the influence of globalization processes, bring the key competences of the teaching profession to the centre of attention. These competences play a crucial role in the education of future generations, since they enable them to participate in the democratic society. The attainment of the professional competences has to be perceived in a multicultural context where intercultural competences hold a significant place, while a prerequisite for teacher training for a professional lifestyle in which diversity is experienced as a value and equality of educational chances is promoted, is a competent and critically oriented teacher, an expert whose professional identity is measured by the competences which, besides expert knowledge, enable communication with the social environment and the adjustment to the culturally plural perspective. In this respect, the implementation of intercultural education needs to be observed in the context of the competences approach to the teaching profession and the acquisition of intercultural competences indispensable for professional activity in a contemporary multicultural society.

**Keywords:** teacher's professional competences, intercultural competences, multicultural society, diversity, intercultural education

# Neki korelati korištenja interneta među studentima

Dr. sc. **Vesna Bilić**, doc.  
Učiteljski fakultet u Zagrebu  
Dr. sc. **Siniša Opić**, doc.  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

Cilj ovog rada je istražiti neke korelate korištenja interneta kod studenata. U istraživanju provedenom 2010/2011. godine sudjelovalo je 325 studenata Sveučilišta u Zagrebu: Prirodoslovno–matematičkog, Kineziološkog i Učiteljskog fakulteta te Muzičke i Likovne akademije. (M = 160 ; Ž = 165; prosječna dob = 21 god.). Rezultati pokazuju da postoje spolne razlike u učestalosti korištenja određenih internetskih sadržaja. Razlike s obzirom na socioekonomski status nisu potvrđene. Studenti su procijenili da više koriste internet za razonodu nego za učenje. Za razliku od onih studenata koji internet koriste za učenje, univarijantnom analizom potvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija između čestica skala distrakcije i usamljenosti/depresije s učestalošću korištenja interneta za druženje (chat, e mail, Facebook i sl.), za zabavu (igranje računalnih igrica, snimanje i slušanje glazbe, gledanje filmova) ili iz razloga monetarne prirode (kockanje, aukcije). Utvrđeno je i postojanje statistički značajne negativne korelacije između akademskog uspjeha i učestalosti korištenja interneta za igrice, glazbu i film, odnosno povećavanje vremena korištenja interneta za zabavu povezano je s lošijim uspjehom na studiju. Uočene statistički značajne korelacije, iako niske, indikator su negativnih aspekata korištenja određenih internetskih sadržaja kod studenata.

**Ključne riječi:** korištenje interneta, usamljenost, distrakcija, akademski uspjeh

## Uvodna razmatranja

Internet je promijenio mnoge aspekte svakodnevnog života, osobito načine učenja i stjecanja znanja, komunikaciju i sklapanje prijateljstva te zabavu i provođenje slobodnog vremena, a uz mnoge prednosti donio je i potencijalne opasnosti. Korištenje interneta je rašireno je među mladima, osobito onima od 16 do 24 godine (Odaci, Kalkan, 2010), koji internet koriste u akademske i neakademske svrhe. Općenito se može govoriti o: a) funkcionalnom korištenju – odnosno o korištenju interneta na svrhovit i produktivan način, primjerice za ostvarenje akademskih ciljeva; b) korištenju za zadovoljavanje društvenih potreba (e-mail, forum, chat, društvene mreže); c) za zabavu (igranje računalnih igrica, snimanje glazbe, gledanje filmova); d) korištenje radi ostvarivanja monetarne dobiti (kockanje, aukcije). Osobito zabrinjava disfunkcionalno korištenje interneta, koje Davis (2001) opisuje kao gubljenje vremena bez jasnog cilja. Muškarci i žene koriste Internet u različite svrhe. Dok ga djevojke češće koriste za komunikaciju i upoznavanje novih ljudi, pridruživanje različitim skupinama te za traženje akademskih informacija, mladići su skloniji disfunkcionalnom korištenju te zabavi, osobito igranju računalnih igrica (Odaci, Kalkan, 2010).



Uvriježeno je mišljenje da, neovisno o spolu, mladi sve više vremena provode pred računalom. Dok jedan dio njih ima potpunu kontrolu nad svojim internetskim aktivnostima (prosječni korisnici), kod drugih se zbog prekomjernog (*eng. excessive*) korištenja javljaju različiti problemi. Tako neki znanstvenici govore o problematičnom korištenju (Davis, Flett, Besser, 2002) i patološkom korištenju (Morahan-Martin, Schumacher, 2003), ali i ovisnosti o Internetu (Griffiths, 2000). Naime, upozorava se da neka ponašanja koja pružaju zadovoljstvo mogu poprimiti obilježja ovisnosti, pa se tako i ovisnost o internetu (*engl. Internet Addiction*) svrstava u skupinu nekemijskih ili ponašajnih ovisnosti. Griffiths (2000) navodi simptome koji mogu ukazivati na ovisnost o internetu: a) salijentnost – preokupacija internetom, b) efekt euforije koju izaziva korištenje; c) razvoj tolerancije ili konstantno povećavanje vremena korištenja; d) simptomi povlačenja – osjećaj nelagode kad se smanje aktivnosti ili prestane koristiti internet; e) konflikti s okolinom; f) relaps – povratak starim navikama nakon pokušaja apstinencije; g) poricanje problema; h) progresija.

Važno je napomenuti da visoke razine korištenja interneta ne moraju biti automatski problematične, osobito ako se koristi iz osmišljenih razloga, primjerice za učenje ili neki posao (Kim, LaRose, Peng, 2009).

### **Pozitivni i negativni aspekti korištenje interneta**

Popularnost i brzi rast korištenja interneta rezultirao je studijama i istraživanjima o prednostima i opasnostima *on-line* aktivnosti. Za potrebe ovog rada analizirat ćemo pozitivne i negativne učinke korištenja interneta na stjecanje znanja i učenje, komunikaciju te zabavu i slobodno vrijeme među studentima.

#### **a) Obrazovni aspekt**

Mnogobrojni autori naglašavaju prednosti koje za učenje i stjecanje znanja donosi nova tehnologija, pa ističu: raznovrsnost (najširi mogući spektar gledišta); autonomiju, odnosno pristup izvorima znanja prema osobnom izboru, vrijednostima i odlukama; dostupnost i širenje informacija te mogućnost izjednačavanja obrazovnih šansi; interaktivnost; otvorenost (mogućnost ulaženja u sustav i slušanje različitih mišljenja); personalizirano učenja (otvoren pristup učenju, adaptivan, potiče se eksperimentiranje, zadovoljava znatiželja); prostor za samoizražavanje (blog, forum, mrežne stranice i sl.), gdje mladi ljudi mogu objaviti svoj rad i ideje te steći prepoznatljivost, a promovira se i sloboda govora i mogućnost utjecaja na druge ljude (Siemens, 2006; Brey, 2006).

Drugi autori naglašavaju negativne aspekte, osobito izloženost informacijama koje su često nepouzdana, neprovjerena, fragmentarna i čiju je ispravnost teško procijeniti, što vodi do neučinkovitosti i zabluda. Uz pitanje vjerodostojnosti ističe se i problem odabira relevantnih informacija iz ponuđene «bujice» nekoherentnih. Uz navedeno internet nudi diskurzivni model znanja, što može rezultirati disinhibicijom samostalnog učenja, zaključivanja, problemima pažnje,

nedostatkom odgovornosti i ustrajnosti, ograničavanjem rasprave i kritičkog mišljenja te «*copy-paste* mentalitetom», kako ga naziva Brey (2006). Upozorava se da korisnici interneta teško mogu duže vrijeme ostati fokusirani i usmjereni na pojedine sadržaje, a zbog uvjerenja da je na internetu moguće i lako naći sve informacije ni ne trude se pamtiti, promiče se površno i letimično učenje i ometa razmišljanje. Zbog plastičnosti mozga repetitivna djelatnost postaje zarazna ili stabilna navika (Carr, 2011). Stoga neke studije upozoravaju na negativnu povezanost između korištenja interneta i akademskih rezultata. (Shields, Kane, 2011).

## **b) Komunikacijski aspekt**

Današnji studenti su odrasli uz tehnološke inovacije koje su integrirane u njihov način komunikacije, a socijalno druženje za njih je često i najvažniji motiv korištenje interneta (Hardie, Tee 2007). Oni podjednako koriste internet za pomoć, prijateljstva, ali i za stvaranje romantičnih veza. No, računalno posredovana komunikacija, može imati niz socijalnih i psiholoških prednosti, pa se naglašava mogućnost pružanja značajne pomoći socijalno marginaliziranim i izoliranim skupinama te onima s posebnim potrebama i zdravstvenim problemima, a Hardie i Tee (2007) ističu i mogućnost smanjivanja usamljenosti.

Visoke razine korištenja, drugi autori povezuju s nizom problema uključujući i smanjenu psihosocijalnu dobrobit. Neki znanstvenici (Morahan-Martin, Schumacher, 2003; Kim, LaRose, Peng, 2009) ukazuju na negativne aspekte *on-line* komunikacije, osobito za skupine usamljenih ili depresivnih pojedinca. Naime, usamljeni ljudi imaju problema s uspostavom i održavanjem bliskih odnosa i prijateljstva s drugima, najčešće zbog nedostatka socijalnih vještina, nespretnosti ili straha od komunikacije. Općenito drugima pristupaju s negativnim očekivanjima i pokazuju negativne emocije, sami imaju nisko samopoštovanje i osjetljivi su na odbacivanje. Internet je takvim ljudima idealno okruženje za nove interakcije, a pruža im i mogućnost da prevladaju svoje probleme prakticiranjem socijalnih vještina u sigurnom okruženju (Morahan-Martin, Schumacher, 2003; Kim, LaRose, Peng, 2009). Usto im računalno posredovana komunikacija omogućava da se predstave na drugi način i prezentiraju idealiziranu sliku o sebi, čime mogu privući druge i povećati osjećaj prihvaćenosti, a ograničeni socijalni kontekst (bez izraza lica, gesta i sl.) omogućava im kontrolu nad informacijama, pa su to mogući razlozi zbog kojih se bolje osjećaju i smatraju da se prema njima postupa bolje u virtualnom nego u realnom svijetu (Kim, LaRose, Peng, 2009). No, iskrivljena percepcija vodi ih do toga da sve više vremena provode *on-line*, odnosno češće nekontrolirano koriste internet, što uzrokuje negativne životne ishode kao što je povlačenje iz realiteta te se može negativno odraziti na psihološku dobrobit.

Nerijetko upravo usamljeni i depresivni ljudi koriste internet kao distrakciju ili način bijega od stvarnih problema i nezadovoljavajućih odnosa u realnom svijetu te da ublaže popratne

negativne osjećaje, što može rezultirati još dubljom usamljenošću i depresijom te nepovoljno utjecati na komunikaciju (Morahan-Martin, Schumacher, 2003; Kim, LaRose, Peng, 2009).

### **c) Zabava i slobodno vrijeme**

Uz snimanje i slušanje glazbe i gledanje filmova među mladima su osobito popularni interaktivni oblici internetske zabave kao što su računalne igrice, *on-line* kockanje i različite aukcije. Poznavanje tehnologije, stalna dostupnost i potreba za uzbuđenjem i pobjedom, a u slučaju kockanja i mogućnost da neznatnim ulaganjem osvoje novac i tako promijene svoj ekonomski nepovoljan položaj, čini te oblike razonode vrlo popularnima i raširenima.

### **Metodologija istraživanja**

Akadske godine 2010./2011. na uzorku od 325 studenata zagrebačkih fakulteta: Prirodoslovno–matematičkog, Kineziološkog i Učiteljskog te Muzičke i Likovne akademije, provedeno je istraživanje o nekim korelatima korištenja interneta kod studenata.

Za potrebe ovog rada konstruiran je upitnik koji se sastojao od 3 cjeline:

1. Upitnik o sociodemografskim karakteristikama ispitanika (spol, godine, uspjeh na studiju, socioekonomski status te koriste li internet ili ne);
2. Skala korištenja interneta – sastojala se od 6 čestica koje su se odnosile na korištenje interneta (za učenje, kockanje, igrice, druženje, aukcije, snimanje glazbe ili filmova), a ispitanici su procjenjivali koliko vremena dnevno (ništa, do 1 sat, 1-3 sata; 3–5 sati; više od 5 sati) troše na pojedine aktivnosti;
3. Online Cognition Scale – OCS (Davis, Flett, Bassar, 2002; Zec, 2005) sadrži 36 čestica, a za potrebe ovog rada korištene su dvije subskale: skala distrakcije (7 čestica) i skala usamljenosti/depresije (6 čestica). Riječ je o Likertovoj skali od 5 stupnjeva s numeričkim vrijednostima; 1- uopće ne; 2- uglavnom ne; 3- malo; 4- uglavnom da; 5- u potpunosti da.

### **Rezultati istraživanja**

Budući da je internet medij koji se u području odgoja i obrazovanja najčešće istražuje na populaciji učenika osnovnih i srednjih škola, cilj nam je bio ispitati određene korelate korištenja Interneta na uzorku studenata zagrebačkog Sveučilišta.

U prvom koraku smo ispitali učestalost korištenja određenih internetskih sadržaja. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. – Učestalost korištenja interneta (u postocima)

Učestalost korištenja po danu	učenje	kockanje	igrice	druženje	aukcije	glazba i film
<i>ništa</i>	5,2	75,7	44	8,3	70,2	28,6
<i>do 1 sat</i>	62,5	21,2	34,2	44	25,5	45,5
<i>1-3 sata</i>	28,6	2,2	18,2	35,1	3,1	18,8
<i>3- 5 sati</i>	1,2	,9	3,7	8,9	,9	4,9
<i>više od 5 sati</i>	2,5	0	0	3,7	,3	2,2
	M=1,33 Mod=1	M=,28 Mod=0	M=,82 Mod=0	M=1,56 Mod=1	M=,36 Mod=0	M=1,06 Mod=1

Kao što je razvidno u Tablici 1 studenti iz uzorka najviše koriste internet za druženje (M=1,56), zatim za učenje (M=1,33) te glazbu i film (M=1,06). Ako promotrimo mod kao položajnu mjeru centralne tendencije, tada je indikativno da studenti koriste internet za navedene sadržaje „samo“ do 1 sat dnevno, i to više za druženje nego za učenje. Takav rezultat - da studenti iz uzorka koriste relativno malo internet za učenje indikativan je budući da je internet medij za učenje (baze podataka, digitalne knjige, priručnici, udžbenici, enciklopedije i sl.). S obzirom na navedenu učestalost robusnim WELCH ANOVA-om testirane su i spolne razlike (muški=160, ženski=165) s obzirom na učestalost korištenja interneta za navedene sadržaje (Tablica 2).

Tablica 2. Welch robusni test jednakosti aritmetičkih sredina

		Statistik	Broj stupnjeva slobode (df1)	Broj stupnjeva slobode (df2)	Stat. značajnost
b1- učenje	Welch	,196	1	318,946	,658
b2- kockanje	Welch	26,463	1	261,365	,000*
b3-igrice	Welch	15,198	1	322,331	,000*
b4-druženje	Welch	,000	1	317,443	,989
b5-aukcije	Welch	15,943	1	302,864	,000*
b6-glazba i film	Welch	19,010	1	299,876	,000*

\* $p \leq 0.05$

Na navedenom setu čestica, a iz statističke značajnosti Welch testa, postoje spolne razlike u učestalosti korištenja interneta, i to za navedene sadržaje: kockanje, igrice, aukcije te glazbu i film. Vrijednosti aritmetičkih sredina učestalost korištenja interneta za navedene sadržaje su više kod studenata nego kod studentica. Takav rezultat ukazuje da studenti, za razliku od studentica, učestalije koriste internet za kockanje, igrice, aukcije te glazbu i film. Iako su spolne razlike potvrđene, učestalost korištenja navedenih sadržaja ipak je vrlo niska (Tablica 1). Razlike s obzirom na socioekonomski status i učestalost korištenja interneta za navedene sadržaje nisu potvrđene ( $p \geq 0.05$  za sve čestice).

Sukladno cilju rada istražili smo razine korelacije između učestalosti korištenja internetskih sadržaja i čestica skale distrakcije i osamljenosti. Normalnost distribucije obiju skala testirana je Kolmogorov-Smirnov testom i rezultati pokazuju da sve čestice statistički značajno odstupaju od tražene normalnosti ( $p \leq 0.05$ ). Iz tog razloga u daljnjem tekstu primijenjen je neparametrijski Spearman Rho koeficijent korelacije (rang korelacije). Rezultati korelacije prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. – Korelacije

Sadržaji interneta		Čestice distrakcije						Čestice osamljenosti						
		a2	a22	a23	a24	a25	a35	a20	a27	a28	a15	a30	a32	a33
b1- učenje	korelacija	-,001	,074	-,074	,012	-,033	,030	-,015	,036	,042	-,014	-,061	-,024	-,111*
	stat. znač.	,984	,184	,183	,831	,550	,589	,786	,522	,449	,799	,270	,673	,046
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325
b2- kockanje	korelacija	,156**	,216**	,207**	,216**	,203**	,170**	,213**	,253**	,267**	,208**	,215**	,304**	,286**
	stat. znač.	,005	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325
b3-igrice	korelacija	,109	,199**	,200**	,205**	,229**	,127*	,191**	,283**	,205**	,252**	,157**	,222**	,221**
	stat. znač.	,050	,000	,000	,000	,000	,022	,001	,000	,000	,000	,004	,000	,000
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325
b4- druženje	korelacija	,131*	,190**	,161**	,182**	,172**	,263**	,135*	,300**	,154**	,202**	,254**	,176**	,203**
	stat. znač.	,018	,001	,004	,001	,002	,000	,015	,000	,005	,000	,000	,001	,000
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325
b5- aukcije	korelacija	,141*	,184**	,266**	,259**	,150**	,154**	,151**	,217**	,178**	,193**	,131*	,244**	,273**
	stat. znač.	,011	,001	,000	,000	,007	,005	,006	,000	,001	,000	,018	,000	,000
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325
b6- glazba i film	korelacija	,117*	,189**	,183**	,183**	,225**	,132*	,113*	,190**	,178**	,140*	,138*	,166**	,171**
	stat. znač.	,035	,001	,001	,001	,000	,017	,042	,001	,001	,012	,013	,003	,002
	N	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325	325

\*\* na razini stat. značajnosti 0,05

\* na razini stat. značajnosti 0,01

Kao što je razvidno iz Tablice 3. potvrđena je statistički značajna pozitivna, niska korelacija između gotovo svih čestica skala distrakcije i usamljenosti s učestalošću korištenja interneta za druženje (chat, e mail, Facebook i sl.), za zabavu (igranje računalnih igrica, snimanje i slušanje glazbe, gledanje filmova) ili iz razloga monetarne prirode (kockanje, aukcije).

Budući da je internet promatran kao distraktor, ispitali smo postoji li povezanost između uspjeha na studiju i učestalosti korištenja određenih internetskih sadržaja. Distribucija čestice uspjeh na studiranju ukazuje da 18 studenata (5,5%) ima ispodprosječan uspjeh, 248 (76,3%) prosječan, a 59 (18,2%) iznadprosječan uspjeh na studiju. Radi utvrđivanja povezanosti primijenjen je Spearmanov koeficijent korelacije (Tablica 4).

Tablica 4 - Korelacije; školski uspjeh i učestalost korištenja određenih internetskih sadržaja

		b1- učenje	b2- kockanje	b3-igrice	b4-druženje	b5-aukcije	b6-glazba i film
uspjeh	korelacija	,015	-,029	-,157**	,011	-,099	-,120*
	stat. znač.	,793	,602	,004	,846	,076	,031
	N	325	325	325	325	325	325

\*\*  $p \leq 0,01$

\*  $p \leq 0,05$

Utvrđeno je postojanje statistički značajne negativne korelacije između akademskog uspjeha i učestalosti korištenja interneta za igrice, glazbu i film, odnosno povećavanje vremena korištenja interneta za zabavu, povezano je sa slabijim ili lošijim uspjehom na studiju. Uočene statistički značajne korelacije, iako niske, indikator su negativnih aspekata korištenja određenih internetskih sadržaja kod studenata.

## Rasprava

Dobiveni rezultat da studenti više koriste internet za zabavu nego za učenje te da ne provode previše vremena za računalom, prilično je neočekivan, iako novija istraživanja (Kirschner, Karpinski, 2010) također upozoravaju da se kod mladih u razvijenim zemljama, posljednjih godina uočava trend smanjivanja korištenja računala te da češće i više Internet koriste odrasli ljudi u dobi između 35 i 44 godina.

Iako je jasno da studenti imaju znanja i s lakoćom koriste moderne informacijske tehnologije za slanje poruka, «surfanje» i socijalno umrežavanje te za različite oblike zabave, moguće je da im nedostaju odgovarajuća znanja za potporu akademskim aktivnostima, učenju i rješavanju problema, pa je potrebno skrenuti pozornost na probleme funkcionalnog korištenja interneta. Mladi su spretni u pretraživanju i sposobni igrati se tehnologijom, ali je pitanje koliko to učinkovito koriste za učenje. Kad koriste Internet u akademske svrhe, Kirschner i Karpinski (2010) ističu da su mladi skloni pasivnoj konzumaciji, brzom pronalaženju i preuzimanju informacija, ali im nedostaju znanja da odrede njihovu relevantnost. Sumnja u relevantnost internetskih informacija mogući je važan razlog manjeg korištenja interneta u akademske svrhe. Ponajprije za sve relevantne informacije koje se objavljuju u indeksiranim časopisima i drugim izvorima potrebno je platiti pa su one dijelu studenta zapravo nedostupne, dok su mnogobrojne, lako dostupne informacije često neprovjerene i nepouzidane, što u konačnici može utjecati na njihovo obrazovno postignuće. Valja skrenuti

pozornost i na činjenicu da pretraživanje obično oduzima dosta vremena, a u «oceanu» ponuđenih informacija otežava snalaženje i postizanje uvida, konteksta, što konačno utječe na znanje.

Svakako treba spomenuti da u službenim popisima literature za ispite profesori češće navode tiskane udžbenike koji su recenzirani i odobreni, koji nude usmjeravajuće zadatke za razmišljanje ili proširivanje znanja i dodatna pitanja, pa su to mogući razlozi da su studenti skloniji njihovom korištenju. Očekuju li studenti da će na ispitima postići bolje rezultate ako koriste preporučenu literaturu, oni će to češće i činiti. U slučajevima učenja preko interneta studentima obično nedostaje usmjeravanje, što može rezultirati negativnim očekivanjima (Stewart, Deon, 2009). Navedeni su neki mogući razlozi zbog kojih sudionici ovog istraživanja manje koriste internet u akademske svrhe. Stoga je osobito potrebno istaknuti nedostatak pedagoški oblikovanih i relevantnih sadržaja za e-učenje. Nalazi novijih istraživanja (Stewart, Deon, 2009) sugeriraju da kombiniranjem tradicionalnih nastavnih metoda i modaliteta učenja s korištenjem modernih računalno posredovanih aktivnosti, odnosno primjena kombiniranog ili mješovitog učenja (*eng. blended learning*) može rezultirati pozitivnim očekivanjima studenata i njihovim boljim rezultatima, a takav oblik učenja osobito je pogodan za visokoškolsku nastavu.

Ne iznenađuje rezultat da sudionici i ovog istraživanja češće koriste internet za zabavu i druženje nego u akademske svrhe. Upravo ta dva aspekta korištenja interneta – zabava i druženje, postaju važni u životima mladih ljudi u digitalnoj eri diljem svijeta. Zanimljivo je da mladići, u odnosu na djevojke, češće koriste internet za kockanje, igranje igrica, aukcije i filmove. Rezultat o postojanju spolnih razlika u odabiru internetskih sadržaja prilično je očekivan i sukladan rezultatima drugih istraživanja (Odaci, Kalkan, 2010). Naime, mladići su po svojoj prirodi skloniji natjecateljskim aktivnostima, traženju uzbuđenja i akcije, što je podržavano i tijekom njihovog odrastanja spolno uvjetovanim stereotipima o tipično muškim aktivnostima, a koje su u osnovi svih navedenih interaktivnih oblika internetske zabave.

Očekivan je i rezultat o povezanosti učestalosti korištenja interneta za zabavu i druženje s usamljenošću/depresivnošću te distrakcijom. No, većina istraživanja bavila se povezanošću problematične uporabe interneta (više od 5 sati dnevno), a utvrđena je povezanost s visokim razinama usamljenosti i depresije (Morhan-Martin, Schumacher, 2003; Kim, LaRose, Peng, 2009; Odaci, Kalkan, 2010). Prema nalazima ovog istraživanja, čiji rezultati ne pokazuju prekomjernu uporabu, očito je da se i umjereno korištenje interneta može povezati s umjerenim razinama usamljenosti/depresije i distrakcije. Dakle, moguće je govoriti o dosljednoj pojavi psihosocijalnih problema pri korištenju interneta za zabavu i druženje, a veličina efekta vjerojatno je proporcionalna učestalosti i vremenu korištenja, pa sugeriramo budućim istraživačima da ispituju navedene odnose.

Mladi ljudi kojima nedostaje zabava i socijalne interakcije mogu se zbog toga osjećati usamljeno i depresivno. Kako bi smanjili te neugodne osjećaje izrasle iz samoće i ublažili svoje probleme te zadovoljili potrebu za pripadanjem, pribjegavaju različitim strategijama, osobito lako dostupnim i pogodnim *on-line* interakcijama, što može voditi od prosječne do pretjerane, pa i problematične uporabe ili razvoja nekontroliranih obrazaca korištenja. *On-line* aktivnosti omogućuju kontakte s drugim ljudima s kojima mogu dijeliti zajedničke interese i tako smanjiti socijalnu, ali ne i emocionalnu usamljenost (Hardie, Tee, 2007), zbog čega se vjerojatno mogu ponovno osjećati usamljeno i depresivno. Psihosocijalni problemi u stvarnom životu potiču ih da češće koriste komunikacijsku tehnologiju kao bijeg od problema i negativnih osjećaja. Usamljenost može biti uzrok, ali i nusprodukt pretjeranog uključivanja u virtualni svijet i povlačenja iz realnog života i zanemarivanja realnih kontakata.

Vrijeme također nije nevažan korelat: što više vremena netko provode u internetskim aktivnostima, to manje vremena troši na «realne» aktivnosti, ponajprije na učenje, pa je to i jedan od mogućih razloga zbog kojih sudionici ovog istraživanja koji su skloni korištenju interneta za zabavu i druženje, postižu i lošiji uspjeh.

S druge strane korištenje interneta za razonodu moguće je povezati s ugodnim emocijama i pozitivnim iskustvima, primjerice uspjeh i nagrade u igricama i aukcijama, što potiče studente da u tim aktivnostima provode i više vremena. Englander, Terregrossa i Wang (2010) osobito ističu distrakcijsku dimenziju interneta i otkrivaju negativan, statistički značajan utjecaj vremena provedenog na internetu na obrazovne ishode. Mogući razlozi postizanja lošijih rezultata na studiju mogu se povezati i s načinima učenja koje formira internet, a u uvodnom dijelu smo naglasili sklonost letimičnom i površnom učenju, distrakciju i sl. (Carr, 2011).

## **Zaključak**

Rezultati ovog korelacijskog istraživanja upotpunjuju opću sliku o tome kako internet utječe na živote mladih ljudi koji ga prosječno koriste i ne pripadaju skupinama onih koji to čine prekomjerno ili su «ovisnici» o njemu. Analiza povezanosti različitih vrsta korištenja interneta s dobrobiti studenta i implikacijama na akademsko postignuće sugerira da i u slučajevima kad nije posrijedi pretjerana vremenska uporaba, kao što to ističu druge studije, određene vrste internetskih aktivnosti, osobito za zabavu i druženje, mogu se povezati s usamljenošću, depresivnošću, distrakcijom i lošijim uspjehom na studiju. Vjerojatno usamljeni pojedinci češće koriste internet kao oblik kompenzacije za svoje nevolje ili oslobađanje od psihosocijalnih problema, ali je važno ukazati i na moguću cirkularnu povezanost, kad te aktivnosti stvaraju nove poteškoće u njihovu svakodnevnom funkcioniranju i stvarnom životu, pa onda od njih bježe u virtualni svijet. Neuspjeh na studiju



također je mogući razlog bijega u alternativnu stvarnost koja počesto pruža ugodu, ali povratno utječe i na obrazovne ishode.

Važno je istaknuti da različiti načini korištenja interneta mogu imati potencijal za štetu, ali i korist. Stoga je važno zalaganje da se internet ne koristi kao igračka (Englander, Terregrossa, Wang, 2010). već kao alat koji sa svojim mnogobrojnim pozitivnim potencijalima može imati znatan utjecaj na uspjeh i dobrobit studenta, što zahtijeva prilagodbu i dodatnu edukaciju i nastavnika i studenta, radi poboljšanja suradnje, učenja i kvalitete nastave.

## Literatura

1. Brey, P. (2006), Evaluating the Social and Cultural Implications of the Internet. *Computers and Society*, 36 (3), 41-48.
2. Carr, N. (2011), *Plitko: Što Internet čini našem mozgu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
3. Davis, R. A. (2001). A cognitive – behavioral model of pathological Internet use. *Computer in Human Behavior*, 17, 187-195.
4. Davis, R. A., Flett, G. L., Besser, A. (2002), Validation of New Scalle for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Peer-employment Screening. *CyberPsychology and Behavior*, 5(4), 331 – 345.
5. Englander, F., Terregrossa, R. A., Wang, Z. (2010), Internet use among college students: tool or toy? *Educational review*, 62(1), 85 – 96.
6. Griffiths, M. (2000), Internet addiction - Time to be taken seriously? *Addiction research*, 8, 413- 418.
7. Hardie, E., Tee, M. Y. (2007), Excessive Internet Use: The Role of Personality, Loneliness and Social support Networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging technologies and Society*, 5(1), 34 – 47.
8. Kim, J., Hardakis, P. M. (2009), The Role of Internet User Characteristics and Motive sin Explaining Three Dimensions of Internet Addiction. *Journal of Computer – Mediated Communication*, 14 (4), 988 – 1015.
9. Kim, J., LaRose, R., Peng, W. (2009). Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and psychological Well-Being. *CyberPsychology and Behavior*, 12 (4), 451-456.
10. Kirschner, P. A., Karpinski, A. C. (2010), Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
11. Morhan-Martin, J., Schumacher, P. (2003), Loneliness and social use of the Internet. *Computers in Humen behavior*, 19, 659-671.
12. Odaci, H., Kalkan, M (2010), Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety young adult university students. *Computers and Education*, 55, 1091-1097.
13. Shields, N., Kane, J. (2011), Social and Psychosocial Correlates of Internet Use among College Students. *CyberPsychology – Journal of Psychosocial research on Cyberspace*
14. Siemens, G. (2004), A learning theory for the digital age. Retrieved 2008. Dostupno na: <http://www.elarnspace.org/Articles/connectivism.htm> (Preuzeto, 10. 12. 2010).
15. Stewart, A., Deon, N. (2009), Blended and online learning: Student perceptions and performance. *Interactive technology and Smart Education*, 6 (3), 140-155.
16. Zec, G. (2005), *Faktorska struktura instrumenta Online Cognition Scale i predviđanje patološkog korištenja interneta (neobjavljeni diplomski rad)*. Zagreb: Filozofski fakultet.

## **Some Correlates of Students' Internet Use**

### **Abstract**

The aim of this paper is to explore some correlates of Internet use by students. In the study conducted in 2011, participated 325 (M=160, F=165, average age=21) students from the University of Zagreb: the Faculty of Science, Faculty of Kinesiology, Faculty of Teacher Education, the Academy of Music and the Academy of Fine Arts. The results show that there are gender differences in the frequency of using certain Internet contents. Differences regarding socio-economic status have not been confirmed. The students assess that they use Internet more for entertainment than for learning. Unlike the students who use Internet for learning, univariate analysis confirmed a statistically significant positive correlation between the particles of distraction scale and loneliness and the frequency of Internet use for socializing (chat, e-mail, Facebook etc.), entertainment (playing computer games, recording and listening to music, watching movies), or for reasons of monetary value (gambling, auctions). It has also been established that there is a statistically significant negative correlation between academic success and the use of Internet for games, music and movies, i.e. the increase in time spent using Internet for fun is correlated with lower and poorer academic achievement. Although low, the observed statistically significant correlations are an indicator of the negative aspects of the students' use of certain Internet contents.

**Keywords:** Internet use, loneliness, distraction, academic achievement

# Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu

Dr. sc. **Branko Bognar**, doc.  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Unatoč dominaciji pozitivističke paradigme u našim znanstvenim istraživanjima, u posljednje vrijeme javlja se ideja o pomirenju između kvalitativnog i kvantitativnog pristupa. Podjela na kvantitativna i kvalitativna istraživanja utemeljena je na pretpostavci da su znanstvene paradigme određene prije svega istraživačkim metodama. Međutim, metodologija je tek jedno od tri aksiomska područja (ontološko, epistemološko, metodološko i aksiološko) na kojima se temelji bilo koja znanstvena paradigma. To znači da su paradigme (npr. pozitivistička, postpozitivistička, kritičko-teorijska, konstruktivistička i sudjelujuća paradigma) određene prije svega filozofskim polazištima, a ne istraživačkim metodama. Smatramo važnim u suvremenim pedagozijskim istraživanjima poštivati pluralizam znanstvenih paradigmi, ali je još važnije njegovati stvaralaštvo. Jedino unutar stvaralačkog – praktičko-kritičkog djelovanja znanost postaje dio povijesnog procesa čovjekova postajanja čovjekom.

**Ključne riječi:** pedagogija, filozofija znanosti, znanstvene paradigme, stvaralaštvo

## Pluralizam znanstvenih paradigmi

Za vrijeme projekata stručnog usavršavanja, čija je svrha bila pomoći učiteljima u ostvarivanju akcijskih istraživanja, jedna je od sudionica izjavila kako joj se ideja o bavljenju istraživanjima u početku nije učinilo posebno privlačnom jer nikada nije voljela statistiku. Njena predodžba znanosti u velikoj mjeri nastala je kao rezultat prilično ukorijenjene pretpostavke kako su jedino istraživanja zasnovana na korištenju kvantitativnih pokazatelja i statističke analize znanstveno relevantna. Osim toga, ovakvo razumijevanje znanosti temelji se i na pretpostavci da je znanost određena prije svega istraživačkom metodologijom, odnosno istraživačkim metodama pri čemu se obično razlikuju kvalitativna i kvantitativna paradigma<sup>1</sup> (Mužić, 2000; Sekulić-Majurec, 2000; 2007). S druge strane, teoretičari znanosti (npr. Carr i Kemmis, 1986; Guba i Lincoln, 1985; Heron i Reason, 1997) već duže vrijeme ističu kako znanstvene paradigme<sup>2</sup> nisu određene metodološkim aspektom, već se temelje na filozofskim pretpostavkama – odnosno aksiomima koji se ne dokazuju premda predstavljaju idejno koherentne sustave. U literaturi (Cohen, Manion i Morrison, 2000; Guba i Lincoln, 2005; Hatch, 2002; Klotz i Lynch, 2007) se navode najmanje tri osnovna područja koja su

<sup>1</sup> Neki autori (npr. Creswell, 2009; Johnson i Onwuegbuzie, 2004) zagovaraju istraživanja u kojima se kombiniraju istraživačke tehnike, metode, pristupi i idejna polazišta.

<sup>2</sup> Znanstvena paradigma utemeljena je u određenom razumijevanju svijeta, odnosno filozofiji, osobnim iskustvima istraživača, njihovoj istraživačkoj kulturi i tradiciji. Odnosno to je set osnovnih uvjerenja koje vode akciju (Guba, 1990, str. 17).

važna za razumijevanje pojedinih znanstvenih paradigmi: *ontološko* koje polazi od pitanja o obliku i prirodi stvarnosti te o mogućnosti njene spoznaje, *epistemološko* u kojemu se razmatra odnos između onoga koji spoznaje i predmeta spoznaje te *metodološko područje* kojim se nastoji utvrditi proces i metode spoznaje. Osim ta tri osnovna područja navodi se još i *aksiološko područje* (Heron i Reason, 1997) u kojemu se postavlja pitanje o ulozi vrijednosti u istraživanju te *retoričko područje* (Creswell, 2007) koje se bavi pitanjem terminologije i jezičnog stila koji istraživači koriste. Svrha ovog rada je navesti osnovne značajke pet znanstvenih paradigmi u okviru tri osnovna aksiomatska područja: ontološkom, epistemološkom i metodološkom. Time želimo apelirati na prihvaćanje znanstvenog pluralizma koji bi mogao doprinijeti demokratizaciji i raznolikosti znanstvenih pristupa, a u konačnici i do afirmacije stvaralaštva u našoj pedagogiji.

## **Pozitivizam**

*Ontološke pretpostavke:* U okviru pozitivističke paradigme smatra se da postoji realnost izvan čovjeka koja je podčinjena nepromjenjivim prirodnim ili društvenim zakonitostima. Za pozitivizam je specifično vjerovanje u mogućnost točne spoznaje prirodnih i društvenih fenomena. Takav pristup naziva se “*naivni realizam*”. Osnovna je zadaća znanosti otkrivanje na temelju iskustva zakonitosti „koje su neophodne da bi se pouzdano postupalo u istraživanju istine“ (Comte, 1962, str. 26).

U *epistemološkom* smislu pozitivistički usmjereni istraživači nastoje se distancirati od predmeta svog istraživanja. To znači da prilikom istraživanja izbjegavaju mogući subjektivni utjecaj na rezultate istraživanja. Idealno bi bilo kada bi istraživači mogli promatrati pojavu potpuno neprimjetno, npr. odvojeni staklom koje je prozirno samo u jednom smjeru (Guba, 1990, str. 19). Dakle, svrha pozitivistički usmjerenog istraživanja je objektivna spoznaja stvarnosti na temelju empirijskih podataka.

S obzirom na *metodološki aspekt* u pozitivističkom pristupu koriste se metode koje omogućuju precizno mjerenje, kvantifikaciju, manipulaciju i kontrolu varijabli te testiranje hipoteza. Pri tome se koriste eksperimenti, kvazi-eksperimenti, korelacijska i anketna istraživanja. Istraživanja se uglavnom provode na reprezentativnim uzorcima uz generalizaciju rezultata što podrazumijeva primjenu sofisticiranih statističkih postupaka.

## Postpozitivizam

*Ontološke pretpostavke:* Postpozitivizam je dijelom nastao kao reakcija na oštru kritiku pozitivističkog naivnog realizma, a s druge strane na njegov su razvoj utjecali rezultati istraživanja na području kvantne fizike<sup>3</sup> u kojima je utvrđeno da točna spoznaja pojava nije u potpunosti moguća. Pri tome nije riječ samo o nesavršenosti mjernih instrumenata, već o ograničenoj mogućnosti spoznaje. Zbog toga se postpozitivisti zalažu za *kritički realizam* koji i dalje podrazumijeva postojanje stvarnosti neovisne o čovjeku, čije proučavanje predstavlja osnovnu svrhu znanosti. Međutim, s obzirom na ograničenja i nedostatke spoznaje predstavnici ovog pristupa nastoje biti samokritični prema rezultatima svojih istraživanja.

*Epistemološke pretpostavke:* Postpozitivisti rezultate znanstvenih istraživanja smatraju tek dokazanim tvrdnjama koje predstavljaju utvrđene pravilnosti, a ne univerzalne zakonitosti. Oni i dalje zagovaraju objektivnost kao znanstveni ideal, ali pri tome ostavljaju prostor za stalnu provjeru dosegnutih teorijskih spoznaja kroz proces falsifikacije. Falsifikacija neke teorije podrazumijeva stvaranje nove teorije koja primjerenije i potpunije objašnjava prirodne ili društvene fenomene. Dakle, znanstvenici ne napuštaju određenu teoriju zbog činjenica koje joj proturječe, već zbog toga što je osmišljen novi teorijski pristup koji „ima više empirijskog sadržaja od svojih prethodnika i pod uvjetom da je dio tog viška sadržaja naknadno potvrđen“ (Lakatos, 1985, str. 278).

S obzirom na *metodološki aspekt* u okviru postpozitivističkog pristupa preporuča se korištenje kritičkog multiplizma (Houts, Cook i Shadish, 1985). Kritički multiplizam predstavlja oblik metodološkog pluralizma kojim se nastoje smanjiti pogreške prilikom izbora i korištenja pojedinih metodoloških i teorijskih pristupa. Kako bi u tome uspjeli, istraživači nastoje koristiti različite perspektive i pristupe u definiranju istraživačkih ciljeva, izboru istraživačkih pitanja, metoda, postupaka analize i interpretaciji rezultata (Letourneau i Allen, 1999, str. 624-625).

## Konstruktivizam

*Ontologija:* U konstruktivističkom pristupu smatra se kako postoje višestruke, socijalno konstruirane stvarnosti koje postoje u svijesti ljudi (Guba i Lincoln; 1985; Schwandt, 1998). Društveni fenomeni nisu kauzalno determinirani i moguće ih je razumjeti samo u okviru konteksta istraživanja. Konstrukcije koje nastaju za vrijeme istraživanja nisu više ili manje „istinite,“ već su više ili manje informirane i/ili sofisticirane. Premda je informirane i sofisticirane konstrukcije teško dovesti u pitanje, one mogu biti opovrgnute čim se pojavi neki uvid koji do tada nije bio poznat (Guba i Lincoln, 1989, str. 86-87). S obzirom da se u konstruktivistički orijentiranim istraživanjima

---

<sup>3</sup> Heisenbergovo načelo neodređenosti ističe kako postoje granice u mogućnosti točnog mjerenja kvantnih pojava - npr. položaja i brzine kretanja elektrona u atomu (citirano u Cropper, 2001, str. 284-285).

javlja mnoštvo različitih interpretacija te da ne postoji jednoznačna istina, to znači da je u ontološkom smislu ta paradigma relativistička (Guba, 1990, str. 25).

*Epistemologija:* S obzirom da se za konstruktiviste stvarnost sastoji od niza mentalnih konstrukcija, inzistiranje na objektivnosti nema previše smisla. Umjesto toga istraživač i „objekt“ istraživanja, odnosno drugi čovjek (ispitanik) su u međusobnoj interakciji i utječu jedan na drugog. Odnosno, iz njihove interakciju proizlaze rezultati istraživanja. Premda konstruktivisti smatraju objektivnost iluzijom, alternativa koju nude nije subjektivnost koja može biti zaslijepljena predrasudama, već je u istraživanju potrebno prikazati različite perspektive (Patton, 2002). Istraživači ne polaze u svojim istraživanjima od određenih teorijskih postavki, čak niti od hipoteza koje nastoje potvrditi ili odbaciti. Umjesto toga, oni nastoje induktivnim putem stvarati teoriju na temelju produbljenog razumijevanja istraživanih situacija.

*Metodologija je hermeneutička, dijalektička i naturalistička.* U okviru konstruktivističke (naturalističke) paradigme najvažniji instrument je sam istraživač koji nastoji razumjeti i interpretirati individualne konstrukcije sudionika istraživanja. Pri tome se oslanja na svoje intuitivno i propozicijsko/teorijsko znanje te istraživačke metode kojima se prikupljaju i analiziraju uglavnom kvalitativni podaci kao što su analiza dokumentacije, intervjuiranje i promatranje sudionika istraživanja u njihovim svakodnevnim životnim situacijama i sl. (Hatch, 2002; Patton, 2002). Naturalistički pristup podrazumijeva izbjegavanje narušavanja „prirodnosti“ istraživanih situacija.

## **Kritička teorija**

S obzirom na *ontološki aspekt* Guba i Lincoln (1998, str. 110) ističu kako se u okviru kritičke teorije realnost smatra proizvodom koji je oblikovan djelovanjem različitih socijalnih, političkih, kulturalnih, ekonomskih, etničkih i rodnih čimbenika, nakon čega se ona kristalizirala (postvarila) u nizu struktura koje se (pogrešno) smatraju prirodnim i nepromjenjivim. Tako oblikovanu realnost moguće je spoznati. Postojeće društvene strukture nisu se održale zbog svoje istinitosti, ljepote ili dobrobiti koje donose običnim ljudima, već prije svega zbog odnosa moći koji se u određenim društvenim odnosima nameću kao jedino moguće, odnosno legitimno rješenje (Bernstein, citirano u McLaren i Giarelli, 1995, str. 2). Za kritičku teoriju svrha spoznaje nije samo stvaranje teorijskih objašnjenja u kojima će postojeće stanje biti bespogovorno prihvaćeno (Agger, 1991, str. 108) već je cilj stvoriti znanje koje kroz kritiku ideološke svijesti i zatečenih društvenih prilika nastoji potaknuti društvene promjene, odnosno emancipaciju pojedinaca i skupina koje su zbog postojećih odnosa moći u društvu obespravljene (Carr, 2000).

*Epistemologija:* U kritičkoj teoriji istraživači i predmet njihovog istraživanja – društveni fenomeni nisu razdvojeni, već su međusobno usko vezani i to na sljedeće načine: Prvo, sami istraživači su dio društva čije pojave istražuju te svoj osobni položaj i razvitak mogu zahvaliti povijesno uvjetovanim društvenim promjenama koje su im to omogućile. Osim toga, oni su zainteresirani za razvitak društva u kojemu žive. Zbog toga kritička teorija diže glas protiv svih oblika društvenog ustroja koji onemogućuje autonomno odlučivanje ljudi o svojoj sudbini (Horkheimer, 1989, str. 229). Dryzek (1995, str. 99) smatra kako je primarna zadaća kritičke teorije razotkriti ideološki izobličeno razumijevanje pojedinaca i grupa u svezi društvenih problema, zatim je potrebno istražiti odnose moći koji su doveli do takve situacije i na kraju pokazati kako je moguće prevladati takvo stanje osvješćivanjem onih pojedinca i grupa koje su u najvećoj mjeri obespravljene.

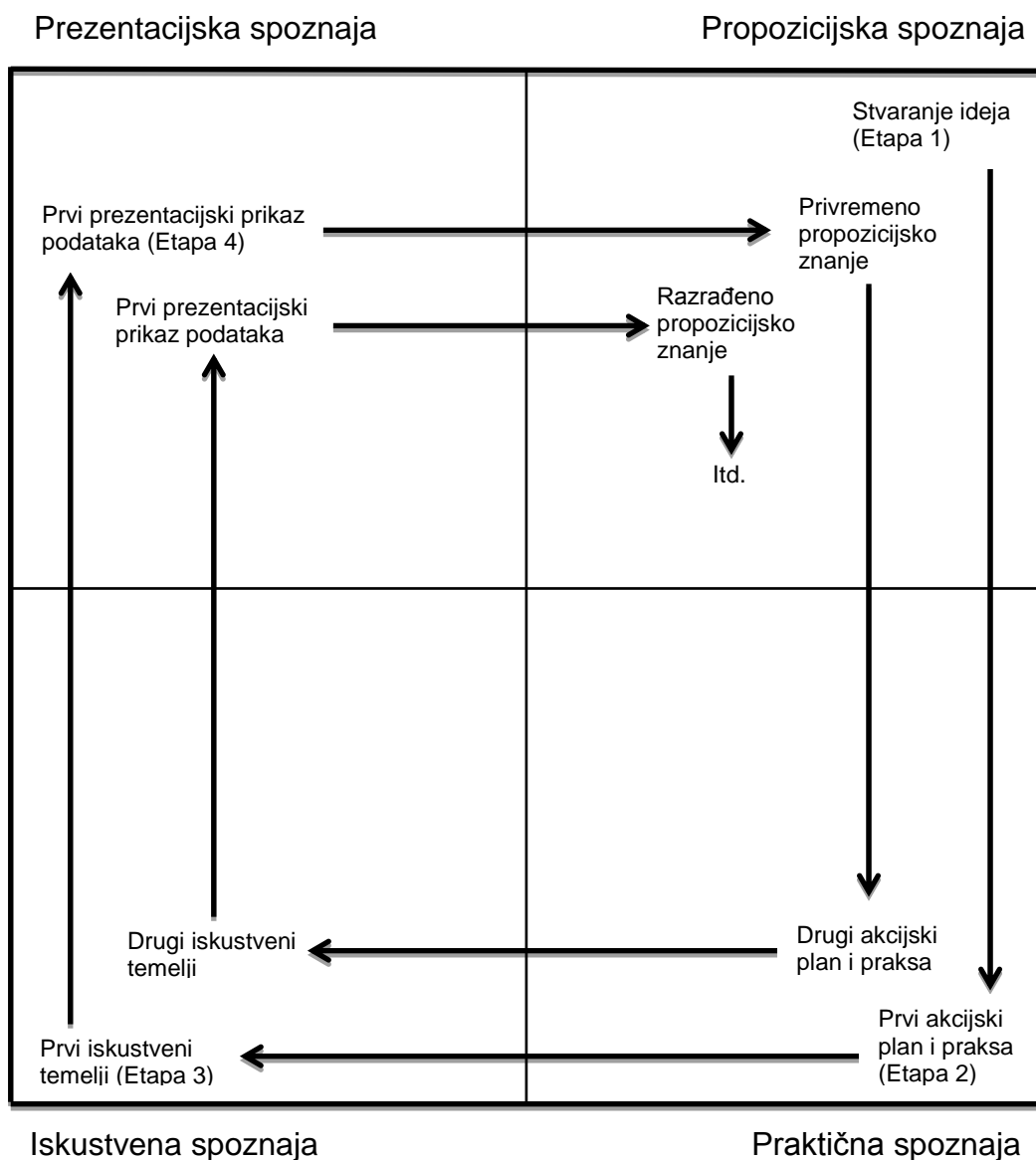
*Metodologija* je dijaloška i dijalektička. To znači da istraživači i subjekti istraživanja vode dijalog koji mora biti dijalektički kako bi se prevladalo nekritičko mišljenje da su povijesno stvorene društvene strukture nepromjenjive, odnosno kako bi se došlo do svijesti o mogućnosti društvenih promjena te načina na koje bi one mogle biti ostvarene. S obzirom da se u kritičkoj teoriji trenutno društveno stanje smatra povijesno uvjetovanim, odnosno stvorenim, važno mjesto zauzimaju povijesne analize. Isto tako, kritički teoretičari intervjuiraju subjekte svojih istraživanja te promatraju uvjete u kojima žive, poslove kojima se bave te druge svakodnevne aktivnosti u kojima sudjeluju (Budd, 2008). Teme kojima se kritički teoretičari istražuju su životne, aktualne i kontroverzne.

## **Sudjelujuća paradigma**

*Ontologija:* Predstavnicima sudjelujuće paradigme (Heron i Reason, 1997) smatraju kako postoji iskonska stvarnost – kozmos<sup>4</sup> u kojemu um aktivno sudjeluje. Pri tome svi dijelovi kozmosa u kojemu živimo međusobno su isprepleteni i povezani. Međutim, ta povezanost nije mehanička, već sudjelujuća. Odnosno svi dijelovi te cjeline su u međusobnoj interakciji i (su)djelovanju. U okviru te perspektive, ljudi su u interakciji jedni s drugima kao i s ostalim dijelovima kozmosa stvarajući pri tome produktivne mreže komunikacijskih zajednica. I sama spoznaja subjektivno-objektivne stvarnosti je artikulirana sudjelujućim procesima koji se odvijaju u okviru određenog kulturnog konteksta utemeljenog na prihvaćanju jezičnih pravila, zajedničkih vrijednosti, normi i uvjerenja (Heron i Reason, 1997, str. 280).

---

<sup>4</sup> Kozmos predstavlja stari metafizički pojam pred-povijesnog mišljenja, dok korištenje pojma svijet ukazuje na stvaralački pristup (Kangrga, 1984, str. 328). Unatoč iskoracima prema stvaralaštvu moguće je uočiti filozofsku nedomišljenost i nedosljednost predstavnika sudjelujuće paradigme.



**Slika 1.** Etape suradničkog istraživanja (Prema Reason, 1994)

Sudjelujuća paradigma podrazumijeva proširenu *epistemologiju* koja uključuje iskustveno, praktično, prezentacijsko i propozicijsko znanje. Iskustveno znanje nastaje na temelju suočavanja s drugim ljudima, mjestima ili stvarima. Praktično znanje je znanje o tome kako nešto učiniti i može se prepoznati kao vještina ili umijeće. Propozicijsko se znanje izražava u obliku tvrdnji i teorija. Prezentacijskim znanjem moguće je izraziti neverbalno iskustvo u nekoj umjetničkoj formi: ples, glazba, slika, crtež, poezija, drama ili priča. To znanje predstavlja prenosnicu između iskustvenog i propozicijskog znanja (Heron, 1981; Reason, 1994). Spoznaja svijeta dublja je ukoliko je povezana s njegovom promjenom, odnosno mijenjajući svijet učimo daleko više nego ako ga samo želimo spoznati (Heron i Reason, 1997, str. 281).



*Metodologija* se oslanja na proširenu epistemologiju i to tako da se istraživanje ostvaruje kao suradnički proces u kojemu sudjeluju svi zainteresirani subjekti (npr. nastavnici, učenici i roditelji). Time se istraživanje ne provodi na drugim ljudima već s njima (Reason, 1994). Istraživanje se ostvaruje u nekoliko etapa (slika 1) koje obično započinju demokratskim dijalogom između subjekata/suistraživača kako bi se dogovorili oko toga što žele istražiti, kako bi raspravili idejna i teorijska polazišta te utvrdili istraživačke postupke (propozicijska spoznaja). U sljedećoj etapi u kojoj je naglasak na praktičnoj spoznaji, sudionici poduzimaju istraživačke aktivnosti (npr. sudjelujuće promatranje ili međusobno promatranje). Nakon toga oni se u potpunosti posvećuju svojoj praksi nastojeći biti otvoreni za nova iskustva. Svoje iskustveno znanje sudionici istraživanja mogu prezentirati u obliku priča, slika, pokreta i sl. (prezentacijska spoznaja). Na temelju (samo)refleksivne rasprave (propozicijska spoznaja) revidiraju se polazna teorijska polazišta i istraživački model te je moguće započeti s novim krugom istraživanja (Reason, 1988; 1994; Heron i Reason, 1997). Najvažniji oblik istraživanja koji sudjelujuća paradigma nastoji afirmirati su akcijska istraživanja.

### **Odnos znanosti i stvaralaštva**

Premda se u okviru gotovo svih znanstvenih paradigmi nastoji doprinijeti ostvarivanju promjena, to je za stvaralaštvo nedvojbeno najvažnija svrha. Međutim, nije u potpunosti jasno kakav je odnos između stvaralaštva i znanosti, te tko u tome ima primat. Kako bi pokušali odgovoriti na to pitanje poslužit će nam ista ona područja na temelju kojih smo razvrstali znanstvene paradigme, dakle, ontološko, epistemološko i metodološko područje.

Za razliku od znanosti koja nastoji proniknuti u prirodu stvarnosti (*ontologija*), stvaralaštvo se ne pita zašto je tako, kako jest, već kako bi moglo biti drugačije (Kangrga, 1989, str. 32). U tom smislu stvaralaštvo svoju svrhu ne pronalazi samo u spoznaji stvarnosti, već u djelovanju koje tu stvarnost mijenja. Tako će na razini pozitivističke paradigme biti legitimno pitanje kakva je npr. povezanost školskog okruženja i subjektivnog zdravlja učenika, odnosno jesu li učenici koji više vole školu zdraviji. Istraživanja su pokazala kako je moguće očekivati bolji ishod „za učenike koji više vole školu, čiji je školski uspjeh bolji, koji se osjećaju manje opterećenima školom i koji imaju snažniju podršku od učenika u razredu”, ali isto tako je utvrđeno da se naši učenici u dobi od 11, 13 i 15 godina nalaze na samom dnu ljestvice u odnosu na Europu s obzirom na to koliko vole školu (Kuzman, Pejnović Franelić, Pavić Šimetin, 2004). Utvrdivši problem pozitivistička znanost prepušta rješenje praktičarima od kojih mnogi nisu ni upoznati s rezultatima ovog kao i mnogih drugih sličnih istraživanja. Svatko kome je stalo do djece zapitat će se što učiniti kako bi se takvo stanje moglo promijeniti jer lako možemo zamisliti „kako to mora biti neugodno provoditi

svakodnevno sate i sate u okruženju koje u učenika generira osjećaje poput nezadovoljstva, tuge, ljutnje i straha“ (isto, str. 22). Međutim, i nakon ponovljenog identičnog istraživanja (Kuzman, Šimetin, Franelić, 2008) stanje je ostalo nepromijenjeno. To pokazuje da se pozitivističkim istraživanjima nedvojbeno mogu utvrditi problemi, ali je iluzorno očekivati promjene.

Može li neka od preostalih paradigmi pripomoći rješavanju ovog kao i mnogih drugih odgojnih problema koji se javljaju u našim školama i društvu u cjelini? Sudjelujuća paradigma najbliža je orijentaciji na promjene, odnosno stvaralačkom pristupu što je dijelom moguće potkrijepiti sljedećim citatom o akcijskom istraživanju:

Dobro akcijsko istraživanje postaje s vremenom evolutivan i razvojni proces, kako pojedinci razvijaju svoje istraživačke vještine te kako se istraživačke zajednice razvijaju u okviru zajednica prakse. Akcijsko istraživanje podrazumijeva emancipaciju, ono ne vodi samo prema novim praktičkim spoznajama, već prema novim sposobnostima stvaranja znanja. U akcijskom istraživanju znanje je utemeljeno u svakodnevnom iskustvu te na spoznaji koja predstavlja životan, razvojni proces; ono je prije glagol nego imenica. To znači da akcijsko istraživanje ne može biti programirano i ne može biti definirano u obliku čvrstih i brzih metoda, već je ono, u Leotardovom smislu riječi, umjetničko djelo<sup>5</sup>. (Reason i Bradbury, 2006, str. 2)

Sudjelujuća paradigma u središte istraživačkog procesa postavlja one koji su aktivni sudionici prakse te kao svrhu istraživanja ističe procvat čovječanstva te ljepotu i užitak aktivne egzistencije (isto, str. 12). Nažalost, ova, kao i druge paradigme preveliku pozornost posvećuju epistemološkoj razini pri tome nedovoljno naglašavajući stvaralaštvo kao bitan pokretač promjena. Naime, sudjelovanjem u praktičnim aktivnostima, kao i (samo)refleksivnim razmatranjem stečenih iskustava neće se dogoditi iskorak prema novim idejama, kao i promjenama na praktičkoj<sup>6</sup> razini. Osim toga, svrha stvaralaštva nije stvaranje znanja, već stvaralačka promjena svijeta. Stvaralaštvo uvijek mijenja ustaljeni tijek stvari praveći iskorake prema novim mogućnostima koje se ni na koji način ne mogu proizvesti iz prethodnih iskustava i znanja, premda ona mogu i uvijek jesu ugrađena u nova inovativna rješenja. U tom smislu akcijsko istraživanje može postati dijelom stvaralačkog procesa samo ako prestanu biti evolucijska djelatnost, a postanu (r)evolucijska praksa.

Na ovom mjestu možemo postaviti ključno pitanje: Možemo li znanstvenim putem doći do stvaralaštva? Odgovor je: ne! Naime, znanost uvijek ostaje na razini poznatog, dok nas stvaralaštvo vodi prema onome što je moguće, ali je još uvijek nepoznato. Znanost stvaralaštvu može pomoći na dva načina: ukazujući mu na dosege dosadašnjeg stvaralaštva te kritički propitujući rezultate i proces stvaranja omogućujući odgovorno odlučivanje. To znači da znanost može i treba biti dio

---

<sup>5</sup> Prijevod B. Bognar.

<sup>6</sup> Praktičko znači stvaralačko, odnosno povijesno događanje, dok praktično djelovanje predstavlja perpetuiranje postojećih obrazaca. To znači okrenutost prošlosti i nekritičko prihvaćanje zatečenih društvenih odnosa i uloga. (Kangrga, 1984)

stvaralačkog procesa (slika 2), ali se stvaralaštvo ne može svesti na znanost jer ono postavlja pitanje o promjeni bitka (ontološka razina), dok znanost ostaje na *epistemološkoj* razini. Tek u okviru stvaralaštva znanost dobiva svoj puni smisao. Kao dio stvaralačkog procesa znanost postaje samospoznaja naših produktivnih snaga. Dakle, tek tamo gdje postoji istinsko nastojanje rješavanja odgojnih problema i pedagogija kao znanost ima smisla.



**Slika 2.** Međusobni odnos znanstvenih paradigmi i stvaralaštva

Istraživačka *metodologija* može doprinijeti stvaralaštvu samo ako je i sama podložna promjenama. Primjena unaprijed zadanih i krutih istraživačkih postupaka samo može ometati stvaralačko djelovanje. Zbog toga se u okviru suvremenih znanstvenih paradigmi sve više razvijaju postupci koji su vrlo bliski umjetnosti (npr. psihodrama, slikanje, ples, glazba, priče, filmovi i sl.). Na taj način istraživanje postaje dio stvaralačkog procesa, a ne tek njegov neprirodni dodatak. Ukoliko nam je stalo do unapređenja naše odgojne prakse, trebali bismo voditi računa da nam se znanstveni časopisi ne pretvore u vježbe iz statistike, već bi u njima trebali prezentirati prije svega one radove koji donose nove, inspirativne ideje i ukazuju na stvaralačka rješenja brojnih odgojnih problema.

## Literatura

1. Agger, B. (1991), Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17(1): 105-131.
2. Budd, J. M. (2008), Critical theory. U: Given, L. M. (ur.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Reference Publication, str. 174-179.
3. Carr, A. (2000), Critical theory and the management of change in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 13(3): 208-220.
4. Carr, W., Kemmis, S. (1986), *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London, New York: Routledge/Falmer.
5. Creswell, J. W. (2007), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
6. Creswell, J. W. (2009), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
7. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
8. Comte, A. (1962), *Kurs pozitivne filozofije: Dva uvodna predavanja*. Beograd: Kultura.
9. Cropper, W. H. (2001), *Great Physicists: The life and times of leading physicists from Galileo to Hawking*. New York: Oxford University Press.
10. Dryzek, J. S. (1995), Critical theory as a research program. U: White, S. K. (ur.), *The Cambridge companion to Habermas*. New York, Melbourne: Cambridge University Press, str. 97-119.
11. Guba, E. (1990), *The paradigm dialog*. Newbury Park; London; New Delhi: Sage Publications.
12. Guba, E., Lincoln, Y. S. (1981), *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
13. Guba, E., Lincoln, Y. S. (1989), *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
14. Guba, E., Lincoln, Y. S. (1998), Competing Paradigms in Qualitative Research. U: Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (ur.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, str. 195-220.
15. Guba, E., Lincoln, Y. S. (2005), Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. U: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ur.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, str. 192-215.
16. Hatch, J. A. (2002), *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
17. Heron, J., Reason, P. (1997), A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3): 274-294.
18. Heron, J. (1981), Philosophical basis for a new paradigm. U: Reason, P., Rowan, J. (ur.), *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Chister, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons, str. 19-35.
19. Horkheimer, M. (1989), *Selected essays*. New York: Continuum.
20. Houts, A. C., Cook, T. D., Shadish, W. R. (1985), The person-situation debate: A critical multiplist perspective. *Journal of Personality*, 54(1): 52-105.
21. Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004), Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
22. Kangrga, M. (1984), *Praksa – vrijeme – svijet*. Beograd: Nolit.
23. Kangrga, M. (1989), *Misao i zbilja*. Zagreb: Naprijed.
24. Klotz, A., Lynch, C. (2007), *Strategies for research in constructivist international relations*. Armonk, London: M. E. Sharpe.

25. Kuzman, M., Pejnović Franelić, I., Pavić Šimetin, I. (2004), *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001/2002*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
26. Kuzman, M., Pejnović Franelić, I., Pavić Šimetin, I. (2008), *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2005/2006: Djeca i mladi u društvenom okruženju*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
27. Lakatos, I. (1985), Historija nauke i njezine racionalne rekonstrukcije. U: Sesardić, N. (ur.), *Filozofija nauke*. Beograd: Nolit, str. 266-312.
28. Letorneau, N., Allen, M. (1999), Post-positivistic critical multiplism: A beginning dialogue. *Journal of Advanced Nursing*, 30(3): 623-630.
29. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985), *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
30. McLaren, P. L., Giarelli, J. M. (ur.) (1995), *Critical theory and educational research*. New York: State University of New York Press.
31. Mužić, V. (2000), Stalno i promjenjivo u metodologiji pedagogijske znanosti. *Napredak*, 141(3): str. 281-288.
32. Patton, Q. M. (2002), *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
33. Reason, J. (ur.) (1988), *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. London, Newbury Park, Beverly Hills, New Delhi: SAGE Publications.
34. Reason, J. (1994), *Participation in human inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
35. Reason, P., Bradbury, H. (2006), Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. U: Reason, P., Bradbury, H. (ur.), *Handbook of action research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, str. 1-14.
36. Sekulić-Majurec, A. (2000), Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3): str. 289-300.
37. Sekulić-Majurec, A. (2007), Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 348-364.
38. Schwandt, T. A. (1998), Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. U: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ur.), *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, str. 221-259.

## **Pedagogy on the Way towards Pluralism of Scientific Paradigms and Creativity**

### **Abstract**

Despite domination of the positivistic paradigm in our scientific research, the ideas about the reconciliation between qualitative and quantitative approaches have emerged in recent times. The classification on quantitative and qualitative research is grounded on the presumption that scientific paradigms are primarily determined by research methods. However, methodology is just one of the three axiomatic fields (ontology, epistemology and methodology) on which any scientific paradigm is based. This means that paradigms (e.g. positivism, post-positivism, critical theory, constructivism and participatory paradigm) are primarily defined in terms of philosophy, not research methods. We consider it important to respect the pluralism of scientific paradigms in contemporary pedagogical research. However, it is even more important to cultivate creativity. Only within the creative - practical-critical activity, science becomes a part of the historic process of becoming human.

**Keywords:** pedagogy, philosophy of science, scientific paradigms, creativity

# Pedagogija kao odraz postojećeg ili kreiranje mogućeg

Dr. sc. **Ladislav Bognar**, red. prof.  
Učiteljski fakultet u Osijeku

## Sažetak

Pedagogija je u nas do sada prošla kroz nekoliko metodoloških razdoblja, a danas se zaplela u mrežu pozitivizma. Pokušaj da se metodologija prirodnih znanosti primijeni na društvene znanosti i težnja za matematizacijom pedagoških fenomena dovela je do potpunog razdvajanja pedagoške teorije od prakse. Tzv. izvorni znanstveni i pregledni radovi, koji su uvjet za napredovanje u pedagojskim znanostima, svode se na statističke vratolomije i jalovo fraziranje ili besmisleno prepričavanje drugih autora. Takve radove nitko ni ne čita osim možda samih autora, pa oni isključivo služe za osobno znanstveno dokazivanje. No ostaje upitno značenje takve pedagojske znanosti kao i kvalitete znanstvenih kadrova odabranih na taj način. Ponovno smo se našli u situaciji da dokazujemo tezu kako je praksa bez teorije slijepa, a teorija bez prakse jalova. Budućnost pedagogije kao i ostalih znanosti leži u njenoj kreativnosti, u sposobnosti da kreira nove odgovore na nove izazove. To nikako ne znači metodologijsku isključivost, ali svakako znači drugačiji pristup pedagoškim studijima, doktorskim studijima, vrednovanju znanstvenih radova, ali i istraživačkih projekata, koncepciji pedagojskih časopisa, kao i kvalitetno novi odnos između teorije i prakse. To znači afirmiranje novih obrazaca pristupa pedagoškim fenomenima.

**Ključne riječi:** pozitivizam, kritičnost, kreativnost, otvorenost, novi obrasci.

## Uvod u problem

Kad je A. Comte u prvoj polovici devetnaestog stoljeća izložio svoje osnovne postavke pozitivizma bio je to svakako značajan iskorak u razvoju znanosti koja se tada još koprcala u mreži ispraznog teološkog i metafizičkog nadmudrivanja. Slično je bilo i s biheviorizmom koji je također nastao u želji da se o čovjeku ne spekulira nego da se egzaktno proučava ono što je dostupno osjetilima i objektivnom promatranju – ponašanje. J. Watson i njegovi sljedbenici svakako imaju zasluga što je izučavanje čovjekovog psihičkog života krenulo u pravcu istraživanja. Ne treba zanemariti ni povijesnu ulogu koju su imali začetnici psihometrije L. L. Thurstone, E. L. Thorndike, J. P. Guilford koji su sredinom prošlog stoljeća ne samo razvili mnoge instrumente za mjerenje psihičkih pojava nego su uveli i korištenje statistike. Sve je to utjecalo i na pedagogiju koja je izlaz iz razdoblja „trebologije“ vidjela u primjeni empirijskih istraživanja i korištenju matematike. Čak se tvrdilo da se svaka znanost može smatrati znanošću toliko koliko je u stanju koristiti matematičke pokazatelje pa se to nastojalo učiniti i s pedagogijom. Nažalost ono što se dogodilo s tim pristupom u današnjoj pedagogiji, a posebno u našoj sredini, dovelo je do razdvajanja teorije od prakse jer se teorijski radovi svode na statističke vratolomije koje nitko ne čita, a malo tko i razumije i uglavnom se snima postojeće stanje koje se takvim pristupom ne mijenja.

U svojim radovima Branko Bogнар (2001, 2008) piše u više navrata o teorijskom aspektu ovog problema razlikujući ontološku<sup>1</sup>, epistemološku<sup>2</sup> i metodološku<sup>3</sup> razinu u dominantnim paradigmatima od kojih navodi pozitivističku, postpozitivističku, kritičko teorijsku, konstruktivističku, sudjelujuću. Ovaj rad se nadovezuje na taj teorijski pristup, a u ovom zborniku je njegov rad „Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu“ koji smo prvotno zamislili kao zajednički, ali smo kasnije odlučili da napišemo dva rada koja se bave na različite načine ovom problematikom. Izdvajam tablicu u kojoj se vidi pregled ovih različitih teorijskih pristupa (tablica 1). Za ovu problematiku su relevantni i radovi Milana Polića (2001), ali na različite načine i radovi Marka Mušanovića (1996) i Antuna Mijatovića (2001). Filozofski aspekt ove problematike nalazimo kod Berislava Žarnića (1996), a i moj rad „Pedagogija u razdoblju postmoderne“ predstavlja teorijsko polazište za ovu raspravu.

Područje	Positivizam	Postpozitivizam	Kritička teorija	Konstruktivizam	Sudjelujuća paradigma
Ontologija	Naivni realizam – »stvarna« stvarnost, ali spoznatljiva	Kritički realizam – »stvarna« stvarnost, ali spoznaja je probabilistička, odnosno nije savršena	Historijski realizam – virtualna stvarnost oblikovana socijalnim, političkim, kulturnim, ekonomskim, etničkim i spolnim vrijednostima kristaliziranim tijekom vremena	Relativizam – lokalne i specifično konstruirane stvarnosti	Sudjelujuća stvarnost – subjektivno-objektivna stvarnost rezultat je uma i danog kozmosa
Epistemologija	Dualizam/objektivizam: istinita otkrića	Modificirani dualizam/objektivizam; kritička tradicija/zajednica: otkrića su vjerojatno istinita	Transakcijska/subjektivistička: otkrića su vrijednosno posredovana	Transakcijska/subjektivistička: otkrića su stvorena	Kritička subjektivnost u sudjeljujućoj transakciji s kozmosom; proširena epistemologija iskustvenog, propozicijskog i praktičnog znanja; suradnički stvorene spoznaje
Metodologija	Eksperimentalna/manipulativna; potvrđivanje hipoteza; prevladavaju kvantitativne metode	Modificirana eksperimentalna/manipulativna; kritički multiplizam; opovrgavanje hipoteza; moguće je uključiti kvalitativne metode	Dijaloško/dijalektička	Hermeneutička/dijalektička	Političko sudjelovanje u suradničkim akcijskim istraživanjima; primat praktičnog; korištenje jezika utemeljenog na zajedničkom iskustvenom kontekstu
Aksiologija	Propozicionalno spoznavanje svijeta je samo po sebi cilj i intrinzična vrijednost		Propozicionalna, transakcijska spoznaja je instrumentalno vrijedna kao sredstvo društvene emancipacije, koja je sama sebi svrhom i predstavlja intrinzičnu vrijednost		Praktičko spoznavanje mogućnosti razvitka uz stvaranje ravnoteže između autonomije, suradnje i hijerarhije u kulturi je cilj po sebi, intrinzična vrijednost

Osnovna polazišta različitih istraživačkih paradigmi (Reason i Heron prema Bogнар.B. 2008.)

## Cilj i metodološki pristup

U ovom radu ćemo kritički analizirati postojeće stanje u našoj pedagogiji, posebno u pristupu znanstvenim istraživanjima, znanstvenim projektima, izradi magistarskih i doktorskih radova, kao i kriterijima za objavljivanje u pedagoškim časopisima. Želimo ponuditi i neka nova rješenja u kreativnom pristupu pedagoškim pojavama, ali i u načinu prezentiranja pedagoških radova pa ovaj oblikujemo prema postupku „Radionica budućnosti“ koji ima tri osnovna dijela: (1) Kritička analiza

<sup>1</sup> Ontologija je filozofska disciplina, i ona je učenje o bitku i njegovim općim fundamentalnim i konstitutivnim određenjima (ona je opća metafizika). Riječ je grčkog porijekla (όντος od ειναι što znači *biti* i λόγος kao rječ, pojam).

<sup>2</sup> Epistemologija (iz grčkoga επιστήμη - episteme, "znanje" + λόγος, "logos") ili teorija znanja je grana filozofije koja se bavi prirodom i dosegom znanja.

<sup>3</sup> Metodologija je znanost o metodama, načinu znanstvenog istraživanja.

sadašnje pedagoške teorije i prakse pod nazivom „Knjiga žalbi“, (2) oluju mogućih ideja za drugačiji pristup pedagoškim pojavama s posebnim naglaskom na kreativne pristupe i (3) razradu nekoliko mogućih kreativnih pristupa pedagoškim problemima.

### **Knjiga žalbi**

Stanje u koje je danas ušla pedagogijska znanost može se protumačiti kao radikalno razdvajanje teorije od prakse pa se u praksi događaju promjene koje nisu teorijski utemeljene nego su rezultat volontarističkih odluka odozgo. Kao primjer takve prakse možemo navesti uvođenje HNOS-a koje je počelo tako što je tadašnji ministar listajući školske knjige svog djeteta uočio da postoje mnoge nepotrebne činjenice te je pokrenut projekt koji se zvao „Katalozi znanja“. Okupio se velik broj uglavnom pedagoški nekompetentnih pojedinaca koji su dobili zadatak realizirati ovu ministrovu zamisao. I da ne duljimo, potrošeni su novci, a postojeći program je samo malo inoviran te je nazvan HNOS iako je taj pojam krivo upotrijebljen.

Pedagoška teorija pak nije u funkciji mijenjanja prakse, što bi morao biti njen smisao, nego se ona, čak i onda kad se bavi praksom, svodi na anketiranja i eventualno konstatiranje postojećeg stanje koje bi tamo netko trebao promijeniti. Budući da oni od kojih se očekuju promjene u svemu tome ne sudjeluju, a takva teorija do njih ne dopire, imamo primjer teorije koja je sama sebi svrhom. Tzv. „izvorni znanstveni radovi“ svode se na dokazivanje više-manje poznatih stvari i oni po definiciji ne trebaju nuditi nešto novo, niti trebaju nešto promijeniti u praksi, nego je važno da se drže obrasca: problem, hipoteze, metodologija, rezultati, interpretacija, rasprava i zaključak. Pri tome je posebno važno korištenje statistike. Tu imamo dva pristupa: jedan su autori koji znaju statistiku, ali ne poznaju pedagošku problematiku niti se njome bave, a drugi su oni koji nešto znaju o pedagogiji, ali ne poznaju statistiku. Da bi im radovi bili „znanstveni“ statistiku koriste obično tako da im netko drugi izračuna potrebne pokazatelje: Pri tome onaj koji je računao ne razumije što je izračunao jer ne poznaje suštinu problema, a onaj tko poznaje problematiku ne zna što mu znače ti pokazatelji. Takvi radovi obično završavaju zaključkom kako je situacija vrlo složena.

Često sam u prilici recenzirati takve radove. Tada ne znam što učiniti jer je uobičajena praksa da se upravo takvi tekstovi svrstavaju u skupinu vrhunskih znanstvenih radova. Dok se pristup ne promijeni nepravедno je da ja prema pojedincima primjenjujem kriterije koje nitko drugi ne primjenjuje. Zato je važno izaći iz pozitivističke paradigme koja je u ovom obliku postala besmislena. Kao primjer ovdje ću navesti dva rada čije autore ne znam jer su recenzije anonimne (što mislim da je također loše).

Nakon što je autor proveo anketu s učenicima i studentima i izračunao cijelu šumu složenih statističkih pokazatelja u radu se navodi ovakav komentar:



*Generalno gledano... možemo očitati nekoliko pedagoški značajnih nalaza: 1) Samoregulacijska efikasnost jest značajan prediktor pozitivnih emocija učenika i studenata jer samo dvije njene komponente objašnjavaju 44% varijance ovog odnosa ( $R^2 = 0,44$ ; Shema 3, lijevi dijagram); 2) Iako su svih pet komponenata samoregulacijske efikasnosti u značajnoj korelaciji (Shema 3, veličine na elipsama), regresijska analiza isključila je tri komponente samoregulacijske efikasnosti kao prediktore pozitivnih emocija u nastavi, što ukazuje da u današnjim školama i na fakultetima vladaju uvjeti koji ne potiču sve komponente samoregulacije učenika i studenata; 3) Negativne emocije kao medijacijska varijabla u kombinaciji s pozitivnim emocijama nemaju značajnijeg utjecaja na komponente samoregulacijske efikasnosti (Shema 3, desni dijagram) iako su u značajnoj negativnoj korelaciji s tim komponentama.*

Ukoliko kao čitatelj/čitateljica ovog teksta niste ništa razumjeli htio bih vas utješiti jer se tu i nema što razumjeti. Radi se o hrpi besmislenih razglabanja o statističkim pokazateljima, a da se o samoj temi (radilo se o emocijama) ništa ni ne govori. Ono što smo znali na početku ovog teksta znamo i na kraju, a u praksi će i tako sve ostati po starom. Evo još jednog karakterističnog primjera:

*Na devet analiziranih podskupova upitnika (96 čestica) dobiveno je dvanaest latentnih dimenzija (od jedne do tri latentne dimenzije na svakom podskupu čestica). Dobiveni su se koeficijenti pouzdanosti (Cronbach  $\alpha$ ) svakoga podskupa čestica upitnika kretali u rasponu od 0,70 do 0,86. Tako je bilo moguće prihvatiti prvu istraživačku hipotezu kako u podskupovima upitnika za procjenu stavova razrednih učitelja egzistiraju pouzdane latentne dimenzije. Neke je dimenzije, zbog nižih vrijednosti koeficijenata pouzdanosti, ipak potrebno prihvatiti s izvjesnom ogradom i u nastavku istraživanja dodatno ih provjeriti.*

Ni ovdje naravno niste ništa razumjeli, a nema ni potrebe da se trudite. Njegujući takav pristup u pedagoškim časopisima, u magistarskim i doktorskim radovima i priznajući jedino takve pristupe kao uvjete za znanstveno napredovanje ne samo da se pedagogija sve više ukopava u besmisao vlastitog postojanja, nego se provodi i negativna selekcija „znanstvenih“ kadrova koji se uglavnom bave nepotrebnim poslom. To me podsjeća na jednog pedagoga osnovne škole koji se u svojoj školi bavio „znanstvenim istraživanjem“ te zbog toga nije imao vremena rješavati probleme nasilja među djecom svoje škole, i baviti se problemom širenja ovisnosti i nezadovoljstvom roditelja.

No, ako ne znate statistiku još uvijek i za vaše znanstveno napredovanje ima šanse. Postoje tzv. „pregledni radovi“. Treba odabrati temu kojom ćete se baviti i pročitati desetak autora i to jednostavno prepričati te pravilno citirati, odnosno pravilno koristiti vankuverski ili harvardski pristup. To što u tekstu nećete iznijeti ništa što već nije poznato ili niste kreirali niti primijenili ništa novo, što vaš rad nema veze s pedagoškom praksom nije važno, no ako ste nedosljedni u citiranju urednik će vam tekst svakako vratiti na doradu. Naravno da je u pedagogiji važno da stalno nanovo ne otkrivamo toplu vodu i da poznamo što je o temi kojom se bavimo već rečeno, ali to ima smisla

ako mi idemo dalje od onoga što je do sada učinjeno. Nažalost, pregledni radovi se uglavnom svode na prepričavanje pročitanog i predstavljaju više ili manje uspješno prepisivanje.

U vrednovanju pedagoških znanstvenih projekata također se podržava ta odvojenost od pedagoške prakse i projekti se vrednuju ne po tome koliko su nešto promijenili nego po tome koliko je objavljeno naslova. Realizirajući projekt „Poticanje stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja“ u izvještaju o realizaciji projekta dali smo naglasak na to koliko je zajednica učenja organizirano s učiteljima, što je sve promijenjeno u praksi, kako je promijenjen pristup u nastavi s budućim učiteljicama i učiteljima, kako je inovirano cjeloživotno osposobljavanje učitelja, da je pokrenut internetski časopis EJOLTS na engleskom jeziku, da je održan internacionalni stručno-znanstveni skup i izdan dvojezični zbornik, naveli smo i neke važnije radove koje smo objavili, ali ne sve. Projekt je dobio negativnu ocjenu budući da se samo vrednovao broj objavljenih radova. Nakon što smo napisali prigovor i dopisali sve radove koje smo objavili u projektu odobren je nastavak projekta, ali su mu sredstva smanjena za 50%. Projektima koji su se svodili samo na objavljene radove sredstva su povećana.

Pri prijavljivanju doktorskih disertacija postoji formular koji doktorandi moraju popuniti, a koji je konstruiran isključivo prema pozitivističkoj paradigmi. Ukoliko kandidat/kandidatkinja to ne učini ne može prijaviti doktorat. Tako se npr. obvezno traži navođenje hipoteza iako u drugim paradigama to ne samo da se ne traži, nego se smatra pogrešnim pristupom. Na taj način pokazuje se da se druge paradigme ne uvažavaju i najdalji je doseg toleriranje postpozitivističke paradigme u kojoj se govori o kvantitativnom i kvalitativnom pristupu. Normalna je posljedica da su doktorska istraživanja uglavnom snimanje postojećeg stanja te da se zasnivaju na anketiranju i obilnom statističkom preračunavanju dobivenih rezultata.

Da bismo izašli iz jednodimenzionalne pozitivističke paradigme u zbornik pod naslovom „Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju“ (Bognar, L. i drugi, 2009), u kojem su objavljeni radovi o raznim vidovima pedagoškog stvaralaštva, radove nismo vrednovali kriterijima pozitivističkog pristupa nego su radovi svrstani prema kriterijima stvaralačkog pristupa (lateralnog mišljenja) (Vidi:[http://kreativnost.pedagogija.net/knjiga/Encouraging\\_creativity\\_in\\_education\\_book.pdf](http://kreativnost.pedagogija.net/knjiga/Encouraging_creativity_in_education_book.pdf)). Dok ovo pišem jedna od autorica, koja je sad na doktorskom studiju, javlja mi kako joj rad objavljen u Zborniku ne žele priznati jer „nije bio po mišljenju komisije vidljivo vrednovan“ (čitaj prema pozitivističkoj paradigmi). Tako se umanjuje vrijednost radova objavljenih prema drugačijem pristupu od uobičajenog umjesto da se takav pristup pohvali kao kreativni iskorak iz pozitivističkog jednodimenzionalnog.

Mogao bih navesti primjere vlastitih tekstova koji su pisani u kritičko teorijskoj i konstruktivističkoj paradigmi, a koje su recenzenti odbili, tražili da se prerade u pozitivističku paradigmu ili svrstali u stručne radove. Ograničit ću se samo na jedan primjer koji je imao povoljan

ishod. Kad smo moja suradnica i ja napisali tekst koristeći kreativni pristup „lateralno mišljenje“ onda je taj tekst od recenzenata ocijenjen kao stručni (što obično znači neznanstveni) i predloženo je da se rad preradi po obrascu – problem, metodologija, rezultati, interpretacija, rasprava i zaključak. Slijedila je prepiska u kojoj smo nastojali objasniti da upravo želimo izaći iz pozitivističke paradigme i da je ovaj pristup po tome vrijedan što nudi nove i za sada neuobičajene pristupe. Treba ipak odati priznanje uredništvu koje je, kako su nam javili, nakon duge i burne rasprave prihvatilo naše argumente i rad objavilo kao – prethodno priopćenje, što bi značilo da ima elemente znanstvenog rada, ali u nekim elementima. Sve to dokazuje da smo duboko ukorijenjeni u pozitivističku paradigmu iz koje će izlaz biti težak i bolan.

### **Oluja mogućih ideja**

Uspješna pedagogija uvijek je bila spoj teorije i prakse. Svi veliki pedagozi od Sokrata, preko Pestalozzija, Freineta, Montessori, Makarenka, Nilla... svi su bili praktičari koji su bili i visoko obrazovani za svoje vrijeme. Znanstvenost nekog pedagoškog projekta, objavljenog rada nije u tome koliko vrvu veleučeni frazama, nego koliko je relevantan za aktualne pedagoške probleme. Nije znanstvenost nekog rada u tome koliko u njemu ima statistike i koliko se drugih autora citira, nego koliko on predstavlja iskorak iz postojećeg.

Pored pozitivističke paradigme, koja u određenim okolnostima ima svoje značenje, potrebno je postupno afirmirati i kritičko teorijsku, i konstruktivističku, a posebno sudjelujuću. Međutim naglasak treba staviti na stvaralački pristup koji može u ovim pristupima biti više ili manje naglašen, ali to ipak nisu stvaralačke paradigme same po sebi. Stvaralaštvo u pedagogiji treba shvatiti kao traženje i iznalaženje novih rješenja za pedagoške izazove. To se odnosi kako na pedagoške projekte tako i na strukturu pedagoških radova koji više ne moraju biti samo dosadni tekstovi koje nitko ne čita nego mogu imati i druge oblike kao što su priče, poeme, filmovi, prezentacije, slike, autobiografije, drame. To je u pedagogiji uvijek i korišteno dok nije prevladao pozitivistički pristup. Podsjetimo na neke primjere:

Kad pogledamo koje su knjige kameni međaši u razvoju pedagogije možemo vidjeti da to uglavnom nisu bili znanstveni radovi u današnjem obliku, nego su to bila književna djela. Platon je Sokratove pedagoške ideje prikazao u obliku dijaloga koje je Sokrat vodio sa svojim učenicima. Spomenimo Rousseauovog „Emila“, Pestalozzijevu „Kako Gertruda uči svoju djecu“, Makarenkovu „Pedagošku poemu“, Neillovu „Slobodnu djecu Summerhila“. Mnogi su slikari na svojim slikama prikazali odgojno-obrazovne situacije svog vremena, a pjesnici su u svojim pjesmama pisali o pedagoškim problemima. Tako npr. naš Tadijanović u svojoj pjesmi „Nosim sve torbe a nisam magarac“ govori o djeci pri odlasku iz škole i prvim ljubavima, a u pjesmi „Da sam ja učiteljica“ govori o odnosu učiteljice prema djeci. Zainteresirani mogu pročitati i moju „Bajku o

školi“ u kojoj su prikazana previranja u mijenjanju škole u nas <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Bajka%20o%20školi.pdf>.

Iako ti radovi sami po sebi mogu biti kreativni, u pedagoškom smislu oni su kreativni ako otvaraju neku novu dimenziju, ako nisu samo odraz postojećeg. Pedagogija je po svojoj suštini spoj uma i srca pa bi uz racionalni pristup pedagoškim fenomenima ovaj umjetnički dao jednu novu kvalitetu. Nove tehnologije omogućuju u pedagoškom radu linkove koji otvaraju slike, video isječke, priče, razgovore, prezentacije i druge priloge koji svakako otvaraju nove mogućnosti kreativnijeg izlaganje pedagoške tematike.

Jedan pravac u sudjelujućoj paradigmi je tzv. „Living theory“ po kojoj se u pedagojskim fenomenima ne može biti neutralan, a naš odnos prema pedagogiji svodi na naš osobni razvoj u tom području. Zato je bitno da se u pedagojskim radovima izlaže osobni pristup i osobni doživljaj problema koji se proučava. Kao primjer možemo navesti tekst James L. Bess: „A Career Out of Control“ iz knjige „Higher Education“ (Smart, 2007) u kojemu on opisuje svoj profesionalni razvoj od rada u školi, dolaska na fakultet, do stjecanja internacionalnog iskustva u stranim zemljama i tako on govori o sveučilišnoj nastavi. Pedagoški tekst koji je pisan na takav način lakše dopire do čitatelja i djeluje uvjerljivije.

Da bi se izašlo iz dosadnog klišeja pozitivistički orijentiranih pedagoških radova jedno od rješenja moglo bi biti da se kreativni postupci primijene i u pisanju, ali i klasifikaciji pedagoških tekstova. U zborniku „Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju“ koristili smo sljedeći pristup:

**Plavi šešir razmatra proces.** Ovdje pripadaju radovi koji govore o procesima promjena, o objektivnom praćenju tih procesa.

**Bijeli šešir – informacije.** Rad donosi korisne informacije u vezi s temom ili razrađuje osnovna pitanja koja se javljaju u teoriji ili praksi.

**Crveni šešir – osjećaji i intuicija.** U radu se iznose osobni stavovi i ideje. Autor/autorica iznosi svoje dileme i traganja te uspjehe i poteškoće na tom putu.

**Crni šešir – kritika i oprez.** Autor/autorica kritički ukazuje na pojave u praksi i teoriji ili iznosi rizike i probleme na koje se može naići u primjeni pristupa o kojima je riječ.

**Žuti šešir – ističe ono što je pozitivno.** U radu se iznose prednosti do kojih dolazi ili se mogu očekivati ukoliko se koristi neki pristup. Iznosi pozitivna iskustva iz teorije i prakse.

**Zeleni šešir je kreativni šešir.** Tu spadaju radovi koji donose nova i originalna rješenja kako za teoriju tako i za praksu.

U nastavku dajemo nekoliko metodoloških postupaka koji bi mogli biti primijenjeni u stvaralačkom pristupu pedagoškim pojavama.

## Kreativni pristup pedagoškim pojavama

Iako danas u teoriji kreativnosti postoje različite orijentacije iskristaliziran je velik broj postupaka kojima se dolazi do novih i neuobičajenih ideja. Ti postupci mogu se koristiti na vrlo različite načine od rješavanja nekih društvenih problema do kreiranja novih proizvoda, ali mogu se koristiti i u pedagogiji od postupaka u nastavi do kreiranja projekata i pisanja pedagoških radova. Osnovno je da se ne zalijepimo za jednu ideju, da se podjednako koristi i konvergentno i divergentno mišljenje, i vertikalno i lateralno mišljenje te da izađemo iz ustaljenih (ovaj puta pedagoških) klišeja.

Postupak „**Radionica budućnosti**“ vrlo je prikladan za pristup pedagoškim problemima jer polazi od kritike stvarnosti, raspravlja se o mogućim novim idejama, a na kraju se nude rješenja koja je moguće primijeniti u praksi, odnosno rješenja koja su u praksi već primijenjena. Taj postupak čiji je autor Robert Jungk, nastao je s jedne strane pod utjecajem kritičke teorije i „frankfurtske škole“, a s druge strane pod utjecajem kreativnih tehnika. Mogli bismo reći da je ovo stvaralački obrazac za kritičko teorijsku paradigmu. Postupak ima tri osnovna koraka koji su objašnjeni u tablici 2.

<i>Kritička faza</i>
Problemi i pitanja, kritičko razumijevanje problema Prikupljanje i zapisivanje kritika Sistematiziranje Evaluacija, sažimanje, naglasci i prioriteti
<i>Faza maštanja</i>
Maštoviti uvod (meditacija, rad, šetnja) Promjena negativnog pristupa u pozitivni Prikupljanje ideja (zapisivanje ideja) Pripremanje i izvođenje igre uloga, priče, izvještaji, slikanje Analiza izvedenog i izdvajanje ideja Sažimanje i zapisivanje ideja
<i>Faza implementacije</i>
Evaluacija prikupljenih ideja Stvaranje konkretnih koncepata Biranje najboljih ideja Izrada akcijskog plana

Tablica 2: Faze „Radionice budućnosti“ (prema Apel, 2004, str.6)

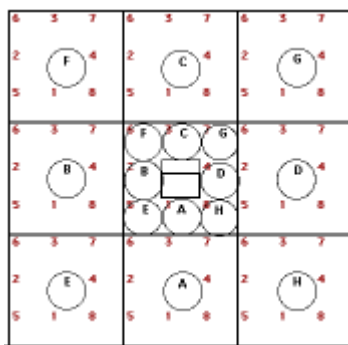
Opisani pristup mogao bi se koristiti kako pri planiranju pedagoških istraživačkih projekata tako i pri pisanju pedagoških radova. Ovaj tekst pisan je uz korištenje ovog postupka pa tako vidimo i njegovu praktičnu primjenu.

„**Lateralno mišljenje**“ je postupak koji je kreirao Edward de Bono, a poznat je još i pod nazivom „Šest šešira“. Suština tog postupka je da se problemu pristupa na više mogućih načina tako da se razmatra proces, informacije, pristupa mu se intuitivno i emocionalno, kritički i optimistički, i što je posebno važno kreativno. Naša iskustva govore da se postupak lateralnog mišljenja može izvrsno koristiti u nastavi od osnovne škole do sveučilišta, ali ovdje ćemo se ograničiti samo na pisanje

pedagoških radova. Već smo naveli da se ovaj pristup može koristiti i pri klasifikaciji pedagoških radova što smo učinili u zborniku o kreativnosti. Kao primjer rada u kojem se primjenjuje postupak lateralnog mišljenja navodim tekst koji smo napisali moja asistentica i ja pod naslovom „Emocije u nastavi“ [http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Emocije%20u%20nastavi%201.doc%20-b\\_0.pdf](http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Emocije%20u%20nastavi%201.doc%20-b_0.pdf). Tema je realizirana tako da smo teorijski proučili fenomen, da smo temu realizirali na tri stručna skupa učitelja razredne nastave gdje smo prikupili i njihova pitanja o ovoj problematici, upoznali ih s postupkom „Šest šešira“, učili pjesmu, slušali priče, odgovarali na pitanja. U pripremi i realizaciji teme sudjelovala su četiri profesora i šest studentica Učiteljskog fakulteta.

U prvom dijelu rada objasnili smo metodološki pristup. Nakon toga iznijeli smo probleme emocija u odgoju i emocija u obrazovanju s teorijskog i praktičnog aspekta, analizirali pitanja sudionika/sudionika stručnih skupova te iznijeli rezultate formativne evaluacije u kojoj je korišten kreativni postupak „Likovi iz bajki“. U radu su dati linkovi na važnije priloge koji su korišteni u pristupu ovoj temi te video zapise s održanih skupova što čitateljima daje cjeloviti uvid u pristup ovoj problematici.

„Lopoč“ (The Lotus Blossom technique) je analitički postupak koji je kreirao Yasuo Matsumura i namijenjen je stvaranju sustava ideja koje mogu poslužiti za rješavanje različitih problema i izazova pa i pedagoških. Radi se tako da se koristi tablica koja se može neograničeno širiti već zavisno od toga koliko ideja imamo. U sredini je polje u koje se upiše osnovni problem, a oko njega osam polja u koje se upisuju ideje (označene os A do H).



Tablica 3: Postupak „Lopoč“

Npr. ako se bavimo problemom kvalitete sveučilišne nastave onda ćemo u srednji krug upisati taj naslov a u okolna polja ideje koje potiču kvalitetu u nastavi. Kada smo to učinili onda svaka od tih ideja postaje centralna ideja i oko nje se navode ideje koje ju omogućavaju. U priloženoj prezentaciji <http://prezi.com/qv8abds1tdbk/lopoc/> vidimo da smo kao ideje za podizanje kvalitete nastave naveli aktivnost studenata, interes studenata, zanimljivost, doživljaj ljepote, ugodnu klimu, poticanje kreativnosti, suradničke odnose te novo i neobično. Potom u centar stavljamo jednu od tih ideja. Mi smo stavili aktivnost studenata i stvaramo ideje kako ju ostvariti: poster, slikanje, igra, izražavanje pokretom, aktivnosti u paru i grupama, radni listovi, gluma, govor. Zatim stavljamo u centar zanimljivost i tako redom dok nam ne ponestane ideja. Pri pisanju pedagoških radova ova bi

se aktivnost mogla provesti prije pisanja, a sam rad može se strukturirati tako da se opišu osnovne ideje (o podizanju kvalitete nastave npr.), i onda se svaka od njih detaljnije razradi.

### **Zaključno razmišljanje**

U svjetskim razmjerima u pedagogiji je više-manje prevladano razdoblje pozitivizma i afirmirane su mnoge druge paradigme. Do nas te promjene očito još nisu stigle i zato je potrebno učiniti napore za promjene. Pri tom se slažemo s Beckom (1993) da treba govoriti o modificiranju i prilagođavanju, a ne potpunom odbacivanju svega do čega je pedagogija do sada došla. Ne zagovaramo potpuno odbacivanje pozitivističke paradigme koja u određenim okolnostima ima svoje mjesto. To isto vrijedi i za korištenje kvantitativnog pristupa i statističkih pokazatelja nego zagovaramo pluralizam paradigmi i otvorenost za različite pristupe.

To svakako zahtijeva promjene u školovanju budućih pedagoga, u koncipiranju doktorskih studija, ali i permanentne edukacije pedagoga. To znači drugačije vrednovanje pedagoških projekata u kojima bi prednost imali oni koji su u funkciji rješavanja aktualnih pedagoških problema i koji su spoj teorije i prakse. To znači promjenu uređivačke politike pedagoških časopisa koji mogu biti otvoreni za različite pristupe, a posebno za nova i kreativna rješenja. Pri tome ne bi trebalo težiti da se časopisi temelje na jednoj paradigmi (što se u svijetu događa) jer bi to bio novi oblik jednoulja. Izmjenom postojeće okoštale klasifikacije radova i ugradnjom svih ostalih paradigmi s posebnim naglaskom na teorijsku utemeljenost, povezanost s praksom i stvaralački pristup ozbiljnije bi se potakao dalji metodološki razvoj pedagogije u nas. Pri pisanju radova bilo bi dobro da autori u „Metodološkom pristupu“ objasne svoja filozofska i metodološka polazišta kako bi se izbjegli nesporazumi, a recenzenti navedu da se i sami s takvim pristupima upoznaju.

### **Literatura**

1. Apel, H. (2004) The Future Workshop, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung März [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/apel04\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/apel04_02.pdf) (Dostupno 28.04.2012.)
2. Beck, C. (1993) Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education, “Philosophy of Education”, [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93\\_docs/BECK.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM) (Dostupno, 1.06. 2007.)
3. De Bono, E. (2009) Lateral Thinking & Parallel Thinking, <http://www.edwdebono.com/debono/lateral.htm> (Dostupno 28.04.2012.)
4. Bognar, B. (2001) Pedagogija: znanosti i stvaralaštvo. Metodički ogledi, 8(2), 69-77.
5. Bognar, B. (2001) Kritičko-emancipacijski pristup akcijskim istraživanjima. Život i škola, 47(6), 45-60.
6. Bognar, B. (2008) Stvaralački pristup znanosti, Metodički ogledi, 15, 1, str. 11-30.
7. Bognar, L. (2007) Pedagogija u razdoblju postmoderne, Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske „Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja“, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, str. 28-40.

10. Bogнар, L./Whitehead, J./Bogнар, B./Perić-Kraljik, M./Munk, K.(2009) Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju/Encouraging creativity in education, Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje/Collection of papers - a Handbook for Current and Future Teachers, PROFIL, Zagreb, 363 str.  
[http://kreativnost.pedagogija.net/knjiga/Encouraging\\_creativity\\_in\\_education\\_book.pdf](http://kreativnost.pedagogija.net/knjiga/Encouraging_creativity_in_education_book.pdf)
11. Mijatović, A. (2001) Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/hrv\\_ped\\_kraj\\_stoljeca-cro-hrv-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/hrv_ped_kraj_stoljeca-cro-hrv-t07.pdf) (Dostupno 28.04.2012.)
12. Mušanovic, M. (1996) Postmoderne epistemologije pedagogije. zbornik: Zbornik radova Sabora
13. hrvatskih pedagoga, Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra, Zagreb 1996,
14. HPKZ, str. 98-106.
15. Polić, M. (1999) Uz rane raspre hrvatskih filozofa o mjestu i zadacima pedagogije, Prilog promišljanju odnosa filozofije i pedagogije,  
<http://www.radionicapolic.hr/filozofija/tekst09.pdf> (Dostupno, 28.04. 2012.)
16. Polić, M. (2001) Odgoj i stvaralaštvo, <http://www.radionicapolic.hr/filozofija/tekst11.pdf> (Dostupno 28.04.2012.)
17. Smart, J. C. (ur.) (2007) Higher Education: Handbook of Theory and Research, Volume XXII
18. Springer, Dordrecht, The Netherlands
19. Žarnić, B. (1996) Pedagogija: hermeneutička, empirijska ili kritička znanost, Pedagogija i hrvatsko školstvo, H. Vrgoč (ured.),HPKZ, Zagreb str.92-97

## **Pedagogy as a Reflection of Existing or the Creation of Possible**

### **Abstract**

Pedagogy in Croatia had a few methodological periods, and today it is entangled in the net of positivism. The intention to apply the methodology of natural sciences to social sciences, and mathematics to pedagogical phenomena, separated pedagogical theory from practice. So called scientific pedagogical articles, which are a condition for the advancement in the pedagogical profession, are nothing more than statistical exhibitions without a connection with the pedagogical reality. Nobody reads these articles except the authors themselves, so they function merely as a personal scientific self-appraisal. It is very questionable whether such pedagogical science has value and whether pedagogical professionals should be selected this way. We are again in the situation of proving the statement that practice without theory is blind and theory without practice sterile. The future of pedagogy, as well as the other sciences, lies within its creativity or ability to create new answers to new challenges. That does not mean that it should be methodologically exclusive but that it should nurture a different approach to the pedagogical studies, doctoral studies, evaluation of scientific works, pedagogical projects, and pedagogical magazines, as well as a qualitatively new relationship between theory and practice. This means the affirmation of new patterns in approaching pedagogical phenomena.

**Keywords:** positivism, critique, creativity, openness, new patterns



# Kultura škole i odgoj za poduzetništvo

Dr. sc. **Vesna Buljubašić Kuzmanović**, doc.  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Kultura škole i odgoj za poduzetništvo u društvu koje karakterizira visok stupanj poslovnosti, pretpostavlja, traži ali i potiče školsku prilagodbu na te okolnosti. Odgoj za poduzetništvo, uključujući i obrazovanje, potiče kreativan razvoj, uspješnost, životni optimizam i kulturu stvaralačkog rada. Mijenja brzopletost, površnost, improvizaciju, a doprinosi razvitku radnih navika, ekološke svijesti te odgoju slobodne, cjelovite, humane i odgovorne ličnosti. Poticajna kultura škole omogućava djeci i mladima razvoj poduzetničkog duha, pruža im mogućnost biti uključen i utjecati na promjene, baviti se stvarima koje vole i žele ostvariti, afirmirati se i potvrditi u procesu razvoja novih ideja. Cilj rada je ispitati imaju li učenici završnih razreda srednje škole i studenti nastavničkog diplomskog studija poduzetničkog duha, odnosno u kojoj mjeri pozitivno ili negativno procjenjuju predrasude i stereotipe o poduzetništvu, novcu, bogatstvu i poduzetničkim inicijativama. Rezultati su pokazali da ispitani učenici i studenti imaju poduzetničkog duha jer na većinu ponuđenih tvrdnji o poduzetništvu odgovaraju na pretežito pozitivan način, bez predrasuda. Međutim, odgovori na nekoliko tvrdnji imaju blago ili snažno izražen negativni prosudbeni trend, učestaliji kod učenika, koji proizlazi iz predrasudnih stavova vezanih za novac, bogate ljude, težinu života i vjeru u ostvarenje svojih ciljeva i ideala. Ti stavovi mogu biti povezani sa teškim gospodarskim stanjem i recesijom, međutim ako se ne preveniraju i opuštaju, mogu poprimiti raznolike socijalne i kulturalne prepreke u odgoju za poduzetništvo i razvoj poduzetničkog duha mladih.

**Ključne riječi:** kultura škole, poduzetnički duh, odgoj za poduzetništvo, mladi

## Uvod

U promišljanju škole, u najvećem broju slučajeva pisalo se o njezinim organizacijskim i institucionalnim problemima zbog čega su se teorije škole najčešće tumačile kao teorije školske organizacije (Jurić, 1999). Danas školske teorije nastoje školu obuhvatiti u cijelosti, uz diferencirano razumijevanje njezinog pedagoško-socijalnog bića na makro i mikrorazini.

Škola u suvremenom društvu ima tri središnje društvene funkcije: kvalifikacijska, selekcijska i integracijska. Četvrta funkcija škole, koju dodaje Klafki, odnosi se na kulturnu predaju koja nije dovoljno zahvaćena u spomenute tri. Školska predaja kulture daje pravac napretku škole time što pomaže da se kroz kulturnu koherentnost naraštaja utemelji i dalje razvija njezin kulturni identitet (Klafki, 1989; Gudjons, 1994, 211). Naime, školski kurikulum, kao osobnu kartu, profil i identitet određene škole nije moguće graditi i razvijati bez poznavanja i uvažavanja temeljnih funkcija škole, gdje njezina humana i pedagoška funkcija (Jurić, 2007) kao i organizacijska kultura, zauzimaju važno mjesto.

Unatoč spoznajama da sve odgojno-obrazovne ustanove imaju svoju organizacijsku kulturu ona se više istraživala u različitim financijskim, privrednim i industrijskim ustanovama, a manje u školama. Glede navedenog, Gudjons (1994) postavlja pitanje i odgovara - koliko se opći rezultati sociologije organizacije mogu prenijeti na školu?

Organizacije obično imaju specifičan cilj i svrhu, racionalno su oblikovane i predstavljaju raščlanjenu cjelinu. U njima postoje diferencirane uloge, podjela rada i moći te drugi pokazatelji koji se mogu samo uvjetno prenijeti na školu. Naime, pedagoški pristup stoji u opreci spram potpuno racionalnog oblikovanja ili puke organizacije i menadžmenta jer škola kao obrazovna institucija ima vlastitu profesionalnu logiku. Dakle, bio bi jednostran dojam da organizacijski ustroj škole potpuno određuje njezin rad i kulturu jer u njoj postoji prostor djelovanja poprečan organizacijskoj strukturi. To je polje pedagoških šansi jednako kao i brojnih konflikata (Reich i Schiess, 1984; Gudjons, 1994). S druge strane, suvremeni školski sustav predstavlja kompleks normi visokog organizacijskog stupnja ali on uvijek prati i pedagoški, što govori da je organizacijski kontekst škole složena struktura bez koje se ne može, a isključivo s njom ništa se ne postiže (Gudjons, 1994).

Usprkos širokoj prihvaćenosti, još ne postoji konsenzus među autorima oko opće prihvatljive definicije organizacijske kulture škole. Neki autori pri definiranju kulture odgojno-obrazovne ustanove koriste termine kulture i klime kao istoznačne, odnosno koncept socijalne klime kao sinonimom za kulturu škole (Domović, 2000).

Brzi tehnološki napredak i stalne promjene u društvu traže prilagodbe i predstavljaju veliki izazov za organizacijsku i pedagošku strukturu škole, a samim tim i njezinu poduzetničku kulturu. Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo, s tog motrišta, predstavlja kulturu razmišljanja i ponašanja. Poduzetništvo nije samo inicijativnost, to je proces u kojem pojedinci pokušavaju ostvariti svoje ideje, ali i vrijednosti, što je povezano s kulturom i promjenama u okruženju u kojem žive i rade.

Poticanje razvoja poduzetničkog duha djeci i mladima pruža mogućnost biti uključen i utjecati na promjene, baviti se stvarima koje vole i žele ostvariti, pokazati svoju kreativnost, afirmirati se i potvrditi u procesu razvoja novih ideja. Poduzetnički duh, između ostalog, doprinosi razvitku radnih navika, razvoju ekološke svijesti te odgoju slobodne, cjelovite, humane i odgovorne ličnosti.

### **Pedagoška, organizacijska i poduzetnička kultura**

Pedagoški i organizacijski razvoj škole ima svoja polazišta i tijek. Pedagoška polazišta odnose se na interese za inovacije u oblikovanju nastave i interese za individualne i institucionalne promjene. Tijek pedagoškog razvoja podrazumijeva sudjelovanje u procesu samoobrazovanja i aktivnu nastavu, optimalan rast i razvoj učenika te njihovo sazrijevanja u institucionalnih uvjetima.

Organizacijska polazišta sagledavaju se kroz proces školskih promjena kao socijalnog sustava (Jurić, 2007). Ti tijekovi i procesi, pod neposrednim vodstvom ravnatelja, nalažu razvoj partnerskih odnosa i timsko djelovanje. U tom kontekstu, vodstvo podrazumijeva učinkovitu skrb o ljudima i timovima tako da oni spremno i poletno teže ostvarivanju ciljeva škole. Pridobivanjem svih članova tima, i podizanjem njihove motiviranosti te komunikacijskih i suradničkih vještina, škola postaje zajednica koja razvija dobre odnose na svim razinama i podiže kvalitetu rada i djelovanja u zajednici. S tog motrišta, pedagoški i organizacijski razvoj škole, i njegova kultura, snažno utječu na sam tijek promjena i inoviranja kurikuluma kao i kvalitetu njegove sukonstrukcije.

Organizacijska i poduzetnička kultura škole, osim kroz teorije o školi, može se sagledati i kroz refleksije o školi. Refleksije o školi se teorijski razvrstavaju u više razina. Meyer (1997) razlikuje nultu i četiri rastuće razine refleksije. Školska stvarnost ili nulta razina podrazumijeva sve što je škola, odnosno ono što se u njoj zbiva. Takva školska stvarnost je na više načina povezana sa četiri razine refleksije koje su iznad školske stvarnosti a odnose se na subjektivne teorije praktičara i pedagoški etos škole, školsku pedagogiju kao znanost o praksi, vodstvo i upravljanje školom kao i kritike ideja o tome uključujući i reforme škole te njezinu znanstvenu osnovu. U tom kontekstu, za kulturu škole vežu se i različite metafore kao što su klima, etos, ton, atmosfera i karakter. Međutim, one su ograničavajuće po svojoj prirodi jer su usmjerene prema vrlo posebnim ili osobitim aspektima obrazovanja, zanemarujući značaj ostalih (Vujičić, 2007).

Definicija organizacijske kulture ima velik broj (Bahtijarević - Šiber, 1993; Koprić, 1999, Sikavica 1999), a znatno manji kulture ustanove, odnosno organizacije i ustanove se koriste kao bliski pojmovi, pa tako i definicije njihove kulture. Ono što, između ostalog, povezuje kulturu organizacije i kulturu ustanove je i termin "učeća organizacija" (Senge i sur., 2002) zasnovan na kulturi surađivanja, blizak školi. Stoga se kultura škole često povezuje s terminom "socijalnog ljepila" (Prosser 1999), ili "načinom kako ovdje radimo" (Deal i Kenedy, 1982) ili "načinom kako ovdje mislimo" (Geertz, 1973). Reflektira se u međusobnim odnosima učenika, učitelja, roditelja i ostalih djelatnika škole, u njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje. S tog motrišta, govorimo o kulturi djeteta, odgajatelja/učitelja/roditelja, kulturi vođenja i kulturi administrativnog i pomoćnog osoblja (Rinaldi, 2001; Vujičić 2007, 95), odnosno kulturi škole i/ili školskom ozračju (Domović, 2004).

Daljnjom raščlambom navedenih pedagoških i organizacijskih polazišta i tijekova, kao smjernica za razvoj škole i kurikuluma, dolazimo do zajedničkog sustava pedagoškog razvoja koji se reflektira i na poduzetničku kulturu škole, od individualne do međuljudske i međugrupne razine. Obuhvaća organizacijski razvoj, razvoj nastave i razvoj osobnosti, u skladu s okruženjem koje uključuje unutarnje i vanjske poticaje razvoja. Ovaj pedagoški model razvoja ostvaruje se u različitim izvedbenim područjima, što ovisi o postojećim potrebama i viziji razvoja (Jurić, 2007).

Sve navedeno se reflektira na uspjeh škole, a samim tim i njezinu kulturu (socijalno i emocionalno ozračje u školi i razredu; školu kao životno okruženje; partnerstvo škole, roditelja i zajednice) koja je umrežena u proces učenja i poučavanja, školski menadžment, profesionalnost i osobni razvoj učitelja/nastavnika te ciljeve i strategije razvoja kvalitete i izvrsnosti. Taj vid refleksije obuhvaća i poduzetničku kulturu koja se pokazuje kao važna životna i profesionalna odrednica razvoja.

Suvremena pedagogija kulturu škole sagledava kroz teorije, metodologije, sadržaje i strukture kurikuluma, polazeći od nacionalne kulture u skladu s aktualnim promjenama, novim pismenostima i otvorenosti svijetu, uvažavajući neke nove kulturne, etičke i druge vrijednosti kao što su stavovi, ponašanja, natjecateljstvo, solidarnost, menadžment, multinacionalni biznis, interkulturalni odnosi, ljudska prava i sl. (Previšić, 2007). Naime, svijest o vlastitom kulturnom identitetu jača percepciju stvarnosti, prihvaćanje sebe samih, ali i prihvaćanje drugih, sposobnost projekcije prema drugima i njihovim kulturama (Hrvatić, Piršl, 2007). Riječ je o interkulturalnom identitetu, važnom kontekstu odgoja i obrazovanja, te kulturi škole i kulturološki osjetljivoj nastavi. Odnosno, multikulturalna škola zahtjeva ponovno osmišljavanje procesa učenja i školskog ozračja, kao i kurikuluma (Jensen, 2003,7).

Pivac (2009) ističe da poduzetništvo danas prožimlje svekoliki život i rad čovjeka. Utječe na njegove oblike socijalnog organiziranja, karakter, položaj i uloge u međusobnim odnosima, kvalitetu življenja i uopće kulturno-civilizacijski milje u kojem se nalazi. Doprinosi stvaranju nove klime u društvu, stvaralačkoj inicijativi, uspješnosti, životnom optimizmu, kulturi stvaralačkog rada i poduzetničkom mentalitetu. Jedan od pristupa poticanju škole na uspjeh utemeljuje se na karakteru ozračja suvremenog poduzetništva jer taj milje izaziva i potiče kreativno-inovativnu školu. Kultura škole i odgoj za poduzetništvo u društvu koje, uz ostalo, karakterizira visok stupanj poslovnosti, pretpostavlja, traži ali i potiče školsku prilagodbu na te okolnosti.

### **Odgoj za poduzetništvo**

Odgoj za poduzetništvo, uključujući i obrazovanje, naglašava važnosti stvaralačkog izražavanja ideja, a ne samo kao nešto što vodi ekonomskom prosperitetu, odnosno donosi zaradu i novac. Temeljno polazište odgoja za poduzetništvo, ako to želimo sažeto kazati, je preuzimanje odgovornosti, a ne samo rizika. Iako su rizik i inicijativa temelji poduzetničkog duha, odgoj za poduzetništvo ide puno dalje. Inicijativnost i poduzetnost, kao sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelo, potiče se kroz partnerstvo, stvaralaštvo, inovativnost, kreativnost te planiranje i vođenja projekta radi ostvarenja cilja. Na taj način, potiču se i razvijaju temelji za vođenje svakodnevnog osobnog, društvenog i profesionalnog života.

Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva unutar akcijskog plana za razdoblje 2010-2014. predložilo je uvođenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo kao jedne od ključnih

kompetencija u sve obrazovne kurikulume, od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja (Vican, 2010). Međutim, poduzetništvo, kao jedna od osam ključnih kompetencija Vijeća Europe, ovoga trenutka još uvijek nije cjelovito razrađena i implementirana u obrazovni sustav Republike Hrvatske. Stoga tek predstoji uvesti učenje za poduzetništvo kao ključnu kompetenciju u sve oblike, vrste i razine obrazovanja.

Strategije razvoja poduzetničkog duha potiču održivost razvoja, socijalnu osjetljivost, opću kompetentnost, odlučnost, znanstvenu utemeljenost i europsku dimenziju uključenosti i jednakosti za sve. Temeljne vrijednosti koje se na taj način razvijaju su, osim znanja kao osnovne pretpostavke djelovanja i stvaranja, pravednost, transparentnost, društveno-odgovorno poduzetništvo i djelotvorno ponašanje. Naime, učenici teže neku svoju ideju provesti do kraja, ustrajati u svojoj namjeri, a ne obeshrabriti se i odustati, što jača volju i težnju, ali i odgovornost te spremnost za preuzimanje rizika.

Kako bi se razvijala kultura škole i poduzetnički duh djece i mladih, zadaća učitelja/nastavnika je oblikovati poticajno okruženje za učenje koje učenicima pruža najbolje mogućnosti za razvijanje njihovih vještina, znanja i stavova (kompetencija), odnosno nastavnik neće direktno podučavati učenike kako da postanu poduzetnici već će im omogućiti da razvijaju svoj poduzetnički duh kroz aktivne, zanimljive i izazovne oblike rada u nastavi.

Udruga roditelja školske djece "Životna škola", pod vodstvom stručnih suradnika pedagoga i slobodnih umjetnika, na svojoj internetskoj stranici predlaže niz odgojno-obrazovnih aktivnosti koje doprinose jačanju poduzetničkog duha mladih, razvoju snalažljivosti, proaktivnosti, samouvjerenosti, organizacije i planiranja, spremnosti, odlučnosti, upornosti, usmjerenosti, profesionalnosti, samopouzdanosti, samoinicijativnosti, kreativnosti, inovativnosti, odgovornosti i moći uvjeravanja. Predložene aktivnosti, kao dobra baza i inspiracija za projektnu nastavu, povezane su sa životnim okruženjem i iskustvenim učenjem, nastavom izvan učionice, aktivnostima u roditeljskom domu, školi i prirodi. Isto tako, kao i poticaji, na mrežnim stranicama Udruge navode se i neka ograničenja u razvoja poduzetničkog duha. Voditelji naglašavaju kako je najbolje što roditelji mogu učiniti za svoju djecu je ne ograničavati ih predrasudama, jer određena pogrešna uvjerenja, stereotipi i predrasude mogu poprimiti, ili stvarno poprimaju, raznolike socijalne i kulturalne prepreke u odgoju za poduzetništvo i razvoj poduzetničkog duha mladih (Domin, Domin, 2012).

Predrasuda se može definirati kao stav koji čini neku osobu sklonom da misli, osjeća, percipira i djeluje na povoljne ili nepovoljne načine, a stereotipi su previše pojednostavljene ili previše generalizirane apstrakcije, uglavnom netočne, ali ponekad mogu sadržavati i zrno istine (Pennington, 2008). Spomenuta Udruga predlaže 19 polazišta koje treba izbjegavati i 19 polazišta koje treba poticati kod djece u odgoju poduzetničkog duha. Ova lista nepoželjnih i afirmativnih

uvjerenja o poduzetništvu poslužila je kao poticaj da se u sklopu ovog rada ispita koliko predrasude i stereotipi o poduzetništvu utječu na razvoj poduzetničkog duha mladih, odnosno koliko su one prisutne kod učenika završnih razreda srednje škole, a koliko kod studenata, budućih učitelja, kao doprinos odgojnom djelovanju na tom planu.

### Metodologija istraživanja

Cilj rada je ispitati imaju li učenici završnih razreda srednje škole i studenti nastavničkog diplomskog studija poduzetničkog duha, odnosno u kojoj mjeri pozitivno ili negativno procjenjuju predrasude i stereotipe o poduzetništvu, novcu, bogatstvu i poduzetničkim inicijativama. Istraživanjem je obuhvaćeno 99 učenika četvrtih razreda Ekonomske škole i 101 student prve godine nastavničkog diplomskog studija Filozofskog fakulteta u Osijeku. Ispitivanje je provedeno početkom ožujka 2012., pod satom razredne zajednice kod učenika, a pod nastavom didaktike kod studenata. Za popunjavanje ankete, uz uvodna objašnjenja, bilo je dovoljno 15 minuta. Pri ispitivanju je uvažavan etički kodeks istraživanja te zagarantirana anonimnost podataka svim sudionicima.

Upitnik korišten u istraživanju je kreiran prema smjernicama za razvoj poduzetničkog duha djece i mladih Udruge roditelja školske djece "Životna škola". Sastoji se od 19 tvrdnji vezanih za novac, bogatstvo i poduzetničke inicijative koje su formulirane kao negativne i nepoželjne (a) i 19 tvrdnji kao afirmativne i poželjne (b). Zadatak ispitanika je bio da se opredijele za odgovor (a) ili (b) u navedenim poduzetničkim motrištima. U tablici 1 prikazane su frekvencije pozitivnih i negativnih odgovora, postotci pozitivnih, afirmativnih odgovora te usporedba rezultata unutar ispitanih grupa (hi kvadrat test za nezavisne uzorke).

Tablica 1: Odgovori učenika i studenata na tvrdnje vezane za: a) negativan i b) pozitivan trend razvoj poduzetničkog duha, % pozitivnih odgovora i značajnost razlika u odgovorima

r.b.	TVRDNJA	Učenici N=99		Studenti N=101		Hi- kvadrat test
		f	%	f	%	
1	a) Novac kvari čovjeka	48		38		1.983
	b) Novac ne kvari čovjeka, ono pomaže pravom karakteru da izađe na vidjelo	51	52	63	62	
2	a) Novac je izvor svega zla	33		25		1.136
	b) Novac treba poštovati	66	67	76	75	
3	a) Bogataši su zlikovci, snobovi...	51		36		4.498*
	b) Uči od bogatih	48	48	65	64	

4	a) Prije će deva proći kroz ušicu igle, nego bogataš u kraljevstvo božje (Matej 19:24)	14		5		3.036
	b) Uz materijalno treba ti i duhovno bogatstvo da bi ostvario/la blagostanje	85	86	96	95	
5	a) Nije sve moguće/To nije moguće	15		18		0.101
	b) Sve je moguće	84	85	83	82	
6	a) Treba ti novac da bi imao više novca	26		13		<b>4.890*</b>
	b) Kako bi se došlo do novca potrebna je prava ideja	73	74	88	87	
7	a) Ne nadaj se previše	37		23		<b>4.402*</b>
	b) U nadi je spas	62	63	78	77	
8	a) Moraš biti realan	80		79		0.075
	b) Da bi imao idealan život, trebaš biti idealista	19	19	22	22	
9	a) Prestani sanjariti	34		25		1.774
	b) „Mašta je vrednija od znanja“ - Einstein	65	66	76	75	
10	a) Ne možeš uvijek dobiti ono što poželiš	34		47		2.598
	b) Znaj da možeš imati sve što poželiš, ako se potrudiš	65	66	54	53	
11	a) Ne može svatko biti bogat	43		29		<b>4.085*</b>
	b) Znaj da možeš biti bilo što želiš biti	56	56	72	71	
12	a) Jednostavno se pomiri sa svojom sudbinom	8		4		0.863
	b) Ne moraš se nositi s time, poduzmi nešto	91	92	97	96	
13	a) Bez škole si nitko i ništa	40		39		0.013
	b) Škola me ne definira	59	60	62	61	
14	a) Nemaš žicu za to	9		14		0.698
	b) Sve se da naučiti	90	91	87	86	
15	a) Život je težak	77		68		2.239
	b) Život je jednostavan	22	22	33	32	
16	a) To je problem	12		20		1.660
	b) To je izazov	87	88	81	80	
17	a) Pazi da ne pogriješiš	4		0		2.357
	b) Nije problem ako pogriješiš, ako naučiš iz svojih grešaka i ne ponavljaš iste greške	95	96	101	100	
18	a) Nema dovoljno za sve	19		14		0.680
	b) Ima dovoljno za sve	80	81	87	86	
19	a) Propalica si kao i tvoj otac/mater	1		0		0.000
	b) Svatko je kovač svoje sreće	98	99	101	100	

- $p < 0.05$ , stupanj slobode ( $df=1$ ), granična vrijednost hi kvadrat testa = 3.841

Rezultati su pokazali da ispitani učenici i studenti imaju poduzetničkog duha jer na većinu ponuđenih tvrdnji vezanih za poduzetništvo odgovaraju na pretežito pozitivan način, bez predrasuda. Međutim, odgovori na nekoliko tvrdnji imaju blago ili snažno izražen negativni

prosudbeni trend, učestaliji kod učenika, koji proizlazi iz predrasudnih stavova vezanih za novac, bogate ljude, težinu života i vjeru u ostvarenje svojih ciljeva i ideala. Ti stavovi mogu biti povezani sa teškim gospodarskim stanjem i recesijom, međutim ako se ne preveniraju i opuštaju, mogu poprimiti, ili stvarno poprimaju, raznolike socijalne i kulturalne prepreke u odgoju za poduzetništvo i razvoj poduzetničkog duha mladih.

Kao što se vidi iz tablice 1, učenici snažno pokazuju predrasudne stavove o poduzetništvu, novcu i bogatstvu na tvrdnjama, 8, 15, 3 i nešto blaže, ali jednako nepoželjne na tvrdnjama 1,11 i 13. Procjenjuju kako je bolje biti realan nego imati ideale u životu, kako je život težak a ne jednostavan, da su bogati ljudi zlikovci i snobovi te se od njih nema što učiti, da novac kvari čovjeka. Gotovo polovica ispitanih učenika i trećina ispitanih studenata ne vjeruje u to da mogu biti bogati i ostvariti što pože. Međutim, ohrabruju pozitivne procjene učenika, s visokim udjelom suglasnosti, na tvrdnjama 19, 17, 12, 14, 4 i 5, koje se sa neznatnim razlikama i redosljedom pojavljuju i kod studenata (tvrdnje 17, 19, 12, 4, 14, 18), što govori o pozitivnim perspektivama i vizijama razvoja poduzetničkog duha.

Rezultati studenata pokazuju predrasudne stavove o poduzetništvu na tvrdnjama 8, 15, 10 te nešto blaže na tvrdnjama 13, 1 i 3. Dakle, odgovori su gotovo identično kao i kod učenika. Naime, od ukupno 19 tvrdnji vezanih za novac, bogatstvo i poduzetničke inicijative, na 15 tvrdnji (79%), nije se pokazala statistički značajna razlika u izborima afirmativnih i negativnih odgovora između studenata i učenika. Razlike u prosudbama, u korist studenata, se odnose samo na četiri tvrdnje: 3, 6, 7 i 11 (21%), vezane pretežito za novac i bogatstvo, što se može tumačiti njihovim razlikama u godinama, većem iskustvu i samostalnosti studenata u financijskim transakcijama, prihodima i rashodima te raspodjelama (četverogodišnji studentski status i staž; rad preko student-servisa, odvojenost od roditelja i sl.).

Kako bi se poduzetnički duh kod mladih razvijao na pozitivan i konstruktivan način, u sklopu kurikulumu suvremene škole i cjeloživotnog učenja te same kulture škole, važno je poticati rad na sebi i otpuštanju predrasuda vezanih za novac, bogatstvo i uspjeh (što je u ovim kriznim vremenima i recesiji gotovo izazov). Na taj način mladi preuzimaju kontrolu nad vlastitom sudbinom, imaju mogućnost mijenjanja stvari i iskorištavanja svojih potencijala, ustrajnošću mogu dostići cilj i riješiti problem, stvoriti i iskoristiti priliku, a ne se samo žaliti, prepustiti ili čekati da umjesto njih sve to netko drugi riješi ili "pogura".

Razvoj poduzetničke kulture i odgoj poduzetničkog duha razvija se učenjem kroz rad, u praksi, putem praktičnih projekata i djelatnosti. Vjerojatnost je da će na taj način djeca i mladi danas sutra pokrenuti vlastiti posao i u tome uspjeti, ostvariti svoje snove. U tom kontekstu, kultura škole i odgoj za poduzetništvo se pokazuju kao važne sastavnice održivog razvoja i sveukupne



ekologije, djeluju na stvaranje i razvoj „nove humanosti“ (Jukić, 2011) koja se ogleda u kvalitetnim socijalnim odnosima, općim i univerzalnim vrijednostima.

Pozitivni socijalni odnosi, razvoj socijalnih vještina, upravljanje konfliktima i sigurnost učenika važne su odrednice kulture škole. Pozitivno školsko ozračje i zdrava kultura škole, raznovrstan i bogat školski život, partnerski odnosi učenika, učitelja i roditelja, aktivan utjecaj učenika na život i rad u školi te suradnja na svim razinama, pokazuju se i razvijaju kroz poduzetnički duh mladih. U tom pravcu ide kultura suvremene škole, kao faktor kvalitete (Vrcelj, 2003) i odgoj za poduzetništvo djece i mladih.

## **Zaključak**

Kultura škole i odgoj za poduzetništvo u društvu koje, uz ostalo, karakterizira visok stupanj poslovnosti, pretpostavlja, traži ali i potiče školsku prilagodbu na te okolnosti. Budući da su sve organizacije dinamične i u neprestanom razvoju, i školu, kao organiziranu zajednicu, treba promatrati u tom kontekstu (Pivac, 2009).

Cilj rada je bio ispitati imaju li učenici završnih razreda srednje škole i studenti nastavničkog diplomskog studija poduzetničkog duha, odnosno u kojoj mjeri pozitivno ili negativno procjenjuju predrasude i stereotipe o poduzetništvu. Rezultati su pokazali da ispitani učenici i studenti imaju poduzetničkog duha, ali i neke predrasudne stavove vezane za novac, bogate ljude, težinu života i vjeru u ostvarenje svojih ciljeva i ideala. Gotovo polovica ispitanih učenika, i trećina ispitanih studenata, ne vjeruje u to da mogu biti bogati i ostvariti što poželeva. Međutim, ohrabruju pozitivne procjene učenika, sa visokim udjelom suglasnosti na tvrdnjama 19, 17, 12, 14, 4 i 5 koje se sa neznatnim razlikama i redoslijedom pojavljuju i kod studenata (tvrdnje 17, 19, 12, 4, 14, 18), što govori o pozitivnim perspektivama i vizijama razvoja poduzetničkog duha mladih.

Brzi tehnološki napredak i stalne promjene u društvu traže prilagodbe i predstavljaju veliki izazov za odgoj i obrazovanje i samu kulturu škole. Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo, s tog motrišta, predstavlja kulturu razmišljanja i ponašanja, prepoznavanje prilika i ostvarivanje ideja. Poduzetništvo nije samo inicijativnost, to je proces u kojem pojedinci pokušavaju ostvariti neke svoje ideje, a samim tim i vrijednosti, što je povezano s kulturom i promjenama u okruženju u kojem žive i rade. Poticanje razvoja poduzetničkog duha učenicima daje mogućnost biti uključen i utjecati na promjene, baviti se stvarima koje vole i pokazati svoju kreativnost, afirmirati se i potvrditi u procesu razvoja novih ideja. Poduzetnički duh, između ostalog, doprinosi razvitku radnih navika, razvoju ekološke svijesti te odgoju slobodne, cjelovite, humane i odgovorne ličnosti.

## Literatura

1. Bahtijarević-Šiber, F. (1993), Organizacijska kultura: operacionalizacija i istraživanje. Računovodstvo, revizija i financije (4), 118-124.
2. Deal T. E., Kennedy, A. A. (1982), Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Harmondsworth: Penguin Books.
3. Domin, N., Domin, C. (2012), Udruga roditelja školske djece "Životna škola". URL: <http://www.zivotna-skola.hr/index.html> (1.4.2012).
4. Domović, V (2000), odnos između školskog ozračja i učinkovitosti škole. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
5. Domović, V. (2004), Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V.(ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 333-355.
7. Jensen, E. (2003), Super nastava. Zagreb: Educa
8. Jukić, R (2011) Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba. Socijalna ekologija 20 (3), 267-286.
9. Jurić, V. (1999), Razvojni smjer školskih teorija. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 245-290.
10. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V.(ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 217-266
11. Koprić, I. (1999), Organizacijska kultura u javnoj upravi, Hrvatska javna uprava (1), 97-137.
12. Geertz, C. (1973), The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.
13. Gudjons, H. (1994), Pedagogija – temeljna znanja. Zagreb: Educa
14. Pennington, D.C. (2008), Osnove socijalne psihologije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Pivac, J (2009), Izazovi školi. Zagreb. Školska knjiga.
16. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V.(ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 15-34.
17. Prosser, J. (1999), School Culture, London: P.C.P
18. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), Peta disciplina u praksi,
19. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije, Zagreb: Mozaik knjiga.
20. Sikavica, P. (1993), Organizacijska kultura, Ekonomski pregled, 44 (7-8), 457
21. Vican, D. (2010), Strategije učenja za poduzetništvo 2010-2014. Prezentacija -Educa. plus konferencija. Hrvatska gospodarska komora. URL: <http://www2.hgk.hr> (1.4.2012)
22. Vrcelj, S. (2003), Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): Didaktični in metodični vidiki prenovе in razvoja izobraževanja. Maribor: Pedagoški fakultet, 87-95.
23. Vujičić, L. (2007), Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje nastavnika. Magistra Iadertina, 2 (2), 91-106.

## **School Culture and Education for Entrepreneurship**

### **Abstract**

In a society that is characterized by a high degree of professionalism, school culture and education for entrepreneurship presupposes, seeks and encourages the school to adjust to these circumstances. Education for entrepreneurship supports creative development, success, optimism and the culture of creative work. It transforms carelessness, superficiality, improvisation, and contributes to the development of working habits, environmental awareness, as well as the education of a free, comprehensive, humane and responsible personality. Stimulating school culture enables the development of entrepreneurial spirit, providing children and youth with the opportunity to get involved and influence changes, and to do what they like and want to accomplish, as well as to assert themselves in the process of creating new ideas. The aim of the research was to explore whether the students of final years of secondary schools and graduate pre-service teachers possess the entrepreneurial spirit, i.e. whether they possess positive or negative prejudice and stereotypes of entrepreneurship, money, wealth and entrepreneurial initiatives.

The results show that the research participants possess entrepreneurial spirit, since they responded positively and without prejudice to the majority of the offered claims about entrepreneurship. However, the responses to several statements have a slight or strong negative trend, more common in the sample of secondary school students, resulting from prejudiced attitudes towards money, rich people, hardship, and belief in achieving their goals and ideals. These attitudes may be associated with today's difficult economic situation and recession. However, if they are not prevented, they can create a variety of social and cultural barriers to education for entrepreneurship and the development of entrepreneurial spirit of youth.

**Keywords:** school culture, entrepreneurial spirit, education for entrepreneurship, youth

# Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja

Dr. sc. **Snježana Dobrota**, doc.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za učiteljski studij

## Sažetak

U radu se prikazuje tijek razvoja interkulturalnog glazbenog obrazovanja u američkim školama od druge polovine 19. stoljeća do današnjih dana. Glazbeno obrazovanje u 19. stoljeću orijentirano je prema njemačkoj obrazovnoj metodologiji, odnosno njemačkoj umjetničkoj glazbenoj tradiciji. Početkom 20. stoljeća glazbeni pedagozi po prvi se put susreću s heterogenom nacionalnom strukturom svojih učenika, stoga u nastavu uvode narodne pjesme i plesove iz različitih europskih zemalja. Ključni događaj za razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja je Simpozij u Tanglewoodu, *Music in American Society* (1967), na kojemu je istaknuto kako glazbenoj nastavi pripada glazba svih perioda, stilova, formi i kultura. Sudionici simpozija Tanglewood II – *Charting the Future* (2007) razmatraju posljedice brojnih tehnoloških, intelektualnih, društvenih i kulturnih promjena na praksu glazbenog obrazovanja te sugeriraju poticanje dijaloga na svim nivoima društva i pomoć u kreiranju novog, dinamičkog, interkulturalnog glazbenog obrazovanja 21. stoljeća.

**Ključne riječi:** interkulturalizam, interkulturalno glazbeno obrazovanje, glazbena pedagogija.

## Uvod

Pitanje interkulturalizma jedno je od najviše razmatranih tema američkog obrazovanja 20. stoljeća. Interkulturalni pristup učenju usmjeren je prema obrazovnim iskustvima koji kod učenika razvijaju osjetljivost, razumijevanje i respektiranje različitih naroda i kultura. Filozofija interkulturalnog obrazovanja stoga se temelji na razvijanju i razumijevanju činjenice o postojanju mnogo različitih, ali jednako vrijednih formi kulturne ekspresije i poticanju razvoja široke perspektive utemeljene na razumijevanju i toleranciji prema različitim mišljenjima i pristupima. Interkulturalno obrazovanje u američkim školama posebno je aktualna tema, s obzirom na izuzetnu heterogenost populacije s jedne te njihovom potrebom za očuvanjem nacionalnog i kulturnog identiteta, s druge strane.

Interkulturalni pristup glazbenom obrazovanju povezan je s razumijevanjem glazbe kao globalnog fenomena u kojemu postoje brojne visoko sofisticirane glazbene tradicije utemeljene na različitim, ali podjednako logičnim principima. Sintagma „glazba kao univerzalni jezik“ danas ima sve manju primjenu budući da postoje glazbeni jezici različitih kulturnih tradicija. Stoga je naš zadatak usvojiti operativne principe takvih tradicija kako bismo ih mogli što bolje razumjeti.

Interkulturalno glazbeno obrazovanje uvodi učenike u raznolikost glazbenih zvukova, pomaže im da spoznaju kako u svijetu postoje brojne sofisticirane glazbene kulture i da je zapadna klasična glazba samo jedna od njih. Putem interkulturalne glazbene poduke učenici otkrivaju

mnogo različitih, ali podjednako valjanih načina stvaranja glazbe jer uočavaju da glazba iz određene kulture ima principe koji se značajno razlikuju od principa na kojima se temelji glazba njihove kulture. Ono što je neprihvatljiva praksa u zapadnoj glazbi, može biti savršeno prihvatljivo u glazbi neke druge kulture. Nadalje, terminologija koja se koristi za opisivanje zapadne glazbe obično nije odgovarajuća za opisivanje ostalih glazbenih tradicija. I, konačno, proučavajući različite glazbe svijeta, učenici razvijaju glazbenu fleksibilnost te su sposobni izvoditi, slušati i vrednovati glazbu koja pripada različitim glazbenim stilovima.

### ***Razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja***

Tijekom 19. stoljeća u američkom obrazovanju općenito, pa tako i u glazbenom obrazovanju, reflektirali su se utjecaji europskih filozofskih i obrazovnih metodologija. Nastavni sadržaji uglavnom su bili koncipirani od europsko-njemačke klasične glazbene tradicije, uz mali broj njemačkih, engleskih, švicarskih i škotskih narodnih pjesama (Mark i Gary, 2007). Takve pjesme koristile su se kao didaktička sredstva za svladavanje intonacijskih i ritamskih problema te se nije pridavala pozornost na kontekst, odnosno kulturu iz koje su potjecale. Narodna glazba smatrala se niže vrijednom glazbom na ljestvici glazbene evolucije, unatoč stavu skladatelja poput Dvořáka da je afričko-američka i indijanska glazba vrijedan glazbeni materijal iz kojega su brojni američki skladatelji crpili inspiraciju za svoj rad.

U vezi profesionaliziranja glazbenog obrazovanja važno je spomenuti osnivanje društva National Teachers Association 1857. godine, koje 1879. godine mijenja naziv u National Education Association (NEA) (Mark i Gary, Ibid.). Godine 1870. osnovana je i udruga glazbenih pedagoga, Music Teachers National Association (MTNA).

Početak 20. stoljeća u SAD-u dolazi do promjene demografskog ustroja, i to zahvaljujući velikom broju useljenika iz južne i istočne Europe (Daniels, 1990). Zahvaljujući takvom multikulturalnom ustroju američkih škola u glazbenu nastavu postepeno se uvode narodne pjesme i plesovi iz različitih europskih zemalja. Godine 1907. osnovana je udruga Music Supervisors National Conference (MSNC), koja 1934. godine mijenja naziv u Music Educators National Conference (MENC) (Mark i Gary, Ibid.).

Nakon Prvog svjetskog rata glazbeni su pedagozi u potpunosti prihvatili europske narodne pjesme kao nastavni materijal u školama. Međutim, takve su se pjesme i dalje koristile u didaktičke svrhe, a tekstovi su im uglavnom bili na engleskom jeziku, bez obzira na kulturu iz koje su potjecale. Nadalje, takve su pjesme uglavnom bile utemeljene na zapadnom glazbenom sustavu, pa se zapadna glazba i dalje smatrala „univerzalnim jezikom“ koji je povezivao ljude širom svijeta. Početkom tridesetih godina prošlog stoljeća u nastavne programe američkih škola uvode se narodne pjesme iz gotovo svih sjeverno-europskih i srednje-europskih kultura, nekoliko afričko-američkih i

indijanskih pjesama, ponešto pjesama iz istočne i južne Europe te istočne Azije. Unatoč neautentičnosti takvih pjesama i njihovom tretiranju bez obzira na kontekst iz kojega su potjecale, uključivanje narodnih pjesama u nastavni program značajan je korak za afirmiranje interkulturalnog glazbenog obrazovanja.

Najistaknutije glazbeno-obrazovne institucije toga vremena koje su glazbenim pedagogima širile informacije o glazbama različitih kultura bile su udruga Music Teachers National Association (MTNA), Music Supervisors National Conference (MSNC), te Music Department of the National Education Association (NEA) (Ponick, 2007).

Za razdoblje od tridesetih do pedesetih godina prošlog stoljeća karakteristično je daljnje afirmiranje ideje interkulturalnog glazbenog obrazovanja. Godine 1936. u Pragu je održan Prvi međunarodni kongres glazbenih pedagoga, a jedan od zaključaka odnosio se i na intenziviranje napora u vezi uvođenja narodne glazbe u škole (McCarthy, 1993, str. 22). U tom se razdoblju intenzivno govori i o korelaciji u nastavi, pa se tako narodne pjesme i plesovi povezuju s nastavom geografije i književnosti te s nastavom tjelesne i zdravstvene kulture.

Godine 1949. UNESCO odobrava utemeljivanje udruge International Music Council (IMC), čiji je cilj bio poboljšavanje međusobnog razumijevanja naroda putem glazbe (Mark i Gary, Ibid.). Godine 1953. utemeljena je udruga International Society for Music Education (ISME) (Ponick, Ibid.), čija je prva konferencija održana iste godine u Bruxellesu.

U razdoblju od 1954. do 1967. godine proširuje se repertoar glazbi koje se uvode u glazbenu nastavu. Glazbeni pedagozi upoznaju se s jazzom i afričko-američkom glazbom te mogućnostima njihove primjene u glazbenoj nastavi. Godine 1955. osniva se društvo Society for Ethnomusicology (SEM), a zahvaljujući djelatnosti etnomuzikologa poput Mantle Hooda, Davida McAllestera i Williama Malma, glazba u školama počinje se podučavati iz interkulturalne perspektive. Kao rezultat takvih nastojanja dolazi do promjene perspektive glazbene poduke, i to od poduke koja se fokusirala prema zapadnoj umjetničkoj glazbi i primjerima narodnih pjesama i plesova, prema poduci koja prezentira mnoštvo autentičnih glazbenih kultura te koja tretira glazbu kao formu ljudske ekspresije.

U tom razdoblju organizirane su brojne ISME konferencije, od kojih je za interkulturalno glazbeno obrazovanje posebno značajna ona u Interlochen, 1966. godine. Na toj se konferenciji istaknula potreba uvođenja glazbe različitih kultura u nastavni proces na svim nivoima, a bilo je evidentno i da je u glazbenom obrazovanju zaživjela etnomuzikološka ideja o glazbi kao ekspresiji kulture.

Još jedan događaj važan za razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja bio je simpozij Yale Seminar, koji je održan 1963. godine i na kojemu se raspravljalo o problematici glazbenog obrazovanja i preporukama za rješavanje problema s kojima se glazbeno obrazovanje suočavalo. U

zaključcima simpozija istaknuta je potreba uključivanja glazbe svih razdoblja zapadne umjetničke glazbe, jazza te autentične ne-zapadne narodne glazbe u glazbenu nastavu na svim razinama (Palisca, 1964, str. 12-13).

Godine 1967. održan je Simpozij u Tanglewoodu na kojemu se evaluirala uloga glazbe u američkom društvu i obrazovanju. U deklaraciji Simpozija ističe se kako je obrazovanje jedan od najvažnijih ciljeva umjetnosti življenja, kako ono izgrađuje osobni identitet te njeguje kreativnost. Budući da i glazba pridonosi ostvarenju takvih ciljeva, ona mora biti neizostavnim dijelom nastavnog procesa. Glazba, poput ostalih umjetnosti, proniče u socijalne, psihološke i fiziološke korijene čovjeka u njegovom traganju za identitetom i samorealizacijom. Zaključak Simpozija koji je izuzetno važan za interkulturalno glazbeno obrazovanje je da „...glazba svih razdoblja, stilova, formi i kultura pripada nastavnom programu. Glazbeni repertoar trebao bi se proširiti i uključiti glazbu našeg vremena u njoj raznolikosti, uključujući popularnu tinejdžersku i avangardnu glazbu, američku narodnu glazbu te glazbu drugih kultura“ (Choate, 1967, str. 38-40).

Razdoblje između 1968. i 1980. obilježila je povećana svijest o pluralističkoj prirodi američkog društva, a uzrok tome bila je povećana imigracija i pritisci različitih etničkih skupina za stjecanjem jednakog statusa u društvu. Takvi trendovi reflektirali su se u obrazovanju generalno, pa tako i u glazbenom obrazovanju. Nakon Simpozija u Tanglewoodu, na kojemu je prezentirana vizija za budućnost, 1969. godine udruga Music Educators National Conference (MENC) pokušala je pronaći način realiziranja takve vizije i to pomoću projekta Goals and Objectives (GO) Project. Taj projekt, kojega je vodio Paul Lehman, definirao je trideset pet ciljeva, od kojih se sljedeća dva odnose na interkulturalno glazbeno obrazovanje:

**#1.** Razvijanje programa glazbene poduke koji su prilagođeni svim učenicima, bez obzira na njihovo socio-kulturno porijeklo, i koji su usmjereni prema potrebama građana u pluralističkom društvu.

**#4.** Razvijanje programa glazbene poduke koji su namijenjeni podučavanju glazbe svih perioda, stilova, formi i kultura (Andrews, 1970, str. 23-26).

Istovremeno s naporima različitih strukovnih udruga glazbenih pedagoga u vezi definiranja i realiziranja ciljeva glazbene nastave, učitelji u školama suočavali su se sa sve aktualnijim pitanjem uključivanja jazz, pop, rock te afričke i afričko-američke glazbe u škole. Kako bi pomogli glazbenim pedagogima, uredništvo časopisa Music Educators Journal (MEJ) izdalo je 1970. godine cijeli broj posvećen toj temi (Fowler, 1970).

U periodu između 1968. i 1990. godine stvara se i filozofski temelj interkulturalnog glazbenog obrazovanja. Istraživanje Palmera i Schwardona smjestilo je interkulturalno glazbeno obrazovanje u kontekst estetskog odgoja, što je bila generalno prihvaćena filozofija glazbenog obrazovanja u tom razdoblju. Oba su istraživača definirala estetske ciljeve interkulturalnog glazbenog obrazovanja, i to

Palmer uočavajući intrinzičnu estetsku vrijednost svake glazbe (1975) te Schwardon kroz komparativno promatranje estetike različitih kultura (1973).

Kasnih osamdesetih godina Elliott uvodi praksijalnu filozofiju glazbenog obrazovanja. On prezentira svoju ideju interkulturalnog glazbenog obrazovanja te preporučuje model dinamičkog interkulturalizma koji je kombinirao različite glazbe svijeta u kontekstu kulture iz koje potječu. Takav je model omogućio učenicima stjecanje sposobnosti „diskriminiranja i procjenjivanja razlika i sličnosti između glazbenih kultura“, razvijajući bimuzikalnost i pružajući „mogućnost razvijanja uvažavanja novih obrazaca ponašanja ne samo u odnosu prema glazbama svijeta, već i u odnosu prema narodima svijeta“ (Elliott, 1989, str. 18).

Interkulturalno glazbeno obrazovanje pomalo je prihvaćalo globalnu perspektivu, čime je i filozofija glazbenog obrazovanja doživjela promjene. Elliott prezentira ideju globalne filozofije glazbenog obrazovanja te promatra glazbu kao izvedbu, kao ljudsku internalizaciju, pokušavajući odgovoriti na pitanje zašto je glazbeno iskustvo univerzalno, fundamentalno i nužno za čovjeka.

Godine 1984. održan je Simpozij u Wesleyu koji se bavio primjenom socijalne antropologije u učenju i podučavanju glazbe. Fokus te konferencije bio je na transkulturalnom pristupu, odnosno traganju za informacijom iz različitih glazbenih praksi i razmišljanja (McAllester, 1985). Nekoliko prezentacija bavilo se prenošenjem glazbe i plesa u različitim kulturama, neke su se diskusije usmjerile oko glazbenog obrazovanja i socijalne inkluzije kao procesa transmisije te upotrebe etnomuzikologije kao alata za podučavanje. Rezultati Simpozija ukazali su na to da su glazbeni pedagozi sve više pčeli prihvaćati etnomuzikološko stajalište o glazbi *kao* kulturi i glazbi *u* kulturi. Godine 1990. u Washingtonu je održan simpozij pod nazivom Symposium on Multicultural Approaches to Music Education. Zaključci simpozija jasno ukazuju na odgovornost koju glazbeni pedagozi imaju u vezi razvoja interkulturalizma u glazbenoj nastavi:

- #1. Glazbeni pedagozi moraju pomagati učenicima u razumijevanju ideje o postojanju mnogo različitih, ali jednako vrijednih formi glazbene ekspresije.
- #2. Interkulturalni pristupi glazbenom učenju inkorporirat će se u glazbena iskustva od samih početaka obrazovanja.
- #3. Interkulturalna glazbena poduka obuhvaća iskustva s drugim glazbenim kulturama, ali i komparativna iskustva između različitih glazbenih kultura.
- #4. Glazbena poduka mora uključiti ne samo proučavanje ostalih glazbi, već i odnose takvih glazbi s kulturama iz kojih potječu, budući da je značenje glazbe unutar svake kulture specifično.
- #5. Potrebno je inkorporirati interkulturalne pristupe podučavanju glazbe u nastavni program na svim razinama i u sve aktivnosti glazbene nastave.
- #6. Potrebno je uključiti interkulturalne pristupe glazbenom obrazovanju u generalnu, instrumentalnu i zborsku poduku.



**#7.** Potrebno je inkorporirati interkulturalne pristupe podučavanju glazbe u sve faze i u sva područja obrazovanja glazbenih pedagoga (Anderson, 1991, str. 89-91.).

Razdoblje devedesetih godina prošlog stoljeća obilježile su brojne ekonomske restrikcije u društvu koje su se odrazile i na obrazovanje. Kvaliteta umjetničkog obrazovanja, pa tako i glazbenog, u američkim školama počela je opadati, stoga su 1994. godine doneseni standardi pod nazivom National Standards for Arts education, koji uključuju standarde za ples, glazbu, kazalište i vizualne umjetnosti. Na području glazbe nalazi se devet standarda od kojih su tri direktno povezana s interkulturalnim glazbenim obrazovanjem:

**#1.** Samostalno i skupno pjevanje različitog glazbenog repertoara.

**#2.** Samostalno i skupno sviranje različitog glazbenog repertoara.

**#9.** Razumijevanje glazbe u odnosu prema povijesti i kulturi (*National Standards for Arts Education*, 1994).

Godine 1992 cijeli broj časopisa Music Educators Journal (MEJ) bio je posvećen interkulturalnom glazbenom obrazovanju. Autori članaka promovirali su ideju uvođenja glazbi iz različitih kultura u glazbenu nastavu, mogućnosti inkorporiranja interkulturalne perspektive u instrumentalne i zbarske programe te potrebu uvođenja interkulturalnog obrazovanja učitelja glazbe (Campbell, 1992; Anderson, 1992).

Iz redova društva Society for Ethnomusicology (SEM) publicirani su članci za časopis Music Educators Journal (MEJ) koji su uglavnom bili pisani u formi intervjua s nekim od uglednih etnomuzikologa. Članci su donosili prikaz glazbenih kultura različitih naroda, ali i upute glazbenim pedagogima za njihovo korištenje u nastavi (Campbell, 1996).

Godine 1993. izdana je publikacija ISME Panel on World Music, u čijim se preporukama, između ostalog, nalazi i sljedeće:

**#1.** Svaka glazbena poduka uzima kao polazište postojanje glazbi svijeta koje su vrijedne razumijevanja i proučavanja.

**#2.** Izlaganje lokalnim glazbama, zapadnoj umjetničkoj glazbi i stranim glazbama mora biti dio programa formalnog glazbenog obrazovanja svih naroda, a posebna pozornost mora se posvetiti glazbama etničkih i socijalnih skupina koje sačinjavaju nacionalnu populaciju.

**#3.** Glazbeno obrazovanje glazbenih pedagoga mora obuhvatiti informacije koje su potrebne za razumijevanje glazbi različitih kultura svijeta.

**#4.** Metode glazbene poduke glazbi svijeta moraju biti formulirane na način koji respektira estetski integritet glazbi i autentične procese njihovog prenošenja (Kraus, 1966).

Jedna od najvećih vrijednosti navedene publikacije je podizanje svijesti glazbenih pedagoga o važnosti promatranja glazbe iz globalne perspektive.

Krajem 20. i početkom 21. stoljeća digitalne tehnologije mijenjaju prirodu glazbenih proizvoda i procesa, a sve veća dostupnost glazbi iz različitih dijelova svijeta stavlja pred glazbene pedagoge nove izazove. Dolazi i do promjene demografske strukture učenika, pa se počinje postavljati pitanje efikasnosti tradicionalnih pristupa glazbenom obrazovanju. Godine 1999. održan je simpozij Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education. Polazeći od zaključaka Simpozija u Tanglewoodu, Simpozij donosi deklaraciju koja se sastoji od dvanaest točaka, od kojih se dvije odnose na interkulturalno glazbeno obrazovanje:

**#1.** Svi ljudi, bez obzira na dob, kulturno porijeklo, sposobnosti ili financijsko stanje, imaju pravo na što je moguće kvalitetnija glazbena iskustva.

**#4.** Sve glazbe imaju svoje mjesto u nastavnom programu. Pored očuvanja i širenja zapadne umjetničke glazbene tradicije, glazbeni pedagozi moraju razvijati svijest o postojanju glazbi drugih naroda i integrirati ih u glazbenu poduku (Madsen, 1999).

Simpozij Tanglewood II – Charting the Future organiziran je 2007. godine, a na njemu su se pokušale istražiti posljedice društvenih promjena, u prvom redu onih tehnoloških i demografskih, na praksu glazbene poduke. Donesena je deklaracija koja sadrži deset točaka od kojih se četiri odnose na interkulturalno glazbeno obrazovanje:

**#1. Ljudi i glazba.** Ljudi su inherentno muzikalni. Glazba povezuje ljude širom svijeta. Bez bavljenja glazbom razvoj intelektualnih, emocionalnih i duhovnih aspekata života bio bi uvelike osiromašen.

**#5. Jednakost pristupa.** Društvo najbolje funkcionira kada su resursi distribuirani jednako i pošteno. Sve osobe imaju pravo na glazbenu poduku i sudjelovanje u glazbenim aktivnostima, bez obzira na dob, religiju, klasu, nacionalnost, kulturu, seksualnu orijentaciju i mjesto boravka. Obaveza naše profesije je raditi u smjeru navedene jednakosti pristupa.

**#6. Promjene programa i inovacija.** Kulturna značenja i vrijednosti utjelovljeni su u svakom aspektu procesa učenja i podučavanja. Program stalno evoluirao i ide u smjeru potreba zajednice i učenika, te bi trebao reflektirati ravnotežu između utemeljenih tradicija i inovacija. **#7. Važnost istraživanja.** Nalazi u brojnim akademskim poljima, koji su direktno povezani s obrazovanjem, ali i koji su izvan njegovog tradicionalnog djelokruga, proširuju i produbljuju naše razumijevanja učenja i podučavanja. Istraživanje u području kognitivnih znanosti, sociologije, te ostalih područja, poput muzikologije i etnomuzikologije, posebno su važna za procese glazbenog obrazovanja (<http://www.bu.edu/tanglewoodtwo/>).

Principi artikulirani u navedenoj deklaraciji namijenjeni su stimuliranju dijaloga na svim nivoima društva i pomaganju u procesu stvaranja novog, dinamičnog interkulturalnog glazbenog obrazovanja 21. stoljeća.

## Zaključak

Razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja u američkim školama povezan je s društvenim događanjima, u prvom redu s promjenama demografske strukture. Analizirajući razvoj interkulturalizma u glazbenoj nastavi moguće je uočiti nekoliko trendova.

Kao prvo, broj narodnih glazbi koje su se uvodile u nastavu povećavao se postepeno. Nadalje, mijenjali su se i razlozi uvođenja takvih glazbi u nastavni proces. U početku je to bilo zbog asimiliranja imigrantske populacije, zatim su prevladali didaktički razlozi, poput svladavanja intonacijsko-ritamskih problema, da bi u konačnici došlo do promatranja autentične narodne glazbe kao ekspresije kulture iz koje takva glazba potječe. Proučavajući narodnu glazbu učenici uče o pripadnicima različitih kultura, postaju otvoreni prema različitim glazbenim zvukovima i sustavima te time potiču svoj estetski razvoj.

Ono što je važno napomenuti u vezi interkulturalnog glazbenog obrazovanja je promjena perspektive iz koje su glazbeni pedagozi promatrali narodnu glazbu. Tijekom prve polovine prošlog stoljeća takva se glazba smatrala primitivnom glazbom, a njena se vrijednost manifestirala jedino u tome što je predstavljala inspiraciju za skladbe zapadnih skladatelja. Zahvaljujući sve intenzivnijem kontaktu između glazbenih pedagoga i etnomuzikologa, narodna glazba počinje se prezentirati na autentičan način, a zapadna umjetnička glazba promatra se kao samo jedna u nizu jednako vrijednih glazbi u svijetu.

Razmatrajući posljedice tehnoloških, intelektualnih, društvenih i kulturnih promjena na praksu glazbenog obrazovanja, suvremena glazbena pedagogija sugerira stvaranje novog, dinamičkog, interkulturalnog glazbenog obrazovanja za 21. stoljeće.

## Literatura

1. Anderson, W. M. (1991) *Teaching Music with a Multicultural Approach*. Reston, Virginia: MENC.
2. Anderson, W. M. (1992) „Rethinking Teacher Education: The Multicultural Imperative.“ *Music Educators Journal*. 78 (9), str. 52-55.
3. Andrews, F. M. (1970) “Goals and Objectives for Music Education.” *Music Educators Journal*. 57 (4), str. 23-26.
4. Campbell, P. (1992) „Cultural Consciousness in Teaching General Music.“ *Music Educators Journal*. 78 (9), str. 30-36.
5. Campbell, P. (Ed.) (1996) *Music in Cultural Context*. Reston, VA: MENC.
6. Choate, R. A. (1967) “Music in American Society: The MENC Tanglewood Symposium Project.” *Music Educators Journal*. 53 (7), str. 38-40.
7. Daniels, R. (1990) *Coming to America. A History of Immigration and Ethnicity in American Life*. New York: Harper/Collins Publishers.
8. Elliott, D. J. (1989) „Key Concepts in Multicultural Music Education.“ *International Journal of Music Education*. 13 (1), str. 11-18.
9. Fowler, C. (Ed.) (1970) „Facing the Music in Urban Education.“ *Music Educators Journal*. 56 (5), str. 32.
10. <http://www.bu.edu/tanglewoodtwo/> 29. ožujka 2012.

11. Kraus, E. (1966) „Recommendations of the Seventh International Conference.“ *International Music Educator*. 14, str. 452-453.
  12. Madsen, C. K. (1999) *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*. Tallahas: MENC.
  13. Mark, M. L., Gary, C. L. (2007) *A History of American Music Education, 3rd ed.* MD: MENC / Rowman & Littlefield Education.
  14. McAllester, D. P. (1985) *Becoming Human Through Music*. Reston, VA: MENC.
  15. McCarthy, M. (1993) „The Birth of Internationalism in Music Education, 1899-1938.“ *International Journal of Music Education*. 21 (1), str. 3-15.
  16. *National Standards for Arts Education* (1994) Consortium of National Arts Education Associations. Reston, VA: MENC.
  17. Palisca, C. (1964) *Music in Our Schools: A Search for Improvement*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
  18. Palmer, A. J. (1975) „World Musics in Elementary and Secondary Music Education: A Critical Analysis.“ Ph.D. diss., University of California, Los Angeles.
  19. Ponick, T. L. (ed.) (2007) *MENC: A Century of Service to Music Education 1907-2007*. Evansville, Ind.: M. T. Publishing Company, Inc.
- Schwardon, A. (1973) „Comparative Music Aesthetics, Toward a Universality of Musicality.“ *Music and Man*. 1 (1), str. 17-31.

## Historical Development of Intercultural Music Education

### Abstract

This paper presents the course of the development of intercultural music education in American schools from the second half of the 19th century to the present day. In the 19th century, music education was oriented towards German educational methodology, and the German art music tradition. In the early 20th century, music educators were, for the first time, faced with a heterogeneous national structure of their students, so folk songs and dances from different European countries were introduced in the classes. A key event for the development of intercultural music education was a symposium in Tanglewood, *Music in American Society* (1967), where it was highlighted that the music of all periods, styles, forms and cultures belonged to music education. The participants in the symposium *Tanglewood II - Charting the Future* (2007) discussed the implications of many technological, intellectual, social and cultural changes in the practice of music education, and suggested encouraging dialogue at all levels of society and helping to create new, dynamic, intercultural music education of the 21st century.

**Keywords:** interculturalism, intercultural music education, music pedagogy.

# Kontroverze interpretativizma

Akademik **Grozdanka Gojkov**  
Učiteljski fakultet u Beogradu  
Visoka vaspitačka škola "M.Palov" Vršac

## Rezime

Rad je pokušaj da se sumiraju vrste epistemoloških problema koji su već pokrenuti unutar konstruktivističkih i interpretativističkih pogleda i čije trenutno stanje odražava sitnitički impuls postmodernog zeitgeist-a. Desetljećima nakon nastanka u izazovima scientizmu i naporima da se istraživanju u društvenim znanostima vrati osnovni fokus na svakodnevni svijet proživljenog iskustva, fenomenološko-interpretativna perspektiva se sada stapa sa saznanjima iz konstruktivističke epistemologije, feminističkih metodologija, poststrukturalizma, postmodernizma i kritičke hermeneutike. Ova težnja da se ponovo opisuje i rekonceptualizuje prouzrokuje lepezu konfliktnih razmatranja i pokazuje da su kontroverze u „kući“ daleko intelektualno vitalnije i interesantnije od simplicističkih debata između tzv.kvantitativnih i kvalitativnih metodologija koje se i dalje vode u nekim akademskim krugovima. U radu se posmatraju ovi izazovi iznutra, usmjereni na:

- uporne problemi kriterijuma i objektivnosti,
- nedostatak kritičkog oslonca,
- problem istraživačevog autoriteta i
- zbrku psiholoških i epistemoloških tvrdnji.

**Ključne reči:** interpretativizam, problemi kriterija, postmoderna

## Uvod

Kontroverze interpretativizma, kao značajno pitanje metodologije zahtjeva najprije kratak osvrt na pitanje paradigmi, kao osnovnih sustava vjerovanja, zasnovanih na ontološkim, epistemološkim i metodološkim pretpostavkama. Paradigme se promatraju kao niz temeljnih vjerovanja (ili metafizika) koja se bave osnovnim ili prvobitnim principima. Dakle, predstavlja pogled na svijet koji definira, za onoga čija je, prirodu «svijeta», mjesto pojedinca u tom svijetu, i raspon mogućih odnosa s' tim svijetom i njegovim dijelovima. Vjerovanja su osnovna u tom smislu da se moraju prihvaćati jednostavno na temelju vjere (bez obzira na to koliko su dobro argumentirana); nema načina utvrditi njihovu krajnju istinitost. Jer da je drugačije, filozofske rasprave kojima se i danas još vodi rat među sukobljenim paradigmama davno bi nestale. Za istraživače su paradigme značajni orijentiri. Njihova značenja nalaze se u odgovorima koje pobornici određene paradigme daju na tri osnovna pitanja, koja su u tijesnoj uzajamnoj vezi, te odgovore na jedno određuje odgovor na druga dva. U literaturi se često spominju gledišta Lincolna i Gube (89, s.56) koji navode pitanja:

1. Ontološko pitanje - odnosi se na oblik prirode realnosti i pitanje šta je to što može da se spozna o toj realnosti (pitanja iz "realnog svijeta" odnose na ono što može da se sazna o njemu, «kakve stvari doista jesu» ili «kako stvari zaista funkcioniraju »);
2. Epistemološki pitanje - odnosi se na prirodu odnosa između onoga koji saznaje i onoga što se može spoznati? Epistemološko pitanje je tijesno vezano sa ontološkim te je odgovor na ovo pitanje vezan za ontološki pristup i na taj način ograničen odgovorom danim na ontološko pitanje; tako da se ne može bilo koji odnos postulirati, nego je on vezan za ontološko pitanje, odnosno shvaćanje oblika prirode realnosti. Vjerovanje u postojanje objektivne stvarnosti podrazumijeva oslobođenost od vrijednosti, pretpostavka objektivističkog stava implicira postojanje «pravog» svijeta o kome treba biti objektivnan.
3. Metodološko pitanje - je pitanje načina saznavanja, pristupa saznavanju stvarnosti i determinisano je odgovorima, ili stavovima na prethodna pitanja, što znači da je metodološki pristup tijesno vezan za ontološka i epistemološka shvaćanja. Kao primjer uzima se situacija kada «pravu» realnost istražuje «objektivni» istraživač, onda to za istraživača u metodološkom smislu znači kontrolu mogućih ometajućih faktora, bez obzira da li su metode kvalitativne (opservacione) ili kvantitativne (analiza kovarijanse i obratno, eksperiment - implicira objektivnost i realnost). Ovim se naglašava osnovni princip unutarnje konzistentnosti paradigme, njena suština koja se ogleda u spomenutoj vezi ontoloških, epistemoloških i metodoloških pretpostavki, odnosno aspekata istraživačkih pristupa. Ovo čini suštinu sporenja oko kriterija interpretativizma i pitanja koja se odnose na:
  - uporne probleme kriterija i objektivnosti,
  - nedostatak kritičkog oslonca,
  - problem istraživačevog autoriteta i
  - zbrku psiholoških i epistemoloških tvrdnji.

Ova će pitanja biti temelj za analizu paradigmi i kontroverzi interpretativizma. Iz prethodnog proizlazi kao značajno da se metodološko pitanje ne može svesti na pitanje metoda; metode moraju biti ugrađene u unaprijed određenu metodologiju. Ako, dakle, paradigme promatramo kao konstrukcije, nizove temeljnih vjerovanja, bez otvorenosti za dokazivanje u konvencionalnom smislu, onda po mnogim autorima (Guba i Lincoln 0,85, s.172) nema načina, niti ultimativnih kriterija kojima bi se određivao značaj jedne u odnosu na drugu. Ovo otvara pitanje radikalnog relativističkog stava, koje za Gubu i dr. (Guba 0,1992, S.34) ne postoji, jer svaka od paradigmi predstavlja najsoficiraniji pogled koji njeni zastupnici zagovaraju u nastojanju da odgovore na prethodno postavljena pitanja (kriterija i objektivnosti, kritičkog oslonca, epistemologije). Osnovna vjerovanja, prihvaćene i alternativne istraživačke paradigme ralikovane u odnosu na ontološke, epistemološke i metodološke pretpostavke odnose se na:

- *Pozitivizam*-označava «prihvaćeni pogled» koji dominira formalnim diskursom prirodnih i društvenih znanosti već nekih 400 godina; naivni realizam - «prava» stvarnost, ona koju je moguće shvatiti; epistemološke pretpostavke: dualistička / objektivistički, nalazi su istiniti; metodologija: eksperimentalna / manipulativna; verifikacija hipoteza; pretežno kvantitativne metode;
- *Postpozitivizam*-predstavlja napore posljednjih desetljeća da se na ograničen način da najproblematičnija kritika pozitivizma, kritički realizam - «prava» stvarnost, ali ona koju je moguće samo nesavršeno i probabilistički sagledati; epistemološke pretpostavke: modificirana dualistička / objektivistički; kritička tradicija / zajednica; nalazi vjerojatno istiniti; metodologija: modificirana eksperimentalna / manipulativna; opovrgavanje hipoteza; može uključivati kvalitativne metode;
- *Kritička teorija*-je termin koji označava niz nekoliko alternativnih paradigmi, uključujući i neomarksizam, feminizam, materijalizam i participatorno istraživanje, povijesni realizam - virtualna stvarnost koju oblikuju socijalne, političke, kulturne, ekonomske, etničke vrijednosti; kristalizira se vremenom; epistemološke pretpostavke: transakciona / subjektivistička; nalazi do kojih se dolazi preko vrijednosti; metodologija: dijaloška; Neki autori kritičku teoriju dijele na tri grupe (poststrukturalizam, postmodernizam i kombinaciju prethodne dvije).
- *Konstruktivizam-relativizam* - lokalne i specifično konstruirane stvarnosti; epistemološke pretpostavke: transakciona / subjektivistička; stvoreni nalazi; metodologija: hermeneutička / dijalektička. Za konstruktivizam vrijedi da označava alternativnu paradigmu čija se razdvajajuća pretpostavka kreće od ontološkog realizma ka ontološkom relativizmu.

Značajni su savjeti brojnih autora (Lincoln i Guba, op.cit., str. 89) da se najave, shvaćanja o novim, alternativnim paradigmama odnose za sada još uvijek, uglavnom, na društvene znanosti, iako se njihov značaj sreće i u prirodnim znanostima, kao i stav da postoji raširen dojam da se ovakvo stanovište može braniti. Ovo je značajno spomenuti, jer se razmišljanja o kojima se ovdje diskutuje za sada, uglavnom i odnose na sferu istraživanja u društvenim znanostima. Iako su sada već i nalazi istraživača u prirodnim znanostima skrenuli pozornost na ova pitanja (CERN-neutriti - nanometar). Također je značajno da su osim pozitivizma, sve paradigme o kojima se danas raspravlja još uvijek u fazama formiranja; nije se došlo do konačnih dogovora čak ni među njihovim zagovornicima o njihovim definicijama, značenjima, ili implikacijama. Stoga se mnoge diskusije oko ovoga mogu prije smatrati pregledima shvaćanja i pokušajima razumijevanja, a prije svega, dojam je, predmetom daljnjih revizija i reformulacije.

Nakon prethodnog kratkog markiranja temeljnih ontoloških, epistemoloških i aksioloških pretpostavki spomenutih paradigmi uočavaju se razlike među njima, kao i ono što bi se smataralo zajedničkom razdvajajućom pretpostavkom, a ogleda se u epistemološkom pristupu i korak dalje u ontološkoj pretpostavci. Argumentacija je lako uočljiva u primjeru konstruktivizma, alternativnoj paradigmi čija se razdvajajuća pretpostavka kreće od ontološkog realizma ka ontološkom relativizmu.

## **Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji**

Mnogi istraživači danas (Lincoln i Guba, op.cit.s.123, Ševkušić, S., 2009,s.123, Stojanović, A.,2008,s. 57) pridaju dosta značaja kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi u pedagogiji. Problemi i perspektive kvalitativnih istraživanja u pedagogiji postaju sve značajnije pitanje pedagoške metodologije, a sa njim i pitanja: zašto se kvalitativna metodološka paradigma u pedagoškim istraživanjima tako brzo širi; da li je kvalitativno istraživanje naročito pogodan istraživački koncept za pedagošku nauku, čak, specifična pedagoška istraživačka paradigma? Odgovor možda ima smisla tražiti u okviru socijalno-znanstvenog, teorijskog i metodološkog razvoja pedagogije i pri tome ga povezati sa vlastitom znanstvenom tradicijom hermeneutičkog testiranja. Kvalitativna istraživanja sigurno treba da zahvale za tako pozitivan prijem činjenici što je kvalitativno istraživanje njegovano u okviru duhovno znanstvene tradicije, što je poduprto i negativnim držanjem prema empirijsko-kvantificiranom istraživanju (pozitivističko, mehaničko, dehumanizujuće, besmisleno, tehnokratsko); dio ove polemike potenciran je u početnoj fazi od strane protagonista kvalitativnih istraživanja. Ali, uz relativno dobar prijem kvalitativne paradigme javila su se usporedo i pitanja značaja kvalitativno dobivenih rezultata, pitanje njihovog predstavljanja. Ovo nije usmjereno na točno odslikavanje socijalne stvarnosti, njeno predstavljanje, jer se sumnja u točnost, preko teorije odraza, shvaćanja stvarnosti unutar kvalitativnih istraživanja. Ovdje se susreću, desetinu godina unazad, kvalitativno istraživanje, socijalni i epistemološki konstruktivizam, kao i određena postmodernistička shvaćanja o nemogućnosti da se još bilo šta predstavi. Često citirana "kriza reprezentacije", tj.. nesigurnost u pogledu mogućnosti da se predstavi vlastito iskustvo i čak u pogledu na druge učini komunikativnim, vodi u kvalitativnom istraživanju ka neeksperimentalnim, nelinearnim formama reprezentacije vlastitog iskustva istraživača u određenom polju: gdje se, vjerojatno, tada može govoriti još samo o iskustvu, koje je na kraju reprezentativno samo još uz pomoć otvorenih, ekspresivnih poetičkih formi. Neophodnost i mogućnost obrazloženja značaja interpretativno dobivenih iskaza prati interpretativizam od početka novije diskusije o kvalitativnim metodama i postavlja se kao jedan od odlučujućih sistematičnih problema ove paradigme. Dok kvantitativno istraživanje ovo pitanje diže na višu ravan znanstveno-teorijskog diskursa i time ga izmešta iz praktičnog posla, kvalitativni istraživači vide sebe kao kontinuirano izloženim kritičkom povratnom pitanju o istinitosti njihovih rezultata: sumnja ostaje, da se ipak radi "samo" o subjektivno obojenom žurnalizmu, negeneralizovanim pojedinačno opisanim slučajevima, ukratko o nekontroliranim i onima koji se ne mogu kontrolirati, samo literarnim, vjerojatno, čak, za nekakvu misiju angažiranim aktivnostima, ali ne i o nauci. Ovaj kontinuirani legitimacioni pritisak mnogi principijelno pozdravljaju, ako se zaista vrši u konstruktivnom smislu i pritom uključuje sa sobom spoznajno-metodološke probleme kvantitativno-empirijskog istraživanja. Razumije se, mora svaka forma znanstvenog saznanja u pedagogiji, kako na teorijskoj tako i na istraživačko - praktičnoj ravni položiti račun o stupnju uvažavanja njenih rezultata. Bilo bi fatalno kada bi se kvalitativno istraživanje oslobodilo ovog legitimacionog diskursa, tako što bi na intuiciju svojih



istraživačkih subjekata i-ili na njihove dobre namjere u interesu ove ili one grupe ili misije upozorilo ili odbacilo pitanje uvažavanja, jer pritisak obrazloženja razumije kao teror, a kvalitativno istraživanje egzistencijalno shvaća kao neku vrstu životne forme. Nasuprot tome se ne može lišiti, u smislu, za znanost, konstitutivnog principa diskurzivnog univerzalizma, da je svaka forma naučnosti u metodi i rezultatu komunikativna i da je treba držati otvorenom za razmjenu kritičkih argumenata. Zatvaranje i odbijanje komunikacije, naprotiv, znači istinsku suprotnost znanosti. Upravo na temelju njegovog zahtjevnog spoznajnog programa kvalitativno istraživanje je generalno, prema nekim autorima, kao i u okviru pedagoške nauke dobro shvatilo da ovaj principijelan imperativ moderne znanosti bolno točno slijedi i da preuzme sve napore da njegovu formu, u procesu i rezultatu, u razumljivu argumentaciju pretvori, a ne u vjerovanje. Moglo bi se iza prethodnog zaključiti da fenomenološko-interpretativna perspektiva prouzrokuje lepezu konfliktnih razmatranja i pokazuje da su kontroverze u "kući" daleko intelektualno vitalnije i interesantnije od simplicističkih debata između tzv. kvantitativnih i kvalitativnih metodologija koje se i dalje vode u nekim akademskim krugovima. U samom interpretativizmu izazovi su, kako je spomenuto usmjereni ka problemu kriterija i objektivnosti nalaza, epistemološkim tvrdnjama, nedostatku kritičkog oslonca i problemu autoriteta.

### **Problem kriterija**

Kako se za interpretativizam smatra da pati od nedostatka adekvatnog kriterija za subjektivno posredovanje intersubjektivnog značenja, ovo se kvalificira kao solipsizam ili relativizam i time mu se praktički osporava naučnost. Suvremeni interpretativisti i konstruktivisti se brane stavom da postoje temelji bilo koje interpretacije koji se ne mogu dovesti u pitanje. Oni nisu skloni vjerovanju o utemeljenosti i odustali su od traganja za objektivizmom (Bernstein 0,1976), pa otud rješenje problema kriterija vjerojatno nećemo naći kod njih. Rješenja se vide u pozivanju na proceduralne kriterije kao osnovu za prosuđivanje o valjanosti interpretacije (konstruktivistički okvir-šire vidjeti: Guba i Lincoln, op. cit., str. 112).

Drugi pokušaj argumentacije valjanosti, odnosno kriterija odnosi se na suptilni realizam. Suština mu je u isticanju značaja realističke intuicije i njene prednosti u odnosu na, po ocjeni interpretativista, nekoherentnosti sličnih teorija istine (Matthews, 0.,1992, s.78). Hamerslej (Hammersley1992, s.56) tvrdi da interpretativisti ispituju neovisne pojave koje je moguće spoznati i koje konstruira akter, ali poriče da mi imamo neposrednu spoznaju ili pristup ovim pojavama. On drži da mogu postojati «višestruke, nekontradiktorne, deskriptivne i eskplanatorne tvrdnje o bilo kojoj pojavi», (Hamerslej 1989, s.135), «bez opovrgavanja, da ukoliko su ove interpretacije točne, one moraju da korespondiraju u relevantnim aspektima opisane pojave»(str. 194).

Treći način na koji mnogi autori misle da je moguće riješiti pitanje kriterija u interpretativizmu je da se manemo brige oko razdvajanja uma i svijeta i da se umjesto toga usredotočimo na namjerno, smisljeno

ponašanje koje je po definiciji povijesno, socijalno i kulturno relativno. Priznaje se da je istraživač - čovjek trajno uključen u diskurs sa njegovim osobnim objektom, «diskurs u kojem objekt i subjekt koriste suštinski iste resurse» (Bauman 0,1978, s.234; Giddens 0,1976, s.86). Interpretativna objašnjenja (napori da se razjasni ono što je izgleda nejasno, zbrkano) trebaju se prosuđivati na pragmatičkoj osnovi po tome da li su korisna, da li se uklapaju, da li ih je moguće podvrgavati daljnjem istraživanju i td.

### **Nedostatak kritičkog oslonca**

Ovaj problem se identificira na različite načine, kao problem deskriptivizma, problem nedostatka kritičkog oslonca ili problem privilegovanja pogleda aktera. Osnovna zamjerka ovdje je da interpretativnim objašnjenjima fali bilo kakvo kritičko interesovanje ili sposobnost za kritiku upravo onih objašnjenja koje proizvode. Ovaj problem izražen je i u shvaćanju da je istraživač u društvenim znanostima nezainteresovani teoretičar - čija praksa se definira pažljivim razdvajanjem empirijskih od normativnih pitanja, deskriptivne teorije od preskriptivne teorije (Bernstein 0,1976, S.34; Clifford 0,198, s.123). Smatra se da svijet znanstvenog istraživanja u društvenim znanostima konstituiše određenu konačnu oblast značenja (jednu od mnogih takvih konačnih oblasti višestrukih realnosti) koja zahtijeva određenu strukturu značaja, kognitivnog stila i stava.

### **Problem autoriteta**

Treći niz kritika usmjeren je na ono što bi se moglo nazvati «opasnosti od visoko interpretativne znanosti» i «izrazito neovisan» autoritativan stav interpretatora kao opisivača (Rabinow 0,1986, str. 258). Postmoderni etnografi (npr. Clifford 0,1983, str. 34; 1990, str. 57; Rabinow 0,1977, str. 89) tvrde da definiranje interpretacije kao čin bilježenja polaže pravo na autoritet i kontrolu kod antropologa kao onoga koji zapisuje i potiskuje dijalošku dimenziju konstruiranja interpretacija kao ljudskog djelovanja.

### **Iznošenje epistemoloških tvrdnji**

Specijalan niz kritika je usmjeren na konstruktivističku sklonost da izvode iz psihološke tvrdnje epistemološki zaključak (Mattews 0,1992, s.145; Strike 0,198), te da izvode tvrdnje da ne postoji «jasan, neposredan uvid u svijet takav kakav jest» (s. 46) i dalje, da se ne može napraviti jasna razlika između onoga koji zna i onoga što se zna, između objašnjenja svijeta i onoga koji do tih objašnjenja dolaze. Uzeto kao psihološka tvrdnja, ovo nije posebno problematično, čak ni za one koji sebe nazivaju empirista. Vjeruje se da znanje nije jednostavno utiskivanje ovih smislenih podataka u um, već se aktivno konstruira. Pa ipak, mnogi konstruktivisti ne izvode jednostavno psihološku tvrdnju, već i epistemološku. Odnosno, oni tvrde da znanje ne otkriva realni svijet koji prethodno postoji, koji

je nezavisan i izvan uma onoga koji zna, da se proces pravljenja ili konstruiranja značenja ne može povezati sa «neovisnim svijetom« tamo negdje », već samo s' našim procesom konstruiranja» (Steier 0,1991,str.2).

Poteškoća ovdje je kako objasniti činjenicu znanja kao oblika teorijske produkcije, činjenicu da je znanje na neki način raspoloživo za pojedince, činjenicu da je znanje zajedničko i da ga je moguće prenositi. Da pozajmimo jezik od Gube i Likolna (1989, str. 143): ako konstrukcije «stanuju u umovima pojedinaca» - odnosno da se za njih ne može reći da postoje izvan samo-refleksivne sposobnosti pojedinačnih umova - kako je onda moguće da ih možemo «dijeliti»(str. 71) i da «raspon i opseg informacija (odnosno znanja) stoji na raspolaganju konstruktora» (str. 71) tako da se konstrukcije mogu modificirati, mijenjati ili napuštati? Jedan način na koji se ovim problemom bave, kako smo vidjeli, je tako što naglašavaju socijalnu konstrukciju znanja. Pa ipak, očigledna je tenzija između toga da tvrdite da je znanje svojina pojedinačnih umova i stanovišta da se znanje može javno dijeliti, odnosno da može biti zajedničko za veliki broj ljudi.

### **Umjesto zaključka**

Po mnogim autorima, budućnost interpretativističkih i konstruktivističkih uvjerenja počiva na prihvaćanju implikacija razrješenja upornih i trajnih dihotomija kao što su subjekt / objekt, onaj koji zna / ono što se zna, činjenica / vrijednost. Neki smatraju da budućnost počiva na pojedincima kojima nije neugodno da pomute linije između znanosti i umjetnosti interpretacije, socijalno znanstvenog i književnog objašnjenja (Geertz O, 1980, str. 49). Ali, odbacivanjem ovih distinkcija zaboravlja se osnovni princip unutarnje konzistentnosti paradigme, njena suština koja se ogleda u spomenutoj vezi ontoloških, epistemoloških i metodoloških pretpostavki, odnosno aspekata istraživačkih pristupa, koji su u osnovi sporenja oko kriterija interpretativizma. Upravo ova točka, unutarnja konzistencija sporna je i za triangulaciju, odnosno pominjane mogućnosti da se pomute linije između znanosti i umjetnosti interpretacije, jer je ovdje riječ o različitim ontologijama, epistemologijama, aksiologijama (Gojkov, G. 0,2007, s.256). Zato se pregledom suvremene scene i procjenama argumenata za nefundamentalističko, antiesencijalističko mišljenje, možemo složiti sa mišljenjem Richarda Rortyja (1982, str. 178) koji smatra da stojimo na raskrižju dva puta. Jedan je put Deweyju, sa njegovom liberalnom socijalnom nadom; drugi je put Fukoa (Fokalta), sa njegovim očajem zbog zatvora u kojem se našao jezik, kao i sa Švandt, koji ističe da je za njega nemoguće naći neku utjehu u interpretativizmu koji se degenerira u nihilizam, u kome se bavimo beskrajnim praznim dekonstrukcijama i osporavamo postojanje socijalnog podrijetla i naših samih bića.

## Literatura

1. Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science*. London: Hutchinson.
2. Bernstein, R. J. (1976). *The restructuring of social and political theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
3. Clifford, J. (1983). *On ethnographic authority*. *Representations*, 1, 118-146.
4. Geertz, C. (1980). *Blurred genres: The refiguration of social thought*. *American Scholar*, 49, 165-179.
5. Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. New York: Basic Books.
6. Gojkov, G. (2007): *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: uvod u pedagošku metodologiju*; VVŠ, Vršac.
7. Guba, E. G. (1992). *Relativism*. *Curriculum Inquiry*, 22, 17-24.
8. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
9. Hammersley, M. (1989). *The dilemma of qualitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition*. London: Routledge.
10. Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
11. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
12. Matthews, M. R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology*. Paper presented at the annual meeting of the Philosophy of Education Society, Denver, CO.
13. Rabinow, P. (1977). *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
14. Rabinow, P. (1986). *Representations are social facts: Modernity and post-modernity in anthropology*. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 234-261). Berkeley: University of California Press.
15. Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
16. Ševkušić, S. (2009): Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 45-60, Beograd.
17. Steier, F. (1991). Introduction: Research as self-reflexivity, self-reflexivity as social process. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity* (pp. 1-11). Newbury Park, CA: Sage.
18. Stojanović, A. (2008): *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*, VVŠ, Vršac
19. Strike, K. A. (1987). Toward a coherent constructivism. In J. D. Novak (Ed.), *Proceedings of the second international seminar: Misconceptions and educational strategies in science and mathematics* (Vol. 1, pp. 481-489). Ithaca, NY: Cornell University Press.

## **Controversies of Interpretativism**

### **Abstract**

The paper is an attempt at summarizing the types of epistemological problems already driven within the constructivist and interpretative views whose current state reflects a synthetic impulse of postmodern *Zeitgeist*. Decades after it was created in the challenges of scientism and the efforts to return social science research back to its main focus on the world of everyday experience, phenomenological-interpretative perspective has merged with the findings from the fields of constructivist epistemology, feminist methodologies, post/structuralism, postmodernism and critical hermeneutics. The tendency to re-describe and re-conceptualize causes a surprising range of conflict considerations, and shows that the controversies “at home” are now far more intellectually vital and interesting than the simplistic debates between the so called quantitative and qualitative methodologies still led in some academic circles. The paper considers these challenges internally, directed at:

- the persistent problems of criteria and objectivity,
- the lack of critical ground,
- the problem of researcher’s authority and privilege and
- the confusion of psychological and epistemological claims.

**Keywords:** interpretativism, criteria problems, postmodernism.

# Pedagogija i kultura

Dr. sc. **Neven Hrvatić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u pristupu i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja, koji djeluju u promijenjenim uvjetima multikulturalnog okruženja. Potreba za promjenama tradicionalne škole proizlazi iz stvaranja nove paradigme: prema gledanju na život i svijet iz više pravaca i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, stjecanju kompetencija, suradničkom učenju i solidarnosti. Poteškoće, ali i dobri rezultati školske prakse u promijenjenom društvenom ozračju potakli su oblikovanje novih pedagoških koncepata: interkulturalne pedagogije i kulturalno osjetljive pedagogije. Prihvaćajući paradigmu o jedinstvenom kontinuumu odgoja i obrazovanje (u kojem svako dijete treba naći svoje mjesto ovisno o dosegu mogućnosti, interesima i potrebama), isti cilj odgoja zahtjeva diferencijalni pristup, specifičnu modifikaciju po mjeri posebnih odgojnih potreba. Diferencijalni odgoj (pedagogiju) možemo promatrati kao zajednički pristup čije su karakteristike: naglasak na individualnim osobinama (mogućnostima), posebnosti i razvijanja potencijala svakog djeteta s ciljem sudjelovanja u svakodnevnim aktivnostima škole (zajednice), uključenje svih koji su na bilo koji način različiti, drugačiji i koji za primarno zadovoljenje svojih obrazovnih potreba trebaju prilagodbu nastavnih modela, pristupa, sadržaja, metoda, tehnologije..., prema pružanju jednakih mogućnosti za sve.

**Ključne riječi:** pedagogija, kultura, interkulturalni odgoj i obrazovanje, kurikulum, diferencijalna pedagogija

## Uvod

Pedagojska znanost danas, prolazi svojevrsnu katarzu: između glorificiranja i negiranja, krize i ekspanzije, proturječju između teorije i pedagoške prakse. Svako vrijeme, svaka kultura donose nove izazove koji se odražavaju na području odgoja djece i mladih, a jedna je od odrednica današnje krize odgoja, kriza vrijednosti, gdje su tradicionalne odbačene, nove nisu izgrađene, a one deklarativne dominiraju u odnosu na ponašajne. Je li kriza odgoja (i obrazovanja) perpetuirala krizu u društvu, ili je proces bio obrnut, jedno je od važnih pitanja suvremene pedagojske znanosti. Krizu odgoja ne možemo lako jednoznačno odrediti budući da su pojavni oblici različiti, ali s vrlo ozbiljnim posljedicama. Za razliku od krize odgoja na krizu obrazovanja već su sredinom prošlog stoljeća upozoravali UNESCO, OECD i Vijeće Europe, jer obrazovni rezultati nisu pratili tehnološke i društvene promjene. Reforme koje su uslijedile bile su usmjerene na preobrazbu

tradicionalne škole, nastavu, način i metode rada, dakle, poglavito na obrazovno područje. Dominantna usmjerenost škole na obrazovnu dimenziju utjecala je i na odgojnu neučinkovitost. Kriza odgoja identificirana je kasnije, no budući da je složenija i manje razvidna, s njom se i teže boriti. Naime, uz institucionalni odgoj postoji cijela lepeza (su)odgajatelja, od kojih neki proživljavaju, također, duboku krizu, kao što je to i suvremena obitelj.

Iako je u suvremenom svijetu na djelu nekoliko razvoja koji se, zbog svoje sveprisutnosti, mogu držati zajedničkim pravcima u znanosti o odgoju, polaznica novih pristupa i konceptualnih modela je važnost promjena i prilagodbi, uz zadržavanje temeljnih teorijskih odrednica. Isticanje potrebe za promjenama tradicionalne pedagogije proizlazi i iz stvaranja nove paradigme temeljene na suodnosu pedagogije i kulture, a prema gledanju na život i svijet iz više pravaca i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, suradničkom učenju i odgojnim vrijednostima. Dometi suvremene pedagogije neće biti ograničeni jedino ako će produkt biti znanja koja će trebati svima, uvažavajući realnost, ali i neiskorištene potencijale.

### **Kultura i pedagogija**

Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u pristupu i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja, koji djeluju u promijenjenim uvjetima multikulturalnog okružja. Brojni su zadaci pred pedagogijom i odgojem, a jedan od njih je razvoj pozitivnoga stava i pogleda u odnosu na druge koji su različiti od nas samih (Flye Sainte Marie, 1994). Neposredne implikacije novih pristupa u pedagogiji očituju se i na provedbenoj razini: nacionalnom kurikulumu i implementaciji u (školskoj) praksi, poticanju timskog rada u nastavi (kooperativni pristup), usvajanju demokratskih vrijednosti, odgoju za solidarnost<sup>1</sup>, osnaživanju osobnosti i samopouzdanja učenika, razvijanju motivacije za učenje (promjene u načinu rada), (su)konstrukciji školskog kurikuluma i usmjerenosti prema interkulturalnoj školskoj zajednici, ali i studiju pedagogije, koncepciji cjeloživotnog učenja i trajnog profesionalnog razvoja pedagoga.

Poteškoće, ali i dobri rezultati školske prakse u promijenjenom društvenom ozračju potakli su oblikovanje novih pedagoških koncepata: interkulturalne pedagogije i kulturalno osjetljive pedagogije (*culturally responsive pedagogy*),

*Interkulturalna pedagogija* na početku 21. stoljeća dobiva novu dimenziju, prema oblikovanju (školske) zajednice u kojoj se na učenike ne gleda kao na korisnike koji primaju znanje, nego kao na partnere koji stvaraju znanje. Shvaćena i prihvaćena kao svakodnevni proces, nešto što vrijedi u

---

<sup>1</sup> Solidarnost kao jedna od dominantnih odgojno-obrazovna vrijednosti pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih prema osjetljivosti za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za svoju okolinu i za životno okružje koje obilježava pluralizam kultura, rasa, nacija, religija, svjetonazora, jezika..., što je tradicionalno dio hrvatskoga nacionalnog kulturnog identiteta.

svim situacijama, svim društvenim i kulturnim sredinama, interkulturalna pedagogija prožima cijelo društvo i odnosi se na sve/različite kategorije učenika, kao smjerokaz djeci, mladeži i odraslima za učenje „života zajedno“ u multikulturalnom društvu (Galtung, 2002, 5). Interkulturalna pedagogija ne promiče samo potrebu za znanjima i kompetencijama, nego i drugačijim stanjem duha koji razvija veću sposobnost tolerancije i višeznačnosti, otvorenosti prema drugim vrijednostima i drugim ponašanjima. Važna zadaća interkulturalne pedagogije je i promicanje ideje o boljem razumijevanju referentnih sustava, bili oni kulturni, moralni, vjerski ili građanski, prema otvaranju pogleda na osjetljive teme kao što su zajednička povijest, pripadnost nekoj vjerskoj zajednici, nacionalni identitet ili migracije stanovništva.

*Kulturalno osjetljiva pedagogija* kritički je usmjerena prema samoj sebi kao znanstvenoj disciplini kao i prema društvenim promjenama (Shor, 1992, 15-16). U znanstvenom pristupu kulturalno osjetljiva pedagogija naglašava razvoj pojedinca, jer tek kulturno osviješten pojedinac stvara kulturno osviještenu zajednicu. Cilj ovako koncipirane pedagogije je razvoj pojedinca sa svrhom razvoja kvalitetne zajednice, razvoj vještina i kritičkog mišljenja, širenje akademskoga znanja, navika zajedničkoga života, poticanja želje za promjenama u društvu... Jedan od zahtjeva je i pregovaranje između učenika i učitelja te priprema učenika za ne zanemarivanje javnog dobra zbog svoje osobne koristi. Kulturalno osjetljiva pedagogija pokazuje mnogo veći senzibilitet prema učeniku nego tradicionalna. Osim učenikova porijekla, uvažava jezik, tradiciju, kulturu i specifične stilove učenja. Bilo bi važno da temeljna rekonstrukcija obrazovnog sustava u Hrvatskoj, pored niza demokratsko pluralnih zahtjeva, poklanja mnogo veću pozornost upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog pojedinca, a kao odgojni efekt, kod mladih, razvijati poštovanje, solidarnost, uvažavanje i pozitivan stav prema ostalim etnicitetima, njihovim obilježjima i kulturama. U školskoj praksi se susreće i obrnuti trend, povezan s postojanjem predrasuda i stereotipa, koji najviše pogađa upravo djecu manjinskih i osjetljivih skupina. I posljednje svjetsko izvješće UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti i međukulturnom dijalogu, iz 2009. godine upravo naglašava važnost osnaživanja veza između obrazovanja i kulturne raznolikosti,

### **Interkulturalni odgoj, obrazovanje, kurikulum**

Trend globalizacije i internacionalizacije na svim razinama društva, a posebice u obrazovanju, povećao je važnost posjedovanja kompetencija za komunikaciju s ljudima različitog kulturnog podrijetla. Ono vodi stalnome rastu potrebe za prikladnim i uspješnim ophođenjem i ponašanjem u kulturno različitom okružju. Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina, već se ona stječe, a predstavlja sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih viđenja/pogleda na svijet koji nam omogućavaju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i



vrijednosti kulturno drugačijih osoba i neophodna je za život i rad u multikulturalnim sredinama (Hammer i sur., 2009). Riječ je o procesu kojim se potiče dijalog, pregovaranje, pomirenje, kompromis, prilagođavanje, izbjegavanje i u konačnici zajedničko rješavanje problema. Bez obzira na načine/modele: učenje u mreži, učenje u timu (ekipi), učenje u zajednici, naglasak je na suradnji, razmjeni, skupnim aktivnostima i želji da se radi i živi zajedno. Što je iskustvo s kulturno drugačijim složenije i učestalije to je kompetencija u interkulturalnim odnosima veća/jača<sup>2</sup>, a cilj interkulturalne osjetljivosti je etnocentričnu perspektivu dovesti u razinu etnorelativnog viđenja svijeta i povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim kada se nalazi u situacijama s kulturno drugačijim osobama.

Ako znamo da se interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju kao težnja za potvrđivanjem izvornih kulturnih identiteta onih etničkih skupina koje žive u multikulturalnim društvima, interkulturalni kurikulum koji je samo dijelom usmjeren prema upoznavanju vlastite (manjinske) kulture i prošlosti, kao jednakovrijedne dominantnoj kulturi, može utjecati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno motivacije i boljeg školskog uspjeha. (Glazer, 1997). U ovom kontekstu interkulturalni odgoj i obrazovanje mogu doprinijeti objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnoga i dinamičnoga suodnosa među različitim kulturama i unapređenju zajedničkog života u multikulturalnom okružju (Rubinacci i Amatucci, 1995, 33). Konceptija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticaja razvoja pojedinca prema univerzalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa - odgoja i obrazovanja u pravcu uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom (ili proces osiguravanja prava na postojanje i izražavanje vlastitih obilježja). Danas se od implementacije interkulturalizma u odgoju i obrazovanju očekuje doprinos boljem suživotu između različitih etničkih, vjerskih, kulturnih, socijalnih... skupina, unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu, te poticanje međusobnog razumijevanja i uvažavanja različitosti (Gajić, 2011). Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja nije samo znanje, nego i nova konstrukcija i razina znanja, odnosno odnos i stav prema znanju (Hrvatić, 2007) koji omogućava djelovanje škole kao interkulturalne zajednice koja podupire formiranje interkulturalnog identiteta svih sudionika (interkulturalnog) odgojno-obrazovnog procesa, dakle i

---

<sup>2</sup> Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMSI - *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) oblikovao je Milton Bennett 1986. godine, a sadrži šest razina na određenom kontinuumu u kojem svaka sljedeća razina vodi k većoj osjetljivosti prema kulturnoj različitosti. Iako je svaka razina određena specifičnim ponašanjem i stavovima, DMSI modelu nije cilj promjena stavova i ponašanja, već njihovo osvješćivanje. Svaka razina pretpostavlja određen pogled na svijet koji je različit od drugih i sastoji se od niza karakteristika, uključujući stavove i ponašanja, koji su sastavni dio specifičnoga viđenja svijeta. Ovisno o tome kako netko percipira i shvaća svijet, takvo će biti i njegovo ponašanje. Prve tri razine modela su etnocentrične (vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura), dok su ostale tri etnorelativne (vlastita kultura se uspoređuje s ostalim kulturama) (Piršl, 2011).

učenika, učitelja (pedagoga) te svih onih koji su posredno ili neposredno uključeni u odgojno-obrazovni proces. Bez obzira na značajan razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja, suvremene škole često slijede rutinu, drže se strogo rasporeda i zatvorenih kurikuluma pokušavajući sve dovesti do standardnih normi većine. Interkulturalna određenost kurikuluma znači da se posebnosti kulturne i socijalne sredine (suodnosa većinske i manjinskih zajednica) uključuju u sva područja rada škole: oblikovanje temeljnih moralnih vrijednosti, nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, suradnju s roditeljima i okruženjem, a interkulturalni pristup jedna je od važnih odrednica školskog, (razrednog/učeničkog) kurikuluma (Hill, 2000, Dunkwu, 2000). Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazni su činitelji u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija. U strukturiranju nacionalnog i/ili školskog kurikuluma: programi - postupci - sredstva, multikulturalno okruženje predstavlja jednu od bitnih odrednica. Definiranje sva tri segmenta, u konkretnom nastavnom procesu, zavisit će i od interkulturalnih predispozicija učenika (pravo na različitost, doprinos ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema za zajednički život u demokratskom društvu).

Znanstveni projekt „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima”<sup>3</sup> koji se realizira na Odsjeku/Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu u razdoblju 2007.-

---

<sup>3</sup> U okviru znanstvenog projekta „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ 2007.-2012. (voditelj: dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.) realizirano je nekoliko značajnih istraživanja:

1. **Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma** prema modificiranom Hofstedeovom modelu (uključujući demokratske vrijednosti i socijalnu distancu). Empirijsko istraživanje provedeno je na stratificiranom uzorku od 1978 srednjoškolskih učenika u 27 različitih srednjih škola 5 makroregija, u odjelima od 1. do 3/4 razreda (ovisno o vrsti i trajanju školovanja), a u osnovni uzorak bile su uključene i četiri škole s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina (češkom, mađarskom, srpskom i talijanskom),
2. **Interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije studenata pedagogije** Istraživanje je provedeno na uzorku od 1320 studenata prijediplomskog, diplomskog i doktorskog studija pedagogije na pet hrvatskih sveučilišta u regionalnim centrima Zagrebu, Osijeku, Zadru, Splitu i Rijeci, sveučilištima u Sarajevu i Mostaru (Bosna i Hercegovina), Novom Sadu i Nišu (Republika Srbija), Sveučilištu u Nitri (Slovačka Republika) i Sveučilištu u Pragu (Češka Republika),
3. **Provedba programa Romske odgojne zajednice** Romska odgojna zajednica provodi se od 2009.-2012. godine kao specifičan oblik odgojne i obrazovne djelatnosti koji za djecu Rome u Hrvatskoj provodi Odbor za pastoral Roma - Hrvatske biskupske konferencije (autor programa: prof. dr. sc. Neven Hrvatić). Cilj je Romske odgojne zajednice: interkulturalni odgoj i obrazovanje, uz uvažavanje kulturne posebnosti Roma, u funkciji očuvanja nacionalnog identiteta Roma u Hrvatskoj.

U realizaciji istraživanja sudjelovali su znanstvenici iz više zemalja: dr. sc. Vesna Bedeković, prof. dr. sc. Vladimir Jurić, prof. dr. sc. Elvi Pirš prof., doc. dr. sc. Koraljka Posavec, prof. dr. sc. Vlatko Previšić, doc. dr. sc. Marija Sablić, prof. dr. sc. Nikša Nikola Šoljan, dr. sc. Zvonimir Komar, Marija Bartulović, Ana Blažević Simić, (Hrvatska); prof. dr. sc. Hana Kasikova, prof. dr. sc. Josef Valenta (Češka); prof. dr. sc. Stanislav Benčić (Slovačka), prof. dr. sc. Olivera Gajić, prof. dr. sc. Josip Ivanović, doc. dr. sc. Bisera Jevtić, mr. sc. Gera Ibolya (Srbija).

Članovi projekta uključeni su i u zajednički međunarodni znanstveni projekt “Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima: Hrvatska - Srbija“ (2011.-2012), voditelji: prof. dr. sc. Olivera Gajić (s Oseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu) i prof. dr. sc. Neven Hrvatić, a u okviru projektnih aktivnosti uspostavljena je suradnja u provedbi obrazovanja na manjinskim jezicima, posebno na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji i srpskom jeziku u Republici Hrvatskoj, kroz razvoj odgojno-obrazovnih oblika i modela, koncipiranju nastavnih planova i programa, udžbenika i razvoju nacionalnog/interkulturalnog kurikuluma.

2012. godina nastao je na tragu suvremenih promišljanja interkulturalizma, gdje novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa, sudjelovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili živjeti zajedno (Batelaan, P., 2000.).

Prema modelu G. Hofstede u projektu su istraživani izvori kulturnih razlika kod učenika i nastavnika. Hofstede kulturu definira kao „kolektivno programiranu svijest koja razlikuje pripadnike jedne ljudske grupe od druge“, naglašavajući kako kultura nije vlasništvo pojedinaca, nego skupina, u ovom slučaju nacije. Pojam „nacije“ razumijeva kao „zemlju“, „društvo“, dakle stanovnici jedne zemlje, bez obzira na različitu etničku ili vjersku pripadnost, mogu dijeliti ista obilježja „nacionalne kulture“ (Hofstede, 1994). Obilježja „nacionalne kulture“ Hofstede dijeli u četiri osnovne dimenzije <sup>4</sup>:

1. Hijerarhijska distanca
2. Individualizam - kolektivizam
3. Muževnost - ženstvenost
4. Anksioznost

Rezultati istraživanja u svijetu i Hrvatskoj pokazali su da od stare podjele kultura i naroda na one sklone demokraciji i predanom radu, nasuprot onima sklonim autoritarnim režimima - ne ostaje gotovo ništa. Iako Hofstede govori o „prosječnoj tendenciji“ u kulturi, model „nacionalne kulture“ namijenjen je empirijskoj analizi i predstavlja dobru orijentaciju i eksplorativni okvir za daljnja istraživanja (eventualno) trajnijih karakteristika stavova i ponašanja pojedinih skupina.

Hrvatska nacionalna kultura, danas, prema rezultatima istraživanja, u društveno-obrazovnom podsustavu (učenici, nastavnici, kurikulum), sadrži visoku hijerarhijsku distancu, pretežni kolektivizam, jasno podijeljene društvene (socijalne) spolne uloge i jaku kontrolu neizvjesnosti. Ekstremne vrijednosti tih karakteristika reducirane su u kurikulumu, uz mogućnost ublažavanja na svim razinama (zakonska regulativa, nastavni plan i programi, udžbenici...), posebno u okviru interkulturalnog kurikuluma (Hrvatić, 2011).

Iz suodnosa nacionalnog i školskog kurikuluma proizlaze i mogući ishodi interkulturalnog odgoja i obrazovanja:

---

<sup>4</sup> Hijerarhijska distanca: predstavlja kontinuum između dvije krajnosti (nacionalne kulture nalaze se između) i pokazuje do koje mjere društvo prihvaća činjenicu da je moć u institucijama i organizacijama nejednako raspoređena između pojedinaca;

Individualizam-kolektivizam: pokazuje do koje je mjere određeno društvo tek labavo povezana socijalna mreža u kojoj ljudi trebaju brinuti isključivo o sebi i svojoj užoj obitelji ili čvrsto povezana zajednica u kojoj se dobro razlikuju pripadnici pojedinih skupina, uz očekivanje da se brinu jedni o drugima;

Muževnost-ženstvenost: pokazuje do koje mjere dominantne vrijednosti u društvu naginju prema asertivnosti i gomilanju materijalnih dobara („muževnost“) ili brizi za ljude i kvalitetu života („ženstvenost“);

Anksioznost (kontrola neizvjesnosti): pokazuje do koje se mjere društvo (i pojedinci) osjeća ugroženo nejasnim situacijama i kako ih pokušava izbjeći određujući propise i pravila, vjerujući u jednu apsolutnu istinu i odbijajući tolerirati devijantnost.

- pripremanje učenika za svakodnevni susret s različitostima, prihvaćanje različitosti kao nečega potpuno prirodnoga kao i za pronalaženje puta za njihovo prihvaćanje;
- pripremanje učenike za pozitivno reagiranje na različitosti, shvaćanje različitosti kao mogućnost stjecanja novih iskustava, a ne kao prijetnju;
- promicanje razumijevanja socijalnih i obrazovnih problema vezanih uz kulturne različitosti;
- razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja kao i priznavanja prava drugima na posjedovanje kulturnoga identiteta;
- razvijanje komunikacijskih vještina;
- stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti korištenja znanja o drugačijima;
- razvijanje socijalne osjetljivosti i osjećaja za rješavanje socijalnih problema;
- razvijanje sposobnosti suradnje u multikulturalnom okruženju (Daniels 1999).

Interkulturalni bi kurikulum trebao predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda, koji pomažu razviti kod učenika (kritički) osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta te kroz njega i razumijevanje različitog kulturnog i etničkog identiteta, kako bi mogli otkriti zajedničku ljudskost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike (Hrvatić, Piršl, 2005).

Stvaranje interkulturalnog kurikulumu predstavlja sukonstruktivski proces (zajedničke tvorbe) koji se oblikuje i razvija licem u lice, u interakciji s realnim ljudima i realnim problemima u konkretnom socijalnom kontekstu kao što je razred, škola, okružje..., što je u suprotnosti s uobičajenim stajalištem da se obrazovne reforme prilagođavaju školama više nego što se škole prilagođavaju reformama (Datnow i sur. 2002, 59). Temelj sukonstruktivnosti znanja i razumijevanja zasniva se na slici učenika kao kompetentnoga sudionika vlastitoga učenja i razvoja, koji je sposoban ravnopravno participirati u interakcijama s odraslima i drugim učenicima (Malaguzzi, 1998).<sup>5</sup> Proces (su)konstruiranja znanja i razumijevanja nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih (učitelja), kao i onih kulturno različitih. Kurikulum temeljen na interkulturalnim načelima koncepcijom i sadržajem trebao bi poštivati načela jedinstvenosti i vrijednosti svake kulture za razvoj čovječanstva, osposobljavati mlade za kritički pristup globalnoj kulturi konzumerizma, koja zatire izvornost i raznolikost kultura, ali i manipulaciji etničkog, vjerskog i nacionalnog sentimenta, kojom se osporava vrijednost drugih kultura (Sablić, 2011). Pri izradi interkulturalnog kurikulumu valjalo bi se voditi odrednicama nacionalne kulture, uz uvažavanje doprinosa i posebnosti etničkih manjina. Interkulturalni pristup možemo sagledati na nekoliko razina: *društvenoj* (poučavanje o ljudskim pravima i demokratskim

---

<sup>5</sup> Odrasli i djeca uče zajedno, (su)konstruiraju razumijevanje i znanje. (Su)konstruktivistički pristup učenju je proces u kojem se znanje postupno konstruira u situaciji kada ljudi međusobno jedni druge poučavaju i jedni od drugih uče, zauzimajući refleksivan stav prema mišljenja drugih i uvažavajući njihove početne perspektive koje kroz pregovaranje vodi boljem razumijevanju (Forman i Fyfe, 1998).

vrijednostima), *pedagoškoj* (stjecanje sposobnosti i umijeća koje će omogućiti učenicima uspostavljanje odnosa prema drugima, prihvaćanje i vrednovanje vlastite i drugih kultura), *didaktičkoj* (polazište znanja može biti različito, nastavni sadržaji proučavaju se sa stajališta drugih naroda), što pretpostavlja sustavno promatranje frekvencije i prirode međusobnih interakcija i komunikacija između pojedinaca i skupina (pripadnici različitih etničkih, vjerskih, spolnih, jezičnih, kulturnih.. odrednica) u razredu. Konceptija interkulturalnog odgoja i obrazovanja u velikoj mjeri zavisi i od nastavnih sadržaja, modela, strategija..., a prema kulturnoj integraciji i implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi.

### **Prema diferencijalnoj pedagogiji**

Interkulturalni odgoj i obrazovanje, odnosno interkulturalno učenje, podrazumijevaju puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Činjenica je da smo svi mi različiti na ovakav ili onakav način. Interkulturalno učenje znači i uvažavanje multikulturalnog društva u kojem će se *kompetencije* temeljiti na otvorenosti, poštivanju i prihvaćenosti. Također, ukoliko pođemo od činjenice da se interkulturalni odgoj i obrazovanje ne temelje samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema „drugačijima“ već na njihovom priznavanju i prihvaćanju, tada je i *interkulturalna kompetencija* sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drugačijim“. Razvijanje kompetencije odnosi se i na usvajanje potrebnih vještina u cilju konstruktivnog djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog društva, a podrazumijeva i usvajanje globalne perspektive proučavanjem utjecaja drugih kultura i njihovih ljudi na društvo kao i razvoj vještina koje će omogućiti efikasno djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice (Bedeković, 2011). Interkulturalna kompetencija znači i konstantno razvijanje razumijevanja odnosa među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije, što pretpostavlja shvaćanje i prihvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu i/ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju (Hrvatić, 2007).

Prihvaćajući paradigmu o jedinstvenom kontinuumu odgoja i obrazovanje (u kojem svako dijete treba naći svoje mjesto ovisno o dosegu mogućnosti, interesima i potrebama), isti cilj odgoja zahtjeva diferencijalni pristup, specifičnu modifikaciju po mjeri posebnih odgojnih potreba (Speck, 1988., 233.) U ovom kontekstu interkulturalni i integracijski odgoj i obrazovanje (učenika s posebnim potrebama) sastavni su dijelovi tog kontinuumu, s pretpostavkom individualiziranih programa i pristupa, s ciljem potpore kod oblikovanja aktivnog građanina koji doprinosi svojim djelovanjem kulturnom, gospodarskom i socijalnom životu zajednice. Škola treba biti mjesto na kojem se međuljudskom odnosu pridaje zaslužena pozornost, mjesto oblikovanja i ostvarivanja

pozitivnih socijalnih kontakata, mjesto razumijevanja, uvažavanja i slobodnog izražavanja učenika sa svim njihovim različitostima, osobitostima i potrebama koje ne moraju biti na prvi pogled očigledne. Važan element na tom putu je svakako i učiteljeva „sposobnost“ za solidarnost, uživljanje i suosjećanje sa emocionalnim stanjima učenika, koja vrlo često, kao dio „skrivenog kurikuluma“, bivaju zanemarena.

U ovom kontekstu diferencijalni odgoj (pedagogiju) možemo promatrati kao zajednički pristup čije su karakteristike: naglasak na individualnim osobinama (mogućnostima), posebnosti i razvijanja potencijala svakog djeteta s ciljem sudjelovanja u svakodnevnim aktivnostima škole (zajednice), uključenje svih koji su na bilo koji način različiti, drugačiji i koji za primarno zadovoljenje svojih obrazovnih potreba trebaju prilagodbu nastavnih modela, pristupa, sadržaja, metoda, tehnologije..., prema pružanju jednakih mogućnosti za sve.

Ako pak, diferencijalnu pedagogiju promatramo u okviru suodnosa pedagogije i kulture (različitih kultura - različitih pedagogija), možemo je konstituirati kao univerzalnu odrednicu suvremene pedagogije (i poveznicu pedagogijskih disciplina), smjerokaz prema post-postmodernoj znanosti o odgoju.

## Literatura

1. Batelaan, P. (2000), Preparing schools for a multicultural learning society, *Intercultural Education*, 11(3): 305-310.
2. Bedeković, V., (2011), Interkulturalna kompetncija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):139-151.
3. Bennett, M. J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. R., *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press.
4. Daniels, P. (1999): Report of visit to review the intercultural bilingual gender sensitive curriculum,. Managua, URACCAN
5. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform, From One School to Many*, London and New York: Routledge Falmer.
6. Dunkwu, B. (2000), *Reaching Potentials*, New York: Routledge/Falmer
7. Flye Sainte Marie, A. (1994), Pour une pratique pedagogique interculturelle en milieu scolaire centre sur les images et les attitudes, dans Vermes, G. et Foukier, M. *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes. Volume III*, L Hannattan, coll. Espaces intercultureles, Paris, p.104
8. Forman, G., Fyfe, B. (1998), *Negotiated Learning Through Design, Documentation and Discourse*, U: Edwards, C.P., Gandini, L. Forman, G. 8ed.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach. Advances Reflections*, London, Ablex Publishing Corporation.
9. Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):103-116.
10. Galtung, W.D. (2002), *The Keys to Effective Schools-Educational Reform Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
11. Glazer, N. (1997), *We are all multiculturalists now*, Cambridge, Harvard University Press.

12. Hammer, M.R., Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L. (2009.), The influence of situational prototypes on dimensions of intercultural communication competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 267-282.
13. Hill, D. (2000), *Curricular Perspectives on Greta Debate*. U: Kessler, S.A. Swander(ur), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*, London, Paul Chapman Publishing, 175-194.
14. Hofstede, G. (1994), *Cultures and organizations*, London, HarperColins Publishers.
15. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2):251-266.
16. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija-prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, (str. 41-57) svezak 1., Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
17. Hrvatić, N., (2011), Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):7-18.
18. Malaguzzi, L. (1998), History, Ideas and Basic Philosophy- An Intervju with Lella Gandini, U: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (ur), *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London, Ablex Publishing Corporation.
19. Piršl, E., (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):53-70.
20. Rubinacci, A., Amatucci, L. (eds.) (1995) *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Firenze: Le Monnier, 33-41.
21. Sablić, M. (2011), Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):103-116.
22. Shor, I. (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
23. Speck, O. (1988), *System Heilpädagogik. Eine Ekologische reflexive Grundlegung*, München/Basel.

## Pedagogy and Culture

### Abstract

Challenges of the future of the individual and society (the global world) are reflected in the approach and quality of today's school and the educational system, which operate in changed circumstances of the multicultural environment. The need to change the traditional school stems from a new paradigm: looking at life and the world from multiple perspectives and philosophical directions, in which the pedagogical way of thinking and the structure of the school change from the emphasis on the cognitive towards the emphasis on social relations, democratic participation, competence acquisition, cooperative learning and solidarity. Difficulties, but also good results of the school practice in a changed social environment have stimulated the formation of new pedagogical concepts: intercultural pedagogy and culturally sensitive pedagogy. Accepting the paradigm of a single continuum of education (in which every child finds his/her place, depending on individual abilities, interests and needs), the same educational goal requires a differential approach, specific modification in line with individual educational needs. Differential education (pedagogy) can be seen as a common approach which characteristics are: the emphasis on individual traits (possibilities), individuality and the development of every child's potential, with the aim of participation in everyday school (community) activities, inclusion of everyone who is different and requires the adaptation of teaching models, approaches, contents, methods, technologies..., in order to meet everyone's educational needs and provide equal opportunities for all.

**Keywords:** pedagogy, culture, intercultural education, curriculum, differential pedagogy

# Etika znanstvenog istraživanja u izobrazbi studenata pedagogije

Dr. sc. Stanislava Irović, red. prof.  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Etiku znanstvenog istraživanja moguće je definirati prema dvije temeljne dimenzije – kao skup vrijednosti odnosno načela ali i kao ukupnost poželjnih, moralnih ponašanja znanstvenika kojima se ostvaruje etičnost znanstveno istraživačke prakse.

U radu se podastiru podatci o tome kako studenti pedagogije percipiraju i procjenjuju načela i standarde znanstvene etike, prepoznaju li etičke dileme znanstvenika-istraživača i osobne i društvene okolnosti koje ih generiraju. Nadalje, kako prosuđuju motive, posljedice i konzekvence znanstvene neetičnosti i na kojim vrijednostima temelje svoje prosudbe. Ti se podatci dovode u vezu s koncepcijom i strategijom procesa poučavanja studenata kompleksnim etičkim pitanjima znanstvenog istraživanja. Formalna znanja o znanstvenoj etici kao disciplini nužno je upotpuniti senzibiliziranjem studenata za etička pitanja te gradnjom sposobnosti moralnog rezoniranja i djelovanja kao uporišta integriteta, autonomije i odgovornosti budućih pedagoga i znanstvenika.

**Ključne riječi:** znanstvena čestitost, znanstvenoistraživačka etika, integritet znanstvenika, studenti pedagogije, plagiranje

## Etika znanstvenog istraživanja

Znanstvena je etika skup vrijednosti i načela ali i ukupnost moralnih ponašanja znanstvenika tj. utemeljenost znanstveno istraživačke prakse na etičkim načelima i normama. Suština znanstvene etike je promoviranje vrijednosti - istine, znanja, poštenja, pravednosti, odgovornosti, autonomnosti, integriteta, moralnosti - na kojima se znanost temelji (Bilić Zulle, 2006, Drenth, 2003, Kelman, 1982, Resnik, 2012).

U svrhu zaštite znanosti i društva od znanstvenog nepoštenja, stvoreni su etički standardi<sup>1</sup> uobličeni u deklaracije, zakone i etičke kodekse. Tvorci ovih dokumenata su sveučilišta, akademije, udruge znanstvenika. Unatoč razlikama u promišljanju, u osnovi svih tih dokumenata je težnja za promoviranjem znanstvene čestitosti i za regulacijom znanstvenog istraživanja. Na međunarodnoj razini UNESCO, u svojim dokumentima<sup>2</sup>, proklamira odgovorno i etično ponašanje znanstvenika i ukazuje na promjene u suvremenom 'pejzažu znanosti' koje otvaraju nove mogućnosti ali i nove izazove. Znanstvena spoznaja zajedničko je vlasništvo čovječanstva a akumulirane se znanstvene

---

<sup>1</sup> Marcovich; Shinn, (2011) utemeljitelja standarda znanstvene etike vide u sociologu znanosti Robertu K. Mertonu koji je norme znanstvene etike iskazao pojmom CUDOS - (C)ommunalism / (U)niversalism/ (O)rganized (S)kepticism - akronimom kojim je opisao principe etosa suvremene znanosti.

<sup>2</sup> Declaration on science and the use of scientific knowledge and the Science agenda - Framework for action, 1999, Science for the twenty-first century; a new commitment, 1999, Code of conduct social science research, 2006.



spoznaje, zahvaljujući razvoju informacijskih tehnologija, brzo diseminiraju čineći znanost globalnim dobrom. U suvremenoj eri globalne znanosti nužnost stvaranja i implementacije univerzalnih vrijednosti i kodova ponašanja na koje će se oslanjati nacionalne legislative postaje imperativom.

Prema Prpić (1997), istaknuti hrvatski znanstvenici u 'jezgru' znanstvene etike uvrštavaju: predanost traženju istine, odgovornost za rezultate i učinke istraživanja, znanstvenu strogost primijenjenih i razvojnih istraživanja, izbjegavanje brzih uopćavanja, podupiranje kvalitete znanstvene institucije te uvođenje darovitih studenata u znanstveni rad.

Znanstvenicima koji se uz istraživanja profesionalno bave i poučavanjem dužnost je studente poučiti načelima i moralnim ponašanjima kojima se ostvaruje etičnost znanstveno istraživačke prakse i osposobiti ih za njihovu provedbu. Vrijedna i djelotvorna pouka o znanstvenoj etici koncipirana je i oblikovana tako da potpomogne internalizaciju etičkih principa znanstvenog istraživanja u vrijednosni sustav studenata.

### **'Pandemija' studentskog plagiranja i drugih oblika kršenja znanstvene čestitosti**

Retorika autora koji pišu o studentskom plagiranju<sup>3</sup> najčešće je žestoka i živopisna, počinjeni studentski 'grieh protiv originalnosti' uspoređuje se s bolešću, s 'rakom koji erodira akademsko obrazovanje' (Jones, Reid, Bartlett, 2005). Rezultati istraživanja akademske nečestitosti među studentima, uz prekršaje etike kao što su varanje na ispitima, krađa, kupovina i poklanjanje autorstva seminarskih i drugih radova, korištenje izvora bez navođenja autora, ukazuju na pandemiju plagiranja na sveučilištima diljem svijeta. (Børsen, 2006, 2008, Etter, Cramer, Finn, 2006, Dee, Jacob, 2010, Park, 2003, Selwyn, 2008, Tadesse, Getachew, 2010)

U istraživanju Roberts, Anderson, Yanish (prema Ercegovac i Richardson, 2004), 91,7% studenata (na uzorku od 442 studenta s američkih fakulteta) priznaje sudjelovanje u nekom obliku akademske prijevare u akademskoj godini u kojoj je istraživanje provedeno. U studiji Jones, Reid i Bartlett (2005) od 6000 ispitanih studenata s različitih američkih sveučilišta između 63% i 87% (ovisno o akademskoj disciplini) počinilo je, prema vlastitom priznanju, plagijati tijekom studiranja. U studiji Pupovac, Bilić-Zule, Petrovečki (2008), provedenoj na četiri europska sveučilišta, 66% (od 560 anketiranih) španjolskih studenata priznaje plagiranje iz klasičnih pisanih izvora a 70% s

---

<sup>3</sup> Oko definicije plagijata još uvijek nije postignut konsenzus. Razlog tomu je činjenica da je plagiranje složen etički problem, fenomen 's mnogo lica'. Uz doslovno preuzimanje tuđeg teksta bez navođenja izvora, plagijat uključuje i 'krađu' tuđih ideja i zamisli, parafraziranje bez referenciranja i samoplagiranje, a u kontekstu studentskog plagiranja i 'kupovinu' ili predstavljanje kompletnih tuđih uradaka kao vlastitih. Uz to, neki autori ističu distinkciju između potpunog i djelomičnog plagiranja kao i između svjesnog, namjernog plagiranja i nemarnog i nevještog korištenja izvora uzrokovanog metodološkom nepismenošću, ukazujući na potrebu redefiniranja fenomena plagiranja kako bi se izbjegle simplicističke definicije. Uz to, u brojnim se 'priručnicima' o citiranju navodi kako nije obvezno citirati kada se radi o 'općem znanju'. Dapače, takvo se citiranje može smatrati podcjenjivanjem čitatelja. No, kako precizno odrediti što je to – 'opće znanje'? Arbitrarne procjene o tome mogu izazvati brojne nedoumice i neslaganja pri utvrđivanju plagijata.

interneta, 35% (od 95 anketiranih) britanskih studenata počinilo je plagijat tijekom studija barem jednom, 47% (od 94 anketiranih) bugarskih studenta svjesno je počinilo plagijat barem jednom, od ispitanih 295 hrvatskih studenata (s riječkog sveučilišta), 80% je plagiralo 'do određene mjere', pri čemu je u seminarskim uradcima 52% studenta bilo pronađeno 10% plagiranog teksta.

Empirijski podatci brojnih istraživanja, unatoč varijacijama u zastupljenosti plagiranja, ukazuju na studentsko plagiranje kao ozbiljan problem. Razlike u količini i učestalosti studentskog plagiranja u različitim sredinama mogu se pripisati činjenici da je plagijat kulturni konstrukt, fenomen koji se može potpuno razumjeti tek sagledavanjem u socijalnom i kulturnom kontekstu. (Bilić Zulle, 2010, Hayes, Introna, 2012, Hayes, Introna, Whitley, 2012). U društvima u kojima je individualnost manje cijenjena individualno intelektualno vlasništvo češće se smatra 'općim dobrom' pa je osjetljivost prema plagiranju manja, u sredinama u kojima je individualizam cijenjeniji senzitivnost za prepoznavanje plagijata je veća. Uz to, pomak visokog obrazovanja od elitističke pozicije do masovnosti kao i pomak od individualnih prema grupnim zadacima<sup>4</sup> učenja također se mogu smatrati sredinskim čimbenicima koji povećavaju pojavu studentskog plagiranja (Bilić Zulle, 2010, 2007, Hunter, 2010, Klein, 2011, Roig, 2001, Tadesse, Getachew, 2010 Vance, 2009).

Unatoč navedenim kulturalnim i sredinskim razlikama, tendencija porasta plagiranja među studentima zapaža se kao sveprisutna pojava koja je uz to u posljednje vrijeme u ekspanziji. Ova tendencija može se u najvećoj mjeri pripisati digitalnoj eri, slažu se brojni autori (Børsen, 2006, Klein, 2011, Ryan, Valverde, Pàmies, Casals, Gorjup, 2012). Laka dostupnost internetskih izvora izlaže studente 'copy-paste' iskušenju, a brojnost internetskih izvora podržava ih u uvjerenju kako će njihovo plagiranje ostati neotkriveno. Uz to, studenti plagijatori postaju sve rafiniraniji pa 'copy-paste'<sup>5</sup> plagiranje zamjenjuju manje očitim i prikrivenijim oblicima 'ciber-cheatinga' (Hunter, 2010, Selwyn, 2008). No, tehnologija koja olakšava plagiranje ujedno olakšava i detekciju plagijata. Računalni programi za otkrivanje 'internetskog' plagijata sve su brojniji i sve sofisticiraniji, više nisu ograničeni samo na englesko jezično područje<sup>6</sup>. Unatoč sve sofisticiranijim računalnim programima za detektiranje plagijata čovjek ostaje nezamjenjiv čimbenik. Plagiranje je moguće

---

<sup>4</sup> Peterson, Haviland, Mullin, (2009) ukazuju kako nastojanja da se putem grupnih zadataka i zajedničkih studentskih projekata razvija sposobnost suradnje može, kao nusprodukt, stvoriti 'plodan kontekst' za oblike plagiranja kao što je to 'poklanjanje autorstva', kada studenti iz 'solidarnosti' autorstvo pripišu i onom članu radne grupe koji nije sudjelovao u pisanju seminarskog rada i kada pojedinac, pod utjecajem grupne klime, prihvati uvjerenje grupe da je plagiranje nešto što 'svi čine' pa je stoga prihvatljivo.

<sup>5</sup> Rafiniraniji od 'copy-paste' je postupak 'patchwritinga' ili 'pastiche' u kojem se nečiji tekst preuzima bez navođenja izvora uz 'kozmetičke promjene' u formulaciji kojima se plagijat nastoji prikriti. Složeniji i teži za detekciju su i slučajevi u kojima plagijator kombinira različite načine plagiranja – npr. kompletan i parcijalan plagijat tako da u tekst 'ukraden u potpunosti' unese izmjene tj. djeliće tekstova 'ukradenih' iz raznih drugih izvora. Također je teže detektirati neatribuirane parafraze od neatribuiranih citata.

<sup>6</sup> Najpoznatiji mrežni servisi za otkrivanje plagiranja utvrđivanjem podudarnosti ispitivanog rada s tekstovima s mreže, a koji se često koriste u akademskom okruženju, su Turnitin® i EVE - Essay Verification Engine, CaNexus.com.

detektirati i 'golim okom' na temelju brojnih pokazatelja – od odlomaka koji se stilom pisanja i kvalitetom sadržaja razlikuju od matičnog teksta, do nekonzistentnog formatiranja teksta.

Neka istraživanja ukazuju da već i upozorenje kako će njihovi uradci biti podvrgnuti provjeri rezultira padom broja studentskih plagijata (Batane, 2010, Warn, 2006), druga istraživanja to opovrgavaju – studenti unatoč upozorenju ipak plagiraju (Dee, Jacob, 2010, Selwyn, 2008). No, čak i kad se upozoravanjem na sankcije i rigoroznijom kontrolom studentsko plagiranje smanji, pomak izazvan samo strahom od sankcija ne može se smatrati istinskim i vrijednim pomakom. Iako su računalni programi za otkrivanje plagijata korisni instrumenti u 'borbi' protiv studentskog plagiranja, ipak su samo oruđe. Ukoliko oni koji educiraju studente zanemare otkrivanje razloga studentskog plagiranja, ukoliko pouku o etici znanstvenog istraživanja svedu samo na verbalno navođenje principa i pravila, na 'mahanje' etičkim kodeksima i na prijetnju sankcijama, pomak 'nabolje' će izostati. Pomaka neće biti ni bez promjene šire društvene i akademske klime u kojoj se slučajevi znanstvene nečestitosti relativiziraju, u kojoj ponekad plagira i sam edukator (doduše vještije od studenata), klime u kojoj edukatori radije 'zažmire' na studentski plagijat (barem onda kad nije previše očit) kako bi izbjegli utrošak vremena i truda nužnog za 'dokazivanje' plagijata. Pomaka neće biti ni ako profesori ustuknu pred strahom kako će bili proglašeni 'lovcima na pogreške' i kako će se, ukoliko ustraju u detektiranju i sankcioniranju plagijata, morati suočiti s padom popularnosti koji nije zanemarljiv u periodičnom studentskom ocjenjivanju profesora. Pomaka neće biti ni ako se studentski plagijat otkrije i sankcionira a da pritom izostane ozbiljan razgovor o okolnostima i razlozima zbog kojih je počinjen. Razumijevanje razloga zbog kojih studenti plagiraju, uvid u to kako shvaćaju i tumače načela etike znanstvenog istraživanja, mogli bi biti prvi koraci u akciji protiv studentskog plagiranja.

### **Studenti pedagogije o znanstvenoj etici, njezinu poštovanju i kršenju**

Tijekom ljetnog semestra ak. godine 2011/2012. anketirano je 30 studenata sa studija pedagogije osječkog Filozofskog fakulteta. Cilj istraživanja bio je – preliminarni uvid u to kako studenti pedagogije percipiraju i procjenjuju načela i standarde znanstvene etike, prepoznaju li etičke dileme znanstvenika-istraživača i osobne i društvene okolnosti koje ih generiraju te kako prosuđuju motive, posljedice i konzekvence znanstvene neetičnosti i na kojim vrijednostima temelje svoje prosudbe. Studentima su postavljena pitanja o znanstvenoj etici, o razlozima njezina poštovanja kao i o učestalosti, okolnostima i razlozima kršenja etike.

Odgovori anketiranih studenata pokazuju da veći dio njih (19 od 30) vjeruje kako znanstvenici poštuju etiku znanstvenog istraživanja, no jedanaest studenata smatra da su takvi čestiti znanstvenici u manjini. Mišljenja studenata o motivima zbog kojih se znanstvenici pridržavaju znanstvene etike podijeljena su - nešto su brojniji oni studenti (njih 17) koji misle kako

znanstvenici to čine iz bojazni da bi u slučaju otkrivanja prekršaja izgubili ugled, za razliku od preostalih trinaest ispitanika koji motiv etičnog ponašanja znanstvenika vide u njihovu uvjerenju u vrijednost istine i poštovanja znanstvene etike. Također veći dio ispitanika (njih 19) vjeruje u preventivnu moć straha od sankcija, dok ostali smatraju kako postojanje sankcija nije dovoljna prevencija protiv znanstvenog nepoštenja (iako postojanje sankcija procjenjuju potrebnim). Deset od trideset ispitanika intelektualnu krađu ne izjednačuje s krađom materijalnog predmeta, pri tom ocjenjujući plagiranje kao manji moralni prijestup od 'fizičke' krađe. Ova činjenica ukazuje na neshvaćanje pojma 'intelektualno vlasništvo'<sup>7</sup> kod dijela ispitanih studenata.

Prema procjeni šesnaestoro od trideset anketiranih studenata, učestalost studentskog plagiranja relativno je česta, dvanaest ispitanika studentsko plagiranje procjenjuje vrlo čestim pojavom a samo dva ispitanika rijetkom pojavom.

Ispitanicima su bili ponudeni mogući razlozi studentskog plagiranja, uz zahtjev da ih rangiraju prema procjeni o njihovoj zastupljenosti. Studenti pedagogije u podjednakoj su mjeri najviši rang dodijelili studentskoj lijenosti i preopterećenosti obvezama te lakoj dostupnosti internetskih izvora. Na pitanje o tome jesu li tijekom studija citirali bez navođenja izvora, dvadeset i šest ispitanih odgovara da su to učinili jednom ili u više navrata, a četiri studenta tvrdi kako nikada nisu na taj način plagirali.

Uvid u odgovore ispitanika na pitanje da li bi seminarski rad koji je napisao netko drugi (rad kolege iz ranije generacije, rad kopiran ili kupljen na nekoj '*paper mill*'<sup>8</sup> web stranici) predali kao svoj uradak, pokazuje da studenti nešto 'strožije' procjenjuju ovaj vid nečestitosti u odnosu na 'djelomično plagiranje'. Dvadeset i dva ispitanika studenta to ne bi uradila čak i ako bi bili sigurni da neće biti otkriveni, dok bi njih osam to učinilo samo ako bi bili sigurni da njihov postupak profesor neće otkriti.

Sedamnaest od trideset anketiranih bi svoj, za drugi kolegij ranije napisan seminarski rad, doradili i predali profesoru ukoliko bi on bio voljan takav rad primiti a trinaest studenata bi taj rad predalo kao 'novouradjeni', ne obavještavajući profesora i ne tražeći njegovu privolu. Navedeni podatak, uz ukazivanje na nepotrebna 'preklapanja' u programima kolegija u studijskom programu, ukazuje i na iskustva studenata prema kojima profesori, pa i oni koji ih poučavaju o dualnom publiciranju, nisu spremni pouku provesti u djelo te studentima omogućiti da dozvoljenih 30% ranije napisanog seminarskog rada upotrijebe pri pisanju novog (iako je takva praksa uobičajena čak i pri publiciranju znanstvenih radova).

---

<sup>7</sup> Stoga je pouku o intelektualnom vlasništvu kao 'nematerijalnoj, eteričnoj kategoriji vlasništva' (Katulić, 2005) nužno uvrstiti u poučavanje znanstvene etike, pri čemu naglasak ne bi trebao biti na kapitalizaciji intelektualnog vlasništva i njegovoj komercijalizaciji nego na etičkom aspektu.

<sup>8</sup> 'Paper mills' - popularni termin za web stranice koje nude 'gotove' tekstove, besplatno ili na prodaju, i na taj način omogućuju pa i potiču plagiranje.

Ukoliko seminarski rad pišu u tandemu, a kolega student s kojim dijele zaduženje uopće ne sudjeluje u izradi seminarskog rada, samo bi tri anketirana studenta o tome obavijestila profesora, dok bi ostali to prešutjeli 'iz solidarnosti'. Posebice je zabrinjavajući podatak - dvadeset i četvero ispitanih studenata pristalo bi da ih kolega student potpiše kao ko-autora seminarskog rada u čijem pisanju nisu sudjelovali, a samo šest to ne bi učinilo ni pod kakvom izlikom.

Osam od trideset ispitanih studenata smatra kako se studentsko plagiranje ne može ničim opravdati a dvadeset i dva ispitanika bi ga opravdalo preopterećenošću obvezama ili nedovoljnim poznavanjem pravila citiranja i parafraziranja. Od trideset anketiranih, dvadeset i šest ispitanika ne zna posjeduje li sveučilište na kojem studiraju etički kodeks, a dvadeset i dva studenta ne znaju kakve sankcije mogu očekivati za neki od prekršaja znanstvene etike. Nitko od anketiranih studenata ne zna za slučaj u kojem je student s njihova fakulteta ili sveučilišta bio kažnjen za plagiranje. Osamnaest ispitanika najprimjerenijom sankcijom za studentsko plagiranje procjenjuju opomenu (od toga ih 15 smatra da bi ta opomena trebala biti izrečena 'u četiri oka', a 3 da bi je trebalo izreći javno). Za preostalih dvanaest ispitanika plagiranje bi bilo adekvatno sankcionirano oduzimanjem 'stečene koristi' tj. poništavanjem ocjene ukoliko se plagijat nedvojbeno utvrdi.

Na otvoreno pitanje – što bi profesor trebao uraditi ako posumnja u plagijat u studentovu seminarskom, završnom ili diplomskom radu – studenti su dali brojne sugestije. Svi procjenjuju da bi profesor svoju sumnju trebao provjeriti i potvrditi te tada razgovarati s 'prekršiteljem'. Studenti smatraju kako se predmet razgovora ne bi trebao svesti na počinjeni prijestup, na opomenu ili izricanje kazne nego bi bilo važnije razgovarati o razlozima i okolnostima počinjenja plagijata, uz provjeru studentova poznavanja etičkih načela i tumačenja njihova značenja i suštine. Ukazuju da bi se na taj način riješila dilema – je li studentovo plagiranje bila namjerna prijevara ili je proisteklo iz nedostatka metodološke pismenosti. Također predlažu sljedeće - razgovor bi se trebao voditi bez prisustva javnosti a ukoliko se radi o prvom prekršaju sve bi trebalo 'ostati između profesora i studenta'; studenta koji je plagirao namjerno trebalo bi suočiti s posljedicama takva ponašanja (poništiti ocjenu ili upisati mu ocjenu nedovoljan ili mu na određeno vrijeme onemogućiti pristupanje ispitu) no i pružiti mu šansu da počinjenu pogrešku popravi. Ponovljene slučajeve plagiranja prema mišljenju anketiranih studenata trebalo bi kazniti strožijim sankcijama.

U hipotetskoj situaciji - profesor otkriva plagijat u studentskom seminaru a ne reagira - ispitanici su promišljali o razlozima takvog profesora postupka. Ispitanici su profesoru koji ne reagira na studentov plagijat pripisali 'komociju', a samo jedan ispitanik 'nastojanje da se ne zamjera i ne gubi popularnost među studentima'.

Pouku o etici znanstvenog istraživanja koju su dobili tijekom studija potpunom i jasnom smatra osamnaest studenta dok je ostali procjenjuju nedovoljno jasnom i nepotpunom. Dvadeset i dva studenta tvrde kako su ih na nužnost korektnih načina navođenja izvora upozorili samo neki

profesori, a da ih pri tome ni svi od njih nisu poučili razlozima toga zahtjeva. Polovica anketiranih studenata smatra kako bi etiku znanstvenog istraživanja trebalo uvrstiti u programe svih studijskih grupa na filozofskim fakultetima, barem kao izborni kolegij.

Od anketiranih je studenata zatraženo da navedu argumente za tvrdnju – pridržavanje etičkih načela presudno je za uspješan rad znanstvenika i napredak znanosti. Studenti su ponudili sljedeće argumente: poštivanjem etičkih načela znanstvenici štite ugled znanosti, etičko ponašanje znanstvenika služi kao primjer znanstvenom pomlatku, strogo pridržavanje etičkih načela uvjet je napretka znanosti jer osigurava originalne i istinite podatke, kršenjem znanstvene etike rezultati istraživanja postaju neistiniti i nevrjedni.

### **Kako poučavati etiku znanstvenog istraživanja**

Akadska je zajednica neodvojiva od znanstvene zajednice, upozorava Bilić Zulle (2007). Stoga bi pouka o znanstvenoj etici morala postati sastavnim dijelom akademske izobrazbe svih studenata. Pouku o etici znanstvenog istraživanja nužno je usmjeriti na uklapanje u vrijednosni sustav studenata, a studentsko ponašanje u skladu sa znanstvenom čestitošću utemeljiti na razumijevanju teorijske osnove, na promišljanju vrijednosti i shvaćanju suštine znanstvene etike (Craven, Penick, 2012, Børsen, 2008, Dee, Jacob, 2010, Hunter, 2010, Stern, Elliot, 2012).

Postupci poput upućivanja studenata na pravila citiranja i parafraziranja, uz vježbanje primjene normi korektnog navođenja izvora i analizu primjera ispravnih i neispravnih citata i parafraza, na tragu su pristupa u kojem se pouka o etici ne svodi samo na memoriranje pravila nego uključuje razvoj vještina i gradnju uvjerenja. Korisni su i postupci u kojima studenti analiziraju scenarije<sup>9</sup> u kojima su akteri suočeni s etičkim dilemama ili u kojima znanstvenici ili studenti krše znanstvenu etiku jer na taj način produbljuju senzitivnost za etička pitanja i razvijaju kritičko rezoniranje. Analiza dobro odabranih i reprezentativnih fiktivnih i stvarnih situacija i primjera neetičnog ponašanja, identificiranje vrste 'prekršaja', promišljanje o motivima, posljedicama i primjerenim sankcijama uz aktivnu i argumentiranu raspravu o tim pitanjima i dilemama produbljuje razumijevanje, razvija kritičko mišljenje i pomaže studentima da 'apstraktne' etičke norme sagledaju u realnom životnom kontekstu. Vlastiti istraživački projekti omogućuju studentima da uz mentorsko vođenje prođu sve faze istraživanja, od izbora problema do pisanja izvješća o provedenom istraživanju. Na taj način aktivno primjenjuju stečena znanja i propituju brojna etička

---

<sup>9</sup> "Kako bi se spriječilo i otkrilo nepoštenje u znanosti potrebno je poznavati i proučavati pojavnost različitih oblika znanstvene nečestitosti, ne samo kako bi se ona mogla razotkriti u interesu znanosti, nego da bi se na takve pojavnosti moglo upozoriti i poučiti studente koji se tek obrazuju kako ih u svome radu ne bi činili iz neznanja." (Bilić Zulle, 2007: 145).

pitanja provedbe znanstvenog istraživanja (metodologijski i etički korektno korištenje i navođenje izvora, etično postupanje s ispitanicima, obrada i interpretacija rezultata istraživanja, pisanje izvješća). Uz to, ukoliko istraživanje provode u tandemu ili timu, to im pruža priliku za propitivanje etičkih pitanja vezanih za autorstvo.

Dosljedan nadzor nad poštivanjem etike u studentskim seminarskim, završnim i diplomskim radovima kao i primjer etičnog ponašanja poučavatelja u vlastitom znanstvenoistraživačkom radu, također su vrijedan doprinos gradnji znanstvene čestitosti studenata.

Studente je potrebno upoznati s etičkim kodeksima i sankcijama protiv kršenja znanstvene etike a etičnost njihova ponašanja temeljiti na razumijevanju etičkih načela a ne na strahu od kazne. Analiza standarda i propisanih sankcija u različitim etičkim kodeksima i rasprava o njima, primjena na konkretne i fiktivne slučajeve, aktivan je način upoznavanja s ovim dokumentima.

Ukoliko se poučavanje etike znanstvenog istraživanja temelji na problemskom pristupu i aktivnom sudjelovanju studenata, a ne samo na verbalnom izlaganju o znanstvenoj etici, mogu se očekivati sljedeći ishodi učenja - studenti će biti u stanju jasno definirati etička pravila i etične postupke znanstvenika, razumjeti njihovu suštinu i vrijednost, razlikovati etičnost od znanstvene nečestitosti, razumjeti etičke probleme s kojima se znanstvenik sučeljava u provedbi istraživanja, razvit će vještine etički i metodološki korektnog korištenja izvora, citiranja i parafraziranja, biti u stanju kritički analizirati i promišljati pročitana izvješća o znanstvenim istraživanjima te u vlastitom istraživanju slijediti znanstvenu etiku.

Formalna znanja o znanstvenoj etici kao disciplini nužno je upotpuniti senzibiliziranjem studenata za etička pitanja te gradnjom sposobnosti moralnog rezoniranja i djelovanja kao uporišta integriteta, autonomije i odgovornosti budućih pedagoga i znanstvenika.

## Literatura

1. Batane, T., (2010) Turning to Turnitin to Fight Plagiarism among University Students, *Journal of Educational Technology & Society*, 2010, Vol. 13, No. 2, 1-12.
2. Bilić Zulle, L., (2006) Pojavnost i stajališta o prisvajanju autorskoga vlasništva, među studentima medicine, doktorska disertacija, [pogledano: 20.04.2012.]. Available from: <http://mi.medri.hr/assets/Bilic-Zulle%20disertacija%20hr.pdf>
3. Bilic-Zulle L. (2007) Scientific integrity – the basis of existence and development of science. *Znanstvena čestitost – temelj postojanja i razvoja znanosti*, *Biochem. Med.* 2007, 17:143-50.
4. Bilic-Zulle L. (2010) Responsible writing in science, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: *Biochemia Medica*, Vol.20 No.3 Listopad 2010.
5. Børsen, T. (2006) Academic and social responsibility of scientists, *Journal on Science and World Affairs*, Vol. 2, No. 2, 2006 71-92.
6. Børsen, T. (2008) Developing ethics competencies among science students at the University of Copenhagen, *European Journal of Engineering Education*, Vol. 33, No. 2, May 2008, 179–186.

7. Craven, J. A., Penick, J. (2012) Preparing New Teachers to Teach Science: The Role of the Science Teacher Educator, *Electronic Journal of Science Education*, [pogledano: 20.04.2012.]. Available from: <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7670/5437>
8. Dee, T. S., Jacob, B. A., (2010) Rational ignorance in education: A field experiment in student plagiarism, NBER Working Paper No. 15672, [cited 2012 April 20]. Available from: <http://www.nber.org/papers/w15672.pdf>[pogledano: 20.04.2012.].
9. Drenth, J. D. (2003) Scientific Integrity and Social Responsibility: The Role of Academies of Sciences, Article in: ALLEA Annual Report 2003 (pp. 17-28). Amsterdam: ALLEA [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.allea.org/Content/ALLEA/Themes/Scientific%20Integrity/Drenth\\_Scientific\\_Integrity\\_Social\\_Responsability.pdf](http://www.allea.org/Content/ALLEA/Themes/Scientific%20Integrity/Drenth_Scientific_Integrity_Social_Responsability.pdf)
10. Ercegovac, Z., Richardson, J. V. (2004) Academic Dishonesty, Plagiaris Included, in the Digital Age: A Literature Review, [pogledano: 20.04.2012.]. Available from: <http://www.baruch.cuny.edu/facultyhandbook/documents/PlagiarismLiteratureReview.pdf>
11. Etter, S., Cramer, J. J., Finn, S. (2006) Origins of Academic Dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes about Cheating with Information Technology, *Journal of Research on Technology in Education* , 39(2), 133–15.
12. Hayes, N., Introna, L. D., (2012) Cultural Values, Plagiarism and Fairness: When plagiarism gets in the way of learning, Centre for the Study of Technology and Organisation, Lancaster University Management School, Available from: <http://www.lums.lancs.ac.uk/files/sdaw/5706.pdf> [pogledano: 20.04.2012.].
13. Hayes, N., Introna, L. Whitley, E. A. (2012) Plagiarism, values and computing: differing
14. cultural expectations of academic work in information systems education, [pogledano: 20.04.2012.].
15. Available from: <http://www.lums.lancs.ac.uk/files/sdaw/5707.pdf>
16. Hunter, A., G. (2010). Promoting a culture of academic awareness and honesty: developing an institutional ‘good academic practice’ In: 4th International Plagiarism Conference, 05-07 Jul 2010, Newcastle-upon-Tyne, UK. Jones, K. O. [pogledano: 20.04.2012.]. Available from: [http://oro.open.ac.uk/27407/2/4IPC\\_0052\\_final.pdf](http://oro.open.ac.uk/27407/2/4IPC_0052_final.pdf)
17. Jones, K. O., Reid, J., Bartlett, R., (2008) Cyber Cheating in an Information Technology Age, *Digithum, The e-journal produced by the UOC's Languages and Cultures, and Humanities Departments*, Iss. 10 I December 2008, 19-29. [cited 2012 April 20]. Available from: [http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/comas\\_sureda.pdf](http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/comas_sureda.pdf)
18. Katulić, (2005) Intelektualno vlasništvo, CARNet – *Časopis Edupoint*, godište V, broj 36, [cited 2012 April 20].
19. Available from: [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6797/1/Edupoint\\_36\\_Katulic.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6797/1/Edupoint_36_Katulic.pdf)
20. Kelman, H. C. (1982) Ethical Issues in Different Social Science Methods In T.L. Beauchamp, R.R. Faden, R.J. Wallace, Jr., & L. Walters (Eds.), *Ethical issues in social scienc& research* (pp. 40-98). Baltimore: Johns Hop, University Press. 1982.
21. Klein, D. (2011) Why Learners Choose Plagiarism: A Review of Literature, *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Volume 7, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://www.ijello.org/Volume7/IJELLOv7p097-110Klein730.pdf>
22. Marcovich; A., Shinn, T., Robert K. Merton (2011): between a universalist vision of science and a procrustean
23. Framework, *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 26-32, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=19](http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=19)
24. Park, C. (2003) In Other (People's) Words: plagiarism by university students—literature and lessons, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 5, October 2003, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.lancs.ac.uk/staff/gyaccp/caeh\\_28\\_5\\_02lores.pdf](http://www.lancs.ac.uk/staff/gyaccp/caeh_28_5_02lores.pdf)



25. Peterson Haviland, C., Mullin, J. A. (2009) Connecting Plagiarism, Intellectual Property, and Disciplinary Habits, In : Why owns this text?, (Ed) Peterson Haviland, and Mullin, Utah State University Press, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.usu.edu/usupress/books/pdf/728-5\\_WhoOwnsIntro.pdf](http://www.usu.edu/usupress/books/pdf/728-5_WhoOwnsIntro.pdf)
26. Prpić, K. (1997) *Profesionalna etika znanstvenika*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
27. Pupovac, V., Bilić-Zule, L., Petrovečki, M. (2008) On academic plagiarism in Europe. An analytical approach based on four studies, *Digithum, The e-journal produced by the UOC's Languages and Cultures, and Humanities Departments.*, Iss. 10, December 2008, 13-19, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/pupovac\\_bilic-zulle\\_petroveckki.pdf](http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/pupovac_bilic-zulle_petroveckki.pdf)
28. Ryan, G., Valverde, M., Pàmies, M. M., Casals, A., Gorjup, M.T., (2012) Don't be a copycat! Lecturers' perceptions of plagiarism among university students, Departament de Gestió d'Empreses i CRAI, Universitat Rovira i Virgili, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/181272.pdf>
29. Roig, M. (2006) Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism/Index.html>
30. Selwyn, N. (2008) Not necessarily a bad thing ...': a study of online plagiarism amongst undergraduate students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, No. 5, 465–479.
31. Stern, J. E., Elliot, D. (2012) *The Ethics of Scientific Research, A Guidebook for Course Development*, published by University Press of New England, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: [http://www.dartmouth.edu/~ethics/archives/Stern\\_Elliott.pdf](http://www.dartmouth.edu/~ethics/archives/Stern_Elliott.pdf)
32. Tadesse, T., Getachew, K. (2010) An exploration of undergraduate students' self-reported academic dishonesty at Addis Ababa and Jimma universities, *Ethiop. J. Educ. & Sc.* Vol. 5 No 2 March 2010, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://www.ju.edu.et/ejes/sites/default/files/Academic%20dishonsty.pdf>
33. Vance, N. (2009) *Cross-Cultural Perspectives on Source Referencing & Plagiarism, Research Starters Academic topic overviews*, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://newresearch.wikispaces.com/file/view/Cross-Cultural+Perspectives+on+Source+Referencing+%26+Plagiarism.pdf>
34. Warn, J. (2006) Plagiarism software: no magic bullet! *Higher Education Research & Development*, Vol. 25, No. 2, May 2006, 195–208, [pogledano: 20.04.2012.], Available from: <http://general.ujhb.ac.za/EN/Faculties/humanities/about/HumanitiesStaff/Documents/Plagiarism/Plagiarism%20software%20-%20no%20magic%20bullet%20-%20James%20Warn.pdf>

## **Ethics of Scientific Research in Pedagogy Students' Education**

### **Abstract**

Ethics of scientific research could be defined according to two fundamental dimensions – as a set of values i.e. principles, but also as the totality of the scientist's desirable, moral behaviours by which the ethics of scientific research practice is accomplished.

This paper presents the data/information about the ways pedagogy students perceive and estimate the principles and standards of scientific ethics, whether they recognize the scientific researcher's ethical dilemmas and the personal and social conditions generating them. Furthermore, how they estimate motifs, repercussions and consequences of unethical scientific behaviour and on what values do they base their judgments. This data/information is then related to the conception and strategy of the process of teaching complex ethical dilemmas of scientific research to students. It is necessary to supplement formal knowledge about scientific ethics as a discipline with the sensitization of students concerning ethical questions and with the construction of the ability of moral reasoning and acting as the stronghold of integrity, autonomy and responsibility of future pedagogues and scientists.

**Keywords:** scientific honesty, ethics of scientific research, integrity of scientist, pedagogy students, plagiarism

# Perspektive i mogućnosti interkulturalnog kurikulumu u Republici Srbiji

Dr. sc. **Josip Ivanović**, izv. prof.

Dr. sc. **Josip Lepeš**, doc.

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

## Sažetak

Sveukupni suvremeni društveni trendovi, danas više nego ikad, imperativno nalažu pedagoško promišljanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja. To je u suvremenosti postalo osnovno obilježje odgojno-obrazovane djelatnosti u većini zemalja svijeta, u kojima je došlo do miješanja stanovništva u statistički značajnom omjeru iz bilo kojih razloga. Jedan od takvih europskih prostora je svakako Republika Srbija, gdje trećinu stanovništva čine pripadnici manjina, a unutar nje posebice Vojvodina, unutar koje pripadnici manjina čine i do polovine ukupnog broja stanovnika. Ovdje će se predložiti mogući put ostvarenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Ovaj put svakako vodi od suglasja oko nacionalnog kurikulumu, oko pitanja obrazovanja na manjinskim jezicima, pa preko uređenog sustava multikulturalnog odgoja i obrazovanja, da bi se moglo zadovoljiti opravdano visokim zahtjevima i standardima perspektiva i mogućnosti interkulturalnog kurikulumu u Republici Srbiji.

**Ključne riječi:** interkulturalni kurikulum, odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu, uređeni multikulturalizam, Republika Srbija.

## Opća uvodna teorijska polazišta

Kurikulum, ovaj tako star a ipak veoma suvremen pojam izvanredno lijepo razjašnjava V. Previšić. Izvorno značenje riječi *curriculum* u latinskoj etimologiji je tijek, slijed, koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja, jer ova riječ i u latinskom jeziku dolazi od glagola *curro*, *I.* što u izvornom smislu znači trčati. To je, dakle, usmjereni pristup, kretanje (trčanje) od određenog starta do odabranog cilja, postavljenog u nekom području. Naravno, u suvremenom smislu ovo kretanje, ovaj put sadrži nekoliko osnovnih procesa kao što su: planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola. Kurikulum, dakle ambicionira iskazati sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, putova i načina dolaženja do nekoga cilja, vodeći pritom računa o mogućim prikrivenim i neplaniranim utjecajima na koje uvijek iz iskustva treba unaprijed računati. Baš u ovom, tako starom, a tako suvremenom pojmu može se vidjeti onaj trajno prisutni i vječni sukob tradicionalnog i modernog, naprednog i nazadnog, konformističkog i kreativnog, u kojem se niti jedan od dva ekstrema ne može u cijelosti odbaciti nego ih oba, na razborit način, valja razložno ugrađivati u postizanje željenoga cilja. „Kurikulum u pedagogiji jest svakako svojevrsni konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojim se objektivno mogu dostići zacrtani cilj te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži. Humano-

socijalna dimenzija kurikuluma osobito je važna kada je riječ o pedagoškom tretmanu nekih djelatnosti, što inače može zasjeniti efemerno i usko pragmatično gledanje na ostvarenja zacrtane svrhe” (Previšić, 2007, str. 16).

Pedagoško razmatranje pojma kurikuluma odvelo bi nas i vratilo u kasnu antiku, ali ovdje nije tema detaljno izložiti cjelokupnu kurikulumsku povijest, iako se ona ne smije ispustiti iz vida, želi li se, zaista ozbiljno baviti ovom tematikom, a makar i letimičnim pregledom tog povijesnog razvoja može se pratiti i pažljivim istraživanjem ustanoviti da određene konotacije postoje već u XII. stoljeću u smislu: „poučavati znači odgajati, a odgajati znači poučavati”, dakle, strategija koju je upotrijebio još Ugo di S. Vittore († 1141) (Opći religijski leksikon, 2002). Zatim, druga istraživanja ukazuju na pojavu naziva *curriculum* na prijelazu iz XVI. u XVII. stoljeće gdje ovaj pojam znači redosljed učenja gradiva po godištima, što je dugo bilo, a ponegdje čak i danas jest, poistovječeno s nastavnim planom i programom.

Počesto se može sresti i stav da su kurikulum i didaktika sinonimi, kao i stav da se kurikulum zapravo svodi na nastavni plan i program. Kada se sretnu ovakvi stavovi, koliko god da se čini neprimjerenim upuštati se u razjašnjavanje pojma kurikuluma, pored već spomenute izvrsne literature u kojoj se ovaj pojam jasno, precizno i razgovijetno oslikava, čini se potrebnim potpomoći upravo tu liniju nastojanja da se stvari stave na svoje mjesto.

Dakle, ovdje se neće dalje govoriti o fenomenologiji, a niti o noumenologiji ovog pojma, niti njegovog nastanka i razvoja kroz stoljeća, pa niti pak o razlozima odbacivanja ovog pojma ili o njegovom zamjenjivanju adekvatnim (?) pojmovima iz kategorijalnog instrumentarija didaktike, na jednom dijelu europskog prostora, u jednom povijesnom periodu, pa konačno niti o razlozima za njegovo „vraćanje” u suvremenost, na tom istom dijelu europskog prostora. Nećemo se ovdje upuštati niti u raščlanjivanje njegove pojmovne strukture: pa niti govoriti o kurikulumskim razinama, internacionalnog, nacionalnog, područnog, školskog, pa niti o kurikulumu nacionalnih manjina, niti o interkulturalnom kurikulumu.

Postoji o svim ovdje spomenutim kurikulumskim pojmovima i potpojmovima relevantna literatura, istraživanja i studije već dijelom navedenih autora, koji su najviše i doprinijeli tome da je u Republici Hrvatskoj ostvarena gotovo cjelokupna kurikularna obnova, a postignut je i konsenzus oko nacionalnog standarda (okvirnog nacionalnog kurikuluma).

Međutim, ipak se o kurikulumu, a naročito o perspektivama i mogućnostima izrade kurikuluma obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji, mora govoriti iz mnogo razloga, od kojih ćemo ovdje navesti samo neke:

- jer se Republika Srbija, kroz više od jednu deceniju samoizolirala od europskih i svjetskih procesa, i zbog toga u mnogim stvarima kasni za suvremenim trendovima u razvoju

mnogih područja znanosti, a posebice u području odgojnih znanosti, kao i u njihovoj primjeni u praksi putem adekvatnog odgojno-obrazovnog sustava;

- jer su se demokratskim promjenama od 2000. godine ipak otvorile mogućnosti da se prethodno navedeni zaostaci i iz njih proistječući problemi barem dijelom ublaže, kao i zbog toga što je uložena ogroman trud, od strane malobrojnih ali veoma vrijednih entuzijasta, da se provede kurikularna reforma,
- jer su gotovo svi ti početni, ali ogromni napori zbog ponovnih društveno-političkih turbulencija ili potpuno stornirani, ili su manifestno ili latentno onemogućavani kroz dulje vrijeme,
- jer u Republici Srbiji ima izvrsnih stručnjaka i znanstvenika, čiji se krug utjecaja ipak nezaustavivo širi, a koji neumorno i s ogromnim entuzijazmom rade na uvođenju kurikularne obnove, i
- jer se zahvaljujući tim pionirima – neumornim entuzijastima, u posljednje vrijeme Republika Srbija ipak sve više povezuje s europskim i svjetskim trendovima, i time oživljuje nadu u bolje sutra.

### **Obrazovanje na manjinskim jezicima u Republici Srbiji**

U Republici Srbiji je iz bivše Jugoslavije naslijeđeno obrazovanje na manjinskim jezicima samo za mađarsku, slovačku, rusinsku i rumunjsku manjinu, i to u potpuno doslovnom smislu, što znači da su sadržaji nastavnih programa pisanih za većinski narod, samo bili prevedeni na jezike navedenih manjina (koje su se u to vrijeme zvale narodnostima). Dakle, tako je izgledalo obrazovanje na manjinskim jezicima u početku perioda raspada bivše Jugoslavije i nastanka novih, samostalnih država iz nje.

U Republici Srbiji se nijedna kompetentna državna institucija ne bavi sustavno znanstveno-stručnim tretmanom problematike obrazovanja na manjinskim jezicima. Kada je i donijet Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina (veljača 2002. godine), on je samo omogućio pripadnicima manjina da imaju informiranje, obrazovanje, kulturne sadržaje na svom materinskom jeziku, kao i da svoj materinski jezik koriste, no nijedna državna institucija nije svojim djelovanjem dovela i do mogućnosti ostvarivanja ovoga prava. Stvari su se svodile na logiku; „ako nešto želiš, moraš si to sam osigurati” (Tako su primjerice, izradu svih programa nastave na hrvatskom jeziku uradili članovi Sekcije za odgoj, obrazovanje i prosvjetnu politiku Hrvatskog akademskog društva u Subotici, koje su nadležna državna tijela poslije samo prihvatila, recenzirala te ih službeno i proglasila.) (Pravo pripadnika... 2005).

Spomenutim Zakonom, nacionalna vijeća nacionalnih manjina, kojima je to u izvjesnom smislu stavljeno u nadležnost, imala su sreću da su znanstvene i kulturne institucije (kod manjina

koje su ih imale) donijele nastavne planove i programe, pa su ih uglavnom samo preuzeli i poneke po potrebi doradili, sukladno daljim zahtjevima sustavne modifikacije nastavnih planova i programa u okviru cjelokupnog školskog sustava. Veliki je problem, međutim, u tome što su demokratski kapaciteti, naročito manjih nacionalnih manjima, veoma skromni, pa se događa da se prosvjetnim pitanjima bave potpuno nekompetentni ljudi, što dovodi do toga da je njihova skrb za obrazovanje često „kontraproduktivna” (Žigmanov, 2009).

Zbog svega navedenoga se događa da se ovom problematikom bave samoinicijativno pojedinci, pretežno pripadnici manjina, i to uglavnom samo problemima obrazovanja vlastite nacionalne manjine. Neke manjine imaju sreću jer u svojim redovima imaju renomirane stručnjake i znanstvenike, koji se zalažu za razvoj odgoja i obrazovanja vlastite manjinske zajednice. I uz dužno poštovanje svih takvih napora, ostaje činjenica da problematiku obrazovanja na manjinskim jezicima država sustavno ne rješava. Sustavnim pitanjima obrazovanja na manjinskim jezicima na razini svih manjina bavi se A. Petrović (znanstvena suradnica Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu) i to problemima udžbenika na manjinskim jezicima (Petrović, 2001), zatim Z. Spevak (sveučilišni nastavnik Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu) uglavnom samo pravnim aspektima problematike obrazovanja na manjinskim jezicima, premda je pedagog (Spevak, 2009), kao i autori ovoga rada (također sveučilišni nastavnici Učiteljskog i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu), koji se bave sustavnim pitanjima obrazovanja na manjinskim jezicima, što znači samo nekolicina znanstvenika, na problematiku koja je gotovo nepregledna i neiscrpna (Ivanović, 2006, 2009, 2010, i 2011).

Ipak i napori pojedinaca, koji su putem stručnih i znanstvenih nevladinih organizacija pokrenuli obrazovanje na manjinskim jezicima: hrvatskom, bugarskom, bošnjačkom, i romskom, imaju ogroman značaj, jer bez njih ove manjinske zajednice ne bi danas imale obrazovanje mladih pripadnika svojih zajednica na svojim materinskim jezicima. Srećom, entuzijazam malobrojnih stručnjaka i znanstvenika, pripadnika manjinskih naroda ne jenjava, pa se navedeni napori nastavljaju, čime se ova veoma kompleksna problematika, ako ništa drugo, a ono pokrenula s mrtve točke.

Manjine, čije je obrazovanje na materinskom jeziku naslijeđeno iz bivše Jugoslavije, pristupile su reformi obrazovanja na vlastitim materinskim jezicima (dodajući tzv. elemente nacionalne kulture), ali i izmjenjujući kurikularne elemente obrazovanja pripadnika svoje manjinske zajednice. Radi se tu uglavnom o brojnijim manjinskim zajednicama, ili ako i nisu brojne, njihovo obrazovanje je još u bivšoj Jugoslaviji dovedeno na zavidnu razinu i kao takvo je služilo za primjer ostvarivanja manjinskih prava, pa te zajednice imaju visoko kompetentne i kvalificirane stručnjake, koji mogu ponijeti teret preobrazbe obrazovanja na jeziku svoje manjine (Gabrić Molnár, 2003).

Pojedinci, koji se samoinicijativno bave problemima obrazovanja na manjinskim jezicima, koristili su i koriste svaku prigodu da problematiku obrazovanja na manjinskim jezicima u Republici Srbiji, odnosno Autonomnoj Pokrajini Vojvodini plasiraju na svim stručnim i znanstvenim skupovima u zemlji (usp. Pribiš, 2003 i Ivanović, 2009), pa i u inozemstvu (Göncz, Ivanović, 2011), uključuju se u projekte uglavnom u matičnim zemljama, jer takvi ciljani vlastiti projekti za razvoj kako kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, tako ni za uspostavu i razvoj podsustava obrazovanja na manjinskim jezicima još nisu dobili placet niti neophodne materijalne pretpostavke u vlastitoj zemlji. Entuzijazam navedenih znanstvenika ipak ima svoje domete i granice, jer ne podrazumijeva samo žrtvovanje vlastitog vremena i energije, već i značajnih osobnih sredstava za promicanje općih ciljeva u službi zajednice. Ovakvo je stanje neodrživo a rješenje je u preuzimanju odgovornosti za stanje i perspektive obrazovanja na manjinskim jezicima od strane kompetentnih i relevantnih državnih tijela.

Već prije nekoliko godina i u više navrata jednoznačno je izražena zabrinutost što ne postoji podsistemski centar za razvoj, koordinaciju i praćenje obrazovanja na jezicima manjina. Odlaganje uspostave odgovarajućeg podsistema nužno generira čitav niz daljih problema, koji nastaju kao produkt, nerješavanja temeljnog problema, kao što su:

- problem nepostojanja stručnog kadra za obrazovanje na jezicima manjina, što je prva neposredna posljedica nepostojanja spomenutog podsistema, a veoma teško pogađa pripadnike svih manjina bez obzira na njihovu veličinu i brojnost (kada se radi o hrvatskoj manjini, treba napomenuti da je ovaj problem donekle ublažen razumijevanjem i kadrovskom potporom Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, što se ogleda u angažiranju učitelja i nastavnika hrvatskog jezika i književnosti za rad u hrvatskim odjelima, a što ipak treba tretirati samo kao privremeno rješenje, dok se ne osiguraju vlastita kadrovska rješenja);
- tu je, nadalje, problem nepostojanja udžbenika na jezicima manjina i problem udžbenika koji sadržavaju dijelove nastavnih sadržaja koji vrijeđaju pripadnike nekih nacionalnih manjina (i ovaj problem se ublažava uvoženjem udžbenika... mada se povremeno gubi naklonost ka slobodnom uvoženju udžbenika iz matičnih zemalja, što se također može smatrati samo privremenim rješenjem);
- ne postoji dovoljno razvijena mreža obrazovnih ustanova za obrazovanje na manjinskim jezicima, a kako se čini i nemoguća je zbog činjenice velikog raspršenja pripadnika pojedinih manjina na velikom teritoriju, što bi stvaralo mini-odjele, a to je pak neprihvatljivo s obzirom na ukupno stanje u društvu, koje imperativno nalaže racionalizaciju društvene potrošnje i kada se radi o obrazovanju pripadnika manjina;

- ne može se zaobići niti problem nastave u postojećim malim odjelima, što se rješava njihovim spajanjem i stvaranjem kombiniranih odjela, za što međutim nije urađena potrebna priprava niti kadrovskog niti metodičkog karaktera, što bi rad u ovakvim odjelima pretvorilo u neprihvatljivi kaos;
- ne postoji nikakav monitoring, nikakvo istraživanje niti evaluacija u postojećim odjelima nastave na jezicima manjina, što omogućuje svakovrsna zastranjenja što će se sigurno negativno odraziti na razvoj pripadnika manjina, i još čitav niz drugih problema, čije nabranje nije prikladno u radu ovakvoga tipa.

S druge pak strane, imajući u vidu sve navedene i nenavedene probleme, ne možemo zatvarati oči ni pred činjenicom opće društvene recesije i krize (koja nema nacionalni predznak), pa se tako moraju prihvaćati ne samo pedagoški opravdana već i racionalna rješenja, koja ponajčešće ne pogoduju optimalnim rješenjima kada su u pitanju mehanizmi i sredstva ostvarivanja prava manjina.

Potrebno je dalje teorijski produbljivati pedagošku opravdanost i značaj učenja materinskog jezika i njegovanja nacionalne kulture (nacionalna: književnost, povijest, muzička i likovna kultura kao i njegovanje trajne nacionalne tradicije), ali ne izgubiti osjećaj za interkulturalnost! Kako na bazi stranih iskustava sublimiranih u bogate teorijske izvode (Banks, 2001) tako već i na osnovi početnih domaćih iskustava, također promišljenih teorijskim diskursima (Avramovrc, 1996) zasigurno se može ustvrditi da put do interkulturalizma svakako vodi preko dobro uređenog i funkcionalno dokazanog multikulturalizma.

U svijetu već postoji sasvim zavidan fond relevantne literature, kako o kurikulumskim problemima, tako i o problemima multikulturalnosti i interkulturalizma, a posebice o problemima interkulturalne komunikacije počev od C. McCarthyja pa do D. Kumbiera i F. Scultza von Thuna (usp. McCarthy, 1994 i Kumbier – Scultz von Thun, 2009). Ipak, specifičnost problematike obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji toliko je specifična i toliko opterećena mnogim problemima, da niti u praktičnom niti u teorijskom smislu ne može pratiti najmodernije svjetske trendove. Kako, razmatrati pitanja vezana uz poslovna i turistička putovanja u inozemstvu, kada je Republika Srbija bila čitav decenij u potpunoj izolaciji, a već i cijeli drugi decenij nakon toga u vidnoj izolaciji. Ili, kako razmatrati pitanja interkulturalne medijacije u timovima zaposlenika u internacionalnim tvrtkama, kada i one koje su pripuštene u Srbiju, kupuju ovdašnje tvornice ne da bi s ovdašnjim ljudima razvijali internacionalne tvrtke na osnovi ravnopravnosti i obostranih interesa, već samo iz razloga da imaju jeftinu sirovinsku bazu i resurse, kao i tržište na kojem će plasirati svoje proizvode (Gajić, Budić, Milutinović, 2006). A da se i ne spomenu pitanja posvajanja djece iz drugih kultura, ili pružanje hitne medicinske pomoći osobama iz drugih kultura, ili problemi identiteta osoba iz multikulturalnih sredina, mada se s time, kao i s problemom



komunikacije životnih partnera iz različitih kultura i bez ikakve teorijske podloge, naši ljudi, pojedinci sasvim uspješno nose (Ivanović, 2010).

### **(Ne)perspektive izrade kurikuluma**

Na samom početku ovog razmatranja mora se konstatirati da u Republici Srbiji ne postoji okvirni nacionalni kurikulum. Razloge njegovog nepostojanja lako je pronaći u događanjima u posljednje dvije decenije, a koji su manje-više već navedeni u prethodnom odjeljku. Međutim, postoje i drugi elementi koji su priječili nastojanja da se provede jedna temeljna i veoma detaljna kurikularna reforma (koju je inače veoma ambiciozno i započela prva demokratska Vlada Republike Srbije 2001. godine, ali koja je na žalost vrlo brzo ne samo prekinuta već gotovo u cijelosti i opozvana), kao što su na primjer, nefunkcioniranje zajednica, ni na razini struka pa onda logično niti globalnije (više puta smo potezali pitanje nefunkcioniranja zajednice učiteljskih fakulteta, ali na žalost bez uspjeha). Republika Srbija je kroz teške političke sukobe iz ratnih sukoba s mnogima iz svog okruženja uspjela doći tek do razine snošljivosti, a da o ozbiljnoj suradnji ili integracijskim procesima i ne govorimo (još uvijek je od strane značajnih političkih subjektiviteta prisutno stalno generiranje antizapadne orijentacije među pučanstvom). Te su se, veoma duboke političke konfrontacije i sukobljavanja infiltrirala ne samo u život i rad gotovo svih relevantnih državnih institucija, već i u svakodnevni život čovjeka pojedinca na razini njegovih susjedskih pa čak i obiteljskih odnosa, proizvodeći netrpeljivosti svih vrsta, ne samo među pripadnicima različitih etniciteta i kultura, već i među pripadnicima većinskog naroda.

Pored svega navedenog, što svakako, ne čini dobro ni namjeri provođenja kurikularne reforme, a kamoli samoj reformi, sve nešto čekajući smirenje situacije, kao da je to nešto što će doći samo po sebi, svi se veći i značajniji društveni procesi samo odlažu. Već je dugo u Republici Srbiji prisutna politika „kupovanja vremena”, pa makar ovakav pristup služio u različitim vremenima, različitim ljudima i različitim svrhama, ali se kao princip opstajanja na vlasti „makar do kraja mandata” pokazao učinkovitim.

Problemi se, međutim, sukladno staroj latinskog poslovice, *periculum in mora*, ne rješavaju njihovim odlaganjem, već se samo nagomilavaju i time multipliciraju, što samo dodatno otežava rješavanje i najosnovnijih životnih problema društva, koje bi trebalo tendirati razvoju i napretku.

Ono što još svakako karakterizira cijelu situaciju u vezi s mogućnošću provođenja kurikularne reforme jest i činjenica nedovoljne uključenosti pedagoške znanosti u sve veće reformske zahvate na nacionalnoj razini (npr.: uključenje u bolonjski proces, rade svi i svatko, pa onda nije teško naći brojne nejasnoće u elementarnim pedagoškim i didaktičkim kategorijama i poimanjima toga procesa, što se sada zbog nedovoljne teorijske zasnovanosti i nejasnoće obija o glavu protagonistima u vidu stalnih demonstracija opravdanih studentskih nezadovoljstava).

Uvođenje visokih standarda u odgojno-obrazovni sustav, kao i njihova implementacija u ustanove visokog obrazovanja (i ne samo njih) kroz proces akreditacije, također ne konzultira dovoljno (bolje rečeno ni u kakvoj mjeri) mogućnosti i dostignuća pedagoške znanosti, pa će se za kratko vrijeme javno i kolektivno uvidjeti svi oni problemi, koji su iz perspektive pedagoških znanosti bile vidljive već i na samom startu.

Opravdano je stoga zapaziti, da ovakva klima niti najmanje ne pogoduje stvaranju spremnosti za provođenje jedne temeljne kurikularne reforme, koja bi bila barem jedan okvirni nacionalni standard, kojega su definirale manje-više sve zemlje u okruženju.

### **Stvaranje mogućnosti izrade kurikuluma**

S obzirom na ukupan iznijeti društveni kontekst kao i na određena poznata kadrovska rješenja u relevantnim segmentima, ne nazire se u Republici Srbiji u bliskoj budućnosti mogućnost usuglašavanja okvirnog nacionalnog kurikuluma.

Stoga čekati na nacionalni kurikulum, da bi se u njega ugradili kurikulumi pojedinih manjina, uz eventualno stvaranje zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, iluzorno je u doglednoj budućnosti i danas je još, na žalost, opća utopija.

Međutim, ako se makar i trend aktivnosti u vezi s približavanjem kandidaturi europskim integracijskim procesima nastavi, moguće će biti očekivati promjene u stvaranju mogućnosti izrade općeg nacionalnog kurikuluma, ako i ne iz vlastitih pobuda, a ono makar i na inicijativu međunarodnih subjektiviteta, koji će raditi mediranje pri predpristupnim pregovorima, a naročito kao mogućnost dostupa pristupnim fondovima.

Stoga se nameće stav da se i dalje ostane aktivan i poduzetan na planu stvaranja mogućnosti izrade kurikuluma, mada će logika po svoj prilici biti obrnuta od one koja se pretpostavlja pri tako značajnom nacionalnom projektu kao što je stvaranje zajedničkog okvirnog nacionalnog standarda, odnosno nacionalnog kurikuluma, odnosno gradit će se ne odozgo pa prema dole, već odozdo pa prema gore.

Tako i dalje valja činiti napore na razini znanstvenih ustanova, civilnog sektora, međunarodne suradnje, i priključivati se projektima koji imputiraju put ka izradi pojedinih kurikuluma tematskih područja, predmeta, predmetnih područja, jezičnih, etničkih i vjerskih zajednica, škola, zajednica škola, pa tako sukladno daljim integracijskim procesima stvarati i vlastite projekte koji će omogućiti put ka stvaranju kurikuluma prvo pojedinih manjinskih zajednica, pa preko eventualnog zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, trasirajući tako put do zajedničkog nacionalnog kurikulumskeg okvira.

A moglo bi se čak krenuti i od razine zalaganja za interkulturalno učenje. U ovakvom konceptu aktualizira se još jedan pojam, a to je pojam transkulturalnosti. Danas važi pravilo da se

kulture zamišljaju izvan suprotnosti vlastite i strane kulture. Pojedine kulture *de facto* ne posjeduju više homogenu formu i separantnost. One, dapače, pokazuju novonastalu formu, koja se može nazvati transkulturalnom, ukoliko današnji načini i forme življenja spontano prevladavaju tradicionalne granice kulture. Upravo to su oni sitni, mali koraci odozdo, koji u konačnici trebaju i mogu imati kao svoj ukupni efekt jednu klimu svakako pogodniju od ove sadašnje za stvaranje perspektive i mogućnosti izrade nacionalnog kurikuluma.

### **Ka mogućem zaključku**

Stoga, polazeći od logike izrade kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, u ovom slučaju iz rakursa obrazovanja hrvatske manjinske zajednice u Republici Srbiji, poticajno može djelovati iskustvo dobro funkcionirajućeg obrazovanja mađarske nacionalne manjine, kao i suradnja ove manjine i s domicilnom i s matičnom državom (pri čemu se nikako ne smije smetnuti s uma činjenica velikih demokratskih, stručnih i znanstvenih kapaciteta ove manjine).

Čini se praktičnim što prije usvojiti logiku da demokracija ne znači dobivanje ničega po nekakvom automatizmu, već mogućnost stvaranja u okvirima vlastitih potreba i mogućnosti (ipak ova logika bi morala sa strane države svakako institucionalno biti solidno podržana, inače se nemogućnost ostvarenja prava koja po zakonu pripadaju pripadnicima manjina može svakako tumačiti kao diskriminacija).

Također se čini praktičnim usvajanje logike izgradnje kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima odozdo pa prema gore (najprije za svaku pojedinu manjinu, pa onda objedinjavanje na zajedničkim točkama među pripadnicima različitih manjina, pa dalja integracija u jedinstveni nacionalni kurikulum Republike Srbije).

Stoga se čini realnim samo paralelni rad kako na stvaranju nacionalnog kurikuluma, tako istovremeno i kurikuluma obrazovanja na jezicima pojedinih manjina, uz istovremeno ili nakon toga stvaranje zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima.

Tek kada su stvari koliko toliko sređene na razini svake pojedine nacionalne manjine, odnosno na zajedničkoj razini nacionalnih manjina, može se i mora poraditi i na planiranju interkulturalnih aktivnosti, što bi već moglo ići odozgo prema dolje (primjer je već dalo Pokrajinskog tajništvo za manjine AP Vojvodine, uvođenjem čitavog sustava natjecanja u poznavanju kulture drugih i drugačijih s kojima živimo).

Nema alternative u budućnosti obrazovanja multikulturalnih društava, jedina mogućnost je stvaranje sustava interkulturalnog odgoja, obrazovanja i učenja, koje će se kad-tad svakako razvijati u pravcu stvaranja interkulturalnog kurikuluma.

## Literatura

1. Avramovrc, Z. (1996), Neki problemi multikulturalizma u kurikulumu, U: Šefer, J. (ur.), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 45-63.
2. Banks, J. A. et al. (2001), Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, 83(3):196-203.
3. Gabrić Molnár, I. (2003), *Uslovi obrazovanja na maternjem jeziku u Vojvodini*, Subotica: Nacionalni savet Mađara.
4. Gajić, O., Budić, S., Milutinović, J. (2006), Interkulturalna komunikacija, U: Oljača, M. (ur.), *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 183-194.
5. Göncz, L., Ivanović, J. (2011), Linguistic Minorities in Serbia (with Special Emphasis to Education in Minority Languages), *Pedagogijska istraživanja*, 8(1):71-102.
6. Ivanović, J. (2006), Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive, *Pedagogijska istraživanja*, 3(2):215-247.
7. Ivanović, J. (2009): Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu, *Odgojne znanosti*, 18(2):447-459.
8. Ivanović, J. (2010): Uređena multikulturalnost pretpostavka interkulturalnosti u obrazovanju, U: Subotić, Lj. (ur.) *Susret kultura – Knjiga I.*, Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str. 199-204.
9. Kumbier, D., Scultz von Thun, F. (eds.) (2009), *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri*, Zagreb: Erudita.
10. McCarthy, C. (1994), Multicultural Discourses and Curriculum Reform: A Critical Perspective, *Educational Theory*, 44(1):81-98.
11. *Opći religijski leksikon A – Ž* (2002): Rebić, A. (ur.), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
12. Petrović, A., Nikolić, M., Janjetović, D. (2001), Stavovi nastavnika prema interkulturalnom obrazovanju i njegovoj zastupljenosti u školskim udžbenicima, U: Avramović, Z. (ur.) *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 549-559.
13. *Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini* (2005), Novi Sad: Vojvođanski centar za ljudska prava i Švedski helsinški odbor za ljudska prava.
14. Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga.
15. Pribiš, S. (2003), Normativno uređivanje prava nacionalnih manjina na školovanje na svom jeziku od ustava 1974. godine do ustavne povelje Državne Zajednice Srbija i Crna Gora, U: *Savetovanje o obrazovanju na manjinskim jezicima u Vojvodini*, Novi Sad: Dobrotvorno društvo „Panonija”, str. 9-17.
16. Spevak, Z. (2009), *Manjinsko obrazovanje u Vojvodini – evropski standardi, sopstvena iskustva*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
17. Žigmanov, T. (2009), *Hrvati u Vojvodini u povijesti i sadašnjosti – osnovne činjenice* Subotica. Hrvatsko akademsko društvo.

# **Perspectives and Possibilities of Building Intercultural Curriculum in the Republic of Serbia**

## **Abstract**

General contemporary trends in today's society more than ever require pedagogical re-thinking of intercultural education. This has nowadays become a basic characteristic of educational activity in most countries around the world, in which the population has (for any reason) become mixed to a statistically relevant extent. One such European territory is certainly the Republic of Serbia, where national minorities make up one third of the population; and especially Vojvodina, within which national minorities make up almost half of the population. In this paper, we propose a possible way of realising intercultural education, which definitely starts from the consensus on the national curriculum as far as education in minority languages is concerned, then goes through an organised system of multicultural education so that the prospect and possibilities of a multicultural curriculum in the Republic of Serbia can be realized on the basis of justifiably high expectations and standards.

**Keywords:** intercultural curriculum, education in multicultural societies, organised multiculturalism, Republic of Serbia

# Facebook kao medij za aktivno učenje u visokome školstvu

Dr. sc. **Tonča Jukić**  
Filozofski fakultet u Splitu.  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Pedagogija kao znanost stalno teži unaprjeđenju temeljnih pedagoških procesa te razmatra mogućnosti povećanja njihove kvalitete korištenjem novih tehnologija u funkciji ostvarenja odgojno-obrazovnih ciljeva, što pretpostavlja i metodologijski pluralizam. Akcijska istraživanja kao emancipacijski, transformacijski i sukonstrukcijski metodologijski pristup imaju važnu ulogu u unaprjeđenju visokoškolske nastave jer omogućuju uključivanje studenata u istraživački proces u kojemu će aktivno učiti i rješavati probleme koje uočavaju u svojoj praksi. Budući da današnje generacije studenata pripadaju novoj tzv. digitalnoj kulturi i veliki dio slobodnog vremena provode koristeći *online* društvene mreže poput *Facebooka*, u radu se prikazuje akcijsko istraživanje u kojemu se *Facebook* koristio kao medij za aktivno učenje u procesu osposobljavanja studenata nastavnčkih studija za ulogu akcijskog istraživača. Dobiveni rezultati kritički su razmotreni te su ponuđene implikacije rezultata za suvremenu visokoškolsku nastavu.

**Ključne riječi:** akcijsko istraživanje, aktivno učenje, digitalna kultura, *Facebook*, kultura istraživanja, visoko školstvo

## Uvod

Pedagogija kao znanost stalno teži svom unaprjeđenju te istraživači iskušavaju različite metodološke pristupe želeći utvrditi zakonitosti pedagoških procesa. Tijekom vremena istraživački pristupi u pedagogiji postali su sve složeniji što je dovelo do stvaranja aktualne kulture istraživanja koja holistički sagledava pedagoške probleme primjenom različitih tehnika i metoda. Jedan od mogućih pristupa u kojemu se može i treba ostvarivati takav metodologijski pluralizam jesu i akcijska istraživanja. Akcijsko istraživanje kao sustavan proces uočavanja i rješavanja problema u praksi koji uključuje *etape planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije* (Kemmis i McTaggart, 2000), smatra se pogodnim za istraživanje pedagoške prakse (Sekulić-Majurec, 1994). Posebice se ističe potreba osposobljavanja studenata nastavnčkih studija za provedbu akcijskih istraživanja zbog dobrobiti koje ona imaju za profesionalni razvoj i samorefleksiju pedagoga, učitelja i odgojitelja (Atweh i dr., 1998.; Smith i Sela, 2005; Jukić, 2008, 2010a, 2010b). Akcijska istraživanja kao emancipacijski, transformacijski i sukonstrukcijski metodologijski pristup omogućuju aktivno uključivanje studenata u istraživački proces kroz iskustveno učenje i suštinsko shvaćanje uloge nastavnika kao akcijskog istraživača - refleksivnog praktičara koji će svojim djelovanjima i refleksijama pridonositi unaprjeđenju pedagoške teorije i pedagoške prakse.

Kako bi se kvalitetnije pridonijelo osposobljavanju studenata za ulogu akcijskih istraživača i refleksivnih praktičara, osim uvažavanja aktualne kulture istraživanja, potrebno je uvažiti i kulturu kojoj pripadaju današnji mladi. Za današnje generacije studenata može se reći da pripadaju tzv. digitalnoj kulturi jer su odrastali u visoko poticajnom i interaktivnom digitalnom okruženju zbog čega djeluju i razmišljaju drugačije od starijih generacija (Prensky, 2001). U procesu unaprjeđenja visokoškolske nastave stoga je potrebno koristiti potencijale digitalnih tehnologija, poput studentima bliskih društvenih mreža, koje su postale neizostavni dio njihovog slobodnog vremena i načina komunikacije. Mada mladi društvene mreže više koriste za druženje i komunikaciju s prijateljima (Madge i dr., 2009), a manje za učenje, neka istraživanja upućuju na uspješnu uporabu društvenih mreža i drugih digitalnih tehnologija u procesu učenja u visokome školstvu (Barnes i Tynan, 2007; Chelliah i Clarke, 2011; Curcher, 2011; Greenhow, 2011; Isacson i Gretzel, 2011). S obzirom na sve navedeno, u ovome radu se prikazuje akcijsko istraživanje u kojemu se društvena mreža *Facebook* koristila kao medij za aktivno učenje u procesu osposobljavanja studenata nastavnčkih studija za ulogu akcijskog istraživača.

### **Širi kontekst istraživanja**

U okviru kolegija iz metodologije istraživanja na Studiju pedagogije i Učiteljskom studiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu u zimskom semestru ak. god. 2011./2012. provedbom akcijskog istraživanja sa studentima, integrirane su teorija i praksa iz metodologije s ciljem osposobljavanja studenata za ulogu akcijskih istraživača. Kao problem akcijskog istraživanja studenti su uočili da im korištenje *Facebooka* u svrhu zabave i druženja oduzima vrijeme koje mogu iskoristiti za učenje te je cilj bio ispitati kako se *Facebook* može iskoristiti kao medij za učenje. U *etapi planiranja*, unutar triju seminarskih skupina od 30 članova (N=90) formirane su peteročlane grupe studenata koje su zajednički stvarale plan akcijskog istraživanja. Planovi su uspoređivani unutar i između seminarskih grupa te je konsenzusom utvrđen zajednički akcijski plan koji je proveden tijekom prosinca 2011. U *etapi djelovanja* kao čimbenik promjene uvedena je eksperimentalna uporaba *Facebooka* kao medija za aktivno učenje. Na društvenoj mreži *Facebook* otvoren je profil na koji su postavljeni odgojno-obrazovna videi s *YouTubea* sa sadržajima iz metodologije uz koja su postavljena pitanja za razumijevanje i vrednovanje sadržaja videa te usporedbu digitalnih sadržaja sa sadržajima u tiskanom obliku na koja su studentice odgovarale i međusobno komentirale odgovore. Na jednak način kao u planiranju, pristupilo se i izradi instrumenata istraživanja kojima su se u *etapi promatranja* prikupljali kvalitativni i kvantitativni podaci pomoću kojih su utvrđeni inicijalno i finalno stanje te elementi za praćenje uvođenja promjene. Na temelju refleksija o svom djelovanju prije, tijekom i nakon akcijskog istraživanja, u

*etapi refleksije* studentice su osvješćivale vlastiti proces učenja i približile se razumijevanju uloge (samo)refleksivnog praktičara.

Budući da je akcijsko istraživanje uključivalo više elemenata koji su sustavno praćeni, u ovom radu se izdvaja jedan istraživački aspekt tog procesa u kojemu je **problem istraživanja** bio ispitati odnos stavova studenata o *Facebooku* kao mediju za učenje i njihove samoprocjene uključenosti u proces aktivnog učenja uporabom *Facebooka*. **Cilj istraživanja** bio je utvrditi razlikuju li se stavovi studentica s obzirom na njihovu samoprocjenu uključenosti u proces aktivnog učenja korištenjem *Facebooka*. Krenulo se od sljedećih **hipoteza: H<sub>1</sub>** - pozitivnije stavove o *Facebooku* kao mediju za učenje imaju studentice koje su se procijenile aktivnijima u procesu učenja uporabom *Facebooka* te **H<sub>2</sub>** . pozitivnije stavove o *Facebooku* kao mediju za učenje imaju studentice koje *Facebook* namjeravaju i dalje koristiti u svrhu učenja.

## **Metodologija istraživanja**

### **Uzorak istraživanja**

Anketiranje je provedeno na uzorku (N=59) od 24 studentice 1. godine diplomskom Studija pedagogije i 35 studentica 5. godine integriranog petogodišnjeg Učiteljskog studija. Uzorak predstavlja 65% populacije studenata (N=90) koje su u zimskom semestru ak. god. 2011./2012. slušale kolegij iz metodologije istraživanja. Od anketiranih 59 studentica, 85% ih koristi *Facebook* i to više od godine dana. Većina ih *Facebook* koristi više puta dnevno (59,3%) ili jednom dnevno (13,6%), a ostali manje od toga. Prilikom jednog spajanja na mrežu, na *Facebooku* uglavnom provode do pola sata (42,4%) ili od pola sata do sat (23,7%), dok nekoliko studentica provodi od 1 do 2 sata (8%) ili pak više od 2 sata (10,2%). Dok 44,1% studentica smatra *Facebook* dobrim medijem za učenje, njih 20% ga i koristi u svrhu učenja.

### **Instrument istraživanja**

Anketiranjem su ispitani stavovi studentica prema *Facebooku* kao mediju za učenje pri čemu je formiran upitnik koji je primijenjen prije i poslije aktivnog učenja sadržaja iz metodologije korištenjem društvene mreže *Facebook*. Upitnik se sastojao od općih pitanja o ispitaniku, pitanja o navikama korištenja *Facebooka*, te od 12 tvrdnji o *Facebooku* kao mediju za aktivno učenje za koje su sudionice na skali procjene Likertova tipa od 1 do 5 (1 - uopće se ne slažem, 2 – donekle se ne slažem, 3 – niti se ne slažem niti se slažem, 4 - donekle se slažem, 5 – u potpunosti se slažem) trebale procijeniti koliko se s njima slažu. U finalnom ispitivanju još je postavljeno i pitanje samoprocjene intenziteta aktivnosti u procesu učenja preko *Facebooka* (1 - nimalo, 2 – donekle, 3 – prilično) te namjere daljnjeg korištenja *Facebooka* u tu svrhu (da – ne).



Konstruktna valjanost upitnika stavova o *Facebooku* kao mediju za učenje provjerena je metodom osnovnih komponenata za inicijalno te za finalno ispitivanje. U oba slučaja utvrđena je jednofaktorska struktura skale stavova sa objašnjenim zadovoljavajućim postotkom ukupne varijance te visokom pouzdanošću. Zasićenja skale u inicijalnom i finalnom ispitivanju i navedena obilježja skale prikazana su u *Tablici 1*. Dobivene vrijednosti dopuštaju zaključak o zadovoljavajućoj konstruktnoj valjanosti i pouzdanosti primijenjene skale te idu u prilog uspješnosti studentica u njezinoj izradi.

*Tablica 1. Faktorska zasićenja čestica i druga obilježja na Skali stavova o Facebooku kao mediju za učenje – u inicijalnom i finalnom ispitivanju*

<i>čestica</i>	<i>inic.</i>	<i>fin.</i>
omogućuje smještanje nastavnih materijala na jedno mjesto	0,90	0,90
može poslužiti u obrazovne svrhe	0,90	0,90
može poboljšati nastavu	0,89	0,92
koristan je za učenje	0,88	0,90
omogućuje online instrukcije	0,85	0,85
povećava angažman studenata za rasprave o temi koja se uči	0,84	0,85
omogućuje korištenje različitih vrsta materijala za učenje	0,84	0,87
pruža mogućnost grupnog učenja	0,82	0,90
omogućuje rasprave o obrazovnim sadržajima	0,81	0,88
potreban je u procesu učenja	0,80	0,72
povećava motivaciju studenata/-ica za učenje	0,74	0,72
olakšava dostupnost korisnih informacija za učenje	0,73	0,77
ukupna varijanca	69,8%	72,4%
Cronbach $\alpha$	0,96	0,96

## Rezultati istraživanja i rasprava

Ispitujući odnos stavova studentica o *Facebooku* kao mediju za učenje i njihove samoprocjene uključenosti u proces aktivnog učenja uporabom *Facebooka*, ispitane su razlike u stavovima između 3 skupine sudionica: (1) studentica koje se nisu uključile u proces učenja preko *Facebooka* (N=8), (2) koje su se procijenile umjereno (N=36) i (3) prilično aktivnima u tom procesu (N=15). Jednosmjernim analizama varijance i Post Hoc testovima je utvrđeno da se studentice koje su se procijenile donekle i prilično aktivnima nisu značajno razlikovale u stavovima prilikom inicijalnog mjerenja, ali jesu u finalnom mjerenju pri čemu su pozitivnije stavove imale studentice s procjenom veće aktivnosti. Također, obje navedene skupine imale su značajno pozitivnije i inicijalne i finalne stavove od studentica koje nimalo nisu sudjelovale u procesu učenja preko *Facebooka* (tablica 2). Time je potvrđena  $H_1$ .

T-testom za nezavisne uzorke ( $t=7,212$ ,  $df=56$ ,  $p<0,001$ ) potvrđena je i  $H_2$  budući da je utvrđeno kako pozitivnije stavove o *Facebooku* kao mediju za učenje imaju studentice koje namjeravaju i dalje koristiti *Facebook* u tu svrhu ( $N=25$ ,  $M=3,88$ ,  $\sigma=0,42$ ) od onih koje ne namjeravaju ( $N=33$ ,  $M=2,66$ ,  $\sigma=0,80$ ).

Tablica 2. Rezultati analiza varijanci i Post Hoc testova za testiranje razlika između rezultata stavova studentica s obzirom na samoprocjenu intenziteta aktivnosti (A i B) u procesu učenja preko Facebooka

ANOVA, $F_{2,56}=10,033$ ; $p<0,01$					Tukeyjev Post Hoc test			
inicijalno	A	N	M	$\sigma$	B	razlika M (A-B)	$\sigma$	P
	nimalo	8	2,03	0,96	donekle prilično	<b>-1,13*</b> <b>-1,62*</b>	<b>0,32</b> <b>0,36</b>	<b>0,003</b> <b>&lt;0,001</b>
	donekle	36	3,16	0,83	nimalo prilično	<b>1,13*</b> -0,49	<b>0,32</b> 0,25	<b>0,003</b> 0,143
	prilično	15	3,65	0,76	nimalo donekle	<b>1,62*</b> 0,49	<b>0,32</b> 0,25	<b>&lt;0,001</b> 0,143
	ukupno	59	3,13	0,95				
ANOVA, $F_{2,56}=24,126$ ; $p<0,01$					Tukeyjev Post Hoc test			
finalno	nimalo	8	1,63	0,67	donekle prilično	<b>-1,55*</b> <b>-2,13*</b>	<b>0,28</b> <b>0,31</b>	<b>&lt;0,001</b> <b>&lt;0,001</b>
	donekle	36	3,18	0,70	nimalo prilično	<b>1,55*</b> <b>-0,58*</b>	<b>0,28</b> <b>0,22</b>	<b>&lt;0,001</b> <b>0,026</b>
	prilično	15	3,76	0,71	nimalo donekle	<b>2,13*</b> <b>0,58*</b>	<b>0,31</b> <b>0,22</b>	<b>&lt;0,001</b> <b>0,026</b>
	ukupno	59	3,12	0,94				

Sagledaju li se cjelovito dobiveni rezultati, može se zaključiti da su (ne)uključenost u proces učenja uporabom ovog medija, kao i intenzitet aktivnosti u tom procesu, imali učinak na razlike u stavovima sudionica o *Facebooku* kao mediju za aktivno učenje. Intenzivnije iskustvo korištenja Facebooka u svrhu učenja pridonijelo je stvaranju pozitivnijih stavova te bi stoga bilo poželjno češće stvarati prilike za učenje korištenjem različitih medija kako bi studenti uvidjeli različite mogućnosti koje suvremene digitalne tehnologije mogu pružiti za učenje. Jednako tako, učestalije uključivanje studenata u akcijska istraživanja moguće bi pridonijelo stvaranju pozitivnijih stavova studenata prema njihovoj budućoj ulozi nastavnika - reflektivnog praktičara koji primjenom različitih istraživačkih metoda i tehnika ispituje i unaprjeđuje svoj rad. U ovom akcijskom istraživanju društvena mreža učinkovito je iskorištena kao sredstvo u postizanju cilja – ostvarenju samostalnog i aktivnog učenja studenata u procesu njihovog osposobljavanja za buduću nastavničku profesiju i ulogu reflektivnog praktičara koji će kompetentno rješavati probleme koje uočava u svojoj praksi. Dobiveni rezultati idu u prilog rezultatima istraživanja drugih istraživača (Barnes i Tynan, 2007; Chelliah i Clarke, 2011; Curcher, 2011; Greenhow, 2011; Isacson i Gretzel, 2011)

koji su uvažili digitalnu kulturu kojoj pripadaju današnje generacije studenata te iskoristili neke od mogućnosti uporabe digitalnih tehnologija u procesu unaprjeđenja visokoškolske nastave.

## Zaključak

Pedagogija kao znanost prilikom utvrđivanja zakonitosti suvremenih pedagoških procesa treba uvažavati različite aktualne kulture, među kojima kulturu istraživanja te digitalnu kulturu kojoj pripadaju suvremene generacije mladih. To je posebice važno ostvarivati na nastavničkim studijima koji trebaju biti usmjereni na osposobljavanje studenata za buduću ulogu nastavnika – reflektivnog praktičara. Kao prilog tom razmišljanju u radu je prikazan jedan istraživački aspekt procesa akcijskog istraživanja koje je provedeno u okviru kolegija iz metodologije s ciljem osposobljavanja studenata nastavničkih studija za ulogu akcijskog istraživača pri čemu je kao čimbenik promjene uvedeno eksperimentalno učenje uporabom studentima bliske društvene mreže *Facebook*. Rezultati su pokazali razlike u stavovima studenata s obzirom na intenzitet njihova sudjelovanja u procesu učenja pri čemu su pozitivnije stavove imale studentice koje su se procijenile aktivnijima u procesu učenja uporabom *Facebooka* što potiče na razmišljanje o mogućnostima učestalije uporabe različitih digitalnih tehnologija koje mogu biti povoljne za ostvarenje aktivnog učenja u visokome školstvu.

## Literatura

1. Atweh, B., Christensen, C. I Dornan, L. (1998), Students as Action Researchers: Partners for Social Justice. U: Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (ur.), *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge, str. 114-138.
2. Barnes, C, Tynan, B. (2007), The adventures of Miranda in the brave new world: learning in a Web 2.0 millennium. *Research in Learning Technology*, 15(3):189-200.
3. Chelliah, J., Clarke, E. (2011), Collaborative teaching and learning: Overcoming the digital divide? *On the Horizon*, 19(4):276-285.
4. Curcher, M. (2011), A case study examining the implementation of social networking technologies to enhance student learning in second language. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 4(1):80-90.
5. Greenhow, C. (2011), Online social networks and learning. *On the Horizon*, 19 (1): 4-12.
6. Isacsson, A., Gretzel, U. (2011), Facebook as an Edutainment medium to engage students in sustainability and tourism. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 2(1):81-90.
7. Jukić, T. (2008), Akcijska istraživanja u procesu osposobljavanja budućih učitelja. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Collected Papers of 2nd Scientific Research Symposium: Pedagogy and the Knowledge Society (volume 2)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu, str. 151-157.
8. Jukić, T. (2010a), Osposobljavanje studenata predškolskog odgoja za akcijsko istraživanje. U: Bacalja, R. (ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja: zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, str. 337-347.

9. Jukić, T. (2010b), Akcijska istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove. *Školski vjesnik*, 59(3):363-372.
  10. Kemmis, S., McTaggart, R. (2000), Participatory Action Research. U: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, str. 567-606.
  11. Madge, C., Meek, L., Wellens, J., Hooley, T. (2009), Facebook, social integration and informal learning at university: „It's more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work“, *Learning, Media and Technology*, 34(2): 141-155.
  12. Prensky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5):2-6.
  13. Sekulić-Majurec, A. (1994), Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.), *Iz prakse pedagoga osnovne škole*. Zagreb: HPKZ, str. 9-16
- Smith, K., Sela, O. (2005), Action Research as a Bridge between Pre-Service Teacher Education and In-Service Professional Development for Students and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3):293-310.

## **Facebook as medium for active learning within academic education**

### **Abstract**

Pedagogy as a science aspires to improving basic pedagogical processes, examining the possibilities to increase their quality by using new technologies to achieve educational goals, thus presuming methodological pluralism. Action research, as an emancipatory, transformational and co-constructive methodological approach, plays an important role in upgrading higher education, since it provides an opportunity to include students into the research process, in which they will consequently actively learn and solve the problems they detect during their practice. Today's generations of students are a part of a new, so-called digital culture that spends most of their leisure time using online social networks such as *Facebook*. The paper therefore presents an action research that used *Facebook* as a medium for active learning of students at faculties of teacher education in the training process for the future roles of action researchers. The results of the research are critically reflected upon, and the implications of the results for the contemporary higher education are offered.

**Keywords:** higher education, action research, active learning, digital culture, *Facebook*, research culture

# Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave

Dr. sc. **Marko Jurčić**, doc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se raspravlja o pitanju kako nastavom utemeljiti optimalni proces poučavanja i učenja. S posebnim naglaskom na *učeničko sudjelovanje* u izvođenju nastave, od njihova suplaniranja i suorganizacije nastave, u kontekstu kreativnog odnosa prema sadržaju učenja do suodgovornosti, suanalize i vrednovanja nastave, u kontekstu kritike i analize zajedničkog rada. Svrha cjelovitog poučavanja i učenja jest usmjerenost nastave na aktivnost učenika, na razvoj sposobnosti samostalnog učenja te na osposobljenost za kvalitetno upravljanje vlastitim procesom učenja. Prvi i prijeko potreban uvjet za to jest stalno pronalaženje novih rješenja u organizaciji i izvođenju nastave u kojoj učenici aktivno sudjeluju. Njihovo sudjelovanje (aktivno i kritičko reagiranje) potiče unutarnja motivacija (zainteresiranost za nastavni predmet) i izazovna nastavna situacija (povezana učionička i izvanučionička nastava), temeljena na uvažavanju spoznaja iz didaktike i teorije kurikuluma u pogledu postavljanja općih i posebnih ciljeva (didaktičkih zadataka i kompetencija učenika), u izboru nastavnih sadržaja (s obzirom na temeljnu, interdisciplinarnu i povezujuću razinu te s obzirom na količinu pojmova), u didaktičkom pluralizmu nastavnih situacija i strategija (okupljanje i umrežavanje metoda, socijalnih oblika rada i didaktičkih sustava nastave), u izboru didaktičkih sredstava i pomagala te u pogledu vrednovanja učenikova postignuća u školi.

**Ključne riječi:** učitelj, učenik, nastava, kurikulum, umijeća

## Uvod

Učitelj – djelujući u okviru svoga učiteljskog zanimanja prije svega mora biti svjestan vlastitog umijeća. Riječ je, zapravo, o profesionalnosti koja se ne može obnašati izvan okvira nužnoga *znanja, odlučivanja i ponašanja*. To su tri važna elementa pedagoško-didaktičkog umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave. Portretiraju ga kao profesionalno kompetentnu osobu u području odgoja i obrazovanja. Kompetentan je učitelj onaj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice suvremene nastave. Koji ostvaruje zadaću posredovanja u stjecanju temeljnih znanja, sposobnosti i vještina za daljnje školovanje djece i mladih. Temeljem poznavanja didaktičke teorije, kao sustavne veze didaktike, teorije kurikuluma i teorije škole, teorije razrednog menadžmenta i razrednog ozračja te dosegnuto profesionalno iskustvo učitelj razvija *umijeće* u suvremenom pristupu stvaranja produktivnih procesa učenja za svakoga učenika, umijeće u analizi i razumijevanju obilježja kvalitete nastave i značajki formalnog, neformalnog i informalnog učenja u učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi te umijeće u razvoju učenikova zadovoljstva nastavom. Okosnicu umijećima čine mu različite teorije i filozofije

izgradnje kurikuluma nastave, kao objektivnog puta od postavljanja cilja odgoja i obrazovanja u školi, preko nastavnih sadržaja, nastavnih tehnologija do kompetencijskih ishoda cjelokupnog poučavanja.

Kumulativno stjecanje znanja, s pretpostavkom dubinskog učeničkog učenja te razvoj njihovih sposobnosti i vrijednosti tijekom nastavne godine (što je nužno), zahtijeva kurikulum nastave u kojemu se vodi računa o ustrojstvu i provjeravanju odgojno-obrazovnog procesa (nastave) i to s obzirom na odgovarajući cilj i zadatke, sadržajne elemente i raspored sadržaja, ustrojstvo učenja te kontrolu postignuća učenja prema općim i posebnim ciljevima. Integracijom svih elemenata kurikuluma nastave učitelj primjenjuje ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju, precizni i optimalni način provođenja odgoja i obrazovanja te fleksibilno planirani proces poučavanja i učenja. Čime nastoji profesionalno odgovoriti na učenička očekivanja u pogledu njihova *sudjelovanja u pripremanju, izvođenju i vrjednovanju nastave*, uvažavajući njihove individualne pretpostavke za učenje i njihovo optimalno opterećenje školom.

### **Sudjelovanje učenika u nastavi**

Znanje i sposobnosti učenici razvijaju vlastitom aktivnošću, radom i angažiranjem. Pretpostavka za to je organizirani i vođeni odgojno-obrazovni proces koji omogućuje i osigurava učeničko aktivno sudjelovanje (Bognar i Matijević, 2002), uspostavljanje smisla rada učitelja i rada učenika, radni savez u prevladavajućem demokratskom razrednom ozračju (Meyer, 2005). Nadalje, koji omogućuje fleksibilni slijed nastavnih aktivnosti i postupaka u zajedništvu s učenicima, odnosno u planskoj interakciji, uz usvojene forme i pravila otvaranja, tijeka i završetka nastavnog sata.

Pedagojska znanost postavlja trajne zahtjeve o nastavi koja treba biti *zajednički rad učitelja i učenika, da učenici, zajedno s učiteljem, sudjeluju u pripremanju, izvođenju i vrjednovanju svih nastavnih aktivnosti* (Antić, 2000: 18). No, znanstveno istraživanje (koje smo proveli u ožujku 2012.) pokazuje zanimljiv odgovor na tvrdnju: *Ako imamo dobre prijedloge, možemo utjecati na nastavu i zajednički odlučivati o njezinu oblikovanju, u potpunosti je tako* tvrdi 22,30 % ispitanika osmoga razreda. Rezultati pokazuju nedovoljno sudjelovanje učenika u kreiranju nastave, iako se zna da je odgojno-obrazovni proces zajednički rad i učenje učenika i učitelja samo onda kad su i učenici uključeni u sve faze nastavnoga sata od planiranja, organizacije, izvođenja i analize do vrednovanja rezultata poučavanja i učenja.

Nakon što učitelj informira učenike o ciljevima (općim – didaktičkim zadacima i posebnim – kompetencijama) i sadržaju sata, obrazloži što će novo učiti i utvrdi što učenici o tome znaju, treba slijediti suplaniranje i suorganizacija. Odnosno, dogovor što, kako, gdje, koliko i na koji način će učenici upoznati nove sadržaje i vrednovati postignuto. Na tvrdnju *Većina učitelja potiču nas na iznošenje mišljenja kako ćemo raditi na satu, u potpunosti je tako* odgovorilo je tek 16,00 %

ispitanika (znanstveno istraživanje provedeno u ožujku 2012). Valja znati da suplaniranje utječe na učenikovu znatiželju, na njegovu emocionalnu zaokupljenost za rad koji slijedi. Emocije pokreću učenikovu aktivnost, pokreću ga na intenzivniji rad, njima izražava svoj odnos prema nastavnom radu.

Suorganizacija tijekom nastavnoga sata obvezuje učitelja i učenike na očekivani učinkoviti ishod u poučavanju i učenju. Učenici postaju suodgovorni za ishod nastavnoga sata. Suodgovornost pridonosi njihovoj aktivnosti, kvalitetnijoj realizaciji planiranog u nastavnom satu te radnoj razrednoj disciplini. Postupak suplaniranja i suorganizacije nastave doprinosi djelotvornijem radu u fazi obrade novih sadržaja. Učenici su bolje usmjereni prema ciljevima i zadacima nastavnoga sata, imaju bolju pozornost prema posredovanju informacija, posebice s umetnutim fazama individualnoga rada, rada u paru ili rada u grupama, spremniji su na aktivnost i napor, inspirirani su u stvaranju ugodnog, pozitivnog i podržavajućeg razrednog ozračja i slično.

U analizi nastavnog sata učitelj i učenici trebaju oblikovati završne misli o shvaćanju novih sadržaja, dijelove nastavnoga sata povezati u jednu cjelinu, zaključiti o korisnosti zajedničkih aktivnosti. U završnoj fazi nastavnoga sata, prije zadavanja domaće zadaće, zajednički trebaju provesti vrednovanje (učenikovo postignuće) i samovrednovanje, odnosno procjenu valjanosti cjelovite realizacije nastavnoga sata (regulaciju učinka i učinkovitosti odgojno-obrazovnoga procesa). U zajedničkom vrednovanju nužno je raspraviti o zajedničkom doprinosu ishodu učenja (novom znanju, sposobnostima, vrijednostima) jer ishod nastave uvijek mora biti novo znanje, nove sposobnosti i vrijednosti. I ne samo to, uvijek treba biti riječ i o tome da se osnaži učenikova ličnost te mu se ponudi model identifikacije za svladavanje njegovih osobnih razvojnih zadataka (Meyer, 2005). No, znanstveno istraživanje (koje smo proveli u ožujku 2012) pokazuje da učiteljima nije osobito stalo do mišljenja učenika kakav je bio nastavni sat. Naime, na tvrdnju: *Većini učitelja je važno naše mišljenje kako je protekao sat, u potpunosti je tako smatra tek 9,60 %* ispitanika osmog razreda.

Uspostavljanjem suplaniranja, suorganizacije, suodgovornosti i suanalize nastave učenici aktivno prate nastavu, primjenjuju već naučeno gradivo, razvijaju svoje stavove koje zauzimaju tijekom rasprava, uvijek imaju pitanja, učenje ne doživljavaju dosadnim, vjeruju učitelju i onome što im on govori, razumiju svoju ulogu i ulogu učitelja i slično (Klafki i sur. 1992.). Oslobađa učitelja kao jedinoga odgovornog za ishod njegova poučavanja i učenikova učenja – odgovorni su i učenici. U tako organiziranoj i vođenoj nastavi učitelj je odgovoran za novo iskustvo i nova umijeća svojih učenika, a učenici snose odgovornost za doživljaje uspješnosti svoga učitelja (Klingberg, 1990.). Na tvrdnju: *Većina učitelja smatra da je svatko od nas odgovoran za kvalitetu nastavnog sata, u potpunosti je tako smatra 27,71 %* ispitanih učenika osmog razreda (znanstveno istraživanje provedeno u ožujku 2012.). Iz ovih rezultata vidljivo je da većina učenika ne doživljava vlastitu

odgovornost za kvalitetu nastavnog sata. Učitelj treba polaziti od postavke da je zadaća nastave poduprijeti učenike u njihovim nastojanjima da što učinkovitije, dobro vođeni, stječu znanja, razvijaju sposobnosti i vrijednosti i osjećaju se odgovornima u tom procesu.

### **Kurikulum nastave i njegova otvorenost za učenička sudjelovanja u procesu poučavanja**

Razredni je odjel temeljna socijalna i odgojno-obrazovna zajednica u školi u kojoj se svaki učenik, u skladu s vlastitim mogućnostima, priprema za život posredstvom odgovarajućega kurikuluma i istinske participacije u odgojno-obrazovnom procesu (Resman, 2000). Pretpostavka za to je kurikulum nastave *otvoren* za sudjelovanje učenika u izvođenju nastave, kako je već istaknuto, u pogledu suplaniranja, suorganizacije, suodgovornosti i suanalize nastave. Takav kurikulum odlikuje fleksibilna metodologija izgradnje, odabir i različitost sadržaja, izbor oblika i metoda rada te izazovna situacija učenja u učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi. On polazi od okvirnih uputa koje učitelju pomažu u stvaralačkom pristupu u izvedbi odgojno-obrazovnoga procesa, otvara prostor za kreativnost i inovativnost te za partnerske odnose s učenicima. Daje smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku djelatnost u kojoj učenici uče aktivno i kreativno, u ozračju partnerskih i prijateljskih odnosa (Previšić, 2005). Više je usmjeren na poticanje učenikove kreativnosti, individualnosti i samoostvarenja (Kiper i Mischke, 2008) pa do izražaja dolaze inicijative i učenika i učitelja, njihova spontanost i kreativnost. U njemu je osobito naglašena socijalno-komunikacijska sastavnica (odnos učenik-suučenic-učitelj), a rezultati učenja se ostvaruju sudjelovanjem učenika i učitelja. Omogućuje učenicima da iskoriste poticaje iz odgojno-obrazovnoga procesa (didaktičkih sustava poučavanja), da iskoriste svoje potencijale te da postignu dobre razvojne rezultate.

Svoje potencijale učenici optimalno razvijaju uz optimalne oblike stručne pomoći i većim prilagođavanjem kurikuluma u procesu poučavanja i učenja (Kavkler, 2007). Drugim riječima, pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika, metoda i medija u kurikulum nastave, pogodnih za stjecanje znanja i razvoj sposobnosti i vrijednosti, učitelj mora znalački i s mjerom voditi odgojno-obrazovni proces primjeren "prosječnim" učenicima i učenicima koji odstupaju od "prosjeaka" (na višu ili nižu razinu), tako da uklanja zapreke koje onemogućuju optimalni razvoj potencijala svakoga od njih. Kurikulum treba omogućiti iznadprosječnim učenicima dodatne sadržaje za individualno iskazivanje osobitih potencijala u nekoj darovitoj, kreativnoj vlastitosti (Vican i sur., 2007). Za učenike pak koji imaju teškoće u razvoju (koji se osjećaju usamljenima, zanemarenima, disleksičnima, koji imaju deficit pažnje, slušne ili vidne obrade, poremećaj u učenju, ponašanju i slično) učitelj u kurikulum nastave mora ugraditi sadržaje minimalnih kompetencijskih standarda, uz uvažavanje individualnih razlika. U radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba činiti odmak od integracijskoga (prilagođavanje učenika "prosjeku") i usmjeravati se prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Inkluzija naglašava uzimanje u obzir potreba svih



učenika, njihove individualne razlike u stupnju i brzini razvoja, različite mogućnosti sudjelovanja u odgoju i obrazovanju, njihovo aktivno uključivanje u razvoj inkluzivnoga procesa te partnerstva s učenicom i njegovim roditeljima (Kavkler, 2007).

Istinsko sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu pomaže iznadprosječnim i ispodprosječnim učenicima da bolje razumiju svoje posebnosti i da se bolje uključe u razredu zajednicu. Kao što znamo, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama vrlo su osjetljivi u pogledu povezanosti s načinom funkcioniranja i prilagodbe razrednim uvjetima (skriveni kurikulum) te u ovladavanju školskim obvezama, posebice ako precjenjuju ili podcjenjuju vlastite potencijale. Stoga postoji trajna mogućnost da učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – kakva god ona bila – postanu problem u učionici ako se za njih ne pokaže dovoljno senzibiliteta i fleksibilnosti (Gajić, 2007).

Smisao je odgojno-obrazovnoga procesa uvođenje mladoga naraštaja u društvo prihvaćanjem sustava vrijednosti i dostignuća s područja znanosti, umjetnosti i tehnologije, ali i otkrivanjem vlastitih mogućnosti, razvojem samopouzdanja i spremnosti da se uhvate ukoštac s izazovima života u društvu koje se mijenja (Vican i sur., 2007). Kurikulum nastave treba osiguravati djelotvorno poučavanje u školi koje je relevantno za bolji život učenika nakon škole (Howe, 2002), za bolji odnos s drugima u svijetu rada, u obitelji i uopće u društvenoj zajednici. Djelotvorno poučavanje podrazumijeva odgojno-obrazovnu djelatnost koja je usmjerena na pokretanje procesa učenja a počiva na prirodi učenikova razvoja (Terhart, 2001). Poučavanjem, temeljenom na motiviranju, vođenju i usmjeravanju učenika, učitelj utječe na njihovo usmjerenje prema razvoju individualnih mogućnosti, sposobnosti, samostalnosti djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnoga i socijalnog bića (Previšić, 2003). U tom smislu kurikulum nije slučajni niz ishoda učenja, nego strukturirani niz namjeravanih ishoda učenja i on upućuje na organizacijske odnose između namjeravanih ishoda učenja (Palekčić, 2006).

Učenje u svjetlu otvorenog kurikuluma nastave nije uvijek vezano za određeno mjesto, vrijeme i sadržaje. Nastavu je nužno izvoditi i izvan učionice, gdje sadržaji nisu strogo raspodijeljeni u discipline nego se integriraju prema općim i posebnim ciljevima učenja. Učionička nastava životnija je i zanimljivija kada se povezuje i povremeno zamjenjuje nekom od vrsta izvanučioničke nastave (školsko dvorište, nastavni posjet prirodnim, kulturnim, gospodarskim objektima, nastava u prirodi, terenska nastava, izleti...) (Skok, 2002), i to u uvjetima integracije nastavnih sadržaja gdje se paralelno realiziraju sadržaji nekoliko predmeta pri čemu učenici bolje razumiju sadržaje, aktivno se uključuju u proces učenja, preuzimaju odgovornost i samoučenje (Maršić, 2007). U povezanoj učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi, prožetoj formalnim, neformalnim i informalnim učenjem, do izražaja dolazi aktivna uloga učenika (kao organizatora vlastite strukture

znanja), dovodi ga do novih spoznaja, novog konstruiranog znanja, do samomotivacije i proaktivnog učenja te do interpersonalnog komuniciranja (Jurić, 2007; Matijević, 2006).

Učenik najbrže uči i dugo pamti usvojene činjenice i generalizacije kada se nalazi u aktivnom djelovanju sa sociokulturnom sredinom, učiteljem i suučenicima i kada uči o stvarnosti koja ga okružuje aktivnim odnosom sa stvarima i ljudima te povratnim informacijama koje prima kao posljedicu tih aktivnosti. Postupci promatranja, zapažanja, istraživanja, otkrivanja, zaključivanja i stvaranja prirodni su načine učenja. S druge strane, te mu aktivnosti omogućuju djelovanje u stvarnosti, potvrđivanje, razvoj interesa i samostalnosti u učenju, razvijanje samopouzdanja, samoodgovornosti, odgovornosti prema drugima, razvoj sposobnosti suradnje, kritičko mišljenje, razvoj komunikacijskih vještina i slično. U susretu s izvorom znanja učenik svojom aktivnošću razvija novo znanje i daje mu značenja (Jelavić, 1998). Dakle, didaktički gledano, aktivno učenje (stjecanje znanja i vještina) odvija se kroz iskustvo i refleksiju. U tom smislu, kako ističu Göhlich i Zirfas, rekonstruirane pedagoške dimenzije učenja – učiti znati, činiti, živjeti zajedno i učiti biti – uvijek se odvijaju s obzirom na iskustvo u dijalogu, smisljeno i holistički (2007). U primjeni pristupa u kojemu će se respektirati učenikovo prethodno znanje i stečeno iskustvo, učitelj treba uvidjeti razliku između onoga što učenik zna i onoga što učenik ne zna, što znači da učenik treba doći do znanja koje će se smisljeno umrežavati u postojeće (Vican, 2007).

Nije važna količina znanja, već kvaliteta usvojenog znanja – kompetencija (kvalifikacija, sposobnost, umijeće). Didaktika definira kriterije o izboru i strukturiranju sadržaja potrebnih za razvojne potencijale društva. Važno je odabrati ono što je važno naučiti.

Nastavni sadržaji regulirani su postavljenim ciljevima poučavanja i učenja, uz optimalno opterećenje učenika, odnosno rasterećenje od nepotrebnih i neprimjerenih nastavnih sadržaja. Prema teoriji sadržaja učenja tri su kriterija važna za izbor sadržaja: **valjanost** – sadržaji učenja moraju biti točne ili provjerene spoznaje, ali može biti i hipotetičko znanje jer je ono rezultat znanstvenoga usavršavanja, a njegov udio u praksi ovisi o razini obrazovanja; **relevantnost znanja** – odabrani sadržaji učenja moraju rezultirati važnim znanjem za učenika jer su to ona znanja koja ga osposobljavaju za praktičnu primjenu ili razumijevanje drugih sadržaja ili znanja te **ograničavajući činitelji** – pri izboru sadržaja ograničavajući činitelji mogu biti učenikove sposobnosti, interes, neprimjereni mediji i neosposobljenost učitelja (Cindrić i sur., 2010).

## **Zaključak**

Do kvalitete u organiziranju i vođenju nastavnog sata, u kojemu učenici stječu znanja, razvijaju sposobnosti, vještine, emotivne, socijalne vrijednosti, samostalnost u učenju i slično, vodi pedagoško-didaktičko umijeće učitelja u oblikovanju njihovog zajedničkog rada, temeljen na učeničkom sudjelovanju od planiranja, organiziranja, izvođenja do vrednovanja. Utjecaj učenika na

tijek nastavnih aktivnost snažno ih motivira. Tada imaju veću potrebu sudjelovati i djelovati u nastavi, iznositi ideje, biti kreativni, odgovorni i učinkoviti u preuzetim aktivnostima te dijeliti odgovornost za preuzete aktivnosti. U tom kontekstu poučavanje se shvaća kao aktivnost učitelja u stvaranju uvjeta za valjano učenje (učenje, a ne poučavanje, zauzima središnje mjesto). Usmjerenjem na razvoj humane nastave koju odlikuje suradnja, razumijevanje, prijateljstvo, međusobno poštovanje, uvažavanje, komunikacija i slično, učitelj oblikuje pretpostavku za razvoj učeničkih kompetencija, tehničke i tehnološke kulture, njihove moralne i duhovne stabilnosti (Previšić, 2001).

## Literatura

1. Antić, S. (2000) *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: HPKZ.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007) Očekivani i željeni ishod učenja: kompetencijski pristup. U: Zbornik radova, *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, ur. Previšić, V. i sur. Hrvatsko pedagogijsko društvo. Sveta Nedelja: Kratis.
4. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010) *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP.
5. Gajić, O. (2007) Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici. Zbornik radova *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, ur. Previšić, V. i sur. Hrvatsko pedagogijsko društvo. Sveta Nedelja: Kratis.
6. Howe, M. J. A. (2002) *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Göhlich, M., Zirfas, J. (2007) Učenje kao temeljni pedagoški pojam. *Odgojne znanosti*, 9, 1(14), 177-193.
8. Jelavić, F. (1998) *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Jurčić, M. (2007) Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja. U: Previšić, V. i sur. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
10. Jurčić, M. (2008) Učionička i izvanučionička nastava u kontekstu odnosa i prožimanja formalnog, neformalnog i informalnog učenja. U: *Budućnost obrazovanja učitelja*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 178-183.
11. Jurić, V. (2007) Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: Previšić, V. i sur. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
12. Jurić, V. (2007) Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Kavkler, M. (internet, preuzeto 2010), [http://\(www.see-educoop.net/.../educ\\_children\\_with\\_spec\\_needs-slo-bsn-t07.pdf\)](http://(www.see-educoop.net/.../educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf)).
14. Kiper, H., Mischke, W. (2008) *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
15. Klafki, W. i dr. (1992) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
16. Klingberg, L. (1990) *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
17. Matijević, M. (2006) Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgojne znanosti*, 2(12), 8, 329-346.
18. Maršić, I. (2002) HNOS – nova obrazovna paradigma. U: Cambi, N. (ur.) *Zavičajna baština, HNOS i kurikulum* (zbornik radova). Split: Književni krug.
19. Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
20. Palekčić, M. (2006) Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagoška istraživanja*, 3 (2), 181-200.

21. Previšić, V. (2001) Izvannastavne aktivnosti u školi, U: Vrgoč, H. (ur.) *Uspješne škole*. Zagreb: HPKZ.
22. Previšić, V. (2003) Obitelj kao odgojno-socijalna zajednica. U: *Nacionalna obiteljska politika*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 191-204.
23. Previšić, V. (2005) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165-173.
24. Resman, M. (2000) *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.
25. Stoll, L., Fink, D. (2000) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
26. Terhart, E. (2001) *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
27. Vican, D. (2007) Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. U: Previšić, V. i sur. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (zbornik radova). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
28. Vican, D. Bognar, L., Previšić, V. (2007) Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

## Teachers' Basic Pedagogical and Didactical Skills in Teaching Process

### Abstract

The paper discusses the issue of optimizing the process of teaching and learning, with special emphasis on students' participation in the teaching process, from co-planning and co-organizing the teaching process in the context of the creative attitude towards curriculum contents and evaluation methods, and the critical analysis of the joint work. The purpose of holistic teaching and learning is the orientation towards students' activity, competency development and the development of quality management of their own learning process. The primary prerequisite for this is to permanently search for new organizational and performance solutions in the teaching process in which the students actively participate. Their participation (active and critical response) is encouraged by inner motivation (for a specific school subject) and challenging teaching situations (inside and outside classroom teaching), based on didactical and curriculum theories in terms of setting general and specific goals (didactical tasks and students' competences), choosing teaching contents (with regard to basic and interdisciplinary levels and the number of concepts), didactical pluralism of teaching situations and strategies (gathering and connecting methods, social forms and didactical systems of the teaching process), choosing resources and materials and evaluating students' achievements.

**Keywords:** teacher, student, teaching process, curriculum, teaching skills

# Kombinirana metodologija u istraživanju učeničkih percepcija muzeja

**Tamara Kisovar-Ivanda**

Sveučilište u Zadru  
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Dr. sc. **Ivana Batarelo Kokić**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu je prikazano korištenje kombinirane metodologije u istraživanju učeničkih percepcija muzeja. Kombinirana se metodologija učestalo koristi u recentnijim pedagojskim istraživanjima. Uz prikaz glavnih odrednica kombinirane metodologije, prikazan je i pregled relevantnih istraživanja iz područja odgoja i obrazovanja te muzejske pedagogije, temeljenih na kombiniranoj metodologiji. Rad, nadalje, donosi prikaz provedbe istraživanja dimenzija učeničke percepcije muzeja kao i prikaz rezultata dobivenih analizom prikupljenih kvantitativnih i kvalitativnih podataka. Kvantitativni su podatci prikupljeni anketnim upitnikom, a kvalitativni slobodnim pisanim iskazima i crtežima učenika te iskazima njihovih učitelja, prikupljenim polustrukturiranim intervjuima. U zaključku rada naglašene su prednosti koje donosi kombinirana metodologija u istraživanju ovog i sličnih fenomena.

**Ključne riječi:** kombinirana metodologija, učenička percepcija muzeja, muzejska komunikacija

## Uvod

Sva znanstvena istraživanja, pa tako i istraživanja u pedagogiji, temelje se na općem znanstvenom pristupu, koji posjeduje određeni opći filozofski i pojmovni okvir, a koji se naziva znanstvenom paradigmom (Mužić, 2004). Kuhn (1962) među prvima raspravlja o znanstvenim paradigmama te pod paradigmom podrazumijeva skup kvazi-standardnih ilustracija ili primjera koji omogućuju uočavanje sličnosti između različitih problema i njihovo rješavanje analogijom. U okviru pojma „paradigma” najčešće smatramo općeprihvaćena uopćavanja, pretpostavke, vrijednosti, vjerovanja i primjere onoga što je predmet znanstvene discipline (Filstead u Mužić, 2004).

U pedagogiji danas ne postoji jedan jedinstveni znanstveni pristup. Prema Mužiću (2004), u pedagogiji, kao i u ostalim društvenim znanostima, susrećemo dvije osnovne znanstvene paradigme: „paradigma razumijevanja” i „paradigma pojašnjavanja”. Kod „paradigme razumijevanja” naglasak je usmjeren na produbljeno shvaćanje proučavane pedagoške pojave, dok je kod „paradigme pojašnjavanja” naglasak na objašnjavanju ili tumačenju proučavane pojave. Choen, Manion i Morrison (2007) govore o normativnoj i interpretativnoj paradigmi, dok ih Husen (1998, u Sekulić-Majurec, 2000), naziva „znanstvenom” i „humanističkom” paradigmom. Njihova su glavna obilježja kvantitativni i kvalitativni pristup istraživanju. Halmi (2011) ističe postojanje

razlika u filozofskim korijenima i epistemološkim izvorima. Kvantitativne metode, prema istom autoru, imaju uporište u engleskoj analitičkoj filozofiji i logičkom pozitivizmu Bečkog kruga, dok kvalitativne istraživačke metode potječu iz njemačke povijesne škole koja je pokretač hermeneutičke filozofije.

### **Kombinirani metodološki pristup**

U kombiniranom metodološkom pristupu podatci se prikupljaju različitim metodama, a u okviru različitih istraživačko-paradigmatskih pristupa postavlja se pitanje njihove sinteze. U relevantnoj literaturi ne postoje univerzalno prihvaćene smjernice za postupak sinteze podataka, iako pojedini autori daju načelne preporuke i okvirne raščlambe postupaka (Gorard, Taylor, 2004, Halmi, 2005).

Prema Gorardu i Tayloru (2004) najčešće se podatci dobiveni različitim metodama kombiniraju triangulacijom. Autori kao prednosti ovog postupka kombiniranja metoda ističu osnaživanje rezultata istraživanja kroz kompenzaciju nedostataka jedne metode uporabom druge metode kao dopunom. Značajnim drže i porast vjerodostojnosti rezultata kombinacijom višestrukih analiza i sintezom njihovih rezultata. Navedeni autori, nadalje, ističu neke bitne značajke ovako shvaćene triangulacije. Ponajprije cjelokupan proces pretpostavlja relativno stabilan i jedinstven (originalan) problem kojeg možemo istraživati. Zbog toga proces u sebi ujedinjuje pozitivizam (uvjerenje o dokazu postojanju objekta koje proizlazi iz mjerenja) i relativizam (uvjerenje da različiti objekti ne posjeduju jedinstvenu vanjsku realnost, već višestruke pojedinačne realnosti). Nadalje, Gorard i Taylor (2004) ističu da se nekoliko različitih skupova podataka u procesu triangulacije ne mogu koristiti istovremeno i za provjeru valjanosti pojedinih skupova podataka i za triangulaciju. Ako nas dvije pojedinačne komponente istraživanja vode ka posve suprotnim, međusobno suprotstavljenim rezultatima, tada ih ne možemo koristiti u sintezi koja bi vodila ka trećoj komponenti jer nismo sigurni koja od dvaju komponenti sadrži pogrešku. Čak ako i znademo koji skup podataka sadrži pogrešku ne možemo vršiti triangulaciju samo s onim preostalim jer nam tada nije omogućena trodimenzionalnost pristupa.

Zbog svega navedenog treba istaknuti da je ključna značajka triangulacije *komplementarnost*. Različiti metodološki pristupi trebaju biti usmjereni na različite aspekte šireg problema kojeg istražujemo. Korištenjem podataka iz različitih izvora povećava se vjerodostojnost svakog pojedinačnog skupa rezultata te njihova količina i raspon. Upravo taj moment Gorard i Taylor (2004) navode kao temeljnu snagu kombiniranog metodološkog pristupa. Kod razmatranja pitanja modela kombinacije nacрта istraživanja Creswell (1999, prema Halmi, 2005, str. 54.), navodi tri modela za kombinaciju nacрта: (1) pristup dvofaznog nacрта, (2) model dominantnog i manje dominantnog nacрта te (3) kombinirani metodološki nacrt.

- 1) U pristupu dvofaznog nacrtu istraživači odvojeno provode kvalitativno od kvantitativnog istraživanja što omogućuje jasnu distinkciju između dvaju pristupa.
- 2) Kod modela dominantnog i manje dominantnog nacrtu istraživači prezentiraju studiju unutar pojedinačne dominantne paradigme, ali dopuštaju primjenu određenih strategija i postupaka iz alternativne paradigme.
- 3) Kombinirani metodološki nacrt podrazumijeva da istraživači u visokom stupnju kombiniraju paradigme u svim fazama istraživačkog procesa.
- 4)

### **Kombinirana metodologija u recentnijim istraživanjima**

Miles i Huberman (1994) smatraju da je kod analize studija u kojima je korištena kombinirana metodologija potrebno utvrditi u kojoj mjeri je potrebno povezivati kvantitativnu i kvalitativnu metodu i podatke u okviru određenog istraživanja, na koji način ih povezati i s kojim ciljem. Analizirana istraživanja dimenzija muzejske komunikacije većinom su provedena u muzejsko-evaluacijskim ili marketinškim istraživanjima s ciljem podizanja razine kvalitete usluga u kulturi. U tom je kontekstu smatrano važnim istražiti motivacijske aspekte koji dovode do muzejskog posjeta, razine zadovoljstva posjetitelja muzejskim posjetom, društveni utjecaj muzeja u lokalnoj zajednici te mogućnosti poticanja istraživačkog učenja različitim modelima dizajniranja izložbi.

Tijekom ispitivanja učinkovitosti muzejskog interaktivnog vodiča *Kurio*, namijenjenog istovremenom poticanju socijalne interakcije posjetitelja i učenju, Wakkary i suradnici (2009) koriste kombiniranu metodologiju. Pri tome koriste anketne upitnike s Likertovim skalama, kako bi dobili informacije o stavovima ispitanika vezanim uz opću percepciju korisnosti i primjerenosti spomenutog vodiča. Produbljenom uvidu u spomenuti problem teže provođenjem polustrukturiranih intervjua i sustavnim promatranjem, popraćenim video snimkama muzejskih aktivnosti.

Istražujući razinu utjecaja i kvalitetu *Programa za socijalnu pravdu* provedenog u *Gallery of Modern Arts* (GoMA) u Glasgowu, Sandell, Dodd i Jones (2010) koriste kombiniranu metodologiju niže razine integriranosti. Tijekom dvofaznog kombiniranog istraživanja, u odvojenim vremenskim intervalima, najprije sustavnim promatranjem i polustrukturiranim intervjuima prikupljaju kvalitativne podatke s ciljem razumijevanja konteksta istraživanja, a potom ispitujući stavove sudionika istraživanja telefonskim anketiranjem dobivaju podatke koje analiziraju metodama kvantitativne analize.

Hooper-Greenhill (2007) izvješćuje o istraživanjima RCMG (Research Centre for Museums and Galleries) Sveučilišta u Leicesteru usmjerenima na učenje u muzeju; *Poticajno učenje za sve* (2002-2003. godina) i *Renesansa u regijama* (2004-2006. godina). U istraživanjima je korištena kombinirana metodologija visoke razine integriranosti, kojom se istovremeno prikupljaju

kvantitativni i kvalitativni podatci. Tijekom prikupljanja kvantitativnih podataka učenici su popunjavali anketne upitnike ispitivanja stavova Likertovim skalama, dok su kvalitativni podatci prikupljeni učeničkim crtežima i slobodnim pisanim iskazima te audio-snimkama njihovih skupnih rasprava. Učitelji su istovremeno ispunjavali upitnike ispitivanja stavova Likertovim skalama, nakon čega su sudjelovali u snimanim skupnim raspravama, individualnim intervjuima i intervjuima u paru. Ovako složeni oblici primjene kombinirane metodologije omogućeni su sudjelovanjem velikih skupina istraživača u istraživanju.

### **Istraživanje učeničkih percepcija muzeja**

*Problem* istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između načina na koji učenici mlađe školske dobi percipiraju muzej kao ustanovu i njegove sadržaje i stupnja didaktičke strukturiranosti muzejskih sadržaja. Pod sintagmom *percepcija muzeja* podrazumijevamo učenikove osjećaje, interese i stavove prema muzeju.

*Cilj* istraživanja bio je istražiti mogu li i u kojoj mjeri, didaktički strukturirane muzejske aktivnosti i materijali doprinijeti stvaranju pozitivne percepcije muzeja kod učenika mlađe školske dobi. Pošlo se od pretpostavke da je pozitivna percepcija muzeja, učenika mlađe školske dobi, jedan od čimbenika važnih za razumijevanje muzejskog konteksta kao važnog konteksta cjeloživotnog obrazovanja, u životnim razdobljima koja će uslijediti.

U istraživanju se krenulo od pitanja kako i u kojoj mjeri analiza učeničkih crteža, pisanih iskaza i intervju s njihovim učiteljima može doprinijeti razumijevanju razine povezanosti između: (1) *zadovoljstva učenika* i razine didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja, (2) *zainteresiranosti učenika za muzejske sadržaje* i razine njihovog didaktičkog strukturiranja, (3) *subjektivnog doživljaja razumljivosti i dostupnosti muzejskih sadržaja* i razine njihovog didaktičkog strukturiranja, (4) *doživljaja muzeja kao uzbudljivog mjesta za učenika* i razine didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja, (5) *poticajnosti muzejskog iskustva u odnosu na aktivnosti školskog učenja* i razine didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja i (6) *poticajnosti muzejskog iskustva na učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu* i razine didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja.

### **Metodološki pristup istraživanju učeničkih percepcija muzeja**

U istraživanju je korišten kombinirani metodološki pristup primjenom simultane triangulacije, analize i interpretacije. Kvantitativnim podacima pridruživani su istovremeno rezultati analize i interpretacije kvalitativnih podataka s ciljem dubinskog i višedimenzionalnog objašnjavanja problema istraživanja. Osnova istraživanja je bio pedagoški eksperiment. Uporabom Likertovih



skala tijekom anketiranja omogućena je kvantitativna ili numerička deskripcija odabranog uzorka učenika. Otvorena pitanja u anketi omogućila su prikupljanje slobodnih pisanih iskaza učenika i njihovih crteža. Provođeni su i polustrukturirani intervjui s učiteljima. Kvalitativnom analizom učeničkih slobodnih pisanih iskaza, analizom njihovih crteža, kao i analizom prijepisa tekstova polustrukturiranih intervjua nastojalo se dobiti kvalitativne podatke s ciljem dubinskog objašnjavanja problema ovog istraživanja. Iz navedenog je vidljivo da su korišteni kombinirani kvantitativni i kvalitativni pristupi kako bi se povezalo paradigmatičke sustave i koristilo prednosti obje paradigmi.

### **Rezultati istraživanja**

U istraživanju je sudjelovalo 289 učenika i učenica drugih i četvrtih razreda iz četiri zadarske osnovne škole (145 učenika drugih i 144 učenika četvrtih razreda). Unutar podskupina drugih i četvrtih razreda učenici su bili podijeljeni u eksperimentalne i kontrolne skupine. Učenici eksperimentalnih skupina su, prije posjeta Muzeju antičkog stakla, bili uključeni u dvodnevne nastavne aktivnosti usmjerene na muzejske sadržaje. Učenici kontrolnih skupina prije posjete nisu bili uključeni u nastavne aktivnosti usmjerene na muzejske sadržaje. Nakon muzejskog posjeta svi su učenici ispitivani prilagođenim oblikom anketnog upitnika RR2: 2005 (Hooper-Greenhill, 2007). Upitnik je uključivao Likertove skale sastavljene od pet stupnjeva te učeničke slobodne pisane iskaze i iskaze crtežom. Učitelji su intervjuirani prije i poslije muzejskog posjeta.

Tablica 1. Rezultati t-testa

	Arit. sred. eksp.	Arit. sred. kontr.	t-test iznos	df	p	N eksp.	N kontr.	Std. dev. eksp.	Std. dev. kontr.	
Zadovoljstvo muzejskim aktivnostima	4.76	4.31	4.34**	287	0.0000	136	153	0.51	1.11	
Zainteresiranost za muzejske sadržaje	4.63	4.34	3.08**	287	0.0022	136	153	0.61	0.95	
Subjektivni doživljaj razumljivosti i dostupnosti muzejskih sadržaja	4.52	4.20	3.99**	287	0.0001	136	153	0.61	0.76	
Doživljaj muzeja kao uzbudljivog mjesta	4.71	4.41	3.47**	287	0.0006	136	153	0.61	0.86	
Poticajnost muzejskog iskustva u odnosu na aktivnosti školskog učenja	4.63	4.17	4.56**	287	0.0000	136	153	0.65	0.99	
Poticajnost muzejskih iskustva u odnosu na učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu										Ozn ake *p< 0.05

\*\*p<0.005

Uočljiva je (tablica 1) statistički značajna razlika između učenika i učenica eksperimentalne i kontrolne skupine u učeničkoj percepciji vlastitog zadovoljstva muzejskim aktivnostima  $t(287)=4.34$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,76$ ,  $SD=0.51$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=4,31$ ,  $SD=1.11$ ), učeničke samoprocjene zainteresiranosti za muzejske sadržaje  $t(287)=3.08$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,63$ ,  $SD=0.61$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=4,34$ ,  $SD=0.95$ ), subjektivnog doživljaja razumljivosti i dostupnosti muzejskih sadržaja  $t(287)=3.99$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,52$ ,  $SD=0.61$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=4,20$ ,  $SD=0.76$ ), doživljaju muzeja kao uzbudljivog mjesta  $t(287)=3.47$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,71$ ,  $SD=0.61$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=4,41$ ,  $SD=0.86$ ), poticajnosti muzejskog iskustva u odnosu na aktivnosti školskog učenja  $t(287)=4.56$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,63$ ,  $SD=0.65$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=4,17$ ,  $SD=0.99$ ) te poticajnosti muzejskog iskustva u odnosu na učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu  $t(287)=5.14$ ,  $p<0.005$  (kod učenika iz eksperimentalne skupine  $M=4,40$ ,  $SD=0.84$ , kod učenika iz kontrolne skupine  $M=3,72$ ,  $SD=1.32$ ).

Statistički rezultati ukazuju na najveću povezanost razine didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja i aktivnosti s varijablama učeničke percepcije vlastitog zadovoljstva muzejskim aktivnostima, poticajnošću muzejskog iskustva u odnosu na aktivnosti školskog učenja te poticajnosti muzejskog iskustva u odnosu na učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu.

*Analiza učeničkih crteža* iskazuje znatno veću usmjerenost učenika eksperimentalne skupine na socijalne interakcije na razini djetete-odrasla osoba (31,50%), u odnosu na 15,27% kod učenika kontrolne skupine. Uočljiva je vrlo slična razina perceptivne usmjerenosti učenika obaju skupina na muzejske izložke. Ipak, na crtežima učenika eksperimentalne skupine moguće je uočiti sadržaje iz mašte, vezane uz priču iz nastavnog rada provedenog prije posjete muzeju. Isto tako, vidljiva je veća brojnost i preciznije prostorno pozicioniranje izložaka prikazanih u muzejskom prostoru u odnosu na učenike kontrolne skupine.

U *pisanim iskazima* uočavamo da učenici eksperimentalne skupine kao dojmljive najčešće navode nakit (50,68%), staklene predmete u kućanstvu (34,24%) te staklene predmete vezane uz pogrebne običaje (28,76%). Uočavamo moguću povezanost perceptivne usmjerenosti prema nakitu i staklenim predmetima u kućanstvu i sadržaja s kojima su se susreli tijekom nastavnih aktivnosti koje su se odvijale prije posjete muzeju. Učenici kontrolne skupine, među izloženim artefaktima, najčešće uočavaju staklene predmete vezane uz pogrebne običaje (18,05%) i predmete za uporabu u kućanstvu (16,66%). Ostale predmete još rjeđe uočavaju. To je moguće dovesti u vezu s uočenom većom usmjerenošću učenika kontrolne skupine na sam muzejski prostor od učenika eksperimentalne skupine.

Tijekom *intervjuiranja*, učiteljice eksperimentalnih skupina posebno ističu učeničku zainteresiranost za tumačenja kustosa i komunikaciju na razini djetete-kustos, usmjerenost na posebnosti vezane uz izložbene predmete i proces demonstracije izrade staklenih predmeta u muzejskoj radionici. Iskazima učiteljica kontrolne skupine ukazano je na najizrazitiju usmjerenost interesa njihovih učenika prema filmu o izradi staklenih predmeta te prema pojedinim muzejskim izlošcima.

## **Zaključak**

U provedbi istraživanja kombiniranom metodologijom od velike je važnosti odabir odgovarajuće razine povezivanja kvantitativnih i kvalitativnih metoda, a koja se razlikuje među analiziranim studijama. Istraživanje u središtu ovog rada provedeno je kombiniranom metodologijom, pri čemu su analize učeničkih crteža, pismenih iskaza učenika te intervju s nastavnicima provedeni s ciljem nadogradnje na kvantitativne podatke.

Primjena kombinirane metodologije je omogućila dubinsko sagledavanje problema učeničke percepcije muzejskih sadržaja. Dobiveni statistički podatci ukazuju na značajnu razliku učeničke

percepcije kod svih ispitivanih varijabli (zadovoljstvo muzejskim aktivnostima, zainteresiranost za muzejske sadržaje, subjektivni doživljaj razumljivosti i dostupnosti muzejskih sadržaja, doživljaj muzeja kao uzbudljivog mjesta, poticajnost muzejskog iskustva u odnosu na aktivnosti školskog učenja i poticajnost muzejskih iskustva u odnosu na učeničke aktivnosti u slobodnom vremenu) između učenika eksperimentalne i kontrolne skupine. Kvalitativni podaci omogućili su uvid u pojedinačne iskaze učenika i njihovih učitelja. Time su dobiveni podatci o prirodi socijalnih interakcija u vršnjačkim skupinama, socijalnim interakcijama učenika i odraslih osoba u muzejskom okruženju, usmjerenosti učeničke percepcije tijekom muzejskog posjeta, načinu perceptivnog zahvaćanja izložaka i unutarnjeg muzejskog prostora te precizne pojedinačne iskaze o poticajnosti muzejskog posjeta na različite učeničke aktivnosti.

## Literatura

1. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2006), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
2. Gorard, S., Taylor, C. (2004), *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
3. Halmi, A. (2005), *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
4. Halmi, A. (2011), *Uvođenje u područje znanstvenih istraživanja*. Izlaganje sa znanstvenog skupa Dijete i estetski izričaji (Zadar, 13. i 14. svibnja 2011.)
5. Hooper-Greenhill, E. (2007), *Museums and Education*. London, New York: Routledge.
6. Kuhn, T. (1999), *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk: Hrvatsko sociološko društvo.
7. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Mužić, V. (2004), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
9. Sandell, R., Dodd, J., Jones, C. (2010), *An evaluation of sh[OUT] – The social justice programme of the Gallery of Modern Art in Glasgow*. Leicester: RCMG, University of Leicester.
10. Sekulić-Majurec, A. (2000), Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena: neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289–300.
11. Wakiri, R., Hatala, M., Muise, K., Tanenbaum, K., Corness, G., Mohabbati, B., Budd, J. (2009), *Kurio: A Museum Guide for Families*. U: *Proceedings of Third International Conference of Tangible and Embedded Interaction*. UK: Cambridge.

## Mixed Methods Research in the Study of Students' Perception of Museum

### Abstract

The paper describes the use of mixed methods research in investigation of students' perceptions of museum. The mixed methods research is frequently used in the recent pedagogical research. This paper includes the review of the main determinants of the mixed methods research and the review of relevant mixed methods research in the field of education and museum pedagogy. Further, the paper presents the implementation of research results obtained by analyzing the collected quantitative and qualitative data. Quantitative data were collected by questionnaire. Qualitative data were collected by students' free drawings and written statements and by semi-structured interviews with their teachers. In conclusion, the paper highlighted the advantages of mixed methods research approach in this study and the reviewed studies of similar phenomena.

**Keywords:** mixed methods research, students' perception of museum, museum communication

## Kulturno-društveni fenomen navijačkog nasilja

Dr.sc. **Anita Klapan**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Rijeci  
Odsjek za pedagogiju

Dr.sc. **Sonja Kovačević**, doc.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za učiteljski studij

**Luka Mušanović**

### Sažetak:

Suvremena događanja na sportskim terenima i oko njih, a u povodu nekih sportskih susreta, privlače pozornost šire, pa i znanstvene, javnosti po navijačkom ponašanju s latentnim i manifestnim nasilničkim nabojem. To znači da je u ozbiljnoj raspravi o tome prije svega potrebno odrediti što se uopće razumijeva pod nasilničkim ponašanjem ili ponašanjem s nasilničkim nabojem koje se vezuje za sport. Određenje je potrebno i stoga što se ponekad nastoji minimalizirati nasilnički naboj sadržan u nekim oblicima navijačkog ponašanja, ili se čak i nasilničko ponašanje tretira kao neki oblik bezazlene glume i gotovo dječje igre.

**Ključne riječi:** navijači, nasilje, navijačko društvo, mladi, navijačka subkultura

### Nasilničko ponašanje

Pod nasilničkim ponašanjem se podrazumijeva svako ponašanje koje obilježava: a) upotreba sile ili prijetnja upotrebom sile i b) izravno i neizravno ugrožavanje ili oštećivanje fizičkog i moralnog integriteta nekih ljudi (sadržavajući u sebi otvorenu ili prikrivenu prijetnju ugrožavanjem ili oštećivanjem tog integriteta ) ali i ono ponašanje koje smjera na – prividno besmisleno i bezrazložno –

nelegalno i neovlašteno oštećivanje ili uništavanje određenih stvari, ali stvari koje imaju određeno simbolička značenja ili im se ono samo pripisuje.

Takvo se ponašanje pojavljuje kao osobita vrst nasilničkog ponašanja samo po tome što je izravno ili neizravno vezano za sport ili se smješta u odnošajne okvire obilježene sportom i sportskom simbolikom, odnosno ponašanje koje ima i pored ostalog nastoji imati neke izravne učinke sportske naravi ili posredno relevantne za sport. Pritom mjera osobitoga sportskog i bjelodano nesportskog u takvom ponašanju s nasilničkim nabojem varira i može varirati.

Tako shvaćeno nasilničko ponašanje pojavljuje se u više različitih konkretnih oblika. O tome kazuje formulacija G. Shillinga (1976: 162.): „*Nasilje se može izražavati stvarnom ili umišljenom radnjom, riječima ili bez riječi, fizičkim djelovanjem, štetom koju prouzrokuje sebi ili drugima, oblicima koje društvo ili društvene grupacije odobravaju ili ne, gdje žrtva ne zna ili zna za nasilje.*“

### **Korijeni eskalacije nasilničkog ponašanja danas u RH**

Pokušat ćemo odgovoriti na pitanje otkuda nasilje upravo danas u nas u sportu i u vezi s njim. Odgovor na to pitanje ne može biti jednostavan. Naprotiv, mora se poći od tvrdnje da postoji izuzetno složena i vrlo slojevita deterministička mreža društvenih i kulturnih okolnosti različite naravi koja faktički proizvodi suvremeno nasilničko ponašanje u masovnim razmjerima ili mu pogoduje. To se nasilje ponajprije i ponajviše pojavljuje u vezi s nogometom, odnosno u povodu njega. U toj determinističkoj mreži sudjeluju epohalne, makrostrukturalno i situacijski uvjetovane društvene i kulturne okolnosti izvansportske i nesportske naravi. Isto tako sudjeluju i osobite okolnosti pretežno sportske naravi, vezane za dominantne načine današnjeg zamišljanja, organiziranja i prakticiranja nogometa sa svim onim što mu pripada i što je za njega vezano. Moguće je prepoznati nekoliko najvažnijih slojeva ili razina u spomenutoj determinističkoj mreži.

### **Modernizacija društva i proizvodnja nasilja**

Najdublji sloj i najpozadinskiji sloj okolnosti u determinističkoj mreži generiranja stvarnog ili potencijalnog nasilja u nas tvore društvene i kulturne okolnosti epohalne naravi. To su ponajprije vrlo trajne okvirne okolnosti društvenog života uvjetovane postignutim stupnjem modernizacije društva u ovom prostoru odnosno ostvarenim prijelazom iz predmodernih, u biti tradicionalnih općih okvirnih uvjeta društvenog života, u moderne uvjete industrijskog i urbanog svijeta. Na toj razini determinističke mreže uspostavlja se osobita sprega okolnosti koje generiraju nasilje ili ga bar pod određenim uvjetima mogu generirati. Spregu čine:

a) okolnosti koje rađaju ili favoriziraju nasilničke oblike ponašanja u tipično predmodernim, tradicionalnim, u osnovni agrarno-ruralnim uvjetima življenja koji još u velikoj mjeri egzistiraju u ovom društvenom prostoru;

b) okolnosti koje rađaju ili favoriziraju nasilničke oblike ponašanja u uvjetima epohalnih prijelaza iz predmodernih uvjeta društvenog života u moderno društvo, što se bez dvojbe zbiva u ovom našem prostoru; te okolnosti na jednoj strani povećavaju društvenu iskorijenjenost značajnih dijelova stanovništva, a na drugoj strani značajne dijelove populacije pretvaraju u svojevrsne stalne gubitnike;

c) okolnosti koje, kako pokazuje šira svjetska pozornica, rađaju ili favoriziraju nasilničke oblike ponašanja u uvjetima industrijskog i urbanog svijeta i na najvišim razinama njegove razvijenosti, i koje čine da je nasilje endemično u razvijenom svijetu.

To govori da su se u nas stekle povijesne okolnosti koje čine nasilje u ovom ili onom obliku i u ovoj ili onoj mjeri gotovo neizbježnim sastojkom društvenog života u našem prostoru, s uvijek otvorenim mogućnostima za izražavanje na ovim ili onim točkama društvenog prostora.

### **Društvena kriza i proizvodnja nasilja**

Konkretniji široki i duboki, u neku ruku izrazito pozadinski sloj u determinističkoj mreži o kojoj je riječ zacijelo tvore općedruštvene i općekulturne krizne okolnosti te okolnosti i gibanja u osnovi proizvedene suvremenom, već desetljetnom, dubokom, globalnom društvenom krizom kao strukturalnom i gotovo bezizlaznom krizom sustava. To su ponajprije one društvene i kulturne okolnosti koje su, na jednoj strani, obilježene izrazitom i dubokom degradacijom društvenog života, a na drugoj strani nose biljeg zaoštavanja društvenih proturječja i do krajnje točke usijanja dovedenih unutar društvenih sukoba. To je u biti samo posljedica bitnog zaokreta do kojeg je dovela suvremena društvena kriza u kojoj više nije na djelu napredak ka izobilju, već povratak na ograničavanja i lišavanja. I jedno i drugo po prirodi same stvari, stvara opću društvenu situaciju u kojoj se povećavaju šanse za eskalaciju nasilja i nasilničkog ponašanja u našem suvremenom društvenom prostoru uopće, pa posredno i u sportu i u povodu njega. Zapravo, sport i ono što se u vezi s njim zbiva po nekim su svojim značajkama gotovo privilegirana mjesta za najlakše očitovanje krizom uvjetovane sklonosti nasilju. Nasilje u sportu i u vezi s njim danas se u nas pojavljuje ponajprije kao svojevrsni krizni fenomen. Pritom, nije posrijedi neko sasvim novo nasilje kojeg ranije nije bilo, ali se danas samo vratilo ili je nadošlo s eskaliranom i eruptivnom snagom. U tom smislu, moguće je govoriti da je posrijedi nasilje koje je izraz primitivizma, ali ono je istodobno mnogo više i mnogo prije izraz neke reprimativizacije društvenog života, koja je danas uvjetovana krizom. U nas je to podjednako kao u nekim drugim suvremenim društvima, a najočitija je u nekim dijelovima Velike Britanije. Krizna situacija dakle i nedvojbeno pogoduje eskalaciju nasilja u vezi sa sportom i to na višestruk način. *Prvo*, krizna situacija pogoduje nasilju sve izrazitijim pogoršanjem općih uvjeta života te bjelodano degradirajući društveni život uopće pa i obesmišljavajući ga na svojevrsan način. *Drugo*, pogoduje mu povećavanjem razine općedruštvene konfliktnosti te zaoštavanjem svakovrsnih društvenih proturječja i sukoba. *Treće*, jasno uočljivim tendencijama

svojevrstnog transfera opće društvene konfliktnosti na područje međunacionalnih odnosa i njezine fiksacije za određene nacionalne i neke druge skupine. *Četvrto*, stalno rastućim općim difuznim društvenim nezadovoljstvom te stoga, i povećavanjem opće društvene labilnosti velikih segmenata stanovništva. *Peto*, povećavanjem opće društvene nesigurnosti i neizvjesnosti, koje sa svoje strane proizvodi frustriranost u masovnim razmjerima. *Šesto*, sužavanjem institucionalnih kanala društvene promocije kao i sistemski legitimnog aktiviranja i mobiliziranja raspoloživih društvenih resursa.

### **Društveni položaj mladih i proizvodnja nasilja**

Također, duboki ali nešto manje izraziti pozadinski sloj u determinističkoj mreži koja generira nasilje o kojem je riječ ili ga bar favorizira, tvori sklop svih onih društvenih i kulturnih okolnosti različite naravi, koje se odnose ponajprije na stvarni opći društveni položaj mladih danas u nas u situaciji duboke društvene krize.

Naime, nema sumnje da je suvremena eskalacija nasilja i svojevrsan krizni fenomen, ali krizni fenomen s dominantnim omladinskim obilježjima. Nosioci, pa i protagonisti, nasilničkih oblika ponašanja nedvojbeno su mladi ljudi i po vidljivoj tendenciji sve mlađi. Posrijedi je u biti izrazito omladinski fenomen. Moglo bi se doduše tvrditi da postoji neka gotovo prirodna unutrašnja sprega između sporta i mladih. Na neki način sport je aktivnost koja u velikoj mjeri pripada mladosti i koja izrazito privlači mlade. O tome uvjerljivo govore podaci iz nekih iskustvenih istraživanja po kojima zanimanje za sport ima visoko mjesto u hijerarhiji onoga što zanima današnju omladinu. Visok rang zauzima i u temama o kojima mladi ljudi – osobito muškarci – relativno često razgovaraju. To se može ilustrirati pozivajući se na nalaze iz istraživanja mladih realiziranog potkraj 1985. i u početku 1986. godine (Vidi: *Dietz-Uhler B. Harrick, Elizabeth A. End, C. i Jacquemotte, L. (2010) Sex Differences in Sport Fan Behavior and Reasons for Being a Sport Fan*). Tada je na razini prosjeka 34,3% mladih ispitanika izjavilo da često ide na sportske priredbe, dok ih je samo 5,7% reklo da ne ide nikad. Istodobno je 53,3% mladih ispitanika izjavilo da često razgovara o sportu, a nikad ih ne razgovara samo 9,9%. Pritom, po čestini razgovor o sportu stoji ispred razgovora o politici, naciji, vjeri, umjetnosti.

Međutim, sprega koja se na tim osnovama uspostavlja između mladih i sporta danas i ovdje samo tvori neku vrlo široku pozadinu na kojoj se tek na sasvim konkretan način oblikuje odnos suvremenog pokoljenja mladih prema sportu, a koji pogoduje eskalaciji nasilničkih oblika mladenačkog ponašanja. Stoga je posrijedi neki sasvim osobit, ali veoma konkretan oblik omladinske subkulture (Perasović, 1989). Tvoreći osobitu kulturnu podlogu i kulturni okvir, ona danas proizvodi obrasce nasilničkog ponašanja ili pogoduje njihovoj stvaranju odnosno tim obrascima bar daje svojevrsan kulturni legitimitet u omladinskom životnom krugu i životnom iskustvu. Pritom se pojam kulture ovdje shvaća tako da „Kultura nije jednostavno jedan aditivni pojam koji obuhvaća načine ponašanja, obrasce odnošenja, oblike komuniciranja, vrijednosti i norme, već je analitički pojam uz pomoć kojeg se oblikuje vrsta i



način na koji društveni individui, grupe i klase u jednom određenom povijesnom okviru sirovinu svoje društvene i materijalne egzistencije obrađuju i prerađuju. I više od toga, kultura je „*praksa koju grupni život realizira ili objektivira u smislenom obliku*“. U užem smislu pojam supkulture se uzima s onim bitnim značenjem kako su ga svaki za sebe opisali Brake i Murdock. Za Brakea (1985) „supkulture nastaju kao pokušaji da se riješe određeni problemi u društvenim strukturama, nastali uslijed proturječja u širem društvu“. Za Murdocka (1974, 213.) „supkulture pružaju kolektivna rješenja za one probleme koji se nameću zajednički doživljenim proturječjima u radnoj situaciji i koji stvaraju društveni i simbolički okvir za razvoj i jačanje kolektivnog identiteta i individualne samoafirmacije“.

Naime, nema sumnje da je suvremena društvena kriza svojim razgranatim učincima na izrazito težak način pogodila masovne dijelove omladinske populacije te objektivno pogoršala opći društveni položaj mladih. Pogoršala ga je upravo pojačavajući već ranije izražene negativne strane tog položaja: a) izrazitu društvenu inferiornost mladih, njihovu društvenu segregiranost i marginalizaciju, b) napetosti u vezi s oblikovanjem njihova generacijskog i osobnog identiteta, c) krajnje zaoštrene teškoće u vezi s prijelazom u svijet odraslih i posebno u svijet rada, d) produbljenu proturječnost između pojačane težnje za autonomijom i društvenim osamostaljivanjem i njihove – kriznim kretanjima objektivno povećane – društvene i ponajprije ekonomske ovisnosti itd. Tome treba dodati da omladina na neki zaoštren način osjeća raspad određene ranije uspostavljene i sistemski legitimirane i zaštićene definicije realnosti. Na toj podlozi nasilničko ponašanje u vezi sa sportom u nas nužno doista dobiva obilježja nasilja odozdo pored ostalog upravo po tome što je to ponašanje značajnih dijelova mladih koja u nekom sistemskom i strukturalnom smislu društveno doista stoji negdje dolje i po nekom raskidu s tzv. službenim i normalnim društvom.

### **Strategije suočavanja s eskalacijom nasilja u sportu**

Rasprava o nasilju u sportu danas u nas nužno zahtijeva bar početnu kritičku analizu do sada primjenjivanih strategija suočavanja s izazovima nametnutim eskalacijom nasilja u sportu i u vezi s njim. Nema, naime, sumnje da su se već do sada primjenjivale i iskušavale različite strategije takve naravi u nas i u nekim drugim zemljama. Sadržaj takvih strategija i njihove stvarne domete vrijedi danas kritički ispitati.

Prva strategija se može opisati kao strategija sistematskog „zabašurivanja“ i prešućivanja. Polazi od uvjerenja da nije od presudne važnosti ono što se doista događa ili se dogodilo u sportu i u vezi s njim, već je daleko važnije što se pretpostavlja da je moguće preokrenuti odnos između događaja i vijesti, slike i komentara, tako da ne bude događaj ono što u krajnjoj liniji stvara vijest, sliku i komentar, već da vijest, slika i komentar stvaraju i oblikuju događaj s nekom javnom relevancijom. Stoga se vjeruje da se ono što nije u vijestima, slikama i komentarima u suvremenim masovnim medijima može proći kao da se i nije ni dogodilo. Prema tome, s nasiljem bi se navodno najbolje moglo izići na kraj kad

se o njemu ne bi pisalo i govorilo i kad ga ne bi bilo ni u porukama masovnih medija. To je strategija koja vrlo lako i vrlo često prebacuje masovnim medijima odgovornost za eskalaciju nasilničkih oblika ponašanja u sportu i u vezi s njim jednostavno po tome što o tome pišu ili govore. To je, dakle, strategija koja drži da se najbolje može izići na kraj s eskalacijom nasilja u sportu ako se konkretni primjeri tog nasilja isključe iz masovnih medija i onoga o čemu oni obavještavaju i govore te se potisnu ispod praga javnosti. Međutim, danas ta strategija više ne funkcionira i ne može funkcionirati na cjelovit način u nas u nastojanju da bi se uspješno „zabašurilo“ i u potpunosti prikrilo ono što se događa na sportskim terenima. To ne može funkcionirati iz tri temeljna razloga. Prvo, već ostvarena pluralizacija masovnih medija i stoga stanovito demontiranje ranijih monopola u informacijskom polju praktički čini teško izvodljivom i održivom neku djelotvornu informacijsku blokadu. Drugo, nije u skladu s komercijalnim načelima po kojima masovni mediji sve više djeluju u uvjetima konkurencije. Ta strategija može danas funkcionirati samo na fragmentaran i selektivan način, ponešto umanjujući značenje onoga što se doista ponegdje dogodilo, ili prikrivajući dio događaja, ponajprije u lokalnom okviru. Treće, danas su i masovni mediji uključeni u svim mogućim društvenim podjelama i konfrontacijama u njima, pa je tako uvijek moguće naći i one koji će u ovom ili onom obliku biti i na strani nosilaca nasilničkog ponašanja. Oni će i za konkretne oblike nasilničkog ponašanja tražiti i pronalaziti olakotne okolnosti ili dapače i opravdavati.

Istina, nema sumnje da su masovni mediji svojim izvještavanjem i komentiranjem onoga što se događa u sportu i u vezi s njim postali nužan sastavni dio ukupnoga sportskog pogona u nas danas. Stoga i takvi mediji značajno utječu i na oblikovanje određenih navijačkih praksi. Nedvojbeno je, s druge strane, da se izvještavanjem u nasilničkim oblicima navijačkog ponašanja postiže da se novine prodaju, radioemisije slušaju i televizijski programi gledaju mnogo više nego izvještavanjem o mirnom navijačkom ponašanju bez izgređa. To isto tako vrijedi za pisanje i komentiranje o ponašanjima najagresivnijih navijačkih grupa. Drugim riječima, to se medijski isplati. U tom smislu i masovni mediji snose dio odgovornosti za ukupnost onoga što se događa u sportu i u vezi s njima. Oni faktički doprinose promicanju određenih oblika nasilničkog ponašanja kao što doprinose i davanju svojevrsne legitimnosti takvim oblicima ponašanja čak i onda kad ih negativno prikazuju i izričito osuđuju. Isto je tako bjelodano da je nosiocima navijačkih ponašanja s nasilničkim nabojem izuzetno važno da budu prisutni u masovnim medijima. I to bez obzira na to kako se pritom o njima govori i kako se prikazuju. Za njih je važno da se o njima govori. Dapače, određena je mjera egzaltirane provokativnosti sadržana u nekim oblicima navijačkog ponašanja ponajprije u funkciji proboja u informativni i komunikacijski društveni prostor. Međutim, sasvim je bjelodano da se strategijom prešućivanja i „zabašurivanja“ ne može izići na kraj s onim što se danas događa u nas na sportskim terenima i oko njih. Čini se da je u ovom pogledu na djelu jedna objektivna proturječnost: masovni mediji doista malo mogu u sadašnjim

prilikama učiniti za blokiranje eskalacije nasilja u sportu i u vezi s njim, ali mogu mnogo toga lako i jednostavno učiniti da se ta eskalacija pojača i produbi.

Druga strategija je strategija indignirane moralnosti koja na suočavanje s nasilničkim oblicima ponašanja u vezi sa sportom reagira javnim moralnim osudama, negativnim forumskim ocjenama, tzv. javnim ograđivanjem od njih, etiketiranjem i stigmatiziranjem njihovih nosilaca. Ta strategija moralne osude kojoj bi se pridružile sve institucije, svi forumi, svi masovni mediji našla i način da relativno lako iziđe na kraj s nasiljem u sportu i u vezi s njim. Stoga, ta strategija vodi do stalnog podizanja oštine moralnih osuda i proširenja kruga onih koji u moralnoj indignaciji na ovaj ili onaj način sudjeluju. Nema sumnje da je do sada u nas ta strategija bila primjenjivana, kao što je bila primjenjivana i u nekim drugim zemljama. Međutim, i samo površina kritička analiza mora pokazati da danas nema sumnje o tome da su njezini učinci bili veoma skromni, a njezini dometi izrazito ograničeni. Dapače, moglo bi se reći da je ponekad ta strategija bila više kontraproduktivna nego produktivna, na što je već ranije upozoreno. Ako je nasilje svojevrsni pokazatelj raskida s postojećim sistemom, onda takva strategija taj raskid po pravilu ne premošćuje, već ga učvršćuje i produbljuje. Ponekad je primjena te strategije bila izrazito perfidna je su javno svoju moralnu indignaciju pokazivali i oni koji su izravno ili neizravno doprinijeli stvaranju uvjeta u kojima eskalacija nasilja postaje gotovo neizbježna. Ta strategija zaboravlja da određene navijačke grupe faktički operiraju sasvim osobitim definicijama realnosti i faktički odozdo oblikuju sasvim osobit životni stil, praktično imun na sve moralno intonirane osude, pogotovu one odozgo.

Treća strategija očekuje da se eskalacijom i s omasovljenjem nasilničkog ponašanja u sportu i u vezi s njim može manje – više uspješno izići na kraj uz pomoć razvijene i domišljene edukativno-prosvjetiteljske društvene akcije svih onih društvenih činilaca koji sudjeluju u primarnoj i sekundarnoj socijalizaciji. Ta strategija pretpostavlja da su eskalacija i omasovljenje nasilničkih oblika ponašanja, vezanih za sport i u vezi s njim, ponajprije uvjetovani nedostacima odgoja i obrazovanja i eventualno društvenom krizom u odgoju i obrazovanju. Stoga, smatra se da prvorazredno značenje ima aktiviranje i mobiliziranje svih institucija koje sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja i njihovo koncentrirano i pojačano odgojno i obrazovno djelovanje. Ta strategija računa i na svojevrsnu moralnu katarzu koju će uz primjerenu edukaciju na nekoj točki morati izazvati eskalacija nasilničkog ponašanja svojim vlastitim učincima. To se za sada oštro nije uslijedila slična moralna katarza u povodu Heyselške tragedije mora smatrati često utopijskim računom. Zanimljivo je da se dio primarne, pa i sekundarne, socijalizacije sudionika u navijačkim grupama sklonim nasilju odvija u osobitom društvenom i kulturnom okviru koji je u velikoj mjeri nedostupan službenim socijalizacijskim institucijama na pozitivni socijalizacijski učinak kojih ta strategija računa. Još se više zanemaruje izrazito značajno autonomno socijalizacijsko djelovanje grupa vršnjaka i samih navijačkih grupa. Naime, nema sumnje da mladi ljudi koji ulaze u navijačku grupu i sami na neki način preuzimaju ulogu egzaltiranih navijača zatiču već gotov i zadan

sklop normi, vrijednosti, vjerovanja, definicija situacije, razloga i obrazaca ponašanja koje na ovaj ili onaj način preuzimaju. Stoga, pokazalo se da u psihološkom profilu navijača sklonom nasilničkim oblicima ponašanja i prijemčivom za njih, nije toliko dominantna želja za oštećivanjem, vrijeđanjem i napadanjem drugih, niti da su njime ovladali neki iskonski sadistički impulsi, koliko potreba i nastojanje da ostvari određenu sliku o sebi i stekne određenu unutargrupnu reputaciju. To znači da i najbolje usmjerena socijalizacijska strategija ima svoje bitne unutrašnje granice.

Četvrta strategija je strategija postupnog ali sistematskog jačanja i širenja prevencije i represije koje se povjeravaju policiji i sudstvu. Pritom su već stvorena dva obrasca te strategije: britanski obrazac koji težište stavlja na policijsku prevenciju navijačkih izgređa i talijanski obrazac koji se oslanja na policijsku intervenciju u toku izgređa i nakon njih. Ta je strategija do sada bila najšire i najsustavnije primjenjivana i u posljednje vrijeme dovela do brojnih inovacija. Stvorene su posebne policijske referade koje se bave navijačima sklonim nasilju, oni su uvedeni u posebne kartoteke te se nad njima ostvaruje osobita policijska kontrola, formirani su posebni središnji policijski obavještajni centri. Predlažu se oblici međunarodne policijske razmjene informacija i suradnje, razvijene su posebne policijske taktike odnosa prema navijačkim grupama, montirane televizijske kamere zatvorenog kruga za kontrolu nad opasnim točkama stadiona itd. U porastu je broj policajaca i policijskih sredstava koji se angažiraju u povodu nekih sportskih susreta. I iznad svega pooštrene su kaznene sankcije za nasilničko ponašanje navijača. Međutim, isto tako nema sumnje da do sada korištene mjere prevencije i represije nigdje nisu uspjele eliminirati nasilničko ponašanje u sportu i u vezi s njim. Ono što su uspjele svodi se u osnovi samo na sprečavanje da neki incidenti ne dobiju tragične razmjere.

Iz toga se može zaključiti da je primjena svake od spomenutih strategija ponaosob u nekim drugim zemljama, pa i u nas, do sada općenito imala vrlo ograničen učinak. Ništa veći učinak nije imala kombinacija spomenutih strategija niti se može od nje to očekivati, iako se može razumno pretpostaviti da je tek kombinacija ovih strategija može imati neki značajniji učinak, bar u smislu zaustavljanja postojećeg trenda eskalacije nasilničkog ponašanja.

## **Zaključak**

Čini se da je razložno utvrditi da bi se dublje promjene u pogledu eskalacije navijačkog ponašanja s nasilničkim nabojem mogle očekivati ponajprije samo na temelju podobnijeg distrukturiranja i restrukturiranja ukupnog društvenog polja u našem prostoru te u tom okviru radikalnog distrukturiranja i restrukturiranja sadašnje društvene, ekonomske, političke i kulturne situacije. Isto bi se tako dublje i trajnije promjene u ovom pogledu dalje mogle razumno očekivati tek na temelju dubljih i radikalnih destrukturacija i restrukturacija čitavog društvenog polja samoga sporta. Sve ostalo je samo palijativ.

Za zaustavljanje sadašnje eskalacije nasilničkih oblika ponašanja u sportu i u vezi s njim trebalo bi zacijelo na vrlo osobit način konvergirati izuzetno povoljne okolnosti društvenog života – političke, ekonomske, kulturne, socijalne i ostale. Takva konvergencija, međutim, bjelodano nije još na vidiku. Još bi osobitima trebala biti konvergencija povoljnih okolnosti društvenog života da bi se nasilje u sportu i u vezi s njim u nas moglo reducirati na neku manje-više marginalnu i sporadičnu pojavu. Zacijelo takva konvergencija nije ni na dohvat ruke niti odmah iza ugla. Stoga se sve ono što se dosada javilo kao bremenito nasiljem u sportu i u vezi s njim, ne može realistički promatrati kao čisto pomodna pojava od danas do sutra, niti kao manje-više beznačajna epizoda.

Na sličan način razložno je pretpostaviti da se smanjivanje ili eliminiranje navijačkog ponašanja s nasilničkim potencijalom isto tako teško može ostvariti bez dubljih promjena u društvenom položaju većine dijelova suvremene mladeži, i bar zaustavljanjem – ako ne preokretanjem – procesa postupnog ali stalnog pogoršavanja tog položaja u svim njegovim bitnim dimenzijama. To su dimenzije prijelaznosti, društvene inferiornosti, društvene segregiranosti i marginalnosti. To ponovno govori da se ne može očekivati neko brzo i jednostavno preoblikovanje najšire društvene podloge iz koje se danas praktički mobilizira najveći dio navijača koji ulaze u najvatrenije i najagresivnije navijačke grupe, stalno sklone i nasilju. Nije razložno očekivati ni da će gotovo sutra oslabiti sadašnja tendencija fiksacije izuzetno emocionalno nabijene pozornosti značajnih dijelova omladinske populacije na sport i zbivanja u vezi s njim. Ponajmanje se može realistički očekivati da će se brzo i lako razgraditi danas lako prepoznatljiva mješavina tri tipična načina reagiranja mladih na teškoće i izazove krize, koja je na djelu u nas, i koja se očituje i u ponašanju mladih i u vezi sa sportom. Stoga će bauk navijačkog ponašanja s nasilničkim potencijalima još kružiti našim prostorima i onda kad privremeno izgubi „jučerašnje“ razmjere.

## Literatura

1. Armstrong, R. i Giulianotti, G. (ur.), (1999): *Football Cultures and Identities*, MacMillan, London
2. Bernstein, R. (2009) *The Football Code: Football's Unwritten Rules and Its Ignore-at-OwnRisk Code of Honor*. Chicago: Triumph Books.
3. Blackshaw, T. i Crabbe, T. (2004) *New perspectives on Sport and 'Deviance'*, Routledge, London, New York
4. Bocca, G. (1982) *La Repubblica*
5. Brake, M. (1985) *Comparative Youth Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
6. Edwards, H. (1973) *Sociology of Sport*, The Dorsey Press, Homewood, Illinois
7. Foer, F. (2006) *Kako nogomet objašnjava svijet*, Celeber, Zagreb
8. Frosdick, S. i Marsh P. (2011) *Football Hooliganism*. New York: Routledge.
9. Murdock, G. (1974) 'Mass communications and the construction of meaning', in N. Annistead (ed.) *Reconstructing Social Psychology*, Harmondsworth: Penguin.
10. Muzur, A. i Rinčić, I. (2010) Sport i nasilje: prilog etičkim, sociologijskim i psihoneurobiologijskim razmatranjima, *JAH*, Vol. 2, No. 3
11. Nimac S. (ur.) (1988) *Tijelo, sport i teologija*, Franjevački samostan Majke Božje Lurdske, Zagreb
12. Perasović, B. (1989) *Nogometni navijači kao dio omladinske subkulture*, *Potkulture*
13. Schilling, G. (1976.) *Aggression and violence in sport*. *Bulletin of the Federation Internationale D'Education, Physique* 46, No.4
14. Snyder, E. i Spreitzer A. (1987) *Social Aspects of Sport*. Englewood Cliff: Prentice-Hall
15. Vrcan, S. (1990) *Sport i nasilje danas u nas*, *Naprijed*, Zagreb
16. Vrcan, S. (2003) *Nogomet – politika – nasilje*, *Hrvatsko sociološko društvo*, Zagreb
17. Žanić, I. (1995) *Navijači i rat*, *Erasmus*, br. 10.

## Cultural and Social Phenomenon of Sports Fans' Violence

### Abstract

Contemporary social situation on the sports fields is largely burdened with difficult confrontations and fierce conflicts and, therefore, potential violence. It continually feeds itself and can easily inflame violent tendencies of some parts of the population. This implies that, in a serious discussion about it, there is an urgent need to define what is meant by violent behavior related to sports. Defining is necessary because there is sometimes a tendency to minimize violence in some forms of sports' fans behavior, or even treat it as a harmless act, or almost a child's play.

**Keywords:** sports fans, violence, society of sports fans, youth, subculture of sports fans

# Izazovi obrazovanja za jednakost i različitost u ranom i predškolskom odgoju

Dr. sc. **Jasmina Klemenović**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Novom Sadu  
Odsek za pedagogiju

## Sažetak

Novi milenij donosi zalaganje za programske orijentacije, posebice tijekom ranog djetinjstva, temeljene na poštovanju jednakosti i različitosti. Osnovom se smatra uklanjanje prepreka za zajedničku igru, učenje i obrazovanje sve djece nezavisno od njihovih razvojnih, sociokulturnih i individualnih osobitosti što od odgojno-obrazovnih ustanova zahtijeva povećanu osjetljivost za razlike. Na osnovu nalaza internacionalne analize predškolskih programa u ovom radu se naglašavaju strategije koje doprinose stvaranju optimalnih uvjeta za odrastanje u zajednici različitih, ali ravnopravnih vršnjaka. Pri tome se velika važnosti pridaje pripremi emancipiranih profesionalaca koji poseduju kompetencije za ostvarujem individualanog pristupa svakom djetetu i roditelju bez obzira na njihovu rasu, klasu, etničku pripadnost, materinji jezik, spol ili invalidnost. U radu se prezentiraju različite strategije pogodne za razvijanje kritičke kulturne svijesti odgajatelja i stručnih saradnika u okviru inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja.

**Ključne reči:** ravnopravnost, jednakost, različitost, kritička kulturna svest, profesionalni razvoj.

## Promovisanje jednakosti i različitosti u obrazovanju

Najveći izazov savremenog obrazovanja predstavlja sistematsko otklanjanje prepreka za ravnopravno uključivanje svih članova zajednice u vaspitno-obrazovni proces naročito tokom najosjetljivijeg perioda ljudskog razvoja - ranog i predškolskog detinjstva. U poslednjoj deceniji prošlog veka, dokumentima kao što su Konvencija o pravima deteta (1989), Svetska Deklaracija o obrazovanju za sve (1990), Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama (1994), postavljene su osnove tzv. *inkluzivnog pristupa* obrazovanju. Novi koncept počiva na ideji da smo “*svi jednaki, ali ne i isti*” te zahteva povećanje kapaciteta vaspitno-obrazovnih ustanova da odgovore na razlike među decom nezavisno od njihovih individualnih, razvojnih i drugih sociokulturnih osobenosti.

Ključnim se smatra stvaranje uslova za zajedničku igru i učenje sve dece nezavisno od dostignutog nivoa psihofizičkih i senzomotornih sposobnosti, te socioekonomskog, lingvističkog, etničkog, kulturnog ili verskog konteksta iz koga dolaze. Polazi se od pretpostavke da će se deca koja odrastaju u atmosferi poštovanja i uvažavanja, uz razvijeno samopoštovanje, ponašati prosocijalno u različitim odnosima sa drugima. Posebno značajan činilac u negovanju jednakosti i različitosti predstavljaju odrasli koji pružaju negu, vaspitanje i obrazovanje deci u institucionalnim uslovima.

Bilo da je reč o vaspitačima ili stručnim saradnicima, interakcija i komunikacija sa odraslima predstavlja model za prava koja deca imaju (Klemenović, 2009). Otuda su *emancipovani profesionalci* osposobljeni za rad sa decom iz različitih populacija *temelj ostvarivanja prava na jednakost i različitost u vaspitanju i obrazovanju tokom ranog i predškolskog detinjstva*.

### **Uslovi za ostvarivanje jednakosti i različitosti u obrazovanju**

U Republici Srbiji ovi procesi teku pod geslom *Kvalitetno obrazovanje za sve* (2002) i obuhvataju veliki broj raznorodnih aktivnosti<sup>1</sup> usmerenih ka razumevanju i ostvarivanju prava na jednakost i različitost u obrazovanju. U toku je faza menjanja svesti i stavova profesionalaca kako bi se prevazišle brojne predrasude, stereotipi, etiketiranja i stigmatiziranja. Ovaj delikatan proces zahteva strategije koje bi vaspitačima i drugom stručnom osoblju u predškolskim ustanovama omogućilo da osveste sopstvene stavove, povećaju osetljivost za različitost i izgrađuju kritičku kulturnu svest za rad sa različitim populacijama. Neophodnost i dubinu ovog zahvata najbolje ilustruju nalazi novijih istraživanja koja prate ostvarivanje inkluzivnog pristupa u vaspitno-obrazovnom sistemu Srbije.

Mata-analiza stavova vaspitača prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe (Klemenović, Marić-Jurišin, 2011) pokazuje da vaspitači često nisu dovoljno upoznati sa vrednostima inkluzivnog obrazovanja (potpuno učešće, poštovanje različitosti, pravednost i poštovanje prava) kao ni načinima njihovog realizovanja. Oni deklarativno prihvataju inkluziju kao mogućnost ostvarivanja prava na vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ali je manje spremnih na lično angažovanje. Polovina vaspitača prednost daje integracijskom sistemu uključivanja dece u redovan sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (tzv. razvojne grupe) a više od trećine specijalizovanim ustanovama. Nešto pozitivniji stavovi zapažaju se u sredinama u kojima su intezivirane aktivnosti implemetacije inkluzivnog pristupa (npr. *Vrtić po meri deteta*, Subotica). U takvim okolnostima zapažena je tendencija izvesnog uvećanja broja vaspitača sa pozitivnim stavom prema inkluziji. Krajem devedesetih tek svaki peti vaspitač je iskazivao spremnost da u svoju vaspitnu grupu uključi dete sa smetnjama u razvoju dok je deceniju kasnije na to spreman svaki treći (isto, str. 59).

Druga studija (Srdić, 2009) kojom je ispitivana obaveštenost vaspitača o strategiji za integraciju romske dece u predškolske grupe u 9 regiona Srbije pokazala je da gotovo jedna trećina ispitanih nema nikakva saznanja o tome, dok je četvrtina informisana pri čemu njihova ustanova ne učestvuje u ovim aktivnostima. Dakle, više od polovine ispitanih vaspitača (57%) u različitim delovima Srbije tokom 2008. godine nije učestvovala u aktivnostima uključivanju romske dece u

---

<sup>1</sup> Poslednjih nekoliko godina pripremljena je odgovarajuća legislativa (Strategija za smanjenje siromaštva, 2003, 2006; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003, 2009; Nacionalni plan akcije za decu, 2004; Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma, 2005; Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, 2006), ali i eksperimentalno proveravan inkluzivni pristup kroz uključivanje dece sa smetnjama u razvoju i drugih marginalizovanih i socijalno isključenih grupa u vaspitno-obrazovne ustanove svih nivoa.



redovne vaspitne grupe iako se u zemlji uveliko organizuje obavezan pripremni predškolski program koji akcenat stavlja na uključivanje dece iz marginalizovanih i socijalno isključenih grupa<sup>2</sup> (isto, 199).

Ma koliko se činila pesimistična predstavljena situacija ona je u skladu sa iskustvima drugih sredina koje su prolazile kroz ovu fazu demokratizacije vaspitno-obrazovnih ustanova. Tako se pokazuje da je početkom milenijuma slično stanje zabeleženo i u zemljama sa višegodišnjim iskustvom u razvoju programa za poštovanje jednakosti i različitosti. Prema jednoj američkoj studiji (Lin, Lake, Rice, 2008) u SAD 80% osoblja izjavljuje da nije dovoljno osposobljeno da zadovolji različite potrebe dece i roditelja sa kojima svakodnevno rade, a 73% u grupi ima decu sa razvojnim smetnjama dok 54% radi sa decom koja potiču iz različitih kulturnih grupa. Većina priznaje da su imali malo ili nimalo pripreme za rad sa različitim populacijama i da osećaju ozbiljan nedostatak pedagoških strategija koje bi omogućile adekvatno napredovanje dece (isto, str.188).

Takođe, u nekoliko desetina studija organizovanih širom sveta u kojima je intervjuisano i sistematski posmatrano osoblje u radu sa decom ranog i predškolskog uzrasta ustanovljeno je značajno prisustvo predrasuda i stereotipa karakterističnih za širu zajednicu (Ramsey et. al., 2011), iako se od profesionalca očekuje da deluju antidiskriminatorски, osveščeno i prema demokratskim principima (Derman-Sparks, 2011). Otuda veliku pažnju tokom poslednjih godina privlače programi za obrazovanje i usavršavanje profesionalaca za pedagoški rad sa različitim populacijama, kao i različiti programi osmišljeni za ostvarivanje jednakosti i različitosti tokom ranog i predškolskog detinjstva.

### **Programi ranog i predškolskog obrazovanja namenjeni ostvarivanju jednakosti i različitosti**

Studija „Poštovanje različitosti“ (Respect for Diversity, 2006) donosi analizu programa organizovanih tokom protekle četiri decenije širom sveta čija je namera bila ostvarivanje prava na jednakost i različitost u obrazovanju već na ranom i predškolskom uzrastu. Prema autorki Glendi Meknaughton (G. Mec Naughton) moguće je razlikovati pet karakterističnih pravaca ili škola u oblikovanju institucionalnih programa među kojima nemaju svi pozitivan uticaj na razvoj dečjeg identiteta: lese-fer programi; programi specijalne pripreme; programi kulturnog razumevanja; programi jednakih mogućnosti i antidiskriminacijski programi.

Za predškolske programe kreirane u tzv. lese-fer pravcu (*laissey-faire school*) karakteristično je da nude jednakost za sve u postojećoj strukturi i vrednostima (dominantne kulture) bez obzira na socijalne, kulturne, rasne, etničke, polne razlike i specifičnosti u opštim sposobnostima dece. Ovi

---

<sup>2</sup> Čak i kada su vaspitači izveštavali o tome šta sve strategija integracije obuhvata (uključenje romske dece u obrazovne institucije, organizovan rad u naselju gde žive Romi; realizaciju projekata; materijalnu pomoć romskoj deci, nabavku pribora za rad i besplatan obrok u vaspitno-obrazovnim ustanovama koje pohađaju) ni u jednom slučaju nisu naveli specifične strategije na nivou vrtića ili vaspitne grupe (Srđić, 2009, str. 197-200).

programi doprinose *“prigušivanju” različitosti i slabe identitet i samopoštovanje dece iz manjih grupa*, podrivajući njihovu sposobnost da funkcionišu unutar sopstvenog kulturnog konteksta.

Predškolski programi koji deluju u pravcu specijalne pripreme (*special provisions school*) naglašavaju razlike u nivoima sposobnosti među decom i zalažu se za izdvajanje ‘ispod’ i ‘iznad’ prosečnih u „posebno pripremljene uslove“ kako bi uz pomoć specijalizovanih programa i tehnika poučavanja ona mogla da dosegne norme i vrednosti dominantne kulture. Deca se smatraju različitom zato što moraju da uče da budu „normalna“. Ovakvi programi doprinose segregaciji i smanjenim očekivanjima jer polaze od onoga što deca ne mogu da dostignu. *Pojačavaju odbacivanje i izolaciju dece* koja se procenjuju kao manje vredna, *ignorišući dugoročne socijalne i političke posledice*.

Sledeća grupa programa organizuje se sa predškolskom decom u nameri da doprinese kulturnom razumevanju (*cultural understandings school*) među različitim grupama tako što se „različitost“ objašnjava raznovrsnošću u onome što je zajedničko svim ljudima. Deca se usmeravaju da zapažaju razlike u odevanju, ishrani i stilu življenja ljudi u njihovom okruženju uz uživanje i iskustvo u različitosti. Problem nastaje kada se *kao različiti izdvajaju negativni aspekti a zanemaruju pozitivne karakteristike osobe ili etničke grupe jer se na taj način pojačavaju stereotipi i predrasude*.

Predškolski programi koji deluju u pravcu stvaranja jednakih mogućnosti (*equal opportunities school*) polaze od toga da je u osnovi nejednakosti nedostatak istih prilika za sve te nastoje da uklone prepreke u politici i praksi obrazovanja koje koče uključivanje dece u obrazovanje i onemogućavaju im sticanje iskustava koja su vredna i važna za razvoj. Ovi programi polaze od pretpostavke da jednake prilike za učestvovanje u istim aktivnostima dovodi do istih efekata po sve uključene bez obzira kako se te aktivnosti ocenjuju u njihovom kulturnom kontekstu. *Deca se ne posmatraju kao akteri u tumačenju socijalizacijskih poruka koje često mogu da budu suprotstavljene*. Ne razmatra se posebno kako ovakve poruke utiču na razvoj identiteta dece.

U osnovi predškolskih programa koji deluju u antidiskriminacijskom pravcu (*anti-discrimination school*) stoji postavka da je potrebno upoznati uzroke koji dovode do razlika, te menjati ono što uzrokuje nejednakost i nepravdu među ljudima i decom. Smatra se da su ove pojave posledica delovanja odnosa moći zasnovanih na ideologiji dominacije jednih nad drugima. Zadatak pedagoških uticaja ovakvih programa je da omoguće svoj deci da prepoznaju razlike i diskriminaciju u sopstvenom životu i životima drugih, kao i da im se suprotstave. *Ovi programi omogućavaju deci da se uče pravičnosti, poštovanju razlika i da izgrađuju samopoštovanje*. Oni zahtevaju uključivanje roditelja i drugih aktera iz uže i šire zajednice kako bi se menjale nepovoljne odlike sredine (Klemenović, 2009a, str.105-107).

Na osnovu analize internacionalnih iskustava u ostvarivanju prava na jednakost i različitost može se zaključiti da prednost u ranom i predškolskom detinjstvu treba dati institucionalnim programima čije strategije:

- *decu vide kao kompetentne, ravnopravne učesnike i činioce socijalnih odnosa*, sposobne da razumeju sebe, da donose odluke, kao i da razmišljaju na koji način vrtić može postati bolje mesto za njih i druge;
- *uključuju porodicu i širu zajednicu* u kojoj deluju menjajući predstave o detinjstvu i odrastanju u složenim uslovima multikulturnog okruženja i globalizacijskih procesa;
- *prihvataju različitost i zajedničko življenje* (kroz igru i učenje) kao nezaobilazni deo svakodnevnog životnog iskustva dece od najranijeg uzrasta;
- *oslanjaju se na emancipovane profesionalce* spremne da iznova preispituju sopstvene postavke i menjaju svoju poziciju u interakcijama sa različitim populacijama dece i odraslih;
- *imaju podršku vlade* koja deluje na demokratskim principima, protiv predrasuda i antidiskriminatorski (Vandenbroeck et. al., 2010).

### **Programi obrazovanja profesionalaca za pedagoški rad sa različitim populacijama**

Najveća odgovornost u ostvarivanju prava dece na jednakost i različitost u vaspitanju i obrazovanju leži na osoblju predškolske ustanove, tj. vaspitačima i stručnim saradnicima koji su duboko uronjeni u socio-kulturno okruženje. Kako bi se osiguralo da osoblje ne ostane “zaglavljeno” u svojim perspektivama potrebno je organizovati *akciona istraživanja* koja doprinose da praktičari bolje razumeju svoju praksu, shvate njenu društvenu dimenziju i učestvuju u transformaciji (Ramsey et. al., 2011) u čemu značajnu pomoć mogu da pruže stručnjaci iz drugih naučnih i stručnih institucija (Keulen et. al., 2011). Još su ubedljiviji nalazi o prevazilaženju socijalnih, ekonomskih i obrazovnih ograničenja profesionalnog delovanja u sredinama (široj Australije i skandinavskih zemalja) koje su zaživele na principima tzv. *profesionalnih zajednica učenja*. U takvim uslovima profesionalci sa iskustvom uče zajedno sa kandidatima koji se pripremaju za rad (studenti) i stručnjacima različitih profila iz formalnih i neformalnih organizacija i profesionalnih udruženja (Keulen, 2010). Zasnovane na unutrašnje motivisanim procesima svih pojedinaca ovakve zajednice učenja generišu ogromnu snagu za promenu koja se oslanja na brojne metode (posmatranje, beleženje, promišljanje, rasprava, uvidi, nove ideje, povratna informacija) koji se ostvaruju na tri nivoa: *samo-refleksija, timska refleksija i kritička refleksija društvenih promena*.

Osnovni cilj ovakve pripreme profesionalaca koji rade sa decom ranog i predškolskog uzrasta je razvoj osetljivosti na razlike i podizanje kritičke kulturne svesti kako tokom profesionalnog angažovanja tako i za vreme inicijalnih studija i ulaska u profesiju vaspitača i stručnih saradnika. Dok se jedni zalažu da se ovaj aspekt pripreme zasniva na upoznavanju ljudskih

prava i demokratskih principa te razvijanju političke korektnosti, drugi naglašavaju značaj intelektualnog sukoba u razumevanju problematike različitosti. Predlaže se *integrisanje problematike poštovanja različitosti u sve sfere i područja profesionalne pripreme vaspitača i stručnih saradnika* od akademskih znanja do sticanja socijalnih veština neophodnih za razvoj i izgrađivanje odnosa sa zajednicom. Posebno se ističe značaj prisećanja i oživljavanja ličnih iskustava i doživljaja diskriminisanosti, kao i aktivnog preipitivanja sopstvenih vrednosti i pogleda koji se doživljavaju kao istiniti. U tome veliki doprinos ima zajednička analiza vaspitno-obrazovne prakse koja omogućava lične uvide uz pristup novim idejama i potencijalno boljim rešenjima što sve doprinosi dubljem razumevanju odnosa i redefinisanju uloga među akterima (Lin, Lake, Rice, 2008). Oslonac pritom mogu obezbediti isprobane strategije kao što su: *uključivanje roditelja* (dvojezičnih, osoba sa invaliditetom) *u nastavu* univerzitetskog nivoa u vidu gosta predavača; redovno *razmišljanje o vlastitom učenju* koje se može podržati pisanjem i objavljivanjem radova kandidata u fakultetskom časopisu; *igranje uloga* koje omogućuje bolje razumevanje misli i osećanja drugih uz vežbanje neverbalne komunikacije i uviđanje njene kulturne uslovljenosti; *terenski rad sa osetljivim grupama* kroz volonterski sektor i projekte na nivou zajednice; *kućne posete porodicama iz drugih kultura* kako bi se preispitali stavovi i predstave kandidata o kulturnoj uslovljenosti roditeljskih očekivanja (isto, 2008, str.193-196).

## **Zaključak**

Kako bi se osiguralo poštovanje prava na jednakost i različitosti u vaspitanju i obrazovanju dece ranog i predškolskog uzrasta potrebno je pored jasnih smernica na političkom nivou za rešavanje problema etničkih podela i uspostavljanja antidiskriminatorne prakse omogućiti delovanje celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema u tom pravcu. Od posebnog značaja je uvažiti aktivnu ulogu dece i njihovih roditelja u ovim procesima, kao i promovisati značaj saradnje, pregovaranja, kritičkog mišljenja i vrednost različitih rešenja. Takođe, potrebno je standardima kvaliteta predvideti one kojima se prati demokratizacija vaspitno-obrazovnog rada, ostvarivanje socijalne inkluzije i poštovanje različitosti. U izboru programskih strategija neophodno je imati u vidu ne samo ciljeve vaspitno-obrazovnog procesa već i efekte koje programi mogu imati na razvoj dečjeg identiteta. Svaki od ovih ciljeva iziskuje institucionalnu usklađenost i posebnu motivaciju kadra zaposlednog u vaspitno-obrazovnoj delatnosti. Otuda je neophodno obezbediti kontinuitet u osvešćivanju prava na jednakost i različitost kroz obrazovanje svih profila kadrova i njihovo kontinuirano profesionalno usavršavanje za delovanje u ulozi refleksivnih praktičara sposobnih za rad sa različitim populacijama. Kritička refleksija prakse uz osvešćivanje ličnih uverenja i kulturno uslovljenih stavova, kao i upoznavanje okolnosti pod kojima nastaju predrasude, najbolji su načini da praktičari drugačije pristupe razumevanju razlika u vrednostima, očekivanjama i verovanjama

roditelja koji pripadaju različitim grupama od čega bitno zavisi vidjenje najboljeg razvojnog interesa svakog deteta.

## Literatura

1. Derman-Sparks, L. (2011), Putting visions into practice: Reflections from an anti-bias educator. Inaugural Una Global Biennial Conference: *Building Peaceable Communities: The Power of Early Childhood*. 12-14 may 2011. Amsterdam, The Nitherlands. Retrived Februar 23, 2012 from the World Wide Web <http://www.unaglobal.org>
2. Keulen et al. (2011), Childcare centers and schools as spaces for democratic pratice/think big, act small! Inaugural Una Global Biennial Conference: *Building Peaceable Communities: The Power of Early Childhood*. 12-14 may 2011. Amsterdam, The Nitherlands. Retrived Februar 23, 2012 from the World Wide Web <http://www.unaglobal.org>
3. Keulen, A. van (2010), The Early Childhood Educator in a Critical Learning Community: towards sustaninable chenge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1):106-111.
4. Klemenović, J. (2009), Obrazovanje za ljudska prava/prava deteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju Srbije, u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Istraživanje i razvoj* -Tematski zbornik, knj. 5, (335-353), Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
5. Klemenović, J.(2009a), *Savremeni predškolski programi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strkovnih studija z a obrazovanje vaspitača.
6. Klemenović, J., Marić-Jurišin, S. (2011), Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe, U: *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 49-63.
7. Lin, M., Lake, E., Rice, D. (2008), Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How, *Teacher Education Quarterly*, Spring 2008, 187-200.
8. Mac Naughton, G. M. (2006), *Respect for diversity: An international overview*. Working Paper 40. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
9. Ramsey, P. (2011), Childrens Construction of Race and Ethnicity: A Review of Qualitative Studies. Inaugural Una Global Biennial Conference: *Building Peaceable Communities: The Power of Early Childhood*. 12-14 may 2011. Amsterdam, The Nitherlands. Retrived Februar 23, 2012 from the World Wide Web <http://www.unaglobal.org>
10. Srdić, V. (2009), *Kompenzatorsko obrazovanje dece kao faktor društvene integracije i emancipacije nacionalne zajednice Roma u Republici Srbiji* - odbranjena disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
11. Vandebroek, M. et al. (2010), *Addressing Bias and Prejudices in the Early Years: Historical and conceptual Backgrounds*, Una Working Paper 5, Belfast: Una. Retrived October 30, 2011 from the World Wide Web <http://www.unaglobal.org>

# **Challenges of Education for Equality and Diversity in Early and Preschool Education**

## **Abstract**

The new millennium brings a commitment to program orientations based on the respect for equality and diversity, especially during early childhood. The basis for this is the removal of all obstacles for playing together, learning and educating all children regardless of their developmental, socio-cultural and individual characteristics, which requires that the educational institutions possess increased sensitivity to differences. On the basis of the findings of an international analysis of preschool curricula, the paper points out the strategies that can contribute to the creation of optimal conditions for growing up in a community of different and equal peers. Due attention is paid to the preparation of emancipated professionals who possess competences to approach every child and every parent individually, regardless of their race, class, ethnicity, mother tongue, sex or disability. The paper presents various strategies suitable for the development of the critical cultural awareness of preschool teachers and educators within the initial education and professional development.

**Keywords:** equal opportunity, equality, diversity, critical cultural awareness, professional development.

# Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole

Dr. sc. **Ante Kolak**, doc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak:

Školska kultura, kao jedan od mogućih pristupa analizi kvalitete škola, odnosi se na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se pripisuju iskustvima u školi. Posebna pozornost posvećuje se čimbenicima školske kulture: formalnoj i neformalnoj organizaciji, ličnosti sudionika te upravljanju školom. Razlikuje se školska kultura (makro razina) od razredne (mikro razina) i promišlja se o njihovoj međusobnoj povezanosti i među utjecajima, a škola i razred promatraju se kao sociokulturni sustavi. U empirijskom dijelu rada iznose se rezultati koji ukazuju na postojanje značajne razlike u kulturnim obilježjima naših škola koja se dovode u vezu s njihovom regionalnom pripadnošću. Rezultati ukazuju na neke propuste u školskom sustavu kao što je odsustvo jasnih kriterija i pokazatelja uspješnosti škola. Sveukupnost načina življenja škole pokazala se značajno različitom u glavnom gradu za razliku od nekih drugih regionalnih središta. Rad ukazuje na potrebu budućih istraživanja iz navedene problematike kao što su specifičnosti urbane školske kulture nasuprot ruralnoj.

**Ključne riječi:** školska kultura, razredna kultura, didaktička kultura, kvaliteta škole.

## Kvaliteta škole i izgradnja školske kulture – uvodna razmatranja

U području školske pedagogije često je pitanje određenja kvalitete škole. Javnost je često zanimalo koje su škole najbolje i što ih to među drugima određuje kao boljima od drugih. Stoga su razumljivi naslovi koji nas okružju: *Najbolje škole*, *Kvalitetna škola*, *Učinkovita škola*, odnosno *Super nastava*, *Najuspješnije nastavne strategije*, *Što je to dobra nastava* - ako se u analizi kvalitete usmjerava na nezaobilazan i jedan od najvažnijih segmenata škole - nastavu. U posljednje su vrijeme sve vidljivija nastojanja za povećanjem kvalitete škola, i to u dva karakteristična pravca. Prvi djeluje u smjeru uvođenja inovacija koje bi trebale doprinijeti uspješnijem ostvarivanju ciljeva i zadaća škole, a drugi vodi u smjeru utvrđivanja svojstava uspješnih škola i afirmiranja tih karakteristika u pojedinim školama (Staničić, 2006). Oba pravca oslanjaju se na izgradnju školske kulture kao ključnog čimbenika pozitivnih promjena. Škole nastaju kao izraz određenih potreba, najčešće društvenih i zbog toga je opravdano traženje izvršavanja određenih društvenih funkcija. Ostvarenjem određene funkcije pokazuje se i kao indikator kvalitete i učinkovitosti škole. Brojne su funkcije škole, a među njima se izdvajaju: kvalifikacijska (funkcionalne i izvanfunkcionalne kvalifikacije), selektivno-alokacijska i integracijska. Društvene funkcije škole povezane su njezinom društvenom ulogom te se izdvajaju religijska, sociopolitička, privilegirajuća, tradirajuća,

legitimiraјуća, imuniziraјуća, temporalna, institucionalna... Ističe se i komunikativna, projektna i paideutička (emancipatorska, asketska, participatorska, eruditivna, kurikularna) funkcija škole. Raznovrsnost projektnih funkcija vidljiva je u restriktivnoj funkciji (ograničava se i smanjuje mogućnost negativnog djelovanja), emendativnoj funkciji (škola je uvijek u prilici da ispravlja i popravlja nešto kod svojih učenika), revolucionarnoj funkciji (iz temelja mijenja određeno stanje te se prilagođava potrebama svojih polaznika). Klafki navedenim funkcijama dodaje i funkciju prenošenja i razvoja kulture (Vrcelj, 2003). Istraživanje kulture škole kao čimbenika kvalitete i uspješnosti neke škole prilično je bila zapostavljena od istraživača kao čimbenik kvalitete (najvjerojatnije zbog teškoće operacionalizacije i mjerenja kao i teškoća pri mijenjanju strategija vezanih uz razvoj i promjenu kulture škole), sve dok nije potvrđena snaga školske kulture u procesu učenja i poučavanja. Razvoj koncepcije škole, praćen promjenama ciljeva i zadataka, sadržaja i načina rada te odnosa između učenika i učitelja determinirao je i promjene koje utječu na indikatore kvalitete škole. U analizi kvalitete škole ističu se dva osnovna diskursa: diskurs akademskog postignuća i diskurs razvoja čovjeka (Armstrong, 2008). Armstrong najboljim školama naziva upravo one u kojima se ostvaruje diskurs razvoja čovjeka. Pod školama koje su se usmjerile na razvoj akademskih postignuća podrazumijevaju se one škole koje ohrabruju, pomažu i doprinose učeničkim sposobnostima da postignu visoke ocjene i rezultate na testovima iz školskih predmeta. Akademski aspekt je „nešto što ne živi, što je objektivno i konačno“ (Armstrong, 2008:47). U središtu škola koje su se odlučile za diskurs razvoja čovjeka je učenik i vremenski su orijentirane prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Osnovni postupak procjene učenika u ovim školama je promatranje učenika i vođenje dokumentacije o učeniku s naglaskom na praćenje njegova napretka. Najvažniji zadatak koji si postavljaju učitelji u ovim školama je razviti strast za učenjem kod učenika. U nastavnom procesu važno mjesto zauzima važnost učenikova iskustva. Kao konačni cilj postavlja se zrelost učenika i osjećaj zadovoljstva. Nasuprot navedenih škola postoje i škole usmjerene na diskurs akademskih postignuća koji su usmjerene isključivo na budućnost ne uvažavajući prošlost i sadašnjost svakog učenika. Osnovni pristupi u istraživanjima u ovome diskursu su kvantitativni. Učenici se najčešće procjenjuju na temelju standardiziranih testova ili ispita znanja. U školi je vidljiva hijerarhijska struktura moći, a najvažniji aspekt učenja je konačni učenikov rezultat. Učitelji u ovim školama imaju glavni zadatak zadovoljiti zahtjev škole, odnosno društva. Konačan cilj koje si ove škole postavljaju su visoki rezultati na ispitima. Bez obzira na diskurs koji škola zauzima, poznato je da se škole s formalno istim odgojno-obrazovnim ciljevima, jedinstvenim nastavnim planom i programom i organizacijskom strukturom međusobno ipak znatnije razlikuju. Ta je različitost vidljiva već pri prvom posjetu školi, pri čemu posjetitelji odmah po ulasku stječu prvi dojam o kulturi škole. Taj je „osjećaj“ ili „dojam“ proučavan i prije nego se područje školske kulture osmislilo i to pod različitim nazivima – klima, ozračje, ton, milje, duh,



etos, identitet, ideologija, atmosfera, ambijent... Neki znanstvenici smatraju da je široko prihvaćanje termina kulture i klime ili ozračja, od strane svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, posljedica njihova intuitivnog smisla i pristupa organizacijskom životu u cjelini (Hoy, 1990). Analizom radova iz navedenog područja vidljive su terminološke nejasnoće. Ostaje upitno je li kultura škole isto što i školski etos, školsko ozračje, školska klima, identitet škole i školski ambijent. Konstrukt ozračja ili klime razvio se kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina u okviru proučavanja radnih sredina u industrijskim organizacijama te se kasnije počeo primjenjivati na sve ostale tipove organizacija, uključujući i odgojno-obrazovne sustave (Domović, 2004). Bošnjak (1997) naglašava kako se u domaćoj literaturi za pojam ozračje u odgojno-obrazovnom kontekstu koriste različiti termini kao što su klima, atmosfera, ton, duh, ugođaj, okolina, ambijent, situacija, okruženje, okolnosti, kultura, etos, moral... dok se u stranoj literaturi koriste termini *climate* te *psychosocial environment* u engleskom govornom područje, a u njemačkom govornom području koriste se termini *unterrichtsklima*, *lernklima* i *schulklima*. Neki autori ističu da ovoj terminološkoj pomutnji doprinosi i geografski položaj istraživača te da su američki znanstvenici skloniji rabiti termin „školska klima“, a europski „školska kultura“ (Staničić, 2006). Također ističe da istraživački školske učinkovitosti najčešće rabe termin klima, dok se istraživači unapređenja rada škole najčešće koriste terminom kultura. Široka prihvaćenost navedenih terminoloških određenja dovela je do činjenice da ne postoji konsenzus oko definicije ovih koncepata. Općenito ih možemo kategorizirati u 3 skupine. Prvu skupinu čine autori koji školsku kulturu i školsku klimu doživljavaju kao istoznačnice. Drugu skupinu čine oni koji smatraju da je školska klima jedan od elemenata kulture, dok treću skupinu čine oni koji školsku kulturu smatraju kao jednim od elemenata školske klime. Kultura je jedan od onih pojmova kojemu se pripisuje obilježje samorazumljivosti, a rabi u spektru izrazito različitih značenja. Samo se među znanstvenicima koristi u više od dvjesto pedeset različitih tumačenja (Spajić-Vrkaš, 1993). Sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine čini njezinu kulturu, koju je moguće odrediti kao „mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrednota, vjerovanja i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava pitanje vlastitog opstanka“ (Ogbu, 1989:5). Škole imaju svoju povijest i kulturu koja utječe na njihovu kvalitetu, učinkovitost, djelovanje i ostvarivanje ciljeva i zadaća. Pod istraživanjima škola često se promišlja na cjelokupni školski sustav te se isključuju mogućnosti osobnog života škola. Takva istraživanja usmjerena su na vanjska obilježja škole, dok su zanemarena unutarnja obilježja i specifičnosti svake škole. U istraživanjima se razlikuje školska kultura (*culture of the school*) i kultura škole (*the cultures of the school*). Istraživanja koja se odnose na školsku kulturu usmjereni su na zajednička obilježja svih škola, dok je kultura škole usmjerena na razlike između pojedinih škola. Školska kultura, kao jedan od mogućih pristupa analizi kvalitete škola, odnosi se na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se pripisuju iskustvima u školi. Pod školskom kulturom

najčešće se podrazumijeva duboko prožimajući obrazac normi, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonija i rituala. Domović (2004) školsku kulturu definira kao relativno trajnu kvalitetu školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole. Najjednostavnije je opisuju Deal i Kennedy kada kažu da je to „način na koji škola radi“ (Deal i Kennedy, 1983; Prema Stoll i Fink, 2000). Hargreavesova (1995) podjela razlikuje četiri tipa školske kulture: tradicionalističku, kolaboracionističku, kontroliranu, anomičnu i optimalnu. Tradicionalističku karakterizira nizak stupanj kohezije i visok stupanj kontrole. Kolaboracionistička se opisuje s niskim stupanjem kontrole i visokim stupnjem kohezije. Kontroliranu određuje visok stupanj kontrole i kohezije, dok anomična ima nizak stupanj kohezije i kontrole. Kao idealan tip škole javlja se optimalna škola, a to je učinkovita škola s optimalnim odnosom između društvene kontrole i kohezije. Stoll i Fink (2000) razlikuju pokretnu, kružeću, lutajuću, napinjuću i utopljeničku školu. Pokretna, dinamična škola potiče napredak svojih učenika, svi rade zajedno kako bi odgovorili na promjene konteksta, jasno su postavljeni ciljevi a djelatnici su motivirani za promjene i posjeduju za to potrebne vještine. Ovakve škole imaju norme razvijajuće i djelotvorne škole. Kružeća ili ploveća škola ostavlja dojam učinkovitosti a učenici su uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja. Ovakve su škole obično smještene u bogatijim četvrtima, a učenike ne priprema za promjene. Škola je djelotvorna ali dominiraju norme koje ih koče. Lutajuća ili šetajuća škola nije ni učinkovita niti neučinkovita i mijenja se sporo prema vanjskim zahtjevima. Futurološki je usmjerena na štetu učenika, nejasno su postavljeni ciljevi koji osporavaju napredak. Napinjuća škola ili škola “brodolomac“ je neučinkovita škola. Ovakve škole troše znatnu energiju na poboljšanje i svi su svjesni njezine neučinkovitosti. Na kraju u tome poboljšanju uspijeva zbog motiviranosti njezinih djelatnika, iako im nedostaju potrebne vještine. Najčešće se komparira s utopljeničkom školom koja je također neučinkovita ali kod nje ne dolazi do poboljšanja. U ovoj školi prevladavaju norme koje potiču izolaciju. Praksa prebacivanja krivice na drugoga i nedostatak vjere u mogućnost promjena inhibiraju napredak, a djelatnici nisu u stanju mijenjati način rada. Često su ovakve škole smještene u siromašnim četvrtima zbog čega se neuspjeh prebacuje na roditelje i djecu. Da bi došlo do poboljšanja potrebna joj je odlučna akcija i znatnija potpora. Tipologija Rosenholtz (1989) razlikuje dinamičnu od statične školske kulture. Dinamična kultura škole umjerena je na vlastite prioritete, a statična je usmjerena na vanjske zahtjeve. Ovaj je model tipologije kultura škola vrlo utjecajan jer koristi krajnje upečatljive kontraste. Proučavajući kulturu školskog života Kantorova (2009) pozornost usmjerava na sljedećih pet područja školskoga života koji su, prema mišljenju autorice, značajni: sveukupan stav škole i motivacija za učenje, kvalitete i kompetencije učitelja, školska pravila i razredna disciplina, solidarnost razreda kao društvene skupine te arhitektonski, estetski i higijenski vidovi škole.

## **Razredna i didaktička kultura kao segmenti školske kulture**

Kulturno osviještene škole nastoje razviti sastavnice svoje školske kulture te postići pozitivne kulturološke odrednice te stoga razvijaju: „svijest o značenju misije škole (poslanja), visoke standarde poučavanja i permanentnog usavršavanja, osjećaj obveze i odgovornosti za sve učenike, zajedničko i suradničko vođenje školskih aktivnosti, osjećaj zasluga cijelog kolektiva za ostvarene uspjehe, očekivanja da djelatnici aktivno osmišljavaju promjene te svečane prigode na kojima promoviraju pozitivna postignuća“ (Staničić, 2006: 341). U svakoj školi razlikujemo školsku od razredne kulture, odnosno kulturu velike skupine i kulturu male skupine. Vidljiva je makro razina (škola) i mikro razina (razred), a u metodološkom smislu govori se o makro i mikro analizi. „Pod makrorazinom podrazumijeva se jedinstvena analiza demografskog pristupa i analiza ustrojstveno-strukturalnog pristupa. Mikroanaliza često traga za međudnosima među učenicima te odnosima između učenika i nastavnika u sociometrijskom i psihosomatskom smislu“ (Jurić, 1993:66). Za razliku od formalne strukture grupe, koja je članovima nametnuta izvana a sastoji se od hijerarhija uloga, utjecaja i moći, neformalna je struktura grupe ono što članovi unose u grupu (razredni odjel) iznutra i temelj je funkcioniranja razrednog odjela kao cjeline kao i nezaobilazni element mikroanalize. Sociometrijska mjera popularnosti određena je odnosom učenika prema učeniku, a ovaj se odnos determinira prihvaćanjem i odbijanjem. Prihvaćanje je određeno stupnjem sviđanja i atraktivnosti, dok je odbijanje određeno stupnjem nesimpatije i nesviđanja. Pri ovoj se mikroanalizi utvrđuje sociometrijski status pojedinca u razrednom odjelu, unutarrazredni odnosi te stupanj kohezivnosti ili integriranosti razrednog odjela. Prilikom razmatranja kulture razrednog odjela nužno je spomenuti da ga autori najčešće proučavanje pod nazivom razredno nastavno ozračje ili su u istraživanju usmjereni na razredno ozračje ili klimu (Bošnjak, 1997; Baranović, Domović, Štibrić, 2006; Jurčić, 2010). Bošnjaka (1997) detaljno razrađuje Moosov model razredno-nastavnog ozračja koji se razvio iz organizacijske psihologije i u kojemu se naglašava kako na razredno-nastavno ozračje utječe nekoliko dimenzija. Taj model počiva na pretpostavci da je psihosocijalno ozračje uvijek rezultat interakcije pojedinca i njegove okoline i iz te temeljne postavke izvode se dimenzije razredno-nastavnog ozračja koje su u međusobnoj interakciji. Dvije temeljne dimenzije prema ovome modelu su sustav okoline i sustav ličnosti. Interakcija pojedinih varijabli navedenih dimenzija utječe na sveukupno razrednu kulturu te na osjećaj prihvaćanja/odbijanja i na procese prilagodbe i sučeljavanja. Povoljnu razrednu kulturu karakterizira grupna kohezivnost i solidarnost među učenicima, uzajamno poštovanje učenika i nastavnika, mogućnost učenika da iskažu svoja mišljenja i potrebe, aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu, osjećanje pripadnosti školi i razredu (Joksimović, 2004).

Za uspjeh promjena u obrazovanju važna je usklađenost ciljeva promjena s kulturom škole, a kultura škole je ponajprije kultura što su je oblikovali subjekti odgojno-obrazovnog rada,

ponajprije učitelj. Sve odrednice školske kulture promatraju se kroz prizmu osobnih vrijednosti i iskustava njezinih djelatnika. Stoga je pri istraživanju školske kulture potrebno razumijevanje i osobnih kulturnih korijena školskih djelatnika. Analizom povezanosti školske kulture i učitelja ističe se: „kolegijalnost, mogućnost eksperimentiranja s novim rješenjima, visoka očekivanja, pouzdanje i povjerenje, osjetna podrška nadređenih, upoznatost sa stručnim rješenjima, prepoznavanje i priznavanje vrijednosti učitelja, stvaranje pozitivnog raspoloženja – humor, uključivanje učitelja u odlučivanje o školskim pitanjima, obrana temeljnih pedagoških vrijednosti, uvažavanje pozitivne tradicije, iskrena i otvorena komunikacija“ (Staničić, 2006: 341). Učitelji koji mnogo godina sa zadovoljstvom rade u istoj školi, čine to zato jer je škola mjesto gdje su dominantne vrijednosti i norme (školska kultura) istovjetne njihovim. Odnosno, sukob kultura može potaknuti učitelje na odlazak (Hinde, 2004; prema Staničić, 2006). Upravo zbog važnosti uvjerenja učitelja za razvoj školske kulture, u empirijskom dijelu ovoga rada usmjerili smo se na ispitivanje uvjerenja učitelja kao nezaobilaznog i bitnog subjekta u stvaranju i razvijanju kulture svake škole.

Za zaključiti je da se kultura u školi ostvaruje u brojim područjima. U ovom smo dijelu rada poseban naglasak stavili na razrednu kulturu koja će se reflektirati u empirijskom dijelu ovoga rada. Jednu od pedagoški čitljivijih konkretizacija školske kulture daje nam Staničić (2006) koji je dijeli na: pedagošku kulturu, didaktičku kulturu, kulturu odnosa, specifičnu školsku kulturu i organizacijsku kulturu. U empirijskom dijelu ovoga rada posebno je izdvojena i didaktička kultura kao dio kulture škole. Didaktička kultura škole vezana je uz nastavu, a prepoznaje se u njezinoj pripremi, izvedbi i evaluaciji. Razvijena didaktička kultura jedne škole nije rutinsko izvođenje nastave iz pojedinih nastavnih predmeta, nego trajno uvođenje promjena s ciljem unapređenja nastave u svim njezinim sastavnicama. Prema istraživanjima didaktičke kulture, prije svega je orijentirano područje didaktike. Didaktičku kulturu čine brojna obilježja kao što su efikasnost nastave, protočnost, sudioništvo sudionika nastave, primjena nastavnih medija, stilovi poučavanja, didaktički principi, uvažavanje didaktičkih sustava kao i brojna druga obilježja nastave. Složenost nastavnog procesa reflektira se na složenost proučavanja didaktičke kulture koja trajno impresionira sve one koji pokušavaju ponirati u sustav akumuliranih didaktičkih znanja, tražiti pravilnost tijekom obrazaca didaktičkog ponašanja i predvidivost zamišljenih koraka te didaktičke običaje, vrijednosti i uvjerenja. Instrumentom za vrednovanje didaktičke kulture u empirijskom dijelu rada usmjerili smo se na planiranje, tijek i izvedbu nastavnog procesa.

### **Metodologija istraživanja**

Empirijska istraživanja vezana uz problematiku školske kulture kod nas su malobrojna. Jedan od razloga treba tražiti u činjenici da se „hrvatska pedagogija razvijala pod utjecajem europske, odnosno njemačke tradicije duhovno-znanstvene provenijencije (Gudjons, Giseke, Tillmann) čija je

osnovna karakteristika povijesno-filozofsko bavljenje odgojem, što isključuje korištenje empirijskih metoda i istraživačkih rezultata“ (Domović, 2004:24). U našim pedagoškim istraživanjima ukazana je važnost proučavanja navedene problematike (Jurić, 1993, 1996; Spajić-Vrkaš, 1993; Staničić, 1996; Jurčić, 2010; Bošnjak, 1997; Domović, 2004; Bratanić,1991; Bognar i Matijević, 2005; Cipek, 1996; Vujčić,1985; Baranović, Domović, Štibrić; 2006.), a samo dio od njih bio je usmjeren na empirijske nalaze.

Bez obzira što se Hrvatska ne ubraja u veće europske zemlje, ona je izrazito raznolika. Raznolikost se očituje u klimatskim uvjetima, reljefu, kulturi, gustoći naseljenosti, gospodarstvenim djelatnostima, narječjima... Zbog tako velike raznolikosti na tako maloj površini geografska pripadnost pokazuje se kao interesantna varijabla za istraživanjem. Dosadašnja istraživanja školske kulture u hrvatskim školama pokazala su neke znakovite razlike. Škole iz istarske i primorske regije nalaze se visoko na faktoru egalitarnosti i vrlo nisko na faktoru autoritarnosti i demokracije; škole iz sjeverozapadne Hrvatske su visoko po autoritarnosti i demokratičnosti, a nisko po egalitarnosti; škole slavonsko-baranjske regije visoko su na faktoru tradicionalizma; škole iz Dalmacije su nisko na faktoru tradicionalizma (Batarelo, Spajić-Vrkaš i sur.; 2010). Kako bi se utvrdile razlike u pojedinim geografskim područjima, ispitanici su u ovom istraživanju podijeljeni u 6 subuzoraka (regija). Regije su kategorizirane prema geografskim načelima.

Tablica 1: Struktura uzorka prema geografskoj pripadnosti

REGIJA	N	%
Dalmacija	297	22,71
Zagreb i okolica	60	4,59
Slavonija	319	24,39
Kvarner i gorje, Istra	154	11,77
Središnja Hrvatska (J, JI)	210	16,06
Središnja Hrvatska (S, SI)	268	20,49
ukupno	1308	100

Uzorak ovog istraživanja čine 1308 učitelja razredne nastave različite regionalne pripadnosti u Hrvatskoj. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kakvi su stavovi učiteljima prema pojedinim odrednicama školske kulture, preciznije razredne i didaktičke kulture. Kao glavno istraživačko pitanje izdvaja se utječe li varijabla regionalne pripadnosti na smjer razmišljanja ispitanika, odnosno, postoje li značajne razlike među školama u pojedinim segmentima kulturnih obilježja koja se mogu dovesti u vezu s njihovom regionalnom pripadnošću. Postavljene su dvije hipoteze: 1. Stavovi učitelja u RH o razrednoj kulturi značajno se razlikuju ovisno o geografskoj (regionalnoj) pripadnosti ispitanika i 2. Stavovi učitelja u RH o didaktičkoj kulturi značajno se razlikuju ovisno o

geografskoj (regionalnoj) pripadnosti ispitanika. Nezavisnu varijablu u ovome istraživanju predstavlja regionalna pripadnost ispitanika, a zavisnu varijablu čine stavovi ispitanika u dva segmenta školske kulture (razredna kultura i didaktička kultura). Rezultati istraživanja i rasprava prikazani su potvrđujući ili odbacujući postavljene dvije hipoteze.

### Regionalna pripadnost i razredna kultura

Za testiranje razredne kulture korištena je skala razredne kulture (Kolak, 2008) koju čini 21 čestica. Dimenzije skale usmjerene su na uključenost, povezanost, učiteljsku potporu te red i organizaciju, jasnoću pravila, učiteljski nadzor te inovativnost. Pogodnost matrice korelacija čestica skale potvrđuje Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent koji iznosi 0,93 iz čega se može zaključiti kako promatrane čestice skale psihometrijski pripadaju zajedno. Bartlettov test sfericiteta ( $\chi^2$  [210,  $p < 0,01$ ] = 8647,12) ukazuje da ne postoji linearna zavisnost među česticama skale te time također potvrđuje pogodnost matrice za analizu.

Tablica 2: Deskriptivna statistika za Skalu razredne kulture prema geografskoj pripadnosti

	N	M	SD	Min	Max
Dalmacija	297	4,54	0,43	3	5
Zagreb i okolica	60	4,38	0,5	3	5
Slavonija	319	4,56	0,43	3	5
Kvarner i gorje, Istra	154	4,58	0,34	3	5
Središnja Hrvatska (J)	210	4,58	0,44	2	5
Središnja Hrvatska (S)	266	4,59	0,4	3	5
ukupno	1306	4,56	0,42	2	5

Iz Tablice 2 vidljivo je da se učitelji po pojedinim subuzorcima geografske pripadnosti u RH uglavnom ili potpuno slažu s važnošću pozitivne razredne kulture kao bitnom značajkom školske kulture. Najmanje je u prosjeku slaganje učitelja u Zagrebu i okolici ( $M=4,38$ ), dok najveće vrijednosti na skali pokazuju učitelji Središnje Hrvatske ( $M=4,59$ ).

Tablica 3: Analize varijance za geografsku pripadnost ispitanika za Skalu razredne kulture

	Suma kvadrata	df	Prosječna suma kvadrata	F	p
Između grupa	2,54	5	0,51	2,89	<b><math>p &lt; 0,01</math></b>
Unutra grupa	228,25	1300	0,18		
Ukupno	230,78	1305			

Provedena analiza varijance pokazuje da postoji značajna razlika između geografske pripadnosti u mišljenju o razrednoj kulturi ( $F=2,89$ ;  $df_1=5$ ;  $df_2=1300$ ;  $p<0,01$ ). Kako bismo utvrdili između kojih geografskih pripadnosti postoji značajna razlika proveli smo post-hoc test (Scheffe test).

Tablica 4: Rezultati post-hoc testa (Scheffe testa) za Skalu razredne kulture prema geografskoj pripadnosti

geografska pripadnost	geografska pripadnost	razlika M	p
Dalmacija	Zagreb i okolica	0,16	$p>0,05$
	Slavonija	-0,02	$p>0,05$
	Kvarner i gorje, Istra	-0,04	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (J)	-0,05	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (S)	-0,05	$p>0,05$
Zagreb i okolica	Slavonija	-0,18	$p>0,05$
	Kvarner i gorje, Istra	-0,2	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (J)	-0,21	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
	Središnja Hrvatska (S)	-0,21	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Slavonija	Kvarner i gorje, Istra	-0,02	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (J)	-0,02	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (S)	-0,03	$p>0,05$
Kvarner i gorje, Istra	Središnja Hrvatska (J)	0	$p>0,05$
	Središnja Hrvatska (S)	-0,01	$p>0,05$
Središnja Hrvatska (J)	Središnja Hrvatska (S)	-0,01	$p>0,05$

Pokazalo se da postoji značajna razlika između ispitanika iz Zagreba i ispitanika iz Središnje Hrvatske (razlike = -0,21,  $p<0,05$ ), pri čemu se ispitanici iz Zagreba i okolice manje slažu i uvažavaju odrednice pozitivne razredne kulture u nastavnom procesu. Ti rezultati mogli bi biti povezani s kulturom života povezanom uz veličinu grada i načinom života u velikom gradskom središtu, kao i kulturom međuljudskih odnosa koji nalaže život u glavnom gradu. Ovi rezultati ukazuju na potrebu istraživanja kulture škole s obzirom na varijablu veličine mjesta, s posebnim naglaskom na razlike između urbanih i ruralnih kulturnih sredina.

### Regionalna pripadnost i didaktička kultura škole

Za testiranje didaktičke kulture korištena je skala didaktičke kulture (Kolark, 2008.) koju čini 12 čestica. Na dvadeset čestica koje prema sadržaju mjere planiranje, tijek i izvedbu nastavnoga procesa utvrđena je pogodnost matrice korelacija čestica i potvrđena Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijentom koji iznosi 0,95. Bartlettov test sfericiteta ( $\chi^2 [190, p<0,01] =9365,87$ ) ukazuje da ne postoji linearna zavisnost među česticama skale te time također potvrđuje pogodnost matrice za analizu.

Tablica 5 : Deskriptivna statistika za didaktičku kulturu

	N	M	SD	Min	Max
Dalmacija	296	4,38	0,41	3	5
Zagreb i okolica	60	4,19	0,48	3	5
Slavonija i Baranja	319	4,36	0,43	3	5
Kvarner i gorje, Istra	154	4,36	0,33	3	5
Središnja Hrvatska (J, JI)	209	4,4	0,4	3	5
Središnja Hrvatska (S, SI)	268	4,39	0,37	3	5
ukupno	1306	4,37	0,4	3	5

Iz Tablice 5 vidljivo je da se učitelji po pojedinim subuzorcima regionalne pripadnosti u RH uglavnom slažu s ponuđenim česticama didaktičke kulture. Najmanje je u prosjeku slaganje učitelja u Zagrebu i okolici (M=4,19), dok najveće vrijednosti na skali pokazuju pripadnici Središnje Hrvatske, Kvarnera i Istre te Slavonije. Svi subuzorci pokazuju stupanj slaganja od djelomičnog do potpunog slaganja.

Tablica 6: Analize varijance za geografsku pripadnost ispitanika za Skalu didaktičke kulture

	Suma kvadrata	df	Prosječna suma kvadrata	F	p
Između grupa	2,35	5	0,47	2,92	<b>p&lt;0,01</b>
Unutra grupa	208,96	1300	0,16		
Ukupno	211,31	1305			

Provedena analiza varijance pokazuje da postoji značajna razlika između geografske pripadnosti u didaktičkoj kulturi (F=2,92; df1=5; df2=1300; p<0,01). Kako bismo utvrdili između kojih subuzoraka postoji značajna razlika proveli smo post-hoc test (Scheffe test).

Tablica 7: Rezultati post-hoc testa (Scheffe testa) za Skalu didaktička kultura prema geografskoj pripadnosti

geografska pripadnost	geografska pripadnost	razlika M	p
Dalmacija	Zagreb i okolica	0,19	<b>p&lt;0,05</b>
	Slavonija	0,02	p>0,05
	Kvarner i gorje, Istra	0,02	p>0,05
	Središnja Hrvatska (J)	-0,02	p>0,05
	Središnja Hrvatska (S)	-0,01	p>0,05
Zagreb i okolica	Slavonija	-0,17	p>0,05
	Kvarner i gorje, Istra	-0,17	p>0,05
	Središnja Hrvatska (J)	-0,21	<b>p&lt;0,05</b>
	Središnja Hrvatska (S)	-0,2	<b>p&lt;0,05</b>



Slavonija	Kvarner i gorje, Istra	0	p>0,05
	Središnja Hrvatska (J)	-0,04	p>0,05
	Središnja Hrvatska (S)	-0,03	p>0,05
Kvarner i gorje, Istra	Središnja Hrvatska (J)	-0,04	p>0,05
	Središnja Hrvatska (S)	-0,03	p>0,05
Središnja Hrvatska (J)	Središnja Hrvatska (S)	0,01	p>0,05

Pokazalo se da postoji značajna razlika između ispitanika iz Zagreba i ispitanika iz Središnje Hrvatske (razlike = -0,21,  $p < 0,05$ ; -0,20,  $p < 0,05$ ). Također postoji statistički značajna razlika između ispitanika iz Dalmacije i ispitanika iz Zagreba i okolice (razlike = -0,19,  $p < 0,05$ ), pri čemu se ispitanici iz Zagreba i okolice manje slažu s ponuđenim odrednicama didaktičke kulture, odnosno manje to čine u svome radu. Ovi stavovi dovode u pitanje razliku poimanja didaktičke kulture u pojedinim sveučilišnim središtima na kojima se osposobljavaju učitelji za zanimanje učitelja. U pitanje se dovodi i razlika u položaju učitelja u manjim i većim mjestima koji može indirektno utjecati na pojedine odrednice didaktičke kulture, kao što su zadovoljstvo učitelja na poslu, želja za permanentnim usavršavanjem, samouvjerenost, fleksibilnost pri organizaciji i provođenju nastavnog procesa. Otvara se i pitanje kulture odnosa u manjim središtima za koju je moguće da se reflektirala i na kulture škole.

### **Zaključna razmatranja**

Ovo istraživanje potvrdilo je naše postavljene hipoteze. Među našim školama postoje značajne razlike u kulturnim obilježjima, što se može dovesti u vezu s njihovom regionalnom pripadnošću. U nekim regijama škole su više usmjerene na stvaranje pozitivne razredne kulture kao i na razvoj pozitivne didaktičke kulture. To ukazuje na neke propuste u školskom sustavu kao što je odsustvo jasnih kriterija i pokazatelja uspješnosti škola. Sveukupnost načina življenja škole pokazala se značajno različitom u glavnom gradu za razliku od nekih drugih regionalnih središta. Kao zanimljivo istraživačko pitanje pokazalo se ispitivanje specifičnosti urbanih i ruralnih škola te uvažavanje veličine mjesta u sveukupnosti življenja škole. Što se tiče budućih smjerova istraživanja kulture škole izdvajamo sljedeća područja: istraživanje fizičke komponente, povezanost razredne i školske kulture, povezanost školske kulture i učeničkih postignuća, povezivanje istraživanja kulture škole s istraživanjem kulture obitelji te uključivanje istraživanja školske kulture u istraživačke projekte.

## Literatura

1. Armstrong, T. (2008), Najbolje škole. Zagreb: Educa.
2. Batarelo, I; Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2010.), Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama. Zagreb: Centar za ljudska prava.
3. Baranović, B; Domović, V; Štibrić, M. (2006), O nekim aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. Sociologija sela : časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja , 174 , 4; str. 485-504.
4. Bognar, L; Matijević, M. (2005), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bošnjak, B. (1997), Drugo lice škole. Zagreb: Alinea.
6. Bratanić, M. (1991), Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
7. Cipek, S. (1996), Značaj pedagoške klime u razrednom odjelu – uloga razrednika u njegovom stvaranju. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, str. 330-333.
8. Domović, V. (2004), Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Hargreaves, D. (1995), School culture, school effectiveness and school improvement. <http://www.eric.ed.gov/>
10. Hoy, W.K. (1990), Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. Journal of educational and psychological consultation, 1 (2), str. 149-168.
11. Joksimović, S. D. (2004), Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. Pedagogija, 59,2, str. 1-11.
12. Jurčić, M. (2010), Povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti. Školski vjesnik, 59,4, str. 495-510.
13. Jurić, V. (1993), Školska i razredno-nastavna klima. U: Drandić, B. (ur.) Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen, str. 63-72.
14. Jurić, V. (1995), Zadovoljstvo obitelji školom. Društvena istraživanja, 4-5, str. 641-655
15. Kantorova, J. (2009), Školska klima – teorijska načela i istraživanje s motrišta učenika, nastavnika i roditelja. Odgojne znanosti, 11, 1(17), str. 183-189.
16. Kolak, A. (2008), Modeli upravljanja nastavnim procesom. Zagreb: doktorska disertacija.
17. Ogbu, J.G. (1989), Pedagoška antropologija. Zagreb: Školske novine.
18. Rosenholtz, S.J. (1989). Teachers workplace: the social organization of schools. New York: Longman, <http://www.eric.ed.gov/>
19. Spajić-Vrkaš, V. (1993), Kulturni pluralizam i škola. U: Drandić, B. (ur.) Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen, str. 147-156.
20. Staničić, S. (2006), Menadžment u obrazovanju. Rijeka: vlastita naklada.
21. Staničić, S. (2006), Školska kultura za dobru školu. U: Drandić, B. (ur.) Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen, str. 176-191.
22. Stoll, L; Fink, D. (2000), Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
23. Vrcelj, S. (2003), Školska kultura: faktor kvalitete škole. U: Kramar, M; Duh, M. (ur.) Didaktički i metodični vidiki prenovе in razvoja izobraževanja. Maribor: Pedagoška fakulteta, Odelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 87-91.
24. Vujčić, V. (1985), Kultura škole i uspjeh učenika. Pedagoški rad. 9-10(40), str. 419-433.

## **School Culture as a Factor of School Quality**

### **Abstract**

School culture, as one of the possible approaches to the analysis of school quality, relates to the values, beliefs and meanings ascribed to school experiences. Special attention is given to the following factors of school culture: formal and informal organization, personalities of the participants and school management. We differentiate school culture (the macro level) from classroom culture (the micro level) and reflect upon their interrelation and interdependence, while looking at the school and classroom as separate socio-cultural systems. The empirical part of this paper presents the results which suggest that there are differences in school culture across Croatia which are largely regionally conditioned. The results point to some failures of the educational system, such as the absence of clear criteria and indicators for school success. The totality of the way of school life has proved to be significantly different in the capital as opposed to some other regional centers. The paper points to the need for future research on the aforementioned issues, such as the specific aspects of urban and rural school cultures.

**Keywords:** school culture, classroom culture, didactic culture, school quality

# Pedagogijski pojam kulture

Dr. sc. **Zvonimir Komar**  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se pokušava razvidjeti kako je moguć pedagogijski pojam kulture koji nije pozitivistički, nije tek pretpostavljen i nesamoutemeljen, nema logiku jednosmjernog prijenosa, „usvajanja“ koja je pedagoški neprihvatljiva. Pozitivizam je načelno nepedagogijski stav, budući da ne uključuje samorazvoj pojedinca, kao niti ideju slobode. Stoga kultura, kada se pedagogijski misli ne može biti pozitivistički pretpostavljena, već se mora misliti dijalektički, tj. u nastajanju. Da bi se mislilo to nastajanje, nužno je uvidjeti elemente i momente tog nastajanja, vezu čovjeka kao takvog sa idejom kulture, nužnost kulture misliti iz čovjeka, te potom promatrati interakciju i produktivnost čovjekova odnosa sa kulturom. Stoga su i temeljna pitanja rada ono o biti čovjeka, ono o pojmu kulture, te potom ono o dijalektici čovjek-zajednica-kultura. Svrhovitost, kao i povijesnost nameće se pritom kao još jedan problem i bitni karakter ovako razumljene kulture.

**Ključne riječi:** kultura, ideja čovjeka, dijalektika, zajednica, pedagogija

## Uvod u problem

Kako je moguće *pedagogijski* misliti pojam kulture? Što je kultura i gdje je njezin pedagogijski i pedagoški potencijal?

Ako krenemo od ideje pedagogije kao znanosti o odgoju i obrazovanju, tada u klasičnom smislu odgoj i obrazovanje znače put k biti čovjeka. Nema drugog odgoja i obrazovanja koji ne bi bili manipulativni i ideološki reducirani, osim onih koji oslobađaju čovjeka za njegovu vlastitu bit. Ovaj put na specifičan način izražava i riječ *pedagogija*, gdje je *pais* ne puko biološko dijete, već istom ono *što* i ono *kuda* se to unaprijed nejasno biće *vodi*.

Stoga je unaprijed jasno da pedagogija treba na neki način razumjeti što je bit čovjeka, te je utoliko ona i bitno obilježena kao humanistička znanost. Pitanje koje se tiče kulture, kada se ona želi misliti pedagogijski, svodi se na dvije stvari:

- koja je unutarnja veza biti čovjeka i biti kulture?
- kako se kultura može misliti s obzirom na svoj odnos sa čovjekom, zajednicom i s obzirom na dijalektiku svojeg unutarnjeg kretanja?

Stoga je put koji moramo misliti: naznačavanje odgovora na pitanje o biti čovjeka, osnovni odgovor o biti pedagogijski mogućeg pojma kulture, a potom sagledavanje dijalektike čovjek-zajednica-kultura, pri čemu kultura zadobiva „pedagogijsku funkciju“, kako je govorio Pavao Vuk-Pavlović. Radi se o pojmu kulture koji ne može biti pozitivistički i ne može biti puko deskriptivan.

Pozitivizam nema nikakvog pedagoškog i pedagoškog potencijala jer se pri njemu radi o „filozofiji“ potpunog ontološkog primata onog već postojećeg, pri čemu je moguća samo jednosmjerna veza gdje pozitivna „činjenica“ utječe na čovjeka i formira ga. To je načelno nepedagoška logika budući da čovjeku primjerena pedagogija mora izvirati iz slobode i iz slobode misliti mogućnost samoodređivanja. Pozitivizam je zapravo ono što Fichte mnogo prije „službene“ pojave pozitivizma kroz svoj sistem mišljenja dosljedno prepoznaje kao *transcendentalni materijalizam*: „Nije, doduše, istina da je čisto Ja proizvod Ne-Ja – tako nazivam sve što se misli kao postojeće izvan Ja, što je od Ja različito i njemu suprotstavljeno –...takav stav bi izražavao transcendentalni materijalizam koji je potpuno protivuman...“ (Fichte, 1979, str. 141). Ono izvanjsko ovdje ima *a priori* priznatu bitkovnost, baš onako kako je to u pozitivizmu. *Apriornost* pozitivnog bitka osigurava mu transcendentalnost, dok mu je neduhovnost i jednostrani materijalizam osiguran samim karakterom „činjenica“ i „pozitivnih datosti“. Nije loše napomenuti niti da se ovdje radi o lošoj, tj. nepropitanoj i nesamoutemeljenoj transcendentalnosti naivnog pouzdanja u „vanjski“, „realni“ svijet. Ne samo da se ovdje radi o misaonoj infantilnosti, već i o nečem smrtonosnom za pedagogiju.

### **Pojam čovjeka**

I pedagojski i povijesno-filozofijski primjeren odgovor na pitanje o biti čovjeka može se iščitati iz Fichteove i daljnje njemačke idealističke filozofije te će tako taj pojam i nama poslužiti u pokušaju pedagoškog mišljenja kulture. Pritom nisu beznačajne niti povijesne činjenice Fichteove nadahnutosti Pestalozzijem, kao niti obrnuto, a znakovito je i lako čitljivo kakav utjecaj su Fichte i tzv. njemački idealizam imali na izvorne hrvatske pedagoge. Pojam kulture i pedagoška funkcija kulture koja se iščitava iz radova Pavla Vuk-Pavlovića i Vladimira Filipovića u njegovim pedagojskim tekstovima, očigledno je inspirirana ovim njemačkim misliteljima.

Način na koji je Fichte mislio „naučnike“ jest ono što je unutarnji smisao pedagoga. U svojim predavanjima „o određenju naučnika“, koje je držao u Jeni 1794. godine, a ponovno opet u Erlangenu 1805. godine te na novootvorenom Berlinskom univerzitetu 1811. godine, to određenje je u osnovnim crtama i razvio. Ono zašto je to promišljanje paradigmatično jest to da je Fichte određenje naučnika razvio iz biti čovjeka, a na kojem putu daljnjeg izvoda mu se pokazalo kako mjesto kulture, tako i mjesto „posebnog staleža“ naučnika. Kada Fichte kaže „stalež“, on dakako ne misli nikakvu „klasu“ ili stalež u doslovnom smislu, već misli poseban skup ljudi koji su djelatni u nekom posebnom području. Ono što dodatno treba istaknuti jest da „naučnik“ za Fichtea nipošto nije „čovjek struke“, „znanstvenik u posebnoj znanosti“ ili „profesionalac“, već onaj koji je i u općem smislu odgojen i obrazovan, te tko misli i na filozofijsko-historijsko djelovanje znanja poradi razvitka čovjeka, kulture i povijesti. Fichteov pojam znanja je u bitnom i unutarnjem smislu

pedagogičan. Ono znanje koje nije pedagoški, koje je puklo stručno i profesionalno, za Fichtea je bezvrijedno.

U pogledu tražene biti čovjeka kao inicijalne točke našeg razmatranja: „...ukoliko čovek izvesno ima um, on je svoja sopstvena svrha, to jest on nije, jer nešto treba da bude, već on naprosto jeste, jer *On* treba da bude: njegovo puklo biće jeste poslednja svrha njegovog bića, ili, što znači isto, ni o kakvoj svrsi njegovog bića ne može se pitati bez protivrečnosti.“ (Fichte, 1979 str. 142) Unutarnje porijeklo ovih misli je Fichteova fundamentalna misao o apsolutnom subjektu i njegovom *apsolutnom samopostavljanju. Djelotvornom radnjom (tathandlung)* Ja kao apsolutni subjekt jest istovremeno i svoja izvorna radnja i svoje djelo. Do ovog apsolutnog principa samosvijesti Fichte je došao kroz načelo identiteta prisutno u stavu  $A=A$ , koji predstavlja izvornu činjenicu empirijske svijesti. No, ono što se doista izvorno ovim stavom postavlja nije  $A$ , već relacija  $A$  sa  $A$ , kopula ( $=$ ), tj. *identitet*  $A$  sa samim sobom.  $A$  je pritom *neko*  $A$ , i ono se mora supomišljati ukoliko se misli identitet jer se radi o identitetu nečega. No, ono što fundamentalnije mora biti postavljeno da bi  $A$  mogao biti postavljen jest kako sama relacija identiteta, tako i *Ja*, koje kao moć suđenja postavlja identitet u apsolutnom smislu, a onda i mogućnost posebnog identiteta  $A$  sa samim sobom. Utoliko se u apsolutnom smislu može reći da je logikom identiteta nužno uspostavljen i apsolutni identitet *Ja* ( $Ja=Ja$  ili stav *Ja jesam*). „Ja jest i postavlja svoj bitak pomoću samog svog bitka. – On je ujedno ono što djeluje i produkt djelovanja; ono djelatno i ono što se djelatnošću proizvodi; radnja i djelo su jedno te isto; a stoga je to: Ja jesam izraz jedne djelotvorne radnje, ali i jedine moguće...“ (Fichte, 1974, str. 46). Ja tako djelotvornom radnjom postavlja svoj vlastiti bitak.

Misao ovog izvornog i bezuvjetnog principa samosvijesti Fichteu je iznimno važna i u pedagoškom smislu radi toga što je čovjeku ključno da mišljenjem izvora mišljenja dođe do dubinskog uvida slobode i svake genuine samoaktivnosti. Ova sfera je ono u što nismo uzdignuti pukom egzistencijom, već je potreban napor mišljenja da se njime dođe na ovu točku samorefleksije (Fichte, 1956). Bez toga pada se u nužni pozitivizam „svrha“, heteronomije, utilitarizma, ali jednako tako i uskih liberalnih shvaćanja slobode i individualiteta. Tako „Dokle god sebi odgoj, bilo s jasnom sviješću ili bez nje, postavlja suprotnu svrhu, radeći samo oko upotrebljivosti pomoću drugih, a da ne pomišlja na to, da upotrebljeni princip, također leži u individuumu, pa iskorjenjujući tako u najranijoj mladosti korijen samostalnosti i navikavajući čovjeka, da sebe nikada sam ne pokrene, nego da prvi poticaj očekuje izvana...“ (Fichte, 1956, str. 258). Ono znakovito je da u individualitetu o kojem Fichte govori leži apsolutni princip uma i slobode, ne radi se o pukom individualitetu, atomiziranom, individualitetu koji djeluje po načelu koje je Dostojevski opisao riječima „Ako je bog mrtav, sve je dopušteno“. Takav liberalan pojam slobode na kraju tradicionalno završava u nespretnoj povezanosti sa utilitarizmom i pragmatizmom, budući da se u

tom slučaju djelovanje ne može samoodrediti, pa je prepušteno ili nihilističkom očaju ili „zdravom razumu“ pragmatizma i utilitarizma. Još jedna bitna točka ovdje je da se iz liberalnog pojma slobode naprosto ne može misliti ideja *zajednice*. Na tom tragu, u najboljem slučaju može se doći do interesnih grupa i raznih ujedinjavanja po principu najprofanije shvaćene koristi. Baš ovdje je i korijen atomiziranosti današnjeg zapadnog društva. Atomiziranost je nužna posljedica njegove unutarnje logike i ona se ne da nikakvim *a posteriori* metodama prevladati ili ublažiti. Sve ovo je iznimno značajno ako nam je u namjeri misliti pojam kulture.

U daljnjem pogledu razvitka principa samosvijesti, sljedeći bitan moment je: „Međutim, čoveku ne pripada samo apsolutno biće, naprosto biće; njemu još pripadaju i posebna određenja tog bića; *on nije samo, već je on i bilo šta*; on ne kaže samo: ja jesam, već on takođe dodaje: ja jesam ovo ili ono...*To što on jeste, nije najpre zato jer on jeste, već zato jer nešto izvan njega jeste.* – Empirijska samosvest, to jest svest o bilo kom određenju u nama, nije mogućna izuzev pod pretpostavkom Ne-Ja...“ (Fichte, 1979 str. 142). Ono Ne-Ja, drugotnost, nužna je da bi se Ja sebi samome moglo uopće pokazati, a potom refleksijom vratiti u jedinstvo samosvijesti. Ono Ne-Ja je skup svih mogućih empirijskih (samo)određenja samosvijesti. Svaki put kad čovjek sebi nastoji reći *što on jest*, načelno je usmjeren na ovu drugotnost onoga Ne-Ja. Stoga mogućnost (samo)određenja uopće pretpostavlja Ne-Ja. Tek refleksijama iz Ne-Ja, iskušava samosvijest svoje jedinstvo stava *Ja jesam*, tj. apsolutnog, nediferenciranog subjekta. U određenju, Ja je uvijek spojeno sa Ne-Ja, apsolutnost onoga *Ja jesam* spojena je sa *empirijskim određenjem*. Iz potrebe (samo)određenja može se ovdje vidjeti nužda i smisao empirijske drugotnosti onog Ne-Ja. Apsolutni subjekt zbog samoodređivanja mora izlaziti iz sebe, iz svojeg apsolutnog jedinstva i određivati se na konačan i poseban način putem Ne-Ja. U ovome se ne nalazi samo princip „svijeta“ za Ja, već i *imperativ aktivnosti*, djelatnosti, praktičkog uma, koji je Fichteu uvijek u centru pozornosti.

U pogledu tog odnosa Ja sa svijetom, odnosno u pogledu empirijske svijesti: „...čisto Ja se nikada ne može nalaziti u protivrečnosti sa samim sobom, jer u njemu ne postoji nikakva različitost, već je ono uvek jedno i isto: ali empirijsko, spoljašnjim stvarima određeno i odredljivo Ja može sebi protivrečiti; - a onoliko često koliko ono sebi protivreči, toliko je to siguran znak da ono nije određeno prema formi čistog Ja, ne samim sobom, već spoljašnjim stvarima. A ono tako ne treba da bude; jer, čovek je sam svrha; ono treba samo sebe da odredi, a nikada da se da odrediti nečim stranim“ (Fichte, 1979, str. 143). Čisto Ja kao apsolutni identitet u svojoj punoj reflektiranosti u sebe je neproturječno i apsolutno. No, u svojoj „primjeni“ na ono empirijsko, empirijsko Ja je radi konačnosti svojih pojmova i mogućnosti neprimjerenog poimanja i odnosa sa Ne-Ja u mogućnosti da sebi samome proturječi, da ima neprimjerene pojmove. I upravo u toj, prvo nuždi odnosa Ja i Ne-Ja poradi nužde samoodređivanja apsolutnog Ja, a zatim u činjenici da se empirijska svijest može

varati i proturječiti sebi samoj, javlja nužna ideja o *modificiranju Ne-Ja*, o modificiranju svijeta prema adekvatnim pojmovima. U toj nuždi je i izvor klasičnog, humanističkog pojma kulture.

### Pojam kulture

„Krajnji rezultat iz svega rečenog je sledeći: Savršena saglasnost čoveka sa samim sobom i – da bi time mogao da se saglasi sa samim sobom – saglasnost svih stvari izvan njega s njegovim nužnim praktičkim pojmovima o njima, - pojmovima koji određuju kakve one *treba* da budu, - jeste poslednji najviši cilj čoveka“ (Fichte, 1979, str. 145). Čovjek iz svojeg samospoznatog izvora, iz mišljenja mišljenja, temeljnog uvida u prirodu svoje slobode, kao i svijeta koji je također postavljen u Ja i predstavlja samoogledanje subjekta u svijetu – slično Aristotelovoj riječi: „duša je na neki način sve“ (Aristotel, 1987) – sada slobodno i umno pristupa svijetu, djelujući i preobražavajući ga prema principu uma. Tu je porijeklo historijskog svijeta i njegove korjenite razlike u odnosu na prirodni svijet, a u tome i porijeklo kulture. Čovjek je samom svojom čovječnošću gonjen na proizvodnju kulture i historije, on ih ne proizvodi slučajno, niti bi mogao *ne* proizvoditi ih. U praktičkom i poetičkom smislu, čovjek *jest* na način kulture i historije. No, i kultura i historija svoj izvor imaju u ideji iz koje se rađaju i koja ih nosi. U tom smislu, čovjek koji biva u istinskom odnosu spram kulture biva sebi primjereno. Historijski svijet za razliku od prirodnog svijeta više nije *naprosto*, on jest u rasponu svojeg privida i istine. Otuda i mogućnost praktičkih pojmova i pitanja o onome kakve stvari „treba da“ budu. Ne radi se tu o pukoj „normativnosti“, a ponajmanje o pseudonormativnosti pozitivizma, pseudopolitičkih svrha ili „društvenih normi“. Radi se o tome da historijski svijet po definiciji postoji u rasponu istine i privida, koji raspon omogućuje i iziskuje praktičke pojmove o svijetu, kao i smislenu djelatnost. Bilo kakve političke, društvene ili pozitivno-kulturne interpretacije „normativnosti“ su samo pozitivistička pervertiranja izvornih praktičkih pojmova.

U direktnom određenju pojma kulture kaže Fichte: „Sticanje ove sposobnosti, delom da se naše, pre buđenja našeg uma i osećaja naše samodelatnosti nastale pogrešne sklonosti unište i potčine, delom da se stvari izvan nas modifikuju i izmene prema našim pojmovima, - sticanje ove sposobnosti, kažem, zove se *kultura*; a određeni stečeni stepen ove sposobnosti takođe se tako naziva... Ona je poslednje i najviše sredstvo za krajnju svrhu čoveka, potpunu saglasnost sa samim sobom, - ako se čovek posmatra kao umno čulno biće; - ona sama je poslednja svrha ako se on posmatra samo kao čulno biće“ (Fichte, 1979, str 145). Kultura je u ovom pojmu sposobnost da se izvanjskost mijenja prema načelima uma. Izvor te sposobnosti je samospoznata umnost i djelovanje prema njezinim pojmovima, u slučaju kulture – praktičkim pojmovima. Također, ona je i *stečeni stupanj* ove transformacije izvanjskosti. Tako je ona istom u dva smisla - jednom *ljudska sposobnost*, drugi put *stanje* u kojem je ono na što se djeluje. Istom, kultura je i ono što djeluje



prema unutra, tj. sposobnost da se vlastita neslobodno i neumno prihvaćena određenja transformiraju prema načelu uma. U pogledu mjesta i smisla kulture u sistemu mišljenja i bivanja, ona se u odnosu spram principa apsolutnog subjekta u jedinstvu sa svojim samoproduciranjem i djelatnošću, odnosno spram ideje *umno-čulnog bića*, odnosi kao najviše i posljednje *sredstvo*. Ako se čovjek pak ne promatra kao umno-čulno, već kao *čulno biće*, onda je ona sama posljednja *svrha*. Za pedagogiju je iznimno važno da čovjeka vidi kao umno-čulno biće i kulturu kao posljednje *sredstvo* za to biće, budući da bi joj u slučaju da čovjeka vidi kao čulno biće i sukladno tome kulturu kao posljednju svrhu, potpuno izostala mogućnost transcendencije onog postojećeg, kao i mogućnost dijalektičkog samoprevladavanja kulture te *dinamike* kulture uopće. No, o tome će više riječi biti kasnije.

„Ulazeći nevremenite vrednote u vrijeme i osnivajući u dodiru s duševnim tokom povijest, mora da im nazočnost, koje se pomenutim dodirrom dostaju, primi konkretne, određene oblike, u kojima će biti povijesno djelovna. Obilje je pak ovih oblika ono, što se naziva „kulturom“ i što je sačinjava, bilo da se ovi vrijednošću ispunjeni oblici očituju na duševnosti, bilo da svoj izraz nalaze na tvarnosti“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 72). Kako je kod Fichtea ono izvorno čovjeka samodjelatnost tj. djelotvorna radnja samosvijesti, tako je kod Vuk-Pavlovića temeljan bitak vrijednosti (pri čemu se radi o aksiološkom temelju, u strogoj razlici spram psiholoških ili socioloških poimanja vrijednosti). Fichteu je temelj genuina pojma i života čovjeka i svijeta samopostavljajuća umna djelatnost, dok Vuk-Pavlović pretpostavlja u idejnosti pozitivni bitak vrijednosti, čiji bitak daje supstanciju kulturi i povijesti. Razlog zašto niti Vuk-Pavlovićev sistem mišljenja nije „zaključen“ jest taj što idejni bitak vrijednosti zahtijeva svoje neprestano „oživljavanje“ i „oplođivanje“. Utoliko i u Vuk-Pavlovićevoj misli čovjek mišljenjem vrijednosti i djelovanjem iz vrijednosti neprestano iznova zadire u objektivitet, tvori kulturu, temelj zajednice i povijest.

Kultura postoji u dva smisla: subjektom i objektiviranom. Subjektivna kultura je izvorna i tiče se živog dodira slobodnog i mislećeg bića sa supstancijom kulture, u slučaju promišljanja Vuk-Pavlovića, bitkom vrijednosti. Ovaj dodir je izvoran, a tek po njemu moguć je *stvaralački čin* koji tvori objektu, materijalnu, tvarnu kulturu. U svakom slučaju, subjektivna (ne „subjektivna“!) kultura jest dodir čovjeka sa svojim sebstvom, dodir sa umnošću samom, dok je objektivirana kultura posredovana kontekstom, činom, materijom, historijom i uvijek je posebna. Pri ovoj distinkciji subjektivne i objektivne kulture i njihovoj interakciji, stiže se bitan uvid da je objektiva kultura uvijek nastala, tvorena, stvarana, potvrđivana i opovrgavana, ona nikada nije *dana*. Ukoliko je stalo do toga da čovjek ima *živ* odnos sa kulturom, ovo je nezaobilazan uvid.

Izvor kako subjektne, tako i objektivirane kulture je kod Fichtea nadređena umnost kao djelotvorna radnja, genuina samouspostavljajuća radnja samosvijesti. Kod Vuk-Pavlovića, opet izvor i subjektne i objektivirane kulture je isti, ali u njegovom slučaju radi se o *bitku* vrijednosti. To da su u oba slučaja subjektna i objektivirana kultura povezane u *nadređenom pojmu* omogućuje i dijalektičko zbivanje između pojedinca i vanjske, objektivirane, „materijalne“ kulture. Upravo to je srž *pedagogičnosti* razumijevanja tih pojmova i zbiljnosti njihovih odnosa. Tek ukoliko postoji nužna dijalektika i zbivanje među ovim članovima, ukoliko su na bitan način povezani i tek ako su na neki način svršno usmjereni, moguća je njihova pedgogičnost. Vidjelo se da kod Fichtea kultura ima smisao djelovanja prema praktičkim pojmovima iz samog identiteta uma, pošto se tom istom umu u njemu samome otkrila nužnost empirijske svijesti. Tu je iz prvog, općeg principa izveden pojam kulture kao *nužan* i zato se radi o bitnoj svezi ta dva pojma. Vidjeti ćemo nešto kasnije kako su i kod Vuk-Pavlovića povezane subjektna i objektivirana kultura i kakva je njihova dijalektika, no radi se o istoj razini nužnosti. Baš zbog tih karakteristika Fichteovo i Vuk-Pavlovićevo promišljanje kulture je imanentno pedagogično.

U pogledu ideja napretka i povijesti, Fichte određuje kulturu kao napredujuću, i stoga može reći da je i *stupanj* sposobnosti modifikacije izvanjskosti prema umu također kultura. Logikom samosvršnosti uma, koji je princip subjektne i objektivirane kulture, ideja napretka je nužno implicirana. Kod Vuk-Pavlovića pak, supstancija kulture je, kako se iz gornjeg citata vidi, vrijednosni oblik u stvarnoj kulturi, a vrijednosni doživljaj u subjektnoj kulturi. Budući da u ophođenju s vrijednošću postoji napredovanje, kultura je i za Vuk-Pavlovića bitno povijesna kategorija, kao i za Fichtea. Pritom se s punim pravom može govoriti o *povijesti*, a ne historiji, budući da se radi o napredovanju u ideji, a ne o izvan-rednosti i velebnosti jednokratnog događaja koji time postaje historijskim. Vuk-Pavlović i kaže: „I kad bi kultura u svome razvitku stala tako, da ne bi više u njoj bilo promjena, bila bi ona, a bila bi s njome i povijest mrtva. U tome smislu završena i puna kultura nikad nije zastala sadašnjost, nego lebdi u vječnoj budućnosti!“ (Vuk-Pavlović, 1932, str 79). I bit kulture i bit čovjeka su u načelnoj i vječnoj, neukidivoj dijalektičkoj napetosti idealiteta (vrijednosti) i razine djelatnosti te ozbiljenja vrijednosti. Stoga je pokretač i kulture i pedagogije i čovjekovanja uopće, ukoliko se gleda u formi vremena, vječna budućnost. Sadašnjost i prošlost su načelno mrtve, ukoliko nisu oživljene idealitetom budućnosti i onoga što idejno jest, ali *još nije* kao ozbiljeno.

### **Dijalektika čovjek - zajednica – kultura**

Proširenje tematike na koje se sada nužno usmjerava razmišljanje, nakon određenja čovjeka po sebi, te veze čovjeka i kulture jest odnos više ljudi. Pitanje je što je ono što omogućuje bitnu i smislenu *vezu* pojedinaca: „...međusobno delovanje prema pojmovima, svrhovita zajednica; a ova je ono što

nazivam društvom“ (Fichte, 1979, str. 153). Društvo nije nikakva nakupina atomiziranih pojedinaca ili grupa, pragmatički usmjerenih skupina, interesa i sl., već je u bitnom smislu *zajednica*. Zajednica smjera na ono za-jedno-bititi, te je utoliko utemeljena u nečem nad-individualnom, ali što ne uništava pojedinačnost, već što omogućava genuini utjecaj pojedinačnosti, ali prema općem principu. Veza um-društvo-pojedinac svodi se na razmatranje veze opće-posebno-pojedinačno. Um je neuvjetovani izvor mišljenja i djelovanja, dok je društvo, čiji sadržajni temelj je kultura, svojevrsni historijski i materijalni „talog“. Pojedinac je pak potencijalni pronositelj apsolutnog uma i „rađalište“ kulture. On svojom slobodnom i umnom djelatnošću zadire u izvanjskost, u Ne-Ja i tvori kulturu, a time i sadržajnost historije, koja nije puki protok vremena, već je supstancijalno određena umom. Kultura i čovjek su stoga u dijalektičkoj vezi koja je posredovana umom i umnom djelatnošću. U strogom smislu, iluzorno je govoriti o „čovjeku“ i „kulturi“ kao nekim samostalnim supstancijama. Štoviše, i čovjek i kultura postoje po umu. Um nije njihova izvanjska veza već ono unutarnje njima zajedničko, po čemu je bitna veza i bitan odnos čovjeka i kulture uopće moguć. U strogom smislu govoreno, radi se o dijalogu uma sa sobom samim, koji se ozbiljava posredstvom čovjeka i kulture.

Čovjek smjera na ovu istinsku društvenu vezu koja se može imenovati zajedništvom: „Taj nagon smjera na to da izvan nas nađemo slobodna umna bića i da s njima stupimo u zajednicu; on ne smjera na subordinaciju, kao u telesnom svetu, već na koordinaciju“ (Fichte, 1979, str. 156). Nagon za društvenošću i za zajednicom korijeni se u potrebi za sebi jednakim ljudima, što znači slobodnim ljudima koji kroz slobodu i um vlastitim snagama proizvode sebe same i kulturu. U tom su-proizvođenju kulture onih po slobodi i umu jednakih ozbiljava se dijalektičko bivanje društva, a jednako tako i (samo)prevladavanje kulture posredstvom dijalektičkog momenta čovjeka. U pogledu odnosa ljudskih bića kao slobodne umnosti društveno i sa stajališta zajednice nikakva moć jednih nad drugima principijelno nije prihvatljiva. Pristupiti drugome sa stajališta moći, a jednako tako i institucije koje omogućuju produkciju i reprodukciju nejednakosti i subordinacije su bitno protu-kulturne jer negiraju čovjeka kao čovjeka. U tom pogledu Fichte kaže i: „Svako ko sebe drži za gospodara drugih i sam je rob. Ako on to uvek stvarno i nije, on ipak sigurno ima ropsku dušu i nisko će gmizati pred prvim jačim koji ga podjarmi“ (Fichte, 1979, str. 157). Samo neslobodni um, koji nije poradi sebe, može se postavljati kao gospodar drugoga. Jer biti poradi sebe ima nužnu konsekvenciju prepoznavanja drugoga kao slobode. Onaj tko se postavlja kao gospodar stoga načelno odbacuje kako slobodu drugoga, tako i svoju slobodu te je tada konsekventno da on svoje odnose temelji na odnosu moći, što je fundamentalno protu-uman i protukulturnan odnos.

Istu ovu dijalektiku uma, kulture i čovjeka razlaže i Pavao Vuk-Pavlović na ovaj način: „Lica ulaze u „zajednicu“ i tvore je tek u povodu stalne nutarnje povezanosti, kojoj se opet osnov može tražiti samo u kulturi...mora se u njoj [zajednici] i njome očitovati i djelovan neki nadlični i jedinstveni princip, upravo neki „duh zajednice“, na kojemu lica u određenu smislu dioništvujući

zaista nesamo razbuđuju i sveđ nanovo osvježuju, nego upravo izivljuju trajniju organsku vezu“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 74). Ovaj „duh zajednice“ za Vuk-Pavlovića su vrijednosti kao ono unutarnje bitka kako čovjeka, tako i kulture. Po tom duhu, lica se vežu u zajednicu, kojoj je temelj pak materijalni vid vrijednosti kao kultura. U ovom trostrukom odnosu javlja se ista logika kao i u Fichteovim razmatranjima. Ono nad-individualno kao bitak vrijednosti je moment umnosti, materijalna i zajednička kultura je posebna razina ozbiljenja uma, dok je čovjek ne više kao individualac, već kao lice, pojedinačni domišljatelj i pronositelj, kao i nadvladavatelj kulture. Nadvladavajući kulturu putem bitka vrijednosti i uma, on transcendirira već postojeću kulturu, ali na način da prethodne stadije kulture čuva u sebi i uzdiže ju. Stoga Vuk-Pavlović i kaže da lice najbolje služi kulturi transcendirajući ju. Bitak vrijednosti i um pak osiguravaju bitnu unutarnju vezu lica, zajednice i kulture kao supstancije zajednice. Istovremeno, subjektivna kultura, ona koju nosi lice jest pravi pokretač dijalektike kulture i zajednice, ona je „izvorna i živa kultura“, te je „U tome smjeru vezan oblik nazočnosti vrednota...djelotvoran, tvoran...“, a „...na osnovu lične kulture nastaje stvaralačkim činom kultura“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 73). Ontološki primat lica kod Vuk-Pavlovića je vidljiv i iz sljedećih redaka: „Bitno je po nj [lice] i značajno, da se njime stavlja nesamo određeno jastvo, nego s ovim u nužnoj svezi i *nerastavljeno djelovna duševnost općenito sposobna da smjera na vrednote i smisao*, po kojoj se lice prema tome smjerenju slobodno, upravo reći *samo iz sebe* određuje“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 75/76). Lice je kao lice konstituirano prema sebi samome kroz mogućnost smjerenja na vrednote, koje su izvorni bitak, dok je empirijski određeno zajednicom, odnosno mnoštvom lica. Tek lice ima genuini odnos i svoje unutarnje djelatno određenje prema bitku vrijednosti. Kultura je s druge strane talog stvaralačkih činova koji izlaze iz ovog primarnog odnosa lica sa bitkom vrijednosti. Kultura je živa tek onda kada lica imaju genuin i produktivan odnos sa i prema vrijednosti. Sama po sebi ona je mrtva. Stoga ona mora biti uvijek iznova rađana, ozbiljavana, pokušavana, oživljavana. Lice se pak, kako kaže Vuk-Pavlović, *samo iz sebe* određuje. Ovo je identičan motiv kao kod Fichteovog samopostavljajućeg Ja, gdje je ovo samopostavljanje temelj svega ostalog. No, Vuk-Pavlović mimo ovoga svakako pretpostavlja i bitak vrijednosti, za razliku od Fichtea gdje se sav bitak uspostavlja tek po „djelotvornoj radnji“ onoga „Ja“. Moment nužde djelatnosti je ipak kod oba mislitelja isti. Na isti način može se i treba postaviti i svaka pedagoška institucija kao *produktivna, stvaralačka* zajednica, gdje se zapravo dešava *samostvaranje* duha (Previšić, 1999).

Iako lice kao lice empirijski biva konstituirano samo putem odnosa mnoštva lica, fundamentalnija i od lica i od zajednice je mogućnost kulture: „...ako lice bistveno pripada k zajednici kao kulturnom nekom jedinstvu, onda se samo po sebi razumije, da i ono ne može bez ikakva odnosa prema kulturi biti zbiljski član žive zajednice...“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 77). Još jednom ovdje je implicitno da je odnos lica prema bitku vrednote, što je korijen subjektivne kulture,

primaran, a tek po aktu stvaranja kulture uspostavljaju se i lice i zajednica. U pogledu njihova kretanja: „Kako...ovim uzajmičnim odnosom između nutarnje i izvanjske, između subjektivne i objektivne kulture lice i zajednica s jedne strane vidljivo potvrđuju svoju supripadnost, tako se s druge strane upravo u povodu tog i takvog uzajmičnog djelovanja lice i izdiže svojim naročitim jastvom iz zajednice, kao što se na osnovu iste okolnosti i zajednica u svojoj općenitosti licu nasuprot ističe“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 78). U ovom izrazu vidljiva je i punina dijalektičkog odnosa. Samoodnos lica prema sebi, njegovo samouspostavljanje i fundamentalna moć uma omogućuje bitni stvaralački, kulturni čin, njegova materijalizacija tvori objektu kulturu, a oko nje i njezine produkcije s jedne strane te oko mogućnosti svakog da bude u genuinom odnosu sa samim sobom i bitkom vrijednosti s druge strane, uspostavlja se zajednica kao unificirajuće stremljenje. Pritom se i lice i zajednica imaju očuvati na način da jedno ne utone u drugo. Zajednica čuva opći duh i opću, zajedničku materijalnu kulturu, dok lice čuva svoje genuino jastvo koje se ne može utopiti u već stvorenoj materijalnoj kulturi. Oni su po svojim pojmovima u vječnoj unutarnjoj napetosti i dijalektičkom odnosu te kretanju.

I iz Fichteovog i iz Vuk-Pavlovićevog pojma kulture proizlazi i njihov *povijesni karakter* koji je u uskoj vezi sa pedagoškošću: „Prema onom osnovnom nagonu, svako želi da svakog drugog nađe sličnog tom idealu...U tom rvanju duhova s duhovima uvek pobeđuje onaj koji je viši, bolji čovek; tako putem društva nastaje usavršavanje roda...“ (Fichte, 1979, str. 155), kao i „Samo u okviru kulture može biti kako lica, tako i zajednice. I samo je na osnovu ove okolnosti i samo u ovome smislu i razvitak zajednice povijest, naime više, negoli isprazno odmicanje vremena i tok promjena bez cilja“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 77). (Samo)napredujući um kroz čovjeka, zajednicu i kulturu kreće se posredno prema sebi samome, prema svojoj punini. On je supstancija povijesti. Bez supstancije, unutarnjeg mjerila, ne samo da nije moguća povijest, već niti historija. Kako je povijest uvijek povijest ideje, a ideja je unutarnje mjerilo povijesti, tako i historija ne bi mogla odmjeravati velebne, izvan-redne događaje, koji se stoga zovu historijskima, bez ideje i uma. Bez supstancije ne postoje ni povijest ni historija, već samo dnevničarenje u bezličnosti svakidašnjeg. Um je supstancija povijesti, a dijalektika pojedinac-zajednica uspostavljena na ideji uma i kulture je pokretač povijesti. Biti kao umno biće i biće kulture jest biti povijesno. Jasno je da povijesno napredovanje zapravo znači i pedagojski put čovječanstva. Upravo u tom smislu je govorio i Lessing o „Odgoju ljudskoga roda“ (Lessing, 1908). Radi se o jednoj obuhvatnoj dijalektici s onu stranu lažne alternative individualno – zajedničko, koja obuhvaća oba ova momenta bez da ih ukida, dovodeći ih u bitni odnos. Samoodnos, samouspostavljanje, samodjelatnost, činjenje, kultura, povijest, pojedinac, zajednica, ovdje su dijalektički momenti jedne i iste cjeline u koju se diferencira um kao njihov princip. Upravo sagledavanjem ove dijalektike vidi se i mogućnost *pedagožnosti kulture*, što je ovdje uža tema. Bez dijalektičnosti i sistema dijalektičnih pojmova,

kultura je samo *mrtva* kultura, pozitivna kultura, koja se može opisivati, mjeriti, čak i predviđati, ali se s njom ne može biti u genuinom odnosu. Pedagogičnost pak potpuno *ovisi* o tom genuinom i bitnom odnosu.

### **Pedagogičnost kulture**

Specifična pedagogička funkcija kulture prikladno je iskazana u Vuk-Pavlovićevom su-mislitelju Vladimiru Filipoviću, koji kaže: „On ga [odgajatelj odgajanika] može i mora voditi preko stvorenih kulturnih dobara kao vremenskih nosilaca nadvremenskih vrednota“ (Filipović, 1934, str. 11), te također „Mi ne možemo odgajati preko neostvarenih, mi ne možemo voditi prema nevidljivim vrednostima“ (Filipović, 1934, str. 11). Kultura kao skup objektiviranog uma mora nastati kako bi se odgajani uopće s nečime mogao dovesti u odnos. On je svakako prethodno odnosu sa kulturom u mogućnosti samoodnosa i odnosa spram uma, međutim kada ne bi bilo kulture kao objektivacije uma, svaki čovjek bi kretao sam od sebe, iznova. Filozofija, jezik, umjetnost, znanost, institucije, običaji, odnosi itd. kao izrazi kulture i stečena razina umnosti su stoga ono putem čega se čovjek ubrzano uvodi u sebe i umnost, kao i u svijet. Dotični „segmenti“ kulture stoga prethodno moraju biti ozbiljeni i tradirani kako bi povijesni um mogao napredovati. No, oni kao ozbiljeni nipošto nisu sami svrha, već je svrha posredstvom njih dospjeti u umni samoodnos i transcendenciju postojećeg. Slučaj da ozbiljena kultura pritom ne biva odbačena jest samo onda kada je sama ozbiljena kultura umna. Umnost je pretpostavka kulture. Pseudokultura u ovim odnosima mora biti raščinjena i propasti. Kultura je stoga, kako kaže Fichte, *najviše sredstvo za čovjeka kao umno-čulno biće*. Ona, kao niti društvo, nije nikakva samosvrha, već je samosvrha ono na čemu se i kultura i društvo kao zajednica konstituiraju. Promatrati bilo kulturu *samu*, bilo društvo *samo*, kao pravu svrhu je pozitivistička zabluda koja vodi u ropstvo duha. O tome i Vuk-Pavlović kaže: „Unutrašnja je dinamika kulture upravo vrhovni budilac pedagogičke funkcije...“ (Vuk-Pavlović, 1932, str. 80). Naglasiti treba riječ *dinamika*. Imanenciju *obrazovanja* u dijalektici kulture i povijesti vidi i Fichte: „Ako se taj zakon [zakon potpune suglasnosti sa nama samima, zakon identiteta čistog jastva] dovede u odnos prema društvu, ako se pretpostavi da postoji više umnih bića, onda je u zahtevu da u svakome sve njegove obdarenosti treba podjednako da se izgrađuju ujedno sadržan zahtev da sva ta različita umna bića i među sobom treba da se podjednako obrazuju“ (Fichte, 1979, str. 162). Dijalektika kulture *jest* proces obrazovanja i samoobrazovanja na razini zajednice.

No, o umu, o potpunoj saglasnosti sa nama samima kao čistom jastvu, što je iskon i pokretač kulture, povijesti i pedagogije, u pogledu samog *putovanja uma* Fichte kaže: „Ova poslednja krajnja svrha je potpuno nedostižna i večno mora ostati nedostižna ako čovek ne treba da prestane da bude čovek i ako ne treba da postane bog. U pojmu čoveka leži da njegov poslednji cilj, njegov put ka ovome, mora biti beskonačan. Prema tome, određenje čoveka nije da taj cilj postigne. Ali, on tom

cilju može i treba uvek da se približava: otuda je *približavanje tom cilju do beskonačnosti* njegovo istinsko određenje kao *čoveka*, to jest kao umnog ali konačnog, kao čulnog ali slobodnog bića“ (Fichte, 1979, str. 147). Čovjekovo određenje nije da kroz um i kulturu *dode* do onoga što cijeli proces povijesti, obrazovanja, kulture i zajedništva iznutra veže i pokreće. Njegovo određenje je vječno *stremljenje* i približavanje. Ovdje se ponovno ukazuje na bitno demoničku narav čovjeka (Platon, 1996), koji nije niti životinja niti bog, niti bezumlje, niti vječna punina i aktualnost savršenog uma. Kako je sa samom naravi *theorie*, kao motrenja ideja i oblika, tako je i sa čovjekom kao (samo)sviješču: *dok* je čovjek kao *theoria*, on je bogu blizak i bogu nalik, ali čovjek nije potpuni i vječni *akt theorie* koji je u sebi samome smiren i sebi u cjelini vječno proziran. Stoga čovjek *jest* kao povijest, kao obrazovanje, kao sebe-dolaženje. Baš u ovome je i razlog *bitnosti* pedagoškog načina znanja čovjeka.

U preciznom određenju, kaže Fichte o onome znanju kojeg bismo trebali okarakterizirati kao pedagoško: „...bez nauke da se one *razviju* i *zadovolje*, puko *znanje* o čovekovim obdarenostima i potrebama ne bi samo bilo krajnje žalosno i porazno, već bi istovremeno bilo prazno i sasvim nekorisno...s onim poznavanjem potreba mora ujedno da bude ujedinjeno znanje o *sredstvima kako se one mogu zadovoljiti*; a to znanje s pravom pripada istom staležu, jer jedno bez drugoga ne može postati potpuno, a još manje delatno i životno. Znanje prve vrste zasniva se na čistim umnim stavovima, i jeste *filozofsko*; znanje druge vrste delimično se zasniva na iskustvu, i utoliko je *filozofskoistorijsko* (ne samo istorijsko; jer, ja čak moram svrhe, koje se samo filozofski saznaju, dovesti u odnos prema predmetima datim u iskustvu, kako bih poslednje mogao da prosuđujem kao sredstva za postizanje prvih). – ovo znanje treba da postane korisno za društvo; prema tome, ne treba samo zato raditi da se uopšte zna koje obdarenosti čovek po sebi ima i kojim sredstvima uopšte može da ih razvije; takvo znanje bi još uvek ostalo potpuno neplodno. Da bi željene koristi stvarno obezbedilo, ono mora ići još jedan korak dalje. Mora se znati na kojem se određenom stepenu kulture u određenom trenutku nalazi ono društvo čiji je čovek član...ali, navesti stepen na kojem se on nalazi u jednom određenom trenutku, to se prosto naprosto ne može iz umnih razloga; o tome se mora iskustvo upitati;...Prema tome, ovaj poslednji deo znanja koje je nužno za društvo jeste samo *istorijsko*“ (Fichte, 1979, str. 174/175). Znanje o čovjeku uključuje kako znanje o njemu samome, tj. njegovim „obdarenostima i potrebama“, kako kaže Fichte, tako istom i znanje o sredstvima da se one zadovolje. Bitna je odredba da ova dva znanja pripadaju istom „staležu“, što znači da je znanje samog čovjeka i znanje načina (samo)ozbiljavanja čovjeka dio jedne cjeline. Za način na koji se pedagogija samokonstituirala ovo znači činjenicu da ona ne može pozitivistički pretpostavljati svrhu i cilj, čime se načelno odriče znanja čovjeka samog, i raditi na sredstvima zadovoljavanja pretpostavljenih svrha. Ona mora iz uma samog, iz njegovog samokonstituiranja, a ne iz neke pretpostavljenosti, kako je to slučaj u pozitivnim znanostima, misliti čovjeka i u

*sistematskom jedinstvu* sa ovim promišljanjem razvijati svoju stranu koja se tiče sredstava (samo)ozbiljavanja čovjeka. Stoga pedagogija kao „društvena“ ili „socijalna“ znanost nije moguća, već samo kao humanističko-društvena znanost i znanost koja ima filozofijski karakter. Bez sistematskog jedinstva spoznaje *čovjek po sebi - sredstvo (samo)dolaska čovjeka*, nema ispravne spoznaje ni jednog, ni drugog. Ova cjelina omogućuje *djelatno znanje*, bez apstrahiranja bilo znanja, bilo djelatnosti, sa svim lažnim dihotomijama i suprotstavljanjima te onda nezgrapnim i načelno promašenim *a posteriori* pokušajima povezivanja „teorije“ i „prakse“. Prema Fichteovim riječima, ono što bi bilo pedagogijsko znanje nije niti *filozofijsko* znanje, budući da je to čisto znanje čovjeka po sebi, niti *historijsko* znanje, budući da je ono samo za sebe odriješeno od jedinstva sa umom i umskim svrhama, već *filozofijskohistorijsko* znanje. To znači da pedagogija mora u sebi sabirati spoznaju kako filozofijskih svrha i čovjeka po sebi, tako i sredstava za ozbiljavanje čovjeka. Utoliko ona ima svoj nadvremenski, idejni dio koji se tiče njezinih svrha i svrha čovjeka ujedno, te ima i historijski, empirijski dio, koji se mora susresti u historičnosti i pojedinačnosti te primjerenim sredstvima voditi u svrhe. Ovo sistematsko jedinstvo filozofičnosti i historičnosti, idejnosti i empirije itekako podsjeća na glavnu razdiobu pedagogije kod Herbarta na „etiku“ i „psihologiju“ (Herbart, 1976). Radi se o istoj podjeli onog idejnog (etika) i onog vremenitog, pojedinačnog, empirijskog (psihologija) kao sistematskih dijelova pedagogije, pri čemu je za sistem bitno da sadrži *i* idejnost svrhe *i* pristup onom historijskom i empirijskom, kao i mogućnost praktičke sinteze ova dva momenta (kod Herbarta pojam pedagoškog takta). Baš zbog toga pedagogija nije čista filozofija, jednako onako kako po svojoj biti ne može biti niti pozitivna znanost, već filozofijska ili filozofirajuća znanost. Historijskom pak znanju pripada uvid u stupanj ozbiljene kulture, kako bi se znalo otkuda se kreće prema svrsi i sa čime se stvarno ima posla.

Iz svega rečenog, moguće je vidjeti da je za pedagogiju od centralnog značenja pri promišljanju kulture hoće li ona kulturu moći vidjeti u njezinom *nastajanju*, ne tek u njezinom *postojanju*. Tek ukoliko pedagogija uvidi logiku nastajanja kulture, može ona sukladno svojem pojmu djelovati na čovjeka i kao proizvođača kulture i kao onoga koji se kroz kulturu uznosi u viši stupanj čovjekovanja. Također, pedagogijski pojam kulture je nužno povijesan. Onako kako nije indiferentan spram povijesti, tako nije niti tek historijski, a kamoli post-historijski ili post-povijesan. Ova logika kulture i dijalektika kulture omogućavaju i „pedagogičku funkciju“ kulture. U protivnom, „pedagoški smisao“ kulture se svodi na pozitivnu datost i logiku „normativnosti“, „socijalizacije“ i sl., što su načelno antipedagoški pojmovi, onda kada se shvaćaju pozitivistički.



## Literatura

1. Aristotel (1987), O duši, Naprijed, Zagreb
2. Fichte, J.G. (1956), Odabrane filozofske rasprave, Kultura, Zagreb
3. Fichte, J.G. (1974), Osnova cjelokupne nauke o znanosti, Naprijed, Zagreb
4. Fichte, J.G. (1979), Zatvorena trgovačka država i Pet predavanja o određenju naučnika, Nolit, Beograd
5. Filipović, V. (1934), Pedagogija i aksiologija, Napredak br. 5 za mjesec maj, Zagreb
6. Herbart, J.F. (1976), Ausgewahlte Schriften zur Paedagogik, Volk und Wissen volkseigener Verlag, Berlin
7. Lessing, G.E. (1908), Erziehung des Menschengeschlechts, u: Lessings Werke in 6 Teilen, Deutsches Verlagshaus Bong, Berlin
8. Platon (1996), Eros i Filia (Simpozij i Lisis), Demetra, Zagreb
9. Previšić, V. (1999): Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica, Napredak, 143 (4), 403-413
10. Vuk-Pavlović, P. (1932), Ličnost i odgoj, Tipografija d.d., Zagreb

## Pedagogical Idea of Culture

### Abstract

The paper will try to see through the possibility of the pedagogical idea of culture, which is not positivistic, not merely assumed, is not based on the logic of „transmission“ and the passivity of „learning“ – all of which is pedagogically unacceptable, but which is self-constituted through the idea of the human being and thought through itself. Positivism is principally not pedagogical, since it does not involve the self-determination and self-growth of humans, just as it does not have the idea of freedom. So, culture, when thought through pedagogically, cannot be a positivistic idea, it has to be thought dialectically, in its development and becoming. To think that development, it is necessary to see the elements of that becoming and dialectic, the connection of the idea of the human being with the idea of culture and to think the *necessity* of culture through the idea of the human. After that, we have to see through the logic of interaction between the human being and culture. So, our fundamental questions here are those of the idea of the human being, the idea of culture and the dialectic of the human being, society and culture. Purposefulness, just as the issue of history appears as another problem and the character of culture understood in this manner.

**Keywords:** culture, idea of human being, dialectic, society, pedagogy

# Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju - izazovi i perspektive

Dr. sc. **Jasna Krstović**, red. prof.  
Učiteljski fakultet u Rijeci

## Sažetak

Razvoj profesionalnog identiteta odgajatelja aktualno je pitanje suvremene politike i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posebice u kontekstu afirmirane spoznaje o značaju odrasle osobe kao kreatora poticajnog okruženja u kojem se ostvaruje rano djetinjstvo. Profesionalnost i osobna kompetencija odgajatelja postaju najvažniji resursi i preduvjeti pretvorbe vrtića u *dobru arenu za njegu, skrb, igru, učenje i socijalnu ravnopravnost* ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

U radu se problematizira razvoj profesionalnog identiteta odgajatelja kao procesa kroz koji osoba nastoji integrirati svoje različite uloge i statuse kao i svoja različita iskustva u koherentnu sliku o sebi. Budući da se radi o višeznačanom i promjenjivom entitetu kojim upravlja osobno iskustvo, vjerovanja i vrijednosti vezane uz to što znači biti profesionalcem, diskurs profesionalnog identiteta kontekstualno se konotira u okvire profesionalne kulture kao konfiguracije vjerovanja, prakse odnosa, jezika i simbola prepoznatljive u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Evans, 2008).

**Ključne riječi:** profesionalizam, profesionalni identitet, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgajatelj.

## Profesionalizam kao koncept

Definiranje koncepta profesionalizma složeno je i zahtjevno pitanje. Potrebno mu je pristupiti sa različitih pozicija iz razloga što se radi o kompleksnom i muldidimenzionalnom društvenom konstrukt. U zavisnosti od odabranih polazišta možemo ga tumačiti kao fenomen, diskurs, filozofiju, kompleksni, slojevit koncept oko kojeg se lome mnoga koplja (Lumsden 2010). Zbog svog porijekla, kontekstualno je povijesno promjenjiv u zavisnosti od epistemološkog gledišta, jezika, kulture i politike na kojoj se utemeljuje. Iz tih razloga, Friedson npr. izbjegava pristup definiranju profesionalizma jednoznačnom terminologijom tvrdeći da to nije generički koncept nego konkretan, promjenjiv, povijesni i nacionalni fenomen u stanju stalne rekonstrukcije (u: Brock 2006). Sve ovo dovodi do zaključka, kao što tvrde Aldridge i Evetts, da profesionalizam nije samo jedan, nego mnoštvo srodnih koncepata (Dalli, Urban 2008).

Kunczik smatra da se pod pojmom profesija podrazumijevaju složene specifične djelatnosti koje se uglavnom izučavaju do kraja radnog vijeka i za koje je nužno obrazovanje (Kunczik, Zipfel, 2006). Interesantno je istaći mišljenje po kojem se profesionalizacija kao proces ne iscrpljuje unutar tradicionalnog, klasičnog sveučilišnog obrazovanja/osposobljavanja, u smislu jedine

pretpostavke na kojoj se stječe. Tako shvaćen aktualizira novu dimenziju odnosa prema obrazovanju izazivajući niz „neriješenih napetosti“ između znanstvene logike koja je temelj njezine klasične misije da osposobi pojedinca za daljnje unapređenje znanja s jedne strane, i profesionalnih logike koja podrazumijeva osposobljavanje na visokoj razini u određenom sektoru djelatnosti (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001).

Pojmovi profesija i zanimanje u dinamičnoj su relaciji pri čemu se zanimanju u većini pristupa pridaju atributi statistično-analitične kategorije u koju se razvrstava rad, srodan po sadržaju i zahtjevnosti i kojeg obavlja ili bi ga mogla obavljati u pravilu jedna osoba.

Svetlik pojmove zanimanja i profesije promatra u razvojnom kontinuumu tumačeći ih kao rezultat heterogenih i autonomnih mehanizama pri čemu profesiji daje značaj više razine zanimanja. Dinamika profesionalizacije zavisi od značenja koje određeno zanimanje zauzima u društvenoj podjeli rada i s tim u vezi priznatom razinom društvenog statusa. Nije manje važno i zalaganje pripadnika određenog zanimanja i napor koji ulažu u izgradnji vlastite profesije (npr. organizacija profesionalnih udruga, razvoj profesionalne kulture, zakonsko priznavanje položaja i sl.). Iz toga se izvodi jedna važna značajka profesionalizama a to je da se on ne događa sam po sebi, već se radi o nizu sinhroniziranih akcija u smislu samosvjesti i samoorganizacije unutar određenog zanimanja (Svetlik, 1999).

Nadalje, moguće je pronaći dosta pristupa koji u određenju profesionalizama koriste pristup inventarizacije njegovih vidljivih obilježja, dakle orijentacijom na produkte a ne na procese. To su kako ih West naziva statični modeli (West, 2003,14).

Nasuprot njima, kao svojevrsni novi pogled na profesionalizam, razvijaju se tzv. strukturalno-funkcionalni modeli, koji su procesnim pristupom orijentirani na okolnosti pod kojima se određeno zanimanje profesionalizira. U tom se pravcu razvija njegova nova perspektiva koju karakterizira brisanje jasnih granica između profesije i zanimanja na način da se fokus premješta na donošenje kriterija u odnosu na određeno polje rada a ne na definiranje seta karakteristika koje odražuju neko zanimanje. Naglasak je na kontinuiranim naporima na stvaranju kvalitete profesije, tj na baze znanja, kolektiviteta i autonomije kao procese u razvoju (Goode, u Milana, Skrypnyk 2009).

### ***Dimenzije profesionalizma***

Interesantan je pogled koji iznosi Lang koji koristi pojam *koncept profesionalizma* i tumači ga kroz dva istovremeno autonomna i komplementarna procesa. Prvi je unutarnji, a odnosi se na ono što se naziva profesionalnost i drugi je vanjski i odnosi se na ono što Bourdoncle naziva profesionalizam u društvenom kontekstu (Lang, u Martinet, Raymond, Gauthier, 2001). Slično razmišlja i Helsby koji postavlja jasnu granicu između *biti profesionalcem*, što uključuje pitanja statusa, nagrade, javnog

priznanja te *ponašati se profesionalno*, što implicira posvećenost, standarde ponašanja i snažnu radnu etiku (Helsby 1995). Za Langa, profesionalnost kao unutarnji proces, obuhvaća nekoliko dimenzija: organizaciju specifičnih stručnih znanja, stalni profesionalni razvoj, individualnu djelotvornost, učinkovitost, dijeljenje znanja i kodifikaciju praktičnih znanja (u Martinet, Raymond, Gauthier, 2001).

Svojevrsnu reprezentaciju unutarnje dimenzije profesionalnosti čini razvoj profesionalnog identiteta kao procesa kroz koji osoba nastoji integrirati svoje različite uloge i statuse kao i različita iskustva u koherentnu sliku o sebi. To je višeznačan i promjenjiv entitet kojim upravlja osobno iskustvo, vjerovanja i vrijednosti vezane uz to što znači biti profesionalcem (Francis, 2001). Profesionalni identitet stoga uključuje kognitivno psihološku i sociološku perspektivu (Epstein, u Domović, 2011).

Profesionalizacija također ima drugu dimenziju - vanjsku, društvenu koja se prepoznaje kroz postizanje različitog društvenog statusa kao dijela podjele rada. Radi se u stvari o društvenoj i zakonskoj prepoznatljivosti u izgradnji društvenog identiteta profesije. U tom se smislu, profesionalizacija odnosi na sve strategije koje skupine pojedinaca koriste kako bi pridobile društveno priznanje za obavljanje svojih aktivnosti. Cilj je promjena statusa, podizanje vrijednosne razine kako bi se pribavile materijalne ili simboličke privilegije (Bourdoncle, 1994). To je razlog zašto stroga kodifikacija radnog procesa ima stratešku važnost i temelj je nove vizije profesionalizma. Priznavanje profesionalnog statusa povezano je dominantnom ideologijom u društvu u danom trenutku, s obzirom na primarnu važnost znanosti i njene društvene uloge. Skupina aktivnosti može ostvariti profesionalni status jedino ako se temelji se na tzv. znanstvenim standardima znanja (Lang u Martinet, Raymond, Gauthier, 2001). To je važno zbog toga što ideologija generira motive interesa za profesionalnost u skladu sa svojom dominantnom namjerom i na taj način snažno utječe na temeljnu profilaciju u oblikovanju diskursa. Treba podsjetiti da su se mnoge teorije o profesionalizaciji pojavile kao posljedica birokratizacije politike i time snažno utjecale na izrazitu dominaciju njegovih vanjskih dimenzija. Dolazi do snažnog jačanja tzv. tehnomenadžerskog modela profesionalizma koji ima svoje standarde i ciljeve te gleda na pripadnike profesije kao na tehničare obrazovane za davanje točnih odgovora, a ne profesionalce obučene da razmišljaju i propituju (Moss, 2008). Dominantni indikatori profesionalizma postaju jasno mjerljivi ishodi koje profesionalci primjenjuju u okviru reguliranih procesa i propisanih metoda, koji su konstruirani na način da maksimalno pogoduju takvoj tehnologiji rada. Radi se o svojevrsnom procesu transmisije linearnom progresijom na temelju unaprijed definiranih ishoda. Snažnu podupiruća snaga takvim procesima pojačana je državna regulacija koja metodom „top down“ plasira u polje rada pravila i standarde kojima definira što znači biti profesionalan (Osgood, 2006).

To je svojevrsni odmak od profesionalizma prema tehnicizmu (*from being professionals to being technicians*) koji Moss ocjenjuje kao veoma opasnu i ugrožavajuću tendenciju (Moss 2006).

Ne dvojеći da obrazovna politika možda u osnovi ima dobre namjere kroz proklamiranu vjeru da profesionalizam može dovesti do jačanja položaja i povećanog stupnja profesionalnosti, dominacija strukturno - funkcionalističkog diskursa je ona koja tom pesimizmu daje opravdanje. Zato se takvom diskursu suprotstavljaju mnogi autori artikuliranim pesimizam u smislu „*Quidquid id est, timeo Danaos et dona ferentes*“. Pri tom se kao temeljna zamjerka navodi otuđenje od kontekstualne i vrijednosne dimenzije profesionalizma kroz ignoriranje subjektivnog, odnosno osobnog diskursa pojedinca u obliku razvoja profesionalnog identiteta.

Radi se u stvari o dominirajućoj pozicioniranosti prije svega racionalne obrazovne politike u definiranju opsega i dosega pojma profesionalizam. Prema mišljenju J. Osgood to je hegemonistički diskurs evoluiran u okrilju neoliberalnih reformi politike koje su rezultirale smanjenom autonomijom kao posljedicom pogleda regulatora i pratećih direktiva i diktata. Na taj način uspostavlja se ispravan način tumačenja i promoviraju određene diskurzivne istine. One su u pravilu u interes politike koja u tu svrhu *diže* svoj moćan aparat kako bi ih ostvarila (Osgood, 2006).

Razvojem modela društvenog inženjeringa kroz produkciju mnoštva dokumenata, standarda, propisa i sl. država *guta pojedince* i dovodi do povećanja stupnja disciplinarne i regulatorne moći nad njima. Budući da se u tim okolnostima djelatnici sve više moraju hrvati sa zahtjevima za odgovornosti, ispunjavanjem normi i standardiziranim pristupima njihovom radu to predstavlja potencijalnu prijetnju profesionalnoj autonomiji i moralu (Mahony, Hextall 2001. u Osgood 2006).

Slično razmišljnje ima i Brock koja se zalaže se za dekonstrukciju koncepta profesionalizma kao svojevrsnog političkog imperativa u smislu jasnog i objektivnog definiranja standarda koji funkcioniraju univerzalno za sve pojavne oblike unutar jedne profesije (Brock, 2006). Radi se u stvari o borbi protiv tehnologizacije kao instrumenta regulacije cijelog koncepta koju podupiru i Urban i Dalli naglašavajući upravo tu ekstremnu instrumentalnu racionalnost i tretiranje sustava kao svojevrsne *artificial machine* u kojoj sve funkcionira po principu kalkulacija, kvatifikacija, regulacija, klasificiranjem i normiranja (Urban, Dalli, 2012).

Svojevrsnu pomirbu dvaju svjetova nudi Miller koja tvrdi da je regulativa važan aspekt profesionalizma i da može pridonijeti profesionalnom identitetu. To se događa ukoliko se regulativni okvir interpretira na kreativan način jer tako postaje propulzator sustava, a ne njegov ograničavajući čimbenik (Miller 2008).

## **Poezija i/ili proza - rani i predškolski odgoj i obrazovanje<sup>1</sup> u raljama novog diskursa profesionalizma**

U promišljanju koncepta profesionalizma u RIPOO slažemo se sa Mossom koji naglašava međuzavisnost značajki konteksta i osoba koje se u njemu ostvaruju. Razumijevanje polja rada posljedično rezultira pojavom različitih diskursa i otvara pitanje definiranja koncepta profesionalizma (Moss, 2008). Postoji mnogo pitanja i problema u vezi stvaranja odgajateljske profesije - prije svega ono temeljno: ima li odgajatelj jasnu ulogu ili profesionalni identitet kao pretpostavku ostvarenja profesionalizma. Ne radi se pri tom samo o individualnoj razini, nego o stvaranju nove profesije paralelno s procesom profesionalizacije šire radne snage. Radi se u stvari o razvoju kulture visoke razine očekivanja prema stručnjacima u RiPOO u cjelini.

Naime, rastući sindrom rekonceptualizacije cijelog socijalnog konteksta prema ekonomskoj logici i zakonitostima, reflektira se na RiPOO na dva načina. Prvi koji ga reducira na razinu ekonomske kategorije i (ne)isplative investicije, i drugi kroz njegovo tretiranje kao usluge kao podložne zakonima tržišta (Urban, Dalli, 2012). Radi se o svojevrsnom sukobu svjetova odnosno, riječima V. Vechhie sukobu *poezije i proze*. Jer, *ljudski se život nužno sastoji i od proze i poezije, duboko utkane jedne u drugu koje funkcioniraju u stalnom međusobnom dinamičnom su-odnosu. Proza je rad, opstanak, aktivnost temeljena na strukturi, ciljevima, glavni prostor za utilitarno, tehnički i praktično. Poezija je način življenja koji implicira sudjelovanje, ljubav, žudnju, radost* (Vechhi, 2010). Međutim danas je balans između to dvoje ozbiljno narušen.

Refleksije navedenoga izuzetno su važne upravo za prostor RiPOO. Naime, ovaj institucionalni kontekst specifično je polje rada kojeg karakteriziraju ekskluzivne značajke gotovo neprimjenjive na bilo koje drugo polje. Odgojno-obrazovna praksa RIPOO kompleksna je višeslojna, dinamična i nepredvidiva akcija. To je živi organizam stalne komunikacije i interakcije odraslih i djece te djece međusobno, u kojem se sinergijom njege, odgoja i obrazovanja ostvaruju razvojni učinci. To je prostor emocija, razvijene etike brige za najmlađe u kojem vlada zakon poezije, a ne proze. Ukoliko se RiPOO prihvati zadaće važnog čimbenika u rješavanju dubokih strukturnih problema u suvremenom društvu na postavkama aktualne neoliberalne društvene paradigme koja profesionalizaciji pristupa na već naznačen način, onda se u tom smislu ne valja nadati ničim dobrom. Jer kao što Morin kaže, izlaz iz ovakvog društvene bolesti je u praksi slobodnog i kompleksnog promišljanja, participacije i samoaktiviteta, a ne u regulaciji i kontroli, pragmi i standardizaciji na štetu pluralizma i kritičke samosvjesti (Morin, u Urban, Dalli, 2012). Ukoliko se procesi promjena pokreću odozgo, inicijativom obrazovne politike, tada su šanse za njihov prosperitet daleko slabije nego u slučaju da su organski stvoreni u polju rada u okviru kojih se artikulirala takva potreba. Nema nikakve dvojbe jedno bez drugog ne ide ali je za ukupne učinke

---

<sup>1</sup> U tekstu ćemo koristiti skraćenicu RIPOO

izrazito važan smjer iz kojega dolazi inicijalna energija kao pokretač promjena. Čini se da je RiPOO previše zahvaćen tom logikom suprotnosti koje u odnos isključivosti stavljaju čovjeka i okoliš, prosperitet i blagostanje, koherentnost i raznolikost, poezija i proza.

Iz tih razloga sve su artikuliraniji zahtjevi za redefiniranje i redizajniranje predškolskog polja rada i to pažljivom ekstradikcijom zaraženih dijelova koji su uzeli maha i prijete proširiti bolest na cijeli organizam. Na tim se temeljima grade obrisi novog profesionalizma kojima je temeljna značajka snažan otklon od njegovih vanjskih značajki prema unutarnjim.

### **Obrisi novog profesionalizma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

Jedan od mogućih pravaca afirmacije novog diskursa profesionalizma pronalazimo u njegovu tumačenju u kontekstu profesionalne kulture i to posebno u aspektu koji implicira vrijednosti i stavove. Ukoliko se kultura definira kao složen konstrukt koji je vidljiv ili izražen kao sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja što ga dijele članovi organizacije (Vujičić, 2011), tada se profesionalizam određuje kao ideološko, osobno, intelektualno i epistemološko utemeljen stav od strane pojedinca, u odnosu na praksu struke kojoj on/ona pripada, a koji ključno utječe na njegovu/njezinu profesionalnu praksu. To je stvar vjerovanja - ono u što vjerujemo a ne ono što jesmo (Evans, 2008).

Na tragu takvog pristupa je D. Hevey za koju je ključna odlika profesionalizma praksa promišljanja – proces putem kojeg pojedinac razmišlja o vlastitim snagama i slabostima, s ciljem da se poboljša (Hevey, 2010). Autorica promovira tzv. inkluzivnu umjesto ekskluzivne definicije profesionalizma. Ostvarenje takve vizije moguće je konstrukcijom različitih modela izgradnje kapaciteta osmišljenih kako bi zadovoljili potrebe različitih djelatnika, ovisno o njihovim prethodnim kvalifikacijama i iskustvu. Tako je generira novi oblik multidisciplinarnog profesionalnog identiteta koji se prostire preko postojećih profesionalnih/disciplinskih granica zdravstva, obrazovanja i socijalne skrbi. Radi se o inkluzivnom konceptu profesionalizma koji potencijalno implicira sve radne uloge i razine u odgovarajućem polju rada.

Slično razmišlja autorica Oberhuemer koja promovira demokratski profesionalizam kao *situirani koncept, ugrađen poput našeg shvaćanja djece i djetinjstva u određene povijesne, socio-kulturne, organizacijske, ekonomske i političke kontekste*. Opisom osam dimenzija novog profila profesionalca naznačuje njegov zajednički nazivnik: *ustanovljavanje zajednice mreža i participativnih saveza unutar svih dionika uključenih u odgojno-obrazovne procese*. Unutar demokratskog modela *rad s malom djecom može opisati kao relacijski, analitički i promišljen, kulturni i estetski, koji se bazira na širokoj bazi znanja nekoliko disciplina* (Oberhuemer 2004, 2010).

Kao odgovor na sve prisutnije hegemonističke diskurse, Osgud zahtjeva uspostavu alternativnog konstrukta profesionalizma koji priznaje jedinstvenu prirodu i kompleksnost predškolskog rada, osnaživanje etike skrbi i re-evaluacije važnosti emocionalne dimenzije u radu s malom djecom i njihovim obiteljima kao kamene temeljce profesionalnih identiteta odgajatelja. Pravac je to koji vodi od diskursa racionalnosti prema diskursu emocionalnosti (Osgud, 2007).

C. Dalli razvija koncept profesionalizma na postavkama kritičke ekologije koji se globalno referira u kontekstu *kvalitete činjenja*. Bitno je određen specifičnom društveno-povijesnom dinamikom u kojoj su ljudi aktivni sudionici te se zato ne može definirati univerzalnim i nepromjenjivim terminima odnosno konačnom listom definiranih kvalifikacija ili atributa. Pod pojmom ekologija podrazumijeva kontekst (od mikrosustava do kromosustava) u kojem praktičar radi i njegov utjecaj na ukupne učinke. Tada profesionalizam funkcionira kao pokazatelj individualnog identiteta, samo-identifikacije koji omogućuje da pojedinci promišljaju svoje ponašanje koje se u praksi prepoznaje kao kvalitetna i učinkovita praksa. Koristeći termin kritička ekologija profesije, propituje prije svega načine kako stručnjaci mogu utjecati u uvjetima već navedenih različitosti (Dalli, 2010).

Vidljivo je dakle da razvoj profesionalnog identiteta odgajatelja koji bi funkcionirao u skladu sa svim aspektima rada i područjima znanja predstavlja aktualnu debatu unutar predškolske zajednice. Očita su nastojanja koja vode ka redefiniranju tradicionalnih edukacijskih gledišta o profesionalnim ulogama u području ranog djetinjstva. Radi se o velikom zaokretu kako u poimanju značaja tako i pogledu očekivanja od profesionalca u RIPOO. Navedeno slikovito ilustrira autorica Dalli, naznačujući da se RiPOO, od djelatnosti koja je povijesno gledano bila Pepeljuga unutar sustava odgoja i obrazovanja, podcijenjena i nedovoljno utemeljena, posljednjih godina, polako i sigurno penje na prioritarno mjesto na dnevnim redovima nacionalnih politika širom svijeta (Dalli, Urban, 2008).

## Literatura

1. Bourdoncler, R. (1994), Professional Knowledge Teacher Training a Sociological Typology. *Review of Educational Research*, No. 13 (77-96).
2. Brock, A. (2006), Dimensions of Early Years Professionalism: Attitudes versus Competence . [www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pds](http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pds)
3. CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* [ec.europa.eu/education/more.../doc/.../core\\_en.p](http://ec.europa.eu/education/more.../doc/.../core_en.p)
4. Dalli, C., Urban, M. (2008), Professionalism in Early Childhood Education and Care. Special Issue of *European Early Childhood Education Research Journal*. Volume 16, Issue 2, 2008, [www.ecera.org/](http://www.ecera.org/)



5. Dalli, C. (2010), Towards the Emergence of a Critical Ecology of the Early Childhood Profession in New Zealand Contemporary Issues in Early Childhood. Volume 11. Number 1. [www.taylorandfrancisgroup.com/](http://www.taylorandfrancisgroup.com/)
6. Domović, V.(2011), Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U Učitelji i njihovi mentori. Vizek, Vidović. V.(ur.). zagreb. Institut za društvena istraživanja.
7. Evans, L. (2008), Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, pp. 20-38. Taylor & Francis. [www.taylorandfrancisgroup.com/](http://www.taylorandfrancisgroup.com/)
8. Helsby, G. (1995), Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s, *Journal of Education for Teaching*, 21(3), pp. 317-332. <http://dx.doi.org/10.1080/02607479550038536>
9. Hevey, D.(2010): Developing a New Profession: A Case Study Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Volume 1, Issue 3, *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. 1(3), pp. 253-262. 2042-6364. [www.infonomics-society.org/.../Developing%20...](http://www.infonomics-society.org/.../Developing%20...)
10. Lumsden, E. (2010), The New Early Years Professional in England. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 1, Issue 3, [www.infonomics-society.org/](http://www.infonomics-society.org/)
11. Krstović, Jasna.(2009), Odrazi sveučilišnog obrazovnja odgojitelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme . *Curriculums of Early and Compulsory Education /Dejana Bouillet, Milan Matijević (ur.). Zagreb : Učiteljski fakultet Zagreb.*
12. Kunczik, M., Zipfel, A. (2006), Uvod u znanost o medijima i komunikologiju. Zagreb. Zaklada Friedrich Ebert. [www.cpi.hr/download/links/hr/13277.pdf](http://www.cpi.hr/download/links/hr/13277.pdf)
13. Mahony, P., Hextall, I. (2001), *Reconstructing Teaching*, London: Routledge/Falmer.
14. Manning-Morton J. (2006), The Personal is Professional: professionalism and the birth to three practitioner. *Contemporary Issues In Early Childhood*. ISSN 1463-9491, Volume 7, Number 1. [www.worldwords.co.uk/.../validate.asp?j...Mannin](http://www.worldwords.co.uk/.../validate.asp?j...Mannin)
15. Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001), *Teacher Training Orientations Professional Competencies*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001. [www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens\\_a.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf)
16. Milana M., Skrypnik, O. (2009), Professionals vs. role professionals: Conceptualizing professionalism among teachers of adults. Paper to be presented at the ESREA-ReNAdET conference: Educating the adult educator - Quality provision and assessment in Europe, 6-8 November 2009, Thessaloniki [www.die-bonn.de/asem/asem0922.pdf](http://www.die-bonn.de/asem/asem0922.pdf)
17. Miller, L. (2008), Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*. [www.tandf.co.uk/journals/](http://www.tandf.co.uk/journals/)
18. Miller, L., Dalli, C., Urban, M. (2012). Early Childhood Grows Up Towards a Critical Ecology of the Profession Series: International perspectives on early childhood education and development, Vol. 6 , 2012, XVIII, Part 1, page 3 . DOI: 10.1007/978
19. Moss, P. (2006), Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 7, Number 1, 2006.
20. Moss, P. (2008), The Democratic and Reflective professional: Rethinking and Reforming the Early Years Workforce chapter 11 in Miller, L. and Cable, C. Eds. *Professionalism in the Early Years*, London: Hodder Education
21. Osgood, J. (2006), Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 7, Number 1. 2006 doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.1
22. Osgood, J. (2006), Rethinking 'Professionalism' in the Early Years: perspectives from the United Kingdom *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 7, Number 1, 2006 doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.1

23. Oberhuemer,P.(2000) Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries.Early Childhood Research&Practice. Volume 2, Number 2:
24. Oberhuemer,P., Schreyer,I., Neuman, M.J. (2010), Professionals in early childhood education and care systems .European profiles and perspectives.Barbara Budlich Publishers.Opladenfarmington Hills,MI
25. Peeters, J. (2008), The Construction of a New Profession:A European Perspective on Professionalism in Early Childhood Education and Care. Amsterdam: SWP Publishers.
26. Svetlik, I. (1999), Sodobni izzivi profesionalizmu. Revija-knjiznica.zbds-zveza.si/.../SVETLIK.pdf
27. Urban M., Dalli, C. (2012), A Profession Speaking and Thinking for Itself. International perspectives on early childhood education and DOI: 10.1007/978development, Volume 6, Part 2, Page 157-175. www.springer.com > ... > Education & Language.
28. Van Laere,K.,Urban,M.(2011). Systemic approaches to professionalisation Core; Competence Requirements in Early Childhood Education and Care .A Study for the European Commission Directorate General for Education and Culture University of East London; Universiteit Gent. ec.europa.eu/education/more.../2011/core\_en.pd
29. Vecchi, V. (2010), Art and Creativity in Reggio Emilia. London and New York: Routledge.
30. Vujičić,L. (2011). Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb. Mali profesor.
31. West, B. P. (2003). Professions: their nature, roles and responsibilities. In Professionalism and Accounting Rules (pp.13-40). London and New York: Routledge

## **Preschool Teacher's Professional Identity Discourses in Early Childhood Education - Challenges and Perspectives**

### **Abstract**

The development of professional identity is the current question of the early childhood education contemporary politics and practice, especially in the context of established cognizance about the importance of an adult as the creator of a stimulating environment in which early childhood is realized. Preschool teacher's professionalism and personal competence become the most important resources and prerequisites for the conversion of kindergarten into a good arena for caring, playing, learning and social equality.

This paper discusses the development of preschool teacher's professional identity as a process through which a person tries to incorporate his/her different roles and status as well as his/her different experiences into a coherent picture of the self. Since it is an ambiguous and changeable process ruled by professional experience, as well as beliefs and values connected to what it means to be a professional, the discourse of professional identity is contextually connoted into the frames of professional culture as a configuration of beliefs, practices, relationships, language and symbols typical for early childhood education (Evans, 2008).

**Keywords:** professionalism, professional identity, early childhood education, preschool teacher

# Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu

Dr. sc. **Jasminka Ledić**, red. prof.  
**Marko Turk**  
Filozofski fakultet u Rijeci  
Odsjek za pedagogiju,

## Sažetak

Tijekom godina suradnje europskih zemalja u području obrazovanja razvijala se svijest o ostvarivanju europskog zajedništva, što je s vremenom preraslo u ideju europske dimenzije u obrazovanju. Postoje različita poimanja njenog nastanka i definiranja te oblika primjene i provedbe. Dva temeljna aspekta europske dimenzije u obrazovanju su: (I) europska dimenzija ne može biti zamjena za nastavni predmet već je formiranje svijesti o Europi kod učenika potrebno uključiti u postojeće nastavne sadržaje, posebno u nastavi književnosti, povijesti i zemljopisa; (II) učenje stranih jezika je *sine qua non* njezina razvoja.

U radu se iznosi kronološki pregled razvoja te izazovi definiranja i pojmovnog određenja koncepta europske dimenzije u obrazovanju. Radom se nastoji potaknuti rasprava o izazovima i mogućnostima implementacije europske dimenzije u obrazovanju u nacionalni obrazovni prostor.

**Ključne riječi:** europska dimenzija, obrazovanje, nacionalni obrazovni prostor

## Uvod

Rasprave o europskoj dimenziji u obrazovanju više su desetljeća prisutne u europskoj obrazovnoj politici te stručnom i znanstvenom diskursu. U hrvatskom znanstveno-istraživačkom i stručnom prostoru, kao i u smjernicama obrazovnih politika, koncept europske dimenzija u obrazovanju ostao je gotovo zanemaren i neistražen. Iako Zidarić (1996) kroz raspravu o nastanku, razvoju i (aktualnom) stanju ovoga koncepta daje smjernice mogućeg razvoja, interes za njegovim daljnjim istraživanjem gotovo je izostao<sup>1</sup>.

Cilj je ovoga rada na temelju povijesnog prikaza razvoja europske dimenzije u obrazovanju te izazova u definiranju, iznijeti prijedloge za implementacijom ovoga koncepta na nacionalnoj razini. U tom kontekstu ovaj rad predstavlja pokušaj aktualiziranja europske dimenzije u obrazovanju u nacionalnom prostoru (pedagoških) rasprava i istraživanja.

---

<sup>1</sup> Ovdje valja istaknuti kako postoje autori (Ilišin i Mendeš, 2005, Lukšić i Bahor, 2007, Domović i sur., 2011) koji svojim specifičnim temama daju doprinos razvoju europske dimenzije u obrazovanju. Međutim, promatrajući iz šire perspektive, navedeni doprinosi ostaju na razini specifičnog/ih područja, a ne koncepta u cjelini.

## **Kratka povijest razvoja europske dimenzije u obrazovanju**

Pozicioniranje koncepta i ideje europske dimenzije u obrazovanju u okvire vremenske - povijesne kronologije predstavlja svojevrsni izazov. Autori koji se bave proučavanjem i istraživanjem ovoga koncepta (Ryba, 1995, Zidarić, 1996, Marin, 2003, Phillippou, 2005, Savvides, 2008) različito određuju njegov početak. Međutim, svi oni suglasni su oko nekoliko ključnih polazišnih osnova razvoja koje se pronalaze u različitim dokumentima europske obrazovne politike.

Jedan od prvih dokumenata Europske komisije, u kojem je moguće detektirati elemente europske dimenzije u obrazovanju, jest *For a Community Policy in Education* (1973) poznatiji još i kao *Janne report*. Cilj ovog dokumenta bio je odrediti ključne elemente (europske) obrazovne politike<sup>2</sup>. U dokumentu se naglašava kako bi koncept europske dimenzije trebalo implementirati u cjelokupni obrazovni sustav kao nepristrani element u već postojeće nastavne sadržaje. Također, snažan se naglasak stavlja na potrebu učenja stranih jezika kao preduvjeta međusobnoj komunikaciji u europskom prostoru.

U kontekstu obrazovanja za svijest o Europi, iznimno su značajne preporuke UNESCO-a - *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* (1974). Preporuka UNESCO-a određuje razvoj svijesti o Europi kroz obrazovanje za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te obrazovanje za ljudska prava i temeljne slobode. Naglašava se zadaća pružanja potpore svijesti o kulturnom identitetu Europe u njezinoj različitosti te nacionalnim školskim sustavima za stvaranje javne svijesti o Europi i stimuliranje aktivne suradnje te komunikacije.

Važan dokument je i *Resolution of the Council and of the Ministers of Education* (1976). Ovdje se europska dimenzija promatra kroz niz aktivnosti namijenjenih nastavnicima i učenicima osnovnih i srednjih škola. Razmjena nastavnika s posebnim naglaskom na nastavnike jezika, razvoj nacionalnih sustava informiranja s ciljem poticanja mobilnosti te razmjena nastavnika i učenika, razvoj obrazovnih materijala koji će uključivati europske sadržaje i slično.

Ono što se može uočiti kao zajednički nazivnik navedenih dokumenata jest činjenica da se u niti jednom od njih nije pojavilo precizno određenje koncepta europske dimenzije u obrazovanju. Na jasnije definiranje i osnaživanje ovoga koncepta nailazi se u *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education* (1988). U Rezoluciji se određuje da europska dimenzija u obrazovanju treba ojačati u mladim ljudima osjećaj europskog identiteta i jasno ih uputiti u vrijednosti europske civilizacije i temelje na kojima

---

<sup>2</sup> *Janne report* značajan je i u smislu pozicioniranja obrazovnih politika u okvire širih politika Europske zajednice. Blitz (2003) ističe kako se pitanje obrazovanja od osnivanja Europske zajednice promatralo isključivo kao sastavnica gospodarskog života te ga se nije smatralo značajnim područjem interesa. Naprotiv, u nekim se trenucima smatralo i temom o kojoj nije bilo poželjno raspravljati. U tom se kontekstu *Janne report* može smatrati iznimno važnim dokumentom kojim obrazovna komponenta počinje zauzimati značajno mjesto u stvaranju Europske unije.

europski narodi namjeravaju utemeljiti svoj razvoj. Navedeno je posebno značajno radi očuvanja načela demokracije, socijalne pravde i ljudskih prava. Uočava se kako ovo određenje u kontekstu europske dimenzije u obrazovanju podrazumijeva kontinuirano poticanje razvoja i učenja o europskom identitetu, demokraciji, socijalnoj pravdi i ljudskim pravima. Rezolucija naglašava kako se kroz koncept europske dimenzije u obrazovanju priprema mlade za sudjelovanje u ekonomskom i društvenom životu Europske unije razvijajući njihova znanja o povijesnim, kulturnim, ekonomskim i društvenim elementima Unije i zemalja članica. Pritom se snažan naglasak stavlja na međusobnu povezanost zemalja članica Europske unije te na potrebu uvažavanja navedenih elemenata u svakoj od zemalja. Na taj se način ističe potreba očuvanja identiteta svake od zemalja članica te potiče učenje prihvaćanja i tolerantnosti prema različitostima<sup>3</sup>.

Za poimanje europske dimenzije u obrazovanju ključan je dokument Vijeća Europe *Report on the European Dimension of Education* (1989). U Izvještaju su se pokušale sažeti tadašnje spoznaje o ovoj ideji i dati osnove za dogovor zemalja članica o njezinom daljnjem razvitku. Zaključeno je da se Vijeće Europe desetljećima bori za sukus europske dimenzije obrazovanja, iako ne pod tim nazivom, ali da je izostala koherentna akcija u njezinom oblikovanju, provedbi i širem uključivanju sudionika u obrazovanju. U Izvještaju su iznesena dva temeljna aspekta europske dimenzije u obrazovanju: (I) da europska dimenzija ne može biti zamjena za neki nastavni predmet i da je težište formiranja svijesti o Europi kod učenika, u nastavi književnosti, povijesti i zemljopisa; te (II) da je učenje stranih jezika *sine qua non* njezina razvoja.

Tijekom 90-ih godina 20. stoljeća nastojanja za razvoj europske dimenzije u obrazovanju u okvirima Europske zajednice/ unije postaju sve snažnija. Takvim dodatnim osnaživanjem koncept europske dimenzije u obrazovanju pronalazi svoje mjesto i u Ugovoru o Europskoj uniji (1992/3)<sup>4</sup>. Članak 126. Ugovora ističe kako su ciljevi Europske zajednice razvoj europske dimenzije u obrazovanju, osobito nastavom i popularizacijom jezika država članica, poticanje mobilnosti učenika i nastavnika, promicanje suradnje između obrazovnih ustanova te poticanjem razvoja obrazovanja na daljinu. Osim u kontekstu europske dimenzije u obrazovanju, Ugovor je učvrstio europsku obrazovnu politiku te time dao pravnu osnovu za razvoj obrazovanja u Europskoj uniji. Posljedično je osnažio i potaknuo razvoj europske dimenzije u obrazovanju te joj omogućio institucionalni razvoj.

Kao posljedica ovakvog pozicioniranja europske dimenzije u obrazovanju u obrazovnoj politici Europske unije, Europska komisija ubrzo objavljuje *Green Paper of the European*

---

<sup>3</sup> Na ovaj se način europska dimenzija u obrazovanju povezuje uz koncept interkulturalizma u obrazovanju. Perotti (1995) ističe kako je osnovna zadaća interkulturalizma u obrazovanju poticati svjesnost mladih o svom nacionalnom identitetu, ali i poticati toleranciju prema različitostima. Interkulturalno okruženje pretpostavlja da će dijete u drugima otkrivati sličnosti i razlike.

<sup>4</sup> Ugovor o Europskoj uniji poznat je još i pod nazivom Ugovor iz Maastrichta. Potpisan je 1992. godine, a stupio je na snagu 1. siječnja 1993. godine.

*Dimension of Education* (1993). U dokumentu se daju smjernice i osnova za budući razvoj i aktivnosti u području obrazovanja. Zelena knjiga svoje utemeljenje pronalazi u članku 126. Maastrichtskog ugovora kojim se definiraju zajedničke aktivnosti zemalja članica, dok ostatak dokumenta određuje ciljeve i predmet europske dimenzije u obrazovanju te mogućnosti zajedničkih akcija definirajući strategije i instrumente djelovanja. Koncept europska dimenzije u obrazovanju promatra se kao „pridodana“ vrijednost odgojno-obrazovnim sadržajima. Naglašava se kako doprinosi europskom građanstvu na temelju zajedničkih vrijednosti međuovisnosti, demokracije, jednakih mogućnosti i uzajamnog poštovanja što će omogućiti da se prošire mogućnosti za poboljšanje kvalitete obrazovanja te pomoći učenicima u socijalnoj integraciji. Uvođenje europske dimenzije promatra se kao poticaj unapređivanja kvalitete obrazovanja, koja se postiže kroz međunarodnu suradnju, programe mobilnost i razmjene. U tom kontekstu, nastavnici i učenici trebaju biti osposobljeni za razvijanje europske perspektive, prevladavanje jezičnih i kulturnih zapreka te upoznavanje zajedničke europske baštine. Zelena knjiga naglašava potrebu ulaganja u programe cjeloživotnog učenja, razvoj e-učenja na svim obrazovnim razinama te posebno ističe razvoj lingvističkih kompetencija nastavnika i učenika.

Ideja europske dimenzije u obrazovanju razvijala se tijekom narednih godina te je bila temom brojnih dokumenata i izvještaja na razini Europske unije - Lisabonska strategija (2000)<sup>5</sup>, Kopenhaška deklaracija (2002)<sup>6</sup>, Izjava iz Maastrichta (2004)<sup>7</sup>, Izjava iz Helsinkija (2006)<sup>8</sup> te Izjava iz Bordeauxa (2008).<sup>9</sup> Ovi dokumenti ukazuju na operacionalizaciju europske dimenzije u obrazovanju u različitim aspektima obrazovanja.

Jedan od relevantnih dokumenata u kontekstu istraživanja europske dimenzije u obrazovanju je i *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century* (2001) donesena od strane Vijeća Europe. U skladu s Preporukom ključni ciljevi nastave povijesti u demokratskoj Europi jesu: poticanje razvoja odgovornih i aktivnih građana, razvijanje i uvažavanje svih vrsta različitosti, promicanje osnovnih vrijednosti, kao što su tolerancija, uzajamno razumijevanje, ljudska prava i demokracija. Također Preporuka ističe potrebu razvoja kritičkog mišljenja te osposobljavanje europskih građana na proširivanje individualnog i

---

5 Lisabonska strategija imala je za cilj razviti Europsku uniju u najkonkurentnije i najdinamičnije na znanju utemeljeno svjetsko gospodarstvo, sposobno za održivi ekonomski rast s više radnih mjesta i većom socijalnom kohezijom do 2010. godine.

6 Kopenhaška deklaracija europskih ministara za strukovno obrazovanje i osposobljavanje i Europske Komisije (2002) tematikom je usmjerena na utvrđivanje europske suradnje u obrazovanju i osposobljavanju. Kao jedan od glavnih prioriteta je europska dimenzija u obrazovanju i njezino jačanje u strukovnom obrazovanju.

7 Maastrichtskom Izjavom o budućim prioritetima unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (2004) postavljeni su prioriteti na nacionalnoj i europskoj razini kojima bi se postigli Lisabonski ciljevi.

8 Izjavom iz Helsinkija o pojačanoj europskoj suradnji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (2006) potvrđuju se prethodno navedena prioritetna područja te se naglašava usmjerenost politike na poboljšavanje privlačnosti i kvalitete obrazovanja.

kolektivnog identiteta znanjem o zajedničkom povijesnom nasljeđu u njegovoj lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i globalnoj dimenziji.

Za recentnu raspravu o europskoj dimenziji u obrazovanju, također su iznimno značajni *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('Education and Training 2020')*. Ovaj dokument, zagovara ideje europske dimenzije u obrazovanju definirane Zelenom knjigom iz 1993. godine. Oba dokumenta naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja i mobilnosti te promicanja pravednosti, socijalne kohezije i aktivnog građanstva u obrazovanju. Međutim ono što ih razlikuje jest što Zelena knjiga navedene odrednice promatra u kontekstu rasprave o ciljevima europske dimenzije u obrazovanju dok ih potonji promatra kao strateške ciljeve u području obrazovanja i osposobljavanja do 2020. godine.

Zbog značajnog vremenskog razdoblja te očite, dugogodišnje postojanosti odrednica koncepta europske dimenzije u obrazovanju u europskim obrazovnim politikama, može se zaključiti kako je s vremenom ovaj koncept nadišao svoje prvotne okvire te postao platforma obrazovne politike na razini Europe/ Europske unije.

Kronološki prikaz razvoja koncepta europske dimenzije u obrazovanju ukazuje na njegov evolucijski put. Od tek načelne, fragmentarno zastupljene ideje u sedamdesetim godinama prošlog stoljeća preko koncepta čije značenje u europskom (obrazovnom) krugu potvrđuje Ugovor o Europskoj uniji, europska dimenzija u obrazovanju postaje smjer razvoja europske obrazovne politike. Na tom tragu, strategije razvoja obrazovanja na nacionalnoj razini, neće moći, niti smjeti, zaobići ovaj obrazovni koncept.

### **Izazovi definiranja europske dimenzije u obrazovanju**

Jednoznačno definiranje koncepta europske dimenzije u obrazovanju u praktičnom (obrazovnom) aspektu, iznimno je složen zadatak. Riječ je o konceptu kojega se osim u službenim dokumentima Europske zajednice/ unije susreće i u znanstvenim istraživanjima iz različitih područja. Međutim, zbog eluzivnosti koncepta te različitosti istraživačkih pristupa<sup>10</sup>, kod autora i istraživača koncepta europske dimenzije u obrazovanju, nailazimo na razlike u njegovom definiranju i sadržajnom određenju.

---

<sup>10</sup> U istraživanjima koncepta europske dimenzije u obrazovanju Convery i sur. (1997) predlažu dva temeljna pristupa – preskriptivni i istraživački. Preskriptivni pristup daje smjernice o načinima implementacije europske dimenzije u obrazovanju i najčešće ga nalazimo u službenim dokumentima i izvještajima na lokalnoj, nacionalnoj ili europskoj razini. Ovaj pristup dominantno podrazumijeva analizu sadržaja kao istraživačku metodu te ga se može smatrati početnom fazom u istraživanjima europske dimenzije u obrazovanju. Istraživački pristup podrazumijeva akademsku raspravu o značenju, primjeni i posljedicama europske dimenzije u obrazovanju te ga se najčešće nalazi kod istraživača u području društvenih – edukacijskih znanosti. Ovaj pristup smatra se osobito značajnim jer se putem njega definira, prepoznaje, razlikuje i sistematizira koncept europske dimenzije u obrazovanju. Također, služi za provedbu istraživanja o europskim dimenzijama te donosi zaključke o njezinim značenjima i implikacijama na obrazovanje.

Shennan (1991) određuje europsku dimenziju u obrazovanju kao dinamičan i evoluirajući koncept koji se odnosi na obrazovanje učenika o Europi, u Europi i za Europu. Na taj način otvara jedno novo i široko područje podučavanja koje nije moguće smjestiti u okvire jednog nastavnog predmeta. Europsku dimenziju u obrazovanju promatra kao „pridodanu“ vrijednost u obrazovnom procesu. Bîrzéa (1997) naglašava kako se europskom dimenzijom u obrazovanju otvara dodatno područje slobode u obrazovanju koje je usmjereno u demokraciji, pluralizmu i interkulturalizmu. Autor ističe kako je riječ o konceptu koji se temelji na međusobnoj suradnji zemalja članica u području (europskog) obrazovanja i koji će se mijenjati u skladu s promjenama u (obrazovnim) politikama Europske unije. Slično tome, Petričević (1991) ističe kako je namjera ovoga koncepta da obrazovanje doprinese razvoju zajedništva, realizaciji istinske kreacije u okviru jedinstvenog tržišta Europe i lakšem prelasku učenika iz škole u život.

Tulasiewicz i Brock (1994) idu korak dalje te mnogo specifičnije predlažu da se koncept europske dimenzije u obrazovanju promatra kroz znanja, vještine i stavove. U kontekstu znanja učenici bi trebali biti bolje informirani o europskom kontinentu, zatim bi trebali posjedovati jezične, komunikacijske, socijalne i pregovaračke vještine dok bi stavovi podrazumijevali zalaganje za Europu te razvijanje europskog identiteta i svijesti.

Zadaća je koncepta europske dimenzije u obrazovanju unapređivanje međunarodne suradnje, međusobnog razumijevanja te stvaranje uvjeta za olakšanu radnu i ostalu pokretljivost na sveukupnom europskom prostoru (Zidarić, 1996, Convery i Kerr, 2005). Postoje različiti oblici i sadržaji njegove primjene te provedbe. Između ostaloga, obuhvaćaju međunarodne projekte povezivanja, razmjene, susreta i studijskih boravaka škola, nastavnika i učenika, usklađivanje nastavnih planova i programa, udžbenika te načina školovanja i stručnog usavršavanja nastavnog osoblja (Zidarić, 1996). Snažan se naglasak stavlja i na potrebu interakcije i komplementarnosti svih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Koncept europske dimenzije u obrazovanju poziv je koji teži otvorenosti i nije vremenski ograničen. Istodobno je politički obrazovni projekt, bez rigidne definicije, koji nastoji obuhvatiti ukupni geopolitički prostor Europe. Konceptom se žele stvoriti i unaprijediti veze mladih Europljana te na taj način graditi put za buduću Europu.

Philippou (2005) ističe kako je koncept europske dimenzije u obrazovanju još uvijek u procesu razvoja te privlači istraživače različitih znanstvenih područja - filozofe, pedagoge, politologe, psihologe i sociologe. Također, kao stalni nedostatak ističe se nedovoljna jasnoća oko toga što europska dimenzija u obrazovanju stvarno jest i što se pod tim konceptom podrazumijeva. Spomenuta nejasnoća rezultira činjenicom da je u mnogim zemljama članicama Europske unije usporen napredak prema uključivanju europske dimenzije u obrazovne sustave (Savvides, 2005). Iako navedeno ukazuje na interdisciplinarnost i tematsku širinu ovoga koncepta, otvara prostor i potrebu za njegovim snažnijim terminološkim i sadržajnim određenjem.



Ponešto različito od prethodnih određenja Convery i Kerr (2005/6) promatraju utemeljenje europske dimenzije u obrazovanju kroz tri dimenzije - identitet, suradnju i integraciju. Autori naglašavaju važnost integracije država članica na političkoj, pravnoj i ekonomskoj osnovi s ciljem stvaranja dimenzija koje će uključivati mogućnost promišljanja o zajedničkom identitetu te razvijanja više različitih identiteta. Na taj bi se način pružila mogućnost suradničkog djelovanja s ciljem smanjivanja kulturnih, geografskih i ekonomskih granica između zemalja članica. Kako bi se ostvarili spomenuti procesi suradnje i integracije, autori naglašavaju važnost osvještavanja europskog identiteta na razini svih zemalja članica. Ukazuju na činjenicu kako je prije toga nužno osvijestiti prethodne razine identiteta - lokalni i nacionalni, budući da oni zajedno tvore jedinstveni europski identitet<sup>11</sup>.

Savvides (2008) u određenju koncepta europska dimenzije u obrazovanju ističe četiri ključna područja: (1) prenošenje znanja - poučavanje učenika znanjima o Europi; (2) razvoj jezičnih, komunikacijskih i društvenih vještina koje će učenicima omogućiti život i rad u europskom prostoru (obrazovanja); (3) poticanje i razvoj (europskih) stavova - poštivanja drugih i tolerancije; (4) promoviranje europskih vrijednosti - demokracije, slobode, jednakosti i ljudskih prava. Posljednja dva područja, ističe autorica, imaju za cilj razviti svijest kod učenika o kulturnim sličnostima i razlikama europskih nacija te smanjiti predrasude i ksenofobiju nastale na temelju lažnih stereotipa.

Zbog uočene različitosti te širine u pristupima definiranja ovoga koncepta Márkus (2009) navodi četiri temeljna načela europske dimenzije (u obrazovanju). Autorica ističe: (1) Ako govorimo o Europi, mislimo na cijeli kontinent, ne poistovjećujemo se s jednom od europskih organizacija, kao što je primjerice Europska unija; (2) Osim na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini, europska dimenzija je samo jedna od dimenzija obrazovanja - ne bismo smjeli biti eurocentrični; (3) Obrazovni sustavi trebaju zadržati raznovrsnost kroz svoja lokalna, regionalna i nacionalna obilježja te se na taj način opirati jednoobraznosti; (4) Koncept europske dimenzije ne bi trebao biti novi nastavni predmet već bi ga se trebalo uključiti u različite, već postojeće nastavne predmete odnosno sadržaje.

Uočava se kako prisutna doza kritičnosti u poimanju europske dimenzije u obrazovanju omogućuje autorici sagledavanje ovoga koncepta iz šire, ne isključivo europske, perspektive.

Razvidno je kako je europska dimenzija u obrazovanju iznimno širok koncept koji nadilazi granice jednoznačnih definicija. Međutim, na temelju analize dokumenata i istraživačkih nalaza moguće je europsku dimenziju u obrazovanju poimati i definirati kao evoluirajući koncept koji - u

---

<sup>11</sup> Rasprava o (europskom) identitetu, a posljedično i nacionalnim odnosno lokalnim identitetima iznimno je značajno pitanje u kontekstu rasprava o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju u određeni obrazovni sustav. U skladu s navedenim ono nadilazi okvire ovoga rada te svojim sadržajem i opsegom zahtijeva da bude samostalni istraživački problem.

svojoj širini - postaje dominantna smjernica kretanja europske obrazovne politike. Analiza dokumenata te znanstvenih i stručnih radova koji se njome bave, ukazuje da je europsku dimenziju u obrazovanju moguće specifično odrediti kao:

- (1) doprinos razvoju **(europskog) društva znanja** kroz: razvoj lingvističkih kompetencija (znanja stranih jezika), poticanja mobilnosti i međunarodne suradnje, poticanja jednakosti obrazovnih šansi te poticanja i razvoja cjeloživotnog učenja.
- (2) **(europske) vrijednosti**: interkulturalizam, multikulturnizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda, poštivanje različitosti, pacifizam i prevencija rata te borba protiv kriminala.
- (3) različite dimenzije **identiteta**: europski, nacionalni i lokalni identitet.
- (4) **(suvremene) pristupe učenju**: e-učenje i učenje društvenoj odgovornosti.

### **Prema implementaciji europske dimenzije u obrazovanju u nacionalnom kontekstu**

Razmatranje koncepta europske dimenzije u obrazovanju u nacionalnom kontekstu predstavlja istraživački i stručni izazov. S obzirom na izostanak istraživanja i inicijativa za sustavnom implementacijom europske dimenzije u obrazovanju ovaj je koncept ostao neprimjereno zanemaren<sup>12</sup>. Ono što je u nacionalnom kontekstu izostalo, a što bi svaki ozbiljniji pristup implementaciji bilo kojega koncepta, pa tako i europske dimenzije u obrazovanju podrazumijevao jesu: njegovo jasno definiranje, mjesto u nacionalnim obrazovnim politikama te opisani i mjerljivi indikatori provođenja. U skladu s navedenim, europska dimenzija treba postati strukturirani i sadržajno definirani dio nacionalnog obrazovnog sustava kako bi se na adekvatan način mogla implementirati u obrazovnu praksu. Valja naglasiti da, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) u okviru rasprave o načelima koja čine vrijednosna uporišta za izradu i ostvarenje nacionalnog kurikuluma, ističe europsku dimenziju u obrazovanju. Međutim, navedeno ostaje isključivo na načelnom i deklarativnom, bez snažnijeg sadržajnog određenja.

Iskustva iz europskog okruženja ukazuju kako je ovaj koncept već postao dio obrazovnih sustava u većini europskih zemalja. U skladu s podacima nacionalnih izvještaja o obrazovnim sustavima europskih zemalja<sup>13</sup>, europska dimenzija u obrazovanju, usporedno s međunarodnom,

---

<sup>12</sup> Valja istaknuti kako je na nacionalnoj razini u kontekstu europskog obrazovanja značajan doprinos Domović i sur. (2011) koji promišljaju o konceptima i perspektivama europskog obrazovanja iz pet zemalja. Promišljanja su izdana u publikaciji koja je dio TEMPUS III projekta *Learning for Europe – Curriculum development and counselling in education* u sklopu kojega je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu osnovan *Centar za europsko obrazovanje*. Iako je doprinos ove grupe autora, u kontekstu europskog obrazovanja neupitan, koncept europske dimenzije u obrazovanju u hrvatskom kontekstu ostaje i dalje *terra incognita*.

<sup>13</sup> Navedeni podaci dostupni su putem mrežnog sustava Eurypedije, koja je dio šireg informacijskog sustava Europske komisije - Eurydice. Cilj je Eurypedije predstaviti najopsežniju i najtočniju sliku obrazovnih sustava i reformi u Europi. Eurypediju u tom kontekstu možemo smatrati i europskom on-line enciklopedijom nacionalnih sustava obrazovanja. Dostupno na: <http://skrati.com/iepeyq> (pristupljeno: 29. 04. 2012.).

promatra se kao jedan od elemenata komparativne analize nacionalnih sustava. Analizom poglavlja europske i međunarodne dimenzije u obrazovanju, u tri, slučajno odabrana nacionalna izvješća<sup>14</sup>, uočava se kako je tematske skupine<sup>15</sup> od kojih je sastavljeno navedeno poglavlje, moguće promatrati kao indikatore implementacije europske dimenzije u pojedini obrazovni sustav.

U skladu s navedenim, prvi korak implementacije u nacionalnom okruženju zahtijevao bi analizu postojećeg stanja u skladu s elementima/zahtjevima koje nalaže Europska komisija/Eurypedija. Na taj bi se način dobila sveobuhvatna slika stvarnog stanja europske dimenzije u nacionalnom obrazovanju te omogućila njezina snažnija implementacija.

Mađutim, u kontekstu rasprave o implementaciji u nacionalnom okruženju treba voditi računa o tome da europska dimenzija u obrazovanju u školskom kurikulumu nije samo stvar izrade novih nastavnih programa koji bi odražavali kompleksnost kultura, etničkih grupa i religija unutar Europe, već i nastavnih pristupa. Školski kurikulum treba artikulirati programe, sadržaje, izvore i metode rada koje neće pridonositi samo stjecanju znanja nego i odgoju i obrazovanju za odnose koji razgrađuju stereotipe, predrasude te stigmatizaciju među ljudima. Škola danas treba na svijet gledati kompleksno, iz više kutova, uz više širine i objektivne međuovisnosti (Ninčević, 2009).

Na tom tragu, prilikom implementacije europske dimenzije u obrazovanju te kao implikacija za buduća istraživanja, treba promišljati o dva ključna elementa nacionalnog obrazovnog sustava: (1) zaposlenim i budućim nastavnicima te njihovoj spremnosti, mogućnostima i razini obrazovanja koji su potrebni za implementaciju sadržaja europske dimenzije u obrazovanju. U tom kontekstu bilo bi neophodno istražiti iskustva i stavove nastavnika o europskoj dimenziji u obrazovanju ali i studenata nastavničkih fakulteta - budućih nastavnika, o spremnosti i stečenim znanjima potrebnim za implementaciju ovoga koncepta u svoj budućni rad. Drugi važan element su (2) školski udžbenici, i to prvenstveno udžbenici onih predmeta koji se smatraju težištem formiranja svijesti o Europi - književnosti, povijesti i zemljopisa. Analizom sadržaja navedenih udžbenika valjalo bi utvrditi učestalost indikatora europske dimenzije kako bi se mogle iznijeti preporuke za promocijom ovoga koncepta u udžbeničkoj građi.

Može se zaključiti kako je pred budućim istraživačima koncepta europske dimenzije u obrazovanju (na nacionalnoj razini) veliki broj istraživačkih izazova i otvorenih pitanja. Međutim, perspektiva koju otvara upućuje nas kako je i ovaj koncept, neovisno o njegovoj sadržajnoj raspršenosti, potrebno sagledavati mnogo šire - nadeuropski, bez prostorne, nacionalne ili odgojno-

---

<sup>14</sup> Za potrebe ovoga rada metodom slučajnog odabira izabrani su nacionalni izvještaji sljedećih zemalja: Austrije, Slovenije i Velike Britanije (Engleske, Sjeverne Irske i Welsa). Svako nacionalno izvješće strukturirano je kroz jedanaest elemenata-tematskih poglavlja. Dostupno na: <http://skrati.com/ckrzhsq> (pristupljeno: 29. 04. 2012.).

<sup>15</sup> Tematske skupine s pripadajućim podskupinama, u kontekstu europske i međunarodne dimenzije u obrazovanju su: povijesni pregled, tekuće rasprave i pravci razvoja, smjernice nacionalne obrazovne politike/ zakonski okvir, nacionalni programi i inicijative (s podskupinama: bilateralni programi i inicijative te multilateralni programi i inicijative), europska i međunarodna dimenzija u nacionalnom kurikulumu (s podskupinama: osnovno i srednje školstvo te visoko školstvo), mobilnost i razmjena (s podskupinama: učenici i studenti te učitelji i nastavnici) i statistika.

obrazovne uniformnosti. Također, možemo postaviti pitanje koliko je opravdano pojedine odrednice europske dimenzije u obrazovanju, a koje je moguće detektirati u pristupima definiranju, smatrati ekskluzivno europskim. U tom kontekstu bit će nužan strukturirani, deduktivni ali i kritički pristup promišljanju koncepta europske dimenzije u obrazovanju i njegovih odrednica u cjelini, što ostaje kao implikacija za neka buduća istraživanja i rasprave.

## Literatura

1. Bîrzéa, C. (1997), The European dimension in education: suggestions for the designers of school and out-of-school projects. U: Barthelemy, D., Ryba, R., Bîrzéa, C., Leclercq, M-J. (ur.), *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe, str. 61-82.
2. Blitz, K., B. (2003), From Monet to Delors: Educational Co-operation in the European Union. *Contemporary European History*, 12, 2: 197-212.
3. Convery, A., Evans, M., Green, S., Macaro, E., Mellor, J. (1997), *Pupils' Perceptions Of Europe; Identity and Education*. London: Casell Education
4. Convery, A., Kerr, K. (2005-6), Exploring the European Dimension in Education: Practitioners' Attitudes. *European Education*, 37, 4: 22-34.
5. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009). *Official Journal of the European Union*, C 119, 1-10. Preuzeto 01.02.2012. s <http://skrati.com/kcankbk>
6. Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M., Petravić, A. (2011) (ur.), *Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga
7. Eurydice (2011), *Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems*. Pristupljeno 29. 04. 2012. na <http://skrati.com/ouxgqk>
8. Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011) (ur.), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
9. Green Paper on the European Dimension of Education (1993), Brussels: Commission of the European Communities. Preuzeto 31.03.2012. s <http://skrati.com/qyydqyt>
10. Ilišin, V., Mendeš, I. (2005) (ur.), *Mladi Hrvatske i europska integracija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
11. Izjava iz Bordeauxa o pojačanoj europskoj suradnji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (2008). Preuzeto 03.04.2011. s <http://skrati.com/jogsanv>
12. Izjava iz Helsinkija o pojačanoj europskoj suradnji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (2006). Preuzeto 03.04.2011. s <http://skrati.com/wppyzyg>
13. Janne, H. (1973), *For a Community Policy in Education*. Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73. Preuzeto 24.03.2011. s <http://aei.pitt.edu/5588/>
14. Kopenhaška deklaracija europskih ministara za strukovno obrazovanje i osposobljavanje i Europske Komisije (2002). Preuzeto 03. 04. 2011. s <http://skrati.com/uzsguto>
15. Lukšič, A. A., Bahor, M. (2006), Koncepti demokracije u Europskoj Uniji. *Analiza Hrvatskog politološkog društva*, 3, 1: 149-176.
16. Maastriška Izjava o budućim prioritetima unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (2004). Preuzeto 03. 04. 2011. s <http://skrati.com/hzjpngx>
17. Marin, A., M. (2003), The European Dimension in Education. U: Gómez-Chacón, I., M. (ur.), *European Identity. Individual, Group and Society*. Bilbao: University of Deusto, str. 83-98.

18. Márkus, É. (2009), European Dimension in the Teachers' Education of Hungarian Germans. U: Rabensteiner, P-M., Rapo, E. (ur.), *European Dimension in Education and Teaching 3*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, str. 81-95.
19. Ninčević, N. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1): 59-84.
20. Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa
21. Petričević, D. (1991), Europske tendencije razvoja odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 132 (4): 387-393.
22. Philippou, S. (2005), The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum. *European Educational Research Journal*, 4, 4: 343-367.
23. Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974). U: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Resolutions*, 1: 147-153. Preuzeto 20. 04. 2012. s <http://skrati.com/tgjedcw>
24. Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century (2001). Preuzeto 05.04.2011. s <http://skrati.com/tdxlghr>
25. Report on the European Dimension of Education (1989). Strasbourg: Council of Europe
26. Resolution of the Council and of the Ministers of Education (1976). *Official Journal of the European Union*, C 038, 0001-0005. Preuzeto 15. 04. 2012. s <http://skrati.com/zcehszu>
27. Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education (1988). *Official Journal of the European Union*, C 177, 0005-0007. Preuzeto 15. 04. 2012. s <http://skrati.com/ugoicos>
28. Ryba, R. (1995), Unity in Diversity: The Enigma of the European Dimension in Education. *Oxford Review of Education*, 21, 1: 25-36.
29. Savvides, N. (2008), The European dimension in education: Exploring pupils' perception at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7(3): 304-326.
30. Shennan, M. (1991), *Teaching About Europe*. London: Cassell
31. Tulasiewicz, W., Brock, C. (1994), The place of education in a united Europe. U: Brock, C., Tulasiewicz, W. (ur.), *Education in a single Europe*. London: Routledge
32. Zidarić, V. (1996), Europska dimenzija u obrazovanju - njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja*, 5, 1 (21): 161-181.

# **Challenges of the European Dimension in Education: Approaches and Implementation in the National Context**

## **Abstract**

During the years of cooperation of the European countries in the field of education, the awareness of accomplishing a European community developed. This awareness eventually developed into an idea of the European dimension in education. There are different beliefs regarding its development, definition and the way it is applied and implemented. Two major aspects of the European dimension in education are: (I) the European dimension cannot be a substitute for classroom contents, especially in literature, history and geography classes; (II) learning foreign languages is a *sine qua non* of its development. This paper deals with the challenges of defining and determining the concept of the European dimension in education and provides a chronological review of its development. The aim is to encourage a discussion of challenges and possibilities of implementation of the European dimension in education in the national educational field.

**Keywords:** European dimension, education, national educational field

# Kulturološka uloga medija u odgoju i socijalizaciji

Dr. sc. **Goran Livazović**, doc.  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Dugogodišnja znanstvena istraživanja utjecaja medija u odgoju i socijalizaciji djece i mladih ukazala su na polarizaciju do danas poznatih učinaka izloženosti i uporabe medija na adolescente. Pri tomu, prijepori u najvećoj mjeri nastaju upravo oko mjerljivih učinaka i posljedica izloženosti medijskim sadržajima u obliku izravnih ili kratkoročnih te kumulativnih ili dugoročnih kulturoloških medijskih utjecaja koje je sve teže znanstveno utemeljeno pratiti, opisati i definirati te empirijski dokazati. Ovaj rad ima za cilj opisati aktualno stanje interdisciplinarnih teorijskih i empirijskih znanstvenih spoznaja o ulozi medija u odrastanju te socijalizaciji djece i mladih u području izravnih ili kratkoročnih te posrednih ili kumulativno-kulturoloških prosocijalnih i antisocijalnih utjecaja.

**Ključne riječi:** kultura, uloga medija, odgoj, socijalizacija

## Uvod

Svaki si roditelj od najranijih dana u prigodama iskustava vlastite djece s medijima postavlja pitanje o mogućim posljedicama vremena provedenog pred ekranom. Medijski pedagozi, psiholozi, liječnici i sociolozi već desetljećima pokušavaju dati relativno suglasan odgovor ili preporuke za svrhovito i kvalitetno provedeno vrijeme s medijima, međutim, promjenjivost raznovrsnih parazitarnih čimbenika koji uvjetuju proces komunikacije i primanja informacija, odnosno individualne, socijalne, medijske i druge sadržajne karakteristike uključene u interakciju s medijskim izvorom, problem istraživanja posljedica utjecaja i izloženosti medijima čini eksponencijalno složenijim. Pri analizi mogućih kulturoloških utjecaja i odnosa medijskih sadržaja s recipijentima valja se pozvati na tradiciju Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (1979), koja medije smatra važnim odgojno-socijalizacijskim i kulturološkim agensom u specifičnom razvoju socijalnog habitusa djece i mladih. Bronfenbrenner (1979) je razvoj čovjeka definirao kroz sinergijsko djelovanje različitih odgojno-socijalizacijskih sfera, polazeći od mikrosfere prema najširem kontekstu vremenski uvjetovane kronosfere. U tom smislu, u središtu teorije ističe se individualne značajke osobina ličnosti i najbliže dvosmjerne odnose djeteta s roditeljima i obitelji. Što je socijalizacijski krug širi, veća je značajnost okolinskih čimbenika poput škole, učitelja, susjedstva, vršnjaka ili slobodnog vremena. Mediji, kao dio makrosfere, djeluju na razini općih zakona, normi ili pravila koja dominiraju određenom kulturom. Ovdje je moguće uočiti kako su suvremeni mediji nadišli prostor klasično shvaćene teritorijalne i kulturološki uvjetovane makrosfere, odnosno kako se upravo zbog djelovanja medijskih utjecaja danas manje utjecajne

kulture nalaze u podređenom položaju u odnosu na imperijalne kulture, poput anglosaksonske. Kulturni imperijalizam se, kao termin kojim je Michel Foucault 60-ih godina prošlog stoljeća označio proces prisilne akulturacije, na znanstvenom obzoru javlja tek posljednjih tridesetak godina, kada su rezultati istraživanja pokazali kako dominantne kulture polako, ali dugoročno stabilno, potiskuju kulturološke obrasce življenja, ponašanja, norme i običaje manjih kulturnih sredina pod utjecajem kulturološke hegemonije medija (Salwen, 1991). Američki kritičar medija Schiller (1976) o toj temi piše: „Koncept medijskog imperijalizma najbolje opisuje zbroj procesa kojima određeno društvo postaje dijelom sustava suvremenog svijeta kojime dominantna sila privlači, pritišće, prisiljava, ponekada čak i podmićuje društvene institucije da odgovaraju, čak i promiču vrijednosti i strukture dominantnog centra moći. Masovni mediji su prije svega primjer operativnih procesa u osnovi penetrirajuće promidžbe i širenja. S ciljem dovoljno učinkovite promidžbe i širenja mediji moraju biti u rukama dominantne sile ili moći. Većina ovih procesa događa se komercijalizacijom medija kroz promidžbu i oglašavanje“ (Schiller, 1976, 9:10). *Teorija zavisnosti* koju su 1976. predstavili DeFleur i Ball-Rokeach, medije je predstavila kao potencijalno moćan kulturološki agens čiji utjecaj ovisi o snazi vezivanja gledatelja za pojedine medijske sadržaje. Tu zavisnost opisali su elementima: a) osnova medijskog utjecaja dio je veze između šireg društvenog sustava, uloge medija u tom sustavu i odnosa publike prema medijima; b) stupanj zavisnosti o mediju i sadržaju ključan je za shvaćanje razloga zbog kojih medijske poruke mijenjaju naše stavove, vjerovanja i ponašanje; c) suvremeno društvo potiče zavisnost o medijima zbog razumijevanja društvene okoline, učinkovitog društvenog djelovanja i kao izlaza ili bijega; d) naša zavisnost ovisi o broju i važnosti specifičnih funkcija pružanja informacija nekog medija i stupnju sukoba i promjena nekog društva. Navedeni elementi su pretpostavka suvremenim istraživanjima koja pokazuju kako publika nipošto ne predstavlja pasivne recipijente ili konzumente medijskih proizvoda, odnosno masu ispranoga mozga, već aktivne sudionike procesa kojim stvaraju vlastita značenja i interese u odnosu na medije (Ball-Rokeach, DeFleur, 1976; Kunczik, Zipfel, 2006; O'Shaughnessy i Stadler, 2007; Livazović, 2009, 2011). Iako danas istaknuti svjetski teoretičari i istraživači medija zaključuju kako je rasprava o točnosti dokaza negativnih (odgojno-socijalizacijskih i zdravstvenih) utjecaja medijskih sadržaja na djecu i mlade završena (Strasburger, Jordan, Donnerstein, 2010), postoji znatan broj interdisciplinarnih autora u području medijskog odgoja koji odbacuju takve jednoznačne tvrdnje ističući kako je rasprava o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama te utjecajima izloženosti medijskim sadržajima još daleko od završetka (Sherry, 2007; Block, Crain, 2007; Ferguson, 2009; Ferguson, Kilburn, 2009).



## Medijska inkulturacija djece i mladih

Pedagogijska analiza podrazumijeva usporedbu utjecaja medijskih sadržaja na mlade u temeljnim područjima odgoja i njihova razvoja, poput kognitivne, emocionalne, psihomotoričke, moralne, estetske i radne sfere. Na kognitivnom planu, između brojnih psiholoških i socioloških teorija učenja koje objašnjavaju utjecaj medija naglašena je važnost temeljnih teorija *učenja uvjetovanjem* (Skinner, 1953; Comstock, Paik, 1991; Domjan, 2003), *učenja modeliranjem* (Bandura, 1977; 1986), *teorije priminga* (Bushman, 1998; Domke, Shah, Wackman, 1998; Goidel, Shields, Peffley, 1997; Scheufele, Tewksbury, 2007; Scheufele, Tewksbury, 2007; Weaver, 2007) i *teorije skripti* (Huesmann, 1986; Tomkins, 1979; Tomkins, 1987). *Učenje uvjetovanjem* temelji se na pozitivnim ili negativnim podražajima, odnosno sustavu nagrade i kazne pri čemu se ekscitacijom i inhibicijom manifestiranog ponašanja pojedinca linearno vodi prema postizanju određenog cilja (Comstock, Paik, 1991). Sociološki aspekt *učenja modeliranjem* temelji se na procesima identifikacije, imitacije i učenja uloga modeliranjem, a ovisi o individualnim i situacijskim čimbenicima koji model čine više ili manje privlačnim (Bandura, 1977; 1986). *Teorija priminga* ili Berkowitzeva kognitivno neoasocijalna teorija opisuje proces kojim u mozgu recipijenta interakcijom s okolinom nastaju semantički međusobno povezane kognicije, osjećaji i ponašajne sklonosti, odnosno mreža asocijativnih neuronskih veza. Kada medijski podražaj pobudi neuronsku mrežu, u njoj stvara novi, specifičan niz kognicija koje ponavljanim podražajima izazivaju automatski ili spontan proces interpretacije novih podražaja te kratkoročno povećavaju vjerojatnost javljanja agresivnog ili drugog medijski portretiranog ponašanja, stoga ovi procesi internalizacijom poprimaju obilježja kronične aktivacije (Berkowitz, 1984; 1988). *Teorija skripti* (Huesmann, 1986; Tomkins, 1979; Tomkins, 1987) objašnjava obradu informacija primljenih iz medija pomoću skripti ili mentalnih rutina - programa pohranjenih u pamćenju kojima se osoba automatski služi u postupku rješavanja problema. Skripte sadrže podatke o tipičnom tijeku događaja te slijedu našeg očekivanog i učinkovitog ponašanja u tim situacijama. Teorija skripti pretpostavlja da djeca i mladi iz medija preuzimaju i razvijaju skripte rješavanja problema, jer su prema ovoj teoriji medijski sadržaji važni kao model učinkovitog rješavanja problema, tj. poželjnog ponašanja. Istovremeno, skripte koje se često izvode ili su lakše dostupne u dosjećanju, češće postaju temelj manifestiranog ponašanja, osobito ako ih pojedinac smatra primjerenima, učinkovitim i one odgovaraju njegovim normativnim uvjerenjima (Livazović, 2011, str. 69). Situacijske varijable unosa (npr., nedavna izloženost nasilnim medijskim sadržajima) utječu na agresivno ponašanje utjecajem na trenutačno unutarnje stanje pojedinca koje predstavljaju kognitivne, emocionalne (afektivne) i podražajne varijable. Na taj način dugoročni učinci obuhvaćaju procese učenja, jer ljudi od najranijeg djetinjstva uče opažati, promišljati, prosuđivati i reagirati na događaje u fizičkoj i društvenoj okolini, pri čemu se s vremenom i iskustvom razvijaju različite vrste spoznajnih struktura.

Utemeljene su na svakodnevnom opažanju i međuljudskim interakcijama, kako stvarnim (obiteljskim i socijalnim), tako i zamišljenim (medijskim). Problem je što ponavljanom recepcijom određenih podražaja dolazi do kumulativnog učinka kojim novonastale strukture postaju sve stabilnije, raznovrsnije i otpornije na promjenu, pri čemu posljedice mogu biti dugoročna desenzitizacija, tolerancija i opća sklonost nasilnom ili drugom rizičnom ponašanju kao modelu rješavanja problema ili stila socijalnog djelovanja. Pritom je uloga medija važna u jačanju vjerojatnosti dosjećanja i preuzimanja određenog modela ponašanja koji ovisi o snazi i složenosti usvojenog obrasca, a uvjetovan je sklonošću promatranom medijskom sadržaju. Općenito, što je obrazac medijski portretiranog ponašanja "bliži" djetetovoj realnoj situaciji, utoliko više se internalizira kao poželjan i moguć oblik reagiranja u određenim situacijama.

### **Kulturološka ambivalentnost medija**

Suvremena istraživanja medije promatraju u ulozi odgojno-socijalizacijskog nad-vršnjaka (eng. super-peer) djeci i mladima (*Brown, Tucker Halpern, Ladin L'Engle, 2005; Strasburger, Wilson, 2002; Arnett, 1995; Roberts, 2000; Sutton, Brown, Wilson, Klein, 2002; Brown, Steele, Walsh-Childers, 2002; Ward, 1995; 2002; 2003; Strasburger, 2004; Steele, 1999; Jo, Berkowitz, 1994; Huston, Wartella, Donnerstein, 1998; Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli, 1986; Bandura, 1977; prema Livazović, 2012*). Nažalost, unatoč prosocijalnima, mediji dominantno jačaju odgojno dvojbene razvojne obrasce portretirajući neprimjerene stilove ponašanja kao poželjne (nasilje, ovisničko ponašanje, konzumerizam, rana seksualna inicijacija, rizično seksualno ponašanje, predrasude i stereotipi) stvarajući iskrivljenu sliku svijeta, što se dodatno potencira sukobom odgojnih vrijednosti roditeljskoga doma, škole, utjecaja vršnjaka i medijskih sadržaja. Primjerice, jedna od izravnih posljedica dugoročne izloženosti medijskim sadržajima, odnosno ovisnosti o medijima koja se manifestira pridavanjem prevelike važnosti informacijama iz medija i nemogućnošću funkcioniranja bez izloženosti medijskim sadržajima, jest i *sindrom opasne okoline* koji rezultira iskrivljenim doživljajem okolnoga svijeta koji osim straha, najčešće vodi općoj pasivizaciji djece i mladih. Usporedimo li suvremena antropološka, povijesna i sociološka i istraživanja koja tvrde kako zapravo živimo u najmirnijem razdoblju u povijesti civilizacije o kojoj pišu i govore N. P. Gleditsch<sup>1</sup> i J. S. Goldstein<sup>2</sup>, slika svijeta koju bi prosječan promatrač mogao steći promatrajući informativne, zabavne i obrazovne sadržaje u medijima u potpunosti je suprotna - crna kronika, senzacionalizam, ratovi, nasilje, smrt i patnja u pravilu prevladavaju uvodnim minutama i naslovnicama suvremenih medija. Iako ova pitanja traže analizu koja je izvan okvira ovog rada, s obzirom na činjenicu da je temeljno poslanje medija zadržavanje prolongirane pažnje i

---

<sup>1</sup> Preuzeto sa izvora: <http://www.prio.no/News/NewsItem/?oid=81269>

<sup>2</sup> Preuzeto sa izvora: <http://www.winningthewar.com/>

navikavanje recipijenata na redovitost praćenja medijskih sadržaja s ciljem posrednog profita, nije neobično što mediji zastrašivanjem javnosti stvaraju osjećaj nesigurnosti kako bi zauzvrat izazvali ostanak recipijenata u sigurnosti njihovih domova zaslijepljenih plavičastim svjetlom ekrana i šarolikom ponudom izbora. O odgojno-socijalizacijskim, pa i psihomotoričkim i emocionalnim posljedicama koje izostanak iz razvojno važnih socijalnih aktivnosti i druženja kroz igru s prijateljima zbog medija ima za djecu i mlade, jasno govore rezultati UNICEF-ovog istraživanja o (medijski uvjetovanom) narušenom povjerenju roditelja u javne prostore za igru i boravak njihove djece (UNICEF, 2007) kao jednom od simptoma sindroma straha od okoline. Na moralnom, estetskom i radnom planu, medijska se slika društva, socijalnih interakcija i temeljnih humanih dimenzija ponašanja i življenja, gotovo u potpunosti razlikuje od težnji tradicionalno prosocijalnih agensa odgoja, obrazovanja, socijalizacije i kulture. Sve izraženije poteškoće suvremenog odgoja i obrazovanja, uz dvojbeni socijalizacijski iskustava djece i mladih, skreću pozornost stručnjaka i javnosti prema mogućim uzročnicima ili katalizatorima različitih rizičnih, antisocijalnih i društveno stigmatiziranih stilova života i ponašanja. Razlozi ovakvim trendovima su utemeljeni na nekoliko jednostavnih pokazatelja - prije svega, demokratizacijom odgoja kao posljedice društvenih kretanja uvjetovanih postmodernim kulturološkim promjenama iz druge polovice 20.st., poput pokreta za ljudska prava ili seksualne revolucije, mladi su kao populacija u razdoblju osobito izraženih bioloških, psihosocijalnih i emocionalnih razvojnih izazova, jasno odbacili okove strogih društvenih normi, pravila ili očekivanja njihovih roditelja, odgajatelja, učitelja, a osobito političkih moćnika. Općenito je to vrijeme „coming out“ kulture eksperimentiranja u svim aspektima socijalnih odnosa, kojoj je upravo medijska ekspanzija omogućila dostupnost novih sadržaja života i ponašanja širokim masama. Napuštanje tradicionalnih obrazaca ponašanja moderne, izražena sekularizacija i tehnologizacija društva te jačanje feminističkog pokreta sve većim obrazovnim šansama i zapošljavanjem žena uskoro su značajno utjecale i na značajke odgoja i obrazovanja, odnosno raslojavanje moderne obitelji i promijenjene odnose među spolovima, koji i danas izazivaju brojne prijevare (Allyn, 2000). Jasno je da su na kulturološkoj i odgojno-socijalizacijskoj razini mediji sjecište društvenog sustava u kojem se ogledaju povijest, vrijednosti, težnje i općenito odgoj, norme i stilovi života jedne kulture. Modernom makijavelizmu, u kojemu cilj opravdava sredstvo, mediji naginju upravo zbog posljedica amerikanizacije dominantnih medijskih sadržaja s težnjom stvaranja spektakla u sadržajima poput informativnih emisija, filmova, serija ili glazbenih spotova i video-igrice. Kao u antičkom Rimu, medijske se gladijatorske arene otvaraju na zapovijed gumba daljinskog upravljača ili klika mišem - djeca, mladi i njihovi roditelji svakodnevno imaju zabrinjavajuću prigodu pratiti trivijalne, nasilne, dehumanizirane i provokativne „zbiļjokaze“ (eng. reality show) i druge formate, u kojima je drama lažna gotovo koliko i neuvjerljivi trud i gluma odabranih medijskih pijuna u rukama krupnog kapitala. Stoga socijalni darvinizam u medijima

doživljava renesansu u punom sjaju - pred gledateljem se u pravilu nalaze slabo obrazovani, često očajni pojedinci skloni rizičnim ponašanjima zbog željenih „pet minuta slave“, nakon kojih se većina iskorištena i ponižena vraća u tminu zbilje vlastitih izgubljenih ideala, dok gledatelji bivaju ispunjeni samozadovoljnim osjećajem nadmoći, kojeg neki autori s pravom nazivaju *psihološkim kanibalizmom*. Mediji, koji traže brzo probavljivu i laku formu zabave, djeci i mladima kao modele i uzore prikazuju pojedince s misijom uspjeha preko noći često obilježenog beskrupuloznošću, razvratnošću, opijanjem, promiskuitetnošću i besposličarenjem nakon kojega za više mjeseci spletkarenja, podvala, sukoba i otkrivanja vlastite privatnosti bivaju nagrađeni novčanim nagradama, kao u primjerima emisije „Trenutak istine“ ili „Veliki brat“, u čijim posljednjim sezonama izbačeni kandidati žive na smetlištu, što je i više nego simbolično. Možda je za neki budući rad iz područja odgojne analize medija potrebno naglasiti kako se u SAD-u posljednjih godina prikazuju *reality* emisije koje prate odsluživanje zatvorskih kazni najtežih kriminalaca, ubojica, silovatelja i pljačkaša ili pak trudnih maloljetnih majki u dobi od tek 15-ak godina koje se predstavlja u svjetlu uzora i idola ranga pop zvijezdi, pri čemu gledatelji mogu saznati više o njihovim hobijima, osjećajima ili sklonostima. Naravno, stvarne posljedice njihovih djela najčešće nisu tema od posebnog interesa, jer je krajnji cilj uvijek isti - sniziti razinu dostojanstva i temeljne prosocijalne vrijednosti te pritom neprestano iznova šokirati, iznenaditi ili povećati senzacionalnost i eksplicitnost sadržaja s ciljem privlačenja pozornosti. S obzirom da su mediji mladima prije svega izvor socijalne orijentacije o poželjnim ili neprihvatljivim stilovima ponašanja, a istraživanja zahtijevaju složene teorijsko-metodološke i longitudinalne nacрте, za agresivnost i nasilje, stereotipe, pornografiju, različite suvremene i klasične ovisnosti, poremećaje u prehrani i druga medijski portretirana ponašanja društvena (i znanstvena) kritika najčešće izostaje.

### **Prema zaključku**

Suvremeni mediji primarno su orijentirani upravo na djecu i mlade ljude - medijski nekompetentne i neiskusne pojedince koje se teži što ranije kultivirati. Današnja djeca, za razliku od generacija digitalnih imigranata prije dva ili tri desetljeća, se rađaju kao digitalni urođenici koji s medijima odrastaju i žive od najranijeg djetinjstva. Njihova prva medijska iskustva omogućavaju im uvid u svijet o kojemu su prethodne generacije mogle samo sanjati iščekujući odobrenje šire društvene zajednice. Stoga se medijsko ukidanje djetinjstva slikovito opisuje sintagmom *socijalni mostovi*, koji grubo narušavaju djetinjstvo omogućavanjem izlaganje djece medijskim iskustvima za koja nisu razvojno, emocionalno niti socijalno spremna, pa su djeca 21. st. u najkrhkijem i najosjetljivijem razdoblju života izložena i imaju pristup najokrutnijim oblicima međuljudskog ponašanja. Istraživanja pokazuju kako osim emulacije medijskih sadržaja oponašanjem ili modeliranjem (Bandura, 1977; 1986) koje se može smatrati kratkoročnim ili neposrednim

posljedicama, postoji i druga, šira i važnija razina - kulturološka ili dugoročna. Medijski i socijalizacijski dvojbene suvremene sadržaje većinom se može detektirati na ekstremnim polovima prostora između *erosa i thanatosa*, s jedne strane u formi sve eksplicitnije pornografije te s druge zasipanjem medijskog prostora kulturom smrti, nasilja i straha. Osim što rezultati istraživanja (Livazović, 2011) pokazuju da su mladi skloniji negativnim ili antisocijalnim medijskim sadržajima (nasilje, akcija, pornografija, horor) istovremeno češće skloni nizu najtežih rizičnih ponašanja, poput nasilja, ovisnosti o opijatima i rizičnog seksualnog ponašanja, važno je istaknuti kako rezultati istog istraživanja provedenog 2010.g. na reprezentativnom uzorku od 736 srednjoškolaca pokazuju da je ovisnost o medijima pozitivan prediktor za čak 7 od 8 ispitivanih rizičnih ponašanja mladih, što jasno poručuje da se izraženija ovisnost o medijima može pronaći kod adolescenata sklonijih rizičnom ponašanju (opijati, nasilje, *cyber* zlostavljanje, apsentizam, nezadovoljstvo tjelesnim izgledom, poremećaji u prehrani i strah od okoline). Ovakvi rezultati ne mogu potvrditi ili ukazati na uzročno-posljedične veze, međutim, mogu biti jasan indikator trendova rizičnih iskustava djece i mladih, u etiologiji kojih će se osim tradicionalno općeprihvaćenih rizičnih i zaštitnih čimbenika poput socio-demografskih varijabli, sigurnosti susjedstva, stope kriminala, te kvalitete obiteljskih, školskih, vršnjačkih i slobodno-vremenskih interakcija, uskoro morati uvažiti i ulogu medijskih sklonosti, interesa i izloženosti djece i mladih. Budući da rezultati istraživanja omogućavaju i profiliranje potencijalno rizičnih skupina korisnika prema već navedenim kriterijima, jasno je kako se što ranije treba krenuti s osmišljavanjem, izradom i planskom implementacijom preventivnih medijskih programa i modela kao integralnog cilja medijske pedagogije od najranijih razina školovanja.

## Literatura:

1. Allyn, D., (2000): *Make Love, Not War: The Sexual Revolution: An Unfettered History*. Little, Brown and Company
2. Ball-Rokeach, S. J., DeFleur, M. L., (1976): "A dependency model of mass-media effects". *Communication Research* 3 (1): 3-21.
3. Bandura, A., (1977): *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A socialcognitivetheory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Berkowitz, L., (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociation analysis. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 410-427.
6. Berkowitz, L., (1988), Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-12.
7. Block, J., Crain, B., (2007). Errors and omissions in "Media violence and the American public." *American Psychologist*, 62, 477-489.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. Bushman, B. J., (1998). Priming effects of media violence on the accessibility of aggressive constructs in memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 537-546.

10. Comstock, G. A., Paik, H. (1991). The effects of television violence on aggressive behavior: A meta-analysis. In: A preliminary report to the National Research Council on the understanding and control of violent behavior. Washington, DC: National Research Council
11. Domjan, M., Ed., (2003): *The Principles of Learning and Behavior*, Fifth Edition, Belmont, CA: Thomson/Wadsworth
12. Domke, D., Shah, D. V., & Wackman, D. B., (1998). Media priming effects: Accessibility, association, and activation. *International Journal of Public Opinion Research*, 10, 51-75.
13. Ferguson, C. J., (2009). Is psychological research really as good as medical research? Effect size comparisons between psychology and medicine. *Review of General Psychology*, 13(2), 130-136.
14. Ferguson. C. J., Kilburn, J., (2009): The Public health risks of media violence: A meta-analytic review. *Journal of Pediatrics*, 154(5), 759-763.
15. Goidel, R. K., Shields, T. G., Peffley, M., (1997): Priming theory and RAS models: toward an integrated perspective of media influence. *American Politics Quarterly*, 25, 287-318.
16. Huesmann, L. R., (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 125-139.
17. Kunczik, M., Zipfel, A., (2006): *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*, Zaklada Friedrich Ebert, Smjerkaz, Zagreb
18. Livazović, G. (2009), *Teorijsko-metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. Život i škola*, Vol 57, n 21, str 108-115.
19. Livazović, G., (2011): *Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata*; Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Doktorska disertacija, str. 369
20. Livazović, G., (2012): *Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata*, *Kriminologija i socijalna integracija*, (rad u objavi)
21. O'Shaughnessy, M., Stadler, J., (2007): *Media and Society*, New York, Oxford University Press
22. Salwen, M. B., (1991), "Cultural imperialism: A media effects approach". *Critical Studies in Media Communication* 8 (1): 29–38.)
23. Scheufele, D. A., Tewksbury, D., (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of Communication*, 57(1), 9-20.
24. Schiller, H. I., (1976): *Communication and cultural domination*. International Arts and Sciences Press, 901 North Broadway, White Plains, New York 10603. pp. 9–10.
25. Sherry, J., (2007): Violent video games and aggression: Why can't we find links? In R. Preiss, B. Gayle, N. Burrell, M. Allen, & J. Bryant, (Eds.) *Mass Media Effects Research: Advances Through Meta- analysis* (pp 231-248). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
26. Skinner, B. F., (1953). *Science and human behavior*; Oxford, England: Macmillan.
27. Strasburger, V. C., Jordan, A. B., Donnerstein, E., (2010): Health Effects of Media on Children and Adolescents, *Pediatrics*, Vol. 125, No. 4, pp. 756 -767
28. Weaver, D. H., (2007). Thoughts on Agenda Setting, Framing, and Priming. *Journal of Communication*, 57(1), 142-147. doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00333.x
29. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, (2004), UNESCO
30. Tomkins, S., (1987): "Script Theory." *The Emergence of Personality*. Eds. Joel Arnoff, A. I. Rabin, and Robert A. Zucker. New York: Springer Publishing Company, 147-216.
31. Tomkins, S., (1979): "Script Theory: Differential Magnification of Affects." *Nebraska Symposium On Motivation 1978*. Ed. Richard A. Deinstbier. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 201-236.
32. Preuzeto sa izvora: <http://www.prio.no/News/NewsItem/?oid=81269>
33. Preuzeto sa izvora: <http://www.winningthewaronwar.com/>

## **Cultural Role of Media in Education and Socialization**

### **Abstract**

Perennial scientific research on the impact of media in adolescent education and socialization show a notable polarization of the currently known effects of media use and exposure on adolescents. The most prominent disputes are created around the measurable effects and consequences of media content exposure in the form of direct or short-term, and cumulative or long-term cultural media impacts, which are becoming increasingly difficult to ground, describe and define theoretically, as well as empirically explore and prove. This paper aims at describing the current state of interdisciplinary findings about the role of media in the growing-up period and socialization of children and the young in the field of direct or short-term and indirect or cumulative-cultural pro-social and antisocial impacts.

**Keywords:** culture, role of media, education, socialization

# Kompetencije i autoritet odgojitelja u funkciji razvoja autonomije djece i oblikovanja demokratske kulture ustanove

Dr. sc. **Maja Ljubetić**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Rad se bavi pitanjima nužnih kompetencija i poželjnog autoriteta odgojitelja koji su izravno u funkciji razvoja dječje autonomije i oblikovanja demokratske kulture ustanove te neizravno, demokratske kulture društva u cijelosti.

U ovom radu, odgojiteljske kompetencije razmatraju se u kontekstu širih društvenih procesa, dinamične i nepredvidive budućnosti te nadolazećih izazova pred kojima će se naći Republika Hrvatska ulaskom u Europsku uniju. Poželjan odgojiteljski autoritet, autorica izravno dovodi u svezu s odgojem djece rane i predškolske dobi za odgovorno i autonomno djelovanje i učenje, a razmatranju demokratske kulture i demokratskog obrazovanja pristupa se i kao nužnim preduvjetima i kao rezultatu djelovanja kompetentnog odgojitelja.

U radu se naglašava nužnost bržeg mijenjanja sustava obrazovanja odgojitelja i njihova osposobljavanja za stjecanje novih i u suvremenom svijetu neophodnih profesionalnih kompetencija.

**Ključne riječi:** autoritet, demokracija, djeca rane dobi, kompetencije, odgojitelji

## Uvod

Stručnjacima i znanstvenicima u polju institucionalnog odgoja i obrazovanja pitanje kvalitete kulture ustanove koja determinira tijek i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa te ishode učenja postaje predmetom njihova intenzivnog proučavanja.

Važnost kvalitete se osobito ističe u ustanovama ranog odgoja s obzirom na izuzetno osjetljivu dob i podložnost djece utjecajima okruženja. Interes znanstvenika posebice je usmjeren na sastavnice kulture ustanove (djelovanje odgojitelja i ponašanja djece kao odgovor na ta djelovanja; kontekst; komunikacija i interakcije; filozofija, vrijednosti, načela i uvjerenja za koje se ustanova zalaže; profesionalne kompetencije odgojitelja i sl.) koje izravno ili neizravno djeluju na njenu kvalitetu.

Vrtićka kultura izravni je rezultat „pristupa osjetljivog na kontekst“ (McDermott, 2008., str.12), a njeguju ga one ustanove koje sustavno promišljaju i izgrađuju jedinstven i prepoznatljiv kurikulum, unaprjeđuju odnose, omogućuju razvoj kompetencija odraslih (odgojitelj, roditelji, ostali) i djece te odgojno-obrazovni proces ostvaruju u ozračju demokratičnih odnosa. Razvoj demokratske kulture



ustanove ranog odgoja moguće je jedino unutar šireg socijalnog konteksta koji je i sam ustrojen i funkcionira po demokratskim načelima, jer kako Mortimore (1999., str. 4), naglašava: „...učitelji su pod utjecajem konteksta“ u kojem djeluju. Demokratsko obrazovanje koje omogućuje demokratska kultura (ustanove i društva) ima za cilj „osnažiti djecu da budu autonomni i odgovorni članovi lokalne zajednice i svijeta. Oni „slave“ avanturu učenja tijekom koje pojedinac razvija svoju osobnu i socijalnu odgovornost“<sup>1</sup>. Takvo što djeci mogu omogućiti samo oni odgojitelji koji i sami ulaze u „avanturu kontinuiranog učenja“ shvaćajući je kao vlastitu dobrobit i dobrobit zajednice u kojoj djeluju.

Kulturu ustanove potrebno je razmatrati u širem kontekstu i uz uvažavanje kulture djeteta, na što se u svojim istraživanjima fokusiraju mnogi istraživači diljem svijeta (Rodd, 1996). Stoga Gura, (1994, str. 97) naglašava kako ono što „određuje djetinjstvo u svakom dijelu povijesti, ili u svakom društvu je refleksija njegove demografije, politike, ekonomije, kulture i duhovnog života“. Demokratska kultura ustanove temelj je i okvir demokratskog obrazovanja u kojem djeca/učenici i osoblje ustanove slobodno i ravnopravno sudjeluju u konstrukciji kurikuluma, životu, radu i učenju. U ovakvim ustanovama na učenje se gleda kao na „prirodni rezultat aktivnosti pojedinca“<sup>2</sup> koji podrazumijeva slobodnu razmjenu ideja, komunikaciju, interakcije djece različite dobi te interakcije s odraslima, kao i odraslih međusobno. Osnovni cilj demokratskog obrazovanja je „osposobiti pojedince za činjenje realnih izbora u ključnim područjima svog života“<sup>3</sup>, a ostvaruje se u i za demokraciju. Osposobljavanje pojedinca (djeteta) za samostalno, djelatno i kompetentno sudjelovanje u građanskom, demokratskom društvu i suvremenom tržištu rada imperativ je kojem ustanove ranog odgoja moraju primjereno odgovoriti. Primjereni odgovor je stvaranje primjerenog konteksta koji omogućuje slobodu, proaktivitet djece/učenika i preuzimanje odgovornosti za vlastito uspješno učenje koje obuhvaća četiri ključna područja: „aktivno i suradničko učenje, odgovornost učenika te meta-učenje ili učenje o učenju“ (Mortimore, 1999., str. 8).

Stvoriti optimalne uvjete u kojima je demokratska kultura neupitna vrijednost i nužan okvir, moguće je onda kada se razumije dijete i djetinjstvo u svim aspektima svoje jedinstvenosti, a tomu je dorastao samo onaj odgojitelj (učitelj, roditelj) koji je kompetentan u svojoj odgojnoj ulozi.

---

<sup>1</sup> [http://www.democraticeducation.org/democratic\\_education/](http://www.democraticeducation.org/democratic_education/)(preuzeto: 03. 2. 2012.)

<sup>2</sup> [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Democratic\\_education&oldid=472069070](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Democratic_education&oldid=472069070)  
(preuzeto: 03. 2. 2012.)

<sup>3</sup> Isto.

## **Odgoviteljske kompetencije za „novo doba“**

„Novo doba“ vrijeme je intenzivnih promjena, koje je potrebno shvaćati kao „pravo i vrijednost“ (Rinaldi, 2006, str. 105) pa pitanje kompetencija, kako onih osobnih tako i onih profesionalnih postaje imperativ (Gonczi i Hager, 2010).

Suvremeni pogledi na profesionalnu kompetenciju (Cheetham i Chivers, 1996) temelje se na dva osnovna polazišta: potreba za holističkim pristupom u istraživanju te sprega formalnog obrazovanja i programa usavršavanja. Ključne kompetencije kao što su primjerice, komunikacija na materinjem i stranim jezicima, matematičke, digitalne, socijalne i građanske kompetencije, samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije, učenje kako učiti i sl. (Gordon i sur., 2009, str. 10) koje bi pojedinac trebao stjecati tijekom obrazovanja nužno je upotpunjavati nizom drugih kao što su: kritičko mišljenje, kreativnost, rješavanje problema, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje emocijama<sup>4</sup>. U vremenu koje je pred nama, pitanje profesionalnih kompetencija učitelja na svim razinama postaje sve aktualnije, a pored ostalih, vrlo značajna postaje kompetencija za kros-kulturalnu komunikaciju. Kako shvaćati kulturu i koje su značajke kulture koje zahtijevaju potpuno nove kompetencije?

Dok Lustig i Koester (Pratt-Johnson, 2006, str. 1) kulturu određuju kao „set naučenih interpretacija uvjerenja, vrijednosti i normi koje utječu na ponašanje relativno velike grupe ljudi“. Samovar i Porter (isto, str. 1) je objašnjavaju kao „medij koji dotiče i mijenja sve aspekte čovjekova života, uključujući njegovu osobnost, način kako se pojedinac izražava (uključujući i emocije), način na koji razmišlja, kreće se i rješava probleme“. Nesumnjivo, kultura i multikulturalnost su kompleksni fenomeni koje je nužno osvješćivati i respektirati kako bi se odgojitelje pravodobno pripremlilo i primjereno osposobilo za uspješno sudjelovanje u odgojno-obrazovnim procesima neposredne budućnosti. Kako bi stekli kros-kulturalne kompetencije učitelji moraju razumjeti različitost kultura i njihovih utjecaja na ponašanja djece, ali i ponašanja njihovih roditelja. U protivnom, moguće je načiniti niz, teško popravljivih odgojnih propusta. Razvidno je, kako je pitanju kompetencija učitelja potrebno pristupati u kontekstu dinamičnih socijalnih promjena i izazova suvremene odgojno-obrazovne prakse.

U novije vrijeme, u suvremenoj znanstvenoj literaturi, sve češće spominju se „vještine za 21.st.“, u kontekstu novog, modernijeg pristupa odgoju i obrazovanju (na svim razinama), a koji uključuje i nove kompetencije kao što su: „Predmetna“ jezgra i Teme 21.st.; Vještine učenja i inovativnost; Informacije, mediji i tehnološke vještine te Životne i karijerne vještine.

Razmišlja li se o osposobljavanju odgojitelja za potrebe suvremene prakse imajući u vidu navedene vještine, onda je razvidno da postojeći programi u Republici Hrvatskoj samo donekle omogućuju stjecanje potrebnih kompetencija. Očito je da kurikulume osposobljavanja odgojitelja treba

---

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf) (preuzeto: 1. srpnja 2011.)

stubokom mijenjati, rasterećivati ih nepotrebnih sadržaja i podataka, uvoditi nove, suvremenije, za praksu korisnije sadržaje kao što su primjerice: integrirani kurikulum ranog i predškolskog odgoja, procjena i samoprocjena, građanski odgoj, strani jezici, suvremene tehnologije, demokratsko vođenje, održivi razvoj, partnerstvo, kvalitetna komunikacija itd. Uz navedeno, nužno je u funkciju staviti nove strategije poučavanja koje će omogućiti kvalitetne interakcije profesora i studenata te studenata međusobno, razvoj kritičkog mišljenja, suradnju, timski rad itd., što će studente stvarno, a ne samo formalno, pripremiti za izazove koji ih u praksi ranog odgoja očekuju.

S tim u svezi, autor Townsend (2011., str.129) naglašava kako je potrebno razmotriti nove strategije rada s učiteljima/odgojiteljima koje će ih učiniti „fleksibilnijima, adaptabilnijima i profesionalnijima“ i to prema modelu koji se sastoji od tri međuovisna elementa: *sposobnosti* (kompetencije i kapaciteti), *vrijednosti* (ideali koji usmjeravaju sposobnosti) i *samoefikasnost* (način na koji pojedinci procjenjuju svoje kapacitete za efikasnu provedbu aktivnosti) te ističe: „Kako bi se unaprijedile učiteljske **sposobnosti**, pozornost je potrebno usmjeriti na njihovo formalno obrazovanje i stručno usavršavanje posebice, u područjima izrade kurikuluma, odnosa i (samo)procjene. Kako bi se unaprijedile njihovi sustavi **vrijednosti**, potrebno je fokusirati se na učiteljski profesionalizam i na to što on znači u rapidno promjenjivom svijetu, a s ciljem unapređenja njihove **samo-efikasnosti**, potrebno je učitelje 'opskrbiti' sposobnošću vjerovanja u sebe“ (Townsend, 2011., str. 130). Za očekivati je, ako se usmjerimo na ovakvo osposobljavanje učitelja/odgojitelja, da će se tako pripremljeni, moći djelotvorno „uhvatiti u koštac“ s mnogostrukim ulogama i zadaćama koje ih očekuju.

Posjedovanje mnogostrukih odgojiteljskih kompetencija preduvjet je prepoznavanja, razumijevanja i pravodobnog odgovaranja na potrebe, interese i želje djece (ali i ostalih aktera odgojno-obrazovnog procesa) te omogućavanja razvoja njihovih kompetencija.

Kompetentan odgojitelj svoju energiju, osobne i profesionalne kapacitete stavlja u funkciju izgradnje demokratske kulture unutar svoje odgojne skupine, ali i ustanove u cijelosti razvijajući i podržavajući kulturu dijaloga, suradnje i timskog rada.

Koliko će biti uspješan u tim naporima u mnogome ovisi o snazi njegova autoriteta, njegovoj autentičnosti i kvaliteti odnosa koju ima s djecom, njihovim roditeljima, ali i ostalima u ustanovi.

### **Autoritet odgojitelja i autonomija djece**

Kako se ustanove ranog odgoja shvaćaju kao nadopuna obiteljskom odgoju, onda je jedna od temeljnih odgojiteljskih zadaća pomoći roditeljima u odgoju djece za odgovorno ponašanje te stjecanje vlastite autonomije.

Autonomija djece rane dobi poželjna je i moguća u svim aspektima djetetova razvoja, kako na socijalnom i emocionalnom planu, tako i na planu navika, ponašanja, odnosa, igre, učenja i sl.

Thanasoulas (2000., str. 1) autonomiju definira kao „sposobnost pojedinca da preuzme odgovornost za svoje učenje“ ističući korištenje urođenih kapaciteta za samoučenje „koji se često zatomi u institucionalnim obrazovanjem“.

Srećom, na upravo suprotne primjere nailazi se u ustanovama ranog odgoja koje oslanjajući se na konstruktivistički pristup učenju djece rane dobi, razvijaju izvrsnu pedagošku praksu ranog odgoja (Miljak, 2009; Slunjski, 2011). Rezultati niza akcijskih istraživanja (Miljak, 1996; Slunjski, 2008; Rodd, 1996; Edwards i sur., 1998; Sylva 2010) pokazuju „impresivne i dugotrajne prednosti za dječji razvoj i ishode učenja“ (Sylva, 2010, str. 2) kod one djece koja su doživjela iskustvo učenja u visokokvalitetnim ustanovama ranog odgoja. Štoviše, dugotrajni pozitivni efekti tih iskustava osjećaju se i u dobi od 11 godina života te djece i to kako na kognitivnom tako i na socijalno-ponašajnom planu (Melhuish i sur., 2008). U visoko kvalitetnim ustanovama ranog odgoja, omogućavanju dječje autonomije u učenju posvećuje se posebna pozornost.

Dječju autonomiju moguće je shvaćati i kao „sposobnost djelovanja unutar „šire slike“, planiranje i ostvarivanje planova, asertivnost u zauzimanju za prava pojedinca te sposobnost njihove obrane kao i interesa, potreba i granica“ (Gonczi i Hager, 2010., str. 406). Za dijete rane i predškolske dobi „šira slika“ je pored obitelji i ustanova ranog odgoja stoga, jedna od primarnih odgojiteljskih zadaća je osposobiti dijete za autonomno (nezavisno, samosvojno) djelovanje u tom okruženju, a u skladu s njegovim razvojem i potrebama, željama i interesima te društveno prihvatljivim normama ponašanja.

Autonomija djece rane i predškolske dobi nedjeljiva je od njihova odgovornog ponašanja. Odgovornim pojedincem smatra se onaj koji se odgovorno ponaša prema sebi, drugima i svijetu oko sebe odnosno, onaj koji uspješno zadovoljava svoje potrebe, pri tomu ne ugrožavajući potrebe drugih. Upravo to je najznačajnija i najzahtjevnija zadaća odgojitelja u ustanovi ranog odgoja – istodobno voditi dijete prema usvajanju načela odgovornog ponašanja i stjecanju vlastite autonomije. Izbor odgojiteljskih postupaka na tom putu, ovisi o njegovim kompetencijama s jedne strane te njegovu autoritetu i filozofiji odgoja s druge. Odgojiteljsku odgojnu filozofiju čine vrijednosti i uvjerenja u skladu s kojima oblikuje svoje pedagoško djelovanje. Ako odgojitelj djetetu prilazi kao malom, neukom i nesposobnom biću, koje će oblikovati onako kako to odrasli žele, vjerujući da ono samo ne može biti akter svog vlastitog odgoja i obrazovanja onda će takav odgojitelj vrlo vjerojatno vjerovati u moć discipliniranja i svoj autoritet graditi na nagradi, kazni, ili pak, činjenici da je ekspert u svom području i da je iz svoje pozicije autoriteta (Podsakoff i Schriesheim, 1985; Shah i Inamullah, 2011) pozvan disciplinirati djecu. Međutim, odgoj djece rane dobi je mnogo kompleksnije pitanje, pa je i pitanje poželjnog odgojiteljskog autoriteta znatno složenije.

Odgoj djeteta je dugotrajan i često neizvjestan proces koji od odgojitelja zahtijeva puno promišljanja, razumijevanja i stalnog upoznavanja djeteta. Odgoj je proces, a odgojeno dijete rezultat odgojnog djelovanja odraslih, ali i njegova samoodgoja. U institucijskom kontekstu, odgojiteljeva uloga u odgoju djeteta je najznačajnija posebice, ako od najranije djetetove dobi odgojitelj s njim gradi vrlo čvrst i blizak odnos koji se temelji na međusobnom povjerenju, uvažavanju i poštivanju. Takav odnos djetetu ulijeva osjećaj sigurnosti, pa ono odgojitelja prihvaća kao „autoritet iz odnosa“ koji se dragovoljno slijedi. Ovakav autoritet u literaturi je poznatiji pod nazivom „atraktivan/odnosni autoritet“ (Podsakoff i Schriesheim, 1985; Shah i Inamullah, 2011).

Odgojiteljski autoritet rezultat je dugotrajnog procesa utemeljenog na odgojiteljevim kompetencijama koje stalno unaprjeđuje. Kontinuiranom samorefleksijom i usporedbom svojih stavova i vrijednosti, znanja i vještina te praćenjem odgovora djece na svoja odgojna djelovanja, odgojitelj stječe uvid u svoju efikasnost. Unaprjeđujući svoje kompetencije i prilagođavajući ih stvarnim potrebama djece u skladu sa suvremenim razumijevanjem djeteta i djetinjstva, odgojitelj značajno doprinosi razvoju demokratske kulture ustanove koja omogućuje i podupire razvoj kompetencija djece pripremajući ih i osposobljavajući ih za demokratsko društvo u koje se aktivno uključuju.

### **Umjesto zaključka – poziv na akciju:**

Dinamika promjena suvremenog svijeta zahtijeva mnogo bržu prilagodbu pojedinaca i sustava, posebice odgojno-obrazovnih sustava. Suvremeni svijet traži dinamične, samoinicijativne, suradne, prilagodljive i odgovorne pojedince koji će konstruktivno doprinositi u području svog djelovanja, ali i na širem društvenom planu gradeći i unaprjeđujući kulturu demokratske zajednice. Pojedinci koji se odgajaju i obrazuju za „novo doba“, današnja su djeca rane i predškolske dobi kojima je upravo sada potrebno omogućiti razvoj potencijala i stjecanje kompetencija koje će im biti neophodne u osiguravanju konkurentnosti na budućem tržištu rada. Kako bi sustav ranog odgoja to omogućio, potrebno je da i profesionalci u njemu posjeduju primjerene kompetencije.

Odgojno-obrazovna politika, visokoškolske institucije koje obrazuju odgojiteljski kadar te ustanove ranog odgoja koje postižu visoku razinu kvalitete odgojno-obrazovnog procesa dužne su ujediniti napore s ciljem osposobljavanja odgojiteljskog kadra koji će posjedovati potrebne kompetencije za rad u ustanovama ranog odgoja. Tako osposobljen odgojiteljski kadar moći će stvoriti uvjete za razvoj potrebnih kompetencija djece za izazove suvremenog svijeta. Ove akcije i aktivnosti nužnost su, koja ne trpi odlaganje, a činjenica skorog ulaska u Europsku uniju, rješavanje ovog pitanja čini još žurnijim.

## Literatura

1. Cheetham, G., Chivers, G. (1996), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training* 20 (5): 20-30.
2. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ed.) (1998), *The Hundred Languages of Children* (second edition). Greenwich, Connecticut, Ablex Publishing Corporation.
3. Gonczi, A., Hager, P. (2010), The Competency Model. *International Encyclopedia of Education* (2010), 8:403-410.
4. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wisniewski, J. (2009), *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education (2008-2009)* /on line/ [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf) (preuzeto: 1. 7. 2011.)
5. Gura, P. (1994), Childhood: A multiple reality. *Early Child Development and Care*, 98:97-111.
6. McDermott, D. (2008), *Developing Caring Relationships Among Parents, Children, Schools, and Communities*. Sage Publications, Inc.
7. Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., Malin, A. (2008), Pre-school influences on mathematics achievement. *Science*, 321:1161-1162.
8. Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
9. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću – Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
10. Mortimore, P. (ur.) (1999), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman.
11. Podsakoff, P. M., Schriesheim, C. A. (1985), Field Studies of French and Raven's Bases of Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 12. 97 (3):387-411.
13. Pratt-Johnson, Y. (2006) Communicating Cross-Culturally: What Teachers Should Know. *The Internet TESL Journal*, 12 (2): 1-5 (<http://iteslj.org/>)
14. Rinaldi, C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
15. Rodd, J. (1996), Children, Culture and Education. *Childhood Education*. 73:2.
16. Shah, J., Inamullah, H. M. (2011), Social Power of Teacher. *European Journal of Social Sciences*, 21(4):516.
17. Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb:Spektar Media.
18. Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Sylva, K. and the EPPE Team (2010) Why EPPE? In: Sylva. K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (Ed) *Early Childhood Matters – Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge
20. Thanasoulas, D. (2000) What is Learner Autonomy and How Can it Be Fostered? *The Internet TESL Journal*. VI (11) (<http://iteslj.org/>)
21. Townsend, T. (2011) Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37 (2): 121-137. Routledge Taylor & Francis Group.
22. [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Democratic\\_education&oldid=472069070](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Democratic_education&oldid=472069070)
23. (preuzeto: 03. 2. 2012.)
24. [http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20d\\_jeteta.pdf](http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20d_jeteta.pdf); (preuzeto: 20. 12. 2011.)
25. [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf) (1. srpnja 2011.)

## 26. **Competences and Authority of Preschool Teacher in the Function of the Development of Child Autonomy and the Shaping of the Democratic Culture of Institution**

### **Abstract**

This paper deals with the issues of necessary competences and the desirable authority of pre-school teachers and their direct function in the development of children's autonomy and in shaping the democratic culture of an institution, as well as their indirect impact on the democratic culture of the society as a whole.

Preschool teachers' competences are considered in the context of the wider social processes, the dynamic and unpredictable future and the upcoming challenges which the Republic of Croatia will face with the accession to the European Union. The author links the desirable authority of the preschool teacher to early age/preschool education for responsible and autonomous work and learning, and considers the democratic culture and democratic education both as necessary pre-conditions and as the results of the work of competent preschool teachers. She also emphasizes the necessity of a faster transformation of the system of pre-school teacher education and their training for acquiring new and, in the contemporary world, crucial professional competences.

**Keywords:** authority, democracy, children of early age, competences, preschool teachers

# Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća

## Između kulture učenja i kulture poučavanja

Dr. sc. **Milan Matijević**, red. prof.  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

### Sažetak

Razredno-predmetno-satni sustav je didaktički osmišljen i definiran prije više od tri stotine i pedeset godina. Tada su učitelji na raspolaganju od izvora znanja imali učenje u prirodi, učenje u učionici i izuzetno mali broj knjiga. Tada dostupna didaktička objašnjenja za procese učenja i poučavanja bila su skromna, ali su zadovoljavala potrebe toga vremena, raspoloživih medija i broja subjekata koji su bili obuhvaćeni školovanjem. U zadnjih tridesetak godina snažno se razvija informacijsko-komunikacijska tehnologija koja znatno intenzivira i obogaćuje proces nastavne komunikacije. Subjekti koji uče odrastaju u znatno bogatijem medijskom okruženju od djece prije stotinu ili dvije stotine godina. Učitelji i pedagozi su stalno radili na proučavanju i usavršavanju metodičkih scenarija i dizajniranju nastavnog procesa. Didaktička literatura koja pokušava objasniti činjenice, odnose i uloge u procesu učenja i poučavanja obogaćena je novim spoznajama. U zadnjih dvadesetak godina te se spoznaje nude u literaturi u vidu multimedijske didaktike, konstruktivističke didaktike ili kurikulumske teorije, a sve to prate komunikacijski mediji koji daleko nadilaze i najmaštovitije futurologe prošlog stoljeća. Međutim, u školama i učionicama imamo jedan pedagoški anakronizam koji ne odgovara niti subjektima koji uče niti onima koji im u tome pomažu: u prostorima i uz didaktičke scenarije koji su nastali prije stotinu ili dvije stotine godina nastoji se poučavati i organizirati učenje uz uvažavanje spoznaja multimedijske, kurikulumske i konstruktivističke didaktike.

**Ključne riječi:** kultura učenja, tradicionalna kultura poučavanja, fleksibilna obrazovna sredina, e-learning, m-learning, multimedijska obrazovna sredina

*„Nije jednostavno učiteljima obrađivati novo gradivo prema metodičkom scenariju neke iskustvene pedagoške radionice i sve to zapisati u dnevnik rada u kojem treba naznačiti još i tip nastavnog sata.“*

Anonimna učiteljica

### Uvod

Didaktičke teorije se razlikuju u objašnjenjima procesa učenja i poučavanja, u opisivanju i nabranjanju osnovnih uloga i zadaća glavnih subjekata koji sudjeluju u nastavnom procesu (učenika i učitelja) te u opisivanju i objašnjavanju glavnih izvora znanja. Neke od didaktičkih teorija su toliko ukorijenile da više od stotine godine uvjetuju događanja u školama i učionicama te određuju uloge glavnih subjekata tih događanja.



Glavno mjesto događanja nastave je učionica. Od Komenskog do danas malo se što promijenilo u osnovnoj logici opremanja te sredine za učenje i poučavanje. Tu se uvijek nalazio određeni broj stolica za sjedenje, tehnički na razne načine riješen prostor za pisanje i držanje knjiga koje se čitaju, a ispred učenika koji trebaju sjediti, slušati i gledati nalazi se prostor i oprema za rad učitelja. On treba pričati, pokazivati, crtati.... Da bi učenici to bolje vidjeli i čuli njegovo radno mjesto je često bilo na konstruiranoj katedri (platformi, pozornici) koja je podignuta u odnosu na razinu na kojoj stoje učenička radna mjesta za dvadeset do trideset centimetara (u većim predavaonicama i do visine od jednog metra!). Čak i najnovija informatička oprema za nastavne potrebe (pametna ploča i projektori za PowerPoint prezentacije) slijede istu logiku. Učionice se opremaju s raznom dodatnom digitalnom opremom, ali koja je u funkciji predavačko-prikazivačke nastave i nastave usmjerene na učitelja. Učitelj „realizira“ program. Program je realiziran ako je atraktivno pokazivan (slika, statična i dinamična projekcija u bojama itd.) i ozvučen ispred učenika koji mirno sjede, slušaju i gledaju te odgovaraju na pitanja, ako ih učitelji nešto pitaju.

Na prostorima jugoistočne Europe izuzetno je popularna sintagma „obrada gradiva“ ili „obrada nastavnih sadržaja“. Iza te sintagme krije se didaktička zabluda da se na modelu učenja u kognitivnom području mogu izvoditi pravila i didaktički principi (smjernice) za učenje sadržaja i aktivnosti i u motoričkom i afektivnom području. Izraz *gradivo* je ušao na ove prostore prijevodom njemačke riječi „*Lehrstoff*“, koja je doslovno prevedena kao „nastavni sadržaj“ ili „nastavna materija“, pa odatle i važan termin u tradicionalnoj didaktici „didaktički materijalizam“ (pretjerano naglašavanje važnosti usvajanja nastavne materije, nastavnih sadržaja).

Izuzetno se sporo i teško nešto mijenja u didaktičkim scenarijima i obrazovnoj sredini koji dominiraju u školama. Isti metodički scenariji događaju se i na nastavničkim fakultetima tako da te visokoškolske ustanove konzerviraju stanje koje je predmetom kritike već više od stotinu godina. Novi pedagoški i znanstveni fenomeni ulaze u škole i učionice koje su projektirane i izgrađene za potrebe i prema kulturi poučavanja i učenja iz 17. i 18. stoljeća. Tako na stručnim skupovima i u literaturi nalazimo i ovakve jezične izričaje: Tko će *držati* nastavu (iz) seksualnoga odgoja? Tko će *predavati* seksualni odgoj? Ja *predajem* poduzetništvo! Ja *predajem* marketing! Ja *predajem* engleski jezik! Kako *prenijeti* znanja iz poduzetništva“?

Nije problem što se to tako govori nego se stvarno „predaje poduzetništvo“, „predaje engleski jezik“ i pokušava „prenijeti znanja iz poduzetništva“.

### **Neke novije didaktičke teorije**

Uz didaktičku i metodičku literaturu koja se pojavila sredinom prošlog stoljeća pod utjecajem sovjetske literature i tradicionalne njemačke didaktike krajem prošlog stoljeća, ponajviše

zahvaljujući prevedenim naslovima stranih autora, ili čitanjem izvorne literature od strane naših stručnjaka, na ove prostore sve više prodiru i ulaze u didaktičku terminologiju konstruktivistička teorija (konstruktivizam) i teorije koje objašnjavaju nastavni kurikulum u anglosaksonskom svijetu, a pojava novih medija sve više uvjetuje razvoj nove pedagoške znanstvene discipline koja se sve češće naziva *multimedijska didaktika*. I sve se to nastoji povezati uz literaturu koja je nastala u sasvim drugo vrijeme, uz drugu kulturu poučavanja i učenja, i koja je primjerena nekoj drugoj obrazovnoj sredini ili okolini. Često slušamo kako je napravljen *multimedij* za jedan nastavni sat, kako je programiran određeni *software* za neku nastavnu jedinicu i sl. Dakle, jedan suvremeni medij koji daleko nadilazi prvotne sadržaje koji su vezivani uz pojmove „nastavna jedinica“ i „nastavni sat“ podređuje se logici i sadržaju tih didaktičkih pojmova.

Može li se sve to pomiriti? Kako nastavnicima i učiteljima objasniti što se događa? Kako stare nastavne prostore i stare, uglavnom prevladane znanstvene teorije zamijeniti novim teorijama, pojmovima, metodičkim scenarijima itd. Treba li ih mijenjati?

*Konstruktivizam*. Konstruktivistička didaktika razumije učenje kao proces osobne samoorganizacije znanja koji se odvija na temelju stvarnosti (od konkretnog prema apstraktnom!), obično u određenom socijalnom okruženju, i stoga je relativno, individualno i nepredvidivo. Konstruktivisti smatraju da svaka osoba u nekoj učećoj situaciji izgrađuje nova značenja na temelju onoga što su vidjeli, slušali, govorili, radili, istraživali, otkrivali, odnosno u kojoj su aktivno sudjelovali. Dvije ili trideset dvije osobe koje su promatrale ista događanja odlaze svojim kućama s izuzetno različitim konstrukcijama priča o onome što su vidjeli i doživjeli. To se događa nakon svakog nastavnog sata. Čak i uz iste aktivnosti tih subjekata (sjedenje, slušanje, gledanje nekog pokusa, razgovor....) subjekti koji su proveli u istoj učećoj situaciji odlaze s različitim didaktičkim konstruktima, s različitim spoznajama.

Tradicionalne nastavne metode, treba spretnim upravljanjem nastavnim procesom usmjeravati na konstruktivističko ponašanje subjekata koji uče, na ponašanje u kojim im se omogućuje i u kojem se od njih traži analitičko, kritičko i kreativno odnošenje prema sadržaju učenja.

Konstruktivistička didaktika ističe nužnost stalnog pronalaženja novih, različitih značenja i rješenja na temelju sadržaja učenja i aktivnosti u kojima učenici sudjeluju. I sam naziv *konstruktivizam* dolazi od važnosti konstrukcije novog ili dekonstrukcije (kritičke analize) postojećeg. Učenje mora biti poticano izvana, ne samo učiteljevim pričanjem već stvaranjem izazovnih, poticajnih, situacija i scenarija koji pozivaju na sudjelovanje i kritičko reagiranje, a ne samo na pasivno promatranje i slušanje.

Korisno je dovesti u vezu prethodne odrednice konstruktivističke didaktike s multimedijском didaktikom odnosno novim medijima koji se pojavljuju u poticajnoj obrazovnoj sredini koja se nudi današnjim generacijama djece i mladih koji žele ili trebaju učiti.

Prvo, upozorimo na opasnost koja se krije u silnoj želji da se predavačko-prikazivačka nastava učini atraktivnom, uz ostavljanje učenika u pasivnom sjedilačko-slušalačko-gledalačkom položaju. Atraktivnim i dinamičnim multimedijalnim situacijama može se poticati konstruktivističko-kritičko djelovanje subjekata koji uče, ali dugoročno takve situacije za današnje generacije nisu poželjne.

I, na kraju, ostaje nam opet pitati se: koliko su postojeće učionice, koje su konstruirane i opremljene prema didaktičkim teorijama i modelima od prije stotinu ili dvije stotine godina, pogodne za opisana konstruktivistička događanja? Koliko je primjereno najmoderniju multimedijску opremu ugrađivati u tada i tako dizajniranu obrazovnu sredinu.

*Kurikulumumska teorija.* U protekla tri decenija na ovim je prostorima prevedeno i objavljeno na desetine knjiga koje su pisali američki, engleski, kanadski ili neki drugi autori iz anglosaksonskog svijeta, naravno na engleskom jeziku. Neki prevoditelji tih tekstova su u nedostatku boljih ideja neke izraze, uobičajene na tim prostorima odnosno u literaturi s tih prostora, prevodili hrvatskim, odnosno „europskim“ izrazima. Ali, i pored toga u našu didaktičku i pedagošku literaturu su „tiho“ ušli brojni drugi izrazi i donijeli nove didaktičke teorije i paradigme. Unošenju u našu literaturu tih izraza dosta su pridonijeli i razni pedagoški projekti koje su strani stručnjaci „prodavali“ našim učiteljima i odgajateljima tijekom ili neposredno nakon rata (npr. nastavi kurikulum, silabusi, didaktičke strategije, stilovi učenja...). Slično se događalo i u drugim državama i regijama na području bivše Jugoslavije (vidjeti npr. Nuredini, 2008).

Posebnu je pozornost izazvao sve učestalija uporaba izraza „kurikulum“. Sjećamo se rasprava i pokušaja prevođenja tog izraza na hrvatski jezik. Uz taj izraz i teorije koje su uz taj izraz vezivane (npr. didaktičke strategije, obrazovna okolina, pedagoške radionice itd.) prevedena literatura nudi sasvim nove metodičke scenarije i didaktičke situacije koje se bitno razlikuju od onih koje se nalaze u našim školskim zgradama

U novije vrijeme na ovim prostorima afirmira se i zagovara tzv. *kompetencijski pristup* kurikulumnom planiranju odgojno-obrazovnog odnosno nastavnog procesa. Pokušajmo kratko podsjetiti na pojavu i put tog (kompetencijskog) pristupa. Pođimo od, u Europskim prostorima dosta citirane i prevedene knjige *Didaktische Theorien* (Gudjons i dr., 1976). U toj knjizi Christine Möller (1992) zagovara *ciljno usmjereni pristup*, a svoj prilog raspravi o didaktičkim teorijama je, podsjetimo, nasloвила s: Didaktika kao teorija kurikuluma. Tu se radi o nespretnom prijevodu izvornika koji glasi "*Curriculare Didaktik*", i koji bi ispravno bilo prevesti s "*kurikularna didaktika*". Tada, a i danas teoretičari nastave odnosno znanstvenici još uvijek raspravljaju pitanje

odnosa europske (prije svega njemačke) didaktičke škole (ili još bolje: školā) i američke didaktičke škole (teorija), poznatije pod nazivom *kurikulumska teorija*.

Christine Möller je iz kurikulumske teorije (kurikularne didaktike) izdvojila tri elementa: planiranje učenja, organizaciju učenja i kontrolu učenja. U ovoj didaktičkoj trijadi ona inzistira na *konkretizaciji i operacionalizaciji ciljeva učenja*, uz spominjanje svih onih koji su se tim pitanjima bavili u Europi i Americi, prije svega (B. Blooma i suradnika, te Roberta F. Magera – obojica amerikanci).

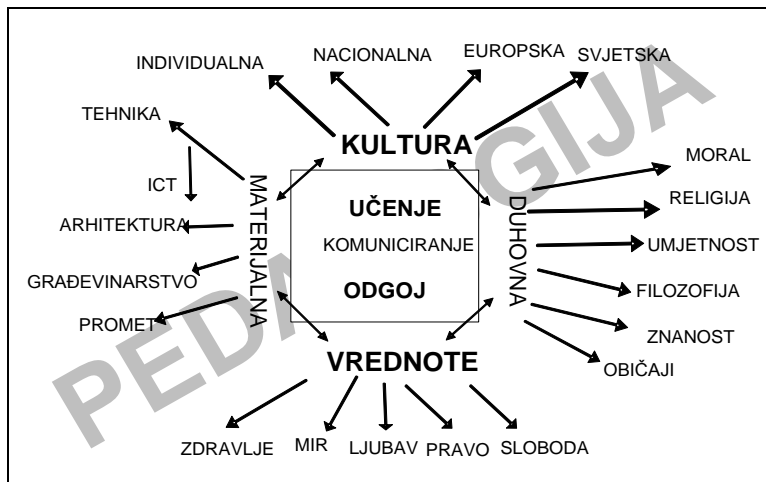
Möllerova inzistira na konkretiziranosti ciljeva tijekom planiranja nastavnog procesa kako bi se moglo izabrati djelotvorne metode i strategije te potrebni materijali za njihovo ostvarivanje. Dakle, treba izabrati odgovarajuće metode koje će omogućiti da se na kraju procesa učenja uoče promjene u ponašanju subjekata koji su sudjelovali u procesu učenja.

*Ciljno usmjereni pristup*, uz stalno isticanje nužnosti konkretizacije i operacionalizacije ciljeva, doveo je do današnjeg *kompetencijskog pristupa*. Taj pristup ima stanovitih prednosti ali krije u sebi i određene opasnosti. Prednosti vidimo u pokušaju da se učiteljima olakša planiranje i pripremanje nastave na temelju liste jasno iskazanih kompetencija koje trebaju biti stjecane tijekom i na kraju obrazovnog procesa. Međutim, pritom se često zaboravlja da se ciljeve može konkretizirati ako se odnose na kognitivno i motoričko područje (iskazivanje liste operacija, aktivnim glagolima, koje će učenici moći stjecati tijekom procesa učenja i izvoditi na kraju nekog ciklusa ili dijela toga procesa). Međutim, kada se radi o učenju u afektivnom području (učenje stavova, uvjerenja, emocija, emocionalna inteligencija itd.) te ciljeve nije moguće operacionalizirati. Tu ih je moguće *konkretizirati*, opisati i objasniti, ali onda je i proces praćenja ostvarenosti takvih ciljeva otežan odnosno dosta složen.

Zanemarivanjem ciljeva koji se ne mogu konkretizirati ili operacionalizirati (npr. u afektivnom području) na tragu smo mnogo kritiziranog *didaktičkog formalizma* odnosno *funkcionalizma*, odnosno (pre)naglašavanja liste stjecanja sposobnosti, a zanemarivanje ostalih važnih ishoda učenja. Dakle, planiranjem nastavnog procesa isključivo na temelju kompetencija koje treba stjecati u nastavi, lako se zanemaruje stjecanje sustava vrednota (npr. mir, ljubav, nenasilje, tolerancija, suradnja, prijateljstvo, domoljublje...), što je za uključivanje u radni i životni proces jednako vrijedno kao sve kompetencijske liste. Dakle, ciljno usmjereno planiranje koje je najavila i zagovarala Ch. Möller, treba kritički razmatrati i vrednovati, te ispitati opasnosti na koje je prethodno ukazano.

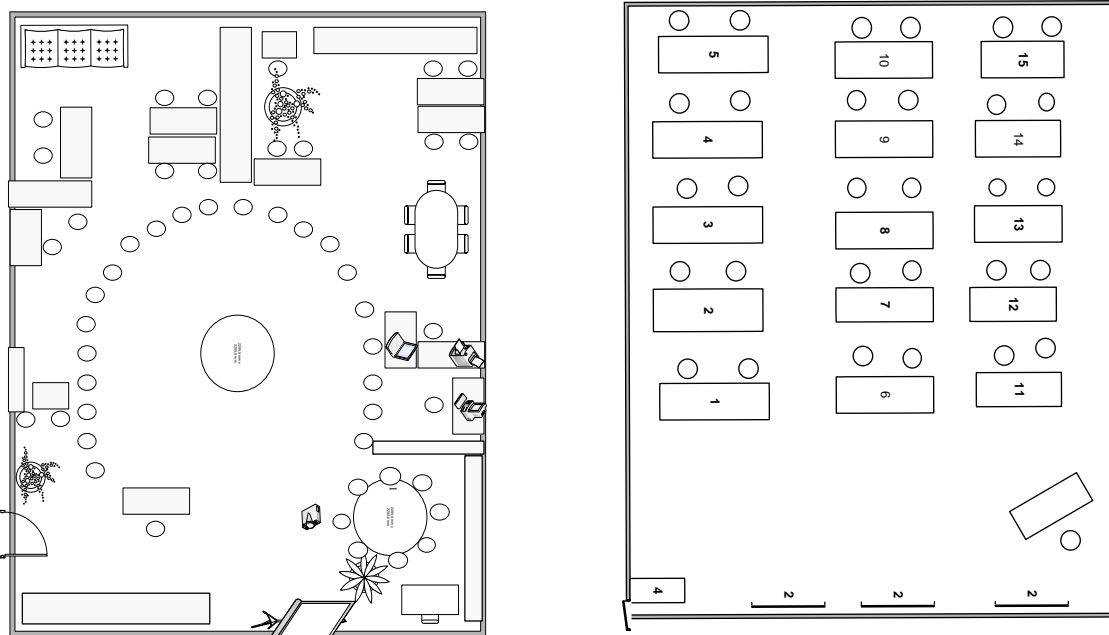
Naravno, Ch. Möller nije mogla zaobići ili prešutjeti tada već dobro poznatu Bloomovu taksonomiju ciljeva pa je u svojoj raspravi svojim idejama o ciljno usmjerenom pristupu i vezi toga pristupa s Bloomovom taksonomijom posvetila odgovarajuću pozornost. Ona ističe tu i važnost

uvažavanja kriterija za izbor nastavnih metoda, strategija i uvjeta. Kao glavne čimbenike koji uvjetuju taj izbor i ona ističe ciljeve učenja, učenike, učitelje te situacijske uvjete. Svaki cilj ima sadržajni aspekt i aspekt ponašanja (str. 80). Möllerova inzistira na detaljnom opisu uvjeta i metoda, odnosno organizacije procesa učenja.



### Poticajna obrazovna okolina

Ovaj naslov odnosno sintagmu preuzimamo iz pedagogije Marije Montessori, a sve je prisutnija i u predškolskoj pedagogiji. Ima li toj sintagmi i predloženoj skici opreme i uređenja učionice u nastavi (osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj) mjesta u školi na početku ovog stoljeća? (Vidi sliku 1!)



Slika 2: Učionica za 21. stoljeće ?

Glavna poruka ovog teksta jeste da nove teorije učenja i novi mediji komuniciranja omogućuju i traže nove metodičke scenarije i novi *didaktički dizajn prostora* i opreme u i uz koje će se događati učenje, odnosno nove kulture učenja (Rodek, 2011). Pritom se treba osloboditi didaktičkih teorija i

paradigmi koje su nastale i dominirale u sedamnaestom, osamnaestom i dvadesetom stoljeću. Tzv. Z-generacije i net-generacije će živjeti i raditi u idućih pola stoljeća, a tada će sve, a napose kultura komuniciranja i kultura življenja, biti bitno različiti od današnje. Već nam pripadnici tih generacija godinama šalju vidljive i glasne signale da ne prihvaćaju ovakvu obrazovnu okolinu te ovakve nastavne strategije kakve im nude suvremena metodika i didaktika u učionicama iz 18. stoljeća.

## **Zaključak**

Učiteljice i učitelji na području Hrvatske i susjednih zemalja nalaze se u izuzetno složenoj i frustrirajućoj situaciji. Prisiljeni su na čitanje pedagoške i didaktičke literature koja je nastala u različitim vremenima te u različitim kulturno-političkim sredinama. U proteklih pedesetak godina posebno su zapažene didaktičke teorije koje dolaze od njemačkih, ruskih, američkih te autora s područja bivše zajedničke države u kojoj je bila i Hrvatska. Radi se o didaktičkim teorijama koje se bitno razlikuju u definiranju osnovnih pojmova, klasifikacijama, znanstvenim teorijama te pravilima za metodičko djelovanje i uređenje obrazovne sredine. Tu je još i literatura koju su na pedagoško i školsko tržište ponudili pedagozi koji pripadaju pokretima i pravcima reformske pedagogije, odnosno koji pripadaju raznim alternativnim pedagoškim teorijama i pokretima.

Od učitelja se traži da u učionici kao obrazovnoj (nastavnoj) sredini) organiziraju metodičke situacije i scenarije koje uvažavaju didaktičke teorije koje su nastale u drugo vrijeme i s drugim pedagoškim namjerama (npr. teorija kurikuluma, konstruktivistička teorija, teorija i metodika Marije Montessori, teorija i metodika Celestina Freineta, teorija i metodika Rudolfa Steinera itd.). I sve se to susreće i sukobljava u javnim državnim školama. Od učitelja se traži da rješavaju pedagoške i didaktičke probleme koje nisu riješili niti državni profesionalni pedagoški stručnjaci niti znanstvenici na fakultetima koji pripremaju buduće učiteljice i učitelje. Tako s nastavnčkih fakulteta izlaze stručnjaci koji nisu u mogućnosti niti prepoznati probleme koje smo na prethodnim stranicama tek naznačili, a kamoli da ih svakodnevno rješavaju.

Velika je šansa za pedagoge da afirmiraju vlastitu profesiju i struku sređivanjem (sistematiziranjem) teorija nastalih u različitim kulturnim sredinama i povijesnim okolnostima te stvaranjem kulture učenja primjerenije vremenima koja su ispred nas negoli onome što svakodnevno gledamo u našim javnim školama. Globalno prihvatljivo pedagoško rješenje mogli bismo označiti izrazom „pedagoški i didaktički pluralizam u državnim školama“.

## Literatura

1. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010), Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.
2. Giest, H. (2010), Reinventing Education: New Technology Does Not Guarantee a New Learning Culture. *E-Learning and Digital Media*, v7, n4, p 366-376.
3. Gojkov, G. (2004), Prilozi postmoderne didaktici. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
4. Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Ur.), (1992), Didaktičke teorije. Zagreb: Educa
5. Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.) (1995), *Didaktische Theorien*. 8. Auflage. Bergmann und Helbig, Hamburg.
6. Marzano, R. J. (2006), Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija. Zagreb: Educa.
7. Möller, Ch. (1992), „Didaktika kao teorija kulrikuluma“. U: Didaktičke teorije (Uredili: Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R.), Zagreb: Educa, str. 73-88
8. Mušanović, M. (2000), Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja / Kramar, Martin (ur.)*. Maribor : Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, 28-35.
9. Nacionalni okvirni kurikulum (Uredili: Fuchs, R., Vican, D. i Milanović Litre, I. ), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
10. Nuredini, V. (2008), Unutarnja reforma osnovne škole na Kosovu. *Odgovne znanosti*, Vol. 10, No 2 (16), 463-480.
11. Palekčić, M. (2002), Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? *Napredak*. 143, 4, 403-413.
12. Pierson, M and Borthwick, A. (2010), Framing Assessment of Educational Technology Professional Development in a Culture of Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. V26, n4, p126-131.
13. Reardon, R. F. (2010), The Impact of Learning Culture on Worker Response to New Technology. *Journal of Workplace Learning*. V22, n4, p 201-211.
14. Rodek, S. (2011), Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152, 1; 9-28.
15. Smagorinsky, P. (2010), The Culture of Learning to Teach: The Self- Perpetuating Cycle of Conservative Schooling. *Teacher Education Quarterly*. v 37, n 2, p 19-31.
16. Terhart, E. (2006), *Didaktische Theorien und Modelle* (8. Aufl.). Haagen: Fernuniversität.
17. Walsh, K. B. (2004), Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete. Zagreb: Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“.

# Multimedia and Constructivist Didactics in 19<sup>th</sup> Century Classroom

Between the culture of learning and the culture of teaching

## Abstract

The class-subject-lesson system was didactically created and defined over three hundred and fifty years ago. The knowledge resources at the disposal of the teachers of that time included outdoor education, classroom education and a restricted number of books. The available didactic explanations of the learning and teaching processes were modest, but they satisfied the needs of the time and were appropriate to the available media and the number of actors involved in education. The last thirty years have seen the strong development of ICT, which has also intensified and enhanced the classroom communication process. As a result, learners have been raised in a significantly wealthier media environment than the children a hundred or two hundred years ago. At the same time, teachers and pedagogues have been continuously working on studying and improving methodological scenarios and designing the teaching process. Didactic literature, in its attempt to explain the facts, relationships and roles in the learning and teaching process, has been enhanced by new understandings. In the last twenty years these understandings have been offered in literature in the form of multimedia didactics, constructivist didactics or curriculum theory. All this has been accompanied by communication media which have far exceeded what could have been imagined by the most daring futurologists of the previous century. However, in schools and classrooms we are faced with a pedagogical anachronism that does not suit the learners or those who assist them in learning: in premises and with didactic scenarios created one hundred or two hundred years ago, efforts are being made to teach and organize learning while recognizing the achievements of multimedia, curriculum and constructivist didactics.

**Keywords:** flexible learning environment, e-learning, learning culture, m-learning, multimedia educational environment, traditional teaching culture



# Globalizacija i obrazovanje na visokoškolskom nivou<sup>1</sup>

Dr. sc. **Jovana Milutinović**, doc.  
Dr. sc. **Sladana Zuković**, doc.  
Filozofski fakultet u Novom Sadu  
Odsek za pedagogiju

## Rezime

Polazeći od činjenice da globalne promjene postavljaju nove zahtjeve pred obrazovanje, u radu se razmatraju implikacije gospodarske, političke i kulturne dimenzije globalizacije na obrazovanje. S tim u vezi, otvara se pitanje mjesta i uloge globalnog obrazovanja na visokoškolskoj razini, odnosno pitanje razvoja kompetencija koje bi studentima omogućile njihovo buduće angažiranje u rješavanju globalnih problema. Ciljevi globalnog obrazovanja i učenja u visokoškolskom prostoru razmatrani su kroz analizu različitih kompetencija koje bi trebalo omogućiti postizanje željenih karakteristika građanina svijeta. Na temelju spomenute analize iznosi se stajalište da u procesu obrazovanja, pored akademskih postignuća, značajnu pozornost treba posvetiti emotivnom, moralnom i vrijednosnom razvoju. Zaključuje se da je poticaje za promišljanje globalnog obrazovanja na visokoškolskoj razini moguće utemeljiti u konstruktivizmu koji osigurava snažna sredstva za unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja.

**Ključne reči:** globalizacija, interkulturalno obrazovanje, kompetencije, socijalni konstruktivizam, visoko obrazovanje.

## Uvod

Zadnjih decenija obrazovanje se našlo pred velikim izazovima kako bi osposobilo mlade za uspješno funkcionisanje u 21. veku. Naime, izazovi koje donose globalne promene, kulturni pluralizam i demokratija kreiraju nove trendove u obrazovanju, što uslovljava oblikovanje nove obrazovne paradigme prema kojoj bi se mogao urediti obrazovni sistem primeren personalnim i društvenim potrebama savremenog čoveka. Pri tome, posebnu pažnju treba usmeriti na posledice globalnih procesa i njihove implikacije na obrazovanje.

## Globalni procesi i oblast obrazovanja i učenja

Globalizacija, kao fenomen sa brojnim i često spornim interpretacijama, u suštini se može shvatiti kao širenje, produbljivanje i ubrzanje svetske međuzavisnosti u svim aspektima modernog društvenog života (Held, 2003). Moguće je izdvojiti dva ključna obeležja globalizacije koja bi se izvesno mogla označiti kao pozitivna:

- globalizacija demokratije i građanskog društva, i

---

<sup>1</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

- širenje ideje univerzalnih ljudskih prava uz porast organizacija koje nastoje da ih nadgledaju i štite (Burbules, Torres, 2000).

S druge strane, moguće je izdvojiti neke pojave koje su prepoznate kao negativne posledice globalnih procesa: porast nezaposlenosti, socijalno isključivanje, ljudska alijenacija, ekološko zagađenje i uvećani jaz između bogatih i siromašnih, porast nasilja sa rastućom prisutnosti pokreta koji deluju protiv internacionalnog razvoja i koji mogu ozbiljno ugroziti svetsku sigurnost, mir, stabilnost i razvoj.

U celini posmatrano, globalizacija zahvata tri glavne razvojne dimenzije koje kreiraju nov kontekst i izazov za obrazovanje, za njegove institucije i praksu. Reč je o ekonomskoj, političkoj i kulturnoj dimenziji globalizacije (Ibidem).

*Ekonomska dimenzija globalizacije* manifestuje se u internacionalizaciji ekonomije, u finansijskoj integraciji sveta. Ove promene su povezane sa pojavom ekonomije znanja u okviru koje ekonomska vrednost na globalnom nivou sve više zavisi od trgovine informacijama, a ne od trgovine materijalnim dobrima.

Implikacije ekonomske globalizacije na obrazovanje odnose se razmatranje misije obrazovnih institucija u svetlu promena u radnim zahtevima i prilikama:

- potreba za usvajanjem novih znanja i razvojem sposobnosti koje bi omogućile aktivno participiranje u društvima i ekonomijama znanja i ostvarivanje uspeha u globalnoj kompeticiji.
- izrada jedinstvenih obrazovnih standarda i kriterijuma školske uspešnosti, što podrazumeva tešnje povezivanje srednjeg i visokog školstva sa zahtevima globalne proizvodnje i tržišta (Spajić-Vrkaš, 1999).

*Politička dimenzija globalizacije* manifestuje se u oblikovanju međudržavnih integracija (na primer, Evropska unija) i uređenju sveta kao „globalnog građanskog društva” koje promoviše tekovine demokratskog građanstva, tj. univerzalnih ljudskih prava i vladavine zakona.

Implikacije političke globalizacije na obrazovanje odnose se na aktivno uključivanje obrazovnih institucija u:

- rešavanje problema vezanih za porast globalnih konflikata, kriminala, terorizma, ekoloških problema;
- rešavanje problema kompleksne mreže namernih i nenamernih humanih posledica koje nastaju usled rasta globalnih korporacija, globalne mobilnosti, komunikacije i ekspanzije (Burbules, Torres, 2000).

*Kulturna dimenzija globalizacije* sastoji se u prihvatanju moralnih standarda, kao i u moralnom ponašanju, što je uslov održivog razvoja. Stoga se govori o globalnoj etici koja se određuje kao sistem zajedničkih vrednosti, a one su: ljudska prava i odgovornosti, demokratija i građansko

društvo, zaštita manjina, mirno rešavanje sukoba, generacijska i međugeneracijska odgovornost za očuvanje prirodnih resursa na dobrobit sadašnjih i budućih generacija (Pastuović, 1999).

Implikacije kulturne globalizacije na obrazovanje odnosi se na potrebu *interkulturalnog obrazovanja* koje zahteva: promenu ciljeva obrazovanja, promenu kurikuluma i nova sredstva poučavanja; razvijanje sposobnosti prihvatanja i razumevanja kulturne raznolikosti, ali i sposobnosti kritike kulture, zajedničkog razvoja životnih mogućnosti, te pomoć kod traženja izlaza iz konflikata (Gudjons, 1994); razvijanje sposobnosti transkulturalne komunikacije, empatije i saradnje sa pojedincima i grupama druge nacionalne, lingvističke, religijske i rasne pozadine (White, 2004).

Ukratko rečeno, globalni kontekst menja obrazovne potrebe i zahteva nove sposobnosti i veštine. Posebno se zahteva potreba za *doživotnim učenjem* – i pojedinaca i celokupnih zajednica (Savićević, 2000), kao i potreba da se u obrazovanje ugradi *princip da se bude* – da se uči kako preživeti i kako se nositi sa životnim krizama, odnosno kako uspeti u profesionalnom, građanskom, porodičnom i ličnom životu (For i sar., 1975).

### **Globalno obrazovanje i učenje u kontekstu visokoškolske nastave**

U svetlu navedenog, značajno je otvoriti pitanje mesta i uloge globalnog obrazovanja i učenja na visokoškolskom nivou, odnosno pitanje razvoja kompetencija koje bi studentima omogućile njihovo buduće angažovanje u rešavanju globalnih problema. Ciljeve globalnog obrazovanja i učenja moguće je posmatrati kroz razvoj sledećih kompetencija:

1. *kompetencije za opažanje vlastite uloge u globalnom društvu*, što uključuje i svest o postojanju različitih percepcija, verovanja i stavova o globalnom društvu i njegovim komponentama;
2. *kompetencije za donošenje odluka sa svešću o njihovim transnacionalnim i transgeneracijskim posledicama*;
3. *kompetencije prosuđivanja*, što obuhvata i etičke kompetencije izbora vrednosti;
4. *kompetencije za aktivno participiranje* (Becker, 1982).

Danas se ovim kompetencijama dodaju i sledeće dimenzije:

1. *kroskulturalno razumevanje* koje, između ostalog, uključuje shvatanje višedimenzionalnosti i složenosti kultura;
2. *svest o višestrukim perspektivama* koja obuhvata stav da pristupi drugih mogu biti podjednako relevantni za rešavanje globalnih problema;
3. *svest o globalnim sistemima i globalnoj dinamici* koja se odnosi na razumevanje ekonomskih, političkih, tehnoloških i drugih odnosa koji nadilaze nacionalne i regionalne granice;

4. *svest o stanju planete*, što uključuje razumevanje globalnih problema – neravnopravno korišćenje svetskih resursa, masovne migracije, ekološke krize, porast stanovništva, nejednak razvoj;
5. *razumevanje globalne istorije*, što uključuje prihvatanje istorijskog pristupa u razmatranju međuzavisnosti sveta i korišćenje novih pojmova, kao što je pojam moći, u interpretaciji istorijskih događaja (Düerr et al., 2002).

Navedene kompetencije potkrepljuju stanovište da nije dovoljno samo proučavati određena naučna područja, već da je potrebno raditi u pravcu razvoja širokog raspona osobina i kompetencija u svrhu dostizanja željenih karakteristika građanina sveta (Gibson et al., 2008). Stoga obrazovanje na visokoškolskom nivou treba da obezbedi:

- *razvoj senzibiliteta za perspektivu drugog pojedinca*, što podrazumeva programe učenja koji pretpostavljaju upotrebu diskusionih grupa u svrhu razjašnjenja vlastitih verovanja i vrednosti;
- *razvoj globalne svesti* koja se odnosi na poznavanje fenomena globalizacije, na razumevanje globalne međuzavisnosti i povezanosti;
- *razvoj tehnoloških veština*, tj. razvoj opšte informatičke i komunikacijske pismenosti;
- *razvoj sposobnosti interkulturalne komunikacije i interpersonalne inteligencije* koja podrazumeva razumevanje ponašanja i iskustva druge osobe shodno njenom socijalnom i kulturnom kontekstu, dobru interakciju i uključivanje u emocionalne odnose sa drugima;
- *razvoj refleksije, metakognitivni razvoj i razvoj intrapersonalne inteligencije*, kao sposobnosti prepoznavanja vlastitog načina funkcionisanja i adekvatnog odnosa prema sopstvenim emocijama, interesima i sposobnostima, što uključuje i vođenje računa o preferencijama drugih;
- *razvoj kolaboracije* kao osnove za građenje i održavanje produktivnih radnih odnosa, za participaciju efektivnih građanina globalnog sveta;
- *razvoj kritičkog mišljenja*, što predstavlja uslov za donošenje etičkih odluka i pretpostavlja formiranje globalne etike (vrednosti koje se odnose na opšta ljudska prava, globalnu građansku kulturu, očuvanje prirodnih resursa).

Sve navedeno implicuje uverenje da u području obrazovanja pojedinca, pored kognitivnog razvoja i akademski postignuća, značajnu pažnju treba posvetiti emotivnom, moralnom, vrednosnom i motivacionom razvoju (Milutinović, Zuković, 2011). Ovakav pristup podrazumeva i promenu osnova pedagoškog rada koji će, umesto predavanja postojećeg znanja, više biti usmeren na kreiranje novog znanja, na učenje radi suočavanja sa promenama i učenja sa drugim.

## **Interkulturalno obrazovanje: konstruktivistička perspektiva**

Odgovor obrazovanja na kulturni pluralizam obično se podvodi pod termin „interkulturalno obrazovanje” (Düerr et al., 2002), koji se temelji na principu uvažavanja i koegzistencije različitosti. Pri tome, u interkulturalnom obrazovanju ne radi se samo o prepoznavanju i vrednovanju različitih kultura i tradicija. Nije dovoljno samo poznavati druge kulture (iako i to treba), već se znanje mora dopuniti iskustvom i pokušajima i pogreškama pojedinaca u interkulturalnim okolnostima (Perotti, 1995). Iz ovog stava proizilazi da se obrazovanje u interkulturalnom okruženju ne može ograničiti isključivo na reprodukciju i prenos kulturnog nasleđa. Otuda interkulturalnom obrazovanju ne pogoduju tradicionalni obrasci poučavanja, gde je uloga nastavnika svedena na posredovanje znanja i veština, a uloga onoga koji uči na slušanje i usvajanje prezentovanih sadržaja.

Naime, raznovrsne zajednice u kojima živimo zahtevaju ljude koji će kritički misliti, ljude koji će biti sposobni da se nose sa kompleksnošću multikulturalnih razlika, tj. zahtevaju razvijanje *pluralističkog stava* (Roegholt et al., 1998). Pojam „pluralistički stav” ne označava samo toleranciju, već se pre svega odnosi na aktivnost, dijalog i prihvatanje značajnosti razlika. Nije dovoljno da različite grupe i zajednice jednostavno žive jedni pored drugih i nauče da tolerišu međusobne razlike. Ta je koncepcija rezultat statične vizije kulture koja ne uzima u obzir interakciju između pojedinaca, grupa i zajednica i uslova za komunikaciju između njih (Perotti, 1995, str. 63). Ono što je potrebno jeste volja za angažovanjem u ovoj raznolikosti na mnogo aktivniji način. Pluralistički stav koji obrazovanjem treba promovisati implikuje određene vrednosti, kao i veštine koje je potrebno praktikovati kako bi se ove vrednosti primenjivale u svakodnevnom životu. Interkulturalne okolnosti tako zahtevaju razvoj otvorenosti duha, kritičkog mišljenja, odgovornosti, kooperacije, empatije, internacionalne orijentacije, tolerancije, sposobnosti življenja sa neizvesnošću itd. Potrebno je razvijati volju i sposobnosti kako bi se argumentovano učestvovalo u debatama i rešavanju problema, kako bi se kritički ispitivao osobeni način učešća i problem posmatrao iz perspektive drugačije od vlastite.

Sve to ukazuje da je podsticaje za utemeljenje nastave potrebno potražiti u novoj obrazovnoj paradigmi u okviru koje se učenje shvata kao socijalno situirana aktivnost koja se uvećava u kontekstualnom, relevantnom i stimulišućem kontekstu. Ovakvo tumačenje procesa učenja proizilazi iz bazične pretpostavke *socijalnog konstruktivizma* da stvarnost ne postoji nezavisno od društvenih aktera koji je oblikuju u svakodnevnim interakcijama, a posebno pomoću upotrebe jezika i drugih simboličkih formi (Milutinović, 2011). Za razliku od stanovišta naučnog realizma koji podrazumeva postojanje stvarnog prirodnog sveta nezavisno od čovekovih verovanja, sa gledišta socijalnog konstruktivizma znanje o stvarnosti i njeno poimanje nastaju kao posledica čovekovih akcija i tvorenja (Ristić, 2006, str. 25). Prema ovom tipu konstruktivističke misli, kultura

i socijalne zajednice oblikuju načine na koje pojedinci percipiraju, interpretiraju i pripisuju značenja vlastitom iskustvu. Otuda je idejama socijalnog konstruktivizma primerena mogućnost da ljudska bića međusobno dele značenja i razumevanja koja se zajednički ustanovljavaju putem pregovaranja. U isto vreme, socijalni konstruktivizam prihvata sapostojanje mnoštva različitih konstrukcija sveta, tj. egzistiranje višestrukih realnosti.

Navedene pretpostavke socijalnog konstruktivizma sugerišu da ne postoji istina nezavisno od ljudske percepcije koja se može obelodaniti na bazi prenošenja i primanja informacija. Konstruktivistički uvidi u ograničenosti ljudskog saznanja motivisali su redefinisane obrazovnih ciljeva. S obzirom da se znanje posmatra kao lokalni proishod kulture, tvorevina uma, cilj učenja ne može biti ovladavanje već dosegnutih znanja. Dolazi do pomaka obrazovnih ciljeva prema razvoju sposobnosti za učenje (Žarnić, 1999). Redefinisani obrazovni ciljevi (na primer, kritičko mišljenje, intelektualna nezavisnost) pokazuju se posebno značajni u emancipatorskoj koncepciji visokog obrazovanja.

Socijalni konstruktivizam menja prirodu same učionice, pri čemu se promene naročito manifestuju u pogledu pozicije učesnika obrazovnog procesa u nastavi. Uloga nastavnika ogleda se u kreiranju nastavnih situacija koje uvlače onoga koji uči u aktivnu participaciju, a studenta da aktivno participira u procesu „ko-konstrukcije” znanja i upravlja vlastitim učenjem. Konstruktivistička tvrdnja da onaj koji uči ima odgovornost za vlastito učenje postavlja pred studenta zahteve da se transformiše u aktivnog participanta procesa učenja koji je ličnim iskustvom upleten u proces sticanja znanja. Pri tome, konstruktivistička ideja da su sve činjenice podložne promeni sugeriše mogućnost zajedničkog preispitivanja znanja. Nastavnici i studenti zajednički kreiraju znanja i identifikuju kako njihova personalna iskustva, kulturne i socijalne pretpostavke utiču na procese kreiranja tog znanja. To otvara mogućnost uvida u kontingentnu prirodu znanja, tj. prepoznavanja da se ekspertiska znanja (znanja koja se nastavno posreduju) menjaju i da su vezana za određeni socijalno-istorijski kontekst (Milutinović, 2006). Svest o relativnosti znanja omogućava slobodnije propitivanje, ulazak u debate i istraživanje polaznih osnova na kojima se ona baziraju.

Otuda se u nastavi koriste interaktivne metode rada, dijalog, razmena i kooperativno učenje. Akcenat socijalnog konstruktivizma, posebno njegove kritičke varijante, je na *obrazovanju postavljanjem problema* Paula Freirea. Obrazovni cilj ulivanja znanja ustupa mesto postavljanju problema koji nastaju u odnosu ljudi prema svetu (Freire, 2002, str. 63). Ovde niko nikoga ne poučava, niti je iko samouk. Učenici više nisu pasivni primaoci, već su istraživači u dijalogu sa nastavnikom. Pristup nauka-tehnologija-društvo (Science-Technology-Society, STS) takođe se zastupa od strane kritičko orijentisanih socijalnih konstruktivista (Bentley et al., 2007). Ovde je reč o integrisanju naučnog, tehnološkog i društvenog obrazovanja. Učenje se odvija, na primer,

proučavanjem prirodnih nauka kroz integraciju u tehnološko i društveno okruženje studenata učenika radi socijalnog osveščivanja i razvoja građanske spremnosti za svakodnevni život.

## **Zaključak**

Na osnovu prethodnih razmatranja, može se zaključiti da različitosti među zajednicama, grupama i pojedincima zahtevaju razvijanje pluralističkog stava, a da je način na koji se posmatra znanje u učionici veoma bitan za njegovo formiranje. Međutim, današnja obrazovna praksa duboko je ukorenjena u empirističkoj filozofiji i objektivističkoj koncepciji znanja. Znanja koja obrazovne institucije posreduju često se posmatraju kao slika u ogledalu u kojem se reflektuje objektivna stvarnost. Nasuprot tome, neki autori (Stojnov, 2004, str. 60) podvlače da je umesto proglašavanja nekog pojedinačnog viđenja za opšte dobro potrebno trezveno sagledati čiji se interesi tim viđenjem favorizuju, a čiji marginalizuju. Radi se o tome da ukoliko kurikulum izostavlja ili marginalizuje neke društvene grupe ili otpisuje njihove ideje, članovima tih grupa se u velikoj meri otežava izvlačenje maksimalne koristi iz obrazovnog sistema.

Otuda savremeno dizajniran visokoškolski kurikulum treba da promoviše sadržaje, programe, metode rada i postupke koji se neće odnositi samo na sticanje znanja, već će, polazeći od različitih perspektiva i gledišta, u neposrednim kontaktima razgrađivati različite predrasude, socijalne stereotipe, ali i nejednakosti i diskriminacije u obrazovnim institucijama i društvu (Milutinović, 2006). Podsticaje za promišljanje globalnog obrazovanja na visokoškolskom nivou moguće je pronaći u socijalnom konstruktivizmu koji osigurava snažna sredstva za unapređivanje kvaliteta obrazovanja. Naime, socijalno konstruktivičko shvatanje da znanje zavisi od istorijskog i kulturnog konteksta pretpostavlja istovremeno postojanje mnoštva realnosti i ostavlja različite mogućnosti za ljudsko delanje, otvarajući time novi prostor za pluralizam i demokratiju (Milutinović, 2011). Pažljiva primena socijalnog konstruktivizma kao teorijskog okvira visokoškolske nastave može obezbediti prihvatanje legitimnosti višestrukih perspektiva realnosti i respekt prema različitim načinima kojima pojedinci različitih socijalnih i kulturnih pozadina konstruišu značenja.

## Literatura

1. Becker, J. M. (1982), Goals for Global Education. *Theory Into Practice*, 21(3): 228-233.
2. Bentley, M., Fleury, S. C., Garrison, J. (2007), Critical Constructivism for Teaching and Learning in a Democratic Society. *The Journal of Thought*, 42(2): 9–22. Retrived July 21, 2011 from the World Wide Web [http://web.utk.edu/~mbentle1/critconstruct\\_jot\\_07.pdf](http://web.utk.edu/~mbentle1/critconstruct_jot_07.pdf).
3. Burbules, N. C., Torres, C. A. (2000), Globalization and Education: An Introduction. In: N. C. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge. Retrived October 21, 2003 from the World Wide Web <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/global.html>.
4. Düerr, K., Spajić-Vrkaš, V., I. Ferreira Martins, I. (2002), *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
5. For, E. i sar. (1975), *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*. Beograd: Stručna štampa.
6. Freire, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz – Održivi razvoj zajednice.
7. Gibson, K. L., Rimmington, G. M., Landwehr-Brown, M. (2008), Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning. *Roepfer Review*, 30(1): 11-23.
8. Gudjons, H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
9. Held, D. (2003), Debate o globalizaciji. U: P. Pijanović (ur.), *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 48-60.
10. Milutinović, J., Zuković, S. (2011), Obrazovanje i učenje darovitih u kontekstu globalnih procesa. U: G. Gojkov, A. Stojanović (ur.) *Daroviti u procesu globalizacije*, Zbornik 16.Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”–Vršac; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”, str. 453-463.
11. Milutinović, J. (2006), Konstrukcija znanja kao dimenzija interkulturalizma. U: M. Oljača (ur.), *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 89-101.
12. Milutinović, J. (2011), Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2): 177-194.
13. Pastuović, N. (1999), *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
14. Perotti, A. (1995), Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje, Zagreb: Educa.
15. Ristić, Ž. (2006), *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
16. Roegholt, S., Wardekker, W., Oers, B. van (1998), Teachers and pluralistic education. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2): 125-141.
17. Savićević, D. M. (2000), *Put ka društvu učenja*. Beograd: Đuro Salaj, Prosvetni pregled.
18. Spajić-Vrkaš, V. (1999), Međunarodna polazišta razvoja odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 615-638.
19. Stojnov, D. (2004), Znanje, moć i kurikulum. U: S. Milanović-Nahod, N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-61.
20. White, S. R. (2004), Educating Toward Future Globalization: A New Societal Myth and Pedagogic Motif. *Educational Foundation*, 18(1): 71-96.
21. Žarnić, B. (1999), Spoznaja, predznanje i stjecanje znanja. U: J. Božičević (ur.), *Obrazovanje za informacijsko društvo (III)*. Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske, Hrvatsko društvo za sustave, str. 15-22.



## **Globalization and Education at the Higher Education Level**

### **Abstract**

Starting from the fact that global changes set new requirements before education, the paper discusses the implications of economic, political and cultural dimensions of globalization on education. In this regard, there opens the question of the place and the role of a global education at the higher education level, i.e. the question of the development of competences which would enable students to get involved in solving global problems in the future. The goals of the global education and learning in the higher education area have been considered through the analysis of different competences which should provide the attainment of the characteristics desired for a citizen of the world. Based on this analysis a standpoint is presented that in addition to the academic achievement, a significant attention should be paid to the emotional, moral and value development in the educational process. The conclusion is that the incentives for reflections on the global education at the higher education level could be found in constructivism, which provides a powerful means for improving the quality of education.

**Keywords:** globalization, intercultural education, competences, social constructivism, higher education.

# Obrazovne vrijednosti - između želja i stvarnosti

Dr. sc. **Dubravka Miljković**, izv. prof.  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

Istraživanje odgojnih i obrazovnih kompetencija koje danas smatramo nužnima za uspješno suočavanje sa životnim izazovima prilično se razlikuje od kurikulumskih sadržaja škole (ne samo naše). Mladi ljudi općenito, prvenstveno žele biti zdravi, zadovoljni onim čime se bave i sretni u njima važnim odnosima. Diener (2008) to naziva psihološkim bogatstvom koje čini sljedećih osam komponenti: životno zadovoljstvo i sreća; pozitivni stavovi i emocije; fizičko i mentalno zdravlje; spiritualnost i smisao života; dobar ljubavni odnos; zadovoljavajući posao; vrijednosti i životni ciljevi kojima se teži; materijalna sigurnost. Cilj je ovoga rada pokušati odgovoriti na sljedeća pitanja: jesu li i koliko su sadržaji koji bi nas trebali *psihološki obogatiti* prisutni u našim programima: eksplicitno ili kao *nus produkt* ostvarivanja onih već postojećih; trebaju li nam uopće; kako ih se može implementirati; koje su im posljedice te kakva su iskustva sredina u kojima se to već radi.

**Ključne riječi:** psihološko bogatstvo, cilj odgoja i obrazovanja, kurikulum

Svrha je škole (nastave) pripremiti učenike da „budu razumni i značajni (karakterni, op. D.M.) ljudi“ pisao je Stjepan Basariček prije točno 130 godina (Basariček, 1882, str. 54). Već je Platon bio uvjeren kako je pojedinac sretan, a društvo dobro organizirano ako se svaki pojedinac bavi onim aktivnostima za koje ima prirodne sposobnosti te da je primarni cilj odgoja otkriti koje su to sposobnosti i onda ih razviti da ih se može dobro koristiti (prema Dewey, 1944). Diener (2008) piše o psihološkom bogatstvu, iskustvu koje čini sljedećih osam komponenti: životno zadovoljstvo i sreća; pozitivni stavovi i emocije; fizičko i mentalno zdravlje; spiritualnost i smisao života; dobar ljubavni odnos; zadovoljavajući posao; vrijednosti i životni ciljevi kojima se teži; materijalna sigurnost. Ako pretpostavimo da sve to jest važno, koliko se podudara s kompetencijama koje stječemo završetkom školovanja?

"Sve može biti obrazovanje, ali obrazovanje već odavno više nije sve" kaže Liessmann obrazlažući uspjeh TV kviza *Tko želi biti milijunaš*. "Jedno pored drugih ravnopravno se nalaze sva moguća područja znanja i života; pitanje o liku iz Goetheova Fausta ima istu vrijednost kao i pitanje o najnovijoj vezi neke hollywoodske zvjezdice, ne mogu i ne smiju postojati nikakve hijerarhije, a nijednom kandidatu ne bi ni palo na um odbaciti neko pitanje s napomenom da se to ne mora znati" (Liessmann, 2008, str. 13). U pedagogijskoj i psihologijskoj teoriji odavno se govori o nužnosti kritičkog odnosa prema znanju, učenja o učenju i o učinkovitom pronalaženju potrebnih

informacija. "Da bi se taj cilj ostvario, kurikulum mora biti više usmjeren na poticanje maksimalnog mogućeg razvoja učenikovih postojećih potencijala, a to znači i na poticanje učenikova samospoznavanja, razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, interesima i mogućnostima te posebno na stvaranje pozitivne slike o sebi" (Sekulić Majurec, 2007, 363). Na što je postojeći kurikulum usmjeren? Što je to što učenici trebaju znati? Čini se da tvorcima školskih kurikuluma<sup>1</sup> i njihovi korisnici imaju o tome prilično različita mišljenja.

Jedna je skupina studenata 4. godine zamoljena da napišu 10 stvari (znanja, umijeća, kompetencija) koje smatraju nužnima za "uspješno snalaženje u životu" (Miljković, 2012). Osim konkretnih znanja i vještina (čitanje, pisanje, računanje, sviranje, vožnja bicikla, orijentacija u prostoru, komuniciranje) na popisu su se našle i mnoge pozitivne osobine, vrijednosti i socijalne vještine (npr. znati voljeti, opraštati, suosjećati, uvažavati tuđe mišljenje, poštovati druge, rješavati sukobe, pomagati, razmišljati, riskirati, biti kreativan, radoznao, tolerantan, otvorenog uma) te niz intrapersonalnih svojstava poput: biti svjestan svojih mana i vrlina, znati da se moraš potruditi ako nešto želiš, znati odustati kad si u krivu, znati se kontrolirati, znati slušati sebe, znati što očekivati od sebe i gdje su ti granice (u pozitivnom smislu) – dakle, cijeli spektar kompetencija povezanih s osobnim razvojem i izgrađivanjem odnosa s drugima ali i praktičnih vještina poput kuhanja.

Jerome Bruner je, govoreći o sadržaju kurikuluma predlagao da se kao kriterij u obzir uzme je li to što se uči u osnovnoj školi vrijedno i za odraslog čovjeka te hoće li ono što dijete tada (na)uči od njega napraviti bolju osobu (Bruner, 1960). No možda su neki sadržaji i/ili aktivnosti značajni djeci (ne nužno i odraslima) ali emocije i općenito odgojna komponenta koja ih prati može pridonijeti kompetentnijem i sretnijem odrastanju (prema Noddings, 2005).

Već prije više od petnaest godina Seligman je sa svojim suradnicama (Seligman i sur., 1995) upozoravao na epidemiju depresije u mladenačkoj dobi: učestalost joj se procjenjivala deset puta većom nego prije pedeset godina. Što se dogodilo? Čini se da velik dio uzroka leži u posve pogrešnim odgojnim nastojanjima roditelja i dijela učitelja. Umjesto da težište razvoja njihovog samopouzdanja usmjere na razvijanje različitih vještina, upornosti, prihvaćanje izazova i prevladavanje frustracija, tj. na ono što dijete **čini**, oni težište stavljaju na to kako se dijete **osjeća** samo sa sobom i potiču ga da se osjeća sjajno – bez obzira na to što čini i u čemu (ne) uspijeva. Kratkoročno, dijete se doista osjeća dobro no dugoročno se time njegovo samopouzdanje samo potkopava. Naime, kad tad se počinje suočavati s neuspjesima koje više ne mogu zagladiti roditeljske poruke tipa: *Bio si najbolji, bez obzira što drugi kažu* (Stout, 2000).

"Pokret za samopoštovanje imao je oštre zube" kaže Seligman. Zahvaljujući njemu, ukinulo se razvrstavanje u grupe prema uspjehu i sposobnostima, kako slabiji učenici ne bi patili od narušenog samopoštovanja ako se nađu u slabijoj skupini, napustilo se testiranje inteligencije, kako oni s

---

<sup>1</sup> O (pre)opterećenosti učenika, HNOS-u i NOK-u vidjeti u Strugar, 2012.

nižom ne bi imali nisko samopoštovanje, došlo je do masovne inflacije ocjena da se oni koji dobiju jedinice ne bi osjećali loše; do nastave prilagođene najnižoj razini učenja kako bi se poštedilo osjećaje sporijih učenika, do toga da je natjecanje postalo nepoželjna riječ; do toga da je učenje napamet epskoga materijala iščeznulo iz učionica; i do toga da najobičnijeg napornog rada ima manje. Koriste se sve moguće taktike da bi se zaštitio osjećaj samopoštovanja djece koju bi inače zasjenili drugi klinici. Smatra se da se time dobilo više nego što su izgubila djeca koja bi mogla briljirati" (Seligman i sur., 2005, 28).

Zbog svega toga Seligman sa suradnicima uvodi pojam *pozitivne edukacije* koju definiraju kao odgoj i obrazovanje za tradicionalne vještine (ili možda još bolje, kompetencije) ali i za sreću (Seligman i sur. 2009). Naime, dovoljno je dokaza prikupljenih kroz dobro kontrolirana istraživanja da se vještine koje povećavaju psihološku otpornost, pozitivne emocije i motivaciju mogu poučavati, da to ima pozitivne utjecaje na *razum i značaj* a i da, sudeći po mišljenju samih učenika/studenata .

Prvi i sigurno najpoznatiji takav program je Pennov program optimizma koji je opisan i dobro dokumentiran u knjizi "Optimistično dijete" (Seligman i sur., 1995) Projekt (i knjiga) nudi roditeljima i učiteljima program učenja optimizma kod djece, opisuje uzroke pesimizma, tumači kako identificirati znakove opasnosti kod djece i pokazuje kako poticati dječje samopoštovanje učeći ih kako da se efikasnije igraju, razmišljaju, rješavaju probleme, razgovaraju i izražavaju svoje osjećaje ali ih poučava i različitim tehnikama relaksacije i upravljanja stresom. Do danas je kroz program prošlo više od tri tisuće djece i adolescenata u dobi od 8 do 22 godine. Provedena je ukupno 21 evaluacija ovoga programa. Najvažniji su nalazi da program prevenira simptome depresije i anksioznosti, reducira bespomoćnost i probleme u ponašanju, povećava optimizam i dobrobit, poboljšava školski uspjeh a mladi odrasli koji su prošli kroz program imali su manje simptoma zdravstvenih poteškoća i više zdravih navika (npr., više su vježbali) (Seligman, 2011). I druga istraživanja pokazala su značajnu povezanost između optimizma i općeg školskog uspjeha (Nolen-Hoeksema i Girus, 1995; Mijočević i Rijavec, 2006). Još jedno domaće istraživanje na učenicima četvrtog razreda osnovne škole (Ivanković i Rijavec, 2012) pokazalo kako je već nakon tri mjeseca provođenja programa pozitivne psihologije došlo do značajnog povećanja optimizma učenika koji su sudjelovali u programu u odnosu na one koji nisu sudjelovali.

Drugi Seligmanov program Positive Psychology Curriculum (koji je američko ministarstvo obrazovanja financiralo s gotovo 3 milijuna dolara) (Seligman, 2011) proveden je u školi *The Strath Haven* blizu Philadelphije. Polovici od ukupno 347 učenika 9. razreda u redovni su kurikulum uključeni sadržaji za povećanje psihološke otpornosti. Učenici, njihovi roditelji i učitelji testirani su prije, neposredno nakon realizacije programa i još jednom nakon dvije godine. Ispitivale su se učeničke snage (zainteresiranost za učenje, ljubaznost, kreativnost itd.), socijalne vještine, problemi

u ponašanju, koliko uopće vole školu i u njoj uživaju a u obzir su uzete i školske ocjene. Ciljevi programa bili su pomoći učenicima da spoznaju svoje snage i vrline i da ih nauče koristiti u svakodnevnom životu. Kroz godinu je sa svakom grupom održano više od dvadeset devedeset-minutnih sesija koje su uključivale objašnjavanje pojedinih koncepata, radionicu na tu temu, domaću zadaću za koju su to morali primijeniti u stvarnom životu i onda o tome napisati izvještaj. Provođenje programa povećalo je razinu radoznalosti, zainteresiranost za učenje i kreativnost – i to prema ocjenama učitelja koji nisu znali tko je od učenika sudjelovao u programu, a tko nije. Također, program je popravio socijalne vještine učenika (empatiju, suradnju, asertivnost, samokontrolu) i smanjio probleme u ponašanju – i prema ocjenama učitelja i prema ocjenama roditelja.

Zanimljiv program ostvarili su Seligman i Karen Rievlch s petnaest svojih suradnika 2008. godine u gimnaziji Geelong u Australiji (Seligman, 2011). Najprije su cijelo nastavničko vijeće kroz dvotjednu edukaciju naučili kako će te vještine primijeniti u vlastitom životu a potom im predstavili detaljni kurikulum za rad s djecom. Više članova tima ostalo je u Australiji cijelu godinu a kroz godinu dolazili su na po tjedan dana ili duže brojni drugi specijalisti u ovom području. Razvili su algoritam: *pouči – primijeni – živi u skladu s tim*. Koncepti psiholoških snaga i psihološke otpornosti, zahvalnosti, pozitivnih međusobnih odnosa i pozitivnih emocija, vrhunskih iskustava i zanesenosti (flow) integrirani su u sve nastavne predmete. Primjerice, premda je Shakespeareov *Kralj Lear* prilično depresivno štivo, učenici trebaju utvrditi temeljne snage karaktera glavnih likova i kako te snage imaju svoju svijetlu i tamnu stranu. U geografiji istražuju razlike u kriterijima dobrobiti pojedinih država te kako na njih mogu utjecati razlike u fizičkim obilježjima prostora (npr. količina zelenih površina). Ovaj projekt još uvijek traje, a kako susjedna škola nije pristala biti kontrolna skupina, istraživačima nije preostalo drugo do osloniti se na procjene prije i poslije programa. Kad se na mjesec dana vratio 2009. godine Seligman je uočio upravo "opipljive promjene koje nadilaze svu statistiku". Nije, kaže, nikada bio u školi s tako visokim moralom i teško mu se bilo vratiti na njegov tmurni fakultet (Seligman, 2011, 93). Značajno se povećao i interes za upis u tu gimnaziju a povećale su se i financijske donacije školi.

I u jednom našem istraživanju (Miljković i Rijavec, 2007) cilj je bio ispitati učinke programa koji je uključivao teme poput uočavanja i pamćenja pozitivnih događaja, zahvalnosti, opraštanja, suprotstavljanja pesimizmu i sl. na osjećaj sreće. Program je trajao godinu dana (15-25 susreta tijekom školske godine) a u njemu je sudjelovalo 115 učenika iz 5 srednjih škola. Rezultati su pokazali da su učenici koji su sudjelovali u programu na kraju programa imali značajno veće rezultate na skali općeg zadovoljstva i pozitivnih emocija od učenika koji nisu sudjelovali u programu.

Neki programi usmjereni su na poticanje pozitivnih emocija općenito, dok su drugi usmjereni na specifična područja poput zahvalnosti, optimizma ili nade. Tako su u jednom programu poticanja zahvalnosti (Froh i sur., 2008) dvije grupe mladih adolescenata dva tjedna vodile dnevnik. Od jedne grupe se tražilo da svaki dan zapišu pet stvari zbog kojih su zahvalni, dok je druga grupa pisala pet stvari koje su ih ljutile. Rezultati su pokazali da se količina pozitivnih emocija kod "zahvalne grupe" povećava tijekom vođenja dnevnika ali i kasnije. Posebno važan nalaz bio je da je došlo do povećanja zadovoljstva školom. Kako je zadovoljstvo školom povezano sa školskim uspjehom, moguće je da programi zahvalnosti pomažu učenicima da se lakše suoče s neugodnim školskim iskustvima, potiču međusobno povezivanje i prijateljstva te socijalnu prilagodbu u školi.

Na temelju Snyderove teorije nade (Snyder, 2000) razvijeni su i neki programi za poticanje nade kod djece i mladih. Ti programi uključuju postavljanje jasnih ciljeva i pronalaženje različitih putova kojima bi se ti ciljevi mogli ostvariti. Nakon toga slijedi faza učenja samomotivacije za korištenje tih putova (za pregled programa v. McDermott i Snyder, 2000). Lopez i sur. (2009) razvili su i ček listu za učenike koja ih podsjeća na ponašanja za pronalaženje putova do cilja, kao i načina za samomotivaciju pri korištenju tih putova. Ovi programi su posebno značajni jer je nada povezana s različitim pozitivnim ishodima kao što su školski uspjeh i manji strah od škole i ispitivanja (Snyder i sur., 1997; Rijavec i Marković, 2008).

Zanimljiva su i istraživanja učinkovitosti programa kojima se pokušala povećati količina zanesenosti u školama (prema Miljković i Rijavec, 2009). Zanesenost (engl. flow) je doživljaj koji se javlja kad se bavimo aktivnošću koja je pod našom kontrolom ali je izazovna i zahtijeva prilične vještine, kompletnu koncentraciju i za nju smo intrinzično motivirani (prema Csikszentmihalyi, 1990). Iz ove je definicije očito da bi stanje zanesenosti trebalo biti povezano s učenjem no u školskoj je praksi to vrlo rijetko. U jednoj školi u SAD-u, čiji kurikulum je temeljen na teoriji zanesenosti i Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija (Gardner, 1993), kreirana je tzv. *prostorija zanesenosti* koju učenici posjećuju nekoliko puta tjedno i sudjeluju u strukturiranim aktivnostima po svom izboru. Glavni cilj je omogućiti učenicima razvoj i korištenje različitih kompetencija u situaciji intrinzične motiviranosti te razvoj vještina koje tradicionalnim kurikulumom ne bi bile potaknute. Whalen i Csikszentmihalyi (1991) pokazali su da je izbor koji su imali u *sobi zanesenosti* pomogao učenicima da otkriju i razjasne svoje interese te da je intenzivna igra dovela do smislenog učenja potrebnih vještina i povećane pažnje. I neki drugi programi temeljeni na stvaranju stanja zanesenosti uključivanjem sportskih aktivnosti i e-učenjem pokazali su pozitivne rezultate (za pregled v. Shernoff i Csikszentmihalyi, 2009).

## Zaključak

Svrha odgoja i obrazovanja morala bi se eksplicitno utvrditi kao put ostvarivanja individualne i društvene dobrobiti, kako sada tako i u budućnosti. Trebalo bi težiti tome da se odgoje pozitivno educirani mladi ljudi, tj. osobe koje će se kompetentno suočiti s izazovima života i biti pritom sretne, *razumne i značajne* a ne samo (pre)široko obrazovane. Čini se da nam u postojećim nastavnim programima (kurikulumima) nedostaju sadržaji nužni za psihološko obogaćivanje. Danas već mnoga svjetska i poneko domaće iskustvo govori da se takvi sadržaji mogu aplicirati u odgojno-obrazovni proces – u obliku posebnih programa ali i integrirani u redovne nastavne sadržaje te da su njihovi učinci pozitivni i dugoročni.

## Literatura

1. Basariček, S. (1882), *Pedagogija, II. dio: Obće obukoslovje*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
2. Bruner, J. (1960), *The Process of Education*. Cambridge: harvard University Press.
3. Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Collins.
4. Dewey, J. (1944./1916), *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
5. Diener, E., Biswas-Diener, R. (2008), *Happiness – Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden: Blackwell Publishing.
6. Froh, J., Sefick, W.J., Emmons, R.A. (2008), Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*. 46: 213-233.
7. Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
8. Ivanković, M., Rijavec, M. (2012), Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153(2): 219-234.
9. Liessmann, K.P. (2008), *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
10. Lopez, S.J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S.C., Pais-Ribeiro, J. (2009), U: Gilman R., Huebner, E.S., Furlong M.J. (ur.). Measuring and promoting hope in schoolchildren. *Handbook of positive psychology in schools* New York: Routledge, str. 37–50.
11. McDermott, D., Snyder, C.R. (2000), *This Great Big Book of Hope: Help Your Children Achieve their Dreams*. Oakland, CA.: NewHarbinger
12. Mijočević, I., Rijavec, M. (2006), Optimistički i pesimistički eksplanatorni stil i školski uspjeh u višim razredima osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 2: 347-361.
13. Miljković, D., Rijavec, M. (2007), *Kako biti bolji – priručnik iz pozitivne psihologije*. Zagreb: IEP-D2.
14. Miljković, D., Rijavec, M. (2009), Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3-4): 488-506.
15. Miljković, D. (2012), Studentske procjene važnosti i usvojenosti životno važnih znanja i vještina, neobjavljeno istraživanje.
16. Noddings, N. (2003), *Happiness and Education*, New York: Cambridge University Press.
17. Nolen-Hoeksema, S. Girgus, J.S. (1995), Explanatory style and achievement, depression and gender differences in childhood and early adolescence. U: G. McC. Buchanan i M.

- E. P. Seligman, (ur.), *Explanatory style* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 57-70.
18. Rijavec, M., Marković, D. (2008),. Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika*, Vol. 9, 16, 8-17.
  19. Sekulić-Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum, teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 351-383.
  20. Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish*. New York: Free Press.
  21. Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., Gillham, J. (1995), *The optimistic child: proven program to safeguard children from depression & build lifelong resilience*. NY: Houghton Mifflin Company. (Izdanje u RH: (2005), *Optimistično dijete*. Zagreb: IEP-D2.).
  22. Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005), Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60: 410-421.
  23. Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009), Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311.
  24. Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M. (2009), Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. U: R. Gilman, E. S. Huebner i M. Furlong (ur.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, str. 131-145.
  25. Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., Stahl, K. (1997), The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
  26. Snyder, C.R. (2000), The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19: 11-28.
  27. Stout, M. (2000), *The feel-good curriculum – The dumbing down of America's kids in the name of self-esteem*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
  28. Strugar, V. (2012), *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine.
  29. Whalen, S.P., Csikszentmihalyi, M. (1991), *Putting flow theory into education practice: The Key School's flow activity room*. A report to the Benton Center for Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago.

## Educational Values – between Wishes and Reality

### Abstract

Research on educational competences which are today considered necessary to successfully cope with the life's challenges are quite different from the contents of the school curriculum (not just Croatian). Young people primarily want to be healthy, satisfied with what they do and happy in their important relationships. Diener (2008) calls this psychological wealth, made up from the following eight components: life satisfaction and happiness, positive attitudes and emotions, physical and mental health, spirituality and meaning in life, loving social relationships, engaging activities and work, values and life goals to achieve, and material safety. The aim of this paper is to try to answer the following questions: whether and how these contents are present in our school curricula: explicitly or as a byproduct of the realization of the already existing contents, whether there is a need for them at all, how they can be implemented, what their consequences are, as well as the experiences of those environments where they already exist.

**Keywords:** psychological wealth, educational goals, curriculum



# Interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije budućih pedagoga, odgajatelja, učitelja i nastavnika - studenata Sveučilišta u Rijeci

Dr. sc. **Kornelija Mrnjaus**, doc.  
Dr. sc. **Nena Rončević**, doc.  
Filozofski fakultet u Rijeci  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Autorice u radu prezentiraju rezultate dijela istraživanja „Interkulturalne kompetencije“ provedenog krajem 2011. godine s ciljem ispitivanja interkulturalne osjetljivosti i interkulturalnih kompetencija studenata preddiplomskih studija pedagogije, predškolskog odgoja i obrazovanja, učiteljskog studija i nastavničkih smjerova na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Autorice polaze od pretpostavke da su interkulturalne kompetencije neophodne za promociju i poučavanje jednakosti, razumijevanja i prihvaćanja različitosti poštovanja ljudskih prava. Multinacionalno i multikulturalno okruženje u kojem će sadašnji studenti u budućnosti raditi (prema popisu stanovništva iz 2001. godine u Republici Hrvatskoj žive dvadeset i dvije nacionalne manjine, a nakon ulaska u EU može se očekivati veća migracija stanovništva i dodir s različitim kulturama) iziskivat će od njih visoko razvijene interkulturalne kompetencije za uspješno obavljanje vlastitog posla te za edukaciju budućih građana.

**Ključne riječi:** interkulturalnost, odgoj, obrazovanje, kompetencije, studenti, Sveučilište u Rijeci

## Uvod

Europu je oduvijek krasilo bogatstvo kultura, običaja, tradicija, uvjerenja, a Europska unija bez granica rezultirala je pojačanim susretom svih tih različitosti. Multikulturalna Europa postala je interkulturalna te je postala očita potreba za kompetencijama koje će olakšati komunikaciju i razumijevanje među svim različitostima. S jedne strane gledano kulturalna raznolikost je ekonomski, društveni i politički plus, koji treba razvijati i adekvatno njime upravljati. S druge strane, povećana kulturalna raznolikost proizvodi nove društvene i političke izazove. Praksa je pokazala da na kulturno, vjersko i jezično „bogatstvo“ ne gledaju svi pozitivno. Kulturalna raznolikost je često okidač za strah, odbacivanje, stereotipe, rasizam, ksenofobiju, netoleranciju, diskriminaciju i nasilje.<sup>1</sup>

Danas je glavno pitanje u našem društvu kako se odnositi s razlikom? Kako živjeti zajedno na miroljubiv i konstruktivan način u multikulturalnom svijetu i istovremeno razviti osjećaj zajednice i

---

<sup>1</sup> The concept of intercultural dialogue, Council of Europe,  
[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept\\_EN.asp#P30\\_3374](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp#P30_3374); 04.04.2012.

pripadanja i potpuni razvoj naših učenika, prvo u školi i kasnije u društvu? Za to su nam potrebne interkulturalne kompetencije kao i nastavnici koji su osposobljeni razvijati te kompetencije kod djece.

S ciljem ispitivanja interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osjetljivosti kod budućih pedagoga, nastavnika, učitelja i odgajatelja proveli smo istraživanje na populaciji od 523 studenata Filozofskog i Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Za potrebe istraživanja korišten je upitnik Filozofskog Fakulteta u Zagrebu, Odsjeka za pedagogiju, izrađenog u okviru znanstvenog projekta „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima”. U ovom radu iznosimo rezultate dijela istraživanja koji se odnosi na poznavanje pojma interkulturalnost te procjenu ispitanika o poželjnim kompetencijama za interkulturalno obrazovanje.

### **Definicije pojmova**

U uvodnom dijelu polazimo od definicija osnovnih pojmova (interkulturalnost, multikulturalnost, interkulturalna osjetljivost, kompetencije) i kratkog promišljanja o interkulturalnim kompetencijama i interkulturalnom obrazovanju<sup>2</sup> kako bi se ostvarilo lakše i jednoznačno razumijevanje korištenih pojmova.

Aguilera (1994, prema Lafraya 2011) kaže da je *interkulturalnost* oblik susreta s drugim kulturama koji nadilazi kulturalni relativizam u onoj mjeri u kojoj traži kontakt s drugim kulturama na osnovi jednakosti i s kritičkom vizijom. Susret, stoga, promovira razvoj obje kulture. Mogli bi reći da je *multikulturalnost* stanje pluralnog društva koje se sastoji od kulturalnih zajednica s različitim identitetima. *Interkulturalnost* bi se odnosila na dinamike između tih kulturalnih društava (Lafraya, 2011). Na osnovu ovih definicija mogli bi zaključiti da je multikulturalno društvo ono društvo u kojem različite kulture, nacionalnosti i druge grupe žive zajedno, ali bez realističnog i konstruktivnog kontakta s drugima. Unutar ovih društava, na različitost se gleda kao na prijetnju i ona obično stvaraju plodno tlo za predrasude, rasizam, ksenofobiju i druge oblike diskriminacije. Razlikuje se od interkulturalnog društva po tome što je interkulturalno društvo ono društvo u kojem se na različitost gleda kao na pozitivno bogatstvo za društveni, obrazovni, kulturni, politički i ekonomski rast; društvo s visokim stupnjem interakcije, razmjene i međusobnog poštovanja za vrijednosti, tradiciju i norme (Lafraya, 2011).

Bennett (1993)<sup>3</sup> definira *interkulturalnu osjetljivost* u pojmovima stupnjeva osobnog rasta. Njegov razvojni model iznosi kontinuum povećavajuće sofisticiranosti u ophođenju s kulturalnom razlikom, polazeći od etnocentrizma kroz stupnjeve većeg prepoznavanja i prihvaćanja razlika, koje Bennet

---

<sup>2</sup> Iako se u radu koristi pojam „interkulturalni odgoj“ kao prijevod engleskog pojma intercultural education, pod tim se pojmom podrazumijevaju i odgoj i obrazovanje. Odlučili smo se za pojam „interkulturalni odgoj“, jer se prije svega radi o razvoju vještina i stavova, ali to dakako nije moguće bez odgovarajućeg znanja.

<sup>3</sup> Prema Martinelli, S., Taylor, M. (eds.) (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe

naziva „etnorelativizam“. U osnovi Bennettovog modela nalazi se nešto što on naziva „diferencijacija“ i kako netko razvija sposobnost da prepozna i živi s razlikom. „Diferencijacija“ se tada odnosi na dva fenomena: prvo, da ljudi vide jednu i istu stvar na mnoštvo načina i drugo, da se „kulture razlikuju jedna od druge na način na koji održavaju obrasce diferencijacije ili svjetonazora“. Ovaj se drugi aspekt odnosi na činjenicu da u Bennettovom stajalištu kulture nude načine o tome kako interpretirati realnost, kako bi trebalo opažati svijet oko nas. Ova interpretacija realnosti, ili svjetonazora, se razlikuje od kulture do kulture. Razvoj interkulturalne osjetljivosti tada znači u biti naučiti prepoznati i odnositi se; fundamentalna razlika između kultura je u opažanju svijeta.

Jedan od mogućih načina kako postići interkulturalnu osjetljivost svakako je *interkulturalni odgoj*: odgoj koji poštuje, slavi i prepoznaje normalnost različitosti u svim aspektima ljudskog života, promovira jednakost i ljudska prava, dovodi u pitanje nepravednu diskriminaciju i osigurava vrijednosti na kojima se gradi jednakost<sup>4</sup>. Interkulturalni odgoj stavlja druge u središte odnosa. Ohrabruje kontinuirano propitivanje pretpostavki, stvari koje normalno uzimamo zdravo za gotovo i ohrabruje konstantno otvaranje prema nepoznatom i onom što nije razumljeno. Odgojni odnos se zasniva na promociji osnaživanja učenika kako bi ih se osposobilo da funkcioniraju potpuno s društvom.

Prema Lafrayi (2011) ciljevi interkulturalnog odgoja su stoga danas sve više neophodni: odgoj o vrijednostima mira, ljudskih prava, interkulturalizma, poštovanja razlika i pozitivnog pogleda na različitost, koje nas stavlja u novi model društva i čovječanstva. Interkulturalno orijentirani kurikulum treba težiti razvoju cjelovite ljudske osobnosti te da stoga trebamo uključiti proučavanje drugih kultura. Ovo uključuje stav otvorenosti, prijateljstva, razumijevanja, simpatije i empatije prema drugima, neovisno o tome kakvi su njihovi kulturalni korijeni, vođeni etičkim principom jednakog dostojanstva svih ljudskih bića. Interkulturalni principi se usredotočuju na otvorenosti prema drugima, aktivnom poštovanju za različitost, međusobno shvaćanje, aktivnu toleranciju, vrednovanje prisutnih kultura, osiguravanje jednakih prilika, borbu protiv diskriminacije. Komunikacija između različitih kulturnih identiteta se može učiniti paradoksalnom u smislu da zahtijeva prepoznavanje drugih istovremeno i sličnima i različitima. U ovom kontekstu, prema Ouelletu (1991)<sup>5</sup>, interkulturalni odgoj se može odrediti da promovira i da razvija bolje shvaćanje kultura u modernim društvima; veću sposobnost komunikacije između osoba iz različitih kultura; fleksibilniji stav prema kontekstu kulturalne različitosti u društvu; bolju sposobnost sudjelovanja u društvenim interakcijama i prepoznavanje zajedničkog nasljeđa čovječanstva.

---

<sup>4</sup> Intercultural Education in the Primary School, <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>; 02.04.2012.

<sup>5</sup> U Martinelli, S., Taylor, M. (eds.) (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe

Stoga je nužno govoriti o razvoju interkulturalnih kompetencija<sup>6</sup>. Vještine i kompetencije koje trebamo danas da bi bili aktivni, odgovorni i interkulturalni građani mogu se steći kroz učenje u svim područjima i kontekstima. Ono što je sigurno je da postoji rastuća potreba za specifičnim treningom za interkulturalne kompetencije za mlade ljude i njihove edukatore. To bi omogućilo bolje razumijevanje procesa kulturalne razmjene i interakcije i osposobilo bi ljude da djelotvornije izvrše svoje profesionalne dužnosti.

Lafraya (2011) smatra da su nam potrebne tri osnovne kompetencije – *interkulturalne, kognitivne i emocionalne kompetencije*. *Interkulturalna kompetencija* je ključni element u interkulturalnom profesionalnom postignuću i osnova za vježbanje građanstva. To je interdisciplinarni resurs i svojstvo koje je korisno svima, a osobito onima koji rade s osobama iz drugih kultura. Prema Alsini (u Chen i Starosta, 1996), interkulturalna kompetencija je „spodobnost pregovaranja o kulturalnim značenjima i djelotvornog komuniciranja u skladu sa sudionikovim multiplim identitetima“. Ako želimo postići interkulturalnu kompetenciju, mora postojati sinergija između kognitivne i emocionalne sfere da bi se proizvelo prikladno interkulturalno ponašanje. Pod *interkulturalnom kognitivnom kompetencijom* Lafraya (2011) misli na kompetencije koje posjeduje osoba koja ima visoki stupanj samosvijesti i kulturalne svijesti. To znači da u prvom redu trebamo biti svjesni svojih vlastitih kulturalnih karakteristika i svojih vlastitih komunikacijskih procesa i učiniti napor da postignemo novo znanje o sebi ili samo-prepoznavanje. Zatim, trebamo znati druge kulture i njihove komunikacijske procese. Trebamo zapamtiti da slika koju većinom imamo o drugim kulturama ovisi o informacijama koje imamo o njima i o slici koju su nam prenijeli mediji, o načinu na koji je ispričana povijest i o načinu na koji nam je ispričan naš odnos s njima. Da bi se uspostavila interkulturalna komunikacija potreban je minimum znanja i također zajednički jezik. Postalo je neophodno da promičemo znanja o drugim kulturama što će nam pomoći smanjiti nesporazume. *Emocionalna interkulturalna kompetencija* se pojavljuje tamo „gdje su ljudi sposobni projicirati i primati pozitivne emocionalne odgovore prije, tijekom i poslije interkulturalne interakcije“ (Alsina, 1999: 239, prema Lafraya, 2011). U interkulturalnoj komunikaciji i dijalogu, emocionalni odnosi imaju fundamentalnu važnost i neophodno je upravljati njima s ekstremnom osjetljivošću.

## **Rezultati istraživanja**

Studenti preddiplomskih studija pedagogije, predškolskog odgoja i obrazovanja, učiteljskog studija i nastavničkih smjerova na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Rijeci definiraju pojam

---

<sup>6</sup> Koncept kompetencija koriste brojni autori kao sinonim za profesionalnu sposobnost, kvalifikaciju, autoritet, itd. U ovom ćemo radu kompetenciju interpretirati kao „skup znanja, vještina i vrijednosti neophodnih za razvoj interkulturalnog akcijskog obrazovanja“ (Lafraya, 2006, prema Lafraya, 2011). Stoga podrazumijeva dostupnost i korištenje skupa znanja, vještina i stavova koji omogućuju obavljanje zadatka interkulturalne komunikacije i prevladavanje svih izazova i poteškoća koji se mogu javiti kao rezultat kulturalnih interakcija.

*interkulturalizam* na prvom mjestu kao poštivanje i prihvaćanje različitosti (82%), odnosno kao toleriranje različitosti (74,3%) te kao aktivnu suradnju dviju ili više kultura na svim područjima života (70,7%). Najrjeđe percipiraju interkulturalizma kao asimilaciju manjinske kulture u većinsku, odnosno kao prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi.

Tablica 1. U kojoj mjeri, po Vašem mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"

		1	2	3	4	5	M	SD <sup>14</sup>
		%						
4.	poštivanje i prihvaćanje različitosti	0,6	2,1	15,4	41,2	40,8	4,19	0,813
2.	toleriranje različitosti	0,4	5,7	19,5	42,1	32,2	4	0,885
3.	aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	0,4	6,2	22,7	42,8	27,9	3,92	0,885
1.	postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	2,5	5,7	25	44	22,8	3,79	0,942
6.	asimilacija manjinske kulture u većinsku kulturu	23,2	21,8	30,8	20,9	3,3	2,59	1,149
5.	prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi	24,1	28,7	31	13,4	2,7	2,42	1,076

Jedno od pitanja u anketnom upitniku odnosilo se i na pitanje koje su kompetencije poželjne u interkulturalnom odgoju i obrazovanju (Tablica 2). Svih 11 predloženih kompetencija u pravilu studenti visoko vrednuju. Ipak, prema rangu slijedi da se interkulturalna osjetljivost percipira kao najvažnija poželjna kompetencija (91%), a odmah zatim slijede i kompetencije u području nenasilnog rješavanja sukoba (88,5%), komunikacijske vještine (87,7%) i osjetljivost na diskriminaciju (84%).

Studenti na visokom mjestu vrednuju i motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje (81,8%) te sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika (78,7%), a tek na 7. mjestu navode znanje odnosno poznavanje i razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.) (76,6%).

Relativno najmanje važnima smatraju vještine primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja, a interesantan je i pokazatelj kako čak 29,3% ispitanika percipira kritički pristup zbivanjima u društvu kao osrednje poželjnu kompetenciju u interkulturalnome odgoju i obrazovanju.

<sup>14</sup>1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mnogo, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

Tablica 2. Poželjne kompetencije u interkulturalnome odgoju i obrazovanju

		1	2	3	4	5	M	SD <sup>15</sup>
		%						
11.	otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)	0,2	0,6	8,2	28,5	62,5	4,52	0,687
3.	vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	0,4	0,6	10,5	37,7	50,8	4,38	0,726
4.	komunikacijske vještine	0	0,6	11,7	39,8	47,9	4,35	0,705
2.	osjetljivost na diskriminaciju	1,2	2,5	12,3	44,5	39,5	4,19	0,829
10.	motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	0,2	1	17	45,8	36	4,16	0,748
9.	sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika	0,4	4	16,9	39,8	38,9	4,13	0,859
1.	razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	1,7	2,7	19	38,5	38,1	4,09	0,91
7.	sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	0	1,9	20,8	45,3	32	4,07	0,775
5.	vještine timskoga rada	0,6	3,5	20,3	42,4	33,2	4,04	0,852
6.	kritički pristup zbivanjima u društvu	0,2	2,3	29,3	41,2	27	3,93	0,817
8.	vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja	0,6	3,6	30,3	42,5	23	3,84	0,839

## Zaključak

Odgoj i obrazovanje nisu samo odraz društva, nego također utječu na razvoj društva. Kao takve, škole trebaju igrati ulogu u razvoju interkulturalnog društva. Budući da obrazovanje ne može samo nositi odgovornost da dovodi u pitanje rasizam i promovira interkulturalne kompetencije, treba dati važan doprinos u facilitaciji razvoja interkulturalnih vještina, stavova, vrijednosti i znanja kod djece. Interkulturalni odgoj je dragocjen svoj djeci i treba ih osposobiti da mogu sudjelovati u sve raznolikijem društvu. Odgoj i obrazovanje koji se zasnivaju na samo jednoj kulturi manje će razvijati ove sposobnosti kod djece<sup>7</sup>.

U svijetu koji iskušava rapidne promjene i gdje kulturalni, politički, ekonomski i društveni preokreti izazivaju tradicionalne načine života, obrazovanje treba igrati najvažniju ulogu u promociji društvene kohezije i mirne koegzistencije. Kroz programe koji ohrabruju dijalog između učenika različitih kultura, vjerovanja i religija, odgoj i obrazovanje mogu učiniti važan i značajan doprinos održivim i tolerantnim društvima<sup>8</sup>.

<sup>15</sup> 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

<sup>7</sup> Intercultural Education in the Primary School, <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>; 09.04.2012.

<sup>8</sup> UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006

## Literatura

1. Aguilera, B., Bastida, A. (1994). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Libros de la Catarata; prema Lafraya, 2011
2. Alsina, M. R. (1999). op. cit., s. 239, prema Lafraya, 2011.
3. Bates, D., Plog, F. (1990). *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill. str. 7; prema Lafraya, 2011
4. Chen, G., Starosta, W. J. (1966). Intercultural communication competence: a synthesis. In Burelson, B. R., Kunkel, A. W. (eds.). *Communication Yearbook 19*, London: Sage, s. 235, 366, prema Lafraya, 2011
5. Cultural diversity and intercultural dialogue, European Commission, [http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc401\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc401_en.htm); 09.04.2012
6. Decision No 1983/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue (2008), [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_412/l\\_41220061230en00440050.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_412/l_41220061230en00440050.pdf); 04.04.2012.
7. Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue, adopted by the ministers responsible for cultural affairs in the States Party to the European Cultural Convention gathered in Faro (Portugal), 27-28 October 2005 ("Faro Declaration"); <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=927109&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>; 02.04.2012
8. Figel, Ján —Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism: „2008: Year of Intercultural Dialogue“, “A Soul for Europe” Conference, Berlin, 17 November 2006; [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/figel/speeches/docs/06\\_11\\_17\\_Soul\\_for\\_Europe\\_Berlin.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/06_11_17_Soul_for_Europe_Berlin.pdf); 09.04.2012.
9. Galtung, H. (1981). Qué es el desarrollo cultural. In Tortosa, J. M. (ed.) *Estructura y procesos. Estudios de sociología de la cultura*. Alicante: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia. str. 15-32; prema Lafraya, 2011
10. Lafraya, S. (2006). *Gestión y dinamización de grupos de voluntariado ambiental*. Sevilla: Environment Department of the Government of Andalusia; prema Lafraya, 2011.
11. Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501\\_Intercultural\\_learning\\_Lafraya\\_Final.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf); 16.4.2012.
12. Martinelli, S., Taylor, M. (eds.) (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe
13. NCCA: Intercultural Education in the Primary School, <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>; 02.04.2012
14. NCCA: Intercultural Education in Primary School Curriculum; <http://www.ncca.ie/index.asp?locID=257&docID=102>; 02.04.2012
15. The concept of intercultural dialogue, Council of Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept\\_EN.asp#P30\\_3374](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp#P30_3374); 04.04.2012
16. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2006). Paris: UNESCO
17. What is Intercultural Dialogue?, <http://www.interculturaldialogue.eu/web/intercultural-dialogue.php>; 04.04.2012.
18. White paper on Intercultural Dialogue, [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_EN.asp#TopOfPage); 09.04.2012

## **Intercultural Sensitivity and Intercultural Competences of Future Pedagogues, Preschool Teachers and Teachers – Students at the University of Rijeka**

### **Abstract**

The authors of this paper present a part of the results of the research "Intercultural competences" which was conducted in late 2011, with the aim of exploring intercultural sensitivity and intercultural competences of undergraduate and graduate students of education (pedagogy, preschool education, teacher training) at the University of Rijeka. The authors start from the assumption that intercultural competences are essential for the promotion and teaching of equality, understanding and acceptance of diversity and respect for human rights. Multinational and multicultural environment, in which the students will work in the future (according to the census of 2001 there are twenty two national minorities in the Republic of Croatia, and after joining the European Union one can expect more migration and contact with different cultures), will require of them highly developed intercultural competences for successfully carrying out their work and educating future citizens.

**Keywords:** interculturality, education, training, competences, students, University of Rijeka



# Kultiviranje teorijskog mišljenja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije

Dr. sc. **Marko Palekčić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagreb  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se tematizira problem identiteta i znanstvenog statusa pedagogije uopće i na dva primjera (nastave i savjetovanja) posebice. Suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježeno je, među ostalim, izostajanjem jasne pedagogijske znanstvene perspektive (*differentia specifica*) prema drugim znanostima, preuzimanjem znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova iz drugih disciplina uz istodobno izostajanje „domaćih“ pojmova, velikim brojem novih diferenciranih pedagogija i nepovezanošću istih s općom ili sustavnom pedagogijom, nedostatnom distinktivnošću pedagogijskih istraživanja.

Kultiviranje (fundamentalnog) teorijskog mišljenja u pedagogiji, prema mišljenju autora, osnovni je uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. Teorijsko mišljenje je i sredstvo i svrha transformacije postojeće i izgradnje primjerenije znanstvene perspektive pedagogije. Ona će omogućiti primjereno relacioniranje teorijskih, empirijskih i pragmatičkih istraživanja, jer će postojati zajednička pedagogijska teorijska osnova. Izgrađena pedagogijska znanstvena perspektiva će pridonijeti i primjerenijem poimanju i rješavanju problema odnosa teorije i prakse u pedagogiji te odnosa pedagogije kao znanstvene discipline i pedagogije kao profesije.

**Ključne riječi:** kultiviranje teorijskog mišljenja, identitet i znanstveni status pedagogije, pedagogijska znanstvena perspektiva, nastava, savjetovanje.

## Umjesto uvoda: Opis stanja i problem

Suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježeno je (Palekčić, 2010), uz ostalo, izostajanjem jasne pedagogijske znanstvene perspektive (*differentia specifica*) prema drugim znanostima glede zajedničkog predmeta istraživanja – odgoja i obrazovanja (Palekčić, 2004), odnosno preuzimanjem znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova iz drugih disciplina. Istodobno ne postoje „domaći“ pojmovi“ kao što su: odgoj i obrazovanje, odgojivost i obrazovljivost, nastava (koja odgaja i obrazuje), poziv na samo-djelatnost, zrelost, sloboda, autonomija, samoodređenje, svrha<sup>1</sup>. Razvidna je pojava velikog broja novih diferenciranih pedagogija i njihova nepovezanost s općom ili sustavnom pedagogijom, nedostatna distinktivnost pedagogijskih istraživanja (Palekčić, 2001a), smjenjivanje suprotnih (ponekad ekstremnih) gledišta (primjerice nastavu usmjerenu na nastavne

---

<sup>1</sup> Naslov Herbartove (1806) Opće pedagogije je *Opća pedagogija izvedena iz svrhe odgoja* (Palekčić, 2010). U pedagogiji se olako preuzimaju pojmovi iz drugih znanosti (primjerice učenje, motivacija, kompetencija) a nedovoljno se propituju značenje i relevantnost tih pojmova za pedagogiju kao znanstvenu disciplinu. Sasvim izostaju načini „prevođenja“ pojmova i znanja drugih disciplina u osobitu logiku pedagogijskog. *Differentia specifica* pedagogije u odnosu prema drugim znanostima i drugim kulturama znanja sasvim izostaje. Nasuprot tome se težište stavlja na tzv. interdisciplinarnu utemeljenost pedagogije i „pedagoškog“.

sadržaje i nastavnika smjenjuju zahtjevi za nastavu usmjerenu na učenike) a sve to bez argumentiranog teorijskog pedagoškog objašnjenja. Pedagogija se razumijeva ponajprije kao profesija i kao primijenjena, „praktična“ disciplina (ne samo u obzoru teorije i prakse - Bašić, 1998, Palekčić, 2002). To se vidi i u njenoj povijesnoj mijeni jer je drugi, a i ona samu sebe poima i naziva: pedagogija, odgojna znanost, znanost u okviru tzv. obrazovnih znanosti.

Umjesto teorijskog mišljenja u pedagogiji dominira „doxa“ – puklo mnijenje. Umjesto teorijski utemeljenih empirijskih istraživanja, dominiraju ateorijska ispitivanja ili ispitivanja u kojima su prepoznatljivi znanstveni ali ne i teorijski razjašnjavajući pedagoško-predmetni aspekti. Evidentan je i razlaz predmeta i metoda u takvim ispitivanjima (Palekčić, 2001a). Ostaje nerazjašnjeno što je pedagoško u pedagoškim empirijskim ispitivanjima. Umjesto na teoriji i istraživanjima utemeljenoj praksi, dominira prijedlog (primjerice didaktičke) prakse (Meyer, 2004). utemeljenoj na iskustvu ili na nepedagoškim istraživanjima.

Sve ovo ima za posljedicu upitan identitet pedagogije, kao i nedostatan ugled i status u akademskoj zajednici, posebice glede generiranja vlastitog znanstvenog znanja<sup>2</sup> (Vogel, 1986) o odgoju i obrazovanju. U tom smislu se više govori o pedagogiji kao profesiji ali ne i kao znanstvenoj disciplini. Naslov jednog članka: *Tko treba (još) odgojnu znanost?* (Giesecke, 2004) najpregnantnije izražava status i ugled pedagogije danas!

Temeljni problem pedagogije danas jest: Što i kako dalje u njegovanju identiteta pedagogije i pedagoške (teorijske) znanstvene perspektive? Nedostatak razvijene pedagoške teorije je osnovni uzrok, po mojemu mišljenju, ovakvog stanja. Kultiviranje (fundamentalnog) teorijskog mišljenja u pedagogiji zbog toga smatram (Palekčić, 2001a) osnovnim uvjetom identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. Ono je i sredstvo i svrha transformacije postojeće te izgradnje primjerenije znanstvene perspektive pedagogije. Pedagoško i nepedagoško se ne razlikuje a „pedagoško“ (Schäffer, 2012) se shvaća kao dano a ne (i) kao zadano. Umjesto ostajanja na „prividnom“, tek se samostalnim disciplinarnim teorijskim<sup>3</sup> naporom može pedagoški (re)konstruirati „pedagoško“. Adekvatno razumjeti predmet pedagogije („pedagoško“) je svrha teorijskih napora. Znanost treba biti okrenuta prema unutra (razjašnjavanju svog predmeta i svrhe). *Rast teorijske spoznaje* o predmetu pedagogije je najvažniji kriterij njene znanstvenosti. To je i put otkrivanja biti „pedagoškog“ i „pedagoškog“ i u teorijskom i u praktično-operativnom obzoru. Kultiviranje samostalnog (disciplinarno prepoznatljivog) pedagoškog mišljenja, kao uvjeta

---

<sup>2</sup> Gramatika pedagoških formi mišljenja i znanja tematizira se kao posebna tema u knjizi *Pedagoška znanstvena perspektiva* (Palekčić, 2013).

<sup>3</sup> Značenje teorije se u povijesti mijenjalo, kao i s njom povezano značenje pojma znanstvenosti u pedagogiji (Palekčić, 2013). Tako se, prema nekim autorima, znanstvenost poistovjećuje s naprezanjem uma. Teorija sigurno nije navođenje pojedinačnih mišljenja autora a posebice to nisu stavovi iz obrazovno-političkih dokumenata nacionalnih ili internacionalnih organizacija – kao što se ne baš rijetko susreće u pedagoškim studijama. Teorijsko mišljenje, posebice dijalektičko mišljenje je sustavno mišljenje.

identiteta i znanstvenog statusa pedagogije posebice je isticao utemeljitelj znanstvene pedagogije Herbart. On je mogao zauzeti kritički stav prema stavovima nekih filozofa njegovih suvremenika (Fichte i Kant), jer je *pedagogijski* mislio. Herbart je lučio pedagogiju kao znanost od umijeća odgoja (praksa ili pragmatička perspektiva odgoja, odnosno pedagogije). Pedagogijska znanstvena perspektiva za Herbarta nije bila kontingentni aspekt njegovog znanstvenog držanja, nego bitan preduvjet rasprave s teorijama iz drugih znanstvenih disciplina. Stoga ona izrasta iz metodološki kontrolirane izgradnje teorije u vlastitom području, kako je to pokazao u svojoj *Općoj pedagogiji izvedenoj iz svrhe odgoja*. Njegov poznati stav ostaje i danas za pedagogiju aktualan i ima za nju orijentirajuću funkciju (u smislu kriterija kojima pedagogija mora udovoljiti ako želi (p)ostati znanost). Herbart je pisao: "Bilo bi mnogo bolje kada bi se pedagogija prisjetila u većoj mjeri na svoje domaće pojmove i više *kultivirala samostalno mišljenje (M.P.)*, čime bi postala središte istraživačkog kruga te se ne bi izlagala opasnosti da se njom vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kada se svaka znanost pokušava orijentirati na svoj način, i to vlastitom snagom kao i njeni susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima (Benner, 1997, Band 1, 60; Palekčić, 2010).

#### **Primjer prvi: Nastava<sup>4</sup>**

##### ***Opis stanja i problem***

Usprkos naslovima knjiga tipa *Teorije nastave* (Baumgarten, 2005) u pedagoškoj literaturi ne samo što nedostaju pedagogijske teorije nastave (unatoč tzv. didaktičkim teorijama i modelima, koji izuzev Klafkijevog modela, sve do jednog su predstavnici **n**epedagogijskog pristupa nastavi) nego se teorijsko definiranje samog pojma nastave rijetko susreće. Tako je Lüders (2012) u empirijskom istraživanju priručnika iz školske pedagogije i didaktike (u njemačkom govornom području od 1949. do 2007.godine) istraživao kako se definira, opisuje i čime argumentira pojam nastave. U istraživanju nisu pronađeni pokušaji (izuzev jednog jedinog!) teorijski vođenog, niti deskriptivno određenog pojma nastave. Obilježja nastave koji se navode pripadaju didaktici i instituciji (škole), dakle pragmatičkoj perspektivi. Pozivi na empirijska istraživanja u opisu pojma nastave pate od nedostatka teorijskog utemeljenja kako tih istraživanja tako i samog pojma nastave. Teorije koje se

---

<sup>4</sup> Uzet je primjer nastave, ali bi predmet razmatranja mogle biti i teorije učenja, teorije poučavanja i učenja ili teorije interesa i motivacije. Kako se ove teorije mogu promatrati iz pedagogijske perspektive ili kako bi izgledale *pedagogijske* teorije poučavanja i učenja ili teorije interesa i motivacije jest i trebao bi biti premet fundamentalnih teorijskih istraživanja u pedagogiji (Palekčić, 2013). Pojam učenja primjerice utječe na poimanje i nastave i samog odgoja. Tako se nastava redefinira kao pomoć u učenju, a odgoj kao omogućavanje iskustva učenja. Jezik učenja utječe na naše shvaćanje odgoja i naš jezik i govor o odgoju. Ključno je pitanje što se s jezikom učenja može reći o odgoju, a što ne može. Pojam učenja potiskuje i sam pojam odgoja. Jedino još Prange (2005) od suvremenih pedagoga jasno luči odgoj od učenja. Važna pitanja sadržaja i svrhe (zadaca) odgoja se u pedagoškoj literaturi ne tematiziraju, potiskuju se a u prvi plan se postavljaju kriteriji uspješnosti i učinkovitosti učenja. To su pitanja za pedagogijsku perspektivu učenja, odnosno pedagogijske teorije učenja.

pri tome navode ne samo što nisu nastavne teorije, nego nisu niti pedagogijske (nego su psihologijske teorije učenja i motivacije). Nastava se ne određuje teorijski, nego se samorazumijevajuće shvaća iz (dominantne) pragmatičke perspektive. Time što je nastava (iskustveno) poznata, ne znači da je time i teorijski spoznata iz pedagogijske perspektive. Empirijska istraživanja nastave su pretežito *psihologijske* provenijencije. Ona nisu teorijski utemeljena a posebice nisu *pedagogijski* utemeljena (Palekčić, 2001b). Nedovoljno se luče razlike u poimanju nastave u različitim kulturama znanja (instructional design - anglosaksonski model i europski – didaktički model). Pedagogijska teorija nastave (izvedena iz svrhe odgoja) je za sada desiderat u pedagogiji (Palekčić, 2012, 2013). To je trenutno najveći problem i izazov pred kojim stoji pedagogija (didaktika) kao znanost. Što je specifično pedagogijsko znanje glede nastave? Izgradnjom pedagogijske (teorijske) perspektive moguće je tu specifičnu pedagogijsku spoznaju dokučiti. Nastava izvedena iz svrhe odgoja je tako jedan od prioriternih problema budućih fundamentalnih teorijskih istraživanja u pedagogiji.

### **Neki primjeri pokušaja pedagogijskih poimanja i definiranja nastave**

**Peter Menck** (2005) je pitanje Menona upućeno Sokratu („*Je li vrlina poučljiva?*“; Sokrat: „*Što je vrlina?*“; Menon odgovara Sokratu: „*Vrlina muškarca, žene, djeteta...*“; Sokrat sad može precizirati: „*Ali što jest vrlina, koja leži u osnovi svih pojedinačnih vrlina?...suština (bit) vrline?*“) preveo na primjeru nastave ovako: Peter: „*Kako trebam držati nastavu?*“; Menck: „*Što nastava jest?*“; Peter: „*Razredna, grupna, pojedinačna i projektna nastava...*“; Menck: „*Ali što nastava jest u mnogim primjerima nastave?*“ Dakle, teorijski tragati za suštinom nastave iz pedagogijske perspektive znači, prema Mencku, **ne** tematizirati što je „dobra“ ili uspješna nastava i kako nastavu poboljšati, što je planiranje nastave, poučavanje i učenje u nastavi, čak niti tzv. teorije i modele nastave (Gudjons, 1993) - jer su oni modeli za praktičnu izvedbu nastave a ne teorijsko promišljanje nastave (Menck, 2006, 10-11). Što nastava *jest* neovisno od bezbrojnih pojavnih formi nastave jest teorijsko pitanje glede nastave. Otuda i naslov knjige *Što nastava jest?* (a ne primjerice *Što je dobra nastava?* ili *Kako poboljšati kvalitetu nastave?*). U definiranju nastave Menck polazi od jasnog određenja pojma teorije<sup>5</sup> i pojma kulture. Pri tome navodi nekoliko aksioma:

1. Aksiom kulture: U svakom društvu postoji kultura, koja, kao dopuna prirodne opremljenosti ljudi, omogućava zajednički život i preživljavanje njenih članova;
2. Aksiom tradicije: U svakom društvu postoji predaja kulture: kultura se prenosi od onih koji znaju na one koji (još)ne-znaju;
3. Aksiom institucije: U društvu postoje institucije koje se bave predajom kulture;

---

<sup>5</sup> „Teorija je promatranje posebice duhovno promatranje onoga što čulnom opažanju nije dostupno... čista spoznaja i sustavno uređeno znanje bez obzira na njegovu primjenu i upotrebu za različite ciljeve“ (Menck, 2005, 9).

4. Aksiom generacije: U svakom društvu postoji starija generacija (odrasli) i mlađa generacija (odrastajući);
5. Aksiom minimuma: Starija generacija ima obvezu prenijeti na mlađu generaciju kulturalni minimum.

Definicija nastave može se, prema Mencku izvesti iz prva tri aksioma:

„Nastava je institucionalizirani proces, u kojemu se kultura prenosi sa starije na mlađu generaciju“ (Menck, 2005, 44). Definicija nastave kao institucionalizirane djelatnosti potrebuje četvrti i peti aksiom. „Nastava je suštinska djelatnost škole - institucije u društvu u kojoj se prenose znanja, umijeća i (vrijednosne)orijentacije starije generacije (općenito: oni koji više znaju) na mlađe generacije (općenito: oni koji još ne znaju) s istaknutim zahtjevom obvezatnosti“ (Menck,2005, 45).

**Wolfgang Sünkel** (2002) je jedan od malobrojnih suvremenih pedagoga znanstvenika, koji je dao nacrt teorijske didaktike, odnosno opisao fenomenologiju nastave. Njega interesira, što nastava jest, a ne kako bi je trebalo poboljšati. „Teorija može nastavu poboljšati, ali samo na svojstven teorijski način. Njen doprinos poboljšanju predmeta njene spoznaje jest poboljšanje spoznaje predmeta“ (Sünkel, 2002, 21). U njegovom pristupu se prepoznaje pedagojska znanstvena perspektiva glede nastave, ali i samog predmeta pedagogije (Sünkel<sup>6</sup>, 2011). Prema Sünkelu (2011, 46) „Odgoj je posredovano usvajanje ne-genetičkih dispozicija za djelovanje“. Ako je odgoj širi i nadređeni pojam, a nastava uža i podređeni, tada bi se prema mojem mišljenju (Palekčić, 2012, 2013) nastava mogla (polazeći od teorijskih stavova i određenja odgoja prema Sünkelu) teorijski definirati na sljedeći način „Nastava je posredovano usvajanje ne-genetičkih *objektivnih* dispozicija za djelovanje“.

Teorijsko promišljanje biti nastave omogućava sagledavanje nekih fenomena nastave, koje nisu dokučive iz pragmatičke (dominirajuće) perspektive u didaktici. Tako se didaktički trokut smatra prevladanim, trivijalnim i nedopuštenim pojednostavljivanjem bogatstva formi događanja u nastavi. Misaoni model didaktičkog trokuta moguće je, međutim, pojmiti samo iz teorijske perspektive (Palekčić, 2012, 2013). O tome Sünkel (2002, 64) piše: „Stvarno bogatstvo stvarnog pedagoškog zbivanja moguće je pojmiti samo ako je sređeno prema teorijskim kategorijama, koje su i same međusobno povezane uređenim sustavom veza. Didaktički trokut sa svojih pet veza i tri pozicije je sigurno jednostavna shema, ali to je *jednostavnost općeg* (M.P.), u kojem je sadržana punina posebnog“.

Što nastavu čini pedagoškom, odnosno odgojnom i obrazovnom? ostaje nedokučeno, kao i to kako teorijski tematizirati odgojivost i socijabilnost nastave (Palekčić, 2012). Nastava kao

---

<sup>6</sup> U knjizi *Pedagojska znanstvena perspektiva* (Palekčić, 2013), Ulrich Papenkort će predstaviti Sünkelovu pedagojsku perspektivu. U knjizi će i neki drugi, isto tako važni suvremeni pedagozi predstaviti svoju perspektivu, odnosno poziciju glede nastave. Klaus Prange će predstaviti svoje shvaćanje pokazivanja (polazeći od pokazne strukture odgoja – Prange, 2005) kao temeljne pedagoške i didaktičke operacije.

pedagoška konstrukcija (Strobele-Eisele, 2003) još uvijek nije teorijski utemeljena iz pedagojske perspektive. Usprkos tome što je napisano mnogo radova o nastavi, odnosno didaktici (kao znanosti o nastavi), među njima nema djela s pedagojskim (teorijskim) pristupom nastavi. Didaktika je provincija kojom upravljaju druge znanosti, umjesto same pedagojske znanosti. Pragmatičko znanje pedagogije o nastavi je bogato, ali je siromašno ili potpuno nedostatno – kada je riječ o empirijskom (ponajprije utemeljen u drugim znanostima i vođen njihovim teorijskim pojmovima a nikako teorijski utemeljen iz pedagojske perspektive) i posebice kada je riječ o teorijskom znanju. A to je upravo bitan uvjet priznavanja pedagogije, odnosno didaktike kao znanosti.

### **Što nam donosi teorijsko pedagojsko promišljanje nastave**

Ponajprije nam donosi znanstveno utemeljenje pojma nastave i razvoj pedagoških teorija nastave (zajedničko znanje i spoznaja o nastavi za sve pedagojske discipline). Zatim, uređeni odnos između pedagojskih pojmova (nastava se poima kao oblik odgoja). Ono nam omogućava pedagojsko utemeljenje empirijskih istraživanja nastave (što posebice pridonosi boljem znanstvenom statusu pedagogije jer, pedagogija sada može proizvoditi specifično spoznajno i empirijsko pedagojsko znanje glede nastave). Razvijenim teorijskim mišljenjem stvara se osnova za dijalektičko uravnoteženo poimanje prividnih proturječnosti ili tzv. „njihalice“ (primjerice nastava usmjerena na sadržaje i nastava usmjerena na kompetencije). I što je veoma važno - samo pedagojske teorije mogu imati značajne implikacije za praksu nastave. To pokazuje iskustvo neuspjeha s ne-pedagojskim utemeljenjem nastavne prakse. Savjetodavni diskurs u nastavi (kojeg nije moguće obrazložiti ne-pedagojskim teorijama) je primjerice moguće pojmiti i tematizirati tek iz šire pedagojske teorije odgoja i nastave kao forme odgoja, ali i iz razvijene pedagojske teorije savjetovanja.

### **Primjer drugi: Savjetovanje**

#### ***Opis stanja i problem***

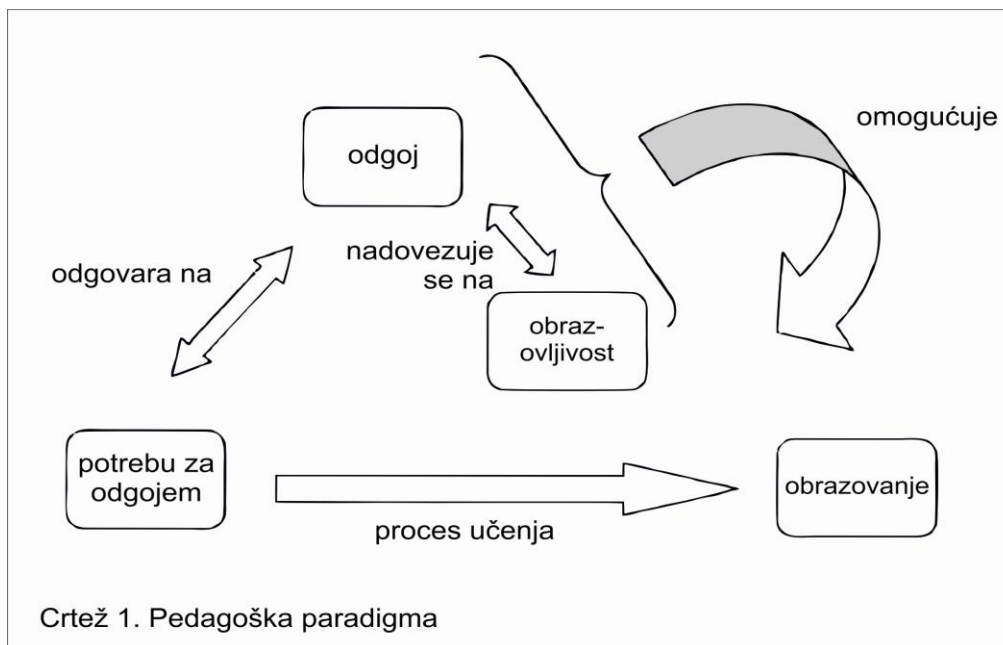
Savjetovanje u područjima pedagoškog djelovanja se smatra legitimnom opcijom profesionalnog pedagoškog djelovanja (javlja se kao osobno, poslovno, organizacijsko savjetovanje ili kao supervizija). O pedagoškom savjetovanju se govori u području socijalne, specijalne i školske pedagogije ali i obrazovanja odraslih. U pedagoškoj literaturi postoje različiti koncepti savjetovanja (primjerice savjetovanje usredotočeno na klijenta ili sustavni pristup savjetovanju). Teorije i koncepti savjetovanja su dominantno utemeljeni u psihologiji, odnosno psihoterapiji. Pedagojska teorija savjetovanja, koja bi tvorila osnovu za konkretne oblike *pedagoškog* savjetovanja u praksi - jednostavno nedostaje. Kako pedagoško savjetovanje postaje pedagojskim ostaje ipak otvoreno pitanje – problem za teorijsko promišljanje.

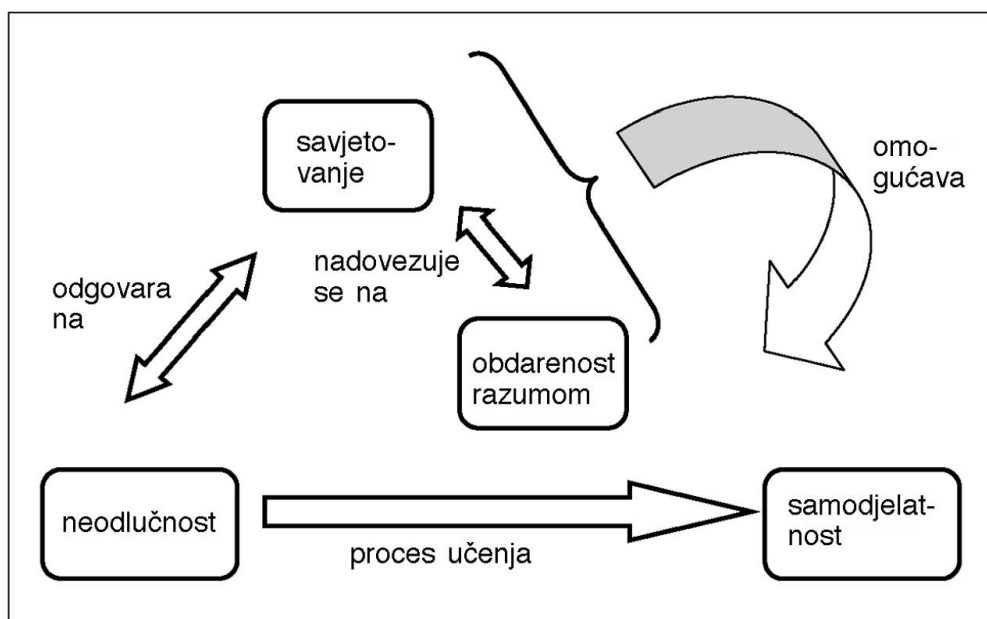
## Jedan primjer pokušaja pedagoškog teorijskog promišljanja savjetovanja

**Oliver Hechler** u knjizi *Pedagoško savjetovanje* (2010) pokušava na jasnim disciplinarnim-pedagoškim teorijskim osnovama pokazati što čini savjetovanje *pedagoškim*. „O pedagoški zasnovanoj i na pedagogiji temeljenoj konceptualizaciji savjetovanja ne može se govoriti ni kod jednog od dva dominantna polazišta (o pedagoškom savjetovanju se govori onda kada ga provodi pedagog ili ono postaje pedagoškim primjenom na pedagoškom području) a možda se ti pokušaji znanstvenog utemeljenja smatraju i suvišnima naspram mnoštva savjetodavnih (ne-pedagoških – M.P.) koncepata. No upravo to utemeljenje pedagogu uopće i omogućuje da savjetuje *pedagoški*. Tek nakon teorijskog (prepoznatljivog pedagoškog) određenja - savjetovanje postaje složenim oblikom pedagoškog djelovanja, a pedagog u svojoj savjetodavnoj praksi može ostati pedagogom“ Hechler (2010, 22).

U pedagoškom utemeljenju savjetovanja Hechler polazi od pedagoške paradigme (koje teorijski utemeljuje u općoj teoriji odgoja - koja mora jasno odgovoriti na pitanje zašto i čemu odgoj i uz korištenje „domaćih“ pojmova, kao što su primjerice obrazovljivost i zrelost).

Na crtežima 1 i 2 Hechler (2010, 42,45) pregnantno pokazuje teorijsku strukturu utemeljenja odgojnog djelovanja - pedagošku paradigmu i savjetovanje u sklopu pedagoškog utemeljenja.





Slika: **Savjetovanje u pedagoškoj paradigmi**

### Što nam donosi teorijsko pedagojsko promišljanje savjetovanja

Pretpostavke za određenje pedagojske teorije savjetovanja jest ponajprije odustajanje od postavke da je pedagogija „praktična“ disciplina, koja primjenjuje spoznaje i rezultate temeljenih znanstvenih disciplina, kao što je primjerice psihologija. Profesionalno djelovanje pedagoga se ne zasniva pedagojski, nego se izvodi iz spoznaje drugih disciplina. „Pitanja odgoja se tada obrađuju tako kao da ne postoji teorijska pedagogija koja bi mogla pridonijeti tumačenju pitanja odgoja. Odgojna se pitanja tumače bilo u modusu psihologije, sociologije, politike ili biologije, u vrlo rijetkim slučajevima pedagoški... U tom smislu niti ne začuđuje da u nedostatku pedagoške konceptualizacije odgojnih sredstava pedagozi traže spas u psihološkim konceptima terapije i savjetovanja (Boeger, 2009). Prema toj predodžbi pedagogije kao primijenjene znanosti na konzekventan način niti ne može postojati *pedagoško* savjetovanje (Hechler, 2010, 39).

Razvijena teorija savjetovanja omogućava postavljanje pedagoških teorijskih hipoteza i njihovu provjeru i u obliku empirijskih (re)konstruktivnih istraživanja. Na taj način pedagogija može početi proizvoditi i specifičnu pedagošku spoznaju u odnosu prema savjetovanju, što će pridonijeti povećanju njenog znanstvenog statusa. Osim toga, pedagojska teorija savjetovanja će pomoći jačanju identiteta pedagogije kao znanstvene discipline, jer se opća struktura savjetovanja zadržava u različitim područjima i u tom smislu nema socijalno-pedagoškog ili školsko-pedagoškog savjetovanja, već samo pedagoškog savjetovanja i njegove primjene u socijalnoj i školskoj pedagogiji, što je obogaćeno specifičnim sub-disciplinarnim znanjem i usmjereno na specifične kontekste tražitelja savjeta.



„Na toj osnovi se tada unutar discipline razvija hermeneutičko znanje relevantno za pedagoško savjetovanje, dakle pitanje kako se problem tražitelja savjeta može pedagoški shvatiti, profesionalno znanje kao znanje i umijeće koje omogućuje da se pojedinačni slučaj „prema pravilima“ obradi na pozadini općeg pedagoškog znanja te metodičko-didaktičko znanje kao učenje o oblicima pedagoškog savjetodavnog djelovanja. Sve tri vrste znanja su konstitutivne za profesionalno savjetovanje, a kvaliteta savjetovanja u teoriji i praksi se može mjeriti prema tome u kolikoj mjeri pruža obavijest o tim oblicima znanja“ (Hechler, 2010, 23).

### **Umjesto zaključka: Implikacije za profesiju**

Kultiviranje teorijskog, dijalektičkog i sustavnog mišljenja u pedagogiji, odnosno shvaćanje pedagogije kao sustavne znanosti odgoja i obrazovanja (Komar, 2008) jest, po mojemu mišljenju, uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. Njegova plodotvornost je međutim veoma značajna i za pedagogiju kao profesiju. Teorijskim mišljenjem se stvara jasan sustav razlikovnih pojmova i kategorija, koji služi kao zajednička pojmovna osnova i za teoretičare i za praktičare. Prepoznatljiva pedagogijska perspektiva na teorijskoj razini i jasan prepoznatljiv profesionalan identitet pedagoga na praktičnoj razini su međusobno povezani i uvjetovani. Tek rastom pedagogijske teorijske spoznaje stvaraju se uvjeti za poboljšavanje kvalitete praktičnog pedagoškog djelovanja. Uz pomoć teorijskog uvida što nastava jest, praktičari stječu specifično pedagogijsko znanje o nastavi, koje služi kao pouzdana osnova za razvoj specifičnih pedagoških umijeća, odnosno kompetencija. Ta znanja i te kompetencije pedagog praktičar može demonstrirati u razgovoru s roditeljima i nastavnicima (primjerice može prepoznati i ukazati na didaktičke pogreške u nastavi). Na kojim disciplinarnim znanjima počiva pedagoško savjetovanje, što ga razlikuje od primjerice psihološkog ili pravnog, kao i to što čini sadržaj i kome je pedagoško savjetovanje namijenjeno – je ono specifično pedagoško što omogućava pedagogu praktičaru samostalnost, identitet i integritet (i) u timskom radu suradnika u školi ili nekoj drugoj obrazovno-pedagoškoj instituciji. Time on stječe ne samo veći ugled, nego i osjećaj da zna što i kako treba pedagoški profesionalno djelovati. Tako pedagog ostaje pedagog profesionalac, u čijem djelokrugu rada jest i savjetovanje i ne mora se više truditi postati „malim“ terapeutom. Time se gubi profesionalna nesigurnost pedagoga za što su stručni i koje specifične kompetencije (i u području savjetovanja) odlikuje njihov profesionalni profil. Teorija savjetovanja iz pedagogijske perspektive pruža praktičaru teorijski okvir, ali i praktični instrumentarij s kojim može *pedagoški* savjetovati.

Pedagozi praktičari, osim toga, stječu i prepoznatljivi pedagoški stav i držanje u odnosu prema reformi obrazovanja i nastave, jer oni sada mogu razlikovati zahtjeve koji dolaze izvana (koji su usmjereni na izvanjske *ciljeve*) i one koji proizlaze iz *svrhe* škole i nastave. K tome je još važnije, što je pedagog teorijski i praktični osposobljen da promišlja dijalektiku tih odnosa i da zastupa i

bori se za uvažavanje prepoznatljive pedagojske i pedagoške perspektive – jer konačno posjeduje specifično pedagojsko znanje formi glede re-formi.

Bitan preduvjet za prepoznatljiv i priznat profesionalni profil pedagoga iz pedagojske znanstvene perspektive jest razvoj osobitog pedagojskog načina mišljenja i na teorijskoj razini i na operativnoj razini pedagoškog rasuđivanja (tj. opažanja, tumačenja, razumijevanja i procjenjivanja pedagoških fenomena, problema i situacija) studenta. Promjene u strukturi studija pedagogije bi se trebale zasnivati na ovim osnovama i polazištima.

## Literatura

1. Bašić, S. (1998). Modeli samopoimanje pedagogije. U: Napredak, 139 (1), 33-43.
2. Baumgart, F., Lange, U., Wigger, L. (Hrsg.) (2005). Theorien des Unterrichts Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben
3. Giesecke, H. (2004), Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung H.2/2004, S. 151-165.
4. Hechler, O. (2010). Pädagogische Beratung. Stuttgart: Kohlhammer (Hewchler, O. (2012). Pedagoško savjetovanje. Zagreb: Erudita.
5. Komar, Z. (2008). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. Pedagojska istraživanja, 5(2), 127-138.
6. Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft1,109-129.
7. Menck, P. (2006). Unterricht. Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. Norderstedt: Books on Demand GmbH
8. Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava? Zagreb: Erudita
9. Palekčić, M. (2001a), Distinktivnost pedagojskih istraživanja, Napredak, Zagreb, 2001, 2, 157-167.
10. Palekčić, M. (2001b), Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja. Filozofski fakultet, Rijeka, str. 64.-72.
11. Palekčić, (2002). Tematiziranje odnosa teorija- praksa u pedagogiji. Rijeka:Filozofski fakultet u Rijeci, 6482.
12. Palekčić, M. (2004), Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis: Das Beispiel „intrinsische Lernmotivation“. U: Bernd Hackl, Georg Hans Neuweg (Hg.). Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Linz und Wien: LIT, 2004, 27-44.
13. Palekčić, M. (2007). Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive. U: Pedagogija : prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja / Previšić, Vlatko; Šoljan, Nikša Nikola; Hrvatić, Neven (ur.). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 2007,243-259.
14. Palekčić, M. (2009). Die Verlagerung vom Lehren aufs Lernen. Kritische Reflexion anhand des Wertequadrats. Am Beispiel des „Menon“. In: Edward Protner/Vladimir Wakounig/Robi Kroflič: Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft. Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer. Peter Lang, 2009, S. 85-108.
15. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. Pedagojska istraživanja, 2, 2010
16. Palekčić, M.(2012). Odgojivost i socijabilnost nastave (radni naslov rada u pripremi za studiju: Previšić, V. . Kurikulum suvremene škole)

17. Palekčić, M.(2013). Pedagojska znanstvena perspektiva. S prilozima: Olivera Hechlera, Zvonimira Komara, Floriana Mullera, Ulricha Papenkorta, Klaus Prangera i Heinricha Rotha. (knjiga u pripremi)
18. Prange, K. (2005). Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh
19. Previšić, V. (2012). Kurikulum suvremene škole (studija u pripremi)
20. Schäffer, A.(2012). Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh
21. Strobele-Eisele, G. (2003). Unterricht als pädagogische Konstruktion. Die logik des Darstellens als Kern von Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
22. Sünkel, Wolfgang (2002). Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik (2. Auflage): Weinheim und München: Juventa
23. Sünkel, Wolfgang (2011). Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung Band 1. Weinheim und München: Juventa
24. Vogel (1986). Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62, 1986, 472- 486.

## **Cultivation of Theoretical Thinking – a Condition for Identity and Scientific Status of Pedagogy**

### **Abstract**

The article considers the problem of identity and of the scientific status of pedagogy in general and on two specific examples (teaching and counselling). The current status of pedagogy as science is characterized, among other things, by the absence of a clear pedagogical scientific perspective (*differentia specifica*) in relation to other sciences, adopting of the scientific views, theories, models and concepts from other disciplines, with the simultaneous absence of “own” concepts, a large number of new differentiated pedagogies and lack of their connection with general or systematic pedagogy, and the insufficient distinctiveness of pedagogical studies. The author’s view is that the cultivation of a (fundamental) theoretical thought in pedagogy is a basic condition for identity and the scientific status of pedagogy. Theoretical thought is both the means and the goal of the transformation of the current scientific pedagogical perspective and building of a more adequate one. It will enable an appropriate relationship among theoretical, empirical and pragmatic research, due to a common pedagogical theoretical basis. A well-established pedagogical scientific perspective will also contribute to a more adequate understanding and solving of the problem of the relationship between theory and practice in pedagogy and the relationship between pedagogy as a scientific discipline and pedagogy as a profession.

**Keywords:** cultivation of theoretical thought, identity and scientific status of pedagogy, pedagogical scientific perspective, teaching, counselling

# Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija?

Dr. sc. **Elvi Piršl**, izv. prof.  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Odjel za studij na talijanskom jeziku

## Sažetak

U današnje vrijeme globalizacija je postala sastavni dio čovjekova života. Njezina važnost ogleda se u razvoju tehnologije, gospodarstva, politike, kulturnog i javnog života svake zemlje. Živimo u tzv. "globalnom selu" u kojem se svakodnevno prožimaju različiti međuljudski odnosi i komunikacija. U radu se razmatra uloga interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije na učinkovitu interkulturalnu interakciju odnosno interkulturalnu komunikaciju. Interkulturalna kompetencija i kulturna inteligencija su složeni fenomeni koji se sastoje od mnogobrojnih čimbenika. Nažalost, relativno malen broj i nedovoljno sistematizirana istraživanja u tom području onemogućavaju razumijevanje pojave zašto su neki pojedinci uspješniji od drugih u kulturno različitim situacijama. Cilj ovoga rada je odgovoriti na pitanja: Koje su zajedničke karakteristike interkulturalnoj kompetenciji i kulturnoj inteligenciji? U čemu se razlikuju i koja je njihova uloga u razvoju interkulturalne učinkovite interakcije?

**Ključne riječi:** *globalizacija, interkulturalna kompetencija, kulturna inteligencija, komunikacija*

## Uvod

U modernom svijetu, *globalizacija* je postala svakodnevni i glavni čimbenik života svake osobe. Iako nam se ponekad čini kako je globalizacija učinila svijet manjim, jednostavnijim, po nekima čak i "površnim" (Friedman, 2005) s različitih aspekata, porast kulturne različitosti stvorio je promjene kako u životu svake osobe tako i radnih organizacija čineći svijet ipak, i ne tako "jednostavnim i površnim". Naime, ona igra glavnu ulogu u razvoju gospodarstva, političkog, kulturnog i javnog života. Međunarodna suradnja i razmjena u području školstva, znanosti, politike, gospodarstva, kulture ostvaruje se u različitim oblicima, a najčešće tijekom posjeta, konferencija, seminara, stručnih usavršavanja, studentskih razmjena, kulturnih manifestacija, itd. Isto tako, znatan broj istraživanja ukazao je na promjene koje se događaju na samo unutar multinacionalnih kompanija (Earley i Gibson, 2002), multikulturalnih (Tsui i Gutek, 1999) i prekooceanskih organizacija (Bhaskar-Shrinivas et al., 2005), već i u školama i na fakultetima zahvaljujući mogućnosti sve veće razmjene kako među radnicima, poslodavcima i menadžerima tako i među učenicima, studentima i nastavnicima (Bennet, 2001, Martin, 1987). Ipak, postoji relativno malen broj istraživanja koji pažnju usmjeravaju na individualne sposobnosti koje utječu na učinkovitu interkulturalnu interakciju, što otežava shvaćanje i objašnjenje zašto su neki pojedinci uspješniji od drugih u kulturno drukčijim situacijama (Gelfand et al, 2007). Naime, u kojoj će mjeri suradnja i razmjena među ljudima biti više ili manje kvalitetna ovisi i o načinu percipiranja i razumijevanja

osjećaja, misli i stavova osoba koje ne pripadaju našoj kulturi i koje upravo zbog toga na drukčiji način reagiraju, razmišljaju, oblikuju i organiziraju pojmove i misaone strukture koje su specifične za njihov način življenja tj. za njihovu kulturu.

### **Interkulturalna kompetencija: definicija, dimenzije, karakteristike**

Biti više ili manje uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s osobama ili skupinama koje su kulturno drukčije od nas, ne ovisi samo o prethodnom iskustvu u dodiru s drugim, već i o *kompetencijama* koje jedinka posjeduje. Jedan od bitnih faktora koji nam omogućava ne samo učenje i razumijevanje drugog i drugačijeg od nas, već i o nama samima je *interkulturalna kompetencija*. Biti interkulturalno kompetentan znači ne samo imati znanja i pozitivne stavove, već biti sposoban uspostaviti učinkovitu interakciju s drugim tj. uspostaviti *kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju*. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju *osjetljivost i samosvijest*, odnosno *razumijevanje ponašanja drugih* te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Hrvatić, Piršl, 2007). U posljednjoj četvrtini prošlog stoljeća mnogobrojna su se istraživanja pozabavila određenjem pojma interkulturalne kompetencije čiji je cilj bio utvrditi bitne indikatore odnosno dimenzije interkulturalne kompetencije kao što su *vještine, sposobnosti, karakterne crte, stavove i znanje*. Prema Earley-u i Ang-u (2003, 264 str.) interkulturalna kompetencija se može grupirati u 10 temeljnih dimenzija. To su: *komunikacijske sposobnosti, tolerancija prema dvosmislenosti, empatija, mentalna otvorenost, fleksibilnost, sposobnost koncentracije u određenim situacijama i u odnosima s kulturno drukčijim osobama, pozitivan stav prema učenju, tolerancija prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj različitosti, poznavanje kulture, sposobnost postizanja uspjeha u različitim područjima*. Isto tako za Bensona (1987) postoji deset dimenzija interkulturalne kompetencije, *a to su: govorne, vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost*.

Mogli bismo zaključiti kako se navedene dimenzije slične i kako se mogu grupirati u nekoliko ključnih dimenzija: *komunikacijske vještine i interakcija* (verbalna i neverbalna komunikacija), *odnos prema drugom i drukčijem* (pozitivni stavovi, tolerancija, empatija, odsustvo stereotipa i predrasuda) i *kognitivne* (poznavanje kulture, želja za učenjem, mentalna otvorenost, koncentracija i usmjeravanje pažnje u odnosu s različitošću). Dakle, *interkulturalnom kompetencijom* označavamo različite sposobnosti i karakteristike koje obilježavaju svakog pojedinca na individualnoj, osobnoj razini koje se najčešće grupiraju u tri bitne dimenzije: *kognitivne, afektivne i ponašajne* (Bennett, 2001, str. 205-226; Chen i Starosta, 1996, str. 353-383; Fritz, 200, str. 87-101; Müller i Gelbrich, 2001, str. 246-272; Ting-Toomey, 1999). Da bi se pojedinac mogao uspješno i učinkovito *ponašati* u interakciji s drugim treba posjedovati *kognitivnu*

(npr. znanje o drugoj kulturi) i *afektivnu* dimenziju (npr. vještine upravljanja interkulturalnim situacijama). Svaka od tri navedene dimenzije ne djeluje zasebno već se međusobno nadopunjuju i ovisne su jedna o drugoj. Stupanj interkulturalne kompetencije svake osobe i/ili grupe određuje kvaliteta ponašanja u specifičnoj interkulturalnoj interakciji koja je u velikoj mjeri određena navedenim dimenzijama (Piršl, 2007).

Ipak, usprkos činjenici da se interkulturalna kompetencija pojedinca dovodi u vezu s nužnim vještinama u radu s problemima imigranata odnosno s «drugim», ne postoji zajedničko stajalište o tome koje su bitne dimenzije interkulturalno kompetentne osobe. Indikatori interkulturalne kompetencije kod mnogobrojnih autora ovise o tome koje elemente smatraju važnima. Dakle, ovisno o tome koje dimenzije pojedini istraživači i teoretičari smatraju ključnima za određenje pojma interkulturalne kompetencije, ovisit će ne samo različiti pristupi i modeli u razmatranju ovog pojma, već i različito poimanje i nazivi. Stoga, ne mora nas čuditi postojanje različitih sinonima za "interkulturalnu kompetenciju" kao što su: kros-kulturalna adaptacija, interkulturalna osjetljivost, multikulturalna kompetencija, transkulturalna kompetencija, kros-kulturalna učinkovitost, međunarodna kompetencija, globalna književnost, globalno građanstvo, kulturna kompetencija, kros-kulturalno prilagođavanje (Deardorff, 2004; u: Mantovani, 2008, 122 str. ).

Slijedom toga, zanimljivo je napomenuti kako su se posljednjih desetak godina razvili novi pristupi u proučavanju i istraživanju interkulturalne kompetencije, posebno u području menadžmenta i marketinga, a to je *kulturna inteligencija*. Prema Earleyu i Angu (2003, str. 59) *kulturna inteligencija* predstavlja ključnu dimenziju interkulturalne kompetencije za rad u međunarodnim i multinacionalnim kompanijama. Oni stavljaju naglasak na kognitivne stilove koji pojedincu omogućavaju bolje snalaženje u novim situacijama i rješavanje svakodnevnih problema i aktivnosti. Naime, u kojoj će mjeri pojedinac biti učinkovit u usvajanju novih znanja, ovisi o sposobnosti prilagodbe novim kulturnim kontekstima i kreativnom rješavanju sadašnjih i budućih problema, što je usko povezano s istraživanjima o višestrukoj inteligenciji i radovima u području inteligencije kojima su se bavili psiholozi Howard Gardner i Robert J. Sternberg. Takav pristup omogućava razmišljanje o nekom novom sveobuhvatnom modelu (inter)kulturalne kompetencije koji ne robuje samo prednostima specifičnih područja, kao što su jezične kompetencije.

Činjenica je da dok definicije i modele *interkulturalne kompetencije* najčešće nalazimo u radovima psihologa, lingvista, sociologa, antropologa, dokle je *kulturna inteligencija* često predmetom rasprave u radovima istraživača koji su usko povezani s poslovnim svijetom, marketingom i kros-kulturalnim menadžmentom. Što je zajedničko, a što različito interkulturalnoj kompetenciji i kulturnoj inteligenciji? Jesu li to dva različita pojma i područja istraživanja ili je to sinonim za jedan te isti pojam?

## **Kulturna inteligencija: definicija, dimenzije i modeli**

U globalnom i multikulturalnom okruženju, *kulturna inteligencija* postaje veoma važna za pojedinca kako u njegovom osobnom tako i u profesionalnom životu. Naime, poznavanje kulturne inteligencije (KQ) pomaže nam u razumijevanju “starih” problema i pitanja s kojima su se najčešće susretali emigranti odlaskom u drugu zemlju u potrazi za poslom i boljim životom, a to je kako to da su neki bili bolji, uspješniji i napredovali u zemljama i kulturama različitim od njihove, za razliku od drugih kojima to nije uspijevalo? O kojim faktorima (sposobnostima, vještinama) ovisi u kojoj će se mjeri netko bolje ili lošije prilagoditi novoj situaciji odnosno novom kulturnom kontekstu?

Iako su empirijska istraživanja o kulturnoj inteligenciji relativno nova i još uvijek nedovoljno proučena i istražena, dobiveni rezultati pokazuju kako osobe s višom kulturnom inteligencijom imaju veću sposobnost predviđanja, snalaženja, razumijevanja, prilagođavanja i donošenja odluka u kulturno različitim situacijama. Dakle, što je kulturna inteligencija? Kao što postoje različiti modeli, definicije i dimenzije koji određuju interkulturalnu kompetenciju, tako postoje različita razmišljanja i pristupi među istraživačima, teoretičarima i praktičarima u određenju pojma, dimenzija i važnosti kulturne inteligencije u osobnom i profesionalnom životu pojedinca. Prema Earlyu i Angu (2003) *kulturna inteligencija* (KQ) se odnosi na sposobnost pojedinca da se učinkovito ponaša i djeluje u susretu s osobom drukčijeg kulturnog podrijetla i razmišljanja. Kulturna inteligencija je individualna sposobnost pojedinca koja se stječe iskustvom i obrazovanjem, a temelji se i na nekim osobnim karakteristikama ličnosti, kao što su ekstraverzija tj. spremnost i otvorenost za nove kulturno različite interakcije. Kulturna inteligencija ne odnosi se samo na sposobnost učinkovitog funkcioniranja u jednoj zemlji i njezinoj kulturi npr. u Francuskoj, Americi, Japanu, Indiji ili Australiji, već u više i različitim kulturama i kulturnim situacijama. Štoviše, prema Livermore (2011) kulturna inteligencija je sposobnost učinkovitog djelovanja u različitim kulturnim kontekstima kao što su etnički, generacijski i organizacijski. Dakle, utemeljena u teoriji multiple inteligencije (Gardner, 1983), kulturna inteligencija označava individualnu sposobnost uspješne prilagodbe u novim kulturnim sredinama i sposobnost lakog i učinkovitog funkcioniranja u različitim kulturnim sredinama i situacijama širom svijeta (Earley, Ang, 2003; Earley, Mosakowski, 2004).

Thomas i suradnici (Thomas i drugi, 2008, str. 124) kulturnu inteligenciju određuju kao niz interaktivnih elemenata koji čine *znanje, vještine i kulturna metakognicija*. Za njih, središnje mjesto pripada kulturnoj metakogniciji koja obuhvaća sposobnost svjesnog i promišljenog praćenja kognitivnih i afektivnih procesa kod osobe (metakognitivo iskustvo) i usmjeravanje tih procesa prema određenom cilju, razvoju metakognitivnih strategija (Thomas i drugi, 2008, str. 131). Praćenje metakognitivnih procesa znači usmjeriti pažnju prema svjesnom stjecanju kognitivnih

iskustava, odnosno prema afektivnom i osobno-motivacijskom ponašanju pojedinca u određenom kulturnom miljeu u kojem se nalazi (Ibid). Stoga, na temelju provedenih istraživanja Thomas i suradnici navode sljedeće vještine koje obuhvaća kulturna inteligencija su:

- a) perceptivne, opazajne (otvorenost, tolerancija na neizvjesnost);
- b) odnosne (ponašajna fleksibilnost, društvenost, empatičnost);
- c) prilagodljivost, snalažljivost (sposobnost razvoja odgovarajućeg ponašanja u novoj kulturnoj sredini tj. dobra osobna prilagodba, autokontrola, samoopažanje);
- d) analitičke (kulturna metakognicija).

Navedene vještine u kulturnoj inteligenciji, posebno *perceptivne* i *odnosne*, slične su onima u interkulturalnoj kompetenciji: otvorenost, tolerancija na neizvjesnost, fleksibilnost, empatičnost, društvenost. Isto tako, karakteristike interkulturalne kompetencije, kao što su znanje o vlastitoj kulturi i kulturi drugog te samosvjesnost, podudaraju se s karakteristikama kulturne inteligencije. Razlika između karakteristika interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije je metakognitivni aspekt.

Nadalje, osobe s visokom kulturnom inteligencijom imaju četiri ključne sposobnosti: 1) predvidjeti što će se dogoditi u kros-kulturalnim situacijama; 2) shvatiti multikulturalnu situaciju; 3) biti svjesni svojih sposobnosti i motivirani za nove kulturno drukčije situacije; 4) mijenjati i prilagoditi svoju verbalnu i neverbalnu komunikaciju/ponašanje u skladu s kulturnim karakteristikama zemlje. Kulturna inteligencija je kritička individualna sposobnost s važnim osobnim, interpersonalnim i profesionalnim karakteristikama koje pojedinac posjeduje i koje su značajne za uspješno, aktivno i učinkovito djelovanje u globalnom, multikulturalnom svijetu. U poslovnom svijetu, kulturna inteligencija je posebno važna za članove multikulturalnih projektnih timova i kompanija, menadžere, profesionalce s međunarodnim kontaktima i osobe koje se bave marketingom. Ona je multidimenzionalni konstrukt i sastoji se od četiri dimenzija: *kognitivne*, *metakognitivne (mentalna dimenzija)*, *emocionalne* i *ponašajne* dimenzije (Earley i Ang, 2003).

Stoga, upravo na temelju poznatog rada autora P. Christopher Earleya i Soon Anga "*Cultural Intelligence: Individual Interaction Across Cultures*" (2003), u kojem kulturnu inteligenciju određuju kao multidimenzionalni pojam koji uključuje *metakognitivnu*, *kognitivnu*, *motivacijsku* i *ponašajnu dimenziju*, Linn Van Dyne i Soon Ang (2008) razvijaju tezu o tome kako ova četiri faktora kulturne inteligencije odražavaju suvremeno viđenje inteligencije kao kompleksnu, multifaktorsku, individualnu osobinu pojedinca. Naime, *metakognitivni i kognitivni aspekt* kulturne inteligencije odražava mentalnu sposobnost usvajanja, razumijevanja, analiziranja usvojenog znanja o kulturi, *motivacijski* individualnu sposobnost pojedinca da energiju usmjeri prema učenju i učinkovitom funkcioniranju u interkulturalnim situacijama, dok se *ponašajni* aspekt



odnosi na sposobnost samoprovjere, samoopažanja odgovarajućeg verbalnog i neverbalnog djelovanja u kulturno drukčijim sredinama i situacijama (Ang, Dyne, 2008, str. 5).

Prema Soon Ang-u i Linn Van Dyne (2008, str. 5) metakognitivni faktor je kritičan dio kulturne inteligencije zbog nekoliko razloga: 1) promiče aktivno razmišljanje o ljudima i situacijama neovisno o kulturnom podrijetlu; 2) pokretač je aktivnih promjena kod osobe nasuprot rigidnom stavu o kulturnom ograničenom razmišljanju i pretpostavkama; 3) vodi pojedinca prema prilagođavanju i revidiranju vlastitih strategija koje će biti prikladnije u prihvaćanju željenih ishoda tijekom interkulturalnih susreta.

Dimenzije kulturne inteligencije su:

1. **Kognitivna kulturna inteligencija** odnosi se na opće znanje koje pojedinac ima o kulturi (npr. viđenje i razumijevanje sličnosti i različitosti među kulturama u njezinim eksplicitnim i implicitnim elementima). To uključuje znanje o gospodarskom, pravnom i društvenom poretku različitih kultura i subkultura (Triandis, 1994) i temeljno znanje o kulturnim vrijednostima (Hofstede, 2001). Osobe s visokom kognitivnom dimenzijom lakše shvaćaju sličnosti i razlike među kulturama (Brislin et al., 2006).

2. **Metakognitivna kulturna dimenzija** govori nam o načinu davanja smisla novim interkulturalnim iskustvima. Odnosi se na procese koje pojedinac koristi kako bi razumio i usvojio nova saznanja o određenoj kulturi. Metakognicija se odnosi na visok stupanj razmišljanja koji uključuje analiziranje, procjenjivanje, kontrolu i promišljanje problema, donošenje odluka i djelovanje u skladu s tim (Piršl, 2007, str. 281). To podrazumijeva stvaranje mentalne strategije prije susreta s osobom drukčijeg kulturnog podrijetla i prilagođavanje mentalne mape situacijama koje su potpuno različite, nove i nepoznate. Dakle, metakognitivna kulturna dimenzija se odnosi na mentalnu sposobnost pojedinca ne samo u predviđanju i stvaranju novih mentalnih obrazaca u kulturno drukčijim sredinama, već i u sposobnosti prenošenja stečenog interkulturalnog iskustva u novoj situaciji, čineći je tako smislenijom, bogatijom.

3. **Motivacijska kulturna dimenzija** je sposobnost pojedinca u usmjeravanju energije i snage prema učenju i učinkovitom funkcioniranju u kros-kulturalnim situacijama. Uključuje osobna iskustva, interese i znatiželju u uspostavljanju interakcije s osobama drugog kulturnog podrijetla. Motivacijska kulturna dimenzija ogleđa se u individualnoj sposobnosti provjere i kritičke analize vlastite uspješnosti u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji u susretu s drugim i drugačijim.

4. **Ponašajna kulturna dimenzija** je sposobnost prilagodbe pojedinca verbalnom i neverbalnom ponašanju sukladno situaciji u kulturno različitim sredinama. Obuhvaća posjedovanje fleksibilnog i odgovarajućeg verbalnog i neverbalnog ponašanja te sposobnost modificiranja (mijenjanja) istog, ovisno o specifičnosti same situacije i/ili interakcije.

Ispitivanje i istraživanje dimenzija kulturne inteligencije doprinosi boljem razumijevanju njihovih međusobnih odnosa i uvjetovanosti, ali i važnosti utjecaja kojeg imaju na pojedinca u usmjeravanju njegovog razmišljanja i ponašanja u kulturno drukčijim sredinama. Metakognitivna i ponašajna kulturna dimenzija predviđaju određenu djelatnost, aktivnost. Što je viši metakognitivni aspekt kulturne inteligencije, to je viši stupanj djelovanja. Slično, oni koji imaju sposobnost prilagođavanja verbalnog i neverbalnog ponašanja u specifičnim kulturnim situacijama, fleksibilniji su u mijenjaju i poboljšanju svojih aktivnosti u kulturno drukčijim sredinama.

### **Interkulturalna kompetencija - kulturna inteligencija: što zajedničko, a što različito?**

Definicije, dimenzije i modeli *interkulturalne kompetencije* i *kulturne inteligencije* istražuju psiholozi, antropolozi, lingvisti, sociolozi, pedagozi, ali često su sastavni dio analiza i rasprava poslovnog svijeta, kros-kulturalnog menadžmenta. Dakle, što im je zajedničko?

Prije svega, to je *interdisciplinarnost* i *multifaktorska karakteristika* interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije jer sadrže velik broj elemenata, od kojih se većina međusobno podudaraju, kao npr. *znanje* i *vještine*. Faktori koji uključuju *perceptivne* i *odnosne vještine* slični su nekim elementima interkulturalne kompetencije: otvorenost, tolerancija na neizvjesnost, fleksibilnost, društvenost, empatičnost. Elementi interkulturalne kompetencije kao što je *znanje o vlastitoj kulturi* i *kulturi drugog* te *samosvjesnost* koincidiraju s *kulturnim poznavanjem* u kulturnoj inteligenciji.

Razlika između interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije je u *metakognitivnom aspektu* koji se usredotočuje na visoku razinu kognitivnih procesa. I interkulturalna kompetencija i kulturna inteligencija ovise o kontekstu. Važno je shvatiti da se interkulturalna kompetencija razvija, a kulturna inteligencija uči. Prema Richardu Bucheru (2009) na kulturnu inteligenciju trebamo gledati kao na “nikad dovršenu priču koja se treba kontinuirano nadograđivati, učiti, usavršavati”. Isto tako, interkulturalna komunikacijska kompetencija nije sastavni dio kulturne inteligencije jer je ona puno širi pojam od kulturne inteligencije i interkulturalne kompetencije.

Iako kulturna inteligencija ima dosta sličnosti s interkulturalnom kompetencijom, ona naglasak stavlja ne samo na razumijevanju i poštivanju kulturnih razlika, već i na rješavanju problema, pronalaženju najprikladnijih strategija za učinkovitu adaptaciju i integraciju u različitim kulturnim situacijama (Livermore, 2011).

### **Zaključak**

U današnjem multikulturalnom globalnom okruženju, postoje različite vještine koje koristimo kako bismo uspostavili, ali i održali kvalitetnu interakciju s osobama kulturno različitog podrijetla. Da

bismo to postigli potrebno je konstantno učiti, usavršavati se, njegovati stečene kompetencije, ali i usvajati, razvijati nove kompetencije i iskustva.

Interkulturalna kompetencija predmet je proučavanja različitih disciplina kao što su antropologija, psihologija, etnologija, pedagogija, lingvistika, komunikacijski studiji, sociologija, a posljednjih 20-30 godina sve više je prisutna i u području menadžmenta i poslovnog svijeta. Zahvaljujući interkulturalnim interakcijama među različitim kulturama, skupinama i pojedincima mi možemo učiti i naučiti jako puno o drugim i drukčijim od nas, ali istovremeno puno naučiti i o sebi.

Kulturna inteligencija, kao specifična sposobnost pojedinca da učinkovito i kreativno djeluje u kulturno različitim situacijama, povezana je s ostalim vrstama inteligencije i interkulturalnom kompetencijom. Pojam koji su uveli Christopher Earley i Soon Ang u poslovnom svijetu, privukao je pažnju mnogih znanstvenika u svijetu. Kulturna inteligencija je sastavni dio života svakog pojedinca i nije specifična samo za djelovanje u jednoj kulturi. Ona otvara nova iskustva koja će omogućiti da kulturne razlike postanu prilika za učenje, osobni rast i razvoj i bolje međuljudske odnose.

## Literatura

1. Ang, S., Dyne, L. V. (2008), *The Handbook of Cultural Intelligence: Theory, measurement and applications*, Armonk, New York: M.E. Sharpe.
2. Ang, S., Dyne, L. V., Koh, C., Ng, K.Y. (2004), *The Measurement of Cultural Intelligence*. Paper presented at the 2004 Academy of Management Meetings Symposium on Cultural Intelligence in the 21 st Century, New Orleans, LA: In: Rose Che R., Ramalu Sri, S., Uli J., Kumar N. (2010), *Expatriate Performance in International Assignments: The Role of Cultural Intelligence as Dynamic Intercultural Competency*, *International Journal of Business and Management*, vol, 5, n. 8, 26-85.
3. 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.
4. Bennett, M. J. (2001), *Developing intercultural competence for global leadership*. U: Reineke, R. D., Fußinger, C. (Eds), *Interkulturelles Management: Konzeption – Beratung – Training*. Wiesbaden: Gabler, str. 205-226.
5. Bhaskar-Shrinivas, P., Harrison, D. A., Shaffer, M. A., Luk, D. M. (2005), *Input-based and time-based models of international adjustment: Meta-analytic evidence and theoretical extensions*. *Academy of Management Journal*, 48, 257-281.
6. Brislin, R., Worthley, R., MacNab, B. (2006), *Cultural Intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals*. *Group and Organization Management*, 31, 40-55.
7. Bucher, R. D. (2008) *Building Cultural Intelligence (CQ): Nine Megaskills*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall. Dostupno na: <http://www.pearonhighered.com/educator/academ>
8. Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996), *Intercultural communication competence: a synthesis*. U: Burlson, B. (Ed), *Communication Yearbook*, vol. 9. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 353-383.

9. Dearsdorff, D. K. B. (2004) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, doktorska disertacija. U: G. Mantovani (2008) (ur.). *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*. Roma: Carocci Editore.
10. Earley, P. C., Ang, S. (2003), *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
11. Earley, P. C., Gibson, C. B. (2002), *Multinational work teams: A new perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
12. Earley, P. C., Mosakowski, E. (2004), *Cultural Intelligence*. *Harvard Business Review*, 82, 139-153.
13. Friedman, T. L. (2005), *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
14. Fritz, W. (2001), *Die interkulturelle Kompetenz von Managern – ein Schlüsselfaktor für den Erfolg auf Auslandsmärkten*. U: Oelsnitz, D. von der, Kammel, A. (Eds), *Kompetenzen moderner Unternehmensführung*. Joachim Hentze zum 60. Bern: Geburtstag Haupt, str. 87-101.
15. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. U: R. Che Rose, S. Sri Ramalu, J. Uli, N. Kumar (2010), *Expatriate Performance in International Assignments: The Role of Cultural Intelligence as Dynamic Intercultural Competency*, *International Journal of Business and Management*, vol.5, n.8, 76-85.
16. Gelfand, M. J., Erez, M. E., Aycan, Z. (2007), *Cross-cultural organizational behavior*. *Annual Review of Psychology*, 58, 479-514.
17. Hofstede, G. (2001), *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
18. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), *Interkulturalne kompetencije učitelja*. U: N. Babić (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University Kherson, 221-230.
19. Livermore, D. (2001), *The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't do Without in Today's Global Economy*. AMACOM. Dostupno na: <http://www.davilivermore.com/cq>
20. Martin, J. N. (1987), *the relationships between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience*, *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.
21. Müller, S., Gelbrich, K. (2001), *«Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte: Status quo und Perspektiven der Forschung»*, *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 53 (5), str. 246-272.
22. Piršl, E. (2007), *Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije*. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275-291.
23. Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z., i ostali (2008), *Cultural Intelligence: Domain and Assessment*. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8(2), 123-143.
24. Ting-Toomey, S. (1999), *Communicating across Cultures*. New York: Guilford Press.
25. Triandis, H.C. (1994), *Culture and social behavior*, New York: McGraw Hill. U: S. Ang, L.V. Dyne, C. Koh, K. Yee Ng, K. J. Templer, C. Tay, N.A. Chandrasekar (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.
26. Tsui, A. S., Gutek, B. (1999), *Demographic differences in organizations: Current research and future directions*. New York: Lexington Books/Macmillan.

## **Intercultural Competence and/or Cultural Intelligence?**

### **Abstract**

In today's modern time, globalization became the main factor in everybody's life. It plays an important role in the development of technology, economy, policy, culture, and public life of each country. We live in the "global village" in which everyday different interpersonal relations and communication are influencing each other.

The paper explores the role of intercultural competence (IC) and cultural intelligence (CQ) in effective intercultural interaction, as well as in intercultural communication. Both intercultural competence and cultural intelligence are complex phenomena which consist of many components. Unfortunately, there are a small number of systematic studies in this field which would explain why some individuals are more successful than others in different cultures. The aim of this paper is to answer the following questions: What are the common and different characteristics of intercultural competence and cultural intelligence, and what is their role in developing successful intercultural communication?

**Keywords:** globalization, intercultural competence, cultural intelligence, communication

# Aktualnost kulturne pedagogije u Hrvatskoj

Dr. sc. **Igor Radeka**, izv. prof.  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za pedagogiju

## Sažetak

Kulturna pedagogija u Hrvatskoj omeđena je između svjetskih ratova personalizmom Stjepana Matičevića, filozofijom odgoja Pavla Vuk-Pavlovića i ortonomizacijom odgoja Stjepana Patakija. Unatoč nekoherentnosti, najznačajniji je pedagogijski pravac u Hrvatskoj. Kulturna pedagogija holistički sagledava razvoj pojedinca u društvu i kulturi na temelju istraživanja pedagogijske teleologije. Omogućuje proces konstituiranja pedagogije u Hrvatskoj i njeno zbližavanje sa svjetskom pedagogijskom misli. Danas se odgoj i obrazovanje nerijetko svodi na zadovoljenje utilitarnih interesa. Pedagogija je sve više usmjerena na p(r)oučavanje tehnika odgajanja i obrazovanja. Bez povratka temeljnim teleologijskim pitanjima u duhu kulturne pedagogije ne može se ostvariti misija pedagogijskog djelovanja.

**Ključne riječi:** kultura, pedagogija, kulturna pedagogija, Hrvatska

## Razvoj kulturne pedagogije

Reformni pravci dominiraju nacionalnom pedagogijom između svjetskih ratova. U ovoj etapi suvremene pedagogije u Hrvatskoj značajno se mijenjaju pedagogijska teorija i pedagoška praksa. Pedagogijske rasprave u to vrijeme više nisu zaokupljene prosvjetnom politikom, sistemom školstva i više-manje pasivnim preuzimanjem inozemne pedagogijske literature. Započinje izgradnja znanstveno utemeljene pedagogije u živom dodiru sa svjetskim pedagogijskim procesima.

Za usklađivanje pedagogije u Hrvatskoj sa svjetskim pedagogijskim strujanjima ključni je doprinos kulturne pedagogije. Kulturna pedagogija (nazivana još i *teorijskom*, *aksiologijskom* ili *filozofijskom pedagogijom*) usmjerena je prije svega na pedagogijsku teoriju, preciznije teleologijska pitanja pedagogije i odgoja. Glavni predstavnici kulturne pedagogije bili su Stjepan Matičević (1880-1940), Pavao Vuk-Pavlović (1894-1978), Stjepan Pataki (1905-1953), Vladimir Petz (1887-1970), Marijan Tkalčić (1896-1956) i dr. Najdublji trag ostavili su Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki.

Teorijski primat kulturne pedagogije u Hrvatskoj ubrzan je nakon što su pedagojske katedre na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu preuzeli najpoznatiji predstavnici kulturne pedagogije<sup>1</sup>.

Kulturna pedagogija traga za izlaskom iz krize izazvane petrificiranim, više-manje pasivno preuzetim modelom normativne pedagogije herbartovske provenijencije. Ponudila je temelje za rekonceptualizaciju *nove pedagogije* u duhu hermeneutičkog teorijsko-epistemologijskog pristupa. Razvila se pod utjecajem duhovnoznanstvene pedagogije (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) pristigle iz Njemačke i Austrije, koja je uz empirijsku i kritičku znanost o odgoju među trima najznačajnijim njemačkim pedagojskim pravcima (Gudjons, 1994, str- 27-44).

Raznovrsni interesi i permanentna upućenost na filozofiju, psihologiju i pedagogiju toga doba uz istodobno praćenje snažnog razvoja drugih humanističkih i društvenih znanosti koje holistički promatraju čovjeka, živi kontakt s vodećim pedagozima njemačkog kulturnog kruga te snažni i originalni znanstveni habitusi ključnih predstavnika kulturne pedagogije stvorili su pretpostavke za nagli razvoj pedagogije u Hrvatskoj<sup>2</sup>.

Vodeći predstavnici kulturne pedagogije među sobom su se razlikovali u mnogim stajalištima. Nerijetko su polemizirali s drugim predstavnicima kulturne pedagogije<sup>3</sup>. Zbog toga je kulturna pedagogija nekoherentan pravac. Međutim, visoka znanstvena razina kulturne pedagogije te otvorenost u komunikaciji njenih vodećih predstavnika omogućila je razvoj dinamične pedagojske teorije.

---

<sup>1</sup> Već od osnivanja Više pedagoške škole u Zagrebu profesor njene teorijske pedagogije postaje Stjepan Matičević (1919-1938), a nasljeđuje ga Stjepan Pataki (1938-1941). Pavao Vuk-Pavlović se isto tako uključuje u predavanja iz teorijske pedagogije u duhu kulturne pedagogije (1928-1929), a od 1935. do 1941. u radu ovog kolegija sudjeluje i Vladimir Petz (1887-1970). Na Pedagojski seminar Filozofskog fakulteta (u kojem od 1896. godine pedagogiju i didaktiku slušaju svi fakultetski studenti) predstavnici kulturne pedagogije mahom dolaze nakon zapaženih rezultata postignutih na Višoj pedagoškoj školi. Posebno je važna njihova uloga u sveučilišnoj afirmaciji pedagogije. Nakon Franje pl. Markovića (1845-1914) i Đure Arnolda (1854-1941) proces osamostaljenja pedagogije od teologije i filozofije završava dolaskom Stjepana Matičevića za sveučilišnog profesora pedagogija (1924-1940). Uz teorijsku i praktičnu nastavu pedagogije u sklopu Pedagojskog seminara 1928. godine formira se zasebni studij završavanjem kojeg student stječe zvanje diplomiranog pedagoga uz još dva studijska zvanja. Od uvođenja studija 1928. godine omogućeno je i stjecanje doktorata znanosti iz područja pedagogije. Pavao Vuk-Pavlović iz Filozofijskog seminara predaje i na studiju pedagogije (1929-1941). Matičević na studij pedagogije kasnije prima svoga studenta i suradnika s Više pedagoške škole Stjepana Patakija – najprije kao privatnog docenta (1936-1941), koji sa stalnim nastavničkim mjestom na pedagogiji (1941-1953) postaje prvi sveučilišni profesor pedagogije u Hrvatskoj sa završenim studijem pedagogije. Na kraju i Vladimir Petz radi na studiju pedagogije (1940-1945).

<sup>2</sup> Značaj kulturne pedagogije na nacionalnoj razini potvrdila je krovna znanstvena i umjetnička ustanova u Hrvatskoj – Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti – primitkom Stjepana Matičevića i Pavao Vuk-Pavlovića u svoje članstvo. Pavao Vuk-Pavlović postaje dopisni član, a Stjepan Matičević redoviti član. Riječ je ne samo o prvim nego do sada i jedinim pedagozima Akademcima. Aktivnu uključenost kulturne pedagogije u međunarodne pedagojske procese potvrđuje Stjepan Pataki člankom *Naši pedagozi u uglednom njemačkom časopisu "Die Erziehung"* (1936) u kojem navodi hrvatske (i slovenske) pedagoge koji su objavljivali ili su bili spominjani u najvažnijoj periodici duhovnoznanstvene provenijencije.

<sup>3</sup> Pataki u više navrata problematizira postavke svoga profesora Matičevića. Među njegovim najzapaženijim djelima ostala je polemički intonirana knjiga *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"* (Pataki, 1932) u kojoj se oštro protivi Vuk-Pavlovićevim pogledima iznesenim u neposredno prije objavljenoj knjizi *Ličnost i odgoj* (Vuk-Pavlović, 1996, str. 29-213).

## Temeljna stajališta kulturnih pedagoga

Zbog različitih filozofijskih svjetonazora vodeći su predstavnici kulturne pedagogija u Hrvatskoj iz zajedničkih teleologijskih premisa razvili različite pedagogijske konkluzije. Matičević je svoju pedagogiju izgradio na autohtonoj filozofijskoj koncepciji *realidealizma*, odnosno *totalnog naturalizma* – bježeći od krajnosti herbartovske pedagogije na jednoj strani, ali i nerealnih zahtjeva *pedagogije nove škole* na drugoj strani. Vuk-Pavlović iz filozofijskog esteticizma razvio je *filozofiju odgoja* utemeljenu na *objektivnom idealizmu*, zalažući se za odgoj oslobođen od antipedagogijskih utjecaja smjerajući k vječnim, nepromjenjivim vrijednostima. Između Matičevićeve i Vuk-Pavlovićeve pedagogijske paradigme uplela se Patakijeva teorija kulturne pedagogije koja počiva na *subjektivnom idealizmu* kao izrazu novog kulturnog razdoblja s vjerom u vrijednost čovjeka kojem putokaz više nije u nadljudskoj, apsolutnoj sferi, već u ljudskom duhu.

Razlike su dodatno istaknute time što je Pavao Vuk-Pavlović svoju teoriju odgoja usredotočio na odgojni cilj, a Stjepan Matičević i Stjepan Pataki na proces odgajanja koji vodi ostvarenju tog cilja. Pritom se svi slažu da je pitanje određenja cilja odgoja filozofijsko pitanje, a da je proučavanje odgojnog procesa pedagogijski problem. Slijedi kratki pregled njihovih polazišta.

Pavao Vuk-Pavlović smatra da napetost između teorije i prakse nigdje tako snažno ne dolazi do izražaja kao u pedagogiji. Uzrok tome vidi u (po njemu problematičnom) uvjerenju kako pedagogijska teorija treba neposredno služiti pedagoškoj praksi. Takvo uvjerenje logično navodi na osudu svake teorije iz koje se ne razabire njena primjenjivost. No, ovakav pristup „zaboravlja, da neka određena 'praksa', koja se baš provodi i koja daje i omogućuje određeno 'iskustvo', nije nipošto nužno i *sva moguća* praksa ni *sve moguće* iskustvo u okviru stalna kulturna područja“ (Vuk-Pavlović, Teorija i odgojna zbilja, u: Vuk-Pavlović, 1996, str. 218). Prema Vuk-Pavloviću pedagogija je *čista* teorija kojoj se ne može sa sigurnošću odrediti praktična upotrebna vrijednost. „Kao takva može naime imati samo tu zadaću, da objasni bistvo i smisao odgoja te omogući njihovo razumijevanje, i to bez obzira na bilo kakve moguće 'praktičke' konsekvencije tog objašnjenja, a i bez obzira na to, kako li će se u konkretnom slučaju to bistvo objaviti i koliko li se taj smisao ovdje ili ondje uistinu ostvaruje. Kao čista teorija ima samo utvrditi, da se svagdje, gdje se takvo i takvo bistvo uoblikuje i takav i takav smisao ostvaruje, radi o 'odgojnoj zbilji'“ (Vuk-Pavlović, Teorija i odgojna zbilja, u: Vuk-Pavlović, 1996, str. 218). Prirodno je da će *čovjek prakse* prihvatiti samo onu pedagogijsku teoriju koja olakšava razumijevanje pedagoške prakse kojoj i sâm pripada. Od kvalitete odgajatelja zavisi kakvu će teoriju htjeti, moći i smjeti ostvariti. Izravni utjecaj pedagogijske teorije na pedagošku praksu zavisi prije svega od odgajateljeva razumijevanja teorije i njegove umješnosti. Smatra da pedagoška praksa ne može izravno utjecati na pedagogijsku teoriju.

Vuk-Pavlović polazi sa stanovišta da nema, niti može biti *lica bez zajednice* (koja nije tek zbroj individualiteta njenih članova, već *zazbiljno jedinstvo višeg reda*). *Lice i zajednica* žive



simbiotskim jedinstvom u kulturi, te se jedno bez drugoga ne mogu zamisliti (Vuk-Pavlović, *Ličnost i odgoj*, u: Vuk-Pavlović, 1996, str. 80-85). Subjektivna i objektivna kultura, odnosno *lice* i *zajednica*, u uzajamnom su međuodnosu. Individualizacija odgoja vodi inkulturaciji u kojoj *lice* u procesu aktivnog odnosa prema *zajednici* prerasta u *ličnost*. Krajnja afirmacija individualizma ne dovodi do apsolutne slobode nego, paradoksalno, završava u svojoj suprotnosti – *kolektivizmu*.

Za razliku od Vuk-Pavlovića, Stjepan Matičević polemizira kako s herbartizmom tako i s novim pristupima u pedagogiji. Unatoč tome što herbartističku pedagogiju opisuje kao *više izglađenu nego izrađenu teoriju*, i dalje je smatra najprimjerenijom jer za primjenu u pedagoškoj praksi još nije pronađena bolja pedagojska teorija – bez obzira na razvoj reformnih pravaca (Matičević, K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, u: Kujundžić-Marjanović, 1991, str. 165). Unatoč tome, protivi se herbartističkom pristupu normiranju odgojnog cilja – jer ovo pitanje pripada filozofiji, kao i određenju *čiste, teorijske* ili *deskriptivne* pedagogije – čime se osporava normativni utjecaj pedagogije na odgoj.

Suprotstavlja se *pedagogiji odozgo* koja je pod utjecajem Herbartovog intelektualizma dovela do velike krize u pedagogiji i odgoju na prijelazu iz XIX u XX stoljeće, ali zamjera u isto vrijeme i *pedagogiji odozdo* da je pobjegla u drugu krajnost odričući svojim pedocentrizmom bilo kakav društveni utjecaj na odgoj. Pedagogiju pozicionira između ovih dviju krajnosti izmirujući njihove opreke (Kujundžić i Marjanović, 1991, str. 9). Sintetizirajući elemente starog i novog, od odgoja očekuje *razvoj svih tjelesnih i duševnih sposobnosti za oživotvorenje kulturnih vrijednosti*, pri čemu one moraju biti *kompatibilne najvišim, moralno-religijskim vrijednostima* (Matičević, Povratak k normi : Herbart redivivus?, u: Kujundžić i Marjanović, 1991, str. 226-227). U tom svjetlu urastanje pojedinca u kulturu zajednice temelji na personalizaciji odgoja u kulturnim vrijednostima koje vladaju društvom.

Stjepan Pataki razlikuje hermeneutički od normativnog pristupa pedagogiji: hermeneutički proučava odgoj na temelju njegova cjelovitog razumijevanja, a normativni određuje način praktičnog pedagoškog rada. Jedinstvo *spekulativne pedagogije*, odnosno *čiste pedagogije* na jednoj strani (koja odgovara na pitanje *što je odgoj*) i *normativne pedagogije*, tj. *primijenjene pedagogije* na drugoj strani (koja se bavi pitanjem *kako treba odgajati*) ne dozvoljava zastranjivanje bilo u jednom ili drugom pravcu. Pretjerani *scijentizam* na jednoj, kao i *metodizam* na drugoj strani, pogubne su krajnosti koje istovremeno štete pedagogiji i odgoju.

Za razliku od Vuk-Pavlovića, Pataki ističe veliki utjecaj pedagoške prakse na pedagojsku teoriju: „Na kraju želimo podvući da je pedagogika velikim dijelom svojim teorija, ali se njom ne iscrpljuje. Na početku i na svršetku njenom stoji uzgoj kao živa stvarnost. Problematika njena trajno zahvaća u pedagojsku teoriju“ (1938b, str. 9). Pedagogija je proistekla iz prakse i cjelokupni njen

rad u konačnom je usmjeren na tu praksu, na odgoj. Stoga, u normativnosti pronalazi i smisao svoje egzistencije.

Odgoj temelji na idealnosti, tj. kulturnom sadržaju života, a odgojna svijest i volja dolaze do izražaja zahvaljujući normativnosti. Tako se izravno povezani objektivni i subjektivni duh, *univerzalni* i *individualni moment* u odgoju, teorijski i praktični zadatak pedagogije. Kvaliteta pedagogije mjeri se ravnotežom između ovih dvaju zadataka.

S obzirom na to da se odgoj ne može razumjeti samo spoznavanjem odgovora na pitanje *kakav on jest kao činjenica* bez odgovora na pitanje *kakav treba biti*, specifično obilježje odgoja istovremeno je njegova idealna i normativna priroda. Otud pedagogija kao znanost o odgoju ima svoj idealni i normativni karakter (1938, str. 17). U cjelokupnoj Patakijevoj teoriji kulturne pedagogije idealnost i normativnost dva su kraja jedinstvene cjeline. „Zadaća je, dakle pedagogike teoretska ali tako da se ona organski naslanja na uzgojnu stvarnost iz koje je izrasla. Teorija je u biti svojoj nezainteresovani stav, to je sigurno; ali pedagogijski stav nije i ne može biti stav nezainteresovana teoretika. Stoga pedagogika ne može biti 'čista' nauka u običajenom smislu te riječi“ (1938b, str. 19). Zadatak je pedagogije proučavanje ciljeva i ideala, mogućnosti i granica odgoja, dinamike odgojnog procesa, ali i načina njihova vođenja, upravljanja i ostvarivanja.

Iako je u temelju društva objektivni svijet kulture, Pataki navodi da odgoj nije posve zavisian o njoj. „P r a v a z a d a ć a uzgoja, u posljednjem redu, sastoji se u tome iz kulturne konstelacije 'ugledati' i izdvojiti ono što je vrijedno i 'pravo' (echt), i u tom duhu osiguravati kontinuitet kulture. Taj zadatak predstavlja i d e j n i s m i s a o uzgoja; po toj funkciji uzgoj iako nije autonoman nije u lošem značenju te riječi ni heteronoman – nego o r t o n o m a n (ortos = prav) što znači da je rukovođen nastojanjem uzgojno htijenje i djelovanje voditi pravcem 'prave' kulture i pravih vrijednosti, - u pravcu pravog k u l t u r n o g h u m a n i t e t a,, (Pataki, 1938a, str. 339). U duhu Patakijeve kulturne pedagogije ovaj princip vrijedi i za odgajanikovu individualnost. Ona pored vidljivog dijela ima i svoje *nevidljive dubine, snage i mogućnosti*, radi čega se nije dovoljno osloniti na pedocentristički zahtjev o bezuvjetnom poštovanju autonomne prirode odgajanika i njegove volje. „Stoga se odgoj, kao aktivno zahvatanje u mladenačku dušu, ne povodi jednostavno samo onim, što odgajanik hoće i umije, nego pored toga nastoji i produbiti njegove sposobnosti, - pa bilo to u početku i mimo ili protiv volje samog odgajanika“ (Pataki, 1942, str. 138). Dakle, ne autonomno niti heteronomno, već ortonomno zahvaćanje društva s jedne strane i individualiteta s druge strane. Odgoj nije posve zavisian od konstelacije trenutnih kulturnih sadržaja koji ne moraju uvijek biti dobri, ali ni vidljivog dijela individualiteta pojedinca koje se isto tako ne mora uvijek ukazati u dobrom svjetlu.

## Doprinos kulturne pedagogije

Kulturna pedagogija naj snažniji je i najznačajniji pedagoški pravac u Hrvatskoj ne samo između svjetskih ratova nego i u cjelokupnoj nacionalnoj povijesti pedagogije. S ovim pravcem završava proces znanstvenog konstituiranja pedagogije u Hrvatskoj i njeno ubrzano približavanje svjetskoj pedagoškoj misli. Kulturna pedagogija u centar svoga interesa stavlja kulturu, sustav vrijednosti i odnos odgoja prema njima (Zaninović, 1994, str. 159), pri čemu od odgoja traži angažiranje svih odgajaničkih potencijala. Kako se čovjekova punina ne iscrpljuje *ratiom*, odgoj upućen samo na *ratio* ne može dati odgovarajuće rezultate (Gudjons, 1994, str. 29). U središtu kulturne pedagogije cjelokupni je čovjek kao htijuće, osjećajno i djelatno biće – za razliku od harbartovske pedagogije u kojoj je odgoj prije svega sveden na racionalnu stranu odgajnika. Na temeljima idejnog pluralizma, individualizma u odgoju, sve izbalansiranijeg pristupa potrebama odgajaničke ličnosti s jedne strane i zajednice s druge strane, uz veće uvažavanje ličnosti odgajnika, kulturna pedagogija značajno je pridonijela razvoju pedagoške teleologije. Posebice u pogledu određenja znanstvene autonomije pedagogije, autonomije odgoja, odnosa pedagogije i odgoja, odnosa pedagogije prema filozofiji, psihologiji i kulturi uopće, odnosa kulture i odgoja te ličnosti i odgoja, određenja cilja odgoja, utvrđivanja moći i granica odgoja, odnosa znanosti i umjetnosti u odgojnom činu, kao i niza drugih ishodišnih pedagoških pitanja.

Ključni problem razvoja kulturne pedagogije bio je u tome što je prekratko trajao da bi omogućio teorijsko zaokruživanje<sup>4</sup>. Glavni predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj započinjaju proučavanje pedagogije tek u rasponu od 1916. (Matičević), preko 1928. (Pataki), do 1932. godine (Vuk-Pavlović). S obzirom na to da je Stjepan Matičević preminuo 1940. godine, Pavao Vuk-Pavlović slijedeće godine prisilno umirovljen, a Stjepan Pataki u ratnom okruženju značajno smanjuje publiciranje radova<sup>5</sup>, kulturna pedagogija u Hrvatskoj bitno je reducirana već početkom 40-ih godina XX stoljeća. Sa završetkom Drugoga svjetskog rata u sklopu potpunog raskidanja veza s građanskom pedagoškom baštinom zapriječena je mogućnost daljnjeg razvoja kulturne pedagogije. Pavao Vuk-Pavlović je rehabilitiran 1945. godine, ali je istovremeno prisilno umirovljen Vladimir Petz. Mada su Vuk-Pavlović i Pataki ostali na Sveučilištu, nisu se više mogli baviti kulturnom pedagoškom.

---

<sup>4</sup> Vodeći predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj plodni su pedagoški pisci ne samo po kvaliteti objavljenih djela, nego i produkciji radova: Vuk-Pavlović svojih 27 radova u prosjeku objavljuje brzinom od 1,7 rada godišnje; Matičević svojih 76 radova u prosjeku objavljuje brzinom od 2,4 rada godišnje; a 52 rada iz Patakijeva razdoblja kulturne pedagogije objavljuju su brzinom od 2,5 rada godišnje. Kada se uzme u obzir da se u ovim radovima raspravljaju razmjerno složena pitanja pedagoške teleologije te da je među njima dosta objavljenih knjiga, više je nego jasno da se radi o iznimno plodnim autorima. Zahvaljujući tome, u kratkom vremenskom periodu stiješnjenom između svjetskih ratova (tek nešto većem od dvaju desetljeća) nastali su razmjerno obimni kulturno pedagoški opusi.

<sup>5</sup> Ustaška je vlast neke elemente kulturne pedagogije zabranjivala zbog liberalizma, poput njemačke nacističke vlasti koja je za svoje vladavine spriječila nesmetani razvoj duhovnoznanstvene pedagogije.

## Umjesto zaključka

S osamostaljenjem i demokratizacijom Hrvatske nakon raspada socijalizma od 90-ih godina XX stoljeća pluralizira se i pedagogija u Hrvatskoj. Uz vlastita uglavnom praktično usmjerena istraživanja odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj danas je nacionalna pedagogija snažno orijentirana na svjetska pedagoškijska strujanja. Pritom koristi pedagoškijska istraživanja različite provenijencije. Zbog čestog zanemarivanja kritičkog propitivanja raznolikih teorijsko-metodološkijskih ishodišta korištene građe razvijena je eklektička pedagoškijska struktura. Nastao je koloplet nejasnih međuutjecaja različutih teorijsko-metodološkijskih ishodišta<sup>6</sup>, što izaziva nejasnoće u recentnoj pedagoškijski u Hrvatskoj.

Pored neprirodnog, skokovitog povijesnog razvoja nacionalne pedagoškijski s jedne strane, velike pedagoškijski promjene izazvane su i promjenama sustava odgoja i obrazovanja u suvremenim društvima. Na tom tragu istaknuti bečki filozof Konrad Paul Liessmann opire se evidentnoj recentnoj instrumentalizaciji sustava odgoja i obrazovanja svojim zalaganjem za očuvanje humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju koji prožima opće i posebno, pojedinca i zajednicu, svestrano obrazovanje i razvitak čovječnosti. Cjelovito, vrijednosno utemeljeno obrazovanje od interesa je za pojedinca i društvo u cjelini. Stoga zaključuje da je neobrazovanost odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije: „Ono što se tvrdokorno još uvijek naziva obrazovanjem sada se više ne ravna ni prema mogućnostima i granicama pojedinca, ni prema invarijantnim resursima znanja kulturne tradicije, pa čak ni prema modelu antike, nego prema eksternim čimbenicima kao što su tržište, sposobnost upošljavanja [*employability*], kakvoća odredišta i tehnološki razvitak, što sada postavljaju one standarde koje 'obrazovan' čovjek mora dosegnuti. Iz toga se očista 'opće obrazovanje' čini isto tako zanimljivim kao i 'formiranje osobnosti'. U svijetu koji se brzo mijenja, u svijetu kojem su kvalifikacije, koncepcije i sadržaji znanja navodno stalno mijenjaju, čini se da je 'odsutnost obrazovanja', odricanje od suvislih misaonih tradicija i klasičnih obrazovnih dobara postalo krepošću koja pojedincu omogućuje da brzo, fleksibilno i neopterećeno 'obrazovnim balastom' reagira na stalno promjenjive zahtjeve tržišta“ (2008, str. 62).

Svođenje odgoja i obrazovanja na uspješno funkcioniranje na poslu već je izazvalo negativne posljedice. Atrofija odgoja u društvu koje se neprekidno i nepovratno mijenja izazvala je obilje problema. Sve više društvenih izazova, kako onih pozitivnih tako i negativnih, pokrenuli su u tim okolnostima bujicu odgojnih problema.

Promjena temeljne misije odgoja i obrazovanja izazvala je promjenu pedagoškijski orijentacije, što je negativno utjecalo i na pedagoškijski kao znanost. Umjesto da sve svoje snage

---

<sup>6</sup> U tijeku je neobično preplitanje dominantne empirijske pedagoškijski s elementima konstruktivizma uz natruhe paradigmatškog pristupa, normativizma, hermeneutike, postmoderne i drugih pedagoškijskih pravaca.

usmjeri na znanstvenu i stručnu borbu za cjelovit pristup odgoju i obrazovanju (prije svega zbog presudnog značaja za čovjeka i suvremeno društvo) pedagogija se počela povoditi za tim promjenama. Svjedoci smo, zbog toga, osiromašenja pedagogijske teorije. Pedagogija je danas sve više usmjerena na primijenjena istraživanja praktičnih obrazovnih problema, pri čemu zanemaruje vlastitu teleologiju. Pedagogijska istraživanja usmjerena su na tehniku odgajanja, tj. pronalaženje odgovora na pitanje *kako odgajati*, pri čemu zapostavlja pitanje *što je odgoj*<sup>7</sup>. Na taj način pedagogija je ograničila smjer i dosege svoga djelovanja.

U tom pravcu u posljednje vrijeme se razvija niz istaknutih pseudoznanstvenih disciplina koje se predstavljaju kao pedagogijske, mada to nisu niti mogu biti jer izmiču odgojnom djelovanju, te misiji i dosezima pedagogijskih istraživanja. Time se razgrađuje pedagogijska supstanca i zanemaruje matične pedagogijske discipline. Sve su to pokazatelji krize u kojoj se pedagogija danas nalazi (vidjeti o tome više u: Brezinka, 2008).

Kada usporedimo recentnu pedagogiju s pedagogijom razvijanom od njena osnivača Johanna Friedricha Herbart s početka XIX stoljeća sve do polovice XX stoljeća, kao ključne promjene uočavaju se nepostojanje pedagogijske teleologije, nekoherentna struktura pedagogijske znanosti, zanemarivanje uloge i značaja odgoja u razvoju moralnog karaktera čovjeka i dr. Vrijeme je da se pedagogijska znanost vrati svojim temeljnim pitanjima. Ne zbog vlastite prošlosti, nego zbog budućnosti. Dok do toga ne dođe, poznavatelji recentnih pedagogijskih prilika u Hrvatskoj složiti će se s tvrdnjom uvaženog hrvatskog pedagogijskog teoretičara Antuna Mijatovića, koji je u svojevrsnoj pedagogijskoj oporuci ustvrdio da se *hrvatska pedagogija nalazila u boljem znanstvenom statusu i stanju na početku XX st. nego na njegovu kraju* (2001, str. 149). Kritičko preispitivanje položaja odgoja i obrazovanja u suvremenom društvu i vlastitog statusa u tom kontekstu treba biti polazna osnova nužnih pedagogijskih promjena.

Za očekivati je da će se početkom XXI stoljeća u pedagogiji u Hrvatskoj snažnije pokrenuti proces revalorizacije i rekonceptualizacije vlastite pedagogijske baštine. Posebno mjesto na tom planu pripada kulturnoj pedagogiji koja je raspravila čitav niz teleologijskih pitanja od kojih zavisi razvoj pedagogijske znanosti.

---

<sup>7</sup> Mogli bismo reći da je na djelu novi pedagogijski pristup po principu *kako, bez suvišnog zašto*.

## Literatura

1. Brezinka, W. (2008), Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Anali za povijest odgoja*, 7:7-21.
2. Gudjons, H. (1994), *Pedagogija : Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
3. Kujundžić, N., Marjanović, I. (1991), *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića : Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
4. Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
5. Mijatović, A. (2001), Pogled na Hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. *Napredak*, 2:143-156.
6. Pataki, S. (1932), *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"*, Sisak: Tiskara Vjekoslav Pelc.
7. Pataki, S. (1936), Naši pedagozi u uglednom njemačkom časopisu "Die Erziehung". *Napredak*, 5:234-237.
8. Pataki, S. (1938), *Problemi i pravci reformne pedagogije*. Zagreb: Minerva.
9. Pataki, S. (1938a), Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji. *Napredak*, 8:337-346.
10. Pataki, S. (1938b), *Uvod u teorijsku pedagogiku*, skripta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
11. Pataki, S. (1942), Priroda odgojnog utjecanja. *Napredak*, 5-6:129-148.
12. Vuk-Pavlović, P. (1996), *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
13. Zaninović, M. (1994), Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj. *Radovi: Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 32(9):159.

## Importance of Cultural Pedagogy in Croatia

### Abstract

Cultural pedagogy in Croatia is bounded between the world wars by Stjepan Matičević's personalism, Pavao Vuk-Pavlović's philosophy of education, and Stjepan Pataki's orthonomisation of education. Despite its incoherencies, it is the most important pedagogical direction in Croatia. Cultural pedagogy considers the development of individuals in society and culture holistically, on the basis of the research on pedagogical teleology. It enables the development of pedagogy in Croatia and its convergence with the global pedagogical thought. Today, education is often reduced to the satisfaction of utilitarian interests. Pedagogy is increasingly focused on the analysis and teaching of educational techniques. Without returning to the fundamental teleological issues in the spirit of cultural pedagogy, it is impossible to accomplish the mission of pedagogical activism.

**Keywords:** culture, pedagogy, cultural pedagogy, Croatia

# Odnos mladih prema kulturi demokracije

Dr. sc. **Marija Sablić**, doc.  
Učiteljski fakultet u Osijeku

## Sažetak

Predmet ovoga istraživanja jesu stavovi mladih prema selektiranim demokratskim vrijednostima u kontekstu društvenih promjena u Hrvatskoj. Pritom se demokratske vrijednosti promatraju kao standardi utvrđeni međunarodnim dokumentima kao što su Opća deklaracija o ljudskim pravima, Cjelovit okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju i Završna deklaracija Drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe. Tim se dokumentima utvrđuju i razrađuju određena politička, građanska, gospodarska, socijalna, kulturna prava svakog pojedinca, bez obzira na razlike kao što su rasa, boja kože, spol, jezik, vjera, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili društveno podrijetlo. Cilj je istraživanja ustanoviti, opisati i interpretirati povezanost prihvaćanja demokratskih vrijednosti sa sociodemografskim obilježjima ispitanika. U istraživanju je utvrđeno kako postoje statistički značajne razlike ispitanika prema vrijednostima s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika. Učenici koji pohađaju gimnazije, s boljim uspjehom i oni s višim obrazovnim aspiracijama i podrijetlom imaju pozitivnije stavove prema demokratskim vrijednostima. Razlike su utvrđene i s obzirom na stupanj prihvaćanja vrijednosti između ispitanika muškog i ženskog spola. Veće slaganje s ispitivanim vrijednostima iskazuju učenice, a manje učenici.

**Ključne riječi:** mladi, demokratske vrijednosti, obrazovanje, odgoj i obrazovanje za građanstvo.

## Uvod

Mladost kao razdoblje u životu svakog pojedinca predmet je rasprava još od antičkih vremena, no mladi se kao društvena grupa konstituiraju tek u industrijskom dobu, kojeg je između ostaloga, obilježio porast potrebe za masovnim obrazovanjem. Tradicija znanstvenog proučavanja mladih duga je stotinjak godina, a u tom razdoblju polučena su brojna istraživanja o ovom segmentu populacije. Postojeća konfuzna situacija u nas ukazuje na potrebu istraživanja stavova i vrijednosti mladih, jer nam daju uvid i bolje razumijevanje hrvatskoga društva danas. Mladi u Hrvatskoj žive u multikulturalnom okruženju, stoga je (Domović i sur., 2004.) nužno mladim generacijama omogućiti stjecanje sustavnih znanja o demokraciji. Obrazovanje je put pripremanja mladih ljudi za razumijevanje društva u komu žive, načina na koje to društvo funkcionira i kako doprinijeti društvu na različite načine (Osler and Starkey, 2010). Obrazovanje za demokratsko građanstvo temelji se na premisi kako svi imaju jednaka prava sudjelovati u oblikovanju budućnosti društva, počevši upravo sada. Demokratsko građanstvo, a samim time i obrazovanje mladih ljudi mijenja se. Jedan od temeljnih zadataka obrazovanja postaje pripremiti mlade naraštaje da sudjeluju u samom procesu globalizacije. Globalizacijski proces proizvodi dobitnike i gubitnike. Dobitnici dobivaju priliku za zarađivanje novca, zapošljavanje, razmjenjuju robu i usluge. S druge strane gubitnici se isključuju

iz društva. Upravo iz tih razloga Gutmann (2004.) tvrdi kako temeljni cilj demokratskog obrazovanja treba biti pružanje jednake šanse svim mladim ljudima kako bi postali građani svijeta. Uz sve to, tvrde Domović i sur. (2004) budućnost će razvoja demokratskih, interkulturalnih stavova u velikoj mjeri ovisiti o stavovima mladih prema demokratskim vrijednostima, bez obzira na to gdje i na kojim se sadržajima izgrađivali. Životno iskustvo mladih oblikuje se pod utjecajem sadržaja koji nastaju u okviru vlastitoga društva, ali onih koji nastaju u širim, internacionalnim razmjerima. Mladi ljudi čine objektivnu društvenu stvarnost koja utječe na oblikovanje njihovog odnosa prema demokraciji (Banks, 2004). Odnos mladih prema demokratskim vrijednostima značajan je pokazatelj obrazovne politike, može se oblikovati na različite načine i mijenjati s promjenom društvene stvarnosti. Stoga ga je važno „uvijek iznova“ ispitivati, naročito u kriznim razdobljima obilježenih proturječnim razvojnim tendencijama. Ovaj se rad upravo bavi analizom stavova srednjoškolaca radi ispitivanja njihovih predispozicija kao tvoraca demokratske budućnosti.

## **Metodologija istraživanja**

### *Predmet, cilj i zadaci istraživanja*

Predmet ovoga istraživanja jesu stavovi mladih prema selektiranim demokratskim vrijednostima u kontekstu društvenih promjena u Hrvatskoj. Pritom se demokratske vrijednosti promatraju kao standardi utvrđeni međunarodnim dokumentima kao što su Opća deklaracija o ljudskim pravima, Cjelovit okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju i Završna deklaracija Drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe. Tim se dokumentima utvrđuju i razrađuju određena politička, građanska, gospodarska, socijalna, kulturna prava svakog pojedinca, bez obzira na razlike kao što su rasa, boja kože, spol, jezik, vjera, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili društveno podrijetlo.

Postavljen je sljedeći cilj istraživanja:

Ustanoviti, opisati i interpretirati povezanost prihvaćanja demokratskih vrijednosti sa sociodemografskim obilježjima ispitanika.

### *Instrument*

Instrument je konstruiran kao upitnik s pitanjima koja su uobličena u skalu Likertova formata s pet verbaliziranih skalnih točaka. Upitnik sadrži dvije osnovne skupine varijabli:

1. Sociodemografske varijable (spol, dob, vrsta škole, stupanj obrazovanja ispitanika i njihovih roditelja).
2. Varijable za ispitivanje demokratskih vrijednosti. Ispitani su stavovi prema devetnaest vrednota izvedenih iz vrijednosnog sustava prepoznatljivog kao europska demokracija. Obuhvaćeni su stavovi ispitanika prema političkom pluralizmu (predstavnička višestranačka



demokracija), zakonodavnoj vlasti, tržišnoj privredi, privatnom vlasništvu, životnom standardu, pluralnom društvu, regionalnoj autonomiji te ljudskim i građanskim pravima.

### *Uzorak*

S obzirom na predmet i cilj ovoga istraživanja, obuhvaćen je stratificiran uzorak učenika različitih profila srednjih škola, i to: gimnazija te strukovnih i obrtničkih škola. Istraživanjem je obuhvaćena populacija srednjoškolskih učenika u Slavoniji i Baranji te je stoga odabran stratificirani uzorak učenika u sljedećim gradovima: Osijek, Požega i Beli Manastir. Uzorak obuhvaća ukupno 776 učenika<sup>1</sup>. Najveći broj ispitanika pohađa strukovnu školu (N=446). Zatim slijede učenici koji pohađaju gimnaziju (N=298). Najmanji je broj ispitanika koji pohađaju industrijsko-obrtničku školu (N=32). S obzirom na spol ispitanika, učenica je 495, a učenika 297.

### *Obrada podataka*

Obrada podataka obavljena je za N=776 ispitanika.

Nakon što su varijable priređene za statističku obradu izvršene su sljedeće analize i postupci:

1. univarijantna analiza-određivanje frekvencija postotaka odgovora
2. bivarijantne analize-izračunavanje značajnosti razlika primjenom analize varijance
3. multivarijantni postupci - hijerarhijske faktorske analize pod komponentnim modelom do broja utvrđenog Kaiser-Guttmanovim kriterijem, varimax rotacija.

## **Rezultati i interpretacija**

Svako društvo u kojem se događaju značajne promjene, a mi smo svjedoci i sudionici takvih promjena u nas, suočava se s određenim nedoumicama vezanima uz pitanja vlastitoga daljnjeg razvoja. Temeljni je problem s kojim se susrećemo pronalaženje pravih putova kojima se jamče individualna ljudska i građanska prava, uređuju pitanja gospodarstva, tržišta, vlasništva i sl. Važno je osvijestiti mladi naraštaj kako praktično djelovati u skladu sa zajamčenim ljudskim pravima u novim gospodarskim i političkim uvjetima. Kako bi se spomenuto moglo uvesti u škole, važno je ustanoviti što mladi već znaju, kako razmišljaju i koliko prihvaćaju neke vrijednosti koje su široko prihvaćene u suvremenom demokratskom svijetu.

Faktorska analiza korištenih tvrdnji pokazala je da se one strukturiraju u dvije vrlo prepoznatljive latentne dimenzije (ukupne varijance 43,3%), a analiza varijance proizvela je zanimljivu polarizaciju.

---

<sup>1</sup> Anketirani su učenici gimnazija općeg, jezičnog i matematičkog usmjerenja. U ovom istraživanju obrtničkim školama se imenuju trogodišnje strukovne škole koje obrazuju obrtnike sljedećih usmjerenja: frizer, pekar, mesar, obućar i stolar. U strukovnim školama četverogodišnjeg trajanja, anketirani su učenici ekonomskog i elektrotehničkog usmjerenja.

Tablica 1. Modeli odnosa mladih prema demokratskim vrijednostima

Faktori	Tvrdnje
<p>Faktor I (23,3% zaj, varijance) <i>Društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode</i></p>	<p>.684 Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih naroda .692 Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih vjera .714 Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih ukusa .753 Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih ideologija, svjetonazora .558 U kojem mogu zajednički živjeti pripadnici različitih morala .446 U kojem postoje regionalne autonomije .603 U kojem postoji sloboda osnivanja i udruživanja u organizacije .667 U kojem postoji sloboda izražavanja .648 U kojem postoji pravo glasovanja .577 U kojem postoji dostupnost javnih službi</p>
<p>Faktor II (20,0% zaj.varijance) <i>Društvo sa stajališta zakona i standarda</i></p>	<p>.472 Gdje se građani na izborima opredjeljuju između najmanje dvije stranke .395 Gdje je osnova vlasti zakon, a ne pojedinac .412 Gdje je gospodarstvo tržišno. .541 Gdje se najveći dio imovine nalazi u privatnom vlasništvu .261 Gdje je životni standard ljudi visok .501 U kojem postoji pravo političkih vođa da se natječu za glasove birača .594 U kojem postoje raznoliki izvori informiranja javnosti .547 U kojem se održavaju izbori koji odlučuju tko drži najviši položaj u vlasti .516 U kojem postoje organizirane interesne grupe koje vladinu politiku čine zavisnu od svojih glasova</p>

Prvi ekstrahirani faktor nazvan društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode, opisuje 10 čestica (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10). Pouzdanost je zadovoljavajuća, a sve korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom su također zadovoljavajuće. Širok je spektar vrjednovanja ljudskih i građanskih prava koji čine elemente pluralnog društva (zajedničko življenje pripadnika različitih nacionalnosti, vjera, ukusa, ideologija, svjetonazora i morala te sadržaji temeljnih ljudskih prava (sloboda

izražavanja, pravo glasovanja i dostupnost javnih službi). Prvih pet čestica odnosi se na toleranciju za življenje pripadnika različitih nacionalnosti, vjera, ukusa i morala. Kako je Hrvatska multikulturalna zemlja ona se nalazi pred izazovima prihvaćanja načela demokratskih društava kao i izgrađivanja interkulturalnih odnosa. Šesta se čestica odnosi na poznavanje regionalne autonomije. Domović i Godler, 1996, Domović i sur. 2004. upozoravaju na nedovoljno poznavanje regionalne autonomije kao elementa pravog društva. Bitno je upoznati građane s važnošću regionalnog razvitka na temelju njihovih individualnih aspekata te dobiti regionalnoga razvitka općenito. Čestice 7, 8 i 9 se odnose na temeljne ljudske slobode poznavanje kojih pridonosi u stvaranju demokratske kulture. Građanima Republike Hrvatske treba pružiti mogućnost stjecanja sustavnih znanja o demokraciji bez obzira na dob, odnosno nacionalnu pripadnost. Građanima bi trebalo osigurati iskustveno življenje demokracije kroz vlastito obiteljsko, školsko, radno okruženje. S obzirom na ekstrahirane varijable i njihove vrijednosti, može se zaključiti da se radi o različitim izdiferenciranim i strukturiranim vrednotama, različitostima te građanskim i ljudskim pravima koji svakako doprinose razvoju pluralnoga društva.. Drugi dobiveni faktor također je prilično jednoznačan te imenovan kao društvo sa stajališta zakona i standarda. Opisuje ga devet čestica (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). Pouzdanost je zadovoljavajuća, a sve korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom su također zadovoljavajuće. Širok je spektar vrjednovanja predstavničke višestranačke demokracije, tržišne privrede i životnog standarda. Građani spremni za život u demokratskom društvu trebaju imati određenu spremnost za život i rad u konkurentskim odnosima koje podrazumijeva tržišna privreda, a koja istodobno omogućuje viši životni standard. Čestice 13, 14, 15, 16, 17, 18 i 19 odnose se na prihvaćanje standardnih vrijednosti europske građanske demokracije koja, tvrde Piršl i Vican (2004), ovisi o orijentacijama koje ljudi imaju prema političkom procesu. Nadalje, ispitanici bi trebali biti svjesni uloge praćenja medija i uspoređivanja vjerodostojnosti izvora, te steći spoznaju o ulozi raznolikih načina informiranja u stvaranju javnoga mnijenja kao važnog demokratskog mehanizma. S obzirom na ekstrahirane varijable i njihove vrijednosti, može se zaključiti da se radi o različitim izdiferenciranim i strukturiranim sadržajima koji se odnose na odlučivanje o najvažnijim pitanjima u društvu preko ljudi za to izabranih od strane građana koji svakako doprinose razvoju demokracije

## Europske demokratske vrijednosti s obzirom na spol učenika

Tablica 2. Analiza varijance prema europskim demokratskim vrijednostima s obzirom na spol učenika

	Uzorak		Df	F	p(F)
F1društvo	Djevojke	32,49680	1/720	1,69	0,193
	Mladići	33,13834			
F2društvo	Djevojke	42,82013	1/716	52,25	<b>0,0000</b>
	Mladići	38,72908			

Iz gornje je tablice vidljivo kako postoji statistički značajna razlika u stavovima prema dobrome društvu s obzirom na spol učenika. Rezultati tako pokazuju i da djevojke pridaju veću važnost pravednome društvu sa stajališta zakona i standarda od mladića. Postojanje statistički značajne razlike s obzirom na spol u korist učenica, može se objasniti činjenicom da razlike u spolu nisu samo biološke, nego i kulturološke. Spolne se uloge uče i kao takve mogu na određen način utjecati na stjecanje političke kulture, odnosno političkih stavova. Brojna istraživanja u svijetu (prema Piršl, i Vican, 2004) pokazala su da razlike u spolovima značajno utječu na razlike u političkim stavovima i aktivnostima ljudi. Nadalje, razlike u stavovima u korist učenica mogu se donekle pojasniti i većim interesom za aktivnije političko ponašanje pripadnica ženskoga spola u društveno-političkim procesima koje je dosada bilo prilično marginalizirano, jednako kao i odrazom općeg nezadovoljstva nekim ljudskim pravima, posebno ženskim pravima, na koja su posebno u toj dobi, osjetljive djevojke. Viši stupanj prihvaćanja nekih demokratskih vrijednosti omogućuje iskazivanje stava i mišljenja o općem zadovoljstvu životom.

## Europske demokratske vrijednosti s obzirom na razred koji učenici pohađaju

Tablica 3. Analiza varijance europskih demokratskih vrijednosti s obzirom na razred koji pohađaju učenici

	uzorak	Aritmetička sredina	df	F	p(F)
F1društvo	1. razred	31,14286	3/720	11,39	<b>0,00001</b>
	2. razred	32,76842			
	3. razred	32,28780			
	4. razred	35,09524			
F2društvo	1. razred	40,21547	3/715	2,24	0,08
	2. razred	41,64362			
	3. razred	41,45274			
	4. razred	42,27517			

Značajne su razlike u stavovima prema europskim demokratskim vrijednostima u odnosu na ljudska prava i prava manjina. Učenici četvrtih razreda pridaju veću važnost pravome društvu s obzirom na ljudska prava i prava manjina u odnosu na učenike nižih razreda. Ovu razliku u prihvaćanju europskih vrijednosti moguće je objasniti činjenicom kako su učenici starije dobi vjerojatno bolje upoznati s demokratskim promjenama, ali i europskim, civilizacijskim vrijednostima koje postaju sastavnim dijelom svakoga građanskoga društva. Stupanj prihvaćanja nekih europskih vrijednosti ne pokazuje samo njihovo poznavanje, nego prvenstveno konstituiranje demokratske participativne političke kulture naših učenika (Piršl i Vican, 2004). Dakle, stavovi učenika značajno se mijenjaju u funkciji dobi. Kod drugoga faktora ne postoje statistički značajne razlike.

### Europske demokratske vrijednosti s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju

Tablica 4. Analiza varijance prema europskim demokratskim vrijednostima s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju

	uzorak	Aritmetička sredina	df	F	p(F)
F1društvo	Gimnazija	34,08247	2/719	13,012	0,000003
	Strukovna	31,90663			
	Obrtnička	29,79167			
F2društvo	Gimnazija	42,77431	2/714	12,755	0,000004
	Strukovna	40,69802			
	Obrtnička	36,28000			

Iz tablice je vidljivo da postoje statistički značajne razlike kod oba faktora s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju. Kao što se moglo i pretpostaviti, gimnazijalci pokazuju najveći stupanj prihvaćanja europskih vrijednosti. Može se pretpostaviti kako je to rezultat njihove bolje opće informiranosti, akumuliranoga znanja te veće sposobnosti analiziranja i uspoređivanja potrebnih za stvaranje vlastitih pogleda na društvene probleme u zemlji i izvan nje. Pretpostavlja se kako su ove razlike prisutne zbog činjenice kako se polaznici industrijsko-obrtničkih škola ne vide kao osobe koje će u budućnosti uživati visok standard. Vjerojatno smatraju kako su svojim izborom škole ograničili mogućnost probitka u društvu, odnosno s obzirom na postojeću gospodarsku situaciju vide se u ulozi radnika s niskim primanjima. S druge strane, gimnazijalci automatski razmišljaju o nastavku školovanja koje pruža šanse za poboljšanje vlastitog životnog standarda. Nadalje, niži stupanj prihvaćanja europskih vrijednosti od strane učenika koji pohađaju obrtničke i strukovne škole može se pojasniti obiteljskim i školskim okruženjem. Obitelj ima snažnu ulogu u formiranju političkih stavova i vrijednosnih sustava. Škola izravno utječe na školski program u tzv. skrivenom kurikulumu (Piršl i Vican, 2004). Također je veoma značajna i interakcija između škole i

društvenog, lokalnog okruženja. Što je bolja suradnja između škole i lokalne samouprave i cjelokupnog društvenog okruženja, bit će veći utjecaji na političku socijalizaciju učenika.

### Korelacije između stavova učenika o europskim demokratskim vrijednostima, školskog uspjeha, obrazovnih aspiracija i obrazovanja roditelja<sup>2</sup>

Tablica 5.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dob	1								
2. Školski uspjeh	-0,25*	1							
3. Obraz. ambicije	0,08	0,36*	1						
4. SS majke	0,03	0,15*	0,21*	1					
5. SS oca	0,11*	0,14*	0,25*	0,56*	1				
6. F1 društvo	0,18*	0,16*	0,33*	0,13*	0,18*	1			
7. F2 društvo	0,09*	0,18*	0,25*	0,03	0,07	0,48*	1		
8. F1 interkult.	0,09*	0,20*	0,27*	0,00	0,07	0,51*	0,58*	1	
9. F2 interkult.	0,03	0,01	0,02	-0,04	0,05	0,24*	0,16*	0,38*	1

Kako se može uočiti iz gornje tablice oba faktora, što se tiče orijentacije prema pravednome društvu u pozitivnoj su korelaciji s razredom koji učenici pohađaju, njihovim školskim uspjehom i obrazovnim ambicijama. Naime, učenici koji žele studirati na fakultetu ili umjetničkoj akademiji imaju pozitivniji stav o europskim vrijednostima. S porastom stupnja obrazovnih aspiracija, raste i stupanj predispozicije za život u pluralnome društvu. Drugim riječima, učenici koji postižu bolji školski uspjeh i koji imaju veće obrazovne ambicije, pokazuju veći interes za europske demokratske vrijednosti. Važan je podatak i da su učenici čiji su roditelji većeg obrazovnoga statusa pokazuju veći interes za društvo s obzirom na ljudska prava i prava manjina.

#### Prema zaključku

Današnja mlada generacija u tranzicijskim društvima, kakvo i sami svakodnevno živimo, ne može i ne želi naslijediti društvenu ostavštinu svojih roditelja i upućena je na promjene. Mladi su svjesni da veće šanse za uspjeh u demokratskim društvima imaju bolje obrazovani te da im demokratsko obrazovanje otvara bolje prilike za socijalnu promociju i integraciju. Pozitivni stavovi prema demokratskim vrijednostima ukazuju na volju i želju mladih za većim ulaskom u institucionalnu

<sup>2</sup> Umjesto analize varijance, izračunata je korelacija, jer su ove varijable približno kontinuirane.

politiku i u tijela vlasti. Uvidom u demokratske stavove mladih zapravo dobivamo uvid u pretpostavke demokracije. Kako je u istraživanju riječ o stavovima koji govore o pravu na iskazivanje vlastitoga mišljenja i pravu na način i uvjete u kojima se to može činiti, rezultati pokazuju da velika većina mladih demonstrira model demokratskog razmišljanja. Kako rezultati pokazuju da učenici koji pohađaju gimnazije imaju i pozitivnije stavove prema demokratskim vrijednostima, rezultati istraživanja otvaraju pitanje uvođenja odgoja za građanstvo u sve vrste škola. Apostrofirane tendencije sugeriraju zaključak da su stavovi prema demokratskim vrijednostima u vezi s trenutnim obrazovanjem, obrazovnim ambicijama i obrazovnim statusom roditelja. Drugim riječima, što su mladi demokratski kompetentniji i bliži ulasku u svijet demokracije, postaju svjesniji vlastitog statusa u svijetu suvremenih demokratskih vrijednosti. Rezultati ovog istraživanja ne govore isključivo o stavovima mladih prema demokratskim vrijednostima. Oni također govore i o radu samih škola. Naime, kroz njihovo se mišljenje iskazao problem dosadašnje zanemarenosti balansiranja sadržaja odgoja za demokratsko građanstvo u svim školama. Pozitivan odnos mladih prema demokratskim vrijednostima pokazuje kako mladi znaju procijeniti ulogu i značaj demokracije ne samo za njihov život, nego i u društvu općenito, zbog čega bi njihova mišljenja trebalo respektirati pri kreiranju obrazovne politike.

#### Literatura:

1. Banks, J. (2004.), *Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies*, in Banks, J. (ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco
2. Domović, V., Godler, Z., (1996.), *Demokratizacija društva i odgoj i obrazovanje za interkulturalne odnose*, *Društvena istraživanja*, 5(25-26), Zagreb
3. Domović, V., Godler, Z., Previšić, V. (2004.), *Srednjoškolci i kultura demokracije*, *Pedagoški istraživanja*, 1(1), Zagreb
4. Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I. (2000). Council for cultural cooperation
5. (CDCC). *Project on „Education for Democratic Citizenship“: Strategies for*
6. *Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe (DECS/EDU/CIT
7. (2000) 16).
8. Guttman, A. (2004.), *Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: creative and destructive tensions*, in Banks. J. (ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco
9. Osler, A., Starkey. H., (2010.), *Changing Citizenship-Democracy and Inclusion in Education*, Open University Press, London
10. Piršl, E., Vican, D., (2004.), *Europske demokratske vrijednosti i regionalizam*, *Pedagoški istraživanja*, 1(1), Zagreb
11. Vijeće Europe, (2000). *Preporuka Odbora ministara Vijeća Europe Rec(2000)12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo*
12. Vijeće Europe (2010). *Preporuka CM/Rec (2010) 7 Odbora ministara državama članicama za Povelju Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava: Usvojio Odbor ministara 11. svibnja 2010. na 120. zasjedanju.*

## **.Young People's Attitudes towards the Culture of Democracy**

### **Abstract**

The paper presents the results of a research on young people's attitudes towards selected democratic values in the context of social changes in Croatia. Democratic values are the standards established by international documents such as the Universal Declaration of Human Rights, the Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy and the Final Declaration and Action Plan of the Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe. These documents determine and elaborate certain political, civil, economic, social and cultural rights of each individual, regardless of differences such as race, skin color, gender, language, religion, political or other belief, national or social background. The aim of this research is to determine, describe and interpret the relationship between the acceptance of democratic values and the research participants' socio-demographic characteristics. The research results show that there are statistically significant differences between the research participants towards democratic values with regard to their socio-demographic characteristics. Grammar school students, students with better school success and those with higher educational aspirations and backgrounds have more positive attitudes towards democratic values. The differences have also been established regarding the level of the acceptance of democratic values between female and male research participants. Female research participants express more agreement with the examined values than male research participants.

**Keywords:** young people, democratic values, education, citizenship education



# Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju

Dr. sc. **Edita Slunjski**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Postmodernističko shvaćanje djeteta kao osobe koja ima pravo da je se čuje, pravo na sudjelovanje i na donošenje odluka te kao osobe koja može kompetentno razumjeti svoja iskustva i o njima reflektirati, predstavljaju etičke, logičke i pedagoške temelje odgojno-obrazovnog pristupa zasnovanog na slušanju i uvažavanju mišljenja djeteta. Unatoč tome što je «slušanje» djece suvremena pedagoška tendencija, njeno oživotvorenje u praksi mnogih ustanova ranog odgoja inhibirano je još uvijek prevladavajućim uvjerenjem da odrasle osobe najbolje (jedine) znaju što djetetu treba i što je za njega najbolje. Ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa temeljenog na *slušanju* djeteta i uvažavanju njegova mišljenja, iziskuje ozbiljno propitivanje i reviziju temeljnih uvjerenja odgajatelja o mogućnostima, potrebama i pravima djeteta rane dobi. Na tim osnovama pristupa se redizajniranju različitih organizacijskih struktura ustanove ranog odgoja koje s oživotvorenjem kulture mišljenja kolidiraju, a osobito onih koji vode repozicioniranju autoriteta odgajatelja u oblikovanju odnosa i komunikacije s djecom.

**Ključne riječi:** kultura mišljenja, slušanje djeteta, autoritet odgajatelja

## Uvod

Shvaćanje djetinjstva i djeteta, karakteristična za zapadni svijet krajem dvadesetog stoljeća (Kellet, 2010), moguće je sažeti u nekoliko osnovnih ideja. Djetinjstvo se shvaća kao osobito važno razdoblje cjelokupnog životnog vijeka čovjeka, koje predstavlja vrijednost samu po sebi, a ne tek «prijelaz ka odraslosti». Dijete je individuum kojeg obilježavaju njegove jedinstvene kvalitete i koje ima vlastito mišljenje i shvaćanje te nije «nedovršeni» ili «nekompletani» odrasli. Ono je također i autonomni subjekt, a ne samo član (a još manje vlasništvo) svoje obitelji, čija se gledišta i interesi mogu razlikovati od članova njegove obitelji. I napokon, dijete nije obespravljeni objekt nego jednakovrijedni sudionik u procesu vlastitog odgoja i obrazovanja, koji ima pravo na mišljenje i pravo na sudjelovanje u donošenju odluka koje se tiču njegova života, zajamčena *Konvencijom o pravima djeteta*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Konvencija o pravima djeteta je međunarodni dokument usvojen na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 1989. godine koji sadržava standarde koje svaka država - stranka Konvencije mora jamčiti svakom djetetu. Ovaj je dokument Hrvatska također potpisala i ratificirala, a njegov tekst 2001. godine objavio Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

## **Djetinjstvo - produkt odgoja ili autonomna sociokulturna realnost?**

Organizacija odgojno-obrazovnog procesa zasnovana na uvažavanju i kvalitetnim odnosima s djecom, vodi razvoju njihove autonomije i emancipacije (Miljak, 2009) kao ključnog uporišta suvremenog odgoja i obrazovanja. Krajnji cilj suvremenog odgoja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja nego razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svijetu u kojem žive mogu snaći i koji ga mogu činiti boljim. U tom smislu, uvježbavanje djeteta za nekritičko prihvaćanje "neprikosnovenih" istina i udovoljavanje očekivanjima drugih, koji predstavljaju svojevrsnu okosnicu tradicionalnog odgoja i obrazovanja, postaju neprimjereni i pedagoški neopravdani.

Važnost usmjeravanja odgoja i obrazovanja na razvoj samostalnosti i odgovornosti djece, umjesto poslušnosti i pretjeranog udovoljavanja očekivanjima odraslih, ističu brojni suvremeni autori, među kojima i Hentig (1997). U tom smislu, spomenuti autor upućuje kritiku različitim tradicionalizmima koji su se do danas zadržali u velikom broju odgojno-obrazovnih ustanova. On takve ustanove naziva «bijednim školama koje (...) služe samo slabijima i prilagodljivima» (isto, 123). *Humana škola*, prema mišljenju Hentiga, djeci treba omogućiti da razviju snagu vlastitog prosuđivanja, samostalnost, spremnost na suradnju i tolerantnost, jer će im te osobine «dati puno bolje izgleda za svladavanje velikih problema» (isto, 198). Sličan stav dijele i Desforges (2001), Malaguzzi (1998) i neki drugi autori. Oni ističu kako odgojno-obrazovni pristup koji od djece zahtjeva susprezanje vlastitih potreba i podilaženje autoritetu odraslog, tj. ima težište na nadzoru odnosno pretjeranoj kontroli, odgaja poslušnost i prilagodljivost, umjesto samostalnosti, snalažljivosti i samosvijesti djece tj. učenika.

Suvremeno pedagoško promišljanje i djelovanje usmjereno je poticanju samostalnog i kritičkog mišljenja djeteta, što se postiže ohrabivanjem djeteta na promišljanje, propitivanje te donošenje vlastitih sudova i odluka u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. U skladu s tim, odgojno-obrazovne ustanove suočene su s izazovom osiguravanja uvjeta koji djeci mogu omogućiti da «...nauče samokontrolu i samodisciplinu (...) te da nauče sami misliti, rješavati probleme i upravljati svojim vremenom» (Desforges, 2001, 179). Ove kompetencije djeteta će teško razviti kroz proces u kojem se najviše honoriraju njegova poslušnost ili bespogovorno prihvaćanje ideja i prijedloga drugih osoba. Problem nastaje kad te «druge osobe» u hijerarhiji moći zauzimaju višu poziciju, što je s odraslima, u odnosu na djecu, gotovo uvijek slučaj. Iz tog proizlazi da u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa orijentiranog razvoju kulture mišljenja, posebnu pozornost treba posvetiti redistribuciju moći u odnosima odraslih i djece, što može predstavljati veliki problem. Naime, u našoj je kulturi uvriježeno da moć uglavnom pripada odraslim osobama, dok je djeca imaju samo onoliko koliko su im je odrasli spremni «ustupiti». To i nije neobično jer pojmovi odgoja, socijalizacije itd., često prešutno polaze od neravnopravnosti i asimetričnosti

odnosa *odrasli - dijete*, gdje se prvi najčešće shvaća kao subjekt, učitelj, rukovodilac, a drugi kao objekt, produkt ili rezultat tog procesa. Da bi se nadvladao ovaj problem, ističe Nenadić (2010, 22-23.), «potrebno je izučiti svijet djetinjstva ne samo kao produkt socijalizacije i učenja od strane odraslih već i kao autonomnu sociokulturnu realnost, svojevrsnu subkulturu koja ima svoj vlastiti jezik, strukturu, funkcije, pa i tradicije». U tom smislu, ističe spomenuti autor, «zadatak učitelja profesionalca je iznutra osjetiti svijet djeteta, jer djeca žive u svijetu odraslih ali po svojim vlastitim zakonima, kao azilanti ili kao u rezervatu» (isto, 23). Iz tog proizlazi da bi odgajatelj svoj pedagoški autoritet trebao preusmjeriti s onoga što bi on od djeteta u procesu odgoja «trebao učiniti», na otkrivanje, razumijevanje i podržavanje onoga što dijete u svojoj biti jest, uz svijest o tome da kvaliteta te podrške više ovisi o tome koliko on razumije dijete, nego dijete njega. U klasično shvaćenom procesu odgoja i obrazovanja, u kojem se najveći akcent stavlja na to kako odgajatelj (dijete, učenik) razumije odraslog (odgajatelja, učitelja, roditelja), to bi se moglo smatrati svojevrsnim *kopernikanskim obratom*.

Suvremena pedagoška nagnuća karakterizira uvjerenje da mišljenje djece, čak i kad se razlikuje od mišljenja odraslih, može biti temeljeno na jednako opravdanim razlozima i predstavljati podlogu za prosuđivanje jednako vrijednih stajališta. Ostvarenje prakse zasnovane na tom uvjerenju, moguće je očekivati u odgojno-obrazovnoj ustanovi čija je kultura orijentirana na kvalitetu odnosa s djecom, umjesto na kruto postavljena pravila (Curtis i Carter, 2008). U takvim uvjetima, potreba za tradicionalnim kontroliranjem i «discipliniranjem» djece prirodno se svodi na minimum, s obzirom da se poželjni i pedagoški prihvatljivi oblici ponašanja djece u najvećoj mjeri postižu organizacijskim uvjetima ustanove usklađenim s njihovom prirodom, tj. njihovim mogućnostima, interesima te individualnim i razvojnim potrebama. Na tim osnovama, utemeljuje se i tzv. «pedagogija uzajamnosti» (Bruner, 2000), koju karakterizira zasnivanje pedagoškog autoriteta odgajatelja na kvaliteti odnosa s djecom, bez uživanja u potrebi kontrole nad njima (Donaldson, 1997).

### **Dijete - konzument sadržaja učenja ili kritički suistraživač u dijalogu s odgajateljem?**

Postoji niz čimbenika koji mogu inhibirati razvoj kulture mišljenja u odgojno-obrazovnom procesu ustanove ranog odgoja, od kojih su najčešća, i na promjene najrezistentnija, različita zastarjela shvaćanja djeteta i načina na koje ono uči. Jedno od njih je shvaćanje djeteta kao *prazne ploča* na koju odrasli trebaju jednostavno upisati znanja, a ne razumne osoba koja ima mnoga intuitivna znanja o fizičkom i socijalnom svijetu koji ga okružuje (npr. Bruner, 2000; Malaguzzi, 1998, i dr.). Shvaćanje djeteta kao *prazne ploče* odražava se na čitav niz organizacijskih struktura u ustanovi ranog odgoja, poput organizacije prostora namijenjenog jednosmjernoj komunikaciji i izravnom poučavanju djece, parceliziranja odgojno-obrazovnog procesa na «razmrvljene» vremenske

čestice, zadržavanje zastarjelih metodičkih postupaka koji minimaliziraju inicijativu djece i slično. Problem može predstavljati i statičko poimanje znanja (Barth, 2004), kao slijeda točnih odgovora koji nisu povezani s procesom kojim se do njih dolazi, jer ga se plasira odvojeno od konteksta u kojemu se koristi. To odgajatelja stavlja u poziciju da znanja kojima djecu želi poučiti, pred njih stavlja u onom obliku u kojem se odrasli njime služe, što osobito pogađa djecu rane dobi. Najveća tajna modernog obrazovanja, ističe Mead (2003), upravo je u tome da se sve ono što se djeci daje - ne daje u obliku u kojemu se odrasli time služe, nego u obliku u kojemu to djeca mogu prihvatiti i razumjeti. «Stvari su se pomakle s mjesta», nastavlja Mead (isto, 302) «ali još uvijek ne toliko da se učitelji (odgajatelji, op.a.) osjećaju spremni ući u iskustvo djeteta i uvažiti ga s većim poštovanjem». Sličan stav dijele i MacNaughton i Smith (2009), ističući da su znanja djeteta često različita su od znanja odraslih, ali ne i inferiorna u odnosu na znanja odraslih, stoga ih je potrebno ustanoviti, razumjeti i tretirati kao jedno od najvažnijih polazišta oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa.

Na tragu toga, Bruner (2000, 74) raspravlja o tzv. eksternalističkim i internalističkim pedagoškim teorijama. «Eksternalističke pedagoške teorije», ističe spomenuti autor, «ističu ono što odrasli mogu učiniti za djecu izvana da bi poticali njihovo učenje – glavnina tradicionalne pedagoške psihologije. Internalističke teorije usmjerene su na ono što dijete može učiniti, što misli da čini i kako se učenje može temeljiti na tim intencionalnim stanjima». Internalističke teorije, nastavlja spomenuti autor, sklone su intersubjektivnosti, ističući važnost istraživanja onoga što su djeca u određenom trenutku sposobna mentalno učiniti i što bi im moglo pomoći u (samo)organizaciji vlastita učenja. Na tim osnovama, razvija se odgojno-obrazovni pristup koji odražava shvaćanje djeteta kao jedinstvenog, autonomnog subjekta, sposobnog da kroz obrazovanje realizira svoje urođene potencijale i donosi vlastite odluke kako bi postao odgovoran građanin zajednice (Lenz Taguchi, 2010). Razvidno je da je riječ je o pristupu u kojemu odgajatelj ne dominira, nego uvažava i ohrabruje inicijativu djece te ih potiče na osmišljavanje i organiziranje vlastitih aktivnosti i procesa učenja. Može se reći kako kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, i to već od predškolske razine, određuje upravo razina uvažavanja inicijative djece tj. osiguranje uvjeta koji ih potiču na kontinuirano izgrađivanje, preoblikovanje i restrukturiranje svojih razumijevanja i znanja u suradnji s drugim socijalnim subjektima. Jer, krajnji cilj odgojno-obrazovnog procesa nije usvajanje i repeticija informacija, nego stjecanje kvalitetnih iskustava učenja djece koja uključuju priliku propitivanja stvari iz različitih perspektiva, samostalno razmišljanje i djelovanje te razvoj kritičkog mišljenja. No, djeca mogu slobodno propitivati i razmjenjivati vlastite ideje i mišljenja ukoliko su sigurna da se ona neće protumačiti kao «pogrešna» ili «netočna», ili drugim riječima, uz odgajatelja koji vjeruje u

„mudrost djece” (ima povjerenje u njihove sposobnosti) i njeguje neprosuđujući pristup njihovim aktivnostima (Lee, 2011).

Odgojno-obrazovni pristup odgajatelja, u čijoj se potki nalaze stvarni interesi djeteta i afirmacija njegova prava na sudjelovanje i suodlučivanje, "pruža mnogo prostora za samoorganizaciju i samoodgovornost djeteta tj. njegovu "suorganizaciju i suodgovornost" (Terhart, 2001). Sve ovo sačinjava podlogu odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na razvoju kulture mišljenja, u kojemu «dijete nije konzument sadržaja učenja, nego «kritički suistraživač u dijalogu s odgajateljem» (Beard i Wilson, 2006, 245).

### **Repozicioniranje autoriteta odgajatelja i kvaliteta učenja djeteta**

Osiguranje kvalitetne podrške učenju, usklađene s individualnim potrebama i mogućnostima djece, nije moguće bez dobrog razumijevanja trenutne razvojne razine svakog djeteta ponaosob. Kvaliteta podrške odgajatelja u procesu učenja djece, uvelike ovisi o tzv. *polju intersubjektivnosti* (Jordan 2004, Bruner, 2000), koje u najširem određenju predstavlja metaforičku, tj. psihološku udaljenosti između osoba (npr. djece i odgajatelja) određenu načinom distribucije moći među njima. Zapravo, ono označuje prostor moguće *razmjene značenja* socijalnih subjekata, kao osnove postizanja obostranog i zajedničkog razumijevanja. Veća razlika u raspodjeli moći odraslih i djece, za sobom povlači manje polje intersubjektivnosti, dok ravnopravan, partnerski odnos odraslih i djece, polje intersubjektivnosti povećava (Jordan, 2004). U ravnopravnom, partnerskom odnosu odraslih i djece, u kojem je polje intersubjektivnosti najveće, aktivni i kreativni doprinos djece i odgajatelja se jednako cijeni, a cjelokupna komunikacija temelji na odnosu povjerenja, ravnopravnosti, reciprociteta i međusobnog razumijevanja.

Ono ima implikacije i na sam proces učenja djeteta, a osobito na njegovu kvalitetu. U interakciji upravljanoj od djeteta, inicijativa i kontrola nad aktivnostima i procesom učenja, u najvećem dijelu pripada djetetu, dok su *inputi* i sudjelovanje odgajatelja minimalni. Takve aktivnosti imaju odgojno-obrazovnu vrijednost u smislu jačanja samoorganizacijskih potencijala djece, no kako je u njima je polje intersubjektivnosti malo, one sadržavaju manje prilika za poticanje djece na višu razinu razmišljanja i učenja od strane odgajatelja. U interakciji upravljanoj od odgajatelja, polje intersubjektivnosti također je malo, no odgajatelju osigurava mogućnost indirektno podrške učenju djeteta pružanjem simboličkih *skela*, što se u literaturi često naziva *scaffoldingom* (Jordan 2004; Whirebread i Coltman, 2007). U modelu *scaffoldinga*, odgajatelj ustanovljava što djecu zanima, što znaju i kako to što znaju razumiju, temeljem čega planira i osigurava resurse namijenjene podršci procesu njihova učenja. Tijekom takvih intervencija, inicijativa i mišljenje djece uzimaju se u obzir u mjeri u kojoj odgovaraju kontekstu planirane aktivnosti, i stavljaju u funkciju proširivanja tj. produbljivanja procesa učenja djece.

Kvalitativno superioran model podrške učenju djeteta je onaj koji se temelji na većem polju intersubjektivnosti (Jordan, 2004). U njemu se razumijevanja i tumačenja djeteta smatraju jednako vrijednim kao i razumijevanja odgajatelja te oni kroz međusobno slušanje nastoje razviti jedinstveno, zajedničko razumijevanje problema kojima se bave. Kako se «obje strane» (odgajatelj i djeca), smatraju ekspertima učenja, tj. ravnopravnim partnerima tog procesa, oni dijele i kontrolu te autorstvo nad aktivnostima i procesom učenja u cijelosti. Zato se ovaj model naziva *sukonstrukcijom razumijevanja i znanja*. Važno uporište ovog modela je preusmjeravanje autoriteta odgajatelja, koji se odriče pozicije moći u korist razumijevanja djece i njihove perspektive, kao što se odriče i prakse poučavanja djece u korist istraživanja i učenja s djecom. Jer, želi li preuzeti ulogu «seniora-semiotičara» (Vygotsky, prema Jordan 2004), tj. «iskusnijeg stvaratelja značenja», odgajatelj i sam treba učiti o novim sadržajima koji odražavaju specifične interese djece.

Dobro razumijevanje djece i njihovih autentičnih načina razmišljanja i učenja, omogućuje oblikovanje primjerenog konteksta učenja i osiguravanje odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja koje pogoduju razvoju kulture mišljenja djeteta. Zato se puna pozornost posvećuje osposobljavanju odgajatelja za praćenje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, što koincidira s razvojem tzv. *pedagogije slušanja* (Giudicci i Rinaldi 2002; Rinaldi, 2006). U tom konceptu *slušanje* se shvaća kao sveobuhvatan, recipročan proces komunikacije, čije su osnovne značajke prihvaćanje, razumijevanje i podržavanje svih sudionika, usmjeren njihovu otvaranju, oslobađanju i razvoju. Ovdje je važno je istaknuti kako kronološka dob djeteta ne predstavlja kontraindikaciju *slušanja*, jer, kako ističu Davie i Galloway (1996), ne postoji minimalna dob djeteta da bi ga se *slušalo*. Čak ni «egocentričnost»<sup>2</sup> djeteta rane dobi ne može biti opravdanjem za komunikaciju u kojoj se dijete ne pita za mišljenje, u kojoj ga se ne čuje, ne razumije i ne uvažava. Štoviše, u situaciji slabog razumijevanja djeteta i odraslog, «prava opasnost egocentrizma može biti egocentričnost odraslog koji nije u stanju cijeniti perspektivu djeteta» (Brooker, 2001, str. 164).

## **Zaključak**

Pozicioniranje autoriteta odgajatelja u kvalitetnom odgojno-obrazovnom procesu udaljuje se od onog tradicionalnog i kontrolirajućeg te od svakog oblika manipuliranja djecom. Njegova se uloga odmiče od monopoliziranja aktivnosti djece, kao i izravnog poučavanja djece sadržajima koje bi ona trebala usvojiti, zapamtiti i naknadno reproducirati. Kvalitetna uloga odgajatelja temelji se na poticanju samostalnog i kritičkog mišljenja djeteta, ohrabriranjem djeteta na promišljanje,

---

<sup>2</sup> Egocentričnost mišljenja djeteta - razvojna značajka koju se ponekad neopravdano izjednačuje sa sebičnošću, neosjetljivošću djeteta za drugoga i sl.

propitivanje te donošenje vlastitih sudova i odluka u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Za ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog razvoju kulture mišljenja, potrebno je pristupiti redistribuciji moći u odnosima odraslih i djece te posebnu pozornost posvetiti kvaliteti odnosa na svim socijalnim razinama.

## Literatura

1. Barth, B. M. (2004), *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil.
2. Beard, C., Wilson, J. P. (2006), *Experiential Learning*. London, Philadelphia: Kogan Page.
3. Brooker, L. (2001), *Interviewing Children*. In: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A., Siraj-Blatchford, I. (eds.), *Doing Early Childhood Research, International Perspectives on Theory and Practice*. Berkshire: Open University Press, 162-177.
4. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb.
5. Curtis, D., Carter, M. (2008), *Learning Together with Young Children - A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. 10 Yorkton Court, St. Paul: Redleaf Press.
6. Davie, R., Galloway, D. (eds.) (1996), *Listening to Children in Education*. London: David Fulton.
7. Desforjes, C. (2001) (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje - psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
8. Donaldson, M. (1997), *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Giudicci, C., Rinaldi, C. (eds.) (2001), *Making Learning Visible - Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
10. Hentig, H. (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
11. Jordan, B. (2004), *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: Anning, Angela; Cullen, J.; Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 31-42.
12. Kellet, M. (2010), *Rethinking Children and Research*. London, New York: Continuum.
13. Lee, T. (2011), *The Wisdom of Vivian Gussin Paley*. In: Miller, Linda, Pound Linda (eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE, 119-132.
14. Lenz Taguchi, H. (2010), *Rethinking Pedagogical Practices in Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Learning and Inclusion*. In: Nicola Yelland (ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press, 14-32.
15. Mac Naughton, G., Huges, P. (2009), *Doing Action Research in Early Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press.
16. Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy - An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.): *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
17. Mead, H. M. (2003), *Um, osoba i društvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
18. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
19. Nenadić M. (2011), *Pojmovne i istorijske dimenzije detinjstva*. U: Nenadić Mile (ur.), *Sociologija djetinjstva – hrestomatija*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru, 16-32.
20. Rinaldi, C. (2006), *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
21. Rogoff, B. (2008), *Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation and Apprenticeship*. In: Hall Kathy; Murphy Patricia; Soler Janet (eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE, 58-74.

22. Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
23. Whitebread, D., Coltman, P. (2007), *Developing Young Children as Self-Regulation Learners*. In: Moyles, J. (ed.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. London: Open University Press, 154-168.

## **Culture of Opinion and Positioning of Authority in Early Education**

### **Abstract**

Postmodernist comprehension of the child as a person who is entitled to be heard, to participate and to make decisions and as a person who is able to understand his or her experiences in a competent way and to reflect upon them, lays ethical, logical and pedagogical foundations of an educational approach based on hearing and respecting the child's opinion. In spite of the fact that "hearing" children is a contemporary pedagogical tendency, its realization in practice of many institutions of early education is still inhibited by the predominant conviction that adults (only) know best what the child needs and what is best for him or her. The realization of the educational process based on *hearing* the child and respecting his or her opinion requires serious enquiry and revision of the basic convictions of kindergarten teachers about the possibilities, needs and rights of the child of an early age. On these bases, a redesigning of different organizational structures of the institution of early education which conflict with the realization of the culture of opinion, particularly of those which lead to repositioning of authority of kindergarten teachers in forming relationships and communication with children, is approached.

**Keywords:** culture of opinion, *hearing* the child, authority of teacher



# Uloga škole u negovanju različitosti kultura i moralnih vrednosti u vreme postmoderne<sup>1</sup>

Dr. sc. **Aleksandar Stojanović**, doc.  
Učiteljski fakultet u Beogradu  
Visoka vaspitačka škola „M. Palov“ Vršac

## Rezime

Kontekst u kome savremena škola realizuje svoje funkcije veoma je kompleksan i složen. Postmodernom vremenu u kome živimo karakterišu brojni procesi koji se međusobno prožimaju i pritom reflektuju na rad u školi: globalizacija, promene u vrednosnim sistemima, moralna anomija, homogenizacija kulture i obrazovanja, postmoderni pluralizam i dr. Duh današnjeg vremena simbolizuje pojam globalizacije koji na nov način otvara mnoga pitanja o svetu, čovekovom životu, okruženju, obrazovanju itd.

Jedno od danas aktuelnih pitanja je da li globalizacija kulture vodi kulturnoj homogenizaciji sveta ili većoj diferencijaciji i fragmentaciji? U skladu s tim, nameće se potreba razmišljanja o načinima očuvanja različitosti kultura i obrazovanja od jednoobraznosti. Kakve su mogućnosti savremene škole, koja osim vaspitno-obrazovne, ima i kulturnu ulogu, jer se u njoj susreću globalna i nacionalna kultura? Nezaobilazno pitanje u ovim razmatranjima se odnosi na moralne vrednosti koje se promovisu u školi, imajući u vidu činjenicu da globalizacija ima smisla ako doprinosi afirmaciji univerzalnih ljudskih vrednosti. Jedna od otežavajućih okolnosti u vaspitnom radu škole danas je postojeća disharmonija intelektualne i moralne kulture u savremenom svetu.

**Ključne reči:** uloga škole, raznolikost kultura, moralne vrednosti, postmodernizam

## Škola pred izazovima postmoderne

Uloga škole i načini vaspitno-obrazovnog delovanja uvek su se prilagođavali novim uslovima i zahtevima pojedinih epoha. Tako je i društveni kontekst u postmodernom vremenu aktuelizovao pitanje kako u izmenjenim uslovima vaspitavati. Jedno od značajnih pitanja koje postmoderni pedagozi postavljaju sebi, a time i školi, je traganje za modelima efikasnog obrazovanja i vaspitanja za društvo ubrzanih tokova i za Evropu koja korača ka sve tešnjim integracijama, gradeći specifične humane multikulturalne odnose. U strategiji vrednosne izgradnje nove Evrope („kriterijumi iz Kopenhagena, 1993) među uslovima koje treba da ispune zemlje kandidati za EU nalazi se i poštovanje i zaštita manjina, a sve to se dovodi u vezu sa pitanjima nacionalnog i evropskog identiteta. Dakle, poseban izazov za školu je razvoj nove, multikulturalne Evrope. Ostvarenje tog cilja u velikoj meri zavisi od uspeha procesa interkulturalnog obrazovanja učenika tokom koga se oni osposobljavaju da razumeju suštinu koncepta multikulturalnosti u čijoj osnovi je humanizam.

---

<sup>1</sup> Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“, br. 179036 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Značaj multikulturalizma, kao etičke mogućnosti, ogleda se, pre svega, u tome što čoveka stavlja na prvo mesto, afirmiše razvoj sposobnosti za empatiju i stremi ka tome da ljudi mogu upravljati sopstvenim aktivnostima i vrednostima, pod uslovom da su one usaglašene sa socijalnim praksama koje ih okružuju.

Po multikulturnoj epistemologiji, tumačenja su subjektivna, a vrednosti relativne (Semprini, 2004: 71). Relativnost istine uslovljava relativizovanje svakog vrednosnog suda. Time se dovode u pitanje shvatanja o univerzalizmu po kome postoje vrednosti, moralni sudovi, izbori u ponašanju koji imaju apsolutnu vrednost i koji se mogu primeniti na celokupno čovečanstvo. Pluralizam životnih formi, koji je artikulisan u postmodernom diskursu, otvara pitanje kakva obrazovna politika i vaspitne koncepcije odgovaraju pluralizmu diferenciranih sfera života i kulturnih razlika. Višestruki pluralizam životnih formi sa disparatnim unutrašnjim logikama delovanja uslovljava stvaranje mnoštva "scenarija", a davanje preimućstva nekom od njih nije određeno nekim univerzalnim načelima ili verodostojnim svedočanstvom, već ograničenom praktično-istorijskom perspektivom. Refleksija postmodernog stanja otkriva kontroverzni odnos između pluralizma životnih formi i njihove međuzavisnosti.

U takvom kontekstu, postmodernistička obrazovna teorija naglašava da učenicima treba pomoći da konstruiše raznovrsne i lično korisne kulturne vrednosti. U postmoderni, vrednosti se smatraju korisnim za datu kulturu, a ne tačnim ili ispravnim u bilo kom univerzalnom smislu. Značajne vrednosti koje treba poučavati, po mišljenju većine postmodernista, su težnja ka raznolikosti, toleranciji, slobodi, kreativnosti, emocijama i intuiciji. U svakom slučaju, postmoderno doba je veliki izazov za školske sisteme. U savremenom društvu se sve više uočavaju pokazatelji kraja tradicionalnih autoriteta: roditelja, nastavnika, crkve... Sazrevaju mlade generacije koje daju prioritet vrednostima koje su snažno usmerene na najbližu budućnost. Nagle društvene promene praćene su i promenama društvenih ciljeva i vrednosti, što i kod odraslih i mlađih članova društva izaziva konfuziju, vrednosni vakuum, anomiju. Duh današnjeg vremena simbolizuje pojam globalizacije koji na nov način otvara mnoga pitanja o svetu, čovekovom životu, okruženju, obrazovanju itd. (Nedeljković, 2010, str. 26). U pluralizmu različitosti kultura, nacionalnih i lokalnih identiteta posebnu ulogu ima škola jer u dijapazonu svojih zadataka ima i razvijanje komunikativnih kompetencija među kulturama, kao što su sposobnosti za interkulturalne komunikacije, kosmopolitske stavove, oslobođenost od nacionalnih ograničenosti i predrasuda i dr. (Gojkov, 2011, str. 15).

Savremena škola se nalazi i pred brojnim izazovima globalizacije, kao što su: dehumanizacija globalnog društva, homogenizacija kulture i obrazovanja, tendencija da obrazovanje bude u funkciji materijalne dobiti, zanemarivanje moralne i duhovne dimenzije, društveno raslojavanje na bogate i siromašne itd. Pitanje je koliko sama škola može da se „izbori“

sa svim ovim izazovima. K. Popper je, ukazujući koliko samo televizija ima ogromnu moć nad ljudskim umom, još 1993. godine upozoravao da će, ako se ne ograniči njen uticaj, čitava naša civilizacija otići stranputicom, „čineći učitelje i nastavnike nemoćnima da učine bilo šta u vezi s tim“.

### **Kriza kulture i moralnih vrednosti u vremenu globalizacije**

Z. Golubović, istražujući vrednosna usmerenja građana Srbije u studiji „Kultura i preobražaj Srbije“, upozorava da je u poslednjoj deceniji kultura potpuno marginalizovana, svedena na „ispraznu zabavu“ i da se favorizuje „turbo-folk matrica“ koja otupljuje svest i umrtvljuje kritičko mišljenje. Jasne su konsekvence kada se zna da za većinu dece kulturni obrazac postaje lični obrazac.

Različiti su pokazatelji posledica dugotrajne krize u našem društvu. Veliki broj ljudi je izgubio osećanje o tome šta je pravedno, šta nepravedno, mladi, kao i većina odraslih, nezainteresovani su za kulturnu participaciju, ne znaju kojih vrednosti i načela da se pridržavaju, nisu sigurni kako da primene sopstvene vrednosti i načela na načine življenja i na pojedine konkretne situacije, pitanje slobode je potpuno relativizovano itd. Na promenu sistema vrednosti i slabljenje morala uticale su društvene i prirodne promene i dugotrajni društveni sukobi i ratovi, vrlo nepovoljne situacije usled izbegništva i progona stanovništva, sankcije prema narodu, mešanje globalnih problema sa lokalnim tranzicijskim, dugotrajna kulturna izolacija itd. Danas u našoj državi zbog prisustva svih ovih nepovoljnih okolnosti, uticaja i njihovih posledica, postoji konfuzija u shvatanju moralnih kategorija i vrednosti. Postojeći sistem vrednosti je srušen, a novi još nije definisan, pa je došlo do svojevrsnog vrednosno-moralnog vakuuma. Sve ove činjenice ukazuju i na slabosti našeg obrazovnog sistema, mada se formiranje sistema vrednosti ne može smatrati isključivo obavezom školstva.

Koncepcija etičkog multikulturalizma, sa idejom da su ljudi različiti, sa različitim životnim stilovima i koncepcijom da je svaka kultura otvorena mogućnost za sve njene pripadnike, stvara ambijent za promene i prilagođavanja. U tom dinamičkom procesu ni jednu kulturu nije moguće sasvim očuvati. Ovo otvara pitanje da li je bez razvoja multikulturalizma moguće sačuvati bilo koju kulturu od uticaja drugih?

Diskusija o odnosu globalizacije i kulture otvorila je pitanje da li globalizacija kulture vodi kulturnoj homogenizaciji sveta ili većoj diferencijaciji i fragmentaciji? Shvatanja u naučnim krugovima su podeljena. Mnogi autori smatraju da će lokalne specifičnosti nestati pod pritiskom homogenizirajućih civilizacijskih uticaja, pre svega zbog dominacije zapadne kulture. S druge strane, ukazuje se na činjenicu da društva razvijaju različite strategije odbrane od globalnih uticaja,

prihvatanjem i modifikacijom stranih uticaja načinu života, običajima i lokalnim potrebama. Zastupnici teze o kulturnoj homogenizaciji, pokretačku snagu tog procesa vide u mas medijima.

Ovde se otvara i pitanje u kojoj meri su procesi mobilnosti ljudi i ideja, pojave novih informacionih i komunikacionih tehnologija kreirale nove okolnosti koje pojedincu »otežavaju« »odrastanje«, stvaraju krizu identiteta, te su ljudi sve skloniji isticanju identiteta zajednice utemeljene na etničkoj osnovi, naciji, veri, teritoriji. Tako se pojedinci i grupe koji su isključeni iz mreže globalnog informatičkog društva, u potrazi za smislom svog postojanja, često ograđuju od ostalih zajednica i stvaraju prostor za sukobljavanje sa drugima na nacionalnim ili verskim osnovama (Nedeljković, 2010, str. 33).

Logično je i zapitati se kolike su mogućnosti škole i nastavnika u situaciji kada je uticaj medija masovne komunikacije sve izraženiji. M. Radojković (2010, str. 3) upozorava da je u postmodernoj „kopipejst“ kulturi i obrazovanju sve više novih generacija koje stasavaju kao „kompjuterski crvi“. U kojoj meri je učenike moguće učiti demokratiji, poštovanju ljudskih prava, uvažavanju različitosti, razvijati toleranciju, kada se preko uzora sa TV ekrana podstiče netrpeljivost, arogancija, primitivizam, ismevaju ljudska prava i oni koji su drugačiji itd. Opasno je, po rečima Ž. Trebješanina (2010, str. 3), što negativne modele iz raznih „rijaliti šou programa“ mladi ne samo imitiraju, već se sa njima i identifikuju, tako da se učenjem po modelu i poistovećivanjem masovno umnožava društveno problematično i patogeno ponašanje. Isti autor smatra da je velika popularnost zabave tipa „rijaliti šou“ zabrinjavajuća jer predstavlja simptom mnogo dubljih, tektonskih promena u samim temeljima savremene kulture. Ove egzibicionističke javne TV predstave zbog masovne gledanosti imaju poražavajući društveni efekat na javno mnjenje, mentalitet građana i društveni sistem vrednosti.

### **Osvrt na novija istraživanja**

Istraživanja i naučne kritike na našim prostorima (Golubović, 2010; Šušnjić, 1997; Gojkov – Đorđević – Stojanović, 2009; Trebješanin, 2010; Radojković, 2010; Gojkov – Stojanović, 2010), ukazuju na moralnu anomiju u društvu, na brojne pokazatelje poremećenog sistema vrednosti, na snižavanje statusa kulture i kulturnih potreba mladih i dr. Očigledno je da je kultura već duže vreme marginalizovana, da se spušta prag netolerancije prema šundu i neukusu, da je konzumerizam osnovna ideologija globalizacije, i da su hedonizam i egocentrizam kao etički stavovi koji iz njega proizilaze u velikoj meri uzeli maha i u našem društvu. Đ. Šušnjić (1997) kaže da smo u novije vreme svedoci preokreta svih vrednosti: na vrhu vrednosne lestvice mladih stoje privatni život, dokolica i lično blagostanje, a ne jednakost, pravda, altruizam i sl. Nove vrednosti i potrebe koje mladi zagovaraju rezultat su promenjenih okolnosti i društvenog konteksta, informatičkog društva, interneta, novih oblika komunikacije na društvenim mrežama itd. Sve to u velikoj meri utiče na

mogućnosti škole koja nove generacije mladih treba da priprema za brojna iskušenja i promene koje se velikom brzinom dešavaju.

Rezultati CESID-ovog istraživanja sprovedenog 2009. godine u Srbiji pokazali su da približno polovina ispitanika koji imaju razvijen nacionalni identitet istovremeno oseća distancu prema grupama etnički i nacionalno „drugih“, a isto toliko je bilo onih koji svoj nacionalni identitet grade na zdravijim temeljima. Struktura svesti i socijalno raspoloženje građana Srbije raznoliki su, kao i etnička raznolikost na našem prostoru. Ono što ohrabruje je što se slika iz decenije u deceniju menja (distanca je ranije bila mnogo veća), tako da osećanje nacionalnog identiteta ne predstavlja prepreku za druge identitete, uključujući evropski. Naime, evropski identitet 2009. godine je karakterisalo 71%, a nacionalni 93% građana Srbije. Pokazalo se, dakle, da građanima Srbije ne smeta što istovremeno osećaju nacionalni i evropski identitet. Ovakvu, sve uočljiviju, „mnogolikost“ identiteta možemo tretirati kao znak dobrog usmerenja i rezultat napora koji se čine u školskim institucijama da se ostvari koncept multikulturalizma.

Polazeći od teorije o univerzalnim vrednostima, G. Gojkov i A. Stojanović su sprovedli istraživanje s ciljem da se sagleda vrednosni sistem intelektualno superiornih (detaljnije u: Gojkov – Stojanović, 2010). Između ostalog, proučavano je u kakvom odnosu stoje njihovi vrednosni sistemi sa pitanjima koja bi se mogla ticati interkulturalnosti kao jednog od obeležja ujedinjene Evrope ka kojoj Srbija teži. U istraživanje je uključeno 136 članova MENSE Srbije, kao intelektualno daroviti pojedinci sa relativno visokim stepenom rasuđivanja. Pretpostavljeno je da oni imaju razvijenu moralnu odgovornost prema društvu i prema ljudima sa kojima žive, i da su svesni potrebe suživota sa drugima, interkulturalnosti. Podaci o tome dobijeni su na osnovu njihovog tumačenja značajnih vrednosti koje treba sačuvati pri ulasku Srbije u EU. Nalazi govore o velikoj spremnosti intelektualno darovitih da, pored svoje, shvataju i značaj drugih kultura, da pored samopoštovanja imaju i razvijen osećaj za poštovanje drugih, pokazuju iskreno prijateljstvo kao značajnu vrednost za interkulturalne razmene. Otvorenost za druge kulture kao vrednost, značajno korelira sa praktičnim aspektima tokova u EU, između ostalog i interkulturalnim komunikacijama.

Kod intelektualno darovitog dela populacije u Srbiji, dakle, i pored značajno izraženog samopoštovanja, osećaja pripadnosti, tradicije kao vrednosti, nacionalne sigurnosti i dr., postoje vrednosti (poštenje, poštovanje drugih, iskreno prijateljstvo, odgovarajuća interakcija, jednakost, unutrašnja harmonija, znatiželja, kompetentnost i dr.), koje se mogu posmatrati kao univerzalne, na kojima se mogu graditi univerzalni odnosi u čitavom čovečanstvu. Ako se vrednosti posmatraju kao „društveni produkt“, jer se preko društvenih institucija prenose na nove generacije, onda bismo mogli zaključiti da je i u teškom vremenu ipak očuvano poverenje prema institucijama modernog demokratskog društva, pre svega prema školi.

## **Mogućnosti savremene škole u negovanju različitosti kultura i promovisanju moralnih vrednosti**

Središnje mesto u multikulturalnim diskusijama ima škola jer je njena misija vaspitanje i obrazovanje učenika (pojedince) i njegova integracija u zajednicu jednakih/različitih. Ova aporija (jednakost prema različitosti) se, po mišljenju Semprinija, nalazi u srži pitanja multikulturalizma: prihvatanje različitosti podrazumeva odbacivanje formalne jednakosti, a poštovanje formalne koncepcije jednakosti podrazumeva zanemarivanje zahteva za poštovanjem različitosti.

Ne sme se zaboraviti da škola, osim obrazovne, ima i socijalizatorsku, vaspitnu i kulturnu funkciju. Školska sredina, kao mesto susreta globalne i nacionalne kulture, mora stvarati uslove koji će omogućiti sticanje kulturnih navika i uspostavljanje dijaloga među različitim kulturama prihvatanjem različitih perspektiva i približavanjem suprotnosti. Ipak, škola nije svemoguća, tako da su potrebni sveukupni napor društva, pojedinaca, porodice, kulturnih ustanova, crkve, društvenih organizacija itd., kako bi se na temelju univerzalnih ljudskih vrednosti izvršila moralna rekonstrukcija i moralno izgrađivanje pojedinaca, kao i samog društva.

U oblasti obrazovanja brojne polemike doprinele su da se monokulturna perspektiva obogati i zameni multikulturalnom: revidirani su u određenoj meri nastavni programi, prerađivani udžbenici, angažovani predavači iz različitih etničkih grupa i dr. Postmoderna pedagogija nastoji da pomogne učenicima da konstruišu raznovrsne vrednosti u kontekstu postojećih kultura (tolerancija, sloboda, kreativnost, pravičnost...), i pritom polazi od pretpostavke da sve kulture imaju istu vrednost i da stvaraju podjednako važne realnosti. Promenjene su filozofije života u postmoderni i oseća se njen uticaj na filozofiju vaspitanja i nove pedagoške paradigme - u središtu je pojedinac (učenik) i njegov celovit razvoj i to u okviru procesa celoživotnog učenja, kao vodeće obrazovne filozofije.

Svrha obrazovanja u školi nije u tome da pojedinac razvije obeležja koja će ga učiniti sličnim drugima, nego da obezbedi sposobnosti kojima će se etablirati postojanje i izražavanje vlastitih obeležja. Učenicima se mora pružiti odgovarajuća pedagoška pomoć u vaspitanju, kako ne bi zanemarili sopstveno moralno angažovanje i tako potpali pod uticaj određenih prolaznih moda, stilova i načina življenja koji su trenutno popularni.

Tvorci savremenih didaktičkih koncepcija nastoje da osmisle moderne strukture nastave koje će permanentno odgovarati zahtevima vremena i pritom uticati na povećanje efikasnosti nastave. U skladu sa razvojem pedagoških i didaktičkih koncepcija, škola je sada više orijentisana na razvoj sposobnosti, učenje principa, rešavanje problema, na razvijanje pozitivnih socijalnih odnosa između učenika i nastavnika, kao i između samih učenika, što je preduslov sprovođenja multikulturalnosti. Koliko će škola zaista doprineti socijalnom razvoju učenika, uvažavanju različitosti i prihvatanju vrednosti drugih, zavisi od više činilaca: položaja učenika u nastavi, angažovanja nastavnika, njegovog shvatanja interpersonalnih odnosa, raznovrsnosti vaspitnih

uticaja, primenjenih metoda, davanja ličnog primera itd. Brojna istraživanja su pokazala da strategija učenja putem saradnje u malim grupama doprinosi unapređivanju socijalne interakcije, interpersonalnih odnosa učenika i poboljšanju socijalnih veština. Način na koji nastavnici strukturiraju proces nastave i učenja umnogome utiče na kognitivne, socijalne i emocionalne ishode vaspitno-obrazovnog procesa. Pokazalo se da kooperativno učenje podstiče veću zainteresovanost za vršnjake, povećava sposobnost da se razume tuđe stanovište, razvija empatičnost, toleranciju i druge osobine koje doprinose razvoju multikulturnih odnosa.

Interkulturno obrazovanje u školi usmereno je na promociju i razvoj interakcije među učenicima različitog porekla, kao i na znanja o različitim kulturnim, verskim i jezičkim tradicijama prisutnim u školama i društvima (Zuković, Klemenović, Budić, 2010, str. 193). Zato je potreban savremeno strukturiran školski kurikulum u okviru koga programi, sadržaji i metode rada neće da se odnose samo na sticanje znanja, nego će posmatrajući svet iz različitih perspektiva, razgrađivati različite stereotipe i predrasude među učenicima. Nastavnici, osim toga, moraju nastojati da razvijaju kulturu međuljudskih odnosa, interesovanja učenika za istinske kulturne vrednosti, za tradicionalne institucije kulture i dr. Škola bi morala i da zahvati mnogo veći deo slobodnog vremena učenika kroz vannastavne aktivnosti u kojima bi se podsticala njihova interesovanja, organizovale posete kulturnim institucijama, podizala opšta kultura, usvajale kulturne norme, razvijala svest o potrebi čuvanja kulturnih vrednosti itd. Šire gledano, to bi doprinelo i prenošenju i očuvanju kulturnog nasleđa ne samo jednog naroda ili jedne kulture, već brojnih multikulturnih vrednosti različitih nacija i nacionalnih manjina.

Svojom ukupnom delatnošću škola treba da razvija vrednosti nacionalne kulture, doprinosi očuvanju nacionalne i kulturne ravnopravnosti i olakšava uključivanje u globalno društvo i kulturu. To podrazumeva da škola omogućuje dodir sistema vrednosti različitih potkultura sa vrednostima dominantne kulture i nastoji da se očuva ravnoteža između svih delova društva i kulture. Kvalitetom nastave i celokupnim delovanjem škola formira poželjan obrazac kulture, nacionalni i kulturni identitet. Pritom, treba voditi računa o ravnoteži između rastućih zahteva homogenizacije i mogućnosti očuvanja nacionalne i kulturne samobitnosti.

## Literatura

1. Garz, D., Oser, F. und Althof, W. (1999), *Moralishes Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
2. Gojkov, G., Đorđević, B., Stojanović, A. (2009), Sistem vrednosti potencijalne društvene elite. U: *Zbornik 15 VŠV*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
3. Gojkov, G. (2011), Interkulturna osetljivost – korak ka stvaranju evropskog identiteta. U *Zborniku radova: Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*. Novi Sad. Filozofski fakultet, str. 13-32.

4. Grandić, R. i saradnici (2008), *Prilozi teoriji škole*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
5. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-57.
6. Nedeljković, M. (2010), *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: EDUKA i Srpska akademija obrazovanja.
7. Radojković, M. (2010), Autentičnost u zamci spektakla, Beograd: „Politika“, 17.04.2010.
8. Semprini, A. (2004), *Multikulturalizam*. Beograd: Clio.
9. Stojanović, A., (2008), Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orijentacije učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 209 – 217 (2008). Zagreb: Školska knjiga.
10. Stojanović, A. (2009), Mogućnosti efikasnijeg učenja u savremenoj školi. U: *Zbornik radova sa desetog međunarodnog znanstvenog skupa »Dani Mate Demarina«*, Pula/Medulin.
11. Stojanović, A. - Gojkov, G. (2010), Nacionalni identitet i susreti kultura iz ugla darovitih. U: *Zbornik Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
12. Trebješanin, Ž. (2010), Zamorčiči na putu u totalitarizam, Beograd: „Politika“, 17.04.2010.
13. Zuković, S., Klemenović, J., Budić, S. (2010), Škola u funkciji razvoja interkulturalizma. U: *Zbornik Filozofskog fakulteta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

## The Role of School in Nurturing Diversity of Cultures and Moral Values in the Era of Postmodernism<sup>2</sup>

### Abstract

The context in which the contemporary school realizes its functions is rather complex. The period of postmodernism we live in is characterised by a number of interwoven processes which reflect on the work of the school: globalization, the changes in values systems, moral anomy, homogenization of culture and education, postmodern pluralism etc. The spirit of the present moment is symbolized by the notion of globalization imposing numerous questions regarding the world, life of man, environment, education, etc.

One of the current issues nowadays is whether globalization of culture leads to culture homogenization of the world or to more expressed differentiation and fragmentation? Accordingly, there is a need to reflect on the ways of preserving the diversity of cultures and education from uniformity. What are the possibilities of the contemporary school which, apart from the role of upbringing and education, has a cultural role, having in mind that it is the point where global and national cultures intersect? The unavoidable question within these reflections refers to moral values promoted in the school, due to the fact that globalization has sense only if it contributes to the affirmation of universal human values. One of the aggravating circumstances in the upbringing efforts of the school today is the existing disharmony of intellectual and moral culture in the modern world.

**Keywords:** role of school, diversity of cultures, moral values, postmodernism

---

<sup>2</sup> The text is a result of the author's engagement within the project "Pedagogical Pluralism as Grounds of Education Strategy" No 179036 (2011-2014), supported by the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia



# Sadržaji kulture i kurikulum

Dr. sc. **Vladimir Strugar**, izv. prof.  
Bjelovar

## Sažetak

Autor razmatra pojam i sadržaj kulture kao izvorište nastavnih sadržaja na temelju kojih se ostvaruju ciljevi odgoja i obrazovanje, a time i potrebe pojedinca (učenika), društva i rada. Nastavni se sadržaji odabiru iz kulture i didaktički prerađuju u odgovarajuće sadržaje učenja. U radu se opisuju temeljne postavke kulturne pedagogije koja se stvorila na ideji da su kulturna dobra sadržaji odgoja i obrazovanja. Pojam kurikulum određuje više ključnih riječi kao što su: ciljevi učenja, zadatci učenja, sadržaji učenja, uvjeti, organizacija i tehnologija učenja i poučavanja te vrjednovanje učeničkih postignuća. Metodologijski put stvaranja, realizacije i evaluacije kurikuluma naziva se kurikulumski plan. Jedna je od njegovih sastavnica i sadržaj pa se u tome očituje povezanost između sadržaja kulture i kurikuluma. Autor u radu ističe važnost odabira sadržaja iz kulture (ali i civilizacije), bilo nacionalne, bilo svjetske. U odabiru se primjenjuju određeni kriteriji, a to su primjerice definirani opći i izvedbeni ciljevi odgoja i obrazovanja koji zadovoljavaju pojedinačne i šire potrebe, priroda programa, učenička dob i sposobnosti, interesi učenika i dr.

**Ključne riječi:** civilizacija; kulturna pedagogija; kultura; kulturno dobro; sadržaji kulture; kurikulum; kurikulumski plan; kriteriji odabira sadržaja.

## Uvodne napomene

„Čovjek uči sve za život odgojem, a odgaja se u duhu kulture svoje zajednice...“  
(Eduard Kale, 1985, str. 13.)

Nastavni su sadržaji jedna od sastavnica kurikuluma. Njima se ostvaruju opći i posebni (operacionalizirani) ciljevi odgoja i obrazovanja, a ostvarivanje ciljeva pridonosi zadovoljavanju potreba pojedinca, društva i rada (zanimanja). Stoga je odabir sadržaja odgoja i obrazovanja „jedan od temeljnih problema u određivanju sadržaja obrazovanja uopće, pa i u školi. Oduvijek se u povijesti nastave postavljalo pitanje – što sve treba u školi učiti da bi se postiglo željeno obrazovanje; koja znanja i sposobnosti moraju učenici steći da bi se pripremili za život,“ (Poljak, 1991, str. 31). U suvremeno doba koje obilježava globalizacija, kada znanje s jedne strane sve brže zastarijeva, a s druge se strane sve brže udvostručuje, aktualno su pitanje sadržaji odgoja obrazovanja i njihov odabir.

Navedene nas postavke dovode do pitanja: Gdje su sadržaji odgoja i obrazovanja? Odgovor nalazimo u povezanosti između čovjeka i kulture odnosno povezanosti kulture i odgoja. „Čovjek se može ostvariti kao potpuno ljudsko biće samo putem kulture, i u kulturi“ (Morin, 2002, str. 58). Kultura, jednostavno rečeno, odgaja čovjeka, a čovjek određuje kulturu. Kako je čovjek njezin

*proizvod* ili rezultat procesa odgoja i obrazovanja, tako je i kultura čovjekovo djelo. Kultura je, kako razumijemo problem o kojem raspravljamo, središte i izvorište sadržaja odgoja i obrazovanja pri čemu je međuzavisnost između kulture, odgoja i čovjeka ključna za shvaćanje sadržaja kulture, njegova odabira i interpretacije ili spoznavanja u odgojno-obrazovnom procesu.

Ovome našem pristupu pridonosi i stav Jerome Brunera da je u posljednjem „desetljeću došlo do prave renesanse interesa za kulturu obrazovanja i to ne samo u teoriji. Ona je postala ideja vodilja i u nastavi“ (Bruner, 2000, str. 13).

U raspravi ćemo definirati pojam kultura, razmatrati ga u sklopu kulturne pedagogije, odrediti pojam sadržaji kulture, smjestiti pojam sadržaji odgoja i obrazovanja u cjelinu odgojno-obrazovnog procesa i kurikulumskoga plana s posebnim osvrtom na kriterije odabira sadržaja odgoja i obrazovanja.

### **Pojam kultura**

Čovjekov je razvoj počeo u prirodi, živio je u njoj i od nje. Stvarao je materijalna dobra, stjecao iskustva i razvio sposobnost stvaranja. Napuštajući postupno život koji su obilježavali prirodni nagoni, čovjek svoj život i razvoj usmjerava na temelju društvenih potreba i uzajamnosti. Stvorio je društveni život, mogućnosti međusobnog razumijevanja i jezik za razgovor. Sve mu je to omogućilo da stvori gospodarske i zdravstveno uvjete, moralne norme i načela, intelektualna dobra i uopće bolje životne uvjete za sebe i ljudsku okolinu. Tako je nastala kultura, „što u širem smislu riječi znači sve što je čovjek stvorio otkako živi u ljudskom društvu i što je rezultat tjelesnog i umnog rada, za razliku od prirodnih pojava“ (Bazala, 1980, str. 2). Sve što je čovjek razvio i što dalje razvija tjelesnim i umnim radom naziva se kulturna dobra. Upravo su kulturna dobra (duhovna i materijalna), koja imaju određeni sadržaj, izvorom iz kojeg se, primjenom znanstvene metodologije, odabiru i didaktički prerađuju u nastavne sadržaje.

Termin kultura počeo se primjenjivati u doba prosvjetiteljstva, opće-europskoga kulturnog pokreta na kraju 17. i u prvoj polovici 18. st., kada se širi učenost, bori protiv dogmatskog duha, a ističe sposobnost ljudskoga uma i „razum kao sposobnost koja vodi čovjeka“ (Cravetto, 2008, str. 384). Smatra se da je termin prvi objasnio njemački leksikograf F. W. Kampe (1746.-1818.) u svom rječniku, dok u širu upotrebu riječ kultura ulazi nakon što je Adelung 1782. u Njemačkoj tiskao djelo *Povijest kulture* (Kale, 1985, str. 10). Pojam kultura prvi je znanstveno odredio engleski etnolog E. B. Tylor u djelu *Primitivna kultura* (tiskana 1871.) u kojem definira kulturu kao „složenu cjelinu koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, pravo, običaje i druge sposobnosti i nauke što ih je čovjek stekao kao član društva“ (Tylor, 1914, prema Kale, 1985, str. 9).

Od toga vremena pa do suvremenoga doba mnogo je definicija tog pojma. Brojnost i različite definicije mogu se razumjeti s obzirom na činjenicu da je mnogo izumrlih i živih kultura

(ali i onih koje nastaju) i da taj pojam nastoje definirati mnoge znanosti s motrišta svojih spoznaja kao što to čine, primjerice, kulturna antropologija, filozofija, etnologija, psihologija, sociologija i dr. Međutim, kultura je i u središtu pedagogije kao znanosti o odgoju, što je razumljivo s obzirom na to da su odgoj i kultura međusobno povezani.

Pojam kultura kompleksan je i ne postoji jedna, općeprihvaćena definicija (Domović, 2003, Katunarić, 2004). Riječ je latinskoga podrijetla (*cultus* = gajenje, njega, odgoj, obrađivanje, obrazovanost, poštovanje). Kultura je i naobrazba, kako je govorio Ciceron koji je identificirao kulturu duše (*cultura animi*).

Značenja kulture su se „umnožila“, ističe Katunarić te bi se zapravo moglo danas govoriti o „kulturi svega“. Pojam kulture se mijenjao. Polazi od Kulture (veliko K), kao najstarijeg značenja iz ranoga 19. st., kada je shvaćena kao dostignuće duha, dakle umjetnosti, teologije, filozofije i znanosti pa do kulturâ (malo k) polovicom 19. st., kada se kulturom naziva „cjelokupan način života ljudi, od izrade predmeta do ženidbenih običaja i ceremonija“ (Katunarić, 2001, str. 9).

Kultura je ukupnost duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti društva, ali i tip ili opseg duhovnog razvitka pojedinca u zajednici s posebnim odlikama u odnosu prema drugome (Anić, 1991, str. 297). Nadalje, kultura je i „akt, stvaralački proces i ono što je tim procesom stvoreno“ pa, prema tome, pod pojmom kulture podrazumijeva se ostvarena ličnost osobnim zalaganjem i stvaralaštvom (Filipović, 1984, str. 183). Govori se o duhovnoj i materijalnoj kulturi. Duhovna je kultura skup rezultata društva u znanosti i umjetnosti, u organizaciji društvenoga i državnog života, skup običaja i morala u nekoj povijesnoj epohi. Materijalna je kultura skup sredstava za proizvodnju i drugih materijalnih vrijednosti društva (Klaić, 1990). Na pitanje što je kultura danas Bazala odgovara da je to „sve što je čovjek stvorio na korist organizacije osobnoga, društvenog, državnog i narodnog života, u znanosti, nauci i umjetnosti, u interesu uzajamnog života i napretka u obiteljskom, društvenom i narodnom životu, razvijajući i svoju i narodnu posebnost i vlastitost, njegujući jezik, narodne običaje i ostala narodna obilježja, ispitujući prošlost i povijest, tumačeći sadašnjost i određujući budućnost“ (Bazala, 1980, str. 3-4).

Osim nacionalne kulture koja obuhvaća povijesnu tradiciju, moral i običaje, jezik, književnost i umjetnost svakog naroda, stvara se svjetska kultura koja u globaliziranom svijetu postaje izvorište nastavnih sadržaja. Međutim, s obzirom na tu činjenicu sve su učestalije rasprave o životnosti nacionalnih kultura (Lesourne, 1993, str. 145). U odgovoru na taj izazov u francuskom će društvu, ističe Lesourne, presudnu ulogu „odigrati odgojno-obrazovni sustav“ (Lesourne, 1993, str. 147).

Za našu raspravu o tome gdje se nalaze sadržaji odgoja i obrazovanja važno je spomenuti i termin civilizacija koji su neki autori razumjeli isto kao i pojam kultura (Tylor), ali ima i autora koji ih različito definiraju. Riječ civilizacija dolazi od latinske riječi *civilis* = građanski i od *civilitas* =

uljudnost, udvornost, usrdnost. Budući da riječ *civilis* znači i koristan, u njemačkoj idealističkoj filozofiji bila je sinonim za izraz materijalna kultura i tehnički napredak, za razliku od duhovne kulture (Bazala, 1980, str. 3). Bit je civilizacije ili materijalne kulture stvarati takva civilizacijska, materijalna dobra koja će unaprijediti ljudski život i životni standard. Usto, pojam civilizacija više se odnosi na tehnički napredak, na tehniku kao kumulativni proces koji pridonosi općem društvenom razvoju. Međutim, kultura i civilizacija moraju biti u ravnoteži jer „danas sve više prevladava praksa uporabe naziva civilizacija za imenovanje kultura onih zajednica u povijesti u kojih nalazimo bar većinu spomenuti kulturnih dostignuća (pismo, gradove, državu, klase, robno-novčanu privredu i veću tehnološki diobu rada). Prema tome, ukoliko u nekoj zajednici ne nalazimo većinu spomenutih dostignuća, ne možemo govoriti o civilizaciji te zajednice nego samo o kulturama“ (Kale, 1985, str. 11).

### **Kulturna pedagogija**

Baveći se sustavom vrijednosti odnosno kulturnim dobrima i odnosom odgoja prema njima, kao jedan smjer njemačke filozofijske pedagogije nastala je krajem 19. i početkom 20. st. kulturna pedagogija čiji su istaknuti predstavnici bili W. Dilthey (1833.-1911.), E. Spranger (1882.-1963.), Th. Litt (1880.-1962.), a u jednoj etapi svoga rada i G. Kerschensteiner (1854.-1932.), dok su se u Hrvatskoj između dva svjetska rata isticali S. Matičević (1880.-1940.), P. Vuk-Pavlović (1894.-1978.) i S. Pataki (1905.-1953.). Neki autori ističu da je kulturna pedagogija u Hrvatskoj između dva svjetska rata najjače korespondirala i najviše se približila „dostignućima svjetske pedagogijske misli“ (Radeka, 2001, str. 368), ali i da je taj pedagogijski smjer u nas „nepravедno zapostavljen“ (isto, str 376). Osim toga, u literaturi se koristi i pojam školska kultura (*the cultures of schools*), a o njoj je pisalo više hrvatskih pedagoga (Domović, 2003, Strugar, 2004, 2005, 2006. i dr.).

Kulturna se pedagogija stvara na ideji da su kulturna dobra temeljni sadržaji odgoja i obrazovanja. Proučava vrijednosti, utjecaje i prožimanje između kulture te odgoja i obrazovanja. Kultura je trajan objektivni sustav vrijednosti odnosno „kulturnih dobara“ koje određuju odgoj. Budući da je čovjek tijekom povijesti stvorio kulturne vrijednosti, njih nove generacije moraju upoznati, proučavati, ali na njima i stvarati nove, radi napretka. Prema tome, zadaća je odgoja osposobiti pojedinca za sudjelovanje u kulturi određene zajednice. Pataki piše: „Obrazovanje je proces u kome se ostvaruje i 'osvaja' duhovni sadržaj kulture, u kome se oblikuje subjektivni duh, osnovan je dakle i pokrenut u kulturi i zato se obrazovanje i kultura korelativno i obostrano zahtijevaju“ (Pataki, 1929, str. 300). Stoga je učenika potrebno dovesti u vezu s kulturnim dobrima koja će djelovati odgojno i obrazovno. Dakle, riječ je o obrazovnim dobrima koja, kada je riječ o procesu odgoja i obrazovanja, moraju biti u skladu s individualnim mogućnostima i potrebama učenika. U kulturnim se dobrima nalaze vrijednosti „u latentnom stanju i mogu opet oživjeti samo u

suradnji s ličnostima koje ih „razumiju“ i „doživljavaju“ kao vrijedne“ (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, str. 422). Razumijevanje i doživljavanje kulturnih dobara ili sadržaja sustavno omogućuje školovanje odnosno odgojno-obrazovni rad koji se temelji na nastavnim sadržajima. Stoga su pedagogiju odnosno didaktiku uvijek zanimali sadržaji odgojno-obrazovnog rada, a tako će biti i u budućnosti.

Predstavnici kulturne pedagogije izrijeком ne ističu pojam nastavni sadržaji, ali ga možemo razaznati u pojmu „kulturna dobra“ koja su „objektivni, konkretni 'nosioci vrijednosti', ona su objektivna 'dobra' na kojima može „participirati i više i mnogo pojedinaca, jer su postala „opća dobra“ (Matičević, 1935, str. 154). Treba reći da je Matičević upućivao na razliku između kulturnog dobra i vrijednosti. Budući da su kulturna dobra objektivna i nositelji vrijednosti, a značenje i smisao koji dajemo tim dobrima određuju njihove vrijednosti.

P. Vuk-Pavlović također spominje kulturna dobra govoreći o poslu ili „poslanju odgajatelja“. On smatra da odgajatelj/učitelj „u objektivnim kulturnim dobrima dobiva i opća sredstva“ s pomoću kojih može odgajati i obrazovati (Vuk-Pavlović, 1996, str. 89). U istom kontekstu pojam kulturno dobro spominje i u članku *Odgajateljska obazrivost* (Vuk-Pavlović, 1935, str. 393) i *Kulturna svijest, znanje i obrazovanje* (Vuk-Pavlović, 1996, str. 299).

S. Pataki također piše o kulturnom dobru. „Kultura konstruira dakle kompleks dobara, koji se 'predmetno' u doživljaju prezentiraju te im prema tome pripada transsubjektivni (tj. o subjektivnom aktu ocjenjivanja nezavisan) dignitet“ „dakle „kulturno dobro je vrijedni objekt“ (Pataki, 1929, str. 299). Prema njegovu mišljenju u svim kulturnim dobrima „leži jedna predmetna vrijednost, koja im daje karakter objektivnog, nad-individualnog, preko-subjektivnog svijeta“ (isto, str. 299).

### **Sadržaji kulture i odgojno-obrazovni proces**

O povezanosti kulture i sadržaja s pomoću kojih učenici stječu znanja raspravljaju i suvremeni teoretičari (vidjeti: Hrkalović, 1988) koji nastavne sadržaje (program) shvaćaju kao „selekciju iz kulture jednog društva“ (Lawton, 1980, str. 6). Ističe se da je određivanje sadržaja povezano s kulturnim nasljeđem. Takvo motrište potiče rasprava o odnosu između škole i društva. Dvojbe su bile o tome treba li škola samo prenositi kulturna dobra ili ih mora transformirati. Ako je uloga škole da poučavanjem *prenosi* kulturna dobra, onda je njezina uloga pasivna. Stoga se od škole očekuje da kulturu transformira, mijenja odnosno anticipira kulturološke promjene koje će biti predmet pedagoškoga rada, što znači da je odnos između društva (kulturnih dobara) i škole međuzavisan (Williams, 1958). Williams smatra da se u odgojno-obrazovnom procesu omogućuje učenicima da upoznaju prihvaćeno ponašanje i vrijednosti društva, da stječu opće znanje i stavove koji odgovaraju obrazovanom i odgojenom čovjeku te posebne sposobnosti i vještine kojim će moći

zarađivati za život. U tom kontekstu autor govori o stvaranju boljeg društva, što ovisi o odgojno-obrazovnom sustavu, a njegov je poseban dio nastavni program odabran iz opće kulture.

Spomenuli smo od mnogih definicija kulture tek nekoliko, ali iz njih se mogu uočiti sadržaji kulture. Polazimo od mišljenja da se sadržaj kulture sastoji od ideja (misli), norma i vrijednosti (čina) te materijalnih sastavnica kulture (stvari).

Ideje bitno utječu na život zajednice „jer tumače njezin životni prostor i daju mu određeni smisao“ (Mikšić, 1983, str. 9). Ideje čine znanstvene istine, religijska vjerovanja, mitovi, legende, literatura, praznovjerja, aforizmi i poslovice.

Norme i vrijednosti važan su sadržaj kulture. Norme su ustaljeni načini ponašanja (posebna pravila) koje članovi društva prihvaćaju te im se podvrgavaju, nastoje se ponašati prema njima. Međutim, vrijednosti su općenitije, odnosno opći orijentiri ponašanja. Svako društvo ima osnovni sustav vrijednosti. Norme i vrijednosti čine narodni običaji, običaji, institucije, zakoni i ideologije.

U materijale (alate) kao sadržaj kulture ubrajamo alate, naprave, strojeve, zdanja, ceste i mostove, odjeću, namještaj, vozila, hranu i lijekove te tehnologiju.

Neki didaktičari dijele sadržaje odgoja i obrazovanja u odgojne i obrazovne sadržaje, a za polazište uzimaju odgojno-obrazovne ciljeve. Odgojni su sadržaji egzistencijalni, socijalni i humanistički, a obrazovni su znanstveni, umjetnički i tehnološki (Bognar, Matijević, 2002, str. 176-177). Analizom se može utvrditi da sve ono što se u njima nalazi jest zapravo ono što čini sadržaj kulture, a to su ideje, norme i vrijednosti te materijali (stvari) i tehnologija.

### **Kurikulum, kurikulumski plan i sadržaji**

Tradicionalno su se nastavni sadržaji razmatrali neovisno o drugim sastavnicama odgojno-obrazovnog procesa ili cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava. Međutim, u ovom ćemo ih pristupu postaviti u cjelinu kurikuluma, odnosno kao jednu od sastavnica kurikulumskoga plana.

Autori koji su pokušavali definirati pojam kurikuluma vjerojatno će se složiti s konstatacijom da to nije lako pa i onda kada to učine, ostaju pred brojnim dvojabama. Stoga ćemo reći da je kurikulum „vrlo složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole“ te da on „pruža uglavnom pouzdane smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku praksu“ (Previšić, 2007, str. 20). Međutim, u većini određenja tog pojma zajedničke su ključne riječi: ciljevi učenja, zadatci učenja, sadržaji učenja, uvjeti, organizacija i tehnologija učenja i poučavanja te vrjednovanje učeničkih postignuća. Počevši od modela kurikulumskoga plana koji su postavili Herrick i Tyler (1950, prema: Pastuović, 2005) kurikulum odgovara na četiri ključna pitanja:

- a) što (ciljevi: što se odgojem i obrazovanjem želi postići, za što učenici trebaju biti osposobljeni);
- b) koji sadržaji? (što treba učiti da bi se ciljevi postigli, a učenici osposobili);

- c) kakva treba biti organizacija te koje metode i strategije poučavanja i učenja? (kako organizirati učenje da bi bilo uspješno, korisno);
- d) kako vrjednovati? (na koji način utvrditi ili procijeniti rezultate učenja).

Dakle, u tako shvaćenom pojmu kurikuluma nastavni su sadržaji važna sastavnica pripremanja kurikuluma i praktičnoga školskog rada (učenja i poučavanja). Ta nas konstatacija vodi do središta naše rasprave pa ćemo nastavne sadržaje staviti u kontekst kulture (sadržaja kulture) i kurikulumskega plana.

Kurikulumski plan kao metodologijski put stvaranja, realizacije i evaluacije kurikuluma ima svoje sastavnice koje autori različito imenuju, ali i predlažu njihov različit broj (Taba, 1962, Poljak, 1990, Baranović, 2005). Ovdje smo prihvatili kurikulumski plan sa sljedećim sastavnicama:

1. utvrđivanje potreba u odgoju i obrazovanju,
2. prevođenje odgojnih i obrazovnih potreba u ciljeve ili ishode učenja,
3. odabir nastavnih sadržaja,
4. programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja,
5. stvaranje uvjeta za realizaciju kurikuluma,
6. organizacija nastave, poučavanja i učenja,
7. vrjednovanje učeničkih postignuća i kurikuluma (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, str. 108).

Iako su sastavnice kurikulumskega plana međusobno povezane, za potrebe rasprave usmjerit ćemo najveću pozornost na nastavne sadržaje te ih povezivati s temeljnim polazištem u izradi kurikuluma, a to je utvrđivanje potreba u odgoju i obrazovanju.

U planiranju i izradi kurikuluma početna je aktivnost utvrđivanje potreba u odgoju i obrazovanju. Primjenom situacijske analize utvrđuju se potrebe učenika radi njegova razvoja, zatim kratkoročne i dugoročne potrebe društva (potrebe društvenog razvoja) i obilježja rada ili zanimanja koje pojedincu određuje životni put, materijalni položaj i društveni ugled.

Potrebe u ovom kontekstu shvaćamo kao razliku između postojećega u određenom trenutku (npr., razina učenikova znanja, razvijene sposobnosti i usvojene vrijednosti ili društvenog razvoja te osobitosti određenih zanimanja) i željene (planirane) razine učenikove osposobljenosti, društvenog razvoja ili unapređivanja rada/zanimanja. Tu razliku, kao željeno stanje ili željenu osposobljenost, pojedinac nastoji postići odgojem i obrazovanjem. Ako je tako, možemo pretpostaviti da će osoba tada pridonijeti i poželjnom samorazvoju, zatim razvoju društva ali i rada u kojem će ostvarivati svoju bitnu životnu ulogu. Da bi se to i ostvarivalo, važno je na temelju utvrđenih potreba definirati ciljeve odgoja i obrazovanja, a oni se mogu ostvariti s pomoću nastavnih sadržaja koji se odabiru iz kulturnih dobara odnosno ideja, normi i vrijednosti te materijala i tehnologijâ s ciljem da sadržaji ostvaruju željene promjene i zadovolje potrebe. Govoreći o dvije etape razvoja kurikuluma, Johnson

(1969) ističe da se u prvoj etapi iz kulturnog korpusa odabiru sadržaji (*contents*) i slažu u tzv. kurikulumsku matricu, a u drugoj je selekcija tih sadržaja za specifične kurikulume (prema: Palekčić, 2007, str. 43).

### **Kriteriji za odabir sadržaja**

Važno je pitanje kriterija prema kojima će se izabrati sadržaji kulture kojima se mogu ostvariti ciljevi odgoja i obrazovanja odnosno potrebe. Stoga izabrani sadržaji moraju imati egzemplarno značenje. Načelo egzemplarnosti (lat. *exemplum* – primjer, uzor, pravilo) podrazumijeva da se iz opusa znanstvenih spoznaja i umjetničkog stvaralaštva izaberu samo reprezentativni primjeri (Bognar, Matijević, 2002, str. 189). Prema tome, sadržaji se ne izabiru mehanički jer oni moraju biti logički povezani u cjelinu koja osigurava ostvarivanje ciljeva. Spoznaje određenih znanosti i znanstvenih disciplina didaktički se prerađuju s obzirom na:

- definirane opće i izvedbene ciljeve odgoja i obrazovanja (koji su nastali na temelju utvrđenih potreba),
- prirodu programa (općeobrazovni i stručni),
- obveznost pohađanja programa (obvezni i neobvezni),
- učeničku dob i sposobnosti,
- interese učenika,
- uvjete učenja,
- osposobljenost učitelja.

U teoriji sadržaja učenja ističu se tri kriterija za odabir sadržaja: valjanost, važnost i ograničavajući čimbenici.

1. Valjanost (točnost, istinitost, vrijednosti). Sadržaji učenja moraju biti točne ili provjerene spoznaje, ali može biti i hipotetičko znanje jer je ono rezultat znanstvenog usavršavanja, a njegov udio i praksi ovisi o razini obrazovanja.

2. Važnost (relevantnost) znanja. Izabrani sadržaji učenja moraju rezultirati važnim znanjem za učenika. To su ona znanja koja ga osposobljavaju za praktičnu primjenu ili razumijevanje drugih sadržaja ili znanja. Dakle, izabrani sadržaji ostvaruju ciljeve učenja.

3. Ograničavajući čimbenici. Pri odabiru sadržaja ograničavajući čimbenici mogu biti učenikove sposobnosti, interes, neosposobljenost učitelja i neadekvatni nastavni mediji (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, str. 132).

Odabir sadržaja iz sadržaja kulture pokazuje, šire promatrajući, što određeno društvo misli o sebi, čemu teži i čemu daje prioritete, kako zamišlja pojedinca u društvu i razvoj društva, kako razumije potrebe i interese učenika.



Osim toga, da bi se s pomoću sadržaja ostvarili ciljevi odgoja i obrazovanja važno je primjenjuju li se sadržaji kao zatvoreni i strogo određeni ili otvoreni sustav. Treba se zalagati za otvoreni sustav jer on omogućuje dvoje: prvo, da učenici samostalno odabiru sadržaje sukladno svojim potrebama i razvojnim mogućnostima i, drugo, omogućuje se stalno osuvremenjivanje i aktualizacija sadržaja. Osuvremenjivanje i aktualizacija sadržaja posebno je važna jer bi se moglo razumjeti da je odgoj i obrazovanje, uzimajući u obzir sadržaje kulture kao nešto što je stvoreno u prošlosti, zapravo produžetak ili reprodukcija prošlosti i da se time mladi ne osposobljavaju za život u nadolazećem vremenu. Ostvarivanje tog zahtjeva praktično se ostvaruje primjenom didaktičkog načela povijesnosti i suvremenosti. Suvremenost se ostvaruje „stalnim unošenjem novih znanstvenih spoznaja“ (Poljak, 1991, str. 218), odnosno odabirom, prema određenim kriterijima, i unošenjem sadržaja kulture (ideja, normi i vrijednosti te materijala i alata) koje je stvorilo aktualno kulturno vrijeme.

U našoj smo se raspravi usmjerili na odabir sadržaja odgoja i obrazovanja iz sadržaja kulture. Međutim, pitanje izvorišta sadržaja možemo proširiti i na sadržaje civilizacije, dakle na spoznaje o stvorenim materijalnim dobrima, ostvareni tehnički napredak i tehnologiju. Stoga, zapravo, sadržaje kulture i civilizacije možemo razumjeti i kao komplementarne sadržaje koji čine sadržaje učenja i poučavanja.

### **Završne misli**

Pojam i sadržaj kulture često je predmetom različitih znanosti i znanstvenih disciplina, a posebno pedagogije koja, istražujući odgoj, upućuje na povezanost između kulture i odgoja. Kultura se odnosi isključivo na ljudsko i znači „proces oljudivanja“ (Bosanac, 1983, str. 85).

U sastavu kurikulumu i kurikulumskog plana sadržaji su jedna od sastavnica plana s pomoću kojih se ostvaruju opći i posebni ciljevi te tako zadovoljavaju potrebe pojedinca (učenika), društva i rada/zanimanja. Sadržaji odgoja i obrazovanja odabiru se prema određenim kriterijima iz sadržaja kulture, a to su ideje, norme i vrijednosti te materijali. Sadržaji kulture, ali i civilizacije, poveznica su između onoga što je stvoreno u prošlosti i onoga što stvara aktualno društveno-kulturno vrijeme. Pojedinaac se s pomoću njih osposobljava za stvaranje novih ideja, normi i vrijednosti te materijalnih vrijednosti radi razvoja vlastitih mogućnosti i stvara vlastitu budućnost.

## Literatura

1. Anić, V. (1991), *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Bazala, V. (1980.), *Pregled povijesti znanosti: razvoj ljudske misli i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bosanac, G. (1983), *Edukacijski izazov: ogledi o teorijskim problemima odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
5. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
6. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
7. Cravetto, E. (2008), *Povijest: Doba prosvjetiteljstva (18. stoljeće)*. Knj.11. Zagreb: Jutarnji list.
8. Domović, V. (2003), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
10. Filipović, V. (1984), *Filozofijski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
11. Hrkalović, R. (1988), *Komparativna analiza nastavnih programa u oblasti materinjeg jezika*. Beograd: Prosveta.
12. Kale, E. (1985), *Povijest civilizacija*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Katunarić, V. (2001), *Kultura: od stvaralačkog duha do običaja i navika*. U: Previšić, V. i Mijatović, A. (ur.), *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura, str. 9-13.
14. Klaić, B. (1990), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
15. Lawton, D. (1980), *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
16. Lesourne, J. (1993), *Obrazovanje u društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
17. Matičević, S. (1935), *Priroda, kultura i odgoj*. *Napredak*, 76 (4): 150-157.
18. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
19. Palekčić, M. (2007), *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 35-101.
20. Pastuović, N. (2005), *Teorija kurikula, nacionalni obrazovni standard i katalozi znanja*. *Metodika*, 6 (1): 11-21.
21. Pataki, S. (1929), *Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije (Prilog kulturno-filozofijskoj problematici)*. *Nastavni vjesnik*, 37 (8): str. 298-304. i (9-10): 336-346.
22. Poljak, V. (1990), *Reforma škole razmatrana s pozicija curriculuma*. U: Bosanac, G. i sur. (ur.), *Epistemološki problemi odgojno-obrazovnog transfera*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu, str. 75-112.
23. Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
24. Previšić, V. (2007) (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
25. Radeka, I. (2001), *Znanstvena autonomija pedagogije u ozračju kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova*. *Napredak*, 142 (3): 367-378.
26. Strugar, V. (2004), *Razrednik i kultura škole*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Strategija odgojnog rada razrednika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 11-25.
27. Strugar, V. (2005), *Kultura, odgoj i škola: suočavanje s izazovima budućnosti*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti: jezik, povijest, kultura, vjera*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 41-61.
28. Strugar, V. (2006), *Škola je mjesto kulture i zajedničkog života*. U: Puževski, V., Strugar, V., Crnčić, J. (ur.), *Škola i odgoj. Poruke XIV. Križevačkih pedagoških dana*. Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak; Križevci: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak, str. 100-108.

29. Taba H. (1962), *Curriculum Development: Theory and Practic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
30. Tylor, E. B. (1924), *Primitive Cilture*. New York: Brentanos Publishers.
31. Vuk-Pavlović, P. (1935), Odgajateljska obazrivost. *Napredak*, 76 ( 10): 393-405.
32. Vuk-Pavlović, P. (1996), Kulturna svijest, znanje i obrazovanje. U: M. Polić (ur.), *Pavao Vuk-Pavlović: Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 299-318.
33. Vuk-Pavlović, P. (1996), Lice i odgoj. U: Polić, M. (ur.), *Pavao Vuk-Pavlović: Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 79-88.
34. Williams, R. (1958), *Culture and Education*. London: Pelican.

## Contents of Culture and Curriculum

### Abstract

The author looks into the concept of culture and the contents of culture as a source of educational contents, which are a basis for the realisation of educational goals, and therefore the satisfaction of the needs of individuals (students), society and labour. Educational contents are selected from the culture and then didactically processed into the appropriate learning contents. The paper describes the basic postulates of cultural pedagogy, which has been created on the idea that cultural heritage is a content of education. The concept of curriculum is determined by several keywords, such as learning objectives, learning tasks, learning contents, conditions, organisation and technology of learning and teaching, as well as evaluation of students' achievements. The methodological process of curriculum design, realisation and evaluation is called a curriculum plan. The content is also one of its components, thus the connection between the contents of culture and the curriculum is apparent. The author highlights the importance of the selection of contents from the culture (as well as the civilization), whether national or global. Certain criteria are applied while making the selection, for example: the defined general and detailed educational objectives that satisfy individual and general needs, the nature of the programme, students' age and abilities, students' interests, etc.

**Key words:** civilisation, cultural pedagogy, culture, cultural heritage, culture content, curriculum, curriculum plan, content choice criteria.

# Etnička distanca i kulturna podrška među studentima tri nacije u BiH

Dr. sc. **Nenad Suzić**, red. prof.  
Dr. sc. **Drago Branković**, red. prof.  
Mr. sc. **Dragan Partalo**  
Filozofski fakultet u Banjoj Luci

## Rezime

Studenti u uzorku ovog istraživanja (216) rođeni su u ratu 1992–1995. godine. To je vrijeme kada su nacionalne i etničke predrasude bile najsnažnije izražene na Balkanu, a poznato je da se neke stavovske i vrijednosne orijentacije veoma rano usvajaju. Studenti spadaju u sloj društva koji je najviše osviješten, u stratum koji najmanje podliježe stereotipima. Autori se u ovom istraživanju pitaju da li među studentima Bošnjacima, Hrvatima i Srbima postoje nacionalne predrasude i stereotipi i do koje mjere su izraženi. Isto tako, tragaju za kulturnom podrškom i opredijeljenošću studenata za suradnju i međusobnu podršku. U istraživanju su korištena dva instrmemnta: Bogardusova *Skala socijalne distance* (1933, str. 265–271) i SEDIS Skala etničke distance (Suzić, neobjavljeni rad). Pored etničke distance, koju snima skala Emory Bogardusa, ovdje se analizira atribucija koju studenti u pozitivnom i negativnom smislu pripisuju vlastitoj i ostalim dvjema nacijama u BiH. Istraživanjem se otkriva da postoje etnički stereotipi, da svaka nacija pozitivnije vrednuje svoje pripadnike a negativnije pripadnike druge dvije nacije. Postoji jedan manji broj studenata koji pozitivno vrednuju i svoju i druge nacije i kod njih ne možemo registrirati značajan nivo etničke distance. Ovo istraživanje ne odgovara na pitanje zašto postoji manji broj studenata koji su podlegli etničkim stereotipima u sve tri nacije i kako to riješiti. To je problem za novo istraživanje.

**Ključne riječi:** etnički stereotipi, nacija, stavovi, kulturna podrška, etnička tolerancija

## Uvod

Etničke predrasude i stereotipi nisu svojstveni samo za područje Balkana, nalazimo ih među nacijama, narodima i rasama širom svijeta. Studenti su građani koji će u budućnosti preuzeti ključne funkcije u društvu. Logično bi bilo da među njima postoji najmanje izražen nivo etničkih stereotipa jer oni spadaju u najosviješteniji sloj društva. Da li u Bosni i Hercegovini među studentima Bošnjacima, Hrvatima i Srbima postoje stereotipi? Da li su studenti tri nacije skloni da svako svoju naciju vrednuje pozitivnije nego što vrednuje ostale dvije nacije? Da li postoji razlika u etničkoj distanci unutar pojedinih nacija i da li postoje studenti sa ekstremnom ili vrlo visokom etničkom distancom? Ovo su pitanja koja tretiramo u ovom istraživanju.

Što su to etnički stereotipi? Jedno određenje ovog pojma ukazuje na to da se radi o atributivnim generalizacijama u odnosu na etničke grupe uz visoku razinu neopravdanosti tih

generalizacija (Brigham, 1971). Gordon William Allport (1954) ističe da se kod stereotipa radi o pretjerivanjima i preuveličavanjima, a Middlebrook (1974) ih definira kao netočne, iracionalne i pretjerane generalizacije. Baron i Byrne (1977) daju jednu definiciju koja zadovoljava više kriterijuma. Oni kažu da su to „...klasteri pretpostavki i zamisli u vezi sa različitim grupama, a u tim pretpostavkama su sadržane tendencije uopćavanja koje pojedinci izvode na bazi svoje pripadnosti rasnoj, etničkoj ili religijskoj grupi“ (str. 155). Kao tri ključna svojstva etničkih stereotipa možemo izdvojiti da su oni: „a) površne impresije i sudovi koji nisu potpuno racionalno preuzeti od strane onoga ko sudi, b) nepouzdate, uopćene i preuveličane generalizacije o određenoj etničkoj grupi i c) klasteri neprovjerenih pretpostavki koje pojedinci izvode na bazi pripadnosti vlastitom etnosu (Suzić, 2001, str. 224). Tragajući za objašnjenjem ovog fenomena, među studentima smo provjeravali da li oni pozitivnije ili negativnije vrednuju svoju naciju u odnosu na druge dvije u Bosni i Hercegovini. Poznato je da Bosna i Hercegovina ima historiju cikličnih ratova, da se „balkanski lonac“ najočitije prepoznaje u ovoj maloj zemlji. Znači li to da su ljudi tamo osuđeni na vječita ratovanja, ili ima osnove i tragova trajnijeg pomirenja? Sve dok ne budemo imali konkretnije odgovore na kojoj su razine etničke predrasude i stereotipi, sve dok ne budemo znali kako da suzbijamo etničku distancu i razvijamo etnički ponos, imaćemo osnovu za sukobljavanje ljudi, a ove odgovore najbolje ćemo doznati istraživanjima.

### **Istraživanja etničke distance**

Etnička distanca predstavlja jedan od efekata etničkih stereotipa. Poznato je da stavovi znatno predodređuju akcije čovjeka. Ako je neko ubijeđen da mu je susjed prljav i da često ne govori istinu, sigurno je da će ga izbjegavati, da će nastojati napraviti distancu između sebe i takvog susjeda. Istraživanje je pokazalo da su Anglokanadani o sebi govorili uglavnom pozitivno (Aboud, 1977), a isto vrijedi i za Frankokanadane, koji su o sebi govorili uglavnom pozitivno (Aboud & Taylor, 1971), a o Anglokanadanima negativno. Anglokanadani su za Frankokanadane govorili kako su brbljivi i senzitivno prevrtljivi, a za sebe su rekli da su ponosni, lojalni i inteligentni (Gardner, Taylor, & Feenstra, 1970), te da su Anglokanadani čisti, moderni i dobri (Kirby & Gardner, 1973). Isti stereotip potvrđen je u istraživanju u kome su Frankokanadani ocijenjeni kao emocionalni i impulsivni (Lay & Jackson, 1972). Dakle, kada govore o svojoj naciji, ljudi su uglavnom spremni da ističu pozitivne atribute, a kada govore o drugoj naciji, nalaze pridjeve za negativno kvalificiranje. Ovaj odnos prepoznamo kao stereotip.

Dvije su ključne funkcije etničkih stereotipa. Prva, da imaju organizacionu, strukturalnu i hijerarhijsku funkciju. Druga, oni zadovoljavaju emocionalnu potrebu za zaštitu slike o sebi (Taylor, 1981). Vlastiti identitet mnogi pojedinci prekrivaju etničkim kako bi osjećali da pripadaju

grupi, zadovoljili svoje socijalno ja i da bi zaštitili sliku o sebi koju nastoje socijalno prikazati u što boljem svjetlu. Istraživanje je pokazalo da su Bošnjaci, Hrvati i Srbi u Bosni i Hercegovini pokazali veću bliskost sa pripadnicima vlastite nacije, posebno kada su u pitanju trajnije forme socijalne vezanosti kao što je stupanje u brak (Turjačanin, 2011a), nego u odnosu prema druge dvije nacije. Isto istraživanje pokazalo je da među mladima u Bosni i Hercegovini postoji prihvatanje odnosa kao što su prijateljstvo, susjedstvo i zajednički rad, a ovo prihvatanje se kreće od 58% do 73% (ibidem, str. 252). Zašto se pojedinci identificiraju sa grupom, vrlo dobro objašnjava teorija samodeterminacije (SDT – Self-determination theory; Ryan & Deci, 2000). Dvije su grupe motiva ljudi za identifikaciju sa vlastitom grupom, pozitivni i negativni. Kao pozitivni motivi identificirani su ciljevi pojedinca, ugodne emocije, pozitivne vrijednosti i zadovoljstvo, a kao negativni konkurencija, dosada, nacionalizam (Amiot & Sansfaçon, 2011). Ovo istraživanje pokazalo je da ljudi radije pribjegavaju pozitivnim nego negativnim motivima kada se identificiraju sa grupom. U našem istraživanju želimo saznati da li su pozitivna vrednovanja između tri etnosa u Bosni i Hercegovini jače izražena nego negativna.

Pitanje etničke distance ima futurološku dimenziju. Naime, ukoliko se vremenom etnička distanca povećava, zajednička budućnost, pomirenje i suživot u Bosni i Hercegovini biće upitni, a ukoliko se smanjuje, tada treba istražiti osnove tog smanjenja i podstaći proces u željenom pravcu. Pregledom istraživanja u posljednjem desetljeću, Vladimir Turjačanin konstatuje: „...da generalno postoji tendencija smanjivanja distanci“ (Turjačanin, 2011a, str. 256). Ovaj optimizam najbolje ćemo podržati istraživačkim dijagnosticiranjem suptilnih pitanja bitnih za etničku distancu. Takvo pitanje je da li među pripadnicima tri etnosa u Bosni i Hercegovini postoje pojedinci koji su razvili visoku ili ekstremnu razinu etničke distance i kakav je odnos broja takvih pojedinaca prema broju onih koji su opredijeljeni suradnički i tolerantno. Upravo to je jedno od istraživačkih pitanja kojima je posvećen ovaj rad.

Osnovni cilj našeg istraživanja je da damo doprinos razumijevanju podrške i etničke distance među studentima tri nacije u Bosni i Hercegovini. U istraživanju smo postavili tri hipoteze. Prva, da studenti pozitivnije vrednuju vlastitu naciju nego druge dvije. Druga, pozitivna etnička vrednovanja studenata jače su izražena nego negativna. Treća, većina studenata nije razvila visoku razinu etničke distance, ali jedan broj njih jeste.

## **Metod**

### *Uzorak i dizajn*

Uzorkom je obuhvaćeno 216 studenata životne dobi između 19 i 26 godina života. Svi su studirali nastavničke smjerove kao što je razredna nastava, pedagogija ili psihologija. Studenti su testirani na

tri visokoškolske institucije, Univerziteta u Bihaću – 72 studenta, Sveučilišta u Mostaru – 70 studenata i Univerziteta u Banjoj Luci 74 studenta. Nacionalna struktura uzorka je sljedeća: Bošnjaka 72, Hrvata 70 i Srba 74. Razlika između broja učesnika u ovom uzorku nije značajna što potvrđuje  $\chi^2 = 0,11$  što nije statistički značajno. Možemo konstatirati da je uzorak po nacionalnoj strukturi ujednačen da su poređenja po ovom kriterijumu opravdana, što ne vrijedi za pol jer je u uzorku bilo 192 ženskih ispitanika i 24 muškarca.

Podatke smo prikupili primjenom dva instrumenta: SEDIS-skalom (Suzić, 2012) i Bogardusovom skalom etničke distance (Bogardus, 1933). Testatori su čitali tvrdnje, a ispitanici su na skali Lickertovog tipa odgovarali zaokruživanjem jednog od pet stupnjeva, od 1 = *nimalo se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*. Ukoliko bi neki od ispitanika imao pitanje ili ukoliko mu nešto ne bi bilo jasno, mogao je podići ruku, zaustaviti testatora i postaviti pitanje. Na taj način smo dobili ritam odgovaranja, jednoznačnost pitanja i poboljšali iskrenost ispitanika jer im nismo ostavili vremena da porede i prepravljaju pitanja. Svaki ispitanik je procjenjivao odnos prema vlastitoj naciji, a potom i prema pripadnicima druge dvije nacije.

### *Instrumenti*

Svaki od dva primijenjena instrumenta ovdje ćemo detaljnije opisati, kako bismo obezbijedili jasan uvid u način mjerenja istraživanog fenomena, ali i uvjete za obnavljanje istraživanja, što je jedna od ključnih pretpostavki znanstvenosti prema Brymanu i Crameru (2001).

Prvi instrument je *SEDIS-skala* (Skala etničke distance, Suzić, 2012), sadrži 20 stavki, od koji deset predstavljaju pozitivne atribute, a deset negativne. Svaki atribut pozitivne formulacije ispitanici su pripisivali vlastitoj naciji te potom drugim dvjema. Na primjer, Bošnjaci su *uredni*, a potom Hrvati su *uredni* te Srbi su *uredni*. Uz svaki ovaj atribut ispitanik je zaokružio jednu od pet stavki na skali Lickerovog tipa, od 1 = *nimalo se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*. Baždarenje unutrašnje konzistentnosti mjereno Kronbachovim alpha koeficijentom za pozitivne tvrdnje iznosi  $\alpha = 0,88$  a za negativne  $\alpha = 0,89$ . Nakon što procijene deset pozitivnih atributa za vlastitu naciju i ostale dvije, ispitanici prevrću list i procjenjuju deset negativnih atributa za svaku naciju. Svaki atribut ima svog parnjaka u nasuprotnoj formi, na primjer: *uredni*–*neuredni*, *pametni*–*glupi*, *smireni*–*nagli* i tako dalje. Respektabilni nivo Kronbachovih koeficijenata daje nam za pravo da podatke dobivene ovim instrumentom uzimamo kao adekvatan osnov za atribuiranje među nacijama. Ovaj instrument podrazumijeva depersonalizirano viđenje drugih jer se pripadnici etnosa ne posmatraju kao konkretni pojedinci i zanemarene su osobine individua, a ocjenjuju se nacije, a to znači da se ocjenjuju zajednička svojstva grupe. „Može se reći da su stereotipi zajednički za pripadnike određene grupe“ (Turjačanin, 2011b, str. 220).

Drugi instrument je SDS (A Social Distance Scale, Bogardus, 1933), odnosno Skala socijalne distance koja ima 60 ajtema. Kronbachov alpha za ovaj instrument iznosi  $\alpha = 0,91$  što ukazuje na visoku razinu unutrašnje konzistentnosti. Ova skala ima 40 ajtema koji mjere pozitivan odnos prema etničkoj pripadnosti i 20 ajtema koji mjere negativan odnos prema etničkoj pripadnosti. Za potrebe ovog istraživanja posebno smo baždariili pozitivna i negativna vrednovanja. Pozitivno vrednovanje etničke pripadnosti ima unutrašnju konzistentnost  $\alpha = 0,97$  a negativno  $\alpha = 0,88$ . Ovako visoki koeficijenti unutrašnje konzistentnosti daju nam za pravo da generaliziramo nalaze dobijene primjenom Bogardusove skale u pozitivnim i negativnim vrednovanjima etnosa. Jedna stavka iz te skale glasi *Pristao bi da bude predsjednik tvoje države*. Na 60 ovakvih pitanja studenti su odgovarali skalom Lickertovog tipa sa značenjem 1 = *nimalo se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*.

### *Statistička obrada podataka*

Sve podatke na kraju smo unijeli u statistički program SPSS Statistica for Windows 13 i metodološki obradili. Nastojali smo izabrati mjere i statističke postupke koje mogu razumjeti i primijeniti svi oni koji se elementarno razumiju u metodologiju. Radi se o mjerenju razlika putem  $t$ -vrijednosti,  $\chi^2$  testa i  $F$ -indeksa, odnosno analize varijanse (ANOVA) kao čvrstim i nedvojbenim statisticima. Pri baždarenju instrumenata mjerili smo unutrašnju konzistentnost svih subtestova kako bismo obezbijedili uvjete za generalizacije i statistička poređenja. Ključne nalaze o razlikama procjene o vlastitom i drugim etnosima mjerili smo i prikazali rezultatima dva instrumenta, a za svako pozitivno i negativno vrednovanje nacija izveli smo dva statistika, jedan na bazi podataka iz SEDIS skale a drugi na bazi Bogardusove SDS skale.

## **Rezultati**

Prva hipoteza u našem istraživanju glasila je da studenti pozitivnije vrednuju vlastitu naciju nego druge dvije. Za dokazivanje ove hipoteze izabrali smo analizu varijanse (ANOVA) i poređenje aritmetičkih sredina, odnosno srednjih skalnih vrijednosti (Tabela 1).



Tabela 1: Analiza varijanse (ANOVA) međusobnog pozitivnog vrednovanja nacija

Pozitivna vrednovanja	Nacija	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (2)	<i>p</i>
Pozitivno o naciji 1 (SEDIS)	1	72	4,04	0,58	80,21	0,000
	2	70	2,96	0,64		
	3	74	2,90	0,59		
	Total	216	3,30	0,80		
Pozitivno o naciji 2 (SEDIS)	1	72	3,65	0,52	18,07	0,000
	2	70	3,59	0,57		
	3	74	3,15	0,53		
	Total	216	3,46	0,58		
Pozitivno o naciji 3 (SEDIS)	1	72	2,61	0,92	40,28	0,000
	2	70	2,97	0,68		
	3	74	3,67	0,52		
	Total	216	3,09	0,85		
Pozitivno o naciji 1 (Bogardus)	1	72	4,64	0,23	128,51	0,000
	2	70	3,05	0,89		
	3	74	3,02	0,78		
	Total	216	3,57	1,03		
Pozitivno o naciji 2 (Bogardus)	1	72	3,43	0,71	62,61	0,000
	2	70	4,31	0,49		
	3	74	3,12	0,73		
	Total	216	3,61	0,82		
Pozitivno o naciji 3 (Bogardus)	1	72	3,00	0,92	83,46	0,000
	2	70	3,20	0,94		
	3	74	4,53	0,33		
	Total	216	3,59	1,04		

*Napomena:* 1 = Bošnjaci; 2 = Hrvati; 3 = Srbi

Pozitivno atribucija vlastite nacije izmjerena SEDIS skalom viša je za Bošnjake i Srbe u odnosu na vrednovanje drugih nacija, dok za Hrvate nije. Konkretno, Bošnjaci su ocijenili svoju naciju pozitivnim atributima sa srednjom vrijednošću  $M = 4,04$  a Hrvate srednjom vrijednošću  $M = 2,96$  te

Srbe atribucijom od  $M = 2,90$  što je statistički značajna razlika ( $F_{(2)} = 80,21$  značajno na razini 0,001). Hrvati su svoju naciju ocijenili srednjom vrijednošću  $M = 3,59$ , Bošnjake skalnom vrijednošću  $M = 3,65$ , a Srbe  $M = 3,15$ . Srbi su svoju naciju atribuirali skalnom vrijednošću  $M = 3,67$ , Bošnjake vrijednošću  $M = 2,61$  i Hrvate srednjom procjenom  $M = 2,97$  što je statistički značajno ( $F_{(2)} = 40,28$  značajno na razini 0,001; Tabela 1). Dakle, u atributima Hrvati su blaže ocijenili druge nacije nego svoju, ali su na Bogardusovoj skali, koja nije bazirana samo na atributima, nego zahvata i socijalne odnose, situacije i konkretne akcije među ljudima, Hrvati su kao i druge dvije nacije demonstrirali višu razinu vrednovanja vlastite nacije u odnosu na druge dvije (Tabela 1). Konkretno, Bošnjaci su svoju naciju ocijenili srednjom vrijednošću  $M = 4,64$ , Hrvate prosječnom vrijednošću  $M = 3,05$ , a Srbe prosječnom skalnom vrijednošću  $M = 3,02$ . Ova razlika je statistički značajna na razini 0,001 ( $F_{(2)} = 128,51$ ; Tabela 1). Hrvati su, također, svoju naciju na Bogardusovoj skali ocijenili višim srednjim vrijednostima nego druge dvije nacije. Vlastitu naciju su vrednovali srednjom vrijednošću  $M = 4,31$ , a Bošnjake  $M = 3,43$  te Srbe prosječnom vrijednošću  $M = 3,12$ . Ova razlika je statistički značajna na razini 0,001 ( $F_{(2)} = 62,61$ ; Tabela 1). Srbi su svoju naciju ocijenili srednjom vrijednošću  $M = 4,53$ , Bošnjake vrijednošću  $M = 3,00$ , a Hrvate srednjom skalnom vrijednošću  $M = 3,20$ . Ova razlika je statistički značajna na razini 0,001 ( $F_{(2)} = 83,46$ ; Tabela 1). Ovi nalazi pokazuju da u Bosni svaka nacija u pravilu višim ocjenama vrednuje vlastitu naciju u odnosu na druge dvije, ali to ne vrijedi za Hrvate kada je atribucija u pitanju. Sličan odnos možemo očitati i za negativna vrednovanja (Tabela 2).

Tabela 2: Analiza varijanse (ANOVA) međusobnog negativnog vrednovanja nacija

Negativna vrednovanja	Nacija	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (2)	<i>p</i>
Negativno o naciji 1 (SEDIS)	1	72	2,00	0,81	36,04	0,000
	2	70	2,85	0,63		
	3	74	2,85	0,62		
	Total	216	2,57	0,80		
Negativno o naciji 2 (SEDIS)	1	72	2,42	0,70	2,22	0,111
	2	70	2,44	0,76		
	3	74	2,63	0,49		
	Total	216	2,50	0,66		
Negativno o naciji 3 (SEDIS)	1	72	3,18	1,10	22,46	0,000
	2	70	2,88	0,71		
	3	74	2,28	0,57		
	Total	216	2,77	0,90		
Negativno o naciji 1 (Bogardus)	1	72	1,56	0,57	9,73	0,000
	2	70	2,08	0,86		
	3	74	1,77	0,66		
	Total	216	1,80	0,73		
Negativno o naciji 2 (Bogardus)	1	72	1,90	0,66	0,66	0,518
	2	70	1,87	0,98		
	3	74	1,76	0,65		
	Total	216	1,85	0,77		
Negativno o naciji 3 (Bogardus)	1	72	2,15	0,85	3,96	0,020
	2	70	2,07	0,91		
	3	74	1,79	0,70		
	Total	216	2,00	0,83		

*Napomena:* 1 = Bošnjaci; 2 = Hrvati; 3 = Srbi

Naši nalazi slažu se sa istraživanjima provedenim na uzorku Anglo- i Frankokanađana u Kanadi. Ta istraživanja su pokazala da ove dvije etničke skupine više vrednuju svoj etnos nego drugi, te da drugom etnosu pripisuju više negativnih atributa nego vlastitom (Aboud, 1977; Aboud & Taylor,

1971; Gardner, Taylor, & Feenstra, 1970; Kirby & Gardner, 1973; Lay & Jackson, 1972). Ovaj odnos, međutim, ne možemo u potpunosti generalizirati jer se na našem uzorku pokazalo da su hrvatski studenti tolerantniji prema drugim nacijama nego što su to Bošnjaci i Srbi.

Druga teza u ovom istraživanju glasila je da su pozitivna etnička vrednovanja studenata jače su izražena nego negativna. Ovu tezu smo dokazali mjerenjem razlika između aritmetičkih sredina skalnih vrijednosti sumiranih procjena na Bogardusovoj skali etničke distance za pozitivna i negativna vrednovanja. Pokazalo se da studenti imaju značajno višu razinu pozitivne ocjene vlastite i drugih nacija nego negativnu (Tabela 3).

Tabala 3: Razlika aritmetičkih sredina u pozitivnom i negativnom vrednovanju nacija (Bogardusova skala etničke distance)

Nacija	O naciji:	Pozitivno o naciji: (aritmetička sredina)	Negativno o naciji: (aritmetička sredina)	Razlika ( <i>t</i> -vrijed.)	Značajnost <i>p</i>
1	1	4,64	1,57	38,87	0,000
	2	3,43	1,90	10,35	0,000
	3	3,00	2,15	4,31	0,000
2	1	3,05	2,08	5,012	0,000
	2	4,31	1,87	18,01	0,000
	3	3,20	2,07	5,84	0,000
3	1	3,02	1,77	8,09	0,000
	2	3,12	1,76	9,33	0,000
	3	4,53	1,59	28,46	0,000

Napomena: 1 = Bošnjaci; 2 = Hrvati; 3 = Srbi

Podaci pozitivnih procjena grupiraju se između skalnih vrijednosti od *srednje* do *potpuno* (3–5), a negativne vrijednosti variraju oko malo. Svaka od ovih razlika statistički je značajna na razini 0,001 (Tabela 3). Ovo nedvojbeno dokazuje da studenti više daju pozitivnih atributa prihvatanju i etničkoj suradnji nego distanci. Ovaj nalaz se slaže sa istraživanjem Vladimira Turjačanina koji je na drugačijem uzorku našao slične relacije u prihvatanju suradnje među Bošnjacima, Hrvatima i Srbima (Turjačanin, 2011a). Osim toga, nalaz našeg istraživanja se slaže sa tezom da se individue pri identificiranju sa grupom radije priklanjaju pozitivnim relacijama i konzekvencama, a manje negativnim, što su istraživanjem dokazali Catherine Amoit i Sophie Sansfaçon (2011). Nalaz u našem istraživanju da studenti radije pribjegavaju pozitivnom nego negativnom vrednovanju vlastitog i drugih etnosa opravdava optimizam i ulijeva nadu za budućnost odnosa u Bosni i

Hercegovini zao što su studenti ključni lideri svojih nacija u budućnosti. Ovdje se logično nameće jedno jednostavno pitanje: Da li među studentima postoje nacionalno opredijeljeni ekstremi i da li će oni u budućnosti biti lideri svojih nacija. To je pitanje koje tretira naša treća hipoteza.

Treća hipoteza u našem istraživanju glasila je da postoji jedan broj studenata koji su razvili visoku razinu etničke distance, ali da su oni manjina jer većina nema taj ekstremno izražen nivo etničke distance. Za dokazivanje ove hipoteze pribjegli smo jednostavnom prebrojavanju. Postavili smo tri kriterijuma za razlikovanje razine etničke distance. Prvi, oni koji su u okviru jedne standardne devijacije, odnosno  $\pm 0,5$  SD od aritmetičke sredine, svrstani su u grupu koja nema etničke distance. Drugu grupu činili su oni kod kojih smo prepoznali umjerenu ili standardnu razinu etničke distance, a to je  $\pm 1$  SD od aritmetičke sredine. Treći su bili oni koji imaju više nego  $\pm 1$ SD od aritmetičke sredine, odnosno koji su izvan dvije standardne devijacije (Tabela 4). Posebno nas je zanimala treća grupa jer se tu radi o ekstremnoj ili nestandardnoj razini distance. Našli smo da je takvih oko 26%, da ih ima u svakoj naciji, te da ih najviše ima među Bošnjacima (Tabela 4). Kada posmatramo sve tri nacije, možemo reći da postoji statistički značajna razlika po broju onih koji su opredijeljeni za umjerenu etničku distancu i onih koji toj distanci pridaju izrazitiji značaj, što dokazuje  $\chi^2 = 30,15$  koji je značajan na razini 0,001 (Tabela 4).

Tabela 4: Etnička distanca u okviru pojedinih nacija

Kategorija	N a c i j a			$\Sigma$	cca %	$\chi^2$	<i>p</i>
	1	2	3				
<1SD = Ne postoji etnička distanca	18	39	48	105	49		
$\pm 1$ SD = Standardna etnička distanca	22	20	13	55	25		
>2SD = Ekstremna etnička distanca	32	11	13	56	26		
T o t a l	72	70	74	216	100	30,15	0,001

*Napomena:* 1 = Bošnjaci; 2 = Hrvati; 3 = Srbi

Kada pojedinci nastoje da budu prihvaćeni u svojoj grupi, oni ulažu kontinuirani napor da se dopadnu kolektivu, da čine ono što smatraju da će kolektiv visoko vrednovati, dokazano je istraživanjem (Van Vugt & Hart, 2004). To vrijedi i u slučajevima kada pojedinci nastoje činiti ono što drugi neće, ono što je hrabrije i opasnije, što je manje konformistično. Nacionalna isključivost ide uz ekstremni nacionalizam. Naš nalaz opravdava optimizam jer možemo konstatirati da je

većina studenata, oko  $\frac{3}{4}$ , umjereno opredijeljena prema drugim nacijama, a preko njih je moguće djelovati na one koji si izrazili ekstremnu nacionalnu distancu. Na ovaj način identificiranja sa socijalnom grupom može imati motivacijsku dimenziju i jačati koheziju (Ellemers, de Gilders, & Haslam, 2004) i podizati razinu građanskog ponašanja (Tyler & Blader, 2001). Možemo slobodno reći da je socijalni identitet mač sa dvije oštrice jer, s jedne strane, integrita pozitivno ponašanje pojedinaca i podupire njihov pozitivni odnos prema drugim etnosima, a s druge, podstiče ekstremne forme identificiranja jer nagrađuje ponašanja koja većima izbjegava a koja se u radikalnim vrednovanjima ispostavljaju kao interes nacije. U našem istraživanju otkrili smo da postoje određeni broj pojedinaca sa natprosječnom etničkom distancom (Tabela 4), a ta spoznaja korisna je za svaki etnos jer ublažavanje ekstremnih stavova o drugim etnosima predstavlja perspektivu socijalnih odnosa u Bosni i Hercegovini, na Balkanu i u svijetu.

### **Zaključna diskusija**

U ovom istraživanju otkrili smo tri stvari. Prvo, da studenti u pravilu više vrednuju vlastitu naciju u odnosu na druge dvije nacije u Bosni i Hercegovini. Ovaj nalaz je značajan zato što ukazuje na postojanje etničkog stereotipa po kome se pripadnost vlastitoj naciji i identitet vlastite nacije nastoje prikazati u što boljem svjetlu. Isto tako, u negativnim vrednovanjima, pripadnici jedne nacije, u pravilu negativnije vrednuju druge dvije nego vlastitu. Ovi nalazi se slažu sa više istraživanja provedenih u Kanadi gdje su mjereni etnički odnosi između Anglokanadana i Frankokanadana.

Drugi značajan nalaz ovog istraživanja je da studenti bošnjačke, hrvatske i srpske nacije više daju pozitivnih ocjena svome i drugim etnosima nego što daju negativnih ocjena. Ovo je optimistički nalaz jer ukazuje da se u vrednovanju etnosa, u etničkoj distanci možemo osloniti na suradnju i razumijevanje prije nego na stereotipe ili distancu. Ipak, ovo nas ne treba zavarati jer se pokazalo da ipak postoji jedan broj studenata koji imaju visoku razinu etničke distance. To je ujedno i treći nalaz našeg istraživanja. Ovaj nalaz ukazuje da postoji snažna osnova za kulturnu podršku i etničku suradnju među studentima u Bosni i Hercegovini.

Kao treći nalaz ovog istraživanja je identificiranje jednog broja studenata koji imaju nestandardnu razinu etničke distance. Radi se o broju oko 26% studenata u prosjeku, s tim što on varira unutar svake nacije zasebno. Ovdje smo dodirnuli fenomen koji se odnosi na način na koji se individue identificiraju sa grupom kojoj pripadaju ili kojoj žele pripadati. Radi se o jednom senzacionalističkom načinu pribavljanja omiljenosti od strane pripadnika grupe, ili o uvjerenosti pojedinca da na taj način može pribaviti argumente za socijalnu promociju u okviru vlastite nacije. Jedan od tih načina je i ekstremni nacionalizam za koji možemo reći da ne donosi dobro ni pojedincima ni naciji kada se sagledaju dugoročnije perspektive. Ova spoznaja u našem istraživanju otvorila je neka nova pitanja koja se odnose na to da li se etnička distanca povećava tokom vremena

ili smanjuje, i drugo pitanje, da li se etnička distanca razlikuje između studenata i manje obrazovanih građana, odnosno, da li se razlikuje s obzirom na razinu obrazovanosti građana. Još jedno pitanje za novo istraživanje proizlazi iz ovog rada: zašto postoji manji broj studenata koji su podlegli etničkim stereotipima u sve tri nacije i kako to riješiti.

Istraživanje etničke distance i etničkih stereotipa omogućuje nam da bolje sagledamo ove fenomene, a cjelovitije sagledavanje uvjet je pravilne strategije i korektnog pristupa za rješavanje ključnih problema koji su sadržani u etničkoj distanci među ljudima. To je uvjet pomirenja i trajnijeg rješavanja nacionalnih tenzija koje prate historiju Bosne i Hercegovine kao i historiju Balkana.

Uz sve prednosti, naše istraživanje ima i nekoliko slabosti. Jedna od tih je što ovdje nije istražena veza efikasnosti ili uspjeha studenata tokom studija i njihove etničke distance. Druga je što se radi o transferzalnom servej istraživanju koje ne može odgovoriti na pitanje da li se etnička distanca vremenom pojačava ili smanjuje – to je problem za longitudinalno istraživanje. Treća slabost je što ovdje nije mjereno indeks grupne pripadnosti kao i neke gastrointestinalne i neurotične performanse ispitanika i što nije izvedeno statistički, odnosno metodološko ukrštanje tih varijabli jer bi time dublje mogli objasniti etničku distancu. Ove slabosti ujedno ukazuju na nova istraživanja, a nadamo se da smo ovim radom podstakli druge istraživače na nova istraživanja.

## Literatura

1. Aboud, F. E. (1977). The functions of language in Canada: Discussion of paper by J. D. Jackson. Published in W. H. Coons, D. M. Taylor, & M. A. Tremblay (Eds.), *The individual, Language and Society in Canada*. Ottawa: Canada Council.
2. Aboud, F. E., & Taylor, D. M. (1971). Ethnic and role stereotypes. Their relative importance in person perception. *Journal of Social Psychology*, 85, 17–27.
3. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
4. Amiot, C. E., & Sansfaçon, S. (2011). Motivations to identify with social groups: A look at their positive and negative consequences. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(2), 105–127. doi: 10.1037/a0023158
5. Baron, R. A., & Byrne, D. (1977). *Social Psychology: Understanding human interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
6. Bogardus, E. S. (1933). A Social Distance Scale. *Sociology and Social Research*, 17, 265–271.
7. Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15–38.
8. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
9. Ellemers, N., de Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29, 459–478.
10. Gardner, R. C., Taylor, D. M., & Feenstra, H. J. (1970). Ethnic stereotypes: Attitudes or beliefs? *Canadian Journal of Psychology*, 24, 321–334.
11. Kirby, D. M., & Gardner, R. C. (1973). Ethnic stereotypes: Determinants in children and their parents. *Canadian Journal of Psychology*, 27, 127–143.

12. Lay, C. H., & Jackson, D. N. (1972). A note on the independence of stereotypes and attitude. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 146–155.
13. Middlebrook, P. N. (1974). *Social psychology and modern life*. New York: Alfred A. Knopf.
14. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
15. Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja*. Srpsko sarajevo: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Suzić, N. (2012). SEDIS-skala: Skala etničke distance. Neobjavljeni rad.
17. Taylor, D. M. (1981). Stereotypes and intergroup relations. In R. C. Gardner & R. Kalin (Eds.), *A Canadian social psychology of ethnic relations* (pp.151–171). Ontario, Canada: Methuen.
18. Turjačanin, V. (2011a). Sociopsihološke odrednice etničkih distanci kod mladih u BiH. U zborniku *U okrilju nacije: Etnički i državni identitet kod mladih u Bosni i Hercegovini* (str. 244–264). Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
19. Turjačanin, V. (2011b). Percepcija etničkih grupa u BiH. U zborniku *U okrilju nacije: Etnički i državni identitet kod mladih u Bosni i Hercegovini* (str. 220–243). Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
20. Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2001). Identity and cooperative behavior in groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 4, 207–226.
21. Van Vugt, M., & Hart, C. M. (2004). Social identity as social glue: The origins of group loyalty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 585–598.

## **Ethnic Distance and Cultural Support among Students of Three Nations in Bosnia and Herzegovina**

### **Abstract**

The students (N=216) included in the sample of this research were born during the war in Bosnia and Herzegovina (1992-1995). That was the time when national and ethnic prejudice were most strongly expressed in the Balkans, while it is a well-known fact that children adopt some attitudinal and value orientations quite early in life. The students are a part of the society that is most conscious and least susceptible to stereotypical thinking. The authors of this research attempt at answering the question whether there is national prejudice among the students of Bosnian, Croatian and Serbian ethnicity, and if there is, to which degree this prejudice is expressed? They are also in search of the students' cultural support and commitment to cooperation and mutual support. The two instruments used in this research are Bogardus' *Social distance scale* (1933, pg. 265-271) and SEDIS Ethnic distance scale (Suzic, unpublished work). Besides ethnic distance, which is recorded by the scale of Emory Bogardus, the authors also analyze the attributions which the students tend to assign, in positive and negative senses, to their own nation as well as the other two nations in Bosnia and Herzegovina. The research results show that there are ethnic stereotypes, and that each nation values its members more positively than the members of the other two nations. There is, however, a small number of students who value other two nations positively, by whom the authors did not register a significant level of ethnic distance. This research does not answer the question of why there are students in all three nations who hold ethnic stereotypes and how to solve that problem. That is left for further research.

**Keywords:** ethnic stereotypes, nation, attitudes, cultural support, ethnic tolerance



# Profesionalizam odgajatelja - temeljni čimbenik u mijenjanju kulture predškolske ustanove

Dr. sc. **Mirjana Šagud**, doc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Rad je usmjeren na problematiziranje inovativnih pristupa i mogućnosti razvijanja „novog profesionalizma“ odgajatelja koji korespondira s rezultatima suvremenih istraživanja o mogućnostima i perspektivama institucijskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. U svjetlu sagledavanja odgajatelja kao primarnog agensa u propitivanju i ostvarenju kulture ustanove njegov profesionalizam postaje aktualno pitanje u primjeni nove paradigme odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Razvoj profesionalizma odgajatelja trebao bi se dominantno temeljiti na znanjima, vještinama, sposobnostima i uvjerenjima koja su rezultat iskustva, promatranja i participirajućeg istraživanja prakse. U iniciranju, razumijevanju i implementaciji obrazovnih promjena unutar date kulture mora biti sadržana refleksivna, dubinska i realistična dimenzija.

**Ključne riječi:** profesionalizam odgajatelja, kultura ustanove, pedagojska teorija i pedagoška praksa

## Uvod

U suvremenoj literaturi nailazimo na sve učestalije rasprave, pristupe i promišljanja vezana uz razvoj novog profesionalizma odgajatelja. Zahtjevi za inovativnim sagledavanju pristupa i mogućnosti „novog profesionalca“ korespondiraju s rezultatima suvremenih istraživanja o granicama i perspektivama institucijskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Konceptualne promjene u razmatranju fenomena kulture vezane su uz suvremene pristupe pojedinim segmentima koji su dio kulture odgojno-obrazovne ustanove ili na njezinu kvalitetu direktno utječu (učenje, poučavanje, igra, uloge odgajatelja i sl.).

Usprkos tome što postepeno slabi tradicionalni i rigidni pristup profesionalizaciji odgajatelja još je uvijek u velikoj mjeri frekventan tehničko – racionalni model u kreiranju i razvoju profesionalizma odgajatelja koji je nedovoljno usmjeren na njegovanje kompetencija za autonomnim odabirom akcija i strategija u području pedagoške prakse. Nasuprot tome, realističan pristup (Korthagen, 2001) usmjeren je na razvijanje sofisticiranih procedura u razumijevanju pedagojske teorije i njezine inkorporacije i transfera na području pedagoške prakse. Upravo disonanca između suvremene profesionalne epistemologije i konvencionalnih, nerijetko parcijalnih pristupa koje koristimo u razvoju profesionalizma odgajatelja, zahtjeva rekonstrukciju temeljnih načina njihovog inicijalnog učenja i poučavanja te kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Rekonstrukcija konvencionalnog pristupa u razvoju stručnih i profesionalnih kompetencija traži od

odgajatelja inovativne pristupe kako u procesu odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi tako i u osobnom profesionalnom napredovanju. Na praktičarima je zadatak da na razini znanja ostvare u praksi ideju dubinskog pristupa (Vizek-Vidović, 2005) koji neće ostvariti samo usvajanje profesionalnog znanja na razini prepoznavanja i reprodukcije, već će se približiti razini operativnog i kreativnog znanja s integracijom naučenog u vrijednosni sklop te kritičkim odnosom prema pedagojskoj teoriji i pedagoškoj praksi.

Analizom sustava edukacije praktičara u brojnim zemljama Europe može se konstatirati kako je taj sustav značajnim dijelom utemeljen na „akademske“ tradiciji u kojoj se pretpostavlja da su poznavanje znanstvenih struktura i metodologije pojedinih akademskih disciplina, kompetencije i akademski habitus nužni, ali i dovoljni preduvjet praktičarima za kompetentno učenje i poučavanje, a pri čemu se na profesionalne i stručne kompetencije gleda kao na datost. Zanimljivo je i dezavuiraju znanja i kompetencije utemeljene na istraživanju.

### **Veze i raskoraci između teorije i prakse**

Odnos između pedagojske teorije i pedagoške prakse sagledava se u svjetlu integrativnog diskursa u kojem se „deklarativno“, „formalno“ i propozicijsko znanje (nerijetko dekontekstualizirano) povezuje s proceduralnim (znati kako), a ova dva segmenta s vrlo značajnim tacitnim (skrivenim, intuitivnim, unutarnjim) znanjem što se sve procesira u kompleksnim praktičnim situacijama. U promišljanju veza i eventualne dihotomije prati se priroda odnosa između unutarnjih procesa i profesionalnog ponašanja i djelovanja odgajatelja, odnosno uspješne implementacije novih pristupa, metoda i tehnika u područje prakse. Konceptualno znanje (što je teorijsko ili epistemološko pitanje) pomoći će području prakse za rješavanje svakodnevnih problema i osiguravanje adaptibilnijih i učinkovitijih akcija i strategija i ta „eksternalizacija u zajednicama učenja, aktualizira se onda kada skupina koja uči ima zajednički (kreativni, inovativni) cilj (Vican, 2007). Razliku između podataka (znanja) i učenja kroz iskustvo (tacitno znanje) te činjenicu da bi svako djelovanje trebalo biti usmjeravano znanjem, a svako transferirano znanje relevantno za praksu naglašava i Neuweg (2008). Takva dijalektička logika i razvojnost omogućena je intersubjektivnim stvaranjem zajedničkog razumijevanja prakse i otkrivanja značenja njenih pojedinih segmenata. Slično promišlja i Bolhuis (2006) ističući kako je profesionalizam istovremeno vezan uz intencionalne, ali i spontane i neosvijestene akcije. Navodi nekoliko tvrdnji u slučaju kada dominira iskustveno znanje (koje nerijetko ostaje implicitno):

- diskursom različitih aktera u konkretnom kontekstu potrebno je oblikovati razumijevanje na eksplicitnoj razini

- iskustveno znanje nerijetko je teško verbalizirati i prenijeti drugim profesionalcima koji djeluju u istoj ili različitoj kulturi ustanove
- iskustveno znanje nemoguće je preslikati iz jedne u drugu kulturu (potrebno je promišljati i konkretno djelovati) ono se dakle sagledava se s perspektive konkretne kulture
- kolaborativni pristup u razvoju profesionalizma stvara svijest o ciljevima pojedinačnih aktivnosti

U svjetlu sagledavanja odgajatelja kao primarnog agensa u propitivanju i ostvarenju kulture ustanove njegov profesionalizam postaje aktualno pitanje u primjeni nove paradigme odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi (Delors, 1998., Fullan, 2008).

### **Profesionalizam odgajatelja utemeljen na istraživanjima kulture**

Postmodernistička društva usmjerena su na divergentni razvoj odgojno-obrazovnih ustanova i kreiranje specifične kulture koja korespondira s osobnim odgojnim filozofijama profesionalaca koji u njoj djeluju, sustavima vrijednosti koji u njoj dominiraju, kvalitetom interpersonalnih odnosa i sl., koji se projiciraju na prirodu učenja, poučavanja i karakteristike cjelokupnog življenja djece u institucijskim uvjetima. Istraživački pristup u razumijevanju kulture odgojno-obrazovne ustanove, zajedničko i aktivno rješavanje problema te odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalizma u okviru cjeloživotnog učenja i obrazovanja čine značajan segment kompetencijskog pristupa u razvoju praktičara. Tradicionalni i rigidni pristupi u razvijanju profesionalizma (koliko kvalitetno radimo s obzirom na standarde) i profesionalizacije (status u društvu koji ima praktičar) pokazuje veliku razinu rezistentnosti na raznovrsne načine kultiviranja i aktualiziranja prakse.

Istraživanje odgojno-obrazovne prakse i kreiranje profesionalizma odgajatelja nedjeljivi su, jedinstveni i komplementarni procesi. Razvoj profesionalizma odgajatelja trebao bi se dominantno temeljiti na znanjima, vještinama, sposobnostima i uvjerenjima koja su rezultat iskustva, promatranja i participirajućeg istraživanja prakse. Praktičari koji istraživanjem vlastite prakse razvijaju svoju profesionalnost usmjereni su na relevantne probleme konkretne kulture čime se stvaraju pretpostavke za konstituiranjem znanja potrebnih za kasniju kvalitetnu praksu. Istraživački orijentirano građenje i razvijanje kompetencija, temeljeno na visoko kooperativnim akcijama profesionalaca s različitih razina i područja olakšavaju donošenje svakodnevnih odluka odgajatelja (Schon, 1999, Senge, 2003, Bergen, 2006). Zajedničko dijagnosticiranje odgojno-obrazovne stvarnosti (kvaliteta i obilježja konkretne kulture) od strane praktičara i istraživača transferira se u konceptualne promjene, a to rezultira znanstveno utemeljenim intervencijama i akcijama

(Hargreaves, 2005). Profesionalna znanja kritičkom refleksijom razvijaju se od implicitnog prema eksplicitnom te od individualne autonomije do građenja odgovornosti u kontinuiranom procesu dijaloga i zajedničkih akcija.

Građenje i razvijanje nekih dijelova sistema osobne ili implicitne filozofije odgoja čine intuitivne i racionalne pretpostavke. „Intuitivni put se primarno temelji na osobnom iskustvu, tradiciji, diskusiji s kolegama i osobnim potrebama. Racionalni velikim dijelom sadrži pedagoške principe, rezultate istraživanja i posebice istraživanje same prakse“ (Kansanen, 2006, str.16). I jedan i drugi pristup u pedagoškom djelovanju je prirodna pozadina različitih akcija s višom ili manjom razinom osviještenosti. Razvoj profesionalizma može se promatrati u svjetlu napredovanja u okviru intencionalnih aktivnosti zajedničkog konstruiranja značenja unutar neke profesionalne zajednice, ali i spontanih, intuitivnih i neosviještenih akcija praktičara.

Suvremeni pristup razvoju profesionalizma eksplicitno se zalaže za metode kolegijalnih intervencija (Allen, 2005), aktivnu i konstruktivističku paradigmu u unapređivanju i razvoju profesionalne prakse putem refleksije i samorefleksije, uz pomoć profesionalnog dijaloga, konstituiraju uvjete za poželjan razvoj profesionalizma odgajatelja. Refleksivnim modelom doprinosi se timskom konstruiranju i razvoju kulture konkretne odgojno-obrazovne ustanove uz poticanje profesionalne autonomije svakog pojedinog praktičara. Razvoj profesionalizma razumijeva se kao socijalni proces unutar konkretne kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljen na iskustvu, akciji i njezinoj refleksiji čime se u socio-konstruktivističkom diskursu rekonstruiraju stvarnost. U ustanovama gdje se njeguje kolektivno promišljanje i razumijevanje kulture počinje se mijenjati sam koncept, a praktičari nastoje stvoriti što bolju vezu između takvog koncepta ili ideje i njihove aplikacije u konkretnoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove (Allen, 2005). Profesionalno područje djelatnosti i istraživanje iste predstavlja komplementarni pristup teoriji i praksi, razvija profesionalne kompetencije i razumijevanje djetetovog učenja i razvoja, omogućava prosudbe, interpretacije i bolje informiranje o učinkovitosti kurikuluma unutar specifične kulture (Wood i Attfield, 2006). Kontinuirani naponi koji su usmjereni na unapređivanje stručnog i profesionalnog habitusa odgajatelja, posebice zajedničkim istraživanjem neposredne prakse upoznajemo specifičnosti konkretne kulture i imamo je priliku mijenjati i usavršavati (Šagud, 2006, Vujičić, 2007, Slunjski, 2008). Promjene unutar kulture odgojno-obrazovne ustanove trebale bi imati dugoročnu perspektivu i konzistentnu usmjerenost na zajedničke ciljeve – istraživati i stvarati novu kvalitetu.

### **Profesionalizam odgajatelja – propitivanje i unapređivanje različitih dimenzija kulture**

Objekcija da različiti standardi vrijede za različite kulture opovrgava čestu tezu i vjerovanja da je moguć jasan i unificiran pristup tim standardima. „Različite institucije razvijaju različite grupe

standarda pa je temeljna ideja vezana uz fleksibilnost i njihovo sagledavanje na diferencirane načine“ (Oser i Renild, 2006, str.43) .

Multidimenzionalnost kulture (Ljubetić, 2009, Vujičić, 2007), samim time i nemogućnost izgrađivanja monolitnog stajališta o njoj, najbolje je vidljiva u činjenici da je determinirana raznovrsnim čimbenicima i nije je moguće spoznati izolirano od ostalih aspekata odgojno-obrazovne ustanove jer je istodobno konstitutivni dio i proizvod te ustanove“ (Ljubetić, 2006, str. 69), odnosno ona je jedinstveni i neponovljivi etos spoznatljiv uz pomoć zajedničkih istraživanja neposredne kulture od strane različitih profesionalaca (posebice odgajatelja) s ciljem njezinog boljeg razumijevanja i otkrivanja zajedničkog značenja (Šagud, 2006, Slunjski, 2008). Ona je konstrukt interpersonalnih, kulturalnih i institucijskih karakteristika te, kako tvrde Reiman i Oja (2006), rezultat aktivne i neovisne transformacije koja se događa tijekom njezinog procjenjivanja i razumijevanja. Fink i Stoll (2005) smatraju da je specifičnu kulturu potrebno promatrati kao dinamičan sustav o čijoj kvaliteti su primarno odgovorni sami profesionalci koji ne bi smjeli ovisiti o „vanjskim“ inicijativama. U sklopu te rasprave Hargreaves (2005) i Fullan (2008) kritički se osvrću na suvremene promjene kultura u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama koje su vezane uz parcijalne i sporadične intervencije, najčešće raznovrsnih autoriteta iz područja administracije, koje ne ulaze problem dublje transformacije prakse.

Procesom kritičke refleksije koncentriramo se na područje prijašnjih znanja (implicitnih pedagogija) kojim otkrivamo nekoliko razina profesionalnog učenja i napredovanja. Prva je vezana uz nezadovoljstvo prethodnim znanjima koja su kontradiktorna aktualnoj pedagoškoj praksi ili načinu rješavanja praktičnih problema. Druga razina vezana je uz novi koncept kojim bi se praktični problemi rješavali na učinkovitiji način od prethodnog i treća po kojoj novi koncept treba biti svrhovit i upotrebljiv. Građenje novog koncepta, promjena kulture, implementacija promjena koje će je unaprijediti, nije linearan niti usmjeren na unaprijed definiran plan ili korake akcije. Iniciranje i implementacija obrazovnih promjena unutar date kulture mora sadržavati njihovu refleksivnu, dubinsku i realističnu dimenziju u njezinom razumijevanju.

### **Umjesto zaključka**

Svaka kultura odgojno-obrazovne ustanove traži određeni kompetencijski profil praktičara i razinu profesionalizma koja omogućuje sintezu teorijskih koncepata i specifičnih praktičnih dostignuća. Za stvaranje takve cjeline potreban je stimulativan i nehijerarhijski pristup istraživanju i mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Nezadovoljstvo aktualnom kvalitetom pedagoške prakse dovodi do analiziranja alternativnih rješenja i konstruiranja novih pristupa koji su inkorporirani u neposrednu praksu. Konceptualne promjene kulture konkretne odgojno-obrazovne ustanove izazvane su identificiranjem prethodnih

koncepcija i perspektiva te uspoređivanjem s aktualnom praksom stvaraju se nove informacije i konstrukcije, gradi i evaluira novi koncept.

Profesionalizacija praktičara osim autonomne odgovornosti za kvalitetu i prirodu kulture ustanove uključuje promjene na socio-kulturnoj razini koja pretpostavlja participaciju svih profesionalaca jedne ustanove. Stvaranje i promjena kulture (kao vrlo složene strukture neke ustanove) pretpostavlja percipiranje i promišljanje njezinih divergentnih dimenzija.

## Literatura

1. Allen, L. I. Glockman, C.D. (2005), *Restructuring and Renewal: Capturing the Power of Democracy*. U: Hargreaves, A. *Extending Educational Change*. Dordrecht: Springer, str. 225-248.
2. Bergen, T., Engelen, A., Derksen, K. (2006), *The Quality of Coaching in Relation to the Professional Development of Teachers*. U: Oser, F., Achtenhagen, F., Renold, U. (eds.), *Competence Oriented Teacher Training*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 67 – 114.
3. Buchberger, F., Kallos, D., Joan, S., Kampos, B. P. (2000) (eds), *Green paper on teacher education in Europe*. <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>
4. Delors, J. (1998). *Učenje, blago u nama – Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće*. Zagreb: Educa.
5. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
6. Fullan, M. (2008). *The six secrets of change-what the Best Leaders Do to Help Organizations Survive and Thrive*. United States of America: Jossey-Bass
7. Fink, D. i Stoll, L. (2005), *Educational Change: Easier Said than Done*. U: Hargreaves, A. (2005), *Extending Educational Change*, Dordrecht: Springer, str. 17-41.
8. Gilis, A., Clement, M., Laga, L., Pauwels, P. (2008), *Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium*. 49: 531-554.
9. Hargreaves, A. (2005), *Extending Educational Change*, Dordrecht: Springer, str. 1-16.
10. Kansanen, P. (2006), *Constructing a Research-Based Program in Teacher Education*. U: Oser, F., Achtenhagen, F., Renold, U. (eds.), *Competence Oriented Teacher Training*. Sense Publishers, Rotterdam. str.11-22.
11. Korthagen, F. (2001), *Teacher Education: a Problematic Enterprise*. U: Korthagen, F. (eds.), *Linking Practice and Theory*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, str. 1-19.
12. Ljubetić, M. (2009), *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
13. Neuweg, G., H. (2004), *Figure uspostavljanja odnosa između učiteljskog znanja i učiteljskog umijeća*. Pedagogijska istraživanja, str. 133-136.
14. Neuweg, G., H. (2008), *Šutnja znalaca*. Zagreb: Erudita.
15. Reiman, A., Oja, S.N. (2006), *Toward a Practice-based Theory for Professional Education. Fostering Teachers Ethical and Conceptual Judgment*. U: Oser, F., Achtenhagen, F., Renold, U. *Competence Oriented Teacher Training*. Sense Publishers, Rotterdam, str. 129-147.
16. Oser, F., Renold, U. (2006). *Modeling Teacher Competencies: Identifying and Measuring Standards*. U: Oser, F., Achtenhagen, F., Renold, U. *Competence Oriented Teacher Training*. Sense Publishers, Rotterdam, str. 23 – 49. (eds.),
17. Saracho, O.N., Spodek, B. (2007), *Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes*. *Early Child Development and Care*, 177 (1):71-91
18. Schon, D. (1990), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey – Bass.
19. Senge, P.M. (2003). *Peta disciplina*. Zagreb: Mozaik knjiga.
20. Senge, P., i dr. (2007), *Prisustvo - Ljudska svrha i polje budućnosti*. Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske, Zagreb: Dijalog.

21. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006), Kompetencije odgojitelja u vrtiću - organizaciji koja uči. Zagreb: Pedagoška istraživanja, Hrvatsko pedagoško društvo, 3 (1), 45- 58.
22. Slunjski, E. (2008), Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
23. Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
24. Vujičić, L. (2007), Kultura odgojno-obrazovne ustanove. Magistra Iadertina, 2(2): 91-106.
25. Vican, D. (2007), Znanje vrijedno znanja-znanje vrijedno poučavanja. Pedagoška istraživanja, 4 (2): 231-239.
26. Vizek-Vidović, V. (2005), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
27. Wood, E., Attfield, J. (2006), Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: Paul Chapman Publishing

## **Preschool Teacher Professionalism – Key Factor in Changing the Culture of Preschool Institution**

### **Abstract**

The paper aims at investigating innovative approaches and possibilities of developing a "new professionalism" of preschool teachers which corresponds to the contemporary research findings about the possibilities and perspectives of institutional education of early and preschool age children. If we regard the preschool teacher as a primary agent in questioning and realizing the institutional culture, his or her professionalism becomes a significant issue in implementing a new paradigm of education of early and preschool age children. The development of preschool teacher professionalism should be dominantly based on the knowledge, skills, abilities and beliefs which result from experience, observation and participatory research of the practice. In initiating, understanding and implementing educational changes within a given culture, a reflexive, profound and realistic dimension should be contained.

**Keywords:** preschool teacher professionalism, culture of preschool institution, pedagogical theory and practice

# Teorijske i praktične dimenzije obrazovanja učitelja o dijalektičkom odnosu kulture i održivosti

Dr. sc. **Nevenka Tatković**, izv. prof.  
Mr. sc. **Snježana Močinić**  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

## Sažetak

"Panta Rei" - poznata Heraklitova izreka najbolje dočarava svijet u kojem živimo: svijet u kojem se sve neprestano mijenja i postavlja velike izazove pred ljude i društvo. Dobrobit građana ovisi o tome koliko su spremni prilagoditi se promjenama. Polazeći od teze da je obrazovanje ključ kompetitivnosti Europe i kotač zamašnjak razvoja društva u cjelini, ostvarivanje ljudskih potencijala i obrazovanja temeljeno na etici održivosti postaju dominantne paradigme nacionalnog i svjetskog obrazovanja. Na putu ostvarivanja globalnih obrazovnih ciljeva, institucije visokog obrazovanja preuzimaju svoj dio odgovornosti za promjene usmjerene na "održiv i uključiv rast". Autorice stoga, u fokus interesa ovog rada postavljaju važno pitanje teorijsko–praktičnih dimenzija obrazovanja studenata, budućih učitelja, za razumijevanje koncepta održivosti i dijalektičkog odnosa kulture i prirode prezentirajući rezultate empirijskog istraživanja ostvarenog na međunarodnom projektu "SKVIZ".

**Ključne riječi:** odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, učitelji, kultura, priroda, ekološka pismenost

## Uvod

Danas postoji velik broj znanstvenih dokaza koji potvrđuju činjenicu da čovječanstvo živi na neodrživ način. Problemi se odnose na rast svjetskog stanovništva, urbanizaciju, pretjeranu potrošnju energije i sirovina, onečišćenje atmosfere, opskrbu hranom i vodom... i sl. U rješavanju proturječnosti suvremenog svijeta velike nacije ključnu ulogu dodjeljuju obrazovanju. Ono je osnovni čimbenik transformacije društva u skladu s održivim razvojem budući da povećava sposobnost pojedinca da pretvori svoje vizije osobnog razvoja i razvoja društva u realnost. Obrazovanje ne pruža samo znanstvene i tehničke vještine i znanja, nego i motivaciju, opravdanje i socijalnu podršku u njihovom provođenju i primjeni. Naime, obrazovani građani sa znanjima i kompetencijama u funkciji novih vrijednosti jedini mogu aktivno djelovati u skladu s interesima zajednice i društva u cjelini. Poduzimajući razumne mjere mogu osigurati kontinuirano poboljšanje kvalitete života sadašnjih i budućih generacija uz istovremeno poštivanje planete Zemlje, što je najvažniji cilj ovog tisućljeća.

Kako bi svi građani bili sposobni savjesno i odgovorno sudjelovati u zaštiti prirodne sredine, odgoj i obrazovanje zahtijeva sustavno rekonceptualiziranje i redizajniranje kurikulumu, odgojne i obrazovne teorije i prakse. Podjela okruženja u prirodno i društveno područje, kako bi se olakšalo njegovo proučavanje, ne smije dopustiti da se zanemari dinamičko-relacijski sustav u kojem su prirodni i ljudski čimbenici u stalnoj interakciji i dijalektičnom suodnosu. Stoga i predmet



proučavanja ekologije kao znanosti prerasta svoje prvobitne okvire i uključuje interdisciplinarne sadržaje, povezujući prirodoslovno i društveno-humanističko područje. Stručnu podlogu mogu pružiti geografija, biologija, kemija i fizika, a odnos čovjeka/ljudske zajednice spram okoliša moguće je interpretirati kroz nastavne predmete društveno-humanističkog područja (Devernay, Garašić, Vučić, 2001: 75-76). Naime, nerealno je očekivati promjene vrijednosti i načela koja vrijede u gospodarstvu i svakodnevnom životu bez osvješćivanja i edukacije za održivi razvoj odnosno ekološkog opismenjavanja građana (Šimleša, 2010: 227). To podrazumijeva dinamiku razvoja ekološke pismenosti na više hijerarhijskih razina:

1. podizanje ekološke svijesti (deklarativna razina - predviđa uporabu pisanih i likovnih poruka, postera, otvorenih pisama ... radi osvješćivanja ljudi i svraćanja pozornosti na probleme prirode negodovanjem
2. organiziranje akcija obično vezanih uz prigodne datume: npr. sadnja drveća, uređivanje eko-panoa, izrada tematskih postera, uređenje i čišćenje okoliša i sl.
3. osjetljivost i briga za okoliš kao način života (Devernay, Garašić, Vučić, 2001: 45).

Danas, kada je ekološka kriza došla do krajnosti te izravno prijeti čovjeku jer čovjek više ne brine o sudbini planeta Zemlje, počinje sazrijevati svijest o ustroju *humane ekologije* (sveopće ekologije) kao stvaralačke sinteze svih posebnih ekologija (zaštite zraka, vode, zaštite od informacijske buke - informacijska ekologija, itd.) (Plenković, 2002:7). "Humana ekologija svijet tumači kao mrežu odnosa unutar kojih se pojavnosti javljaju samo kao trenutačna uravnoteženja vektora svih sudionika u trodimenzionalnom prostoru" (Plenković, 2009: 9). Ona stavlja težište na čovjeka jer je stekao takvu moć da može razoriti cijeli planet Zemlju ako se ne kreće u granicama mjere, uravnoteženo. Stoga humana ekologija polazi od rada, reda i zdrave rekreacije (Plenković, 2009: 18). Iz toga je jasno da odgoju i obrazovanju za održivi razvoj nije moguće dati samo obrazovni ili informativni smisao. Od posebne je važnosti poticanje i izgradnja pozitivnih uvjerenja i vrijednosti, modela ponašanja, donošenje odgovornih odluka te prihvaćanje načela održivosti u svim oblicima društvenog, kulturnog, ekonomskog, političkog... života. Ekološka pismenost i ekološka edukacija, usko su povezane s kulturom ponašanja (Cifrić, 1996: 406) odnosno kulturom života. "Kultura se odražava postojanjem sustava vrednota i mehanizmima integracije pojedinca u društvo ..." (Cifrić, 2009:183). Ekološku svijest i ponašanje određuje kulturni kontekst, kao i slike, projekcije želja te navike i predrasude koje u njemu prevladavaju. Interes za okoliš neodvojiv je dio kulture uopće (Cifrić, 1994). Stoga, biti ekološki pismen znači razumjeti svoje i tuđe potrebe, shvaćati odnose s širim prirodnim i društvenim okruženjem, razviti osjećaj za pravdu i odgovornost, promicati kulturu dijaloga i suradnje, odabirati ponašanja koja obvezuju sve ljude da žive i djeluju u skladu s prirodom.

Održivo življenje moguće je sagledati kroz četiri osnovna cilja:

- zaštita prirodnih resursa od eksploatacije i odmak od primarnog cilja ostvarenja profita i kratkoročnih ekonomskih interesa
- održiva industrijska politika: onemogućiti proces segregacije i dezintegracije privrede te čvršće povezati nacionalnu ekonomiju u regionalne ekonomske strukture koje će osigurati komplementarnost i dugoročnost
- produktivnost resursa i energije: direktni i indirektni državni poticaji za njihov razvoj
- ulagati više sredstava u obrazovanje i znanost (Lay, 2010).

Koncepcija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj susreće se s izazovima koje prema procjeni nekih autora ni u skoroj budućnosti neće biti lako riješiti (Supek, 1973; Glavač, 2001, prema Strugar, 2008: 1-8). Ovakva pesimistična gledanja moguće je mijenjati poštujući i sljedeće uvjete postizanja ciljeva održivog razvoja: dobro upravljanje/planiranje održivog razvoja, provedba (predanost i volja za provođenje promjena), praćenje i vrednovanje razvojne politike, komunikacija i koordinacija, suradnja i partnerstvo te uzajamno učenje.

### **Obrazovanje studenata budućih učitelja za održivi razvoj**

Prema mišljenju uglednih stručnjaka koji su pripremili *Strategiju za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma*, opći cilj obrazovnog sustava je usmjerenost na osobni razvoj učenika, njegovo osposobljavanje za kvalitetno življenje, aktivno i odgovorno sudjelovanje u kulturnom, gospodarskom, znanstvenom i općem društvenom napretku zemlje u uvjetima razvoja društva znanja i globalizacije (Vican, Rakić, Milanović Litre, 2007: 16). Visoko školstvo u tome ima važnu ulogu, budući da ono oblikuje stručnjake koji će tijekom svog profesionalnog djelovanja morati samostalno provoditi, organizirati i unapređivati sustav obrazovanja za održivi razvoj.

Važna uloga i zadatak učitelja je mladim generacijama usaditi ideju da im priroda i okolina pripadaju i integrirati je u cjelokupnu odgojno-obrazovnu komunikaciju (Uzelac: 2002: 13). To znači da tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja valja razviti osjetljivost i aktivno uključiti buduće učitelje u iskustva spoznaje o posljedicama industrijski i potrošački usmjerene civilizacije koja degradira prirodni okoliš u tolikim razmjerima da postaje prijatnija opstanku čovjeka na Zemlji. Prvu refleksiju o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj koju treba obaviti student učiteljskog studija je priznati da ne može poučavati djecu o onome što ne zna ili u što nije uvjeren (Pennisi, Zavalloni, 1992: 51). Budući učitelj mora biti ekološki pismen što pretpostavlja novi životni stil i način razmišljanja, drugačiji interpretativni ključ i način gledanja na prirodu i probleme zaštite okoliša i održivog razvoja kroz 4 razine: razinu emocija, razinu činjenica, razinu svijesti i razinu djelovanja (De Zan, 2005: 381). U obrazovanju učitelja svaka od njih treba biti adekvatno zastupljena.

Kao kulturni proizvod, okruženje se može smatrati memorijom koja ocrtava odnos između čovjeka i prirode, odnosno sustavom ljudskih tvorevina koji se razvio tijekom povijesti (umjetnost, znanost, vrijednosti, običaji i načini života određene društvene zajednice). Baviti se odvojeno problemima zaštite okoliša i kulture ponašanja nema smisla, jer su priroda i kultura neraskidivo povezani, a svaki ljudski postupak, vrijednosti koje ga usmjeravaju, perspektiva iz koje gleda na okoliš, proizvode složene učinke i utječu na cjelokupnu mrežu životnih odnosa. Iz navedenoga se može zaključiti da teme zaštite okoliša i obrazovanja za održivi razvoj zahtijevaju interdisciplinarni pristup, kroskurikularnu provedbu i uključivanje u sve razine obrazovnog sustava jer se stavovi i ponašanja razvijaju od najranijeg djetinjstva.

## **Metodologija istraživanja i instrumenti**

### **Uvod u empirijski dio istraživanja**

Ovo istraživanje je dio međunarodnog projekta SKVIZ (*Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*) koji je proveden u tri države: Sloveniji, Srbiji i Hrvatskoj. Ovaj se segment istraživanja odnosi na odgoj i obrazovanje budućih učitelja za održivi razvoj. U cjelokupnom istraživanju na SKVIZ projektu ukupno je sudjelovalo 1010 studenata, a u ovom dijelu broj ispitanika se kretao od 947 do 957. U istraživanju su sudjelovali studenti učiteljskih studija iz Slovenije (Ljubljana, Kopar), Hrvatske (Rijeka, Pula) i Srbije (Beograd, Vršac).

### **Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj empirijskog istraživanja bio je ispitati stavove studenata o razini njihove informiranosti i osviještenosti o problemima održivog razvoja.

S obzirom na cilj, određeni su sljedeći zadaci istraživanja:

- utvrditi procjenu aktualne informiranosti i osviještenosti ispitanika o problemima održivog razvoja
- ispitati da li se stavovi studenata iz različitih visokoškolskih učiteljskih institucija uključenih u istraživanje statistički značajno razlikuju u odnosu na procjenu varijabli vezanih za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj.

### **Istraživačke metode, postupci i instrumenti**

Osnovne istraživačke metode su deskriptivna i kauzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškog istraživanja (Sagadin, 1993) s postupcima anketiranja i procjene stavova. Istraživanje se temelji na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi.

Za postupak anketiranja kao instrument prikupljanja podataka konstruiran je upitnik u koji je, među ostalima, uvrštena skala s česticama za procjenu informiranosti budućih učitelja o problemima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Od ispitanika se tražilo da izraze svoj stav koristeći ponuđene skale Likertovog tipa od 5 stupnjeva (0 = ne mogu procijeniti, 1 = vrlo malo, 2 = djelomično, 3 = dobro, 4 = vrlo dobro, 5 = izuzetno dobro).

### Postupci obrade podataka

Podatke smo statistički obradili u skladu s ciljevima i zadacima istraživanja uz pomoć statističkog programskog paketa SPSS za Windows, na razini deskriptivne i inferencijalne statistike. Kvantitativno izraženi podaci obrađeni su pomoću sljedećih statističkih postupaka: aritmetička sredina, standardna devijacija i jednosmjerna analiza varijance.

### Rezultati istraživanja i rasprava

Tablica 1: *Deskriptivni podaci o procjeni informiranosti studenata o problemima održivog razvoja\**

Sastavnice održivog razvoja	Skupine ispitanika	N	M	SD	F	p
Opće spoznaje o utjecajima čovjeka na prirodno okruženje i razvoj suvremenog društva koji zahtijevaju uvođenje spoznaja i načela održivog razvoja u društvo i školski kurikulum	Ljubljana	332	4,051	,906	6,858	,000
	Kopar	139	3,992	,812		
	Rijeka	67	3,806	1,004		
	Pula	175	3,560	1,177		
	Vršac	142	3,831	1,003		
	Beograd	93	3,645	1,265		
Poznavanje granica čovjekove upotrebe vode, zemlje, energije i drugih resursa na Zemlji	Ljubljana	332	4,102	,805	4,283	,001
	Kopar	139	4,115	,885		
	Rijeka	67	3,970	,920		
	Pula	175	3,846	1,074		
	Vršac	141	3,858	,815		
	Beograd	94	3,755	1,023		
Spoznaje o utjecaju povijesti i tržišne ekonomije na globalne i lokalne promjene u okruženju	Ljubljana	329	3,480	1,027	-	-
	Kopar	138	3,514	,968		
	Rijeka	67	3,522	1,005		
	Pula	173	3,387	1,032		
	Vršac	140	3,607	,979		
	Beograd	93	3,698	,975		
Spoznaje o utjecajima proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi na probleme okoliša	Ljubljana	332	3,593	,955	2,982	,011
	Kopar	139	3,582	1,027		
	Rijeka	67	3,507	,910		
	Pula	175	3,302	1,058		
	Vršac	140	3,592	,981		
	Beograd	94	3,723	,998		

Područje informiranosti i osviještenosti studenata o pitanjima održivog razvoja ispitali smo nizom pitanja formuliranih u obliku tvrdnji, a dobiveni rezultati prikazani su u tablici 1 i 2. U okviru ponuđenih sastavnica iz područja održivog razvoja zapaženi su osrednji prosječni rezultati procjene studenata o poznavanju utjecaja povijesti i tržišne ekonomije na globalne i lokalne promjene u okruženju (Tab. 1), o poznavanju utjecaja proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi na probleme okoliša (Tab.1), o etičkoj odgovornosti poduzeća, države i međunarodne zajednice u gospodarstvu i poljoprivrednoj proizvodnji (Tab. 2).

Dobiveni rezultati ne iznenađuju s obzirom da se radi o studentima iz područja društvenih znanosti kojima sadržaji o tržišnoj ekonomiji, proizvodnim metodama u industriji, odgovornosti države, poduzeća i međunarodne zajednice u gospodarstvu i industriji nije primarni sadržaj obrazovanja, stoga o njima nemaju dovoljno spoznaja. U tom smislu trebalo bi veću pozornost posvetiti interdisciplinarnom povezivanju kolegija društvenih, humanističkih, prirodnih i drugih znanosti te općenito problematici odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Teme zaštite okoliša i obrazovanja za održivi razvoj zahtijevaju kroskurikularnu provedbu, stoga samo višestrano koncipiranje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ima opravdanja.

Tablica 2: *Deskriptivni podaci o o procjeni informiranosti studenata o problemima održivog razvoja \**

Sastavnice održivog razvoja	Skupine ispitanika	N	M	SD	F	p
Spoznaje o mogućnostima i načinima održivog gospodarenja s prirodnim izvorima te očuvanje biološke raznovrsnosti u okruženju	Ljubljana	332	3,795	,929	-	-
	Kopar	139	<b>3,848</b>	1,006		
	Rijeka	67	3,716	,997		
	Pula	174	3,546	1,040		
	Vršac	142	3,739	,965		
	Beograd	94	<b>3,829</b>	1,113		
Spoznaje o etičkoj odgovornosti poduzeća, države i međunarodne zajednice u gospodarstvu i poljoprivrednoj proizvodnji	Ljubljana	332	3,605	1,027	4,015	,001
	Kopar	139	3,633	1,022		
	Rijeka	67	3,537	,910		
	Pula	175	3,262	1,129		
	Vršac	142	<b>3,704</b>	,951		
	Beograd	94	3,670	,977		
Primjeri odgojnog djelovanja škole na učenike u duhu održivog razvoja (npr. kako djelovati u cilju štednje energije, i sl.)	Ljubljana	332	<b>4,400</b>	,765	13,882	,000
	Kopar	139	4,151	1,041		
	Rijeka	67	4,104	,855		
	Pula	175	3,966	1,093		
	Vršac	142	3,823	,877		
	Beograd	94	3,702	1,014		
	Ljubljana	330	<b>4,145</b>	,873	5,274	,000

Spoznaje i primjeri očuvanja okoliša i učinkovite upotrebe energije koji su podloga inovacijama i ekonomskom razvoju uz pomoć novih tehnologija	Kopar	139	<b>4,064</b>	1,015		
	Rijeka	67	<b>4,045</b>	,944		
	Pula	175	<b>3,800</b>	1,124		
	Vršac	142	<b>3,866</b>	1,012		
	Beograd	94	3,680	1,128		

Nešto viši prosječni rezultati dobiveni su za varijable o poznavanju granica čovjekove upotrebe vode, zemlje, energije i drugih resursa na Zemlji (Tab.2), opće spoznaje o utjecajima čovjeka na prirodno okruženje (Tab.1), spoznaje o mogućnostima i načinima održivog gospodarenja s prirodnim izvorima te očuvanje biološke raznovrsnosti u okruženju (Tab.2).

Spoznaja o ekološkoj dimenziji održivog razvoja predstavlja osnovu za međusobnu integraciju i ostalih dimenzija održivosti (ekonomske, socijalne, kulturne). One upozoravaju čovjeka na činjenicu da njegova egzistencija ovisi upravo o njegovom ponašanju što otvara nove horizonte razmišljanja, a čovjeka i prirodu stavlja u novi kvalitativni odnos. S obzirom na navedeno, prosječno dobra informiranost studenata o ovim problemima upozorava na potrebu kvalitetnijeg i bogatijeg osmišljavanja budućih programa obrazovanja učitelja i odgojitelja te uvođenja novih pristupa u organiziranju i provedbi programa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Vrlo dobro ispitanici procjenjuju vlastito poznavanje primjera odgojnog djelovanja škole na učenike u duhu održivog razvoja (Tab. 2) te primjere očuvanja okoliša i učinkovite upotrebe energije koji su podloga inovacijama i ekonomskom razvoju uz pomoć novih tehnologija (Tab. 2). Iz dobivenih rezultata vidljivo je da su ispitanici najbolje procijenili svoju informiranost o *primjerima odgojnog djelovanja škole na učenike u duhu održivog razvoja* (Tab. 2), što upućuje na mogući zaključak da su se s takvim primjerima već susreli tijekom svog obrazovanja, kao i pretpostavku da će im ta iskustva pomoći u vlastitom budućem profesionalnom radu. Međutim, većina ostalih rezultata općenito je pomaknuta prema srednje nižim prosječnim vrijednostima što ukazuje na nepovoljne stavove ispitanika o vlastitoj informiranosti o pitanjima održivog razvoja.

Iz toga je moguće zaključiti da neadekvatna razina informiranosti o ključnim pitanjima održivog razvoja i etici održivosti za sada ne nudi optimističnu sliku o ostvarivanju ambicioznih ciljeva pedagogije održivog razvoja koja se ogleda u promjenama svijesti, sustava vrijednosti, djelovanja i općenito načina života. Ovi bi rezultati trebali biti poticaj za iniciranje društvene i znanstvene rasprave o potrebi uvođenja veće sustavnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i funkcionalnijeg djelovanja mnogih čimbenika društva i institucija koje se bave obrazovanjem budućih prosvjetnih djelatnika. To se posebice odnosi na institucije koje obrazuju učitelje i odgojitelje. Veća koordiniranost u radu institucija na različitim razinama upravljanja, ujednačavanje

ciljeva i definiranje zajedničkih načelnih polazišta bio bi pravi put za postizanje boljih obrazovnih postignuća.

Rezultati također potvrđuju da su studenti svjesni svog deficitarnog znanja o navedenim problemima, što je još valjani razlog za promišljeno uvođenje novih pristupa i sadržaja u njihovu edukaciju. Možda se mogu tumačiti i kao nagovještaj novog načina razmišljanja o održivosti i budućnosti sadašnjih, ali i budućih generacija? Oni također obvezuju na aktivniju poziciju nastavnika, ali i samih studenata u tom procesu i potrebu jasnije vizije budućeg obrazovanja za održivi razvoj.

U ovom istraživanju željeli smo, između ostalog, provjeriti da li se stavovi studenata iz različitih visokoškolskih institucija (a time i gradova i država) statistički značajno razlikuju u odnosu na procjenu varijabli vezanih za informiranost i osviještenost o problemima održivog razvoja. Na temelju analize varijance vidljivo je da među ispitanim studentima iz različitih ustanova postoje statistički značajne razlike za šest od osam ispitanih kategorija: *Zahtjev za uvođenje spoznaja i načela održivog razvoja u društvo i školski kurikulum* ( $F=6,858$ ;  $p<0,05$ ), *Poznavanje granica čovjekove upotrebe vode, zemlje, energije i drugih resursa na Zemlji* ( $F=4,283$ ;  $p<0,05$ ); *Spoznaje o utjecajima proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi na probleme okoliša* ( $F=2,982$ ;  $p<0,05$ ); *Spoznaje o etičkoj odgovornosti poduzeća, države i međunarodne zajednice u gospodarstvu i poljoprivrednoj proizvodnji* ( $F=4,015$ ;  $p<0,05$ ); *Primjeri odgojnog djelovanja škole na učenike u duhu održivog razvoja* ( $F=13,882$ ;  $p<0,05$ ); *Spoznaje i primjeri očuvanja okoliša i učinkovite upotrebe energije koji su podloga inovacijama i ekonomskom razvoju uz pomoć novih tehnologija* ( $F=5,274$ ;  $p<0,05$ ).

Ovi komparativni rezultati upućuju na zaključak da se različita kvaliteta obrazovanja za održivi razvoj najneposrednije reflektira na informiranost i osviještenost ispitanika o problemima održivog razvoja. To također ukazuje na mogućnosti optimističnijeg gledanja na potencijalne praktične implikacije obrazovanja za održivi razvoj i etike održivosti, i u konačnici, na izgradnju kulture održivosti.

Statistički značajne razlike među parovima skupina potvrđene su Post Hoc Testom za sljedeće varijable i odgovarajuće parove skupina: a) *Zahtjev za uvođenje spoznaja i načela održivog razvoja u društvo i školski kurikulum*: skupine ispitanika Ljubljana - Pula; Kopar - Pula; b) *Poznavanje granica čovjekove upotrebe vode, zemlje, energije i drugih resursa na Zemlji*: Ljubljana - Vršac, Ljubljana - Beograd; c) *Spoznaje o utjecajima proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi na probleme okoliša*: Ljubljana - Pula; Pula - Beograd; d) *Spoznaje o etičkoj odgovornosti poduzeća, države i međunarodne zajednice u gospodarstvu i poljoprivrednoj proizvodnji*: Ljubljana - Pula, Kopar - Pula, Pula - Vršac, Pula - Beograd; e) *Primjeri odgojnog djelovanja škole na učenike u*

*duhu održivog razvoja*: Ljubljana - Pula; Ljubljana - Vršac, Ljubljana - Beograd, Kopar - Beograd;  
f) *Spoznaje i primjeri očuvanja okoliša i učinkovite upotrebe energije koji su podloga inovacijama i ekonomskom razvoju uz pomoć novih tehnologija*: Ljubljana - Pula; Ljubljana - Beograd.

U ovom dijelu interpretacije rezultata osvrnuti ćemo se samo na razlike u stavovima ispitanih studenata iz Pule u odnosu na ostale skupine ispitanika. Pulske studenti su u prosjeku procijenili svoju informiranost o problemima održivog razvoja niže od ostalih s obzirom na većinu varijabli. Time obvezuju odgovorne na svojoj instituciji da što prije pojačaju kurikularne intervencije u smjeru ekološkog opismenjavanja, odnosno odgoja i obrazovanja budućih učitelja i odgojitelja unutar svih kolegija.

### **Zaključak**

Rješenje mnogih problema održivog razvoja s kojima se čovječanstvo suočava nalazi se upravo u obrazovanju, posebice u visokom obrazovanju. Provođenje u djelo ove zahtjevne i nadasve odgovorne uloge obrazovanja podrazumijeva promjenu vrijednosne orijentacije u kurikulumu inicijalnog obrazovanja učitelja u skladu s koncepcijom održivog razvoja i novih smjernica humane ekologije i etike održivosti. Iz rezultata dobivenih empirijskim istraživanjem proizlazi da koncepcija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj još uvijek nije dovoljno zaživjela, odnosno da se nalazi tek na razini osvješćivanja potrebe za podizanjem ekološke svijesti budućih učitelja, a do izgradnje stavova, etičke odgovornosti i djelovanja na načelima održivog razvoja kao načina života, predstoji nam još dug i naporan put.

### **Literatura**

1. Cifrić, I. (1994), *Napredak i opstanak*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo
2. Cifrić, I. (1996), Ekološka pismenost između kulturne tradicije i ekološke svakodnevice. *Socijalna ekologija*. 5 (3) 403-421
3. Cifrić, I. (2001), Ekskurs o održivom razvoju. u *Socijalna ekologija*. 10, (3) 157-170
4. Cifrić, I. (2009), *Kultura i okoliš*. Zaprješić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti "Baltazar Adam Krčelić"
5. De Zan, I. (2005), *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga
6. Devernay, B., Garašić, D., Vučić, V., (2001), *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj. Priručnik za nastavnike i odgajatelje*. Zagreb: UNICEF. Društvo za unapređivanje odgoja i obrazovanja
7. Glavač, V. (2001), *Uvod u globalnu ekologiju*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
8. Lay, V. (2010), Tribina Udruge "Universitas" održane 15. travnja 2010. na Filozofskom fakultetu u Rijeci na temu: "Treba li nam na sveučilištu odgoj i obrazovanje za održivost i održivi razvoj?"
9. Pennisi, M. F., Zavalloni, D, (1992), *I bambini e la natura, esperienze per educare all'ambiente*. Bologna: Nicola Milano Editore
10. Plenković, J. (2002), *Humana ekologija*, Rijeka: Građevinski fakultet Sveučilišta u Rijeci



11. Plenković, J. (2009), *Humana ekologija*. Rijeka: Građevinski fakultet.
12. Sagadin, J. (1993), *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
13. Strugar, V. (2008), Kurikulum i održivi razvoj prema novim vrijednostima. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.) , *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, svezak 3, Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 1-8.
14. Supek, I.(1973), Globalizacija ili združeni svijet. U: *RAD Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti* .Razred za društvene znanosti, knjiga 44. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, str. 299-340.
15. Šimleša, D., (2010), *Ekološki otisak. Kako je razvoj zgazio održivost*. Zagreb: TIM press d.o.o., Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
16. Uzelac, V. (2002), *Obrazovanje studenata za okoliš*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
17. Vican, D., Rakić, V., Milanović Litre, I., (2007), *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Republika Hrvatska, Vijeće za nacionalni kurikulum, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

## The Development of Cultural Management in the Light of Globalization of Education

### Abstract

The authors critically analyze the development of cultural management in the light of globalization of education, acknowledging the influence of global trends, culture, national identity, human resources and the market, and providing practical examples. By comparing and analyzing the available data and their own experiences, the authors draw conclusions about dual influence of globalization on the educational and economic spheres, as well as an increasing need to include management in the development of culture. The research assignment was to identify the types of management in order to find more progressive and modern methods of cultural management development. The authors perceive art as a part of everyday life and an act of expressiveness and creativity. Starting from the assumption that a high-quality work in education and culture requires multidisciplinary knowledge such as economics, culture, and pedagogy, the authors present a proposal for a strategy for organizing cultural resources, which stems from many years of experience and research within the cultural and educational field of activities.

**Keywords:** education, art, culture, management, globalization

# Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika

Dr. sc. **Sabina Vidulin-Orbanić**, doc.  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Odjel za glazbu

## Sažetak

U ovome radu analiziramo i objašnjavamo vezu između kulture kao izraza umjetničkog postignuća čovjeka i glazbene nastave u oblikovanju kulturno-umjetničkih vrijednosti i estetskog odgoja učenika. U glazbi današnjice, koju *konzumira* široka populacija, očituje se nedostatak (glazbene) kulture, stoga pravilna koncepcija predmeta s težištem nastave na percepciji i recepciji glazbenih djela predstavlja mogućnost razvoja opće i glazbene kulture učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici smatraju kako glazbena nastava utječe na oblikovanje njihove opće i glazbene kulture. Međutim, da bi umjetnička glazba dobila na većoj važnosti osobita se pozornost treba posvetiti i samostalnom istraživanju i proučavanju (klasične) glazbe, kao i praćenju koncerata klasične glazbe.

**Ključne riječi:** klasična (umjetnička) glazba, kultura, nastava glazbe, umjetnost.

## Kultura kao način života i zrcalo društva

Kultura je otvoren, višeznačan, integrativan i interdisciplinarni fenomen. Karakterizira je jezik kao najsofisticiraniji medij izražavanja, umjetnost i znanost kao najnapredniji oblici ljudskog izražavanja te misao tj. način na koji ljudi doživljavaju, tumače i razumiju svijet oko sebe. Raznovrsne definicije<sup>1</sup> tumače što se pod kulturom podrazumijeva, koje segmente i funkcije obuhvaća te propituju značenje kulture u životu pojedinaca i društva. Taylor (prema: Eagleton, 2002) smatra da je kultura složena cjelina koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, zakon, moral i običaje. Žugaj i Cingula (1992) pod kulturom u širem smislu podrazumijevaju cjelokupno postignuće ljudskog roda koje obuhvaća sva materijalna i duhovna dobra. Velkley (2002) ističe da kultura ima dvojako značenje, jer, s jedne strane podržava ideju promicanja jedinstvenog identiteta naroda, a s druge, potiče njegovanje slobodne individualnosti. Kultura se smatra „cijelim načinom života“ (Williams, 1981, str. 210), „sintezom višega reda“ (Lévi-Strauss, prema: Kroeber i C. Kluckhohn, 1952, str. 4); živuća je praksa i praktična ideologija koja omogućava pojedincu i grupi da interpretira življenje (Hall, 1982). Anić (1994, str. 466) naglašava da je kultura povezana s duhovnim razvojem te da opća kultura predstavlja „opseg duhovnog razvitka pojedinca u zajednici“.

---

<sup>1</sup> A. L. Kroeber i C. Kluckhohn (1952) sastavili su popis od 164 definicija kulture.

Kultura podrazumijeva sveukupnost etičkih i socijalnih vrijednosti i normi koje je stvorilo čovječanstvo te ukupnost duhovne, moralne, umjetničke i znanstvene djelatnosti jednog društva ili razdoblja. Društveno i povijesno prepoznatljivi uzorci prenose se s generacije na generaciju te na taj način ljudi komuniciraju i „razvijaju svoje znanje i stavove prema životu“ (Geertz, 1973, str. 89). Kultura se, dakle, odnosi i na znanje i vještine koje se stječu obrazovanjem, ali i na ophođenje i ponašanje pojedinca, odnosno, kako ističe Goodenough (1971, str. 19) sve ono „ što je čovjek naučio, stvari koje treba znati kako bi se zadovoljili uopćeni standardi“. Možemo zaključiti da kultura obuhvaća dvije sastavnice: održanje i prenošenje postojećih, stvorenih kulturnih vrijednosti (tradiciju stečenu promišljanjem i stvaralaštvom) i proizvodnju novih vrijednosti temeljem tradicije, mišljenja, kreativnosti i inovacija.

U suvremenom poimanju kulture osobito se ističe vrijednost obrazovanja i samoobrazovanja u oblikovanju kulturnog pojedinca, a pozornost se pridaje djelima i praksi intelektualne i umjetničke aktivnosti. Čovjek je u koncepciji socio-kulture shvaćen kao stvaralačko biće, čija djelatnost proizvodi i utječe na povijest i kulturu. S obzirom na to da je kultura mladih jedan od osnovnih čimbenika njihovog identiteta i iznimno važno područje njihove afirmacije, komunikacije i stila života, škola treba biti mjesto učenja o kulturi (učenja kulture), što je, u današnjem vremenu, ne samo važno već i neophodno. Kultura je usko vezana za umjetnost; one isprepletene, neposredno i posredno djeluju na opću kulturu i vrijednosni sustav društva u cjelini i utječu na razvoj estetskog i kritičkog mišljenja.

### **Umjetnost u službi oblikovanja kulturno-umjetničkog identiteta mladih**

Umjetnost je ljudska duhovna djelatnost (Opća enciklopedija, 1982). Predstavlja doživljaj pretočen u forme koje opažamo čulima (Gardner, 1948). U širem značenju podrazumijeva svaku ljudsku aktivnost koja rezultira stvaralačkom i estetskom ekspresijom. Uključuje tehnologiju, urođene sposobnosti i društvene normative koji proizlaze iz učenja te pojedinačnog ili kolektivnog iskustva (Dickie, 2001).

Mnogi su filozofi, sociolozi, estetičari i umjetnici u svojim estetsko-filozofskim promišljanjima analizirali umjetnost i umjetnička djela. Pridavali su joj različita značenja, tumačili njezinu svrhu i bit; smatrali su je izvorom estetskog užitka i doživljaja. Objašnjavajući značenje umjetnosti kroz povijest, Mikecin (1995) je, između ostalih, istaknuo sljedeće autore i stavove: umjetnošću se izražavaju emocije i ideje (Wollheim, Croce, Collingwood); koristi neizravna sredstva za komunikaciju s jedne osobe na drugu (Tolstoj); umjetnost je medij za samoizražavanje i tumačenje (Heidegger). Baković (1985) napominje kako umjetnost integrira instinktivnu, osjetilnu, emocionalnu i stvaralačku snagu čovjeka. Na povezivanje umjetnosti i intuicije ukazuju Perticari (1996) i Davies (2006). Umjetnost se smatra i jezikom u kojem vladaju dva principa: jedan, koji se

obraća našim osjetima i može se slušati, vidjeti ili čuti, a drugi, koji se obraća našem duhu ili našoj duši (Humboldt, prema: Sedlmayr, 2005). S činjenicom da umjetnost posjeduje vlastiti visoko razvijeni i autonomni jezik, slaže se i Peticari (1996). Navedeni autor ističe također kako umjetnost ima neovisnu i slobodnu poziciju u društvu i nema društveno propisanu svrhu; odlikuju je ideje slobode, imaginacije, individualnosti, otkrića, eksperimenta, ljepote, istine i pravde.

Kako bi se jezik i svijet umjetnosti približili čovjeku, neophodno je upoznati se s umjetničkim djelima već u školi. Umjetnički odgoj dio je školskog kurikulumu usmjeren na poseban oblik ljudske spoznaje koji proizlazi iz osjetila, osjećaja i intuicije, a ne iz racionalno-logičkih odnosa. Bailie (1999) smatra da učenje u umjetničkom području valja orijentirati spram opažanja, transformacije, izražavanja i procjenjivanja umjetničke građe. Središnja svrha umjetničkog odgoja i obrazovanja je poticanje razvoja umjetničkog izražavanja i razumijevanja umjetnosti. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010, str. 152) ističe se kako je svrha umjetničkog područja<sup>2</sup> „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“. Posredstvom umjetnosti potiče se učeničko istraživanje, analiza, sinteza i izražavanje ideja, ekspresija osjećaja i iskustava, ali i oblikuju znanja i umijeća. S obzirom na to da „svijet umjetnosti zrcali društvo u cjelini“ (Becker, 2009, str. 382), razumijevanje i prihvaćanje toga *svijeta* treba započeti rano i sustavno, temeljito i studiozno jer doprinosi oblikovanju čovjekova identiteta i stvaranju kulturne svijesti, oblikovanju društvenih svjetonazora i širenju kulturno-vrijednosnih sustava. Upravo je putem umjetnosti pravi način da se *stvari* kulturno društvo te promiču kulturne vrijednosti.

### **(Glazbena) kultura i umjetnost u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske**

Glazbena umjetnost je dio opće kulture i mogućnost umjetničkog odgoja i obrazovanja te razvoja kulturnog identiteta djece i mladih. Jedinствен je oblik komunikacije, nerazdvojna poveznica civilizacija prošlosti, sadašnjosti i budućnosti te time neiscrpni izvor znanja i iskustva za učenike. Glazbenim odgojem i obrazovanjem oblikuju se kreativni pojedinci koji aktivno sudjeluju u kulturaciji<sup>3</sup> svoje okoline.

Glazbena umjetnost poznaje se i proučava u školi, na nastavi Glazbene kulture (osnovna škola) i Glazbene umjetnosti (srednja škola). Činjenica da je glazba bila i jest dio nastavnoga programa govori u prilog tomu da je umjetnički odgoj neizostavan i važan dio obrazovanja i kulture učenika. S time se slaže Schellenberg (2005) koji ističe da je glazbena nastava od ključne

---

<sup>2</sup> Umjetničko područje obuhvaća Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbenu kulturu i umjetnost, Filmsku i medijsku kulturu i umjetnost, Dramsku kulturu i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa.

<sup>3</sup> Kulturacija – proces podizanja opće razine svega što se vezuje uz značenje kulture (Anić, 1994, str. 406).

važnosti za podizanje razine opće i glazbene kulture pojedinca. Glazbena nastava predstavlja planski utjecaj na oblikovanju glazbenog (umjetničkog i kulturnog) identiteta učenika; omogućava razvoj glazbenih sposobnosti i utječe na njihov estetski odgoj. Nastava glazbene kulture i umjetnosti osigurava cjelovit razvoj učenika potičući višestruku inteligenciju, kreativno mišljenje, razvoj analitičkih i izražajnih sposobnosti, kritičke svijesti te omogućava formiranje estetskog i etičkog sustava vrijednosti.

Međutim, iako je glazba oduvijek zastupljena u nastavnim programima i školskom kurikulumu, danas ne možemo govoriti o (glazbenoj) kulturi mladih: glazba koju preferiraju upitne je kvalitete, a posjete kulturnim manifestacijama i ustanovama svedene su na minimum. Tome u prilog ide i radijski te televizijski programi koji podilaze publici (auditoriju) zbog veće slušanosti (gledanosti), zatim brojčano skromnoj produkciji umjetničkih kuća, roditeljskom ne-angažmanu oko praćenja kulturno-umjetničkih programa u gradu, ali i nedovoljnoj pozornosti umjetnostima u okviru škole. Iako nećemo jednoznačno (negativno) valorizirati kvalitetu i estetsku vrijednost glazbenih djela različitih žanrova jer u svakom žanru postoje vrijedna djela, ipak, kvaliteta glazbe s kojom mladi dolaze u doticaj je u većini slučajeva estetski nedostatna, stvorena za masovnu publiku, nezainteresiranu za kritičko sagledavanje onoga što joj se nudi. Istaknimo i sljedeće: u općem obrazovanju može se zamijetiti vrijednosna hijerarhija predmeta u kojoj glazbena kultura dijeli sudbinu ostalih tzv. odgojnih predmeta koji nisu na listi prioriteta i ne smatraju se „važnim“ predmetima. Rezultat je to dijelom situacije u društvu koja je razvijanju i promicanju duhovnih i umjetničkih vrijednosti suprotstavila i nadmetnula materijalne i ekonomske parametre, a dijelom pomaknutog sustava vrijednosti u kojem se umjetničkoj glazbi daje (pre)malo pozornosti.

Stoga, glazbenu umjetnost i kulturu trebamo izdignuti na primjerenu (dostojnu) razinu upravo umjetničkim (glazbenim) obrazovanjem koje će pojedinca osposobiti za razlikovanje masovne, komercijalne umjetnosti od estetski relevantnih ostvarenja. No, može li se to ostvariti jednim satom tjedne nastave glazbene kulture/umjetnosti? U nastavi u kojoj se ne koristi u dovoljnoj mjeri suvremena nastavna tehnologija<sup>4</sup>? U nastavi s nejasnom koncepcijom? Broj nastavnih sati neće se promijeniti, no korištenje primjerene i suvremene nastavne tehnologije i pravilna koncepcija predmeta s težištem nastave na percepciji i recepciji glazbenih djela, mogućnosti su postizanja opće i glazbene kulture učenika te približavanja umjetnosti učenicima.

Nakon reforme osnovnoga obrazovanja u Hrvatskoj, u nastavi glazbene kulture uspostavljen je novi koncepcijski model poznat kao otvoreni model. Time je omogućen drukčiji pogled na sadržaje glazbene nastave (izostavljeni su sadržaji koji su, teorijom i verbalizmom, otežavali provođenje nastave glazbe) i na glazbena područja (definirano je jedno obligatno, a drugo područje

---

<sup>4</sup> Pritom mislimo na tehnologiju u širem smislu: od korištenja metoda, oblika i strategija koje nisu u skladu s potrebama i interesima suvremenih generacija do nedostatka tehničkih pomagala za rad u nastavi.

je proizvoljno) s konačnim ciljem obrazovanja kompetentnog slušatelja i poznavatelja glazbe te aktivnog sudionika glazbenog života okoline.

U skladu s navedenim, suvremene zadaće sustavnog glazbenog obrazovanja u osnovnoj školi jesu: razviti opću glazbenu kulturu, uspostaviti i usvojiti vrijednosna mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe, razviti glazbena umijeća učenika i omogućiti im preduvjete za daljnje glazbeno školovanje. Gembris (2006) napominje kako je razvoj glazbenih umijeća cilj glazbene nastave te da sve aktivnosti koje se provode trebaju ići prema tom cilju i trebaju taj cilj podržavati. Cilj nastave glazbene umjetnosti u srednjoj školi je omogućiti razumijevanje glazbenih djela svjetske i nacionalne kulturne baštine. Usmjeren je prema poticanju i razvijanju zanimanja, navika i potrebe bavljenja glazbom, podizanju razine glazbene i opće kulture te poticanju estetskog razvoja učenika. Sagledavajući navedeno razvidno je kako je primarna težnja formirati kritičkog slušatelja (bilo koje vrste) glazbe koji će o njoj moći kritički (pro)suditi. Putem glazbene umjetnosti utječemo na spoznajno-vrijednosti aspekt pojedinca te promičemo ne samo glazbenu, već i opću kulturu. Suvremena škola treba pokazati i dokazati koje su vrijednosti i koristi kulture i umjetnosti u oblikovanju novih generacija. Naime, umjetnost i kultura osiguravaju osobno i društveno vrijedan i koristan način življenja.

## **Empirijsko istraživanje**

### ***Cilj i zadaci istraživanja***

*Cilj* ovoga istraživanja je utvrditi utječe li glazbena nastava na opću i glazbenu kulturu učenika. Na temelju definiranog cilja, proizlaze sljedeći *zadaci*:

1. utvrditi koje vrste glazbe učenici slušaju, prema spolu i razredu;
2. analizirati postoji li interes za slušanjem klasične glazbe prema spolu i razredu;
3. uvidjeti utječe li upoznavanje klasične glazbe na opću i glazbenu kulturu učenika;
4. ispitati slušaju li učenici izvan nastave klasičnu glazbu, prateći emisije i pretražujući klasičnu glazbu na internetu.

### **Ispitanici**

U ispitivanju je sudjelovalo 495 učenika: 176 učenika iz osnovne škole (peti razred 90 učenika, osmi razred 86) i 319 učenika iz srednje škole (186 učenika iz prvog razreda te 133 učenika iz četvrtog razreda). Anketirani su učenici iz Pule i Vrsara (osnovna škola) te Pule i Rovinja (srednja škola).

Tablica 1. Uzorak ispitanika

		Razred				Ukupno
		Osnovna škola		Srednja škola		
		V.	VIII.	I.	IV.	
SPOL	Učenici (M)	43	39	66	41	189 (38.2%)
	Učenice (Ž)	47	47	120	92	306 (61.8%)
Ukupno		90 (18.2%)	86 (17.4%)	186 (37.6%)	133 (26.9%)	495 (100.0%)

### Instumentarij

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je upitnik pod nazivom *Glazbene preferencije učenika u odnosu na vrste glazbe*. Anketni upitnik sastojao se iz šest cjelina. Za daljnju analizu i usporedbu rezultata koristili smo prvu cjelinu sastavljenu od jedanaest čestica sa skalom Likertovog tipa od tri stupnja te šeste cjeline od dvanaest čestica sa skalom Likertovog tipa od tri stupnja. Upitnik je bio anonimn.

### Instrumenti

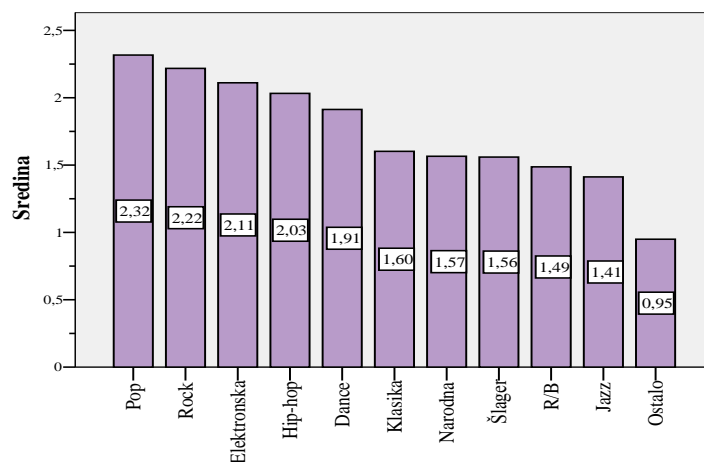
Koristili smo deskriptivnu i inferencijalnu statistiku: postotke, aritmetičku sredinu, F test, jednofaktorsku analizu varijance ANOVA.

## Rezultati i diskusija

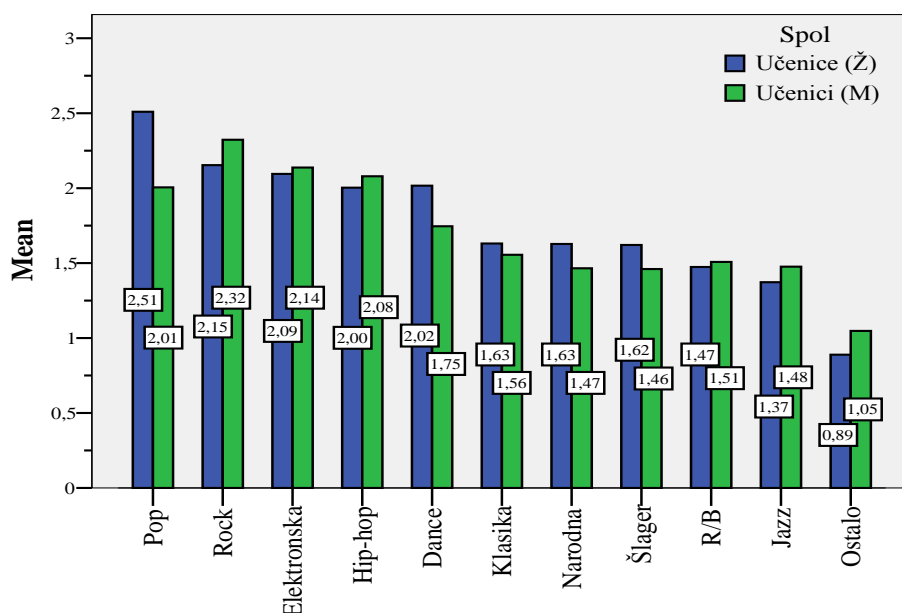
### 1. Vrste glazbe prema preferencijama učenika

Rezultati temeljem analize aritmetičkih sredina (Graf 1) pokazuju da učenici najviše slušaju Pop glazbu ( $\bar{x}=2.32$ ), zatim Rock ( $\bar{x}=2,22$ ), Elektronsku ( $\bar{x}=2,11$ ), dok je Klasika ( $\bar{x}=1,60$ ) u poretku prije Narodne glazbe ( $\bar{x}=1,57$ ), Šlagera ( $\bar{x}=1,56$ ), R/B ( $\bar{x}=1,49$ ) i Jazza ( $\bar{x}=1,41$ ). S obzirom na repertoar koji je dio programa radio stanica i televizijskih programa te liste izvođača i glazbe, naši učenici podržavaju svjetske trendove, koji, ponovno zadnjih godina promiču pop glazbu. Na temelju jednofaktorske analize varijance testirala se razlika u slušanju glazbe prema spolu (Graf 2). Rezultati pokazuju da učenici statistički značajno ( $p<0.05$ ) slušaju više od učenica Rock glazbu ( $F=5.822$ ,  $p=0.016$ ). Učenice statistički značajno ( $p<0.05$ ) slušaju Pop glazbu ( $F=66.804$ ,  $p=0.000$ ), Dance ( $F=16.267$ ,  $p=0.000$ ), Narodnu ( $F=5.927$ ,  $p=0.015$ ) i Šlager ( $F=6.377$ ,  $p=0.012$ ). Za klasičnu glazbu nije pronađena značajna statistička razlika.

Graf 1. Rangiranje vrsta glazbe



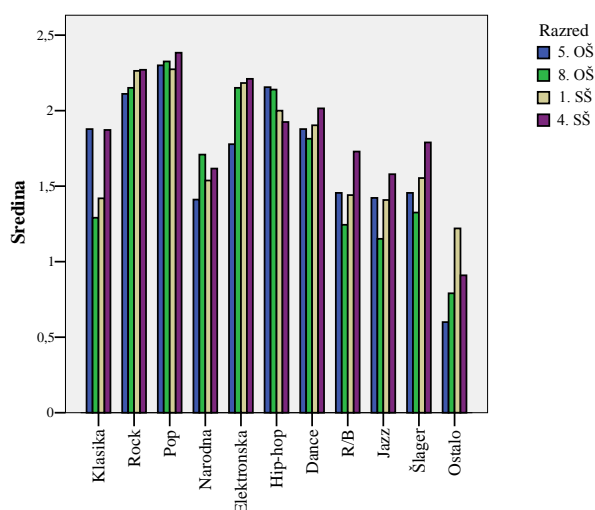
Graf 2. Razlike u percepciji vrsta glazbe, prema spolu (aritmetička sredina)



Značajne statističke razlike ( $p < 0.05$ ) pronađene su i među razredima (Graf 3 i Tablica 2) za Klasiku. Učenci 4. razreda SŠ značajno više slušaju R/B glazbu ( $\bar{x} = 1.73$ ;  $F = 12.132$ ,  $p = 0.000$ ) u odnosu na ostale razrede i Jazz ( $F = 9.415$ ,  $p = 0.000$ ) gdje učenici 4. SŠ imaju najveću aritmetičku sredinu ( $\bar{x} = 1.58$ ), a učenici 8. razreda OŠ najmanju ( $\bar{x} = 1.15$ ). Glede Šlagera ( $F = 9.323$ ,  $p = 0.000$ ) statistička značajna razlika uočava se uslijed razlike u slušanju ove vrste glazbe između 4. r. SŠ ( $\bar{x} = 1.79$ ) i 8. r. OŠ ( $\bar{x} = 1.33$ ). Kod Elektronske glazbe uočava se također statistički značajna razlika ( $F = 7.345$ ,  $p = 0.000$ ), što je vidljivo i kod Narodne i kod Hip-hop glazbe.



Graf 3. Razlike u slušanju glazbe prema razredima



Tablica 2. Razlike u slušanju glazbe prema razredima

Vrste glazbe	Arifmetička sredina				F	p
	5. OŠ	8. OŠ	1. SŠ	4. SŠ		
Klasika	1.88	1.29	1.42	1.87	36.477	<b>0.000</b>
Rock	2.11	2.15	2.26	2.27	1.247	0.292
Pop	2.30	2.33	2.27	2.38	0.633	0.594
Narodna	1.41	1.71	1.54	1.62	2.854	<b>0.037</b>
Elektronska	1.78	2.15	2.18	2.21	7.345	<b>0.000</b>
Hip-hop	2.16	2.14	2.00	1.92	2.748	<b>0.042</b>
Dance	1.88	1.81	1.90	2.02	1.457	0.226
R/B	1.46	1.24	1.44	1.73	12.132	<b>0.000</b>
Jazz	1.42	1.15	1.41	1.58	9.415	<b>0.000</b>
Šlager	1.46	1.33	1.55	1.79	9.323	<b>0.000</b>
Ostalo	0.60	0.79	1.22	0.91	10.564	<b>0.000</b>

## 2. Interes za slušanjem klasične glazbe u odnosu na školovanje

Prema rezultatima iz Grafa 3 i Tablice 2 za Klasičnu glazbu, razvidno je da u petom razredu OŠ postoji nešto veći interes ( $\bar{x}=1.88$ ) za djela klasične glazbe nakon čega interes opada u 8. razredu OŠ ( $\bar{x}=1.29$ ) da bi nakon toga rastao u srednjoj školi: u 1. SŠ ( $\bar{x}=1.42$ ) te u 4. SŠ ( $\bar{x}=1.87$ ). Učenici 5. razreda OŠ i 4. razreda SŠ značajno više slušaju klasičnu glazbu u odnosu na 8. razred OŠ i 1. razred SŠ ( $F=36.477$ ,  $p=0.000$ ). Moguće razloge nedostatka interesa za klasičnu glazbu od V. do VIII. razreda možemo pripisati sadržajima i načinu poučavanja učitelja koji nisu osuvremenjeni, ali i izrazitoj preferenciji učenika prema drugim glazbenim vrstama koje su usklađene s ukusom grupe vršnjaka te trendovima u glazbi; prate u puno većoj mjeri radio i TV programe, što utječe na njihov konačni odabir glazbe. Činjenica je da u srednjoj školi slušanjem i upoznavanjem glazbenih djela dolazi do boljeg razumijevanja glazbe, čime klasična glazba dobiva na većoj važnosti. Glazbena nastava planski utječe na razvoj učenika, što se, vjerujemo i zbog same

nastave, a i zbog maturacije i glazbene osviještenosti učenika reflektira na veće prihvaćanje i uvažavanje umjetničke glazbe.

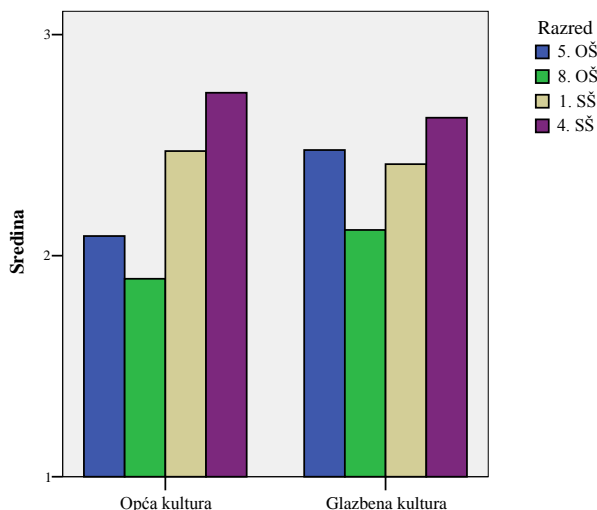
### 3. Utjecaj klasične glazbe na opću i glazbenu kulturu učenika

Tablica 3. Odgovori učenika na pitanja o klasičnoj glazbi (značajne statističke razlike prema razredima)

Pitanje	Ne (%)	Ponekad (%)	Da (%)	F	p
Smatraš li da slušanje i upoznavanje klasične glazbe utječe na tvoju opću kulturu?	20.4	21.8	57.8	27.945	<b>0.000</b>
Pomaže li glazbena nastava u razvijanju tvoje glazbene kulture?	17.4	22.2	60.4	8.034	<b>0.000</b>
Slušaš li klasičnu glazbu i izvan nastave?	60.0	28.7	11.3	25.583	<b>0.000</b>
Posjećuješ li koncerte klasične glazbe s roditeljima?	78.2	16.0	5.9	5.791	<b>0.001</b>
Posjećuješ li koncerte klasične glazbe s učiteljem?	67.9	25.3	6.9	69.768	<b>0.000</b>
Posjećuješ li koncerte klasične glazbe s prijateljima?	86.5	8.9	4.6	4.868	<b>0.002</b>
Pratiš li emisije klasične glazbe na TV-u ili radiju?	77.0	17.2	5.9	7.632	<b>0.000</b>
Pretražuješ li na internetu spotove, koncerte, emisije o klasičnoj glazbi?	62.2	23.8	13.9	14.784	<b>0.000</b>

Učenici (57.8%) smatraju da slušanje i upoznavanje klasične glazbe utječe na njihovu opću kulturu, što je izraženo kod učenika prvog, osobito četvrtog razreda srednje škole (Graf 4). Učenici smatraju da glazbena nastava pomaže u razvijanju njihove glazbene kulture (60,4%), s time da se uviđa veće slaganje s tvrdnjom kod učenika petih i osmih razreda, a u odnosu na pitanje o razini opće kulture. Postoji značajna statistička razlika ( $p < 0.05$ ) po razredima za oba pitanja.

Graf 4. Percepcija učenika o razini opće i glazbene kulture, prema razredima

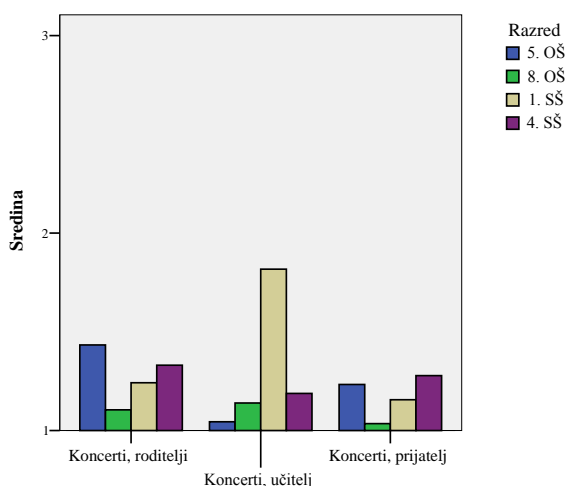


### 4. Slušanje klasične glazbe, praćenje emisije i pretraživanje klasične glazbe na internetu izvan nastave

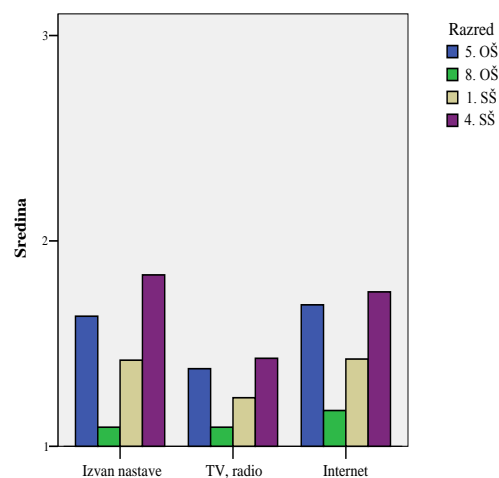
Prema rezultatima iz Tablice 3 vidljivo je da visok postotak učenika (60%) ne sluša klasičnu glazbu izvan nastave, što je povezano i sa programima radio i TV stanica koje, uglavnom, ne emitiraju emisije klasične glazbe. Vrlo mali postotak ispitanika (5,9) prati emisije klasične glazbe na radiju ili

TV-u, a svega 13.9% pretražuje klasičnu glazbu preko interneta (Graf 5). Čak 78,2%, učenika ne posjećuje koncerte klasične glazbe s roditeljima, niti s učiteljima (67.9%), izuzev učenika prvog razreda SŠ (Graf 6), niti s prijateljima (86.5%), što znatno otežava recepciju i percepciju klasične glazbe kada se u njoj ne sudjeluje ni na kakav način. Iz Grafa 6 vidljiva je izrazito niska aritmetička sredina posjećivanja koncerata klasične glazbe, s time da su učenici prvog razreda srednje škole, ipak, bili na koncertima s učiteljem, u odnosu na izrazito negativan trend ne-sudjelovanja u glazbenom životu okoline, što se vidi, na istome grafu, a u odnosu na učenike petog i osmog razreda te četvrtog razreda SŠ.

Graf 5. Slušanje i praćenje klasične glazbe



Graf 6. Posjete koncertima klasične glazbe



## Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju na to da učenici najviše slušaju Pop glazbu, što je trenutno i svjetski trend. U odnosu na spol ispitanika, dječaci su više orijentirani na Rock, a djevojčice na Pop glazbu. Postoji interes za klasičnu glazbu, koji se mijenja u odnosu na razrede: u petom razredu OŠ i četvrtom razredu SŠ postoji veći interes u odnosu na osmi razred OŠ i prvi razred SŠ. Pretpostavka

je da sustavan i planski rad na glazbenoj kulturi koji se nastavlja na glazbenoj umjetnosti, u konačnici pridonosi interesu za umjetničku glazbu. Međutim, rezultati ukazuju i na slabiji interes učenika prema klasičnoj glazbi od petog do osmog razreda koji se može pripisati nastavi glazbe, ali i velikom utjecaju mas-medija te grupe vršnjaka na ukus i interese učenika te dobi. Rezultati pokazuju da više od 50% ispitanika smatra da glazbena nastava utječe na oblikovanje njihove opće i glazbene kulture. Ipak, pozornost treba posvetiti većoj angažiranosti učitelja u planiranju samostalnih i istraživačkih zadataka kojim će učenici izvan nastave proučavati klasičnu glazbu te češćim odlascima učitelja i učenika u kazalište i na koncerte klasične glazbe.

## Literatura

1. Anić, V. (1994), *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Bailie, J. (1999), *Da Capo History of Western Classical Music*. New York: Da Capo Press.
3. Baković, S. (1985), *Sociologija umjetnosti*. Zagreb: Spektar.
4. Becker, H. S. (2009), *Svjetozi umjetnosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk i Hrvatsko sociološko društvo.
5. Davies, S. (2006), *The Philosophy of Art*. Oxford: Basil Blackwell.
6. Dickie, G. (2001), *Art and Value*. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Eagleton, T. (2002), *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
8. Gardner, H. (1948), *Art through the Ages*. New York: Harcourt, Brace and Company, Inc.
9. Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
10. Gembis, H. (2006), The Development of Musical Abilities. U: Colwell, R. J. (ur.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, str. 124-164.
11. Goodenough, W. (1971), Culture Language and Society. *Reading, Mass, 7*. Addison-Wesley Modular Publications.
12. Hall, S. (1982), Culture and the State. *Popular Culture*, Open University.
13. Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952), *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University: Peabody Museum of Archaeology & Ethnology.
14. Mikecin, V. (1995), *Umjetnost i povijesni svijet. Sociološko-filozofske rasprave o umjetnosti i kulturi*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
15. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
16. Nastavni plan i program (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
17. Opća enciklopedija 8 (1982), Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
18. Perticari, P. (1996), *Atessi imprevisiti*. Torino: Bollati Boringhieri.
19. Schellenberg, E. G. (2005), Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14:317-320.
20. Sedlmayr, H. (2005), *Umjetnost i istina. O teoriji i metodi povijesti umjetnosti*. Zagreb: Scarabeus-naklada.
21. Velkley, R. (2002), The Tension in the Beautiful: On Culture and Civilization in Rousseau and German Philosophy. *Being after Rousseau: Philosophy and Culture in Question*. The University of Chicago Press, str. 11–30.
22. Williams, R. (1981), *Problems in Materialism and Culture: Selected Essays*. New York: Schocken.
23. Žugaj, M., Cingula, M. (1992), *Temelji organizacije*. Varaždin: Foing.

## **Impact of Music Lessons on Students' (Musical) Culture**

### **Abstract**

In this paper we analyze and explain the relationship between culture as an expression of man's artistic achievements, and music lessons, in shaping cultural and artistic values and esthetic education of students. Today's music, consumed by broad population, reflects a lack of (musical) culture, so the proper conception of the subject, with lessons focusing on the perception and reception of musical works, is a possibility for developing students' general and musical culture. The research results indicate that students think that music lessons affect their general and musical culture. In order for art music to gain greater importance, special attention should be paid to individual research and study of (classical) music, as well as to listening to classical music concerts.

**Keywords:** art, classical (art) music, culture, music lessons

# Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka

Dr. sc. Lidija Vujičić, doc.  
Učiteljski fakultet u Rijeci

## Sažetak

Autorica određuje kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao postignuće jedne organizirane zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju, uvažava, čak i zahtijeva, potrebu kontinuirane dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje, te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika. Iz te perspektive o odgojno-obrazovnim ustanovama promišlja kao o dinamičnim, živućim sustavima prepoznatljivim po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse.

U propitivanju suvremenih dosega u istraživanju kulture ustanove osnovno polazište jest u sukonstruktivističkom pristupu istraživanju odgojno-obrazovne prakse. Težište je na spoznajama koje afirmiraju značaj kulture kao složenog multidimenzionalnog fenomena koji se nužno povezuje s propitivanjem kvalitete utjecaja iste na institucijski kontekst življenja.

**Ključne riječi:** istraživanje odgojno-obrazovne prakse, kultura odgojno-obrazovne ustanove, mreže, profesionalni razvoj, učitelj, umrežavanje,

## Uvodno polazište

Kako obrazovati učitelje ili kakve učitelje trebamo u ovom sve složenijem i promjenljivijem svijetu? Townsend (2011, str. 21) predlaže za početak jedan jednostavan način: „postavite si pitanje što jedan 15-godišnjak danas može činiti ili kakva su njegova iskustva u odnosu na vaša kada ste imali 15 godina? Nakon nekoliko minuta razmišljanja doći ćete do niza odgovora iPhone mobiteli, ‘Facebook’, prijenosna računala i sl. Jasno je da učitelji vide niz promjena u tehnologiji koja je danas mladima daleko dostupnija, ali je činjenica i da djeca danas misle, djeluju i razumiju stvari drugačije nego njihovi roditelji.“

Akademici diljem svijeta slažu se da je 20. stoljeće donijelo dosad rijetko viđenu konceptualnu revoluciju koja je imala utjecaja na zemlje i pojedince diljem svijeta tako što je mijenjala ljudsko poimanje promjena. Stari modeli, zatvoreni sustavi, stabilnost i sigurnost, prirodni poredak i zakoni te linearan način razmišljanja su nestali. Zamijenili su ih post-moderni koncepti kao što su to organski sustavi, nepredvidljivost, međuovisnost i složene perspektive (Scott 2003, prema Collinson i dr., 2009). Ili kako Capra (1998) naglašava da je naša najbolja prilika promijeniti način na koji odgojno-obrazovne ustanove pripremaju učenike za 21. stoljeće tako da se škole i

njihove kontekste promatra kao ekosustave. Širenje novih koncepata je ubrzano revolucijom u simultanoj komunikaciji te povećanom globalnom mobilnošću ljudi. Stoga promjenu vizure od pojedinačnog ka cjelovitom možemo smatrati pomakom od promatranja objekata ka proučavanju odnosa. Prema mehanicističkom gledištu svijet je skup objekata. Oni djeluju jedni na druge i nalaze se u nekom odnosu, no ti su odnosi od drugorazrednog značenja. Prema sustavnom poimanju svijeta i sami su objekti mreže odnosa, koje su dio većih mreža, a shvaćanje živog svijeta kao mreže odnosa dovodi do mrežnog razmišljanja. Koncept mreže postaje „ključ razvoja znanstvenog razumijevanja, ne samo ekosustava nego i same prirode života“ (Capra, 1998, 45) Iz tih razloga naše prvo polazište u kontekstu rasprave za potrebe ovoga rada jest promišljanje o stvaranju suradničkih mreža ustanova, učitelja, orijentiranih prema kontinuiranom istraživanju i mijenjanju svoje odgojno-obrazovne prakse.

Drugo polazište u suvremenim istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove pretpostavlja sinergiju svih subjekata koji se u njoj ostvaruju na putu mijenjanja od tradicionalne do suvremene ustanove, od birokratskih do humanih zajednica koje stalno uče, samoprocjenjuju svoju uspješnost i kontinuirano se razvijaju ili kao što autori (Fullan, 1993, 1999; Schein, 1998; 2004; Senge, 2001 i dr.) naglašavaju u procesu stalne evolucije. Collinson i dr. (2009), navode da reforma školstva u 21. stoljeću ovisi o proširenom sudjelovanju učitelja u stvaranju politike obrazovanja, usklađenim vladinim pravilima u svim agencijama te suradničkim diferenciranim modelima za cjeloživotni profesionalni razvoj. Isti autori naglašavaju da će različit i diferenciran profesionalni razvoj, zajedno sa suradničkim modelom za promjenu koja uključuje sudjelovanje učitelja u stvaranju odgojno-obrazovne politike te većom povezanošću između samih agencija, doprinijeti boljem razumijevanju i boljem ostvarenju obrazovne politike u školama. „Eksperti za nastavu i učenje su pedagozi, a ne političari, državni činovnici i kompanije koje izrađuju standardizirane testove“ (Armstrong, 2008, str. 37), obrazovanje i odgoj mladih generacija nameće potrebu da prosvjetni radnici budu u osnovi ukupnih transformacija društva i glavni nosioci tih promjena (Ruairc, 2010).

Prema recentnim izvorima suvremenih znanstvenika (Bruner, 2000; Fullan, 1993, 1999; Henting, 1997; Mortimore, 1999; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000; Datnow i dr., 2002; Kinsler i Gamble, 2001; Hopkins, 2001; Trowler, 2008; Jurasaitė-Harbison i Rex, L. 2009) kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu se dogoditi promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što nazivaju promjenom kulture škole. Peterson (2002) zaključuje da je danas oblikovanje kulture daleko važnije od kurikuluma, standarda, procjena pa i odgovornosti za promjene: „temeljne reforme ulažu napor u pokušaju da sadržaj, poučavanje i procjenjivanje priključe kao važne parametre u procjenjivanju uspješnosti neke reforme, ali bez kulture koja ih podržava i vrijednosti tih strukturalnih promjena, reforme su osuđene na neuspjeh“ (Isto, 6). Na

sličan način Lieberman i Miller (2002), Prosser (1999), Stoll i Fink (2000) pojašnjavaju da zamišljene vladine reforme na razini sustava samo površinski mijenjaju stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama i ne prodiru dublje u samo tkivo ustanova te upozoravaju da se kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što nazivaju promjenom kulture ustanove. Bruner (2000) posebno naglašava i upozorava ne samo na "...preobrazbu škole kao kulture učenja, već i preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi" (isto, 95). Drugim riječima, raspravlja se o nužnim promjenama odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja (Grossman i dr. 209). Iz te perspektive Hopkins (2001, 95) ističe da cjelokupna odgojno-obrazovna praksa odražava implicitne teorije učitelja, pa se «promjena te prakse može dogoditi jedino kao posljedica jasnoće i koherentnosti u mentalnom sklopu učitelja.» Na taj način apostrofiramo i treće polazište za potrebne ovog rada koje ćemo posebno elaborirati i povezati s prethodna dva: redefiniranje obrazovanja učitelja i njihova profesionalnoga razvoja.

### **Kultura odgojno-obrazovne ustanove**

U pokušaju određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove kao prvo želimo naglasiti da se radi o jednom recipročnom, uzročno-posljedičnom odnosu koji bismo mogli opisati: koliko ulažemo u ljude, u procese učenja i usavršavanja toliko ulažemo u kulturu naše odgojno-obrazovne ustanove. Deal i Peterson (1999) naglašavaju da nema najbolje definicije već da više njih uključuje ono što je zajedničko određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove. Iz tih razloga izdvajamo nekoliko definicija različitih autora koji određuju kulturu odgojno-obrazovne ustanove: kao zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove te zajednice i drže ih na okupu (Deal&Kennedy, 1982, 1983); određuje se kao leće kroz koje sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje (Hargreaves, 1999); obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve: kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike (Deal&Peterson, 1999); ovisi o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u ustanovi (Boyol, 1992, Vrcelj, 2003); jest «živa stvar» i čini se da joj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi, te međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 1999); uključuje generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, osnovnih znanja o tome kako stvari funkcioniraju (Datnow i dr. 2002); radi se o jednom nedodirljivom konstrukt kojeg je nemoguće direktno, opipljivo promatrati (Schoen, i dr. 2008). U kontekstu sustavnog poimanja, tj. „razumijevanja fenomena unutar konteksta šire cjeline“ (Capra, 1998, str. 29) kultura odgojno-obrazovne ustanove, određuje se kao živi sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, kao složen i



dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli (Datnow i dr., 2002), sustav temeljen na biološkom načinu razmišljanja i ekološkom pogledu na svijet (Senge i sur., 2001, 2002, 2003; Capra, 1991, 1998). Novi način razmišljanja vidi „sustave koji su samoodređujući i sposobni mijenjati se u turbulentnom i kaotičnom okruženju,... uloga učitelja više se ne gleda kao usputna, već kao ona koja je sposobna mijenjati,... a učenje je avantura u stvaranju značenja“ (Soltis 1993 prema Collinson i dr., 2009 ). To znači da individualni odrasli članovi (učitelji, ravnatelji), kao i razne grupe unutar organizacija iziskuju napredno neprekidno učenje isto kao i mogućnost sudjelovanja u dijalogu i istraživanju u svrhu razvoja znanja. Njima je potrebna mogućnost za zajednički rad, proširenje učenja i doprinos konstantnom razvoju sebe, svojih kolega i organizacija (Collinson and Cook 2007, prema isto). Kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo opisati slično kao zrak koji udišemo (Hinde, 2005). Za Rinaldi (2001) odgojno-obrazovna ustanova je “laboratorij kulture”, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta, odražava se na taj kontekst u jednom recipročnom odnosu. Ona posebno ističe da je obrazovanje u uskoj korelaciji s konceptom vrijednosti kao idealom kojem osoba teži u svom životu, što znači odgoj intrinzičnih vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture. Naš sustav vrijednosti određuje naše prosuđivanje, odnose unutar grupe. Vrijednosti definiraju kulturu i jedna su od osnova na kojima počiva kultura. Vrijednosti su u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene i nju određuju (Schein, 2004).

Priklanjamo se određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove kao postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima, učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog, pomoćnog osoblja i roditelja, karakteristično za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unaprjeđenja.

### **Profesionalni razvoj i suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove**

Tijekom nekoliko posljednjih desetljeća teorijska i konceptualna viđenja profesionalnog razvoja se mijenjaju; naglasak se prebacio sa poučavanja (kao skupa vještina i kompetencija) na učenje samih učitelja (Sparks 2002, Stoll, Earl i Fink, 2003 prema Collinson i dr., 2009; Kimonen i dr., 2005; Grossman i dr., 2009). Društvo je već napravilo intelektualnu i koncepcijsku promjenu kao i brojne tvrtke i gospodarstva (Dixon 1999, Schwandt i Marquardt 2000, prema Collinson i dr., 2009) dok obrazovanje polako prihvaća nove promjene u razmišljanju i počinje uvoditi promjene koje potiču učitelje i ravnatelje da rade zajedno kako bi unaprijedili poučavanje i učenje (Townsend, 2011). Organizacije moraju unositi inovacije kako bi uspješno popratile promjene oko sebe (Preskill i

Torres 1999, Kikoski i Kikoski 2004 prema Kimonen i dr., 2005). Međutim, samoobnova se ne može dalje oslanjati na učenje prvog reda - *single – loop learning* (mijenjanje ponašanja članova, ne njihova razmišljanja), već pojedinci u organizacijama moraju težiti učenju drugog reda - *double – loop learning* (promjene u razmišljanju i uvjerenju kako bi se promijenilo ponašanje) (Argyris i Schon 1978, 1996, prema Kimonen i dr., 2005; Collinson i dr., 2009). Na sličan način raspravlja i Fullan (2007) koji naglašava da postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti jače ako će obrazovanje omogućiti ljudima da uče, rade zajedno na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. Pri čemu ističe učenje koje ohrabruje različitost, ne homogenost, uključuje različite vrste inteligencija i različite stilove učenja. On naglašava da teorijska spoznaja treba biti provjerena u praksi i ponovo integrirana u okruženje u jednoj zajednici koja uči, drugim riječima funkcija ili smisao učenja postaje „činiti prave stvari u okruženju u kojem radimo“ (Fullan, 2007, 302). A kad više ljudi počinje raditi prave stvari u svom okruženju, uronjeni u promjene svog konteksta, Fullan napominje, dolazi do stvaranja, gradnje kapaciteta za promjene kojim se mnogi konteksti doista počinju mijenjati. U organizacijskoj teoriji naglašava Senge (2003, 38): “Istraživanja načina na koji se inovacije šire u velikim organizacijama stalno su pokazivala važnost neformalnih mreža i stručnih zajednica. Te mreže bile su važnije od formalnih upravnih struktura jer su zaposlenicima omogućile da uče nove ideje, primjenjuju ih i razmjenjuju praktične savjete i pouke“. Drugim riječima, organizacije podržavaju mreže zaposlenika, podržavaju zajednički osjećaj svrhe i usmjerenosti na učenje i istraživanje.

Iz tih razloga nužno je pitanje redefiniranja obrazovanja učitelja jer „dolazi do sve veće, sve dublje i sve ozbiljnije neusklađenosti između, s jedne strane, naših rascjepkanih i razdvojenih znanja, posloženih u pretince, i s druge strane, realiteta ili problema koji su svakim danom sve više i više polidisciplinarni, transverzalni, multidimenzionalni, transnacionalni, planetarni i globalni“ (Morin, 2002, str.41-42). U istraživanjima o obrazovanju učitelja 80-ih godina dominirala je usmjerenost na stjecanje znanja i prenošenje znanja tvrdeći da je potrebno specijalizirano znanje za rad u nastavi, (Ball & Bass, 1999; Shulman, 1986 prema Grossmana i dr. 2009). Ovaj naglasak na znanje zasjenio je važnost drugih aspekata nastave uključujući potrebu za „orkestriranjem“ nastavnih aktivnosti kao i kreiranje jedne razredne zajednice. Isti autori navode da se naš pogled na nastavu tijekom prošlog desetljeća razvijao od naglaska na karakteristike nastavnika prema fokusiranju na njegova ponašanja kao donositelja odluka i reflektivnog praktičara. I nastavlja da obrazovanje učitelja treba odmaknuti od kurikuluma fokusiranog na ono što učitelj treba znati prema kurikulumu koji daje osnovne smjernice u kojem se znanje, vještine i profesionalni identitet razvijaju u procesu učenja u praksi (Grossman i dr., 2009; Kimonen i dr. 2005). Drugim riječima, radi se o izravnim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse primjerice akcijskim istraživanjima, koja su u našim institucijama ranog i predškolskog odgoja pokazala (Miljak, 2009, Slunjski, 2006,

Petrović-Sočo, 2009) da organizacijom poticajnog, raznolikog i kvalitetnog okruženja u ustanovi i odgojnoj skupini stvaramo odgajateljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa uvjete da se bolje vidi i čuje svako pojedino dijete. Na sličan način raspravlja i Armstrong (2008, str. 52) „Umjesto određivanja onoga što svi učenici moraju naučiti, diskurs razvoja čovjeka pretpostavlja stvaranje okoline za učenje koja dopušta učeniku smislene izbore o tome što će učiti tijekom svojih iskustava učenja i time pomoći razvoju neponovljivih oblika njegova ljudskog bića“. Drugim riječima, naglasak je na stvaranju okruženja koje nije ograničavajuće, koje pogoduje stvaranju raznolikih humanijih, socijalnih i emocionalnih odnosa među svim sudionicima procesa i na taj način otvara prostor za razvoj različitih inteligencija djece ili za različita učenja djece. Ili kako je to opisao Morin (2002, str.45) „odgoj mora dati prednost prirodnoj sposobnosti duha da postavlja i rješava bitne probleme, i da usporedno podstiče puno iskorištavanje opće inteligencije“. Želimo naglasiti kako se postupnim unošenjem promjena u fizičko i organizacijsko okruženje ustanove i zajedničkom refleksijom o djelovanju tih promjena, dakle akcijskim istraživanjem - dolazi do promjena u odgojno-obrazovnom procesu, u načinu postupanja prema djeci, prema odraslima, pomoćnom osoblju, roditeljima i tako postupno mijenja i ono što smo nazvali kulturom ustanove. Drugim riječima, ulaganje u učenje, kontinuirano stručno usavršavanje i istraživanje osobne prakse - postaje glavni pokretač samoorganizirajućih procesa kao institucijskog razvoja usmjerenog na kontinuirano mijenjanje kulture ustanove i usklađivanje s ljudskom prirodom.

Imajući u vidu ovakav pristup Hopkins (2007), Muijs i dr. (2010), naglašavaju da na taj način umrežavanje postaje ključ nove organizacije odgojno-obrazovne ustanove. Pritom se učenjem i istraživanjem ne može podići razina kompetencija učitelja bez diseminacije i razmjene znanja i iskustava (refleksivne prakse) među učiteljima. Zato je za kvalitetnu uspostavu mreža u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove nužno uključiti savladavanje vještina dijaloga i diskusija, dva različita načina razgovora u timovima. U dijalogu postoji slobodno i kreativno istraživanje složenih i suptilnih pitanja, duboko „oslušivanje“ drugog i suzdržavanje od vlastitog gledišta. Suprotno tome, u diskusiji se izlažu i brane različita gledišta i traži se gledište koje će najbolje poduprijeti odluke koje se tada moraju donijeti“ (Isto, 332). Želimo naglasiti da u obrazovanju mreže ne promoviraju samo širenje dobre prakse, nego povećavaju profesionalni razvoj učitelja, podržavaju kapacitet za promjene u odgojno-obrazovnoj ustanovi, posreduju između centraliziranih i decentraliziranih struktura i asistiraju u procesu restrukturiranja i rekulturiranja odgojno-obrazovnih ustanova i sustava (Hopkins, 2007, MacGilchrist, B., i sur., 2004). Iz tih razloga pod pojmom mreže podrazumijevaju se pozitivni utjecaji na organizacijsku kulturu i učenička postignuća u cjelini, a ne samo vrlo jednostavno dijeljenje, širenje dobre prakse. Tako su primjerice posljednjih godina umrežavanje i suradnja postali sve popularniji u obrazovanju. National College for School Leadership (NCSL) in England definiraju mreže u obrazovanju kao skupina ili sustav međusobno

povezanih ljudi i organizacija čiji su ciljevi i svrha poboljšanje učenja i svih aspekata dobrobiti koji utječu na učenje (Hadfield et al., 2006, prema Muijs i dr. 2010). Hopkins (2007), ističe kako je od izuzetne važnosti da mreža ima zajednički cilj i svrhu i da su te vrijednosti poduprte i artikulirane kao osobne vrijednosti onih koji su u nju uključeni. Nadalje, Hopkins (2007) i Muijs i dr. (2010) izdvajaju još nekoliko uvjeta potrebnih za razvoj djelotvornih mreži kao primjerice: djelotvorne mreže dobro su organizirane sa jasnom operativnom procedurom i mehanizmima osiguravanja i postizanja maksimalnog sudjelovanja unutar i između odgojno-obrazovnih ustanova; radi se o uključivanju čitave organizacije, a ne pojedinih dijelova i u suglasju s kulturom organizacije; ključna svrha mreže je kreiranje i širenje znanja u implementiranju obrazovnih inovacija i unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse koje će prije svega olakšati učenje samih učitelja; oni koji pripadaju mreži imaju potrebu da se njihovo pripadanje i uključenost posebno zapazi, nagradi kao poticaj i podrška profesionalnog razvoja, što ohrabruju učenje učitelja i učenika; djelotvorne mreže investiraju u ljude i njihov profesionalni razvoj; visoko djelotvorne mreže okupljaju uspješne ljude koji dobro surađuju i rade zajedno; potrebne vještine za članove mreže slične su vještinama udruženih djelotvornih timova i uključuju bit disperzivnog vođenja i osnaživanja; mreže zahtijevaju adekvatne izvore, posebno u terminima vremena, financija i ljudskog kapitala.

Može se zaključiti kao što Hopkins (2001) naglašava da stvaranje mreže ustanova, s jedne strane, povezuje odgojno - obrazovne ustanove i djelatnike u jednu proaktivnu zajednicu, s druge strane, omogućuje izravni kontakt s primjerima dobre i kvalitetne prakse, koje valja podržavati i širiti po cijeloj zajednici. Senge (2003) također dijeli ovo stajalište: „učenje je dugotrajan proces koji se odvija u 'stvarnom životu', a ne u učionicama i na satovima obuke. Tu vrstu učenja može teško nadzirati, ali ona stvara trajno znanje: povećanu sposobnost za učinkovito djelovanje u okružjima koja su učeniku važna. Sve organizacije uče prilagođavajući se promjenama u okolini. Ali, neke organizacije uče brže i uspješnije“ (Isto, 18) pritom učenje određuje kao neodvojiv dio svakodnevnog rada.

### **Zaključna promišljanja**

Zalažemo se za transformaciju naših odgojno-obrazovnih ustanova (vrtića i škola), da budu ono što se od njih prirodno očekuje: humane zajednice, a ne organizacije - strojevi (Bruner, 2000; Henting, 1997; Miljak, 2009; Senge, 2000) koje će odgovarati stvarnim razvojnim potrebama učenika, njihovim interesima i sposobnostima (Armstrong, 2006). Iz tih razloga zalažemo se za stvaranje i poticanje razvoja učećih zajednica (Senge, 2009) u kojima sudjeluju ljudi s dubokim osjećajem zajedničke posvećenosti (učenju, unaprjeđivanju, razvoju), a ta ih posvećenost zatim podržava u njihovim nastojanjima u stvaranju jedne kulture odgojno-obrazovne ustanove u skladu s ljudskom prirodom.

Može se pretpostaviti da će upravo takve učeće zajednice, podržavati istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, izgrađivati kulturu koja uči i istražuje, kulturu u kojoj ljudi stalno razvijaju i otkrivaju svoje sposobnosti, kreiraju rezultate koje istinski žele, u kojoj se njeguju novi i ekspanzivni obrasci razmišljanja, u kojoj se individualne i kolektivne aspiracije slobodno postavljaju, u kojoj ljudi stalno uče i istražuju kako učiti zajedno, odnosno kulturu koja stalno unaprjeđuje, istražuje sposobnosti kreiranja svoje budućnosti. Prema našim iskustvima (Vujičić, 2011), ali i iskustvima drugih autora (Lieberman, Miller, 2002; Valli, Hawley, 2002; Elmore, 2002.; Hopkins, 2001; Rinaldi, 2001; Kimonen i dr., 2005; Angus i dr., 2009) najbolji i najučinkovitiji način jest takvo profesionalno usavršavanje učitelja u kojem se profesionalno znanje propituje, revidira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse u konkretnoj ustanovi, u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove, kulture usmjerene na učenje i istraživanje. Drugim riječima, izričito se preporučuje stvaranje mreže ustanova ili foruma učitelja i stručnih suradnika koji će davati potporu i podršku takvim nastojanjima.

## Literatura

1. Angus J. MacNeil, A., Prater, D., Busch, S. (2009): The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12 (1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241> (preuzeto 13.02.2012)
2. Armstrong, T. (2008), Najbolje škole. Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa.
3. Bruner, J. S. (2000), Kultura obrazovanja. Zagreb, Educa.
4. Capra, F. (1998), Mreža života. Novo znanstveno razumijevanje živih sustava. Zagreb: Liberata.
5. Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., Zogla, I. (2009), Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
6. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), Extending Educational Reform. From One School to Many, London and New York: RoutledgeFalmer.
7. Deal, T., Peterson, K., What is School Culture? [www.schoolculture.net/whatist.html](http://www.schoolculture.net/whatist.html) (20. 07. 2008.)
8. Fullan, M. (1993), Change Forces. London: The Falmer Press
9. Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel. London: Falmer Press
10. Fullan, M. (2007), The New Meaning of Educational Change, 4 th edition. New York and London: Teachers College Columbia University.
11. Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009), Redefining teaching, re - imagining teacher education, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289
12. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340> (pruzeto 23.03.2012.)
13. Hargreaves, D. (1999), Helping Practitioners Explore Their School's Culture. In: Prosser, J. (ed.), School Culture. London: P.C.P.
14. Hinde, E. R. (2005), School Culture and Change: An Examination o the Effects of School Culture on the Process of Change. Arizona State University West
15. [www.nsd.org](http://www.nsd.org) (22. 07. 2008)

16. Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
17. Hopkins, D.(2007), *Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership*. New York: Open Universtiy Press.
18. Kimonen, E., Nevalainen, R. (2005), Active learning in the process of educational change
19. *Teaching and Teacher Education* 21, 623–635 [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate) (preuzeto, 3.04.2012)
20. Liberman, A., Miller, L., (2002), *Transforming Professional Development: Understanding and Organizing Learning Communities*. In: *The Keys to Effective Schools – Educational Reforma as Continuous Improvement*. California: Corin Press, Inc. , Thousand Oaks,74-86.
21. Muijs, D., West, M., Ainscow, M. (2010), Why network? Theoretical perspectives on networking, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal*
22. *of Research, Policy and Practice*, 21(1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569692> (preuzeto 13.02.2012)
23. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju budućnosti*. Zagreb: Educa.
24. Peterson, K. (2002), Positive or negative? *Journal of Staff Development*, Vo. 23, No. 3.
25. [www.nsd.org/library/publications/jsd/peterson233.cfm](http://www.nsd.org/library/publications/jsd/peterson233.cfm) (27.07.2008)
26. Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*. London: P.C.P.
27. Rinaldi, C. (2001), Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 34-38.
28. Ruairc, G., (2010), This way please! Improving school leadership: the OECD way, *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 223-246.
29. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2010.492961>(preuzeto 13.02.2012)
30. Schein, E. (1998), *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.
31. Schein, E. (2004), *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
32. Senge, P. (2001), *Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
33. Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., (2002), *Schools That Learn*. New York: Doubleday.
34. Senge, P., Ross, R., Smith,B., Roberts,C.,Kleiner,A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
35. Senge, P., Kleiner,A., i dr. (2003), *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
36. Senge, P. (2009), *Zatvaranje kruga između materije i uma-1.dio*. [www.quantum21.net](http://www.quantum21.net) (preuzeto 3.02. 2010)
37. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
38. Townsend, T. (2011), Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education, *Journal of Education for Teaching: International research and*
39. *pedagogy*, 37(2), 121-137. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.558263> (preuzeto 28.03.2012)
40. Vujičić, L. (2011), *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor: Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

## **Contemporary research of the culture of educational institution: the discourse of human development**

### **Abstract**

The author determines the culture of educational institution as the accomplishment of an organized community that considers the continuous research of educational practice to be the path to its deeper understanding and change, recognizes, even demands, for continuous two-way communication and reciprocal relations among children, adults and learning environment, and emphasizes the importance of all participants living and learning together. From this perspective, the author thinks about the educational institutions as dynamic, living systems recognizable for their interpersonal relations, their joint work, management of the institution, organizational and physical environment and degree of focus on continuous learning and research of educational practice. Questioning the contemporary achievements in the research of the culture of institution the main starting point is in subconstructivist approach to educational practice. The focus is on findings that affirm the importance of culture as a complex multidimensional phenomena which is necessarily linked to questioning the quality of impact of the same to the institutional context of living.

**Key words:** research, culture of educational institution, network, professional development, teacher, networking,

# Kultura odgovornosti roditelja, učitelja i društva ili "pakleni" ples s djecom

Dr. sc. **Jasminka Zloković**, izv. prof.  
**Petra Polić**  
Filozofski fakultet u Rijeci  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Rad predstavlja znanstveno-pedagošku raspravu o činjenicama koje upućuju na marginaliziranje značaja odgoja i temeljnih moralnih vrijednosti kao najvažnijih "stupova" humanog i socijalnog razvitka. S obzirom na realno stanje koje se uočava na mikro razini odnosa roditelja prema djeci tako i na makro socijalnom planu čini se neminovnim postaviti pitanje može li današnje društvo zanemarivanjem značaja odgoja i moralnih vrijednosti primjereno ljudskom dostojanstvu odgovoriti trenutnim (i budućim) izazovima na svim planovima života. S obzirom na moguće posljedice autorice "odgojnu i moralnu krizu" smatraju jednom od najtežih kriza u nizu mnogih o kojima danas na dnevnoj razini raspravljamo (gospodarska, politička, financijska i dr.). Sintagmu "pakleni ples" u radu se koristi ističući pedagoške probleme djece i mladih na koje odrasli (roditelji, nastavnici, kreatori obrazovne i socijalne politike) ne reagiraju ili to čine kada njihovi problemi eskaliraju. U širem smislu osim različitih pedagoških, socijalnih, etičkih, pravnih i drugih pitanja moguće je govoriti i o "kulturi (ne)odgovornosti" o djeci kao stupnju opće odgovornosti i prosvijećenosti te razvijenosti individualne i društvene razine humane brige i odnosa prema djeci (i odraslima). Podizanje kvalitete brige o djeci vidimo kroz neke od esencijalnih zadaća društva kao što je podizanje kvalitete odgojno-obrazovnih sadržaja usmjerenih na promoviranje zdravog razvoja djeteta, aktivnosti škole i društva u široj brizi o obitelji, kao i kroz razvijanje partnerskih odnosa nastavnih i drugih stručnih kadrova s roditeljima i djecom.

**Ključne riječi:** kultura odgovornosti, moralne vrijednosti, obitelj, odgoj, socijalna okolina, škola.

## Uvod

Sustav vrijednosti ima posebno mjesto u odgojnoj znanosti, ali njima je prožet čovjekov svijet, njegove aktivnosti, odluke, stil života, stavovi prema materijalnim i kulturnim vrijednostima, odnos prema sebi, drugim ljudima, okolini, prema radu, odnos prema obitelji i dr. Čini se da niti jedna ozbiljnija rasprava vezana uz čovjeka, njegov odnos prema sebi i drugim ljudima ne može isključiti različite pedagoške, filozofske, političke i brojne druge rasprave o odgovornosti kao moralno-vrijednosnog aspekta. Uvažavajući teorijski pluralizam o moralnom razvoju (psihoanalitička teorija razvoja, kognitivne teorije, Kohlbergova teorija i dr.) s obzirom na problem rada priklanjamo se intrerakcionističkom stajalištu i teoriji učenja po modelu (Bandura, 1987, str. 446). Na razvoj i usvajanje sustava vrednota i životnih navika u ranoj životnoj dobi i adolescenciji ponajviše djeluju primjeri iz okoline. Vrijednosti prema kojima postupamo ne proizlaze izravno iz pojedinca nego se



prema psihologiji učenja preuzimaju od relevantne socijalne okoline i u interakciji s njom. Moralno ponašanje ovisi o kognitivnoj razvijenosti i moralnom rasuđivanju ali i o posljedicama što ih određeno ponašanje ima za osobu u situaciji (ne)prihvatljivog ponašanja. Učimo na vlastitom iskustvu kao i na primjerima drugih osoba kojima smo izloženi u okolini. Iako se moralni razvoj smatra neprekidnim procesom, djeca i adolescenti više nego druge dobne skupine osjetljivi su na dinamične procese u obitelji i društvu, odgojne i moralne vrijednosti kao i na granice "dozvoljenog" i "nedozvoljenog" ponašanja koje su im postavljene. U modernoj, posebice kriminološkoj literaturi čini se da niti jedan drugi socijalni čimbenik nije toliko istican u vezi s asocijalnim ponašanjima i kriminalitetom kao s obitelji (Bouillet i sur., 2008, str.89-283; Butorac i sur. 2008, str. 284-533; Mikšaj-Todorović i sur., 2006, str. 1035-1050 i dr.). Dakako, ne treba zanemariti niti osobine ličnosti (sociopati).

Unatoč mnogobrojnim raspravama gdje se odgovornost najčešće smiješta u moralno-vrijednosne okvire, još uvijek nije jednostavno odgovoriti da li odgovornost prema sebi uključuje i odgovornost prema drugima ili su to manje-više isključive kategorije. Razloge dvojbe nalazimo u nizu primjera iz prošlosti i sadašnjosti gdje pojedinci ostvarujući osobne ciljeve čine nepravdu i neodgovorno se ponašaju prema drugima. U pedagoškoj znanosti postoji suglasnost da se odgovornost treba shvaćati kao konstantan odnos spram sebe i drugih (Vrcelj, Zloković, 2004, str.38-52). To je vjerojatno razlog da se i u ciljevima obrazovanja mnogih zemalja ističe razvoj odgovornosti i zbog toga je bitna uloga škole. Primjerice, u američkim i australskim školama postoje programi "Social Responsibility" kojima se pomoću volontiranja kod učenika nastoji razviti odgovornost prema drugim ljudima i okolini. U okvirnom programu hrvatskog jezika za 1990. godinu stoji da je potrebno težiti školi koja će učenika osposobiti da bude svjestan odgovornosti prema sebi i svijetu u kojem živi, okolišu i budućem vremenu, te pronalaziti objašnjenja osnovnih pitanja – smisla i zadataka i odgovornosti prema drugim ljudima, egzistenciji, odgovornosti kao vrijednosnim porukama. U 1986. godini (u početnici i čitanci hrvatskog jezika) odgovornost kao pojam pojavljuje se dva puta, dok se deset godina kasnije ne pojavljuje (Ledić, 1999, 23-30). Iako se može zaključiti da je pojam odgovornosti u školskim sadržajima marginaliziran logično je i pitanje može li "škola" sama razvijati poželjnu odgovornost?. Što se događa kada određena instanca socijalizacije (roditelji, odgojno-obrazovne ustanove, masovni mediji i dr.) marginalizira odgojne i ljudske vrijednosti ili pokušava manipulirati djecom i mladima? Na koji se način tada promatraju fenomeni slobode i odgovornosti? Da li djeca i mladi imaju slobodu kada se njima manipulira i tko (i da li uopće), snosi odgovornost za svoje ponašanje? Da li su djeca i mladi odgovorni što se ponašaju u skladu s nametnutim anti-vrijednostima ili su odgovorni oni koji kreiraju i odašilju poruke koje trivijaliziraju i marginaliziraju odgojne vrijednosti i na taj način manipuliraju djecom i mladima? Je li odgovorni roditelji koji gotovo na dnevnoj razini "bježe" od svoje djece, a već i u

njihovu ranom razvoju elektroničke medije koriste kao "jeftine" dadilje? Odgojna abdikacija i površni "formalistički" odnosi roditelja i djece postaju "normalne" pojave. Ili je odgovorna "škola" i učitelji koji problemu – krize odgoja i (ne)kulture odgovornosti o djeci još uvijek u 21. stoljeću ne posvećuju dovoljno pozornosti.

### **Kultura (ne)odgovornosti ili "pakleni ples" s djecom?**

S obzirom na realno stanje koje se uočava na mikro razini odnosa roditelja prema djeci tako i na makro socijalnom planu čini se neminovnim postaviti pitanje - ukoliko postajemo sve više socijalna sredina koja marginalizira značaj odgojnih i moralnih vrednota može li današnje društvo kao znak podržavanja "kulture neodgovornosti", ("kulture varanja", "kulture nerada", "kulture nasilja" i inih) primjereno ljudskom dostojanstvu odgovoriti trenutnim (i budućim) izazovima na svim planovima života. Ignorirajući značaj odgoja vodimo li to "pakleni" ples" s djecom kao sintagmom za probleme djece i mladih (agresivnost, nasilje, ovisnosti, rana seksualna aktivnost djece, poremećaji ponašanja, psihosomatske bolesti, česta netolerancija i homofobičnost spram drugih ljudi i dr.) na koje odrasli (roditelji, nastavnici, kreatori obrazovne i socijalne politike) ne reagiraju ili to čine kada njihovi problemi eskaliraju. Šutnjom i iskazivanjem nemoći nadasve na razini obitelji i škole promoviramo nezdrave poruke o odgovornosti, propuštamo da djeci na osobnim primjerima poručimo kako odgovornost uključuje trud, upornost, strpljenje i da su drugi ljudi vrijedni našeg truda i vremena.

Pitanja o kulturi odgovornosti prema djeci kao stupnju opće odgovornosti i prosvijećenosti te razvijenosti individualne i društvene razine humane brige i odnosa prema djeci (i odraslima) (Rosić, Zloković, 2002, str.149) moguće je postaviti i s obzirom na neke "dnevne" odnose koje se uočava u obitelji i školi.

#### *Odgojna "atrofija" i "fast-food roditelji"*

Znanstvenici koji se bave proučavanjem utjecaja obitelji uglavnom se slažu u mišljenju da je obitelj prirodna socijalna sredina u kojoj se od rođenja odvijaju nezamjenjivi procesi odgoja i socijalizacije te formira ličnost (Holden, 2009, str.36). Uvažavajući različite pristupe roditeljstvu i odnosu roditelj-djete roditeljski utjecaj manifestira se i preko postavljenih razvojnih, odgojnih, moralnih, obrazovnih ciljeva kao i uvjerenja i međusobnih odnosa koje odrasli i roditelji transferiraju na djecu.

Suvremena obitelj suočena je s mnogim svakodnevnim pritiscima i problemima, zbog kojih članovi obitelji mogu imati osjećaj osamljenosti ili ponekad nemoći i nekompetentnosti u odgoju djece. Stresni profesionalni i životni ritam, otuđenost, učestalo slabljenje obiteljskih i socijalnih veza te egzistencijalni problemi pretvaraju neke današnje obitelji i u "fast-food" obitelj kao

sintagmu koju smo ponudili za brze, površne i nezdrave pa čak i ugovorno kompromisne odnose među članovima obitelji. S obzirom na interakciju članovi obitelji funkcioniraju uglavnom koristeći se brojnim disfunkcionalnim obrascima od kojih su neki na razini međusobno površnih i virtualnih odnosa (chat room, sms, e-mail). Brze "virtualne" komunikacije "fast-food" obitelji stvaraju privid stalnog formalnog štoviše "bliskog" kontakta. I donedavno često kritizirano komuniciranje telefonom (prema nekima izvorom otuđenja među ljudima) već je zamijenjeno "efikasnijim" SMS porukama, instant messaging i dr. Čak i zagrljaj s "bliskom" osobom zamjenjuje se prigodnom sms ili e-mail sličicom.

U nekim obiteljima neposredni tjelesni i emocionalni kontakt, ponekad i desetljećima zamjenjuju virtualni odnosi, kako između mlađih i starijih članova obitelji, tako i između djece i roditelja koji veći dio vremena izbjivaju iz obiteljskog doma. Model obiteljskih odnosa koji prakticira "fast-food" obitelj je - život jednog pored drugog, umjesto jednog s drugim. Osjećaji topline i ljubavi, razumijevanja i međusobne podrške marginalizirani su ili se "na (ne)određeno vrijeme odgađaju". Ovakve odnose smatraju nužnom posljedicom suvremenog doba. Snujući o "zlatnim vremenima" obitelji iz prošlosti, a "boreći" se sa konfliktima vlastite sadašnjosti, u "potrazi" za "svojim mjestom", "fast-food" obitelj odriče se i nekih svojih temeljnih roditeljskih zadaća. Socijalizaciju djece prepuštaju – chatu, blogu, poučavanje i učenje – surfanju webom, dnevno komuniciranje u obitelji preuzimaju – instant poruke, sms poruke ("u nastavcima"). Odgojna i emocionalna abdikacija obitelji evidentna je i kroz sve češće prebacivanje odgojne funkcije i emocionalne podrške na druge ustanove - iskazujući time prema djetetu krajnju nebrigu, ignoriranje njegovih potreba, prepuštanje djeteta samome sebi ili (ne)poznatim im ljudima.

Život u "fast-food" obitelji nerijetko se reflektira i na "prisilno" nezavisno odrastanje djeteta kao jedne od posljedica nepostojanja stvarne potpore i interakcije između roditelja i djece kako u svakodnevnim tako i u kriznim situacijama. Djeca koja odrastaju u ovakvom obiteljskom okruženju bez potrebne emocionalne topline i poticanja odgovornog odnosa prema sebi i drugim ljudima mogu iskazivati različita asocijalna ponašanja ili neprijateljsko raspoloženje prema drugim osobama. Emocionalna hladnoća i disfunkcionalni obrasci ponašanja koje neki roditelji iskazuju prema djeci smatra se opasnijim čak i od nekih tjelesnih kazni. Rezultati praćenja odraslih osoba koje su u djetinjstvu bile ignorirane ili gotovo odbačene od svojih roditelja pokazuju njihovo nisko samopoštovanje, emocionalnu nestabilnost, agresivnost, kao i neprijateljsko raspoloženje (Khalegue, 2002, str.111-112). Djeca za koju roditelji ne iskazuju interes i brigu ili od njih ne zahtijevaju odgovornost kakva bi se od njih mogla očekivati često se smatraju osobama koje nisu zavrijedile tuđu ljubav i poštovanje, što ostavlja trajne posljedice i na njihove buduće odnose s vlastitom djecom. Ukoliko niti "škola" kao respektabilna odgojna sredina ne posvećuje pozornost

odgojnim i moralnim vrednotama, razvoju odgovornosti i pozitivnim međusobnim odnosima realno je upitati se – a tko onda djeci u poticanju zdravog razvoja i odrastanja preostaje?

### *"Brza i nezdrava" škola i "fastfood učitelji"*

Polazeći od humanističko-razvojne paradigme u nizu socijalnih (ne) odgovornosti i delikata smatramo opravdanim govoriti i o mogućem "deliktu (fast-food) škole" kojeg u interakciji s ostalim socijalnim činiteljima često produciraju ne ispunjavajući neke temeljne razvojne i odgojne funkcije. Gotovo je postalo "pravilo" da se pri uvođenju reformi u odgoju i obrazovanju posvećuje malo "vremena" odgojnom i socijalnom kontekstu, kao što i sadržaji na kojima se često inzistira imaju malo sličnih situacija sa životom. Ključna je pretpostavka "afektivne edukacije" kako postoji urođena potreba eksploriranja i savladavanja okoline kao prirodni okvir adaptacijskog procesa (Sprintall, 1977, str. 576-579). Ovo posebice može imati implikacije na ponašanje neke djece.

"Fast-food" škola "promiče razvoj", ali najčešće kroz (zastarjeli) aseptički kurikulum gdje je osobno socio-emocionalno obrazovanje i odgovornost kao moralno-vrijednosna kategorija zanemareno. "Fast-food škola" metafora je za škole koje žive u prošlosti, a deklarativno govore o važnosti budućnosti. Simbol je nezdravih, formalnih i predvidljivo brzih nekvalitetnih međusobnih odnosa. Učenici i učitelji ne sporazumijevaju se niti govore "istim jezikom", nemaju "zajedničkih tema", žive jedni pored drugih, ali ne i jedni s drugima. Proširuje se generacijski jaz i ruše dotadašnji "labavi" mostovi. U takvoj sredini i "kultura varanja" postaje "centralnim" ciljem. Cilj učenika kao da postaje "prevariti" učitelja kako bi se izbjegle obaveze (prepisati test, zadaću, plagirati esej, lekturu i sl), prevariti roditelja o redovitom odlasku u školu, izvršavanju obaveza i ocjenama. Učitelji i roditelji suočeni s ovom činjenicom nerijetko neprimjereno ili uopće ne reaguju čak i tijekom duljeg vremena.

Postignuća "fast-food škole" često su i "upakirana u šarene kutijice" "impresivnih" statističkih izvješća u kojima su djeca broj u razredu, ocjena u imeniku ili "prosječni postotak". Druge i "drugačije" odgovornosti kao da se ne prepoznaju. Problemi djece za koje učitelji nemaju dovoljno "vremena" smještaju se u probleme drugih (često i "ne funkcionirajućih") struka ili privatnog problema obitelji (Zloković, Čavar, 2009, 327-336). Kriza odgovornosti i odgojne odlučnosti te odgojni bankrot, emocionalno neutralne (pasivne) "fast-food" škole manifestira se na različitim planovima funkcioniranja djece i mladih. Zabrinjavajući je podatak da u Hrvatskoj ima više učenika koji ne vole školu nego što je to slučaj u nekim drugim europskim zemljama. Štoviše, što su stariji odnosno dulje u školi sve ju manje "vole" (Kuzman i sur., 2006, str.42). Istovremeno kreatori obrazovne politike i nadalje proklamiraju ciljeve cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Ilustrativni primjeri gotovo "delikta" kojeg produciraju "fast-food" škole su i mnogobrojni slučajevi djece i mladih različitih sposobnosti, potreba i interesa koji nemaju optimalne mogućnosti razvijati

svoje potencijale u školi (eventualno segregacijski). Nadarene učenike gura se u prosječnost (nadareni u riziku), a učenicima s teškoćama u razvoju i učenju ili s problemima u obitelji zbog nedostatka stručno-razvojnih službi (i drugih pratećih struka i institucija) ne pomaže se (ili se to čini na neprimjereni način) otkloniti (ili ublažiti) probleme. Realno je pitati se čija je ovdje odgovornost zakazala i kakvu odgovornost ovime očekujemo od djece i mladih kojima na različite načine poručujemo da "nisu vrijedni našeg truda i vremena".

### **"Krizna odgoja"**

"Odgojni bankrot" nekih obitelji i "fast-food" škole manifestira se kroz mnoge teške posljedice koje prate djecu i mlade pokušavajući skrenuti pozornost na sebe ili uspostaviti "neovisnost" od svojih roditelja i učitelja. Starosna granica prvog kontakta sa sredstvima ovisnosti spušta se sve niže i to prema "starijem" osnovnoškolskom uzrastu. Primjećuje se i pojava politoksikomanije kod sve mlađih koji istovremeno kombiniraju različite psihoaktivne tvari (droge, alkohol, isparljive rastvarivače). Najnoviji trend među mladima je i tzv. "bringe drinking" gdje je glavni cilj napiti se što brže. U roku pola sata jedna osoba ispija pola do jedne litre žestokog pića. O "hook up" kulturi kao pojavi brzih seksualnih odnosa sa što većim brojem partnera s kojima se ne uspostavljaju emocionalni odnosi niti međusobne obaveze obitelj i škola uglavnom "ne govore".

Neki autori (Grubišić, Kranjec, 2002, str. 2) smatraju da je teško stanje u školstvu rezultat globalnih kapitalističkih nastojanja "elite" vezan uz sustavan proces marginaliziranja odgoja (i obrazovanja) te citiraju P. Freira (1998, str. 69) koji govori o osjećaju antropološkog optimizma: "Nastavnici mogu imati fundamentalni kapacitet statuiranja i njegovanja humanističkih odnosa u školstvu". Drugi govore i o precjenjivanju nadmoći znanja u odnosu na odgoj i emocionalni razvoj kako bi se marginalizirali brojni problemi s kojima se susreće suvremena ljudska zajednica (Razum, 2007, str.1-5).

Različiti su pristupi uzročnosti stanja kojeg se percipira u obiteljskoj i pedagoškoj praksi koje ukazuju na mnoštvo problema i "separatistički" pristup odgoju i razvoju odgovornosti djece. Stalni pritisci i poruke koje se upućuju roditeljima i učiteljima "niste više in", "niste više važni" mogu biti samo jedano od objašnjenja u nepreglednom mozaiku. Moralne vrijednosti kao skup pravila i normi (prema funkcionalističkoj teoriji) služe usklađivanju socijalnog ponašanja u zajednici kako bi ona uspješno funkcionirala. U svakodnevnom životu mnoge pojave narušavaju ovaj "zamišljeni socijalni sklad" i u nizu kriza - gospodarska, financijska, politička i druge ukazuju na "odgojnu i moralnu krizu" koju s obzirom na moguće posljedice smatramo jednom od kompleksnijih. Razvoju odgovornosti (prema sebi i drugim ljudima) ne pridaje se dovoljna pozornost u obitelji niti u odgojno-obrazovnim sredinama, ali isto tako i okruženja u kojima djeca žive podržavaju obrasce koji marginaliziraju odgovorno, moralno i kulturno ponašanje. Uz

nemogućnost jednoznačnog određivanja uzročnosti kompleksnih pojava i problema djece koje kontinuirano uočavamo čini se neminovnim postaviti pitanje je li u nizu kriza odgojni aspekt brige o djeci i poticanja opće moralnih vrijednosti kao realno očekivane zadaće obitelji, škole i društva u krizi? Zanimljivo je li sustavno jedan respektabilan humano-razvojni aspekt čovjekova napredovanja i civiliziranog funkcioniranja što bi u skoroj budućnosti moglo imati dalekosežne posljedice kako na individualnom tako i na socijalnom planu. Čini se da "zaslužni" čimbenici za razvoj odgovornosti nisu na razini "zadatka" jer se u mnogobrojnim pedagoškim raspravama zahtijeva sve više "odgojnog". Teško je odgovoriti gdje "počinje" a gdje "završava" odgoj roditelja a gdje škole. Neosporno je da se pedagoška stvarnost odvija kroz složene i dinamične odnose koji se zbivaju između učitelja i učenika, učitelja i roditelja, roditelja i djeteta, ali i šire. Ovi odnosi često poprimaju različite dimenzije i intenzitete na koje nije jednostavno odgovoriti, a posebice ne na pitanje "čija odgovornost zakazuje?". U nizu odgojno-obrazovnih zadaća razvijanje odgovornosti kod djece smatra se bitnom dimenzijom u prevenciji rizičnih ponašanja kao što su nasilje, zlostavljanje, konzumiranje droga, alkohola i drugih opijata. Poticanje učenja i razvoj odgovornosti kod djeteta kako od strane roditelja tako i učitelja jedna je od ključnih socio-kognitivnih dimenzija unutar procesa odgoja i obrazovanja. S obzirom na moguće posljedice ukoliko dijete nije naučilo "što je odgovornost" prema sebi i drugim ljudima moguće je govoriti i o aspektu odgovornosti kao pravu djeteta.

Učinkovita zaštita i poticanje razvoja djece pretpostavlja između mnogih i jasan odgovor "uloge odgovornosti" i kompetencija roditelja, škole i društva u primjerenj skrbi o djetetu. Ponekad čini se kako u nastalim problemima odgovornost roditelja postaje odgovornost škole, društva ili pak suprotno. Na nesigurnost koju pokazuju i učitelji i roditelji u poticanju pozitivnih odnosa i razvijanju odgovornosti kod djece upućuju i rezultati istraživanja kojeg smo proveli 2007. godine na uzorku učitelja osnovnih i srednjih škola (N=196). Jedan je od ciljeva bio izvršiti analizu samopercepcije nekih odgojnih kompetencija učitelja te njihove stavove o roditeljskim odgojnim kompetencijama što bi moglo pomoći pri fokusiranju na neke prioritete u odgojno-obrazovnoj i socijalnoj podršci s područja primarne prevencije usmjerenih na razvoj pozitivnih odnosa, odgovornosti i nenasilnog ponašanja (Zloković, 2009, str. 197-212). Uvjerenje o vlastitoj kompetentnosti, o vlastitim sposobnostima, znanjima i vještinama imaju znatan utjecaj na ponašanje osobe i njenu prilagodbu situacijama u kojima se nalazi. Smatra se kako takva uvjerenja mogu biti u većoj ili manjoj mjeri sukladna "realnoj" kompetentnosti, a odstupanje od realnosti manifestira se kao osobno precjenjivanje ili podcjenjivanje. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako učitelji i odgajatelji pokazuju najmanje sigurnosti u samopercepciji osobnih kompetencija (znanja, vještina, sposobnosti) za rad s učenicima i to na: *poticanju postignuća i razvoju odgovornosti djece* (59,7%), *uspostavljanju razredne i među vršnjačke kohezije* (45,4%) kao i *vještinama poučavanja nenasilnog*

*rješavanja konflikata* (44,9%). S obzirom na važnost navedenih činitelja /kompetencija/ u cjelokupnom razvoju i odgoju djeteta kao i u njegovom kasnijem funkcioniranju smatramo da razloge ovakvog stanja valja ispitati. Posebice se ovo odnosi na kreatore programa obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja, stručno-razvojne službe škola, ali i na druge odgovorne subjekte koji sudjeluju u obrazovanju i usavršavanju učitelja. Izostankom ili nedovoljnim poticanjem razvoja kohezivnosti, odgovornosti prema sebi i drugim ljudima (stvarima, živim bićima) ili izostankom vještina nenasilnog rješavanja konflikata moguće je očekivati teže posljedice na individualnom i širem socijalnom planu. Unatoč nekim podacima koji upućuju na potrebu redefiniranja postojećih gotovo formalnih "modela" suradnje s roditeljima (masovni roditeljski sastanci i povremeni informativni susreti, ignoriranje značaja aktivnog uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces i dr.) učitelji su osobe koje su tijekom više godina odgojno-obrazovnog rada s djecom u prilici raspolagati i nekim vrijednim informacijama o odnosu roditelja i djeteta, roditeljevoj spremnosti na prihvaćanje savjeta, suradnje i sl. Rezultati našeg ispitivanja ukazuju na pojavu istovremeno niske razine kompetencija i učitelja, odgajatelja i roditelja i to na uspostavljanju međusobno toplih odnosa i povjerenja (kohezija s vršnjacima i u obitelji), nenasilnog rješavanja konflikata i promicanja postignuća i odgovornosti djece (Zloković, 2009, str. 211).

## **Zaključak**

Mnoge promjene usmjerene na ostvarivanje ciljeva u poboljšanju obrazovanja i nastave "suvremene" kao i škole u "budućnosti" neminovno je usmjeriti na niz pitanja koja su u vezi s atmosferom koja vlada u školi ili razredu i s odnosima između učitelja i učenika kao i učenika međusobno. Roditelji bi trebali raditi sa učiteljima u partnerskom odnosu kako bi pomogli održati stanje učenja, "produbiti ga" te razvijati kreativnost djeteta. Od učitelja "suvremene škole" očekuje se da preuzima odgojnu i ulogu "terapeuta" kako bi sačuvali psiho-fizički razvoj djeteta te facilitacije procesa učenja.

Podizanje kvalitete brige o djeci vidimo kroz neke esencijalne zadaća društva kao što je podizanje kvalitete odgojno-obrazovnih sadržaja usmjerenih na promoviranje zdravog razvoja djeteta, aktivnosti usmjerene na širu brigu o obitelji, kao i kroz razvijanje partnerskih odnosa nastavnih i drugih stručnih kadrova s roditeljima i djecom. Ovi sadržaji u pedagoškoj praksi nedovoljno su zastupljeni ili im se pristupa na formalističkoj i "prigodnoj" razini. Svjedoci smo i burnih reagiranja javnosti ali i dijela struke različitih profila ukoliko se povedu rasprave - treba li nam u školi "više odgojnog" smatrajući kako "odgojno" u modernom tehnokratski orijetiranom svijetu nije važno (nije poželjno). Suočavanje sa relevantnim pedagoškim, socijalnim i etičkim dilemama jedno je od "strateških" humano-razvojnih rješenja različitih kriza očekujući da će

pedagoška znanost sukladno problemu i primjereno reagirati, a društvo "rehabilitirati" značaj odgojnih i moralnih vrijednosti u cilju poticanja individualnog i socijalnog razvoja.

## Literatura

1. Bandura, A. (1987), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Bouillet, D., Singer, M. (2008), *Kriminologija maloljetničke delinkvencije: teorijski i metodički pristup, tijek školovanja, pojavni oblici poremećaja u ponašanju i osobnosti*. U: Singer, M.(ur.), *Kriminološke osobitosti maloljetničke delinkvencije: tijek, školovanja, poremećaji u ponašanju, obiteljske prilike*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, str. 89-283.
3. Butorac, K., Mikšaj - Todorović, Lj., Singer, M. (2008), *Obiteljske prilike*. U: Singer, M. (ur.), *Kriminološke osobitosti maloljetničke delinkvencije*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, str. 284-533.
4. Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
5. Holden, G.W. (2009), *Parenting: A Dynamic Perspective. Thousand asks*. NJ: Sage Publications.
6. Grubišić, A, Kranjec, J. (2002), *Pedagogija i globalizacija*. Kontakt, Kontrapunkt vesti, 2.06.2002, 2.
7. Khalegue, A (2002), *Parental love and human devolpment: implication of parantal acceptance*, Jourlal of Psychological Research, 17: 111.
8. Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I., Pavić-Šimetin, I. (2006), *Ponašanje u vezi sa zdravljem djece školske dobi*. Rezultati istraživanja 2001/2002, 2006. The Health Behaviour in School-aged Children. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, str.8-42.
9. Ledić, J. (1999), *Škola i vrijednosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Mikšaj-Todorović, Lj., Ricijaš, N., Singer, M. (2006), *Razlike u obiteljskim prilikama maloljetnih delinkvenata*. Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu (Zagreb), 13, (2):1035-1050.
11. Razum, R. (2007), *Kakva škola za kakvu budućnost (2)*. Teološki osvrt. Glas Koncila, 21.03.2007, 12 (1709), str. 1-5.
12. Sprintall, R. C., Sprintall, N.A. (1977), *Educational psychology – A Development Aproach*. London: Addison-Wesley publishing Company.
13. Vrcelj, S., Zloković, J. (2004), *Pedagoški vidiki razvoja in spodbujanja odgovornosti*. Pedagoška obzorja, 1: 38-52.
14. Rosić, V., Zloković, J. (2002), *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
15. Zloković, J., Čavar, J. (2009), *«F» škole između realnosti i «zvjztdanih staza»*. U: Potkonjak, N.(ur.), *Zbornik radova sa naučnog skupa Buduća škola*, Beograd : Srpska akademija obrazovanja, str. 327-336.
16. Zloković, J. (2009), *Samopercepcija vzgojnih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev ter njihova stališča o starševskih kompetencah*. U: Cankar, F.; Deutsch, Tomi (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenie za šolstvo, str. 197-212.



# **The Culture of Responsibility of Parents, Teachers and Society or "Hellish Dance" with Children**

## **Abstract**

The paper presents a scientific-pedagogical discussion on the facts which point to the marginalization of the importance of upbringing and moral values as the most important preconditions of human and social development. Given the situation in reality which can be observed in the interactions between parents and children as well as on the social level, it seems inevitable to point to the question as to whether today's society is able to respond to current (and future) challenges in all areas of life. With regard to the possible consequences, the authors of this paper consider "the crisis of upbringing and moral values" as one of the most serious crises in a range of those relevant nowadays (economic, political, financial and other). The collocation "hellish dance" is used in this paper to point to the pedagogical problems of children and young people which adults (parents, teachers, and creators of educational and social policy) do not adequately respond to or do so only when problems escalate. In a larger sense, besides various pedagogical, social, ethical, legal and other issues, it is possible to talk about the "culture of (non)responsibility" of adults towards children as a level of the responsibility of the society for ensuring humane care and relationships with children and adults. Enhancing the quality of care for children is seen in relation with some of the essential tasks of the society such as enhancing the quality of education directed to promoting optimal child development, social support of family and developing teacher-parent partnership.

**Keywords:** culture of responsibility, moral values, family, upbringing, social environment, school

# Participacija učitelja u kreiranju škole

Dr. sc. **Smiljana Zrilić**, doc.  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

## Sažetak

Učiteljevo (su)djelovanje u oblikovanju kulture škole determinirano je njegovim socijalnim kompetencijama koje uključuju empatiju, toleranciju, razumijevanje, prihvaćanje i uvažavanje različitosti, kvalitetnu komunikaciju, uspješno funkcioniranje u međuljudskim odnosima, te osposobljenost za djelovanje u kontekstu multikulturalne zajednice. U svakoj školi i razredu postoje individualne razlike među učenicima: nacionalne, vjerske, kulturne, zatim one koje su proizišle iz socijalnoga statusa, podrijetla, različitosti vezane uz obiteljski kontekst (djeca rastavljenih roditelja, udomljena, posvojena, djeca s jednim roditeljem, bez roditelja), individualne razlike proizašle iz posebnih potreba koje su uvjetovane teškoćama ili darovitošću itd. Nekad se na različitost gledalo kao na nedostatak i u tom je kontekstu i tretirana. Pitanje različitosti u školi danas u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakog i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika, bez obzira na njegove individualne razlike. Školski kontekst obogaćen prepoznavanjem i uvažavanjem elemenata razlikovanja elementarna je pretpostavka skladnih odnosa u razredu i kreiranja nastavnog procesa koji individualne razlike podupire kao šansu za učenje i međusobno obogaćivanje. Brojni čimbenici iz obiteljskog, školskog i izvanškolskog socijalnog kruga modeliraju ponašanje sudionika u unutarnjem životu škole određujući prepoznatljivi imidž i kulturu škole. Učitelj kao moderator aktivnosti i najbliži suradnik učenika (su)kreator je školske kulture, a njegova participacija mora biti prepoznatljiva.

**Ključne riječi:** socijalna kompetencija, učitelj, učenik, kultura škole

## Uvod

Kultura škole je višedimenzionalna kategorija, koju osim humanističkog pristupa u osiguranju sustavnog učenja i poučavanja svakog učenika kroz poticanje i unaprjeđivanje njegova intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja, čini i ponašanje, interakcija s vanjskim subjektima, ali i međusobno djelovanje učenika i učitelja te svih ostalih sudionika u školskom kontekstu. U složenim i isprepletenim odnosima unutar škole učenici i njihovi učitelji, iako na različitim razinama, utječu na razvoj vlastitog razrednog ozračja, a time i kulture škole. Smisao učiteljeve pomoći i potpore nije samo u tome da svaki učenik razvija vlastitu sposobnost u učenju i da postiže uspjeh, pa bio on i najviši, već i u tome da razvija odgovorno ponašanje u različitim fazama života prema sebi, prema suučenicima i odraslima. Stoga i kreiranje kulture suvremene škole zahtijeva kompetencije učitelja koje uključuju sposobnost interpersonalne komunikacije, tolerancije, uvažavanja različitosti, inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja te djelovanja u multikulturalnom kontekstu. Osim spremnosti na

cjeloživotno učenje, sposobnosti vođenja, upravljanja i razvijanja školskog kurikulumu, organizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada te suradnje s roditeljima i drugim socijalnim partnerima, interkulturalne i socijalne kompetencije učitelja zauzimaju značajno mjesto. Učitelj koji djeluje u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine, a novostečena znanja integrira s postojećima i primjenjuje ih u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, djeluje tako na kreiranje kulture škole i razvoj socijalnih kompetencija učenika. Odgoj i obrazovanje svakoga učenika treba uskladiti s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece te ih osposobiti za življenje u multikulturalnom svijetu za poštivanje različitosti i toleranciju, kao i za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva. U postupku razvoja kulture škole nužno je polaziti od pretpostavke razvijanja odnosa - *sudjelovanja i uključivanja*, kako bi učenici naučili živjeti zajedno, razumjeli jedni druge i pomagali jedni drugima. Kompetencijski pristup izradi školskog kurikulumu uvažava razvoj socijalnih kompetencija, definirajući pri tom što učenik određene dobi treba i može znati, koje vještine, sposobnosti i stavove treba i može razviti u razdoblju jednoga razvojnog ciklusa koji nije strogo vremenski određen.

### **Socijalne kompetencije učitelja kao temelj oblikovanja kulture škole**

Osnovni motiv za istraživanje odnosa socijalne kompetencije u kontekstu kulture škole i modeliranja ponašanja učenika proizlazi iz činjenice da učenici, ali i učitelji, imaju problema u iniciranju i održavanju zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s drugima i teško pronalaze za sebe željenu, a za društvo prihvatljivu poziciju. Općenito uzevši, različitosti koje dominiraju u razrednoj zajednici valja sagledavati kao značajan čimbenik za opće ponašanje učenika te kao ukupan zbir razina odnosa, koji ima ključno mjesto u uzajamnom djelovanju između učenika. Različitost, uz međusobno razumijevanje, poštivanje drugačijih stilova života, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje, predstavlja osobno bogatstvo, bogatstvo razredne i školske zajednice. Stoga, značajna je uloga učitelja u izgrađivanju snošljivih međuodnosa unutar razredne zajednice (Previšić, 2004). Prema humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju cilj školovanja nije samo puko stjecanje znanja već cjelovit razvoj pojedinca, gdje se uz intelektualne stječu i emocionalne značajke razvoja poput: svijesti o sebi, istraživanja i osvješćivanja vlastitih emocija i motiva, vještine socijalne komunikacije, prosocijalnog ponašanja i razvijanja zadovoljstva i ponosa.

Odgojni ciljevi i zadaće u nastavi ističu sustavno senzibiliziranje i motiviranje učenika za razvijanje tolerancije i empatije prema drugomu i drugačijem. Na učitelju je velika odgovornost kako potaknuti učenike na pozitivnu interakciju s drugima, kako razviti sposobnosti koje omogućavaju ispunjavanje društvenih očekivanja. Zajedništvo, suradnja, razumijevanje i poštivanje drugih sastavnice su socijalne kompetencije koje se njeguju i razvijaju tijekom cjelokupne nastave i

svih izvannastavnih aktivnosti i događanja. Kao posebnu kategoriju i važnu odgojnu komponentu svih aktivnosti treba spomenuti sposobnost sudjelovanja u dijalozima i diskusijama (uvažavanje mišljenja drugih). Učitelj mora zamijeniti stil komuniciranja koji je polazio od autoritarna vođenja i neporeciva izvora znanja skupljena u njegovoj ličnosti u suradnički autoritet socijalno i pedagoški integrativne osobe (Previšić, 2003). Bitne odrednice kvalitete komunikacije i pretpostavke razvoja socijalnih odnosa u školi su: empatija, tolerancija, kooperativnost i uzajamna pomoć, odgovornost prema sebi i drugima, ustrajnost u obavljanju zadataka, odgoda zadovoljstva, kontroliranje nasilnih poriva, iskazivanje osjećaja vrijednosti i jedinstvenosti svake osobe, pozitivna slika o sebi. Kvalitetu komunikacije osim različitih tehnika i interaktivnih strategija, čini i upotreba neverbalnih signala, te primanje poruka aktivnim slušanjem. Komunikacijska kompetencija temelji se na sposobnosti jasnoga, razumljivog i logički povezanog izlaganja, pozornog i aktivnog slušanja, sposobnosti pregovaranja, preuzimanja odgovornosti, prepoznavanja i rješavanja problema iz područja međuljudskih odnosa.

Odgovorno ponašanje, izbjegavanje negativnih emocija, ponašanje je o kojem ovisi kako će cjelina djelovati i funkcionirati, o čemu uvelike ovisi i kreiranje kulture škole. Školu je potrebno uspostaviti kao cjeloviti socijalni organizam u kojemu se učenik osjeća sigurnim i jednakopravnim, omogućiti mu iskustvo pravednosti, snošljivosti, slobode mišljenja, govora i ponašanja.

### **Interkulturalna kompetencija učitelja kao činitelj oblikovanja kulture škole**

Suočene s posljedicama masovnih migracija na globalnoj razini, obrazovne institucije postaju stjecištima različitih kultura, uslijed čega se javlja potreba ugradnje interkulturalnih načela u obrazovne sustave sve većeg broja europskih i svjetskih zemalja. Interkulturalno obrazovanje pritom implicira potrebu novog pristupa izradi kurikuluma uvođenjem novih sadržaja i inovacijskih oblika rada, dok razvijanje interkulturalne kompetencije učitelja kao moderatora interkulturalnih odnosa predstavljaju značajnu sastavnicu njihova cjeloživotnog obrazovanja prilagođenog potrebama i zahtjevima suvremenih multikulturalnih društava. Razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati jesu temeljne komponente interkulturalne odgojnosti (Previšić, 2007).

Nesumnjivo je da je položaj učitelja u kreiranju kulture suvremene škole temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Dolaskom kulturno drugačijih učenika škola je postala stjecištem raznovrsnih oblika etničkog, jezičnog i kulturnog pluralizma. U takvim okolnostima škola se od statičnog vanjskog promatrača promjena transformira u aktivnog inicijatora, značajnog čimbenika i glavnog nositelja promjena, preuzimajući ulogu katalizatora u procesu inkulturacije u smislu nadopune obiteljskog odgoja tijekom adaptacije i uključivanja učenika u kulturno pluralnu zajednicu. Pritom se višeznačnost uloge učitelja ogleda u činjenici da se razvoj njegovih odgojnih

funkcija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, koordinatora i kreatora novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja. U tom se smislu interkulturalni pristup ne temelji samo na otvorenosti prema različitostima, nego i na njihovom priznavanju i prihvaćanju (Bedečković, 2007), dok se interkulturalna kompetencija učitelja može smatrati značajnim činiteljem kreiranja kulture škole. S obzirom da različitost promatramo kao dinamični interakcijski proces koji čini osnovu za otvoreni i konstruktivni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni zahtjevi interkulturalne kompetencije odnose se na razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta. U tom se kontekstu interkulturalna kompetencija može definirati kao proces tijekom kojega učitelj razvija sposobnost prilagođavanja kulturno drugačijim učenicima, mijenjajući pritom svoja viđenja i shvaćanja s ciljem boljeg razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti. Kompetentnim se smatra onaj učitelj koji posjeduje sposobnost viđenja odnosa između kulturno različitih učenika, sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika. Pritom se kognitivna, emocionalna i ponašajna dimenzija njegove interkulturalne kompetencije ogledaju u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem te prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti, dok se odlike interkulturalno kompetentnog učitelja ogledaju u njegovoj strpljivosti, fleksibilnosti, osjetljivosti i otvorenosti. Važno je da učitelji poklanjaju pažnju upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog učenika pojedinca, a kao odgojni efekt, kod njih, razvijati međusobno poštivanje, uvažavanje i pozitivan stav prema različitim obilježjima i kulturama umjesto predrasuda i stereotipa, koji najviše pogađa upravo djecu manjinskih i osjetljivih skupina (Hrvatić i Sablić, 2008). Kulturno podrijetlo učenika značajan je čimbenik koji utječe na prilagodbu i socijalizaciju učenika te postizanje školskog uspjeha. U tom bi smislu suvremeno strukturirani kurikulum trebao artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke učitelja koji će, osim stjecanja znanja, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova, širina i perspektiva, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju (Previšić, 2007). Učitelj bi naglasak u osmišljavanju odgojno – obrazovnog procesa trebao staviti na smanjivanje i eliminaciju predrasuda, kao i na sprječavanje diskriminacije učenika različitog kulturnog podrijetla. Potonje podrazumijeva razvijenu interkulturalnu kompetenciju učitelja kao sposobnost prilagođavanja kulturno drugačijim učenicima uz mijenjanje vlastitih viđenja i shvaćanja s ciljem boljeg razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti (Bedečković, 2007).

## **Kompetentan učitelj u integriranom odgoju i obrazovanju - relevantna komponenta oblikovanja kulture škole**

Pretpostavke integriranog odgoja i obrazovanja, kao i ostvarivanja suvremenih pristupa u radu s učenicima s posebnim potrebama podrazumijevaju otvoreni kurikulum, zakonske i podzakonske akte, koji obvezuju na osiguranje adekvatnih uvjeta, modele školovanja, koji određuju sadržajnu i metodičku prilagodbu nastavnih sadržaja te napose kompetencije učitelja i svih ostalih sudionika integriranog odgoja. Suvremeno strukturirani otvoreni kurikulum nastave temeljen na uvažavanju individualnih razlika oslonac je, poticaj i potpora, kako učenicima, tako i učiteljima, te elementarna pretpostavka za kreiranje nastavnog procesa koji individualne razlike podupire kao šansu za učenje i međusobno obogaćivanje. Pitanje različitosti u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakog i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika kao pristupa koji učitelju omogućava stvaralačko osmišljavanje odgojno obrazovnog – procesa čija kompleksnost proizlazi iz raznovrsnosti ciljeva, sadržaja, pristupa, metoda, socijalnih oblika rada, postignuća i evaluacijskih postupaka. Primjena ovih elemenata u odgojno-obrazovnoj praksi koja podupire prepoznavanje i uvažavanje individualnih razlika učenika pretpostavlja kompetentnog učitelja. Dobra praksa u poučavanju učenika s posebnim potrebama ovisna je o brojnim faktorima i obuhvaća kooperativne odnose učitelja i stručnih suradnika, dobru komunikaciju među osobljem, učenicima i roditeljima, diferencijaciju zahtjeva, raznolike modele učenja, učiteljevo uvažavanje svakog učenika kao pojedinca, kvalitetu pomagala u učenju te uključivanje koordinatora (asistenta) u nastavu. Specifičnosti rada s učenicima s posebnim potrebama odnose se i na preporuke za međuučeničku komunikaciju (omogućiti učenje uz pomoć drugog učenika, poticati učenike na pozitivnu interakciju provođenjem zajedničkih aktivnosti, senzibiliziranje ostalih učenika za njihove potrebe, pomoć i suradnju). Primjeren didaktičko-metodički pristup samo je dio ukupnog profesionalnog angažmana učitelja u procesu integriranog odgoja i obrazovanja. Njegova profesionalna umijeća ogledaju se u pedagoškim, didaktičkim, metodičkim, predmetnim, ali i kognitivnim, afektivnim, socijalnim i refleksivnim kompetencijama. Osim osnovnog stručnog znanja o kategoriji svake pojedine teškoće (etiologija, brojne mogućnosti realizacije nastave, specifičnosti metodičkog pristupa, korištenje novih metoda i sredstava i sl.), učitelji trebaju ispunjavati i niz subjektivnih uvjeta, kao što su: spremnost i želja za cjeloživotno obrazovanje; emotivna uravnoteženost, sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnog kontakta s djecom; ljubav prema djeci kojoj se posvećuje.

Kurikulumska načela integracije učenika s posebnim potrebama ističu diferenciranost ciljeva učenja i poduke, individualiziranu/bonus nastavu, fleksibilnost kreiranja ponuda za razvijanje kognitivnih, emocionalnih i socijalnih, psihomotoričkih znanja i vještina te kreativnosti, primjerenih uzrastu i sposobnostima, usklađenost kurikuluma s potencijalima učenika te s potrebama stvarnog

života, potencijalne radne okoline i društvenog okružja, kontinuum obrazovne, pedagoško-didaktičke, psihološke i rehabilitacijske i druge podrške unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove, promicanje pozitivnih stavova u odnosu na različitost u odgojno-obrazovnoj ustanovi i široj zajednici, cjeloživotno učenje, partnerske odnose. Učitelj, u vođenju odgojno-obrazovnog procesa, mora poticati među učenicima međusobno razumijevanje, poštivanje, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje, kao prevladavajuće odgojno-obrazovne vrijednosti jer one pretpostavljaju sustavno osposobljavanje učenika za osjetljivost za druge (Jurčić, 2011).

Istinska participacija u odgojno-obrazovnom procesu pomaže svim učenicima, bez obzira na njihove različitosti, bolje razumijevanje njihove posebnosti od strane suučenika i bolju uključenost u razredu zajednicu. Kao što znamo, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama vrlo su osjetljivi, u pogledu povezanosti s načinom funkcioniranja i prilagodbe razrednim uvjetima (skrivenom kurikulumu) i ovladavanja školskim obvezama, poglavito ako su na razini precjenjivanja ili podcjenjivanja vlastitih potencijala. Stoga postoji trajna mogućnost da učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – kakve god one bile – ako se za njih ne pokaže dovoljno senzibiliteta i fleksibilnosti, postanu *problem* u učionici (Gajić, 2007).

### **Zaključak**

Participacija učitelja u procesu kreiranja kulture škole podrazumijeva podupiranje aktivne nastave, suradničkog učenja, timskog rada i kooperativnih odnosa tijekom kojih se svi učenici mogu smatrati ravnopravnima i odgovornima za vlastite doprinose, ali isto tako i za rješavanje prijepornih pitanja uz poštivanje različitosti temeljeno na načelima poštivanja ljudskih prava. Učitelj, u kreiranju i vođenju odgojno-obrazovnog procesa, mora poticati među učenicima međusobno razumijevanje, poštivanje, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje, kao prevladavajuće odgojno-obrazovne vrijednosti jer one pretpostavljaju sustavno osposobljavanje učenika za osjetljivost za druge. Razumije se, važno mjesto u razvoju socijalne osjetljivosti zauzima empatičnost, odnosno učenikova sposobnost u razumijevanju suučenika i prepoznavanju njihovih potreba i interesa. No, život u školskoj zajednici ne zahtijeva samo međusobnu empatičnost, već i kompromise kako bi se izbjegli sukobi i prihvatile različitosti drugoga (Jurčić, 2011). Učitelji i učenici stvaraju vlastitu pretpostavku socijalnih odnosa na temeljima znanja i razvijanja sposobnosti korištenja znanja o drugačijima, na temeljima komunikacije te na temeljima socijalne osjetljivosti.

U kontekstu kreiranja kulture suvremene škole valja naglasiti i stvaranje uvjeta za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika, solidarnost na djelu, ublažavanje i otklanjanje mogućih uzroka i posljedica nasilja u školi, rasnu i vjersku snošljivost, uklanjanje ksenofobije, sprječavanje neprihvatljivih oblika ponašanja, osiguravanje uvjeta za uspješnost svakog učenika, praćenje socijalnih problema učenika i poduzimanje mjera za otklanjanje njihovih

uzroka i posljedica, vođenje evidencije o neprihvatljivim ponašanjima i podupiranje savjetodavnog rada te pronalaženje različitih konstruktivnih rješenja za pojedine probleme učenika, uz istovremeno obostrano usvajanje novih i poboljšavanje postojećih obrazaca komunikacijskih i suradničkih odnosa. Osposobljavanje učenika za pozitivno socijalno djelovanje i suživot u suvremenom multikulturalnom društvu neophodno je prvenstveno kako bi mogli pružiti otpor negativnim utjecajima koji u našim školama u današnje vrijeme nerijetka pojava. Učitelj koji djeluje u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine, a novostečena znanja integrira s postojećima i primjenjuje ih u neposrednom odgojno-obrazovnom radu djeluje na razvoj socijalnih kompetencija učenika. Utemeljujući pomoć i potporu u učenikovu razvoju, na temeljima ugodnog i podržavajućeg razrednog ozračja i dobrih socijalnih odnosa kroz interakcijsko komunikacijske i kurikularne pristupe, učitelj pridonosi razvoju kulture (su)života u različitostima koje obogaćuju suvremenu odgojno-obrazovnu ustanovu.

## Literatura

1. Bedeković, V. (2007), *Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, (58-67).
2. Boffo, V. (2006): *Famiglia e comunicazione formativa*. U: Cambi, F. i Toschi (ur). *La comunicazione formativa*. Milano. Apogeo. (str.111- 130)
3. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), (251-266)
4. Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008), *Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma*. *Pedagojska istraživanja* 2 (5): 197-208.
5. Gajić, O. (2007), *Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, (ur.), *Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, (199-207).
6. Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008), *Kompetencije učitelja u provedbi pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju*. *Odgojne znanosti*. Vol. 10, br.1., (181-194)
7. Poole, M. E., Nielsen, S. W., Horrigan, L. M., Langan-Fox, J. (1998), *Competencies for professionals and managers in the context of educational reform*. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), (87-107)
8. Previšić, V. (2003.), *Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator*. U: Ličina, B. (ur): *Učitelj-učenik-škola*. Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa u Petrinji. Zagreb: HPKZ (str.13-19)
9. Previšić, V. (2004), *Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca*. *Pedagojska istraživanja*, 1 (1), 23-24.
10. Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, (15-37).
11. Previšić, V. (2007), *Interkulturalna obzorja suvremene škole*. Križevački pedagoški dani. *Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori*.
12. Stein, E. (2002), *Il problema dell'empatia*. Roma. Studium.
13. Zani, B; Selleri, P. i David, D. (1994), *La comunicazione*. *Modelli e contesti sociali*. Roma. Carocci.



14. Zrilić, S. (2011), *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zrinski, Čakovec.
15. Zrilić, S. i Bedeković, V. (2009), *Modeliranje kulture škole u kontekstu interkulturalnih i socijalnih kompetencija nastavnika*. Zbornik radova Petog međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma u Novom Sadu: Susreti kultura. (str. 1281-1289).

## **Teacher Participation in Creating the School Culture**

### **Abstract**

Teachers' participation in forming the school culture is determined by their social competences which include empathy, tolerance, understanding, acceptance and appreciation of diversity, quality communication, successful functioning in interpersonal relationships, and the ability to act in the context of a multicultural community. In every school and classroom, there are individual differences among students: national, religious, cultural, then those that derive from the social status, origin, differences related to family context (children of divorced parents, adopted children, children with a single parent, without parents), individual differences which derive from the special needs that are caused by difficulties or talent, etc. Formerly, difference was seen as a disadvantage and was also treated in that context. Today the question of diversity in school puts the consideration of the ability to encourage equal and balanced development of each student in the center of attention, regardless of their individual differences. The school context enriched by recognizing and honoring the elements of differentiation, is the essential assumption of harmonious relations in the classroom and the creation of the teaching process which supports individual differences as an opportunity for learning and mutual enrichment. Numerous factors from the social circle of the family, to school and outside school environment, model the behavior of participants in the internal life of the school by setting a recognizable image and culture of the school. The teacher as an activity moderator and the closest associate of students is a (co-)creator of the school culture, and his participation must be recognized.

**Keywords:** social competence, teacher, student, school culture

ISBN 978-953-99167-4-7



9 789539 916747