Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika

Kozina, Andrija

Source / Izvornik: **Pedagogija i kultura, 2012, 187 - 197**

Book chapter / Poglavlje u knjizi

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:249:861158

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Croatian Defence Academy "Dr. Franjo Tuđman"

PEDAGOGIJA I KULTURA

Urednice
Koraljka Posavec
Marija Sablić

svezak

3.

Hrvatsko
pedagogijsko društvo

PEDAGOGIJA I KULTURA
Drugi kongres pedagoga Hrvatske

Izdavač
Hrvatsko pedagogijsko društvo, Zagreb

Za izdavača
Neven Hrvatić

Izvršna urednica
Marija Bartulović

© **Hrvatsko pedagogijsko 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 978-953-99167-7-8

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

Urednice

Koraljka Posavec
Marija Sablić

PEDAGOGIJA I KULTURA

Zbornik radova

Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju

Drugi kongres pedagoga Hrvatske

Opatija, 24. 26. rujna 2012.

Hrvatsko pedagogijsko društvo

Zagreb, 2012.

Sadržaj

KONGRESNI RADOVI

Odgoj i moralni odgoj..... 1
Dalibor Adžić

Futurološke dimenzije rada škola u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj..... 11
Dunja Anđić

Kulturni pluralizam Vojvodine i obrazovanje hrvatske nacionalne zajednice..... 21
Snežana Babić Kekez

Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti..... 31
Ana Blažević Simić

Vaspitanje i obrazovanje za demokraciju i ljudska prava u kurikulumu.. 39
Spomenka Budić - Milica Andevski - Olivera Gajić

Uloga učitelja/razrednika u promicanju prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi..... 49
Kristina Čačić

Cjeloživotno učenje i etičke dimenzije profesionalne prakse: izazovi i dileme..... 56
Renata Čepić

Izazovi uvođenja građanskog obrazovanja: europska iskustva..... 64
Bojana Ćulum

Osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo..... 76
Marina Diković

Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji 83
Dijana Drandić

Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju - pravilo ili izuzetak?..... 93
Marina Đuranović - Irena Klasnić

Interkulturalne kompetencije učitelja u kontekstu hrvatske nastave u Švicarskoj..... 100
Diana Foro

Ultramodernim kršćanstvom iz postmoderne krize vjerskog odgoja..... 108
Marijan Franjčić

Dvojezičnost kao komponentna suvremenog interkulturalnog odgoja i obrazovanja..... 119
Iva Ivanković

(Ne)kultura govora u odgoju i ponašanje djece i mladih..... 128
Josip Janković - Maja Laklija - Vesna Vučić - Vlatka Baretić

Interkulturalnost u očima nastavnika: problemi i perspektive..... 139
Bisera Jevtić - Brane Mikanović

Obrazovanje kao dijalektički odnos kulture i prirode..... 151
Renata Jukić

Pedagogija zajedništva: oživotvorenje dijaloga u ustanovama ranog odgoja..... 159
Anka Jurčević Lozančić

Globalizacija i studij pedagogije - studenska perspektiva 166
Ružica Jurčević

Globalizacija 3.0 i poučavanje interkulturnosti eTwinningom 176
Dinka Juričić

Nacionalni kurikulum iz perspektive socijalnih zbivanja prouzročenih recesijom - pedagoški potencijal i/ili ideološka propaganda?..... 185
Stjepan Kovačević

Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika..... 197
Andrija Kozina

Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece..... 208
Josip Lepeš - Josip Ivanović

Povijesni diskurs ideja kulturne pedagogije i reformskih zamisli na hrvatskim prostorima..... 222
Mirko Lukaš

Mogućnost doprinosa školskog vjeronauka razvoju građanske kompetencije..... 234
Jeniđe Maroević Kulaga

Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikuluma..... 243
Nikolina Matoš

Kriza pluralizma – izazov multidisciplinarnom pristupu 254
Marjan-Marino Ninčević

Integracija romske djece u obrazovni sustav Crne Gore..... 266
Tatjana Novović

Kultura i razumijevanje konteksta kulture kroz suvremene zahtjeve pedagogijskoj znanosti..... 277
Emina Ogrizek

Prema učinkovitom interkulturalnom obrazovanju u Hrvatskoj..... 284
Lidija Petrović

Inkluzija kao izraz i pokazatelj kulture suživota.
Kršćansko-teološki pristup inkluziji kao doprinos njezinoj ostvarivosti 292
Anto Prgomet

Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom..... 300
Hrvoje Šlezak - Goran Lapat

Interkulturalne kompetencije učitelja..... 307
Beatrica Šurbek

Razvoj kulturnog menadžmenta u uvjetima globalizacije obrazovanja..... 316
Nevenka Tatković - Linda Juraković

„Ekonomizacija“ visokog školstva – Bildung quo vadis?..... 326
Marina Tomić

Interkulturalna kompetencija kao kompetencija za cjeloživotno učenje..... 334
Rahaela Varga

Interkulturalni odgoj i obrazovanje u praksi školskog pedagoga..... 344
Nikola Vuković

Medijacija - strateški doprinos demokratskoj kulturi nastavne prakse..... 351
Ana Žnidarec Čučković

Odgoj i moralni odgoj

Dalibor Adžić
Agencija za odgoj i obrazovanje
Podružnica Osijek

Sažetak

Odgoj je veoma važan zbog toga što potiče razvoj društva na svim njegovim poljima djelovanja, znanosti, umjetnosti, kulture, proizvodnih djelatnosti i umijeća, tehnike i religije. Stav po kojemu odgoj mora slijediti prirodni razvoj stoji u temelju moderne filozofije odgoja.
Oblikovanje takvog stava pratimo u slijedećim etapama i teorijama: od Rousseauove formulacije preko Kantove teorije spoznaje i savjesti do Piagetove teorije intelektualnog i Kohlbergove teorije moralnog razvoja. Prateći karakter odgoja kroz povijest nameće se zaključak da tijekom stoljeća nije prestajalo zanimanje za moralni odgoj, samo su motrišta o moralnom odgoju donekle bila različita. Različiti svjetonazori, filozofije i religije davali su i daju svoj doprinos u shvaćanju morala, moralnog odgoja, a onda i pristupima moralnom odgoju djece. Spominjanje i bavljenje moralnim odgojem i potrebom za moralnim odgojem djece u filozofiji, politici, vjeri i ostalim sferama društvenog života ni danas ne posustaje.

Ključne riječi: filozofija, odgoj, moralni odgoj, spoznaja, odgojni proces,

Uvod

Zasigurno je vrlo rano čovjek uočio potrebu za poučiti i odgojiti svoje potomstvo, a da procesa i metoda poučavanja nije bio niti svjestan. Jednostavno je svoj stav i primjer stavio pred odgajanika i na sebi svojstven način prenosio znanja i umijeća. Zanimljivo bi bilo čitati zapise najranije povijesti odgoja i razvoja potrebe za njim.

Odgoj je veoma važan zbog toga što potiče razvoj društva na svim njegovim poljima djelovanja, znanosti, umjetnosti, kulture, proizvodnih djelatnosti i umijeća, tehnike i religije.

Stav po kojemu odgoj mora slijediti prirodni razvoj stoji u temelju moderne filozofije odgoja. Taj stav je po prvi put izričito iskazan u Rousseauovom Emileu, (Rousseau, 1887-1889). No, moralo je proći nekoliko stoljeća da bi se razvile suvremene ideje spoznaje i razvoja. Tek tada stav o odgoju i razvoju prestaje biti najavom određenog pristupa i postaje relativno razrađenom teorijom koja može biti polazištem djelovanja. Oblikovanje stava pratit ćemo u slijedećim etapama: od Rousseauove formulacije, (Rousseau, 1887-1889), preko Kantove teorije spoznaje i savjesti, (Kant, 2006), do Piagetove teorije intelektualnog i Kohlbergove teorije moralnog razvoja.

Datost odgoja iz filozofskog gledišta

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ispričao je svoju priču i svoje je pedagoške stavove izložio u djelu „Emile ili o odgoju“ (1761). Knjiga predstavlja obrat u razumijevanju odgoja i stoga joj

povjesničari ideja često dodjeljuju položaj ishodišta suvremene filozofije odgoja. Vrijednost i utjecaj Rousseauovih pedagoških pogleda možemo oslikati Goetheovom tvrdnjom da je Emile Evanđelje za odgojitelje.

Povijesni karakter odgoja

Rousseauovi filozofski stavovi ponikli su u razdoblju koje nazivamo prosvjetiteljstvo. Opća oznaka prosvjetiteljske filozofije je vjerovanje u napredak na temelju uma. Pokušajmo najprije otkriti što se tada razumijevalo pod nazivom 'napredak'. U prosvjetiteljstvu dominira ugovorna teorija društva; koja postanak društva i države izvodi iz dogovora među ljudima koji trpeći nedaće prirodnog stanja uviđaju da prihvaćanje pravila omogućuje suradnju i sigurnost koja unaprjeđuje njihove osobne interese.

Prije spomenuti izraz 'napredak na temelju umu' možemo u ovom slučaju poistovjetiti s prijelazom iz prirodnog (status naturalis) u građansko stanje (status civilis) na temelju uvida da drugo jamči bolje i potpunije ostvarenje osobnih ciljeva. Kritičke stavove prema napretku možemo naći već u prosvjetiteljstvu samom. Bernard de Mandeville u knjizi jasnog naslova „Bajka o pčelama ili kako su privatni poroci postali općim dobrom" tvrdi da se razvoj cjeline ostvaruje samo na štetu moraliteta i sreće pojedinaca. Rousseau je također kritičar prosvjetiteljskog pojma o napretku u povijesti, koja je zapravo nazadak jer donosi "zlo egoizma i zabludu ateizma". Negirajući vrijednost dotadašnjih povijesnih promjena tj. vrijednost "napretka", Rousseau nije prosvjetitelj, ali zahtijevajući da se "povijest iznova započne" on jest prosvjetitelj u punom smislu. Za ponovni početak potrebni su: sa stajališta društvene cjeline - državni ustav koji će omogućiti po načelu pravne jednakosti punu slobodu osobne djelatnosti i, sa stajališta pojedinca - odgoj koji će omogućiti neometani razvoj prirodnih sposobnosti. Polazište nove povijesti treba tražiti u prirodi koju treba slijediti, a ne izopačiti.

Negativni odgoj

Knjiga Emile započinje s riječima: "Sve izlazi dobro iz ruku Stvoritelja, sve se kvari u ljudskim rukama". (Rousseau, 1887-1889, str. 6) Čovjek je po prirodi dobar, zato ono najviše što se za svakog čovjeka može učiniti jest ne ometati razvoj njegovih sposobnosti. To je temeljno načelo Rousseauove filozofije odgoja koju često nazivamo teorijom negativnog odgoja. On piše: "Što možemo učiniti u oblikovanju tog izuzetnog čovjeka (prirodnog čovjeka)? Bez dvojbe mnogo: moramo spriječiti da se nešto ne učini." (Rousseau, 1887-1889, str. 13). Slijedeći Rousseauov rječnik, mi moramo zaštiti srce od poroka i duh od zablude, a k vrlini i istini čovjek teži po svojoj naravi.

Ovisne i neovisne točke pedagoškog izbora.

Rousseau razlikuje tri faktora u odgojnom procesu, tri ‘odgoja’:

1. prirodni odgoj je unutarnji razvoj čovjekovih sposobnosti i organa
2. ljudski odgoj je naučena primjena rezultata unutarnjeg razvoja
3. stvarni odgoj je stjecanje iskustva o stvarima koje čovjeka okružuju.

Napustimo li neobične termine, možemo istaknuti tri faktora odgoja: razvoj, namjerni utjecaj, samostalno stjecanje iskustva. Dobar odgoj sastoji se u usklađivanju ovih faktora. Rousseau piše: “Svoj cilj postiže i živi u skladu sa samim sobom onaj kod kojega sve ove lekcije teže k istom”, (Rousseau, 1887-1889, str, 26). Među trima faktorima, prvi nije u našoj moći. Razvoj je neraspoloživi te prema njemu treba usmjeravati ostala dva. Otkriće odgojnih faktora i njihovih odnosa ovisnosti predstavlja početak suvremene filozofije odgoja. Stav ‘odgoj mora slijediti prirodni razvoj’ zadobio je položaj aksioma. Odnosi odgojnih čimbenika sasvim su jasno određeni: odgajatelj mora sačiniti okolinu za učenju primjerenu stupnju prirodnog razvoja.

U skladu sa stupnjem prirodnog razvoja (prirodni odgoj), odgojitelj mora stvoriti (ljudski odgoj) pedagošku situaciju u kojoj dijete samo stječe iskustvo (stvarni odgoj). Drukčije, ljudski odgoj mora urediti stvarni odgoj tako da on bude primjeren prirodnom odgoju. Dijete je tako po prvi puta, barem u pedagogijskoj teoriji, prestalo biti objektom i postalo subjektom odgoja.

No, prije no što je temeljna ideja o primjerenosti odgojnog djelovanja prema stupnju razvoja mogla postati djelatnom, trebale su se izgraditi teorije razvoja. A za taj poduhvat ideje još nisu bile izgrađene.

Sadržaj i oblik spoznaje

Immanuel Kant (1724-1804) je začetnik suvremene teorije spoznaje. Nasuprot empirističkim pokušajima da se spoznaja shvati kao svojevrsna psihička mehanika, s osjetima kao elementarnim česticama i asocijacijom (jačanjem povezanosti kroz ponavljanje) kao osnovnim zakonom, Kant pokazuje jasno i mjerodavno da fizičke analogije ne mogu objasniti spoznaju. Središnji pojam u Kantovoj spoznajnoj teoriji je pojam sinteze. Spoznaja je sinteza oblika i sadržaja. Najlakše ćemo se približiti ideji spoznajne sinteze ako Kantov bogati, precizni, ali i zamršeni rječnik zamijenimo s računarskim. Započnimo s percepcijom (opažanje, sjetilna spoznaja, zamjedba) koja je prvi element u hijerarhijskoj izgradnji spoznaje (Kant, 2006).

Kada se u sedamnaestom stoljeću pojavila optika, jedno od prvih otkrića bilo je to da oko sadrži leću. No tada nastaje problem kako se inverzna slika koja nastaje kada se svjetlost ‘lomi’ u leći ispravlja? Rani optičari ponudili su rješenje: ‘duša’ gleda inverznu sliku na mrežnici. Mislilo se da čovjek nakon rođenja opaža svijet ‘izokrenuto’, a tek potom uči da na primjer podizanje lijeve ruke izaziva promjenu slike u donjem desnom dijelu slike. Iako cijela priča danas izgleda smiješnom,

neobično je da se još 1975. u New Columbia Encyclopedia moglo pročitati: ”Slika koja nastaje na mrežnici je inverzna. Još uvijek je nepoznato kako mozak ispravlja inverznu sliku u normalnu.”, (New Columbia Encyklopedia, 1975, XIV., str. 266). Ne možemo opažanje predmeta objasniti opažanjem slike tog predmeta. Zapravo, na mrežnici i nema nikakve slike, već pod utjecajem svjetlosti osjetne stanice prelaze u određena podražajna stanja, a podaci o podražajnim stanjima postaju ulaz za složeno procesiranje iz kojega nastaje slika (predodžba). Polazeći od suvremenog rječnika, Kantovu tvrdnju da je prostor forma a priori osjetilne spoznaje o izvanjskom svijetu možemo prevesti ovako: trodimenzionalni raspored je rezultat specifičnog načina obrade podataka prikupljenih pomoću osjetila. Prostornost je način preradbe podataka. Kantova genijalna teorija spoznaje usmjerava pozornost upravo na intelektualni softver koji omogućava nastanak spoznaje (predodžbe, pojmova, sudova). Spoznajni oblici su aktivni moment spoznaje koji sami po sebi ne mogu dati spoznaju, tek kad dobiju sadržaj oni daju spoznaju. Pojednostavljeno kazano čovjek po rođenju ne zna u kakvom će se svijetu zateći, ali već mu je građom njegova duha zadano kako će taj svijet opažati i kako će o njemu misliti. Primjerice, unaprijed je zadano da će vizualna predodžba biti trodimenzionalna, ali nije zadano što će u toj predodžbi biti predočeno, unaprijed je zadano da ćemo o svijetu misliti kao o nečemu što se sastoji od predmeta koji imaju svojstva, ali nije poznato koji će to predmeti i biti i kakva će svojstva imati, unaprijed je zadano da će događanja u svijetu biti podložna prirodnim zakonima, ali nije poznato koji će to zakoni biti.

Razumijevanje Kantove spoznajne teorije od presudne je važnosti, jer upravo razlikovanje oblika (kako?) i sadržaja (što?) podataka i načina njihovog procesuiranja jest temeljna ideja suvremene teorije o spoznaji.

Naturalizacija spoznajnih oblika u odgojnom procesu

U 19. stoljeću nastaje važna promjena u prirodnim znanostima, prirodni se procesi prestaju promatrati kao procesi kod kojih se bilo koje stanje može ponovo vratiti. Prirodni zakoni imaju vremenski smjer: termodinamički procesi su ireverzibilni jer entropija u zatvorenim sustavima raste, evolucijski procesi su ireverzibilni. Time je pojam povijesti u smislu postojanja jednokratnih i nepovratnih promjena ušao u prirodne znanosti. Ideja evolucije nije bila privlačna samo biolozima, i u filozofiji devetnaestog stoljeća nalazimo evolucionistički smjer, čiji je istaknuti predstavnik Herbert Spencer (1820-1903). Evolucijski procesi za Spencera su univerzalni procesi koji vode k porastu u stupnju složenosti i povezanosti. Evoluciju možemo zato promatrati kao dva međusobno povezana procesa: proces diferencijacije je proces u kojemu nastaju razlike (npr. podjela rada u društvu, ili nastajanje razlika u ulogama stanica u organizmu), integracija je proces u kojemu nastaju načini usklađivanja razlika (npr. upravni sustavi u društvu, ili živčani sustav kod organizama).

U filozofijskom smislu, jedna od najplodnijih Spencerovih teza je teza o evolutivnom karakteru spoznajnih oblika. Iako je klasični empirizam posve osporen u tezi o pasivnom karakteru iskustva, ipak zahvaljujući evolucijskom pristupu empiristi su mogli uvažiti Kantove rezultate. Osnovnu ideju suvremenog empirizma pripisujemo Spenceru. Ideju možemo iskazati jednostavnom formulom ontogenetski a priori, filogenetski a posteriori. drukčije kazano, spoznajni oblici (intelektualni softver) koji su sa stajališta jedinke zatečeni (prirođeni, apriorni), sa stajališta vrste su stečeni (aposteriorni). Kantova slika spoznaje kao sinteze mjerodavna je do danas, ali ona se može empiristički preoblikovati, naturalizirati, ako se postavi teza da su se čovjekovi načini opažanja i mišljenja razvili tijekom duge prirodne povijesti.

Genetička epistemologija, (prema Auctori diversitas, Scientia psilosophica, qurtus septotertia, 1997).

Teško je pronaći odgovor na pitanje 'Što je filozofija?'. Ipak, proučavanje povijesti ideja jasno pokazuje da je filozofija znanost u svojoj heurističkoj fazi, drukčije kazano, intelektualna djelatnost u kojoj nastaju temeljne znanstvene ideje. Primjer nam može biti upravo razmotreni slijed, od Kantove teorije o spoznaji kao sintezi, preko teze o evoluciji spoznajnih oblika, do pokušaja da se pronađe način iskustvenog potkrepljivanja te teze.

Mnogi razlikuju kontekst otkrića od konteksta opravdanja, intelektualno djelovanje u kontekstu otkrića je filozofijsko, dok je intelektualno djelovanje u kontekstu opravdanja znanstveno u užem smislu. Upravo k tom poduhvatu – opravdanju teze o evoluciji spoznajnih oblika usmjerio je svoje djelovanje Jean Piaget (1896-1980.). Prvi problem koji se pojavljuje pri pokušaju potkrepljivanja teze jest problem nemogućnosti postojanja materijalnih ostatka za evoluciju spoznajnih oblika. Možemo pronaći tvorevine koje su rezultat razmišljanja, poput izumljenih oruđa, ali ne i materijalne tragove načina mišljenja koji je doveo do tih rezultata.

Piaget, bivajući obrazovan i u filozofiji i u zoologiji, rješenje pronalazi u biologiji već uočenoj sličnosti između razvoja embrija i evolucije vrste. Tako Piaget dolazi do osnovnog načela svog istraživačkog programa: dječja psihologija je embriologija ljudskog duha. Ako su čovjekovi načini opažanja i mišljenja stečeni evolucijom, onda će se u razvoju dječjeg duha pokazati različiti oblici mišljenja u nizu koji nije proizvoljan, već svaki slijedeći stupanj uključuje i nadilazi prethodni.

Odatle naziv 'genetička epistemologija' kojim Piaget označava svoj pristup u spoznajnoj teoriji, kojemu je cilj otkriti redoslijed i način nastanka (geneza) pojedinih spoznajnih oblika. Nastanak spoznajnih oblika dobiva biologijsko objašnjenje: spoznaja je adaptivna reakcija kojom se uklanja stanje neravnoteže ili Piagetovim riječima: proces kontinuiranog reorganiziranja mentalnih procesa putem adaptacije, (prema Piaget, 1982.) Spoznajna prilagodbena reakcija javlja se u dva

oblika: asimilacija ugrađuje nove informacije u već postojeće strukture, akomodacija tvori nove spoznajne strukture.

Generalizacija u kojoj bi predmeti bili lišeni svih svojstava nije moguća, po Piagetovom mišljenju, jer bi tada predmeti prestali postojati. naime, predmet bez svojstava nije predmet. Za tvorbu pojma broja ljudski duh mora raspolagati s dvije razvijene intelektualne operacije te ih međusobno povezati mijenjajući im karakter. Tako su za tvorbu pojma o broju potrebne: ekstremna generalizacija koja lišava predmete svih svojstava i ekstremna serijacija (nizanje) koja ne postavlja predmete u niz po razlici u vrijednosti nekog svojstva (npr. veličine), već koja im pridodaje svojstva proizvoljnog položaja u nizu. Na ovom primjeru možemo razumjeti tezu o razvoju spoznajnih oblika: novi načini mišljenja (numerički) grade se iz prethodnih (generalizacija i serijacija), ali svojstva višeg oblika ne mogu se svesti na niže (poimanje broja nije generalizacija plus serijacija, već viša sinteza koja im mijenja karakter jer su dovedene u ekstremni oblik).

Piaget piše:

"Pojam cijelog broja je s psihološkog stajališta sinteza skupa i tranzitivnog asimetričnog odnosa, drugim riječima sinteza u kojoj se različite logičke operacije koordiniraju na novi način što je rezultat odbacivanja njihovih razlika. Zato svaki pojam broja istodobno uključuje i ordinalni i kardinalni aspekt" (Piaget, 1982, str. 98).

Nažalost, imamo snažne razloge za odbaciti logicističku teoriju broja. Dobra alternativa je strukturalistička teorija broja. Ipak, Piagetovi radovi ne moraju gubiti vrijednost, jer možemo kazati da je strukturalistička teorija adekvatna znanstvenom pojmu broja, a logicistička predznanstvenom.

Pedagoške posljedice

S Piagetovim teorijskim i empirijskim istraživanjima Rousseauov princip počeo je zadobivati čvršću osnovu i mogao je postati polazištem pedagoškog djelovanja. Ako je razvoj spoznajnih oblika (načina mišljenja, struktura, intelektualnog softvera) određen genetičkim rasporedom onda nikoja mjera skinerovskog pojačavanja nije dovoljna da bi se naučilo ono što je u određenoj razvojnoj fazi nenaučivo. Učitelj nije prenositelj znanja, već voditelj dječjeg samostalnog otkrivanja svijeta putem unutarnje konstrukcije spoznajnih oblika.

Poznati matematičar i edukacijski znanstvenik, autor znamenitog edukacijskog logo programskog jezika, Saymour Papert slijedeći Piageta piše:

"Bolje učenje neće proizići iz pronalaženja boljih načina za učiteljevo održavanje nastave, već iz pružanja svakom učeniku boljih uvjeta u kojima on/a može konstruirati (svoju spoznaju)" (Polić, 1997, str. 61).

Teorija moralnog razvoja

Lawrence Kohlberg (1927.-1987.) je dao, polazeći od osnovnog ideje o razvoju spoznajnih oblika, dobro promišljenu teoriju o moralnom razvoju. Kohlberga zanima razvoj načina moralnog prosuđivanja. Moralnim prosuđivanjem naziva različite načine pronalaženja odgovora na pitanja o dobrom, lošem, ispravnom, dopuštenom, zabranjenom, obveznom, na pitanja o pravima i dužnostima i sličnom. Na primjer, ako se odgovor na pitanje je li postupak vrste A zabranjen traži pregledavanjem popisa izrečenih zabrana onda je to jedan način prosuđivanja, a ako se odgovor traži ispitivanjem mogućih učinaka tog postupka na dobrobit drugih ljudi, onda je to prosuđivanje sasvim drukčije. I ovdje se istraživačka pozornost usmjerava na oblik, na način prosuđivanja, a ne na sadržaj. Teorije o moralu, poput hedonističke, utilističke ili formalno-racionalne nisu konkurirajuće teorije, izumi pojedinih filozofa, već filozofi izlažući teorije o moralu osvješćuju svoj prirodni razvojni stupanj moralnog prosuđivanja.

Slično, nasuprot tezi moralnog relativizma po kojoj je moral socijalna kategorija, skup normi čiji je doseg važenja ograničen na skupinu koja te norme prihvaća, Kohlberg način moralne prosudbe promatra kao prirodnu pojavu podložnu univerzalnim razvojnim zakonitostima. Viši stupnjevi karakterizirani su s višim stupnjem integracije i diferencijacije čime je omogućena stabilnija ravnoteža prosudbe. Na svakom stupnju moralne prosudbe javljaju se pojmovi prava i dužnosti, ali na svakom stupnju uvode se razlike u njihovim vrstama (diferencijacija) te pojmovi bivaju sve bolje usklađeni (integracija) tako da na najvišem stupnju svako pravo generira korespondentnu dužnost. Tablicom ćemo prikazati način traženja odgovora na pitanje ispravnosti čina, značenja dodijeljena pojmovima prava i dužnosti, dok ćemo Kohlbergove nazive pojedinih stupnjeva skratiti.

Uzmemo li Heinz dilemu kao primjer, onda se razlika u stupnju integriranosti može oslikati razlikom u odgovorima koji daju filozofi koji prosuđuju s petog stupnja ili šestog stupnja. Kao utilist Heinz nema dužnost ukrasti financijski mu nedostupan lijek koji spašava život njegovoj bolesnoj ženi, osim ako to nije zadano s bračnim ugovorom, dok kao formalni-racionalist žena ima neosporivo pravo na život koje generira Heinzevu dužnost da se to pravo ostvari, neovisno o tome je li oboljela žena njegova supruga ili ne.

Analizirajmo slijedeći citat pomoću Kohlbergove teorije:

“Postoje samo četiri načela morala:

1. Filozofsko: čini dobro zbog samog dobra, iz poštivanja moralnog zakona.
2. Vjersko: čini to zato što je to volja Božja, iz ljubavi prema Bogu.
3. Ljudsko: čini to zato što to traži tvoje blagostanje, iz ljubavi prema sebi.

4. Političko: čini to zato što to traži dobrobit društva kojeg si i ti dio, iz ljubavi prema društvu i zbog uvažavanja sebe.", (Lichtenberg, 2005, str.55).

Na prvoj, pretkonvencijskoj razini moralne prosudbe (stupnjevi 1 i 2) prevladava 'ljudsko načelo'; na drugoj, konvencijskoj razini (3 i 4) prevladava 'političko načelo'; na trećoj, postkonvencijskoj razini (5 i 6) prevladava 'filozofsko načelo'.

Na svim razinama pojavljuje se načelo reciprociteta, no u različitim oblicima. Tek na najvišem stupnju postiže se reverzibilnost u načinu razrješavanja sukoba koji nastaje zbog neuskladivih zahtjeva sudionika konfliktne situacije. Načelo reciprociteta susrećemo u ovakvim izrekama: 'Oko za oko, zub za zub', 'Do ut des', 'Ne čini drugome ono što ne bi htio da drugi tebi čini'. Možemo uočiti da prva izreka reciprocitet poima kao mehaničku ekvivalenciju, druga kao razmjenu jednakih usluga, treća kao prosuđivanje čina sa stajališta uloge druge osobe. Tek na šestom stupnju moralno prosuđivanje vodi k reverzibilnom rješenju, rješenju koje se prosuđuje ispravnim sa stajališta bilo kojeg sudionika konfliktne situacije, pod pretpostavkom svačije spremnosti da se postavi u položaj drugih sudionika. Npr. u Heinz dilemi 'prosuđivanje s tuđeg stajališta' vodi k različitim rješenjima ovisno o tome postavlja li se Heinz u ženin ili u farmaceutov položaj. Po Kohlbergovom mišljenju, način prosuđivanja na najvišem stupnju ima ovakav tijek:

1. Zamisli se položaju svakog pojedinog sudionika konfliktne situacije (uključujući i svoj) i razmotri sve zahtjeve koje sudionici mogu postaviti.
2. Zamisli da osoba s čijim si se položajem poistovjeti-la/o ne zna koja je njena uloga u situaciji i zapitaj se može li ona pod tom pretpostavkom i dalje podupirati svoj zahtjev.
3. Postupi u skladu s reverzibilnim zahtjevom.

Po Kohlbergovom mišljenju o ovakvom načinu prosuđivanja govori Kantova etika i etički formalizam jer se u njihovim analizama ističe da se moralni zahtjevi konzistentni, univerzalni i reverzibilni. Kant je načelo savjesti sažeo u kategoričkom imperativu: Postupaj tako da bi mogao htjeti da načelo koje slijediš u svom postupku postane općim prirodnim zakonom, čime se jasno pokazuje da moralni zahtjev mora biti konzistentan (je li moguć svijet u kojemu je takvo načelo postalo beziznimnim zakonom), univerzalan i reverzibilan (možemo li htjeti živjeti u takvom svijetu).

Kohlberg je naturalizirao teoriju o moralu pronalazeći naturalističke kriterije (bolja ravnoteža u smislu reverzibilnosti, diferencijacija, integracija) koji korespondiraju normativnim kriterijima: viši stupanj razvoja – ispravniji način moralne prosudbe (prema Kohlberg, 1963.).

Zaključak

Pedagoške posljedice su iznimno važne, ako odgojitelj zna koga odgaja i zna koji je cilj njegovog djelovanja, tek onda je njegovo djelovanje racionalno i tek raspolažući s jasnim teorijama o spoznaji, učenju, razvoju i cilju možemo se nadati da pojava dobre/dobrog učiteljica/učitelja neće ovisiti samo o prirođenom talentu. Tijekom stoljeća nije prestajalo zanimanje za moralni odgoj samo su motrišta o moralnom odgoju donekle bila različita. Različiti svjetonazori, filozofije i religije davali su i daju svoj doprinos u shvaćanju morala, moralnog odgoja, a onda i pristupima moralnom odgoju djece. Spominjanje i bavljenje moralnim odgojem i potrebom za moralnim odgojem djece u filozofiji, politici, vjeri i ostalim sferama društvenog života ne posustaje. To je samo jedan od dokaza da je takav vid odgoja, promišljanja o njemu ali i razrada različitih koncepcija moralnog odgoja itekako potrebna današnjoj društvenoj stvarnosti. Možda osobito s filozofskog pogledavanja koji se, pokazuje to povijest, uvijek pokaže nezaobilaznom osnovom i temeljem bilo kakvog govora o ovoj problematici.

Literatura

1. Auctori diversitas,(1997) Scientia psilosophica, qurtus septotertia: Milano.
2. Kant, I., (2006.) Filozofski ogledi, svezak II. Zagreb: VBZ .
3. Kohlberg, L., (1963), The Development of childrens orientations toward a Moral order; I Seqence in te Moral thought, Chicago: Vita Humana
4. Lichtenberg, J.,(2005) Aforizmi, Zagreb: Naklada Ltd.
5. Piaget, J. (1982.), (prev. Ivan Milinković), Intelektualni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Platon, (tiskana 1976.), Filozofska biblioteka, Beograd: BIGZ.
7. Polić, M. (1993.), Odgoj i svije(s)t. Zagreb: Hrvatsko filozofijsko društvo.
8. Polić, M. (1997). Čovjek – odgoj – svijet. Mala filozofijsko-odgojna razložba. Zagreb.
9. Rousseau, J. J.,(1887-1889.), Emil ili ob uzgoju, knjiga I. Zagreb: HPKZ.
10. Silov , M. (2003.), Pedagogija. V. Gorica: Persona.
11. www.ffst.hr/.../semiviews009/7.html
12. www.unizd.hr/Portals/19/silabusi/filodg-rn1

Education and Moral Education

Abstract

Education is very important because it encourages the development of society in all its fields of action, science, art, culture, production activities and skills, technology and religion. The view that education should follow natural development stands at the foundation of the modern philosophy of education. We can follow the formation of such a view in the following stages and theories: from Rousseau's formulation, through Kant's theory of knowing and conscience, to Piaget's theory of intellectual and Kohlberg's theory of moral development. Following the character of education through history, we can conclude that the interest in moral education has not ceased over the centuries, but that only the perspectives on moral education have been somewhat different. Different worldviews, philosophies and religions have given their contribution to the understanding of morality, moral education, and the approaches to moral education of children. The reference to and dealing with moral education and the need for moral education of children persists even today in philosophy, politics, religion and other spheres of social life.

Keywords: philosophy, education, moral education, knowledge, educational process.

Futorološke dimenzije rada škola u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

Dr.sc. **Dunja Anđić**
Učiteljski fakultet u Rijeci

Sažetak

U radu se prezentira istraživanje provedeno u 40 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s namjerom ispitivanja stavova i mišljenja učitelja o budućim aktivnostima rada škola u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Zadatci istraživanja bili su usmjereni na procjenu budućnosti rada škola: kako na tu budućnost gledaju ispitanici u školama koje posjeduju status eko-škole, a kako ispitanici koji rade u školama koje ne posjeduju taj status, te postoje li razlike među ispitanicima s obzirom na djelatnike u školama, stručnu spremu i radno iskustvo. Rezultati su ukazali na visoka očekivanja naših ispitanika. Rezultati istraživanja ukazali su na orijentiranost rada škola k postizanju veće odgovornosti i većoj promociji vrijednosti u budućnosti rada škola u implementaciji i promicanju koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, ali i uopće. Budući napori u radu škola moraju se usmjeriti na osvještavanje značaja uloge škola kao promicatelja održivog razvoja, putem obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja, veće uključenosti učenika, obitelji i lokalne zajednice.

Ključne riječi: budućnost rada škola, eko-škole, koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, osnovne škole, učitelji.

Uvod

Pojam budućnosti je temeljno određenje koncepta održivog razvoja „između održivosti i rasta stalna je konceptualna i praktična napetost. Ova dva načela kroz ljudske djelatnosti su-upravljaju svijetom. Održivost više kao težnja, budućnost; rast više kao stvarnost, sadašnjost.“ (Lay, 2007, str. 20). Iz toga razloga je koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj orijentiran sadašnjim postupcima za unaprjeđenje budućnosti, participiranjem budućih potreba, interesa, aktivnosti i akcija u izazovima koji će tek nastati. Učenje tijekom cijelog života predstavlja ključ za postizanje održivog razvoja[1,2], pri čemu odgoj i obrazovanje u svim svojim oblicima i u svim dobima, neizostavno uključuje školu. „Škola u suvremenom postmodernom društvu nije samo statički, vanjski promatrač promjena, nego njihov aktivni pokretač, nositelj i čimbenik“ (Hrvatić, Piršl, 2007, str. 392). Škole su mjesta na

[1] „Održivi razvoj je razvoj koji na integrativni način ostvaruje ravnotežu između zahtijeva za unaprjeđivanjem kakvoće života kroz materijalne vrijednosti koje obuhvaćaju posao i novac (ekonomska dimenzija), za ostvarivanjem socijalne dobrobiti i mira za sve kao društvenih vrijednosti (društvena dimenzija), zahtijeva za očuvanjem prirodnih dobara i održivošću svih ekosustava kao ekoloških vrijednosti (ekološka dimenzija) uz temelje demokracije, jednakosti spolova, solidarnosti, zakonitosti, te poštivanja temeljnih ljudskih prava, uključujući pravo na slobodu i jednake mogućnosti za sve, kao političkih vrijednosti (politička dimenzija), a o kojima ovisi kvaliteta života sadašnjih i budućih generacija“ (Unesco, 1997-2006).

[2] Održivi razvoj danas predstavlja globalni cjeloživotni futuristički koncept koji je neodvojiv dio suvremenih znanstvenih, pedagoških, socijalnih, ekonomskih, ekoloških i inih kretanja na svjetskoj sceni.

kojima je održivi razvoj[3] moguć kroz susrete pojedinaca i temeljnih društvenih konstrukata: obitelji, učitelja, djelatnika, lokalnih zajednica i koja uključuju društvene, političke, ekonomske, ekološke, zdravstvene, tehnološke, znanstvene, pedagoške i druge elemente sredina u kojima funkcioniraju. Škole su nezaobilazan akter promjena koje je potakao koncept održivog razvoja jer se u školama postavljaju temelji i konstrukcija održivije životne budućnosti (Anđić, 2011).

Futuristička određenja koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

Futurističko određenje koncepta **odgoja i obrazovanja za** održivi razvoj razvija se na temeljima dokumenta „Our Common future" koji je koncept održivog razvoja lansirao u žižu svjetske javnosti 1987. godine i Agende 21 (1992) koja u 36. poglavlju koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj imenuje temeljenim sredstvom za promoviranje koncepta održivog razvoja. Za Fiena odgoj i obrazovanje za održivi razvoj je proces ovlašćivanja ljudi svih dobi da preuzmu odgovornost u kreiranju održive budućnosti (2006, str. 5,6)[4]. Osnovne značajke odgoja i obrazovanja za održivi razvoj su: *1. Vizija* - pri čemu je izgradnja kapaciteta za takvo futuristički orijentirano mišljenje ključan zadatak odgoja i obrazovanja. *2. Krajnji cilj* - kao sistem etike i vrijednosti osjetljive na kulturni identitet, multikulturalni dijalog, demokratsko odlučivanje i odgovarajuće korištenje i upravljanje prirodnim resursima. *3. Vrijednosno-orijentirano* - s poštivanjem u središtu (prema drugima, uključujući sadašnje i buduće generacije, različitosti i razlike, okolišu, resursima planeta). Ono je poziv na istraživanje tema i pitanja, zadataka i pedagogija koje mogu odgoj i obrazovanje učiniti lokalno značajnima i kulturno odgovarajućima u potrazi za boljim svijetom. *4. Pozitivnoj budućnosti fokusirano* kroz uključivanje suvremenih pitanja ljudskih prava, sigurnosti, jednakosti, vlasti, interkulturalnog razumijevanja i kompetencija, kritičkog mišljenja, odlučivanja i vještina rješavanja problema za individualni rad i rad s drugima u primjeni lokalnih rješenja. 5. *Kvalitetno* - u kojem procesi modela učenja i poučavanja vrjednuju održivi razvoj (Anđić, 2011 prema Fien, 2006, str. 6-8). Nova vizija odgoja i obrazovanja potražuje holistički i interdisciplinarni pristup za razvijanje znanja i vještina potrebnih za održivu budućnost, kao i promjenu vrijednosti, ponašanja i načina života (Fien, 2006, str. 6). Sterling (2003) promatra odgoj i obrazovanje kroz tri temeljne relacije u novoj edukacijskoj paradigmi[5]: tradicionalno učenje ***o*** održivosti, povećavanje interesa prema učenju ***za*** održivost kao učenje za promjenu, uključujući znanja, vrijednosti i vještine te potrebu podizanja na razinu učenja ***kao*** održivost kao transformativni odgovor u sudjelovanju u

[3] Škole kao socijalne zajednice i njihove brojne uloge, humane, pedagoške, obrazovne, menadžerske i druge uloge, kao mikrokozmosi društva, poprimaju značajno mjesto u procesima implementacije koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

[4] Temeljni je čimbenik transformacije, pokretač promjene kako bi se implementirao održivi razvoj, ali ne samo unutar odgojno-obrazovnih sustava, već i društva u cjelini. (Fien, 2006).

[5] Uz neizostavan paradigmatski „pomak" od modernog k postmodernističkom određenju koncepta održivog razvoja i novo određenje odgoja i obrazovanja (za održivi razvoj) polazi od promjena paradigme učenje i poučavanja.

učenju kao promjeni. Naglasak je na procesu, kvaliteti učenja, razvoju cijele osobe, uključivanju u cjeloškolsku zajednicu, transformativnom učenju i njegovim iskustvima, uključujući kreativno, participatorsko, dinamično, integrativno, holističko, relacijsko i kolaborativno učenje. Sterling definira 7 ključnih dimenzija „operacionaliziranog života“ svake specifične odgojno-obrazovne institucije: ethos (etos); kurikulum; pedagogija; istraživanja, učenje i ispitivanje; upravljanje resursima i korištenje; fizička struktura/arhitektura i veze sa zajednicom te odnosi (Sterling, 2003, str. 273). Time daje konceptualni institucijski okvir na kojem se može temeljiti promjena uvjetovana implementacijom te evaluacija razina i intenziteta implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školama (Anđić, 2011). Prema Hopkins i McKeown (2002, str.14) konceptualni okvir odgoja i obrazovanja za održivi razvoj razvijao se kroz tri prioriteta: 1. osnovno obrazovanje ključ je nacionalne sposobnost za razvijanje i postizanje održivih ciljeva; 2. potrebna je reorijentacija postojećeg odgoja i obrazovanja uz uključivanje više principa, vještina, znanja, perspektiva i vrijednosti povezanih s održivosti u većini odgojno-obrazovnih sustava te razvijanje odgoja i obrazovanja koje uključuje učenje znanja, vještina, perspektiva i vrijednosti i motivaciju ljudi k održivom življenju. 3. prioritet je javno razumijevanje, osviještenost i obrazovanje svih društvenih sustava i podsustava i njihovih čimbenika. Od škole upravo i kreće stvaranje konceptualnog okvira koji će uključivati znanja, vještine, nove perspektive i novo izgrađivanje te reorijentacija postojećeg odgoja i obrazovanja u novi oblik. Od škole prema lokalnoj zajednici i ostalim društvenim sustavima, vidljiva je koncentrična putanja implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i uključivanje u njegov konceptualni okvir (Anđić, 2011, prema Hopkins i McKeown, 2002, str. 18, 20)[6].

Održive škole - eko-škole — škole budućnosti?

Promjene škole[7] predstavljaju realnu vezu između održivog razvoja i odgoja i obrazovanja u praksi. Neizostavna posljedica toga je veliki korak koje škole moraju učiniti, prema školama koje provode nastavni plan i program za okoliš, školama koje posjeduju status eko-škole i konačno prema održivoj školi koja živi i poučava principe održivosti (Anđić, 2011). Školovanje za održivost u velikom je porastu i egzistira u različitim oblicima diljem svijeta.[8] Breiting, Mayer i Mogensen (2005) razlikuju pojmove eko, zelenih i održivih škola. «Ekologizacija škola u Austriji» temelji se na poimanju škole kao cjeloškolske zajednice s ciljem podizanja od odgoja i obrazovanja za okoliš

[6] Uloga osnovnog odgoja i obrazovanja je stvaranje okvira odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Anđić, 2011, prema Hopkins i McKeown.

[7] „Potreba za promjenama tradicionalne škole proizlazi iz stvaranja nove paradigme: poimanja života i svijeta iz više smjerova i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja, kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji i suradničkom učenju.“ Hrvatić i Piršl (2007, str. 386).

[8] Zelene škole u Kini i SAD; Enviroškole na Novom Zelandu, održive škole u Australiji, Tajlandu i Kanadi, a u Europi Eko –škole (Anđić, 2001, prema Coad i Secombe, 2006, str. 19).

prema odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, uz izazove i mogućnosti školske autonomije i programa razvoja. Održiva škola je škola u kojoj se odvijaju transformacijski procesi koji obuhvaćaju sva područja školskog života. Pristupi održivoj školi temelje se na suradnji s ostalim skupinama, pružanju djelotvornog okvira, postizanju pozitivnih rezultata i izgradnji jakih osnova (Gold League and CERES, 2004). Održive škole su škole za 21. stoljeće, a vizija je škola na njihovom putu da postanu više održive u skladu s 5 glavnih značajki održivosti: financijski, ekološki, globalno, programski i demografski održive (National Association of Independent Schools, 2005). Ovakve i slične klasifikacije škola podrazumijevaju multidimenzionalno shvaćanje škole, pri čemu je naglasak na određenju škola kao škola koje se same financiraju, razvijaju ekološku i globalnu dimenziju, razvijaju svoj program rada i demografski zadovoljavaju društveni standard - održivih škola. Tako shvaćena vizija, ilustrira buduća nastojanja škola usmjerena za postizanjem značajki održivosti, pri čemu se elementi evaluacije tih dimenzija ne konkretiziraju. U svakom slučaju, ove su značajke održivosti shvaćene kao futuristička vizija onoga kakve bi škole trebale biti, odnosno kakve će biti, kao održive škole budućnosti (Anđić, 2011). Gough (2006)[9] ističe da se konstrukt održivih škola temelji se na holističkom pristupu koji omogućava planiranje cijelog integriranog kurikuluma. Održive škole su odabrale odgoj i obrazovanje za održivi razvoj kao centralni dio svoje školske misije i plana, smatraju ga glavnim principom u planiranju školskog života, rada, dugotrajnih promjena i razvoja; kontinuirano se unaprjeđuju međunarodnim suradnjama, projektima, razvijaju i omogućavaju učenicima kontekst za razvoj aktivnog građanstva i participacije uključujući kompleksnost kombiniranih društvenih, ekonomskih, političkih i ekoloških dimenzija održivog razvoja; angažirane su učenjem za budućnost, potiču učitelje i učenike u bavljenju kulturom kompleksnosti, kritičkom mišljenju za istraživanje i izazove u razjašnjavanju vrijednosti, refleksiji na vrijednosti učenja u akcijama i participaciji, revizioniranju svih predmeta i pedagogije u svjetlu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Anđić, 2011, prema Breiting, Mayer i Mogensen, 2005, str. 4, 10). Takav rad i razvoj općenito unaprjeđuje škole, i ne samo u području implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Program eko-škola, koji egzistira ponajviše u zemljama Europe, u Republici Hrvatskoj se provodi od 1997. godine[10]. To je program za ekološki menadžment, odgoj i obrazovanje za okoliš, ali i održivi razvoj. Kroz program eko-škola učenici su u srcu implementacije održivosti podržani od strane učitelja, ravnatelja, roditelja, i svog drugog osoblja. Radi se o razvoju kulture i etosa održivosti (Bell, 2007. prema Christie, 2007). On pretpostavlja holistički i participatorski pristup u kombinaciji učenja, poučavanja, realizaciji projekata, poduzimanju akcija za unaprijeđenje okoliša, te kao takav

[9] Prema Gough (2006) su škole u Australiji već integrirale odgoj i obrazovanje za održivost kroz nacionalne standarde učenja.
[10] Kao pridruženom članu, te od 1999. godine kao stalnom članu fondacije.

predstavlja značajan način na koji se škole povezuju s lokalnom zajednicom, utječu na živote svih aktera u školi i izvan nje (Anđić, 2011). „Jedno je nedvojbeno, i eko škole i održive škole predstavljaju načine razvoja i putove promjena u pokušajima škola da se usmjere k budućnosti i održivosti„ (Anđić, 2011). Drugim riječima, oba modela škola promoviraju implementaciju koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u sustave odgoja i obrazovanja.

Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno u 40 osnovnih škola i na 740 ispitanika koje su činili djelatnici u osnovnim školama. Cilj istraživanja je bio utvrditi futurološke dimenzije razvoja škola u području implementacije koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, odnosno u kojem smjeru škole očekuju da će se razvijati i koliko će promicati koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svom budućem radu. Zadatci: 1. utvrditi koliko buduće aktivnosti rada ispitanika u školama objašnjavaju viziju škola u budućnosti; 2. može li status škola (škole sa statusom eko-škole i škole bez statusa) biti prediktor vizije budućeg rada škola u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U anketni upitnik bile su uključene dvije skale: 1. *buduće aktivnosti rada škola* sadržavala je 20 čestica koje smo podijelili prema tematskim kategorijama pitanja; 2. *vizija škola u budućnosti* sadržavala je samo 4 čestice. Rezultati deskriptivne i faktorske analize prikazani su Tablicom 1.

Rezultati i diskusija

Analiza aritmetičkih sredina ukazuje na najviše dobivene vrijednosti na česticama „nenasilno rješavanje sukoba, poticanje jednakosti svih i tolerancije“ M(4,27), „odgovornost učenika/ica prema školskim obvezama“ M(4,17), „uspješno komuniciranje s kolegama/icama, učiteljima/icama“ M(4,15), „interes za kontinuirano informiranje i stručno usavršavanje“ M(4,13) što ukazuje koje će aktivnosti imati prioritet u budućem radu ispitanika. Međutim i druge vrijednosti, čak i najniže dobivene vrijednosti, vidljivo ulaze u srednje visoke rezultate i time ukazuju da te dimenzije školskog rada neće biti nikako zanemarene i značajno će se realizirati u budućem radu škola.

Zanimljivo je svakako da je najniža vrijednost dobivena u

Tablica 1. Prikaz deskriptivne statistike i faktorskih analiza skala

1.SKALA BUDUĆE AKTIVNOSTI RADA ŠKOLE faktorski korijen 11,2 , objašnjeno 56,40% zajedničke varijance, Cronbach alfa 0,95				
ODGOVORNOSTI I VRIJEDNOSTI	M	SD	Faktorska zasićenja	Komunalitet i
povećanje osjetljivosti i razumijevanja temeljnih pojmova održivosti	3,69	0,80	0,60	0,36
razvoj školskog etosa i škole kao zajednice života i rada svih	3,90	0,84	0,75	0,56
razumijevanje i prihvaćanje različitosti svjetonazora	4,04	0,87	0,78	0,61
osjetljivost na potrebe i interese pojedinaca	4,05	0,87	0,81	0,66
prihvaćanje osobne odgovornosti i odgovornosti za vlastite postupke i utjecaje na okoliš	4,09	0,86	0,81	0,66
osviještenost o potrebama zadovoljavanja sadašnjih generacija uz prihvaćanje obveze za osiguravanje kvalitete življenja i budućim generacijama	3,97	0,84	0,78	0,60
odgovornost učenika/ica prema školskim obvezama	4,17	0,86	0,72	0,51
razumijevanje uloge pojedinca u razvoju održivijih načina života	3,94	0,83	0,77	0,59
nenasilno rješavanje sukoba, poticanje jednakosti svih i tolerancije	4,27	0,87	0,77	0,60
MULTIMEDIJSKE TEHNOLOGIJE I STRUČNO USAVRŠAVANJE	M	SD		
interes za kontinuirano informiranje i stručno usavršavanje	4,13	0,84	0,79	0,62
primjena multimedijske i informacijsko-komunikacijske tehnologije	3,98	0,85	0,71	0,50
UPRAVLJANJE ŠKOLOM I SURADNJA				
demokratsko odlučivanje i upravljanje razredom/školom	3,83	0,81	0,69	0,48
poticanje zajedništva putem suradnje škole, učenika, roditelja, zajednice	4,04	0,89	0,76	0,58
poticanje i razvoj održivog upravljanja resursima škole i njenim kapacitetima	3,76	0,81	0,71	0,50
poticanje povezivanja s obitelji, lokalnom zajednicom i partnerskih odnosa u pitanjima rada na održivosti	3,96	0,85	0,74	0,55
uspješno komuniciranje s kolegama/icama, učiteljima/icama	4,15	0,89	0,79	0,62
zajedničko rješavanje problema u razredu i školi	4,12	0,89	0,81	0,65
bavljenje pitanjima lokalne zajednice i globalnih događanja i postizanje dogovora i partnerstva s lokalnom zajednicom	3,64	0,89	0,67	0,45
poboljšanje odnosa između učenika/ica, učitelja/ica i roditelja	4,06	0,87	0,77	0,59
poboljšanje odnosa prema kulturno drugačijim učenicima/icama	3,99	0,91	0,77	0,59
2. SKALA VIZIJE ŠKOLE U BUDUĆNOSTI jedan faktorski korijen/eigen 2,85 , objašnjeno 71,49% zajedničke varijance, Cronbach alfa 0,86				
Škola posjeduje i realizira razrađenu viziju i misiju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.	2,77	1,40	0,81	0,66
Škola se promovira u lokalnoj zajednici kao „mjesto zajedničkog rada i života svih" u budućnosti.	3,25	1,37	0,84	0,71
Vizija škole u budućnosti uključuje ekološki, ekonomski, društveno, tehnološko, kulturno, politički održivu školu kao zajednicu učenja, rada i života svih.	3,36	1,30	0,86	0,75
Plan razvoja škole za budućnost stavlja školu u središte razvoja za održivu budućnost cijele zajednice.	3,07	1,37	0,85	0,72

drugoj skali i na čestici „Škola posjeduje i realizira razrađenu viziju i misiju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj." M(2,77), što je jedina vrijednost ispod 3,00. Svakako je tumačimo kao nedostatnom i ukazuje prije svega na nedostatak te izuzetne značajne dimenzije rada u školama o kojoj ovisi i cjelokupan rad u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školama.

Rezultati regresijske analize ukazali su da buduće aktivnosti rada škole objašnjavaju čak 80% zajedničke varijance vizije škola u budućnosti. Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize[11] prikazani su Tablicom 2.

Futurističke dimenzije rada škole prema rezultatima našeg istraživanja svakako su usmjerene na:

2.Tablica multiregresijska analiza

Model	F	p	beta	B
1. korak	142894,1	0,00		3,98
Kriterij Vizija škola u budućnosti				
Prediktori				
Odgovornosti i vrijednosti	27,7	0,00	-0,13	-0,16
Multimedijske tehnologije i stručno usavršavanje	1360,9	0,00	0,73	0,58
Upravljanje školom i suradnja	158,6	0,00	0,35	0,38
2. korak	117262,6	0,00		3,99
Kriterij Vizija škola u budućnosti				
Prediktori				
Škole (eko=1; bez statusa=0)	0,2	0,68	-0,006	-0,01
Odgovornosti i vrijednosti	25,4	0,00	-0,13	-0,16
Multimedijske tehnologije i stručno usavršavanje	1342,9	0,00	0,73	0,584
Upravljanje školom i suradnja	156,6	0,00	0,35	0,384
3. korak	116829,1	0,00		3,99
Kriterij Vizija škola u budućnosti				
Prediktori				
Škole (eko=1; bez statusa=0)	0,4	0,50	-0,01	-0,02
Odgovornosti i vrijednosti	16,3	0,000	-0,13	-0,16
Multimedijske tehnologije i stručno usavršavanje	1146,0	0,00	0,73	0,59
Upravljanje školom i suradnja	114,9	0,00	0,34	0,37
Škole x Odgovornosti i vrijednosti	0,2	0,68	-0,01	-0,03
Škole x Multimedijske tehnologije i stručno usavršavanje	0,8	0,37	-0,02	-0,04
Škole x Upravljanje školom i suradnja	2,4	0,12	0,05	0,14

1. Korak R=0,89; R2= 0,80; F=1000,80; p=0,00
2. Korak R=0,89; R2= 0,80; F=749, 78; p=0,00
3. Korak R=0,89; R2= 0,80; F=429,07; p=0,00

razvijanje vizije škola kao održivih zajednica, mjesta zajedničkog života i rada, koje će biti održive ekološki, ekonomski, društveno, tehnološko, kulturno i politički, planiranje razvoja škola kao centara svojih lokalnih zajednica te planiranje i realizaciju vizija i misija u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Vizija škola u budućnosti objašnjena je budućim aktivnostima rada ispitanika u

[11] Analizom je utvrđeno da 128 ispitanika iz 7 osnovnih škola radi u osnovnim školama koje posjeduju statuse eko-škola, dok je 618 ispitanika iz 33 škole koje ne posjeduju taj status.

povećanju osjetljivosti i razumijevanja temeljnih pojmova održivosti, razvoju etosa i škola kao zajednica života i rada svih, razumijevanju i prihvaćanju različitosti svjetonazora, osjetljivosti na potrebe i interese pojedinaca, prihvaćanju osobne odgovornosti i odgovornosti za vlastite postupke i utjecaje na okoliš, osviještenosti o potrebama zadovoljavanja sadašnjih generacija uz prihvaćanje obveze za osiguravanje kvalitete življenja i budućim generacijama, odgovornosti učenika/ica prema školskim obvezama, razumijevanju uloge pojedinca u razvoju održivijih načina života i nenasilno rješavanje sukoba, poticanje jednakosti svih i tolerancije. Viziji škola u budućnosti pridonose aktivnosti rada učitelja i djelatnika u školama koje su usmjerene na razvoj multimedijskih tehnologija i interes za kontinuirana usavršavanja. Viziju škola u budućnosti objašnjavaju značajni doprinosi upravljanja školom i suradnja koja uključuje demokratsko odlučivanje i upravljanje razredom/školom, poticanje zajedništva putem suradnje škole, učenika, roditelja, zajednice, poticanje i razvoj održivog upravljanja resursima škole i njenim kapacitetima, poticanje povezivanja s obitelji, lokalnom zajednicom i partnerskih odnosa u pitanjima rada na održivosti, uspješno komuniciranje s kolegama/icama, učiteljima/icama, zajedničko rješavanje problema u razredu i školi, bavljenje pitanjima lokalne zajednice i globalnih događanja i postizanje dogovora i partnerstva s lokalnom zajednicom, poboljšanje odnosa između učenika/ica, učitelja/ica i roditelja i poboljšanje odnosa prema kulturno drugačijim učenicima/icama. Status škole[12], kao eko-škole, međutim, nije prediktor niti objašnjava viziju škola u budućnosti. Rezultati ukazuju da implementacija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nije nužno vezana za postojanje programa eko-škola koji bi trebali biti usmjereni na njegovu implementaciju, već se implementira u škole na opće odgojno-obrazovnoj razini ili možda kroz druge programe, koji nisu bili obuhvaćeni ovim istraživanjem. Iako potonji rezultat možemo s jedne strane smatrati razočarenjem, s druge strane, on ukazuje da se škole usmjeravaju bez obzira na programe poput ovih i sličnih programa, na vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i usklađuju svoje vizije s tim konceptom jer „početak promišljanja o budućnosti svakog društva leži u promišljanju o njegovom odgojno-obrazovnom sustavu, pri čemu briga za rani odgoj i obrazovanje predstavlja temelj budućih perspektiva“ (Katić, 2008, str.247). Ipak, 20% varijance nismo objasnili. Je li u pitanju interes ispitanika, administrativni zahtjevi, financijska sredstva ili upravo nedostatno posjedovanje i realizacija vizije ili misije u školama, o tome bi mogli jedno nagađati. Prema Scottu (2009, str.1) ključna ideja je stvaranje veza između akcije i učenja, između onoga što škola radi, kao zajednica, i što ljudi: učenici, djelatnici, nadležna tijela, mogu u tome naučiti te način na koji škole mogu modelirati održive načine rada za širu zajednicu. U kontekstu našeg istraživanja, dobili smo svakako povoljne rezultate i ocjenjujemo ih vrlo značajnim. Ukazuju, prije svega, da futurističke

[12] Status škole, kao eko-škola, je indikator varijabla koju smo u regresijsku analizu uveli s kodom 1 i 0 (škole bez statusa=0; eko-škole=1).

dimenzije budućeg rada škola treba usmjeriti upravo na usavršavanje djelatnika škola, odgovornosti i vrijednosti te upravljanje školom i suradnju kako bi još značajnije mogli doprinijeti implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, pri čemu postojanje programa eko-škole nije predikcija njihove vizije u budućnosti. Da su rezultati bili ikako drugačiji, upitna bi bila njihova iskrenost u procjeni budućih aktivnosti rada i u viziji škola u kojima rade.

Zaključak

Ako sagledamo rezultate u kontekstu polazne definicije održivog razvoja, možemo zaključiti da budućnost rada škola u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nije nužno pretpostavljena razvojem ekološke dimenzije održivosti, odnosno orijentacijom na ekološke programe, već prije svega holističkim zahvaćanjem i integracijom svih dimenzija održivosti u rad škola. Rezultati našeg istraživanja su potvrdili da su buduće aktivnosti djelatnika u školama i vizija škola u budućnosti usklađene i nedvojbeno usmjerene na stvaranje održivih škola u svakom pogledu. Sigurno je da će se škole, bilo one eko-škole ili škole koje provode druge vrste programa, na integrirani način baviti odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj kroz aktivnosti koje će promovirati održive vrijednosti (poštivanje, jednakost, ljudska prava, demokracija, solidarnost, interkulturalizam, bioraznolikost i dr.), odgovornosti svih čimbenika u školama, kontinuirani interes djelatnika za usavršavanja, primjenu multimedijskih tehnologija, održivo upravljanje i suradnju škola, obitelji i lokalnih zajednica, bez kojih, budući rad i vizija škola kao održivih škola, u implementaciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u društvo, ne bi ni bio moguć.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2011.), Škole u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci.
2. Bell, A. (2007.), Policy, EcoSchools and Operations: Laying the Groundwork for ESD in the Toronto District School Board. SEDA: Sustainability and Education Academy. http://www.schulich.yorku.ca/SSBExtra/sea.nsf/Lookup/TDSB%20Case%20Study/$file/TDSB%20Case%20Study.pdf
3. Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F. (2005.), Quality Criteria for ESD –Schools – Guideline for enhance the quality of Education for Sustainable development. SEED and ENSI Networks. Socrates. Comenius./on line/. S mreže skinuto 9.9.2010. s http://seed.schule.at/uploads/QC_eng_2web.pdf
4. Coad, S., Secombe, O. (2006.), Education for Sustainable Development: The South Australian Initiative. APNIVE Australia**.** 10th APEID International Conference Bangkok, December, 2006. http://www.unescobkk.org/education/apeid/apeid-international-conference/10-th-apeid-international-conference/programme/concurrent-sessions/day-2-session-3c-innovative-initiatives-at-educational-institutions-leadership-and-teacher-training-for-esd/
5. Fien, J. (2006.), Education for Sustainable development: A perspective for Schools. 10th APEID International Conference «Learning Together for Tomorrow: Education for Sustainable Development», Bangkok, Thailand.

6. Gold League and CERES (2004.). Sustainable schools Initiative. What is Sustainable school? Living for the planet. WWF. www.
7. Gough, A. (2006.), Sustainable schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge? *Southern African Journal of Environmental Educatio*n, 23. 48-63.
8. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Kurikulum (2007). ur. V. Previšić. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Školska knjiga, Zagreb.
9. Hopkins, C., McKeown, R. (2002.), Education for Sustainable development: an international perspective. Chapter 2. U: *Education and Sustainable development: Responding to the global Challenge.* 13-27.
10. .Katić, V. (2008), Pluralizam – ishodište cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (2008.). 1. svezak Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.). Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka 2008. Znanstveno-stručni skup s međunarodnim sudjelovanjem «Cjeloživotno učenje za održivi razvoj», svibanj 2008., Plitvice.
11. Lay, V. (2007.), Održivi razvoj i vođenje. *Društvena istraživanja*, 16 (6), (92). 1031-1053.
12. National Association of Independent Schools (2005.), Annual Conference. http://www.nais.org/
13. Scott, W. (2009.), International and UK context for Learning for sustainability: a brief comment on issues UK National Sustainable Schools Conference. Univesity of Bath, Center for Research in Education and the Enviroment. http://www.bath.ac.uk/cree
14. Sterling, S. (2003.), Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education:explorations in the context of sustainability (PhD thesis). Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath.
15. http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf

Futurological Dimensions of School Work in Implementing the Concept of Education for Sustainable Development

Abstract

This paper presents a study conducted in 40 elementary schools in the Republic of Croatia with the intention of testing the attitudes and opinions of teachers on future activities of schools in implementing the concept of education for sustainable development. Research assignments focused on assessing the future of schools: how the respondents who work in the schools which have an eco-school status view that future, as well as those respondents who work in the schools which do not have that status, and whether there are differences among respondents with respect to employees in schools, vocational qualifications and work experience. The results show that the respondents hold high expectations. They also indicate that the schools are oriented towards achieving greater accountability and greater promotion of values in their future work of implementing and promoting the concept of education for sustainable development, but also in general. Future efforts in the work of schools must focus on raising awareness of the importance of the role of schools as promoters of sustainable development through education and professional development of teachers, greater involvement of students, families and communities.

Keywords: future of schools, eco-schools, concept of education for sustainable development, elementary school teachers

Kulturni pluralizam Vojvodine i obrazovanje hvatske nacionalne zajednice u njoj

Dr. sc. **Snežana Babić-Kekez**, doc.
Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu

Sažetak

U radu se razmatra organizacija nastave na hrvatskome jeziku, koja se realizira u osnovnim i srednjim školama u Vojvodini, u kontekstu Parekhove (2000) koncepcije multikulturalističkog obrazovanja. Sustav obrazovanja i odgoja u Vojvodini čini organizacija nastave na jezicima koji su u službenoj uporabi u Vojvodini, odnosno na srpskom, hrvatskom, mađarskom, rusinskom i rumunjskom jeziku. U užem smislu, u ovom radu fokus je usmjeren na organizaciju sustava obrazovanja i odgoja na hrvatskome jeziku u Vojvodini i obuhvat učenika, pripadnika hrvatske nacionalne manjine nastavom na maternjem jeziku u školama u Vojvodini. Podaci se odnose na školsku 2011/2012. godinu i ukazuju na niz problema u nastojanju očuvanja nacionalnog identiteta, i to prije svega na nedovoljno razvijenu mrežu osnovnih škola na hrvatskome jeziku uslijed nedostatka stručnog kadra u nastavi. Uvažavanjem principa egalitarnosti i demokratičnosti i temeljem iskazanih obrazovnih potreba u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu, autorica predlaže moguće rješenje za stvaranje, prije svega, kadrovskih uvjeta za školovanje pripadnika hrvatske nacionalne zajednice na maternjem jeziku.

Ključne riječi: obrazovanje, multikulturalizam, organizacija nastave na hrvatskom jeziku

Uvod

Polazeći od temeljnih okvira u kojima se treba kretati razvoj europskog obrazovanja, prije svega zajedničkih standarda Europske unije u procesu daljnjeg razvoja i usavršavanja sustava obrazovanja, u ciljevima regionalnih i lokalnih obrazovnih politika obrazovanje treba jamčiti svakom pojedincu šansu kako bi iskazao sve svoje potencijale, mogućnost formiranja odgovornog građanina koji će, kako u svom osobnom tako i u profesionalnom životu, moći pomoći jačanju društvene kohezije i demokratske sigurnosti. Čitav niz strateških dokumenata Europske unije koji se odnose na sustave obrazovanja i odgoja, preciziraju na koji način bi europsko obrazovanje trebalo omogućiti: pripremu mladih za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, temeljne slobode, dužnosti i odgovornosti građana i pružanje pomoći mladim ljudima pri uključivanju u javni život; pripremu mladih za stjecanje, u svom osobnom životu, pozitivne i realističke slike o samome sebi, a koju će realizirati u osobnim, društvenim i zajedničkim prilikama; pripremu za rad koja treba omogućiti širok pogled na rad i uvod u prirodu i oblike rada i radnog iskustva i pripremu mladih za kulturni život u cilju bogaćenja ličnosti i uključivanja u duhovno, kulturno i povijesno nasljeđe, odnosno pripremu mladih za život u multukulturalnom društvu. U skladu s ovako postavljenim okvirima razvoja postavljeni su i globalni ciljevi kojima teži europsko obrazovanje, a to su multikulturalnost ili uvažavanje kulturnih različitosti u obrazovanju, mobilnost, sustav

osposobljavanja, vještine i otvorenost Europe prema svijetu. Znanje, kompetencije i jačanje prava građanstva, u čijoj osnovi je uzajamno razumijevanje kulturnih razlika, su dimenzije otvorenog i dinamičnog europskog sustava obrazovanja, ali i reformskih procesa u obrazovanju država koje teže eurointegracijama.

Demokratičnost i multikulturalizam su neraskidivo povezani istim vrijednostima, prije svega tolerancijom i uzajamnim poštovanjem u odnosima među ljudima. Pored toga, pluralizam, tako važan za demokraciju, osnova je multikulturalizma, te na taj način multikulturalizam doprinosi širenju demokratskih prava. Povijesno gledano, multikulturalizam kao postojanje više kultura na istom prostoru, nije nužno značio ili podrazumijevao postojanje modela komunikacije među njima. Posljedice su bile dvojake, ili je dolazilo do asimilacije manjih kultura ili se javljala potreba za komunikacijom među pripadnicima različitih kultura, odnosno stvarani su uvjeti za pojavu interkulturalizma kao svojevrsne spone u pluralitetu kultura jednog društva. Kulturne razlike čine jednu sredinu bogatijom, mada se etnički pluralizam i multikulturalnost, u nekim slučajevima, doživljavaju kao problem, odnosno kao faktor koji ograničava i otežava uspostavljanje demokratije. U konstruiranju manjinskih politika u lokalnim sredinama trebalo bi poći od činjenice da etničke i kulturne razlike nisu i ne moraju biti samo uzrok problema. Naprotiv, kulturne razlike čine jednu sredinu bogatijom, doprinose boljem samorazumijevanja njezinih pripadnika, šire njihove vidike, iskustvo čine složenijim a percepciju delikatnijom. Lokalne politike, prema tome, u kulturnom pluralizmu treba videti svoju prednost, i to prednost čiji benefiti prelaze preko etničkih granica (Domonji i ostali; 2009;str. 11). Multikulturalizam se, prema B.Parekh (2000) ne tiče različitosti i identiteta per se, nego onih koji su utjelovljeni u kulturi i sa kulturom se održavaju. Pri tome, autor kulturu shvaća kao korpus vjerovanja i praksi u smislu po kojem skupina ljudi razumije sebe i svijet, te organizira svoj život. Postoje različitosti koje su stvar izbora pojedinca, ali i kulturalno derivirane različitosti, oblikovane i strukturirane svojim utelovljenjem u zajedničkom i povijesni naslijeđenom sustavu značenja i značaja (vidi: Mesić,2006;str. 95). Multikulturalizam se odnosi upravo na te kulturne različitosti. Inkorporacija ili participacija članova kulturno različitih grupa u širi društveni kontekst, bez gubitka svoje posebnosti, uvjet su socijalnog jedinstva i razvoja demokracije. Da bi se to postiglo nužno je da temeljne društvene institucije, ali i obrazovne politike uvaže zahtjeve za priznavanjem kulturnih različitosti.

Obrazovanje pripadnika hrvatske nacionalne zajednice u Vojvodini

Sustav predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i odgoja u Vojvodini čini organizacija nastave na jezicima koji su u službenoj uporabi u Vojvodini, odnosno na srpskom, hrvatskom, mađarskom, slovačkom, rusinskom i rumunjskom jeziku. U užem smislu, u ovom radu fokus je usmjeren na organizaciju sustava obrazovanja i odgoja na hrvatskom jeziku u Vojvodini i obuhvat

učenika, pripadnika hrvatske nacionalne manjine nastavom na maternjem jeziku u školama u Vojvodini. Podaci se odnose na školsku 2011/2012. godinu i dobiveni su u Pokrajinskom tajništvu za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice u Novom Sadu i u Hrvatskom nacionalnom vijeću.

U ovom radu prikazat ćemo statističke podatke koji se odnose na osnovnoškolsku razinu sustava, jer je obuhvat učenika nastavom na hrvatskom jeziku na toj razini najveći. U školskoj 2011/2012. godini redovitim osnovnim obrazovanjem u Vojvodini ukupno je obuhvaćeno 156.045 učenika. Od tog broja, dvije trećine učenika su pripadnici srpskog većinskog naroda, dok se trećina učenika izjašnjava kao pripadnici drugih nacionalnih zajednica.

Nacionalnost	NASTAVNI JEZIK						UKUPNO	
	srpski	*mađarski*	*slovački*	*rumunski*	*rusinski*	*hrvatski*	*Σ*	*%*
Srbi	109902	74	44	22	32	1	110075	70.54
Mađari	3791	15108	3	1	12	2	18917	12.12
Romi	6798	416	33	131	15	-	7393	4.74
Neopredeljeni/Ostali	3927	146	38	1	2	1	4115	2.64
Slovaci	1071	11	2988	-	2	-	4072	2.61
Hrvati	2881	19	4	-	2	286	3192	2.05
Crnogorci	2338	2	4	-	4	-	2348	1.50
Rumuni	992	-	-	1057	-	-	2049	1.31
Rusini	567	1	2	-	444	-	1014	0.65
Bunjevci	814	21	-	-	-	2	837	0.54
Makedonci	612	1	-	2	-	-	615	0.39
Bošnjaci	563	-	-	-	1	-	564	0.36
Ukrajinci	266	2	-	-	2	-	270	0.17
Albanci	256	5	1	-	2	-	264	0.17
Nemci	91	2	-	-	-	-	93	0.06
Česi	91	-	-	-	-	-	91	0.06
Bugari	52	-	-	-	-	-	52	0.03
Slovenci	46	2	-	-	-	-	48	0.03
Goranci	25	-	-	-	-	-	25	0.02
Šokci	11	-	-	-	-	-	11	0.01
UKUPNO	135094	15810	3117	1214	518	292	156045	100%
	86.57%	10.13%	2.00%	0.78%	0.33%	0.19%		

Tabela broj 1 – *Nacionalni sastav učenika u redovnim obaveznim osnovnim školama u Vojvodini šk.2011/2012. godine*

U tablici br.1 prikazan je nacionalni sastav učenika osnovnih škola i njihov obuhvat nastavom na jednom od jezika koji su u službenoj uporabi u Vojvodini. Na temelju prikazanih podataka možemo zaključiti da je najveći obuhvat učenika nastavom na srpskom jeziku, a najmanji nastavom na hrvatskom jeziku.

U redovitim obaveznim osnovnim školama nastavu pohađa 3192 učenika hrvatske nacionalnosti, što čini 2.05% populacije učenika osnovnih škola u Vojvodini. Obuhvat učenika Hrvata nastavom na maternjem, hrvatskom jeziku iznosi 286 ili 8.96% od ukupnog broja učenika koji se izjašnjavaju kao pripadnici hrvatske nacionalne zajednice, dok 2906 učenika ili 91.04%. pohađaju redovne obavezne osnovne škole na ostalim nastavnim jezicima (srpskom, mađarskom, slovačkom i rusinskom). U matičnim školama nastavu pohađa 197 ili 67.47% učenika, a 95 ili 32.53%, učenika pohađa nastavu u okviru 3 izdvojena odeljenja, koja su u sastavu 3 redovne obavezne osnovne škole. Nastava se ostvaruje u okviru 26 nekombinovanih i 6 kombinovanih, ukupno 32 odeljenja. Prosečan broj učenika u odeljenju je 9. U odnosu na ukupan broj učenika koji nastavu pohađaju na hrvatskom jeziku, 286 ili 97.95% su učenici Hrvati, a 6 ili 2.05% su učenici pripadnici drugih naroda (tablica br.2).

Grad/ Opština	UČENICI				ŠKOLE	
	Ukupno uč. Hrvata u redovnim obaveznim OŠ	Procentualna zastupljenost uč. Hrvata u redovnim obaveznim OŠ	Obuhvat učenika Hrvata nastavom na maternjem jeziku		U kojima ima uč. Hrvata	U kojima se ostvaruje nast. na hrvatskom
			Σ	%		
Ada	2	0.15	0	0.00	1	
Alibunar	3	0.17	0	0.00	2	
Apatin	189	8.67	0	0.00	3	
Bač	117	9.92	0	0.00	4	
Bačka Palanka	47	1.05	0	0.00	7	
Bačka Topola	4	0.15	0	0.00	3	
Bački Petrovac	3	0.28	0	0.00	1	
Bela Crkva	2	0.13	0	0.00	2	
Beočin	46	3.45	0	0.00	1	
Bečej	24	0.72	0	0.00	4	
Vrbas	39	1.08	0	0.00	8	
Vršac	7	0.16	0	0.00	2	

Žabalj	19	0.72	0	0.00	2	
Žitište	0	0.00	0	-	-	
Zrenjanin	10	0.10	0	0.00	6	
Inđija	92	2.58	0	0.00	7	
Irig	14	1.73	0	0.00	2	
Kanjiža	1	0.05	0	0.00	1	
Kikinda	5	0.11	0	0.00	4	
Kovačica	2	0.09	0	0.00	2	
Kovin	2	0.07	0	0.00	1	
Kula	25	0.69	0	0.00	5	
Mali Iđoš	4	0.37	0	0.00	3	
Nova Crnja	0	0.00	0	-	-	
Novi Bečej	0	0.00	0	-	-	
Novi Kneževac	1	0.11	0	0.00	1	
Novi Sad	299	1.12	0	0.00	31	
Opovo	13	1.50	0	0.00	1	
Odžaci	13	0.59	0	0.00	3	
Pančevo	50	0.51	0	0.00	13	
Pećinci	0	0.00	0	-	-	
Plandište	0	0.00	0	-	-	
Ruma	86	2.04	0	0.00	9	
Senta	2	0.11	0	0.00	1	
Sečanj	3	0.27	0	0.00	1	
Sombor	515	8.02	0	0.00	16	
Srbobran	0	0.00	0	-	-	
S. Karlovci	57	8.92	0	0.00	1	
S. Mitrovica	116	1.77	0	0.00	8	
Stara Pazova	72	1.34	0	0.00	4	
Subotica	1202	10.50	286	23.79	20	5
Temerin	5	0.21	0	0.00	1	
Titel	7	0.54	0	0.00	1	
Čoka	0	0.00	0	-	-	
Šid	94	3.51	0	0.00	5	
UKUPNO	3192	2.05	286	8.96	187	5

Tabela broj 2 – *Obuhvat učenika Hrvata po lokalnim samoupravama u redovnim obaveznim osnovnim školama*

U tablici broj 2 vidimo da od ukupnog broja (3192) učenika pripadnika hrvatske nacionalne manjine u osnovnim školama u Vojvodini, njih 286 pohađa nastavu na maternjem jeziku u pet osnovnih škola na teritoriji Subotice, dok ostale lokalne sredine u kojima žive pripadnici hrvatske nacionalne zajednice u Vojvodini nemaju organizovanu nastavu na maternjem jeziku. Isto tako, nastava je organizovana isključivo u redovitim osnovnim školama, dok u ostalim tipovima škola, za sada ne postoje uslovi za to (tablica br.3).

TIP ŠKOLE		NASTAVNI JEZIK							
		hrvatski	srpski	mađarski	slovački	i rumunsk	rusinski	(srpski i	UKUPNO
Redovne obavezne OŠ	Σ	286	2881	19	4	-	2	-	3192
	%	8.96	90.26	0.60	0.13	-	0.06	-	100
OŠ za učenike sa smetnjama u razvoju	Σ	-	31	3	-	-	-	-	34
	%	-	91.18	8.82	-	-	-	-	100
Osnovne muzičke škole	Σ	-	96	-	-	-	-	-	96
	%	-	100	-	-	-	-	-	100
Osnovne baletske škole	Σ	-	12	-	-	-	-	-	12
	%	-	100	-	-	-	-	-	100
Škole za osnovno obrazovanje odraslih	Σ	-	18	1	-	-	-	-	19
	%	-	94.74	5.26	-	-	-	-	100

Tabela broj 3 – *Obuhvat učenika hrvatske nacionalnosti prema nastavnim jezicima i tipovima osnovnih škola*

Učenje hrvatskog jezika s elementima nacionalne kulture organizirano je u 12 osnovnih škola raspoređenih na teritoriju općina Apatin, Bač, Sombor, Sremska Mitrovica i Subotica za 407 učenika. U nastavnom planu za osnovno obrazovanje i vaspitanje se nastavni predmet Materinji jezik sa elementima nacionalne kulture nalazi unutar popisa izbornih predmeta, koje je svaka osnovna škola u obavezi da ponudu učenicima / roditeljima na početku svake školske godine, kako bi se oni mogli opredijeliti za njegovo izučavanje.

Diskusija

Analizom prikazanih rezultata možemo zaključiti da pripadnici nacionalnih manjina, čiji je jezik u službenoj uporabi u Vojvodini (Mađari, Slovaci, Hrvati, Rumunji i Rusini) ostvaruju pravo na obvezno osnovno školovanje na materinskom jeziku. Iako je obuhvat učenika nastavom na materinjem jeziku nejednak i nije potpun, možemo konstatirati da je u potpunosti osigurana jedna od tri mogućnosti na koje se obvezala država ratifikacijom Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima i to da: omogući osnovno obrazovanje na odgovarajućem regionalnom ili manjinskom jeziku; osigurati značajan dio osnovnog obrazovanja na odgovarajućem regionalnom ili manjinskom jeziku; ili osigurati u okviru osnovnog obrazovanja za učenje odgovarajućeg regionalnog ili manjinskog jezika kao integralnog dijela nastavnog plana. Suštinski problemi koji se javljaju u organizaciji promatranog sustava manjinskog obrazovanja su:

- Nedovoljno razvijena mreža osnovnih škola na jezicima nacionalnih manjina,
- Nedostatak stručnog kadra za izvođenje nastave i teškoće pri nostrifikaciji njihovih diploma stečenih u zemlji matici,
- Nedostatak udžbenika i kompetentnih autora za pisanje ili prevođenje udžbenika,
- Problem financiranja nastave u odjelima sa malim brojem učenika,
- Nerazvijenost sustava osiguranja kvalitete nastave na jezicima nacionalnih manjina.

Prijedlozi za moguća rješenja i prevladavanje problema u cilju unapređivanja sustava osnovnog obrazovanja i odgoja na jezicima nacionalnih manjina su:

- Osiguranje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada na svim razinama sustava donošenjem podzakonskih akata i prateće normative;
- Osiguravanje uvjeta za školovanje stručnog kadra za izvođenje nastave na jezicima nacionalnih manjina;
- Osiguravanje uvjeta za kontinuirano financiranje skupina za realizaciju nastave na jezicima nacionalnih manjina;
- Definiranje minimalnog i maksimalnog broja učenika i jednoj grupi i raspon uzrasta učenika u jednoj grupi (maksimalno tri razreda);
- Izrada i akreditacija programa obveznog stručnog usavršavanja nastavnika, koji realiziraju nastavu Maternjeg jezika s elementima nacionalne kulture;
- Organiziranje stručnog usavršavanja u zemlji matici razmjenom stručne literature, zajedničkom seminarima, okruglim stolovima, razmjenom / boravkom u zemlji matici, ljetnim / zimskim školama za nastavnike i sl.;
- Osiguravanje jednakih uvjeta za izdavanje udžbenika, dodatne literaturu i nastavnih sredstava na jezicima nacionalnih manjina.

Poseban problem predstavlja nedostatak stručnog kadra za izvođenje odgojnog i obrazovnog rada na hrvatskom jeziku, te je neophodno stvoriti materijalne i kadrovske uvjete za njihovo obrazovanje, s naglaskom na njegovanje kulture, povijesti i jezika hrvatske nacionalne manjine, ali i većinskog stanovništva, u cilju očuvanja nacionalnog identiteta. To je ujedno i obveza proistekla iz neposredne primjene Povelje o ljudskim i manjinskim pravima i građanskim slobodama u oblasti obrazovanja u Vojvodini. Nacionalni savjet hrvatske nacionalne zajednice bi trebao biti ravnopravni partner u svim aktivnostima razvoja visokog obrazovanja, kako bi odgovorio na zahtjeve zajednice utvrđivanjem obrazovnih potreba, a u cilju njegovanja i očuvanja nacionalnog identiteta.

Polazeći od činjenice da se razvoj visokog obrazovanja u Vojvodini temelji na principu razvoja društva temeljenog na znanju i principu multikulturalizma, odnosno višejezičnom konceptu visokog obrazovanja, trebalo bi osigurati uvjete za afirmaciju prava na uporabu materinskog jezika i pisma u realizaciji studijskog ciklusa, čime bi potaknuli i veće sudjelovanje pripadnika hrvatske manjinske zajednice u ukupnoj studentskoj populaciji. To je iznimno značajno jer trenutno sudjelovanje nije proporcionalno u odnosu na broj stanovnika Vojvodine, pripadnika manjinskih zajednica. Preduvjet za ostvarivanje ovih prava je jačanje ljudskih resursa, odnosno nastavnog i znanstvenog kadra. Drugim riječima, neophodno je stvoriti uvjete za obrazovanje stručnog kadra za izvođenje odgojnog i obrazovnog rada na hrvatskom jeziku na svim razinama sustava, od predškolskog do visokog školstva, kao i za pokrivenost kadrom, bar dijelova sustava, u lokalnim samoupravama u kojima pripadnici hrvatske nacionalne zajednici iskazuju tu vrstu obrazovnih potreba.

Neophodno je osigurati stručni nastavni kadar na izvođenje nastave na hrvatskom jeziku u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, u muzičkim, baletskim i školama za obrazovanje odraslih. Jedna od mogućnosti je da se u okviru Sveučilišta u Novom Sadu formiraju stručni lektorati pri pojedinim fakultetima, odnosno omogući pohađanje nastave hrvatskog jezika (izborni predmet) za studente, buduće nastavnike predmetne nastave i inkluzivnog obrazovanja. Iz navedenog proizlazi da je neophodno stvoriti uvjete za obrazovanje nastavnog kadra, kako bi što veći broj učenika ostvarilo pravo na obrazovanje na materinskom jeziku.

U sustavu visokog školstva u Vojvodini, trenutno, ne postoji ni jedna mogućnost za obrazovanje stručnog nastavnog kadra za izvođenje nastave na hrvatskom jeziku, niti se u okviru visokoškolskog sistema obrazuju studenti, pripadnici hrvatske nacionalne zajednice, na materinjem jeziku. U odnosu na ukupan broj studenata upisanih na osnovne akademske studije u školskoj 2010/2011. godini, studenti pripadnici pojedinih nacionalnih manjina zastupljeni su sa 9,85% (4.266 studenata). Od toga: pripadnika mađarske nacionalne manjine – 6,19%; pripadnika hrvatske nacionalne manjine – 1,35%; pripadnika slovačke nacionalne manjine – 1,27%; pripadnika rumunske nacionalne manjine – 0,24%; pripadnika rusinske nacionalne manjine – 0,62% i

pripadnika romske nacionalne manjine – 0,18%. Nastava na Sveučilištu u Novom Sadu, je za pripadnike nacionalnih zajednica organizirana na mađarskom, slovačkom, rumunjskom i rusinskom jeziku, dok na hrvatskom jeziku nije. Dugogodišnje postojanje odseka za mađarski, rumunjski, rusinski i slovački jezik na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu stvorilo je uvjete za razvoj sustava, odnosno razvoj nastavnog i naučnog potencijala na jezicima navedenih nacionalnih zajednica. Razvojem doktorskih studija na tim katedrama, stvorena je ne samo znanstvena baza, već i stručni visokoškolski kadar za rad na drugim visokoškolskim ustanovama koje obrazuju nastavni kadar. Stoga bi, uvažavanjem principa egalitarnosti i demokratičnosti i na osnovu iskazanih obrazovnih potreba u cjelokupnom obrazovno-odgojnom sustavu, za stvaranje, prije svega, kadrovskih uvjeta za školovanje pripadnika hrvatske nacionalne zajednice na materinjem jeziku, trebalo osnovati Odsjek za hrvatski jezik na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Zaključak

Uvažavanje specifičnosti Vojvodine, kao strateško opredjeljenje razvoja društva, stvara realne pretpostavke za izučavanje i ravnopravnu afirmaciju posebnosti jezika, povijesti i kulturne tradicije manjinskih zajednica. Pripadnici nacionalnih manjina, čiji je jezik u službenoj uporabi u Vojvodini (Mađari, Slovaci, Hrvati, Rumuni i Rusini) ostvaruju pravo na obvezno osnovno školovanje na materinjem jeziku. Iako je obuhvat učenika nastavom na materinjem jeziku nejednak i nije potpun, možemo konstatirati da je u potpunosti osigurana jedna od tri mogućnosti na koje se obvezala država ratifikacijom Evropske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima i to da: omogući osnovno obrazovanje na odgovarajućem regionalnom ili manjinskom jeziku; da obezbedi značajan dio osnovnog obrazovanja na odgovarajućem regionalnom ili manjinskom jeziku; ili da obezbedi, u okviru osnovnog obrazovanja, da učenje odgovarajućeg regionalnog ili manjinskog jezika postane integralni dio nastavnog plana. Obrazovne politike i , u užem smislu, obrazovni programi, bi trebalo da prevladaju etnocentrizmu, i osiguraju uvjete za dijalog različitih kultura, u cilju ostvarivanja humanizacije kao osnove razvoja demokratičnosti u društvu.

Literatura

1. Benjak, Mirjana; Požgaj Hadži, Vesna (2010): Od multikulturalizma do interkulturalizma, Novi sad, Zbornik radova Naučnog skupa „Susret kultura“, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, str.163-172 .
2. Domonji, Pavel i ostali (2009): Vodič za bolje i kvalitetnije ostvarivanje manjinskih prava na lokalnom nivou, Novi Sad, Centar za regionalizam.
3. Hrvatić, Neven (2010): Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima: Hrvatska–Srbija, Zagreb, Zbornik radova znanstvenog skupa “Stabilnosti u međunarodnim odnosima Hrvatske i Srbije“, Institut za migracije i narodnosti, str.131-142.
4. Ivanović, Josip (2007): Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji, Novi Sad, Zbornik radova naučnog skupa: Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str.129-134
5. Kekez-Babić, Snežana; Kriš-Piger,Jelena (2010): Inkluzija romskih učenika u srednjim školama u Vojvodini, Novi Sad, Zbornik radova Naučnog skupa „Susret kultura“, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, str. 283-287.
6. Kekez-Babić, Snežana (2011): Pluralnosti u demokratičnosti - između proklamovanog i stvarnog, Zbornik radova:Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, str.149-169.
7. Mesić, Milan (2006): Multikulturalizam, Zagreb, Školska knjiga.
8. I n f o r m a c i j a o osnovnom obrazovanju i vaspitanju učenika sa posebnim osvrtom na obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina u AP Vojvodini u školskoj 2011/2012. godini, Novi Sad, www.obrazovanje.gov.rs, pristup 6.3.2012. godine.
9. Lokalne politike u multietničkim sredinama, Beograd, Fond za otvoreno društvo, Centar za regionalizam, www.centarzaregionalizam.org.rs , www.fosserbia.org , pristup 8.3. 2012.

Cultural Pluralism and Education of Croatian National Community in Vojvodina

Abstract

This study considers the organization of teaching in the Croatian language, realized in elementary and high schools in Vojvodina, in the context of Parekh’s (2000) conception of multicultural education. Educational system in Vojvodina is based on the organization of teaching in languages that are officially used in Vojvodina, that is in Serbian, Croatian, Hungarian, Ruthenian and Romanian language. The focus of this study is the organization of the educational system in the Croatian language and the scope of students, members of the Croatian national minority, who are taught in their mother tongue in schools in Vojvodina. The data refers to the school year of 2011/2012 and shows a series of difficulties in an attempt to preserve the Croatian national identity, primarily an insufficiently developed network of elementary schools in the Croatian language due to the deficiency of teaching professionals. Respecting the principles of egalitarianism and democracy and considering the reported educational needs in the educational system in Vojvodina, the author proposes possible solutions for solving the problems related to the deficiency of professional teachers for teaching in the Croatian language.

Keywords: education, multiculturalism, organization of teaching in Croatian language

Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti

Ana Blažević Simić
Filozofski fakultet u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Deklarativna opredijeljenost i porast interesa europskih zemalja, pa tako i Hrvatske, za interkulturno učenje i poučavanje evidentni su već duži niz godina te u međuvremenu predstavljaju i važan dio nacionalnih obrazovnih politika i kurikuluma. Isti trend prati i nedavno doneseni Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) u kojemu se svaka vrsta raznolikosti poput raznolikosti jezika, mišljenja, kultura, vjera, obitelji, imovina, intelektualnih ili tjelesnih sposobnosti te poštivanje i promicanje iste ističe kao temelj koncepcije suvremene obrazovne politike koju dokument predstavlja. No, s obzirom na nepostojanje zajedničkoga europskoga pristupa raznolikosti, ali i evidentnu nedovoljnu prisutnost promicanja iste u praksi, nužne su kontinuirane i sustavne analize inozemnih, ali i postojećih vlastitih primjera, počevši od nacionalnoga kurikuluma, preko zasebnih modela obrazovanja pa sve do pojedinačnih elemenata interkulturnoga učenja i poučavanja što je svrha i ovoga rada.

Ključne riječi: obrazovne politike, nacionalni kurikulumi, promicanje raznolikosti, interkulturno učenje i poučavanje, izobrazba nastavnika

Uvod

Još od sredine devedesetih godina prošloga stoljeća, osobito od izlaska UNESCO-voga izvješća Our Creative Diversity 1995. godine, na međunarodnoj političkoj sceni možemo pratiti tijek afirmacije i promicanja koncepta raznolikosti. Zanimljivo je da se već u tome izvješću jedno cijelo poglavlje posvećuje tematici kulturnih politika koje su se dotad većinom fokusirale na umjetnost i nasljeđe kao primarnim obilježjima „nacionalnih kultura“ zbog čega se naglasak stavio upravo na nužnost proširivanja poimanja raznolikosti i na sve ostale vidove individualnih izbora te grupnih praksi (Our Creative Diversity, 1995, str. 40). Uzlazni trend interesa europskih zemalja i njihove deklarativne opredijeljenosti za promicanje raznolikosti prati i Hrvatska, što dokazuju i recentni dokumenti hrvatske obrazovne politike (kao dijela kulturne politike) poput nacionalnoga kurikuluma (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011) u kojemu se svaka vrsta raznolikosti poput raznolikosti jezika, mišljenja, kultura, vjera, obitelji, imovina, intelektualnih ili tjelesnih sposobnosti te poštivanje i promicanje iste ističe kao temelj koncepcije suvremene obrazovne politike koju dokument predstavlja.

No, unatoč Univerzalnoj deklaraciji UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti koja je države članice još prije više od desetljeća izrijekom obvezala na poduzimanje odgovarajućih koraka poput „promoviranja pozitivnih vrijednosti kulturne raznolikosti putem obrazovanja i poboljšanja izrade nastavnih planova i programa te izobrazbe nastavnika u te svrhe“ (UNESCO Universal Declaration

on Cultural Diversity, 2001), još uvijek svjedočimo nepostojanju zajedničkoga europskoga pristupa raznolikosti kao i evidentnoj nedovoljnoj prisutnosti promicanja iste u vlastitoj školskoj svakodnevici. Iz toga su razloga nužne kontinuirane i sustavne analize inozemnih (od kojih su neki vrlo integrirani poput austrijskoga (Lehrplan der Volksschule, 2010) ili programski detaljni poput irskoga (Intercultural Education in the Primary School, 2005), ali i postojećih vlastitih primjera implementacije koncepta raznolikosti, počevši od nacionalnih kurikuluma, preko specifičnih modela obrazovanja pa sve do pojedinačnih elemenata interkulturnoga učenja i poučavanja, kako bi se u skorije vrijeme, osim nacionalnoga, počeli izrađivati i školski kurikulumi u kojima dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja neće tek predstavljati njegov važan dio, već će zaista biti i definirana, operacionalizirana te mjerljiva. Ovo posljednje je bitno napomenuti upravo iz razloga što je, u našemu slučaju, nacionalni kurikulum tek okvirni dokument koji nema funkciju niti mogućnosti ulaziti podrobnije u svako područje koje spominje, stoga bi se, bez daljnjih i konkretnijih dokumenata, politika deklarativne opredijeljenosti mogla i dalje afirmativno nastaviti ne donoseći značajnije rezultate.

Analiza odabranih primjera promicanja raznolikosti kao dijela obrazovnih politika

S obzirom da, kao što je već spomenuto, ne postoji zajednički europski pristup raznolikosti, već tek opće studije međunarodnih organizacija o pojedinim njenim aspektima, pojedina komparativna istraživanja inozemnih kurikuluma (Puzić, 2007) ili stavova hrvatskih učenika o pojedinim aspektima raznolikosti (Blažević Simić, 2011; Čorkalo Biruški, Ajduković, 2008; Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004; Sablić, 2005), te površne konstatacije o nedovoljnoj prisutnosti promicanja koncepta raznolikosti u praksi s jedne te pojedinačnih uspješnih primjera entuzijastičnih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa s druge strane, u ovome će se radu nastojati napraviti tek svojevrsna analiza na temelju odabranih primjera i pristupa promicanju raznolikosti s namjerom obuhvata triju prema autorici temeljnih elemenata: formuliranja obrazovnih politika unutar nacionalnih dokumenata, implementacije istih u okviru školskih kurikuluma te odgovarajuće izobrazbe nastavnika za provođenje prethodno spomenutih, a koju neki autori razumljivo nazivaju i polazištem interkulturnoga učenja i poučavanja.

Irski kurikulum za interkulturno obrazovanje u osnovnoj školi

U uvodnome dijelu već je spomenut programski detaljan inozemni primjer irskoga kurikuluma (Intercultural Education in the Primary School, 2005) pa će ga se iz istoga razloga i navesti kao primjer sveobuhvatnoga dokumenta kao odraza nacionalne obrazovne politike usmjerene promicanju raznolikosti. (Pritom treba istaknuti i općenitu detaljnost irske obrazovne politike što će možda najbolje dočarati primjer Smjernica za osnovno obrazovanje učenika Putnika (ne „Roma i

Putnika“ kako ih se u većini općih europskih dokumenata spominje) još iz 2002. godine (Guidelines on Traveller Education in Primary School (2002), a koji predstavljaju najmarginaliziraniju grupu irskoga društva i tek nešto manje od 1% ukupne populacije!). U spomenutome primjeru kurikuluma je, dakle, riječ o svojevrsnome vodiču osnovnim školama kojemu je namjera postići poštivanje raznolikosti, promicanje jednakosti te suprotstavljanje nepravednoj diskriminaciji među učenicima. No, unatoč praktičnoj namjeni, bitno je napomenuti kako u vodiču nije izostavljeno nužno teorijsko utemeljenje kao polazište za daljnju razradu dokumenta (a što često nije slučaj u domaćim primjerima te se isto zamjeralo čak i recentnome nacionalnome kurikulumu posebno u dijelu o odgojno-obrazovnim vrijednostima). Tako se prvi dio dokumenta posvećuje interkulturnome obrazovanju općenito, zatim interkulturnome obrazovanju u kontekstu osnovne škole, nakon čega slijede dva opsežna teorijska poglavlja o školskome, a zatim i razrednome planiranju te se tek tada prelazi na pojedine pristupe, metodologiju i vrednovanje.

Posebno je zanimljivo spomenuti dvije činjenice koje se protežu kroz čitav dokument: najprije je riječ o važnoj distinkciji potrebe interkulturnoga obrazovanja za sve, a ne tek one učenike koji po bilo kojoj osnovi čine statistiku raznolikosti irskoga društva, te o nužnosti uzimanja u obzir i usmjeravanja znanstvenoga istraživanja i prema konceptu skrivenoga kurikuluma, iako je u dokumentu primarno riječ o implementaciji interkulturnih ideja u područje „formalnoga kurikuluma“ (str. 4). Sama praktična vrijednost dokumenta ogleda se u na samom kraju navedenih dvadesetak aktivnosti koje također dosljedno promiču osnovnih pet tema interkulturnoga obrazovanja (identitet i pripadanje, sličnosti i razlike, ljudska prava i odgovornosti, diskriminacija i jednakost te sukob i rješavanje sukoba), a među kojima se nalaze brojne teme podložne izmjenama ovisno o dobi, predmetu i veličini grupe (npr. lirska pjesma o predrasudama te zanemarenim žabama na satu engleskoga jezika u prvome, dvodimenzionalni oblici islamske umjetnosti na satu matematike u trećemu ili utjecaji irske glazbe u svijetu na primjeru pjesama Paula Simona i Sinead O'Connor na satu glazbene kulture u petome razredu).

Školski kurikulumi dvojezičnih škola u Hamburgu

UNESCO-ovo svjetsko izvješće iz 2009. godine pod nazivom Ulagati u kulturnu raznolikost i interkulturni dijalog (Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, 2009) u fokus stavlja upravo važnost integriranja raznolikosti polaznika i lokalnih sredina u obrazovnu praksu, s obzirom da uniformirani pristup ne odgovara potrebama polaznika te stvara sve veći raskorak između onoga što učenici žive i uče. Rješenje jednome takvome raskoraku predstavljaju i dvojezične škole za neke od najbrojnijih migrantskih grupa na području njemačkoga grada Hamburga. Naime, upravo radi dugogodišnjega jednojezičnoga političkoga diskursa s jedne te realnosti višejezičnoga društva s druge strane, 2000. godine je započet projekt formiranja

dvojezičnih razreda za sljedeće jezične kombinacije: njemački-portugalski, njemački-talijanski, njemački-španjolski i njemački-turski, a čije je modele i ishode tijekom šestogodišnjega perioda vrednovalo Sveučilište u Hamburgu.

Neovisno o (jednako važnim) jasnim brojčanim pokazateljima povećane uspješnosti učenika s migracijskom pozadinom iz redova ovih škola na kasnijim međunarodnim istraživanjima poput PISA ili PIRLS, Duarte (2011) polazi od jednostavne sociološke i demografske analize lokalne sredine te navodi da, s obzirom na činjenice da 30% učenika devetih razreda kod kuće govori neki drugi jezik (a ne njemački), da se u predgrađima trenutno sveukupno govori oko stotinu jezika te da se pretpostavlja da će trend imigracije u sljedećih pedeset godina nastaviti rasti, jezična raznolikost mora predstavljati apsolutni prioritet dotičnih školskih kurikuluma. Pritom je izrazito bitno spomenuti kako je dvojezična nastava u spomenutim školama dostupna svima, dakle i govornicima isključivo njemačkoga jezika koji tijekom školovanja žele naučiti i ravnopravno koristiti oba jezika. Osim jezičnoga aspekta, ovaj model obrazovanja uključuje i snažnu interkulturnu značajku, s obzirom da učenici o jezicima uče uvažavajući povijesno i kulturno nasljeđe obje jezične grupe te na taj način direktno razvijaju svijest o kulturnoj raznolikosti te jačaju vlastitu interkulturnu kompetenciju.

Švicarski model izobrazbe nastavnika za promicanje kulturne raznolikosti

Prethodni primjer, kao i opći europski prosjek koji govori o više od 20% višejezičnih učenika današnjih škola (prema Müller, 2002), nas suočava i s još jednom vrlo važnom karikom razvoja koncepta kulturne raznolikosti i njenom nužnom mjestu u nacionalnim obrazovnim politikama, a to je izobrazba i usavršavanje nastavnika koja je u sveučilišnim studijskim programima ili kasnijim programima stručnoga usavršavanja ipak još uvijek tek marginalno zastupljena. Često ju se i pogrešno izjednačava s dvojezičnim obrazovanjem nastavnika (Müller, 2002), što dodatno potvrđuje nužnost kvalitetnoga promišljanja i sustavne programske razrade izobrazbe budućih nastavnika. S obzirom da se istu apsolutno treba smatrati jednom od polazišnih točaka razvoja interkulturnoga učenja i poučavanja, nužno je započeti proces organiziranja i osuvremenjivanja dodatne izobrazbe nastavnika za rad sa svim oblicima raznolikosti koje učenici donose te u skladu s time i ponuditi raznovrsnije modele obrazovanja u duhu interkulturnoga učenja i poučavanja. Takva izobrazba bi podrazumijevala opće stilove podučavanja u skladu s vrijednosno-normativnim obrascima i stilovima učenja različitih kulturnih i etničkih grupa, pluralnu usmjerenost kurikuluma, socio-kulturno osjetljive nastavne metode te razvoj i njegovanje višejezičnosti kod učenika (Puzić, 2010).

Upravo je iz toga razloga za potrebe ovoga rada odabran vrlo detaljan primjer švicarskoga interkulturnoga kurikuluma izobrazbe nastavnika koji polazi od sljedećih pet osnovnih elemenata:

obrazovne kvalifikacije (didaktičke, dijagnostičke, komunikacijske te psiholingvističke vještine), temeljna sociološka znanja (heterogenost kao društvena situacija, heterogenost vs. homogenost, socijalne i obrazovne politike prema imigrantima), vještine savjetovanja i vrednovanja (kroskulturni rad s roditeljima, profesionalno usmjeravanje, suradnja s lokalnim udrugama), individualna iskustva višekulturnosti i višejezičnosti (jezična i kulturna svijest, svijest o svakodnevnoj diskriminaciji i rasizmu, suradnja s izvornim govornicima drugih jezika) te posebne vještine u području podrške akademskoga uspjeha, a koji su dodatno razrađeni prema područjima (prema Müller, 2002). Opsežnija analiza spomenutih primjera prelazi okvire ovoga rada stoga im je namjena tek skrenuti pozornost na dosege obrazovnih politika i primjere dobre prakse u odabranim europskim zemljama.

Rasprava

S obzirom da i Hrvatska, kao i sve veći broj europskih zemalja, u području promoviranja kulturne raznolikosti još uvijek nastoji pronaći put za svoj odgojno-obrazovni sustav, u ovomu se radu nastojalo tek predstaviti nekoliko različitih mogućih primjera promicanja raznolikosti, a koji bi neovisno o svome obliku (cjeloviti dokument poput interkulturnoga kurikuluma, školski kurikulumi ili tematska područja izobrazbe nastavnika) zajedno s postojećim nacionalnim kurikulumom kao polaznim dokumentom mogli predstavljati dodatnu orijentaciju i oslonac u razvojno-pedagoškoj djelatnosti škole. S obzirom da školski kurikulum upravo pretpostavlja karakterističnu školsku i lokalnu zajednicu te ukupnu aktivnost škole, postupak izrade treba započeti od inicijalne dijagnoze stanja postojećih uvjeta u školi i procjene na koje aspekte kulturne raznolikosti bi pojedina škola trebala staviti naglasak. Pritom svakako treba dotaknuti prilično zanemarenu, ali itekako aktualnu i izazovnu situaciju u školskoj svakodnevici, jer unatoč prvotnom dojmu da je hrvatsko društvo vjerski, etnički i jezično homogeno, ono ipak ima izvjesno iskustvo multikulturnosti. Isto će se odmah i potkrijepiti kratkom brojčanom analizom i to polazeći od učenika pripadnika nacionalnih manjina kao primarnoga simbola hrvatske multikulturnosti.

Naime, prema izvješću Zavoda za statistiku (2011), tijekom školske godine 2009./2010. osnovnu školu s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina pohađala su 4334 učenika. Budući da se za romsku nacionalnu manjinu ne ostvaruju specifični nastavni i školski oblici u okviru redovitoga školskoga sustava, posebno se navodi podatak da je u istome periodu osnovnu školu pohađalo i 4186 učenika pripadnika romske nacionalne manjine. Kulturnoj i jezičnoj raznolikosti učenika svakako treba dodati i vrlo zanimljiv podatak o 433 učenika stranih državljana s prebivalištem u Republici Hrvatskoj koji su u istom periodu evidentirani u osnovnim školama, a među kojima su najbrojniji učenici iz Italije, Makedonije, Kine, Kosova, Njemačke, Rusije, Ujedinjenoga Kraljevstva itd. Grubim izračunom tako dolazimo do podatka kako je u svakome drugome razredu spomenute školske godine sjedio po jedan višejezičan i višekulturan učenik.

Očigledno je, dakle, da u našim učionicama itekako postoji praktična nužnost implementacije koncepta kulturne raznolikosti i interkulturnoga učenja i poučavanja te da je nastavnicima koji se u radu susreću s jezičnim različitostima, višejezičnim učenicima ili rade u pravim višejezičnim sredinama (kao što je slučaj kod pojedinih škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina) potreban potpuno novi referentni okvir kompetencija uz pomoć kojih će na brojne posebnosti i izazove odgovoriti prikladnom metodikom višejezičnosti i interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Zudić Antonić, 2011).

Unatoč brojnim potrebama, treba naglasiti da su, osim započete reformsko-obrazovne politike i iz nje proizašlih dokumenata, brojni i već etablirani praktični, ali još uvijek pojedinačni primjeri poticanja i unapređivanja interkulturnoga učenja i poučavanja u našim školama poput: dvojezičnih programa u pojedinim odgojnim skupinama, dodatnih sati nastave hrvatskoga jezika kao nematerinskoga za učenike nedovoljnih jezičnih sposobnosti, projekata razmjene učenika poput "Škole – partneri budućnosti", mogućnosti pohađanja dvojezičnih gimnazijskih programa, partnerstva škola, EU programa koji nude stručna usavršavanja, obilježavanja svjetskoga dana kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj 21. svibnja te europskoga dana jezika 26. rujna itd. Međutim, jasno je da se u većini spomenutih primjera, uslijed trendovske politike višejezičnosti, težište stavlja na jezičnu raznolikost, dok odgoj za razumijevanje i poštivanje raznolikosti u svim njenim ostalim oblicima, poput raznolikosti mišljenja, kultura, vjera, obitelji, imovina, intelektualnih ili tjelesnih sposobnosti pada u drugi plan. Upravo zato u teorijskim određenjima budućih dokumenata treba polaziti od konkretnijih polazišta interkulturnoga učenja i poučavanja poput onoga autorice Piršl koja navodi sljedeće njegove kategorije: odgoj za empatiju (naučiti razumjeti druge i poistovjetiti se s njima), odgoj za solidarnost (veća osjetljivost za probleme nejednakosti i društvene marginalizacije), odgoj za priznanje i poštivanje različitosti (poštivanje drugačijih stilova života kao osobnog i društvenog bogatstva) te odgoj protiv etnocentrizma, nacionalizma, rasizma i drugih čimbenika diskriminacije (poticati razvoj interkulturalne osjetljivosti te svijesti o sebi i drugima) (Piršl, 2008). Takav opći kurikulumski cilj, naravno, treba dodatno operacionalizirati kroz posebne ciljeve, tj. kompetencije i znanja koje učenik treba steći što odražava i sljedeći primjer operacionalizacije: proširiti znanje i razumijevanje te razvijati interes za kulturnu, povijesnu i geografsku dimenziju svijeta/države/regije; razvijati pozitivnu sliku o sebi, ali i osjećaj poštovanja prema pravima, stavovima i osjećajima drugih, poticati stavove i ponašanja obilježena razumijevanjem, empatijom i uzajamnim poštovanjem, poticati uzajamno vrednovanje, prepoznavanje zajedničkih vrijednosti, smanjenje predrasuda te naposljetku i „zajedničko stvaranje kulturnih vrijednosti“ (Puzić, 2007, 387).

Prema zaključku

S obzirom na već gotovo unazad dva desetljeća prihvaćenu tezu o školskoj svakodnevici koja ne samo da reflektira kulturnu raznolikost društvenih odnosa, nego na nju ima obvezu i utjecati, neosporna je činjenica o nužnosti sistematskoga intenziviranja rada na razvijanju učeničkoga poimanja kulturne raznolikosti, te jačanju njegovih interkulturnih kompetencija, stavova i vrijednosti. Upravo se iz toga razloga, pored deklarativnoga podupiranja, osnovne zakonske regulative te zastupljenosti osnovnih načela kulturne raznolikosti i interkulturnoga učenja i poučavanja u nacionalnim i pojedinim školskim kurikulumima, ne smijemo zadovoljiti nekolicinom dosadašnjih pozitivnih koraka i praktičnih primjera afirmacije interkulturnoga obrazovanja. Na temelju predstavljene analize obrazovnih politika i pristupa promicanju raznolikosti koja je dotakla međunarodne studije o kulturnoj raznolikosti, aktualne dokumente nacionalne obrazovne politike, odabrane primjere triju elemenata procesa razvijanja koncepta (formuliranje obrazovnih politika unutar nacionalnih dokumenata, implementacija istih u okviru školskih kurikuluma te odgovarajuća izobrazba nastavnika za njihovo provođenje), ali i konkretnoga osvrta na aktualnu situaciju u vlastitim školskim klupama, u radu je stavljen naglasak na nužnost daljnje afirmacije i operacionalizacije koncepta raznolikosti koje hrvatskoj obrazovnoj politici, naravno, sukladno svojemu profilu i prioritetima, tek predstoje.

Literatura:

1. Blažević Simić, A. (2011), Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. Pedagogijska istraživanja, 8 (1): 153 – 170.
2. Čorkalo Biruški, D., Ajduković, D. (2008), Stavovi učenika, roditelja i nastavnika prema školovanju: što se promijenilo tijekom šest godina u Vukovaru?. Migracijske i etničke teme 24 (3): 189 – 216.
3. Duarte, J. (2011), Migrants' Educational Success through Innovation: The Case of the Hamburg Bilingual Schools. International Review of Education 57 (5-6): 631 – 649.
4. Guidelines on Traveller Education in Primary School (2002). Dublin: Department of Education and Science. http://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller_education_-_guidelines.pdf (20.4.2012.)
5. Intercultural Education in the Primary School (2005). Dublin: The National Council for Curriculum and Assessment. http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/Intercultural.pdf (20.4.2012.)
6. Lehrplan der Volksschule (2010), Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf (20.4.2012.)
7. Müller, R. (2002), Teacher Training with Emphasis on Immigrant Pedagogy. European Education 33 (3): 54 – 67.
8. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo, znanosti, obrazovanja i športa.
9. Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2009./2010. i početak šk./ped. g. 2010./2011. Statistička izvješća 1442 (2011) Zagreb: Državni zavod za statistiku.
10. Our Creative Diversity. Report on the World Commission on Culture and Development (Perez de Cuellar-Report) (1995). Paris: UNESCO-Publishing.

11. Piršl, E. (2008), Interkulturalni odgoj i obrazovanje. www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Interkulturalni_odgoj.ppt (20.4.2012.)
12. Previšić, V., Hrvatić, N., Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. Pedagogijska istraživanja 1 (1): 105 – 119.
13. Puzić, S. (2007), Interkulturno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. Metodika 15, 8 (2): 373 – 389.
14. Puzić, S. (2010), Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja. Sociologija i prostor, 47 (3): 263 – 283.
15. Sablić, M. (2005), Stavovi srednjoškolaca istočne Slavonije prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina. Napredak 146 (1): 27 – 36.
16. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (20.4.2012.)
17. UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue (2009). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf (20.4.2012.)
18. Zudić Antonić, N. (2011), Predstavljanje modela izobrazbe za nastavnike koji rade u višejezičnom području uz prisutnost manjinskog jezika. Metodički obzori, 6 (12): 35 – 47.

Educational Policies and Approaches to Fostering Diversity

Abstract

Declarative orientation to and increased interest of European countries, as well as Croatia, in intercultural learning and teaching have been evident for a longer period of years. In addition, they represent an important part of national educational policies and curricula. The recently implemented National Curriculum Framework for Preschool Education and for General Obligatory and Secondary Education (2011) follows the same trend. In it every type of diversity, such as diversity of language, thought, culture, religion, family, property, intellectual or physical ability, and respect for and the promotion of the above mentioned diversities, stands out as the foundation of the conception of contemporary educational policy which the document represents. However, considering the non-existence of joint European approach to diversity, and the evident lack of the promotion of the same in practice, continual and systematic analysis of foreign and domestic examples is necessary. One such analysis, starting from the national curriculum, through individual educational models, to individual elements of intercultural learning and teaching, is the purpose of this work.

Keywords: educational policies, national curricula, fostering diversity, intercultural learning and teaching, teacher education

Vaspitanje i obrazovanje za demokratiju i ljudska prava u kurikulumu

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

Rezima

Ovaj rad je zamišljen tako da se u njemu predstavi koncepcijski okvir za programiranje vaspitanja i obrazovanja na osnovama vrednosnih orijentacija, ljudskih prava, razvojnim potrebama našeg društva i međunarodnim demokratskim standardima. Potreba za pružanjem takve nastave predstavlja značajan izazov nastavničkom zanimanju. To znači učenje novih oblika znanja, razvijanje novih nastavnih metoda, pronalaženje novih načina rada i stvaranje novih vidova profesionalnih odnosa. Ovde plediramo učenje i poučavanje mladih koji će imati lično polazište, vlastiti pogled na svakodnevna dešavanja, koji će osvestiti vlastite mogućnosti i sposobnosti da sagledaju stvarnost i shodno tome da deluju, koji će biti odgovorni i sposobni da prosuđuju.
Obrazovanje za ljudska prava u kurikulumu može biti zastupljeno, između ostalog, putem programa multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja koji u prvi plan stavlja učenje o razlikama, na šta su autorke posebno obratile pažnju. To je veoma važno i sa stanovišta školskog vaspitanja i obrazovanja jer je činjenica da su odeljenja heterogena i po pitanju nacionalnosti, vere, moralnih uverenja i bitno je da te različitosti ne dovode do konflikata i diskriminacije. Stoga, da bi današnje škole bile uspešne moraju da neguju i obrazovanje za demokratiju, ljudska prava i toleranciju.

Ključne reči: vaspitanje i obrazovanje, demokratija, ljudska prava, kurikulum, multikulturalizam, interkulturalizam

Uvod

Obrazovanje i vaspitanje za demokratiju i demokratsko građanstvo predstavlja inovacioni pristup teoriji i praksi vaspitanja i obrazovanja u čijem središtu je zaštita ljudskih prava, participacija i odgovornost mladih (građana) u izgradnji i očuvanju temeljnih vrednosti evropske demokratije. Plediranje ovakvog vida vaspitanja i obrazovanja pojavilo se kao deo zaključaka prvog i drugog Sastanka na vrhu zemalja članica Veća Evrope 1993 i 1997. godine, nastojanja da se Evropa uredi kao „široko područje demokratske sigurnosti“, što pretpostavlja jačanje pluralističke i parlamentarne demokratije kao i poštovanja načela nedeljivosti i univerzalnosti ljudskih prava, vladavine prava i zajedničke kulturne baštine obogaćene različitošću.

Vaspitanje i obrazovanje za demokratiju znači u prvom redu obrazovanje i vaspitanje za vrednosti. Nesuglasice, nesporazumi ili neslaganja oko organizacijskih ili profesionalnih pitanja (ali najviše političkih) upućuju, najčešće, na sukobe aksiološke prirode. Vrlo često se radi o tome da antagonizme na koje smo upućeni i koji su vezani uz vrednosti ne vidimo u pravom svetlu kada o

njima rasuđujemo, ili da takvo rasuđivanje izbegavamo. Nekada ne vidimo da se radi upravo o *vrednostima* i da one stvaraju nesuglasice koje ne bi bile tako žestoke da ne postanu na kraju važnije od svog vidljivog predmeta.

Ideja o ljudskim pravima egzistira već više od 2000 godina te mnogi važni dokumenti, poput Magna Charta Libertatum, Virginia Bill of Rights, Petition of Rights..., obeležavaju put ljudskih prava. Naime, filozofija prirodnog prava igrala je važnu ulogu u razvoju ljudskih prava. Već u antičkoj grčkoj filozofiji, pre više od 2000 godina, razvila se ideja o jednakosti svih ljudi, ideja o prirodnom pravu koje pripada svakom čoveku. Tradicija prirodnog prava doživela je svoj dalji razvoj u ranom hrišćanstvu (i drugim religijama) i ideji da je sve ljude Bog stvorio jednakima i po uzoru na samoga sebe. Iako pomenute ideje nisu imale mnogo zajedničkoga sa političkom realnošću ipak se radilo o filozofskim posmatranjima, koja su težila i zahtevala univerzalno pravo, koja su u svet politike i prava bila prenesena postepeno, tek početkom novog doba. U tom pravcu velike zasluge pripisuju se engleskom filozofu Džonu Loku i njegovoj ideji o neotuđivosti ljudskih prava. Život, sloboda i privatno vlasništvo su za Džona Loka nepromenjiva urođena prava čoveka i svrha svake države je da štiti ova prirodna ljudska prava. Dakle, on svojom političkom filozofijom obavezuje državu da zaštiti ljudska prava i time povlači korak od apstraktne ideje o ljudskim pravima do njenog konkretnog ostvarenja u okviru države.[1] Ove ideje ugrađene su u Ustav država kao što su Engleska i Sjedinjene Američke Države. Posebno je Engleska svojim dokumentom iz 1215. Magna Shartal Libertatun (Velika povelja sloboda) učinila prvi korak dugog istorijskog procesa koji je doveo do vladavine ustavnog zakona, a ustavnim dokumentom Petition of Rights iz 1628. potpisuje zagarantovanu nepovredivost građanina. Tim dokumentima kao i mnogim drugim koji su se nizali učinjen je odlučujući preokret u pravcu utemeljenja ideje o ljudskim pravima u konkretnom državnom pravu.

Ljudska prava ne mogu se kupiti, zaraditi ili naslediti, ona pripadaju ljudima jednostavno zato što su svojstvena svakom pojedincu i neodvojiva su od njega. Tri važna svojstva ljudskih prava su: univerzalnost, neotuđivost i nedeljivost. Univerzalnost možemo objasniti činjenicom da smo svi rođeni slobodni i jednaki i bez obzira na rasu, pol, veru, drugo uverenje ili socijalno i nacionalno poreklo, ljudska prava su ista za sve. Ljudska prava ne mogu se oduzezi, tj. niko nema pravo da liši drugu osobu prava iz bilo koga razloga. Ljudi imaju ljudska prava čak i kada ih zakon njihove države ne priznaje ili kada ih krši, to govori da su ljudska prava neotuđiva. Treće svojstvo govori o dostojanstvu, odnosno o pravu svakoga pojedinca na slobodu, sigurnost i pristojan standard života, što znači da su ljudska prava nedeljiva.

U ovome radu mi ćemo se baviti razmatranjem sistema obrazovanja kao poluge za razvoj kulture i prakse demokratije i ljudskih prava u društvu. Činjenica je da se kroz obrazovni sistem

[1] http.//www.scribd.com/doc/39492718/Demokratija-i-ljudska prava-2

prenosi čitav sistem znanja, umenja i vrednosti određenog društva. Ono je, sredstvo za razvoj demokratije i ljudskih prava u jednom društvu, ali, istovremeno i ogledalo u kome se vide rezultati primene demokratije i ljudskih prava u datoj sredini (Pešikan, 2003, str. 174).

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, član 26 ističe da: svako ima pravo na obrazovanje, da ono mora biti besplatno barem na osnovnom nivou i opšteobrazovnom nivou. Takođe ističe da obrazovanje mora biti usmereno na pun razvoj ljudske ličnosti i jačanje poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, mora promovisati razumevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili religijskim grupama. Dakle, poštovanje prava na obrazovanje je"samo jedan od važnih indikatora demokratičnosti određenog obrazovnog sistema" (Pešikan, 2003, str. 173).

Vaspitanje i obrazovanje za demokratiju

Demokratija, priprema za život i preuzimanje uloge građanina u demokratskom i pluralističkom društvu uči se u školi. Reč "škola" ovde upotrebljavamo zbog jednostavnosti, a ne da bi isključili ostale vrste vaspitno-obrazovnih ustanova. Sve koji uče na tim mestima zovemo ***učenicima,*** ali pri tome ne smemo da zaboravimo da taj naziv uključuje i sve druge ***koji uče,*** odrasle, ali i populaciju najmlađe dece, jer u suštini, niko nije premlad da živi i uči se životu u složenom, pluralističkom okruženju.

Demokratija se ne uči kao samostalan predmet, nego se vežba u različitim situacijama. Kritičko i analitičko mišljenje važne su kompetencije i mogu se učiti u sklopu mnogih predmeta. Učitelji, nastavnici, direktori obično "robuju" kurikulumu. U školi, koja u fokus svoga rada stavlja demokratske vrednosti, pri planiranju nastavnih sadržaja u obzir se uzimaju potrebe i interesi učenika. Pravila su otvorena i ne previše iscrpna, a prava se uvek povezuju sa odgovornošću. Škola koja ima visoki nivo demokratije i koja daje široka ovlašćenja zaposlenima i učenicima nije škola bez pravila!

Školske aktivnosti „naukovanja" u školi koja posreduje demokratske vrednosti, moraju da budu raznovrsne prirode, oblikovane prema ciljevima kojima se teži. Formiranje građanina, koji je sposoban da prosuđuje, bira i da se opredeljuje, realizuje se istovremeno putem sadržaja i procesa. „Nametnuti nekom pojedincu, ili nekom narodu svoju dogmu, znači sprečiti ga da sam istražuje i živi svoj život, i prisiliti ga da misli i živi tuđ život" (Šušnjić 2007: 80). Uloga škole je u formiranju pojedinca širokih pogleda. Obrazovanje ljudi za život u skladu sa narodnom poslovicom koja kaže da „Žaba iz bunara vidi samo komad neba, te misli da je to celo nebo", (Šušnjić 2007: 228) treba da bude prošlost.

Živimo u vreme kada se sve više narušavaju međuljudski odnosi, ruše prijateljstva, slede egoističke svrhe, sve je manje iskrenosti i poverenja. Kriminal raste, manipuliše se ljudima,

ograničava se njihova sloboda, vređa dostojanstvo. Ne poštuju se ljudska prava, montiraju se politički procesi i suđenja, ne toleriše se drugačije mišljenje. Nekulturno ponašanje, psovanje, javna vređanja, ismejavanja, krađe, prevare – postale su svakodnevne pojave. Život je izgubio istinska ljudska obeležja, lepotu i etičnost (Vukasović 1991). Vaspitanje, u ovakvim uslovima „ne sme postati sredstvo politike. Ono mora slediti svoje svrhe, ljudske, a ne političke ideale“ (Vukasović 1991: 339). U školi nije važan samo način na koji se izvodi vaspitno-obrazovni rad, važan je, isto toliko i njegov sadržaj.

U toku izvođenja vaspitno-obrazovnog rada treba organizovati sisteme učestvovanja – omogućiti međusobni razgovor i mogućnost donošenja odluka. Kada je u pitanju formiranje demokratskih stavova učenika ovo je idealan okvir rešavanja sukoba na pozitivan način, imenovanjem i prepoznavanjem problema, njegovih uzroka i posledice, kako bi se dala prednost dijalogu, sporazumu zasnovanom na pojmu pravde i pravednosti. (Budić, Andevski, 2010).

Neophodno je podsticati odnose u kojima se mogu izraziti vlastita osećanja i prihvatiti osećanja drugih, pomoći jačanje solidarnosti, jer treba učiti živeti zajedno, sa razlikama i sličnostima, ne zatvarajući se u vlastite predrasude. Žid je rekao: “Ako mogu da vam pomognem, verujem da to mogu, pre svega, onim čime se razlikujem od vas i što bih vam doneo novoga.” Fojerbah navodi da “Jednakost ukida nužnost egzistencije: Ako ne mogu da se razlikujem od drugih, onda je svejedno da li postojim ili ne postojim, jer drugi me nadoknađuju” (Šušnjić 2007, str. 75). “Društvo koje počiva na nadmoćnosti jednog činioca nad drugim bez obzira da li je ona zasnovana na razumu ili pravu, mora neizbežno zavesti misao na stranputicu” (Djuj 1934, str. 146). “Danas smo, kao nikad ranije, silom prilika, upućeni jedni na druge: ljudi različitih vera, nacija, političkih uverenja itd. moraju da žive pod istim krovom i da razmenjuju materijalna dobra i duhovne vrednosti” (Šušnjić 2007, str. 175). Samo naivni veruju da je vaspitanje na principima zatvaranja u uske nacionalne i verske okvire dovoljno samo po sebi da korenito izmeni društvene odnose. Proces vaspitanja i obrazovanja predstavlja ključni elemenat svakog društva i upravo u procesu vaspitno-obrazovnog rada treba potaknuti učenike da shvate, da prihvate i da deluju kako bi zaživelo više pravde, jednakosti, slobode, dostojanstva, prava, tolerancije, mira i demokratije. To je pozitivno vaspitanje koje može da unapredi i druge izbore.

Oblast učenja o demokratiji je oblast sukoba, izbora, razuma i samostalnosti. Kako onda kod dece razvijati razumno zauzimanje stavova i odrediti na kojim kriterijumima se zasnivaju odluke i stavovi? Ovde se ne radi o oslanjanju na mišljenja koja odražavaju iluziju saznanja, niti o izražavanju omiljenih sudova, a još manje se radi o zauzimanju stavova na osnovu predrasuda i ustaljenih mišljenja – pojednostavljenog predstavljanja stvarnosti.

Obrazovanje za demokratiju i građansko društvo trebalo bi da bude proces doživotnog učenja i ono podrazumeva:

1. Učenje za društvo, u društvu i o društvu i učenje za zajednički život;
2. Implicira demokratizaciju učenja usmeravanjem na onoga koji uči i njegovu autonomiju i odgovornost u procesu učenja, implicirajući tako recipročnost poučavanja i učenja;
3. Postiže se kroz multiple, međusobno povezane, transferzalne procese učenja, na primer, kroz građansko vaspitanje, obrazovanje za ljudska prava, interkulturalno obrazovanje, obrazovanje za mir i globalno razumevanje;
4. Bazira se na iskustvu i praksi;
5. Zahteva otvoreni kurikulum koji uključuje participativne i interaktivne pristupe bazirane na učenju kroz iskustvo, akciju i saradnju;
6. Odigrava se u širokom spektru formalnih i neformalnih uslova učenja, koji sve više teže povezivanju, kao što su porodica, lokalna zajednica, mediji, kulturne inicijative itd (Tim za demokratizaciju obrazovanja, 2001).

Vaspitanje i obrazovanje za demokratiju, svojom inicijativom, teži da stvori bolje razumevanje među učenicima i smanji ukorenjena gledanja na osnovu predrasuda, stereotipa... Površan, ili pogrešan korak, egzotični elementi neke kulture, mogu samo učvrstiti ove stereotipe u procesu vaspitno-obrazovnog rada. Upotreba pozitivnog, umesto negativnog stereotipa, sprečava da se dobije stvarna predstava o drugom. Učenici u školi treba da spoznaju da nijedna kultura nije homogena i da u samoj unutrašnjosti svih kultura postoji raznovrsnost koja prenosi ideju o osnovnom dostojanstvu ljudi.

Učenike, u toku procesa vaspitno-obrazovnog rada, treba pripremiti za preuzimanje uloge odraslih građana u demokratiji, posmatranjem kako njihova škola svakodnevno funkcioniše i kako se ljudi u njoj ponašaju. Dakle, ne radi se o tome da se u školama poučava građanskim vrlinama**,** teoriji ili načelima demokratije, demokratskom vaspitanju i obrazova nju. Svrha je u ovladavanju praktičnim veštinama, alatima kako bi se premostio ogroman ponor između *teorije* (na primer, pitanja *„Kako mlade ljude pripremamo da postanu odrasli, demokratski orijentisani učesnici u društvu?”*) i *prakse* (na primer, odgovora *„Tako da im osiguramo iskustveni doživljaj demokratije, i to u svakom segmentu i periodu života u školi”).* U demokratiju se putuje, taj put škola neprestalno mora da definiše i osmišljava uz stalno procenjivanje i preispitivanje: koliko smo daleko stigli u svojim nastojanjima, uz stalne praktične savete i ideje o tome kako nastaviti ako dođe do zastoja, odnosno kako dalje napredovati, uz stalnu brigu i podršku onima koji poučavaju jednako kao i onima koji uče.

Nijedna demokratija nije savršena, nijedna škola nije besprekorna, savršeno demokratska, spremna i sposobna da preuzme svoju demokratsku ulogu u lokalnoj zajednici, široj društvenoj zajednici. U demokratskoj školi postoji mnogo učesnika - oni koji uče, oni koji poučavaju, ostali zaposleni u školama, roditelji, uža i šira društvena zajednica koji treba da preispitaju korene svojih

predrasuda, da budu svesni svojih vlastitih šema i da analizirati njihovo poreklo, da tolerantnije i otvorenije gledaju na razlike, da aktivnim metodama rade na intelektualnom i emotivnom planu. Krajnji cilj nastojanja svih aktera ovako fokusirane škole je da se odbace vlastiti stereotipi, jača i neguje lično opredeljenje u pogledu jednakosti, pravde, pravednosti, uvažavanja i tolerancije.

Obrazovanje o ljudskim pravima u kurikulumu

Još je 1979. godine UNESCO napravio Plan za razvoj nastave o ljudskim pravima. Prevashodno se ovaj plan odnosi na obuku nastavnika, jer učenje mladih o ljudskim pravima zahteva pre svega da nastavnici budu osposobljeni i pripremljeni za suočavanje sa ovim složenim problemom. Ključni momenat u ovoj obuci jeste da se ona ne može svesti na predavanje o ljudskim pravima, već podrazumeva interaktivnu nastavu (kooperativno učenje, timski rad, mala istraživanja, organizovanje školskih manifestacija.....). Interaktivne metode rada su poželjne jer jačaju sposobnost dece za saradnju, za dogovaranje, planiranje, podstiču samostalnost i odgovornost dece za vlastito učenje, decentriranje sa vlastite i razumevanje pozicije drugog. Međutim, ako nastavnici sami ne žive u demokratskim uslovima, oni ne mogu ni decu da podučavaju ljudskim pravima (Pešikan, 2003, str. 183).

Posebno ćemo se fokusirati na obrazovanje o ljudskim pravima i za ljudska prava putem programa multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja koji u prvi plan stavlja učenje o razlikama.. To je veoma važno i sa stanovišta školskog vaspitanja i obrazovanja jer je činjenica da su odeljenja heterogena i po pitanju nacionalnosti, vere, moralnih uverenja i bitno je da te različitosti ne dovode do konflikata i diskriminacije. Stoga, da bi današnje škole bile uspešne moraju da neguju i obrazovanje za demokratiju, ljudska prava i toleranciju. Pogotovo, " ako se ima na umu težnja za integracijom u zajednicu evropskih naroda, ne može se zaobići pitanje afirmacije politike multikulturalizma/interkulturalizma i vaspitanja mladih u tom duhu" (Gajić, 2011, str. 27-28).

Do sada razvijeni oblici multikulturalizma (kooperativni, tradicionalni, liberalni, levo-liberalni, kritički, samorefleksivni multikulturalizam) uprkos različitim konceptualizacijama obrazovanja i uprkos tome što se u definisanju neki fokusiraju na individualni plan, a drugi više na makro plan, svi u svojim korenima govore o transformaciji:

1. Svaki učenik mora imati jednake mogućnosti da postigne svoj puni potencijal;
2. Svaki učenik mora biti pripremljen za kompletno učestvovanje u narastajućem interkulturalnom društvu;
3. Nastavnici moraju biti pripremljeni za efektivno podsticanje učenja kod svakog individualnog učenika bez obzira koliko je on kulturalno sličan ili različit od samog nastavnika;

4. Škole moraju biti aktivni učesnici u prekidanju ugnjetavanja bilo koje vrste, pre svega u prekidanju ugnjetavanja među sopstvenim zidovima, a potom aktivne u produkovanju društveno i kritički aktivnih i svesnih učenika;
5. Obrazovanje mora postati mnogo više orijentisano na učenika i uključivati mišljenja i iskustva učenika;
6. Nastavnici, i drugi moraju uzeti mnogo aktivniju ulogu u preispitivanju obrazovne prakse (metoda testiranja, strategija podučavanja, evaluacije i merenja postignuća, obrazovnih materijala i udžbenika) i njihovog uticaja na učenje svih učenika.

Multikulturalno obrazovanje je progresivni pristup za transformaciju obrazovanja koji bi holistički kritikovao i usmerio se na sadašnje neuspehe i diskriminatornu praksu u obrazovanju. Multikulturalno obrazovanje ima svoju osnovu u idealima socijalne pravde, obrazovne jednakosti i posvećeno je podsticanju i razvijanju obrazovnih iskustava u kojima svi učenici ostvaruju svoj puni potencijal kao društveno svesna i aktivna bića. Multikulturalno obrazovanje priznaje da su škole esencijalne u postavljanju temelja za transformaciju društva i eliminaciju ugnjetavanja i nepravde. I logika i iskustvo pokazuju da promene ne treba i dalje da sprečavaju napore za integraciju multikulturalnosti u tradicionalni kurikulum. Zbog toga potreba za uspostavljanjem institucionalnih reformi treba da ima sledeće ciljeve:

1. da pomogne dovođenje multikulturalnog kurikuluma na nivo obrazovnih aktivnosti kroz uklanjanje barijera za veću inkluziju i participaciju;
2. da promoviše multikulturalne studije, istraživanja i druge aktivnosti koje su u vezi sa obrazovanjem;
3. da se promoviše inkluzivni kurikulum koji je kompleksan, ozbiljan i multikulturalan.

Naime, opšta težnja oblikovanja demokratski orijentisanog građanina, putem vaspitanja i obrazovanja za demokratiju, ne polazi samo od ispravnih moralnih stanovišta nego i od premise, da krenuti putem demokratije znači zakoračiti u model vaspitanja i obrazovanja koje će čitavo školovanje učiniti lepšim i produktivnijim. Naime, bez obzira na sve teškoće i probleme sa kojima se suočavamo u pluralističkom, globalniom okruženju moramo priznati i sve pozitivne strane globalizacije na naše svakodnevne živote, posmatrati raznolikost i promene kao nove mogućnosti i deci dati pravo vaspitanje i obrazovanje za takav svet.

Prvi korak u stručnom diskursu sa demokratskom praksom započinje refleksijom i samorefleksijom svih aktera, posebno onih koji poučavaju – učitelja, nastavnika – procenom gde se mi i naša škola (ja i moja škola) u ovom trenutku nalazimo, a završava planiranjem koraka koje je potrebno preduzeti da bi u školi unapredili demokratske vrednosti i obrazovali za ljudska prava i o ljudskim pravima.

Obrazovanje za ljudska prava podrazumeva primenu aktivnih i interaktivnih metoda učenja/nastave. Nezamislivo je da se ovaj sadržaj prenosi učenicima u vidu gotovih znanja, Takav

prstup "lako može preći u najgoru vrstu ideologizirane nastave, što je suprotno samoj prirodi i konceptu ljudskih prava. Besmislenost predavanja je posebno očigledna kada izađemo iz okvira formalnog obrazovanja i suočimo se sa svim izazovima savremenog društva, poput procesa globalizacije, religijskim, etničkim, i nacionalnim razlikama, životom u multikulturalnoj zajednici, gde bi obrazovanje za ljudska prava trebalo da pomogne individui da nađe način da razlike tretira kao prednosti, a ne kao prepreke" (Pešikan, 2003, str. 185).

Aktivno učešće učenika je važno jer obezbeđuje razvoj grupne kohezije, pomaže razumevanju složenih društvenih pojmova i odnosa, smanjuje predrasude prema pojedincima i grupama, razvija kritičko mišljenje i kreativnost, afirmisati manjinske grupe i kulturni identitet, smanjti etnocentrizam kod mladih, obezbeđuje razmenu kulturnih vrednosti, doprinosi ostvarenju zajedništva i solidarnosti itd. Ovo su sve bitni ciljevi obrazovanja za ljudska prava.

Prema mišljenju stručnjaka, nastavnici nedovoljno koriste multikulturalno obrazovanje u vaspitno-obrazovnom radu. Mnogobrojni projekti koji su započeti u evropskim zemljama uključili su nekoliko dominantnih modela realizacije multikulturalizma i interkulturalizma, kao što su:

1. osnaživanje kulturnog identiteta manjinskih naroda pružanjem pomoći za bolju integraciju u dominantnu kulturu;
2. pripremanje posebnih informacija o različitom kulturnom poreklu manjina, sa ciljem povećanja praga tolerancije manjinskih, a posebno većinskih grupa;
3. redefinisanje procesa evaluacije kako bi ono postalo zaista multikulturalno. Za to su neophodne korenite promene u organizaciji škola, programa, nastavnih potencijala i sistema njihovog profesionalnog razvoja;
4. podsticanje interkulturalne komunikacije u cilju ubrzanja procesa integracije Evrope;
5. osposobljavanje za strateške veštine, posebno u oblasti komunikacija (Evropska dimenzija u obrazovanju, 1977).

Ono što je potrebno, su novi oblici obrazovanja koji bi pripremili učenike za stvarno uključivanje u društvo – oblici obrazovanja koji su koliko praktični toliko i teorijski, imaju korene u problemima iz stvarnog života i utiču na život učenika i zajednice u kojoj žive, a uče se aktivnim učešćem u životu škole kao i u formalnim kurikulumima (Budić, Andevski, 2010, prema: Durr, Spajić-Vrkaš, Ferari-Martines, 2000).

Potreba za pružanjem takve nastave predstavlja značajan izazov nastavničkom zanimanju. To znači učenje novih oblika znanja, razvijanje novih nastavnih metoda, pronalaženje novih načina rada i stvaranje novih vidova profesionalnih odnosa, kako s kolegama tako i učenicima. Ono ističe nastavu koja se temelji na sadašnjim zbivanjima preko razumevanja naučnih sistema, kritičkom razmišljanju i učenju veština kao i prenošenju znanja, saradnji i zajedničkom radu umesto izolovane

pripreme, profesionalnoj autonomiji umesto zavisnosti od naređenja iz centrale. To zahteva i promenu načina na koji shvatamo učenje (akcenat je na iskustvenom učenju).

Polazeći od ovih momenata, možemo reći da je vaspitanje i obrazovanje za demokratiju i ljudska prava ključna poluga izgrađivanja demokratskog društva obeleženog društvenom kohezijom, poštovanjem razlika i razumevanjem odgovornosti koje iz toga proizilaze.

Zaključak

Zadatak vaspitanja i obrazovanja za demokratiju ogleda se u negovanju resursa i kompetencija potrebnih mladima kako bi postali aktivni i kreativni subjekti, koji će pronaći svoju životnu priču ali i baviti se svetom u kome se dotiču i prepliću lično i univerzalno u odnosu na identitet, horizonte vrednosti i raznovrsnost opcija, jača iskustvo pripadnosti, neguje neophodan preduslov za svakodnevni interkulturalni diskurs, intenciju i uvid, da se društvenim angažmanom mogu steći osnovne kompetencije za uspešno delovanje u pluralističkom okruženju.

Literatura

1. Budić, S., Andevski, M., (2010), *Obrazovanje za pluralističko društvo*, Novi Sad: Filozofski fakultet
2. Djui, Dž., (1934), *Pedagogika i demokratija*, Beograd; IKP Geca Kon
3. Gajić, O., (2011), *Građansko obrazovanje za demokratiju*, Novi Sad: Filozofski fakultet
4. Pešikan, A., (2003), Obrazovanje za ljudska prava u Vučinić, N., Spajić-Vrkaš, V. Bjeković, S., (Ur): *Ljudska prava za nepravnike/Human Rights for Non-Lawyers*, University Human Rights Centers Network in South East Europe, str 173-195
5. Vukasović, A., (1991), Društvo i pedagoško ozračje moralnog razvitka, Zagreb: *Život i škola*, br. 3, str. 329-340.
6. Šušnjić, Đ., (2007), *Dijalog i tolerancija*, Beograd: Čigoja
7. http//www.scribd.com/doc/39492718/Demokratija-i-ljudska prava-2

Education for Democracy and Human Rights in Curriculum

Abstract
The idea of this paper is to present a conceptual framework for programming education on the basis of value orientations, human rights, developmental necessities of our society and international democratic standards. The need to provide such education presents great challenges for the teaching profession. That means learning new forms of knowledge, developing new teaching methods, finding new ways of working and establishing new forms of professional relationships. We plead for learning and teaching young people who will have personal starting points, their own views of daily events, and who will be aware of their own possibilities and abilities to understand the reality and take actions accordingly, as well as be responsible and able to make good judgments.
Education for human rights can be represented in the curriculum in the programs of multicultural and intercultural education, which puts learning about differences in the first place, to what the authors paid great attention to. That is also very important from the standpoint of school education, since the classes are heterogeneous in terms of nationality, religion, moral beliefs. Therefore, it is of great importance that these differences do not cause conflicts and discrimination, which brings us to the conclusion that, in order to be successful, contemporary schools have to nourish education for democracy, human rights and tolerance.

Keywords: education, democracy, human rights, curriculum, multiculturalism, interculturalism

Uloga učitelja/razrednika u promicanju prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi

Kristina Čačić
Osnovna škola Petrijanec

Sažetak

Uloga učitelja/razrednika unutar primarnog školskog sustava nedovoljno je artikulirana uloga u današnjoj pedagogijskoj i pedagoškoj zbilji s obzirom na težinu odgovornosti s kojom se učitelj/razrednik svakodnevno susreće. Učitelj/razrednik primarni je kreator „imidža“ dodijeljenog mu razrednog odjeljenja i kao takav snosi glavnu odgovornost, zajedno s ostalim djelatnicima škole, za cjelokupni „imidž“ određene školske ustanove. Ako se želi na ispravnim temeljima nastaviti graditi „društvo znanja“, unutar hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, potrebno je reorganizirati promicanje prava na obrazovanje zajedno s neraskidivom sviješću o pripadajućim im obvezama, gdje će nezamjenjivu ulogu imati upravo učitelj/razrednik kojemu je stalo do otkrivanja i ostvarivanja svih potencijala povjerenih mu učenika. Ozbiljnost i odgovornost učitelja/razrednika u općem kreiranju „imidža“ razrednog odjeljenja zadobiva dodatnu težinu ukoliko su u razrednom odjeljenju i učenici romske nacionalne manjine zbog specifičnih kulturno-socijalnih uvjeta u kojima većina njih u Hrvatskoj živi. Interkulturalni aspekt odgoja i obrazovanja znak je vremena u kojem promocija različitosti poprima neupitnu važnost u kontekstu stvaranja ozračja „živjeti i biti zajedno“ s drugima u dostojanstvu osobe koja je jedinstvena i jednakovrijedna. Hrvatski odgojno-obrazovni sustav s učiteljem/razrednikom kao maticom, oko kojeg se okuplja cjelokupna školska zbilja (učenik, roditelj, lokalna zajednica), ima priliku dokazivati se u svojoj izvrsnosti u svakodnevnim profesionalnim kompleksnim situacijama koje zahtijevaju od učitelja/razrednika da bude kreator, moderator i vizionar boljeg društva koje započinje rasti u jedinstvenim osobnostima učenika unutar određenog razrednog odjeljenja.

Ključne riječi: učitelj/razrednik; pravo na obrazovanje; učenik Rom; Osnovna škola; razredno odjeljenje; interkulturalna osjetljivost; dostojanstvo osobe

Uvod

U radu se promišlja o bitnoj ulozi učitelja/razrednika[1] unutar primarnog sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim naglaskom na kreiranje „imidža“ razrednog ozračja unutar određenog razrednog odjeljenja[2]. Učitelj/razrednik unutar matičnog odjeljenja prvi stvara razredno ozračje u kojem se oblikuje snaga potencijala prihvaćanja i razumijevanja učenika međusobno u svim njihovim različitostima s kojima dolaze u školski sustav te kao takvi i pred druge učitelje i

[1] Pojam učitelj/razrednik koristi se kao konstrukt pomoću kojeg se želi precizno istaknuti dvostruka profesionalna uloga učitelja koji može postati i razrednik unutar primarnog odgojno-obrazovnog procesa u Hrvatskoj; tj. u razrednoj nastavi (1-4 razred) učitelj jest nužno i razrednik, a u predmetnoj nastavi (5-8 razred) predmetni učitelj ne mora nužno biti i razrednik; čl. 104 st. 3 Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010) po prvi puta unutar Zakona spominje pojam razrednika u okviru opisa neposrednog odgojno-obrazovnog rada učitelja

[2] Čl. 52 st. 1 Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010) propisuje kako se nastava organizira po razredima, a neposredno izvodi u razrednom odjeljenju

djelatnike određene škole. Prema Kyriacou (2001, str. 105-108) razredno ozračje koje učitelj/razrednik uspostavi može snažno djelovati na učeničku motivaciju i stavove prema učenju i stoga umijeća potrebna za kreiranje pozitivnog razrednog ozračja silno su važna. Uspjeh, stagnacija ili ravnodušnost kao potencijalna ozračja koja mogu nastati u razrednim odjeljenjima traže sustavno, profesionalno i plansko promišljanje učitelja/razrednika i čitave školske zajednice kako bi se kroz prizmu prevencije postigli najkvalitetniji rezultati. „Svima nam je bliska ideja kako je prevencija bolja od lijeka“ (Hendry, 2009, str. 54). Okosnica ovog rada bit će isticanje prisutnosti učenika romske nacionalne manjine u određenom razrednom odjeljenju u osnovnoj školi te neupitna dužnost učitelja/razrednika u osvješćivanju važnosti prava na obrazovanje kako romskog učenika tako i svih ostalih učenika koji čine jedno razredno odjeljenje. Nužnost izdvajanja učenika romske nacionalne manjine, iz cjelokupnog konteksta školskog ozračja, neupitna je kada se objektivno istaknu svi parazitarni faktori koji doprinose velikom broju odustajanja romske djece od primarnog obrazovanja u Hrvatskoj. Hrvatić (2000, str. 269) navodi kako je nužno potrebno proces konceptualizacije ustroja sustava odgoja i obrazovanja za Rome u Hrvatskoj provoditi postupno, odmjereno, precizno i vremenski dimenzionirano, na znanstveno utemeljenim činjenicama tj. pedagoški kompetentno. O odgojno-obrazovnoj problematici učenika Roma u medijima piše se i obavještava premalo ili prigodno. Najčešći događaji koji potaknu razgovor o romskoj obrazovnoj problematici jesu negativne životne situacije iz romskih sredina o kojima se senzacionalistički i jednostrano obavještava. Takav javni stav i odnos medija prema Romima ne doprinosi općem razumijevanju romske problematike u kontekstu šireg društva u Hrvatskoj. Prethodno spomenuta činjenica dodatno ističe nužnost kvalitetno pripremljene sredine, u ovom slučaju razreda, u kojem se svakodnevno događa susret različitih svjetova odnosno kultura kroz odgojno-obrazovnu prizmu (Meyer, 2005, str. 120-132). Koliko je učitelj/razrednik motiviran unaprijed upoznati se s bilancom razrednog odjeljenja u kojem će boraviti nekoliko godina? Pruža li na vrijeme školski sustav adekvatne informacije učitelju/razredniku koji je motiviran profesionalno se pripremiti za susret s budućom generacijom učenika? Kakva iskustva odnosno spoznaje o Romima ima učitelj/razrednik koji će u razrednom odjeljenju imati učenike Rome? Ovakva i slična druga pitanja pokretač su odgovornog promišljanja učitelja/razrednika neposredno pred susret s novim razrednim odjeljenjem. Stav i odnos učitelja/razrednika prema svakom pojedincu u razredu stvarati će opće ozračje koje će obilježavati određeno razredno odjeljenje. U tom smislu učitelj/razrednik postaje model općeg ponašanja prema različitima unutar razrednog odjeljenja. Isticanje različitosti osobnosti učenika kao primarnog bogatstva razreda, uz jasno razumijevanje i prihvaćanje svih mogućih negativnih elemenata, te stvaranje ozračja istinske suradnje kako bi se negativnosti nadišle ogroman su razrednički zadatak čiji se rezultati ne smiju očekivati prebrzo. Ponekad je potreban višegodišnji proces postupnog približavanja i zbližavanja učenika koji jedni druge ne doživljavaju

kao prijetnju ili kao opterećenje već kao neiscrpno vrelo mogućnosti međusobnih nadopunjavanja osobnosti.

Razrednik - primarni kreator integracije prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi

U sveopćem društvenom uređenju u Hrvatskoj unatoč često spominjanoj krilatici o izgradnji „društva znanja“ kao izvoru pravednijeg društva, u kojem će se poštivati dostojanstvo svake osobe i neopoziva demokratska perspektiva građanina, premalo se ističe integracija prava na obrazovanje u kontekstu dosljednog ostvarivanja tih prava kao i na njihovu zaštitu tamo gdje se uskraćuje pojedini segment iz korpusa prava na obrazovanje kako ih donosi Konvencija o pravima djeteta[2]. Kada se pogleda zakonska regulativa u Hrvatskoj po pitanju prava obrazovanja jasno se uočava optimalna teorijska podloga. Međutim, pogled u praksu i cjelokupna obrazovna problematika romske nacionalne manjine ukazuje na činjenicu kako se na tom području trebaju činiti daljnji kvalitetni pomaci u oblikovanju društva „jednakih obrazovnih mogućnosti za sve“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, str. 16). Sami korisnici prava obrazovanja tj. učenici trebaju biti detaljno upoznati unutar školskih institucija sa svim pravima i obvezama iz korpusa obrazovanja. Uloga učitelja/razrednika upravo u tom segmentu je nezamjenjiva i kao takvu treba ju neprestano naglašavati i isticati. Roditelji kao primarni odgajatelji vlastitog djeteta u suradnji s učiteljem/razrednikom imaju priliku nadopuniti i/ili izgraditi svoje znanje o pravima obrazovanja učenika. U tom kontekstu suradnja s roditeljima učenika Roma zadobiva temeljni pečat jer se kroz upoznavanje prava obrazovanja kao i pratećih nezaobilaznih obveza učenika naglašava civilizacijska nužnost i važnost odgoja i obrazovanja unutar školskog sustava radi bolje integracije pripadnika romske nacionalne manjine u cjelokupnu društvenu zajednicu. Članci 28. i 29. Konvencije o pravima djeteta ističu cjelokupni spektar obrazovnih prava u kontekstu razvojnih prava za osiguranje uvjeta u kojima će se dijete moći razvijati kao cjelokupna ličnost. S obzirom na specifičan spektar problematike obrazovanja Roma u Hrvatskoj učitelj/razrednik u suradnji s roditeljima učenika Roma za početak trebao bi kao minimum roditeljskih obveza trajno isticati iz čl. 28. i 29. sljedeće odredbe: *nužnost obveznog osnovnog obrazovanja; poticanje redovitog pohađanja nastave; suzbijanje neznanja i nepismenosti; odgoj i obrazovanje djeteta koje je usmjereno prema razvoju osobnosti, talenata i najviših potencijala duševnih i tjelesnih sposobnosti djeteta; razvoj poštovanja kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti djetetovih roditelja i nacionalnih vrijednosti zemlje u kojoj živi; priprema djeteta za odgovoran život u slobodnom društvu*. Takvo specifično naglašavanje prava obrazovanja unutar razrednog odjeljenja prilika je za dodatni kvalitetni susret

[2] Konvencija o pravima djeteta prihvaćena je na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. studenoga 1989. godine. Potpisnici tog dokumenta gotovo su sve države svijeta među kojima je i Hrvatska.

svih (ne)posrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa unutar određenog razreda (učitelj/razrednik, učenik i roditelj).

Specifičnosti suodnosa učitelja/razrednika i učenika Roma u razrednom odjeljenju - pogled „iznutra“

Kada predmetni učitelj postane i razrednik određenog razrednog odjeljenja on postaje trajno upisan u školski i životni tijek jedne generacije učenika. Takva odgovornost može se smatrati i privilegijom unutar školskog kolektiva jer kroz profesionalnu suradnju s roditeljima određene generacije može se steći dodatni autoritet u profesionalizaciji odnosa unutar škole i lokalne zajednice. Ukoliko se takvoj vrsti profesionalne odgovornosti površno i/ili ravnodušno pristupi lako se mogu „isprovocirati“ problemi koji će kvariti suradnju između učenika, učitelja/razrednika i roditelja unutar školskog sustava. Učitelj/razrednik, uz profesionalni opis razredničkog posla koji je zakonom utvrđen, postaje u pravom smislu riječi i „školski roditelj“ svakom učeniku u razrednom odjeljenju. Uz brigu oko akademskog i školskog (ne)uspjeha još više se ističe osjećaj i briga oko otkrivanja i iznošenja na površinu životnog potencijala svakog učenika što zahtjeva dubinski rad i na vlastitoj osobnosti samog učitelja/razrednika. Kad se maknu sve profesionalne uloge u odnosu učenik i učitelj/razrednik osobe stoje jedna pokraj druge u svoj kompleksnosti svoje osobnosti predstavljajući na taj način sebe kroz svoje ime, talente, snove i životne brige (Jensen, 2003, str. 297-311). Učenik Rom, ukoliko dolazi iz nesređene socio-ekonomske i obiteljske sredine, često je povučen i obeshrabren u predstavljanju sebe samog razrednom odjeljenju. Kada fizički (boja kože i školska odjeća) i govorno (nedovoljno razumijevanje i govorenje hrvatskog jezika) odudara od ostatka razreda te se zbog toga osjeća obeshrabren njegova motivacija za školske obveze nije na primjerenoj visini. Uloga učitelja/razrednika upravo u takvoj situaciji dolazi do svog punog potencijala tj. profesionalnog i ljudskog izražaja. U razredu prvenstveno učitelj/razrednik treba stvoriti atmosferu srdačne dobrodošlice za svakog učenika čije će ime isključivo i jedino biti znak daljnjeg upoznavanja. Svakom učeniku treba se omogućiti javno osobno prezentiranje poštujući u početku mjeru njegove osobne promocije s naglaskom daljnjeg ohrabrivanja i otkrivanja njegovih potencijala. Razredno odjeljenje svoje školsko (ne)jedinstvo gradi već od prvog susreta i kao takvo usmjerava se prema budućnosti. Zbog toga važno je prihvatiti učitelja/razrednika kao „prvog među jednakima“ u dostojanstvu osobe i u različitosti školskih obaveza i zaduženja (Glasser, 2001). Ukoliko je učitelj/razrednik opterećen određenim stereotipima i predrasudama o učenicima Romima važno je da ih osvijesti te da ih se oslobodi tj. zamijeni stavovima poštovanja i željom za upoznavanjem istinskog identiteta učenika Roma (Spajić-Vrkaš, V. i dr., 2004, str. 165). Takav učitelj/razrednik daje primjer cijelom razredu u međusobnom upoznavanju, zbližavanju i razvoju poštovanja ličnosti. Izgradnja razrednog zajedništva traje kroz čitavi školski vijek generacije čija se

iskustva prenose i u daljnji život svakog učenika. Ignoriranje osebujnosti i/ili različitosti učenika Roma u razredu odnosno ne pridavanje nužne profesionalne i ljudske pažnje specifičnim karakteristikama ličnosti učenika Roma kao i zanemarivanje određenih problema učenika Roma (česti neopravdani izostanci učenika; rijetko susretanje s roditeljima i/ili opća nemogućnost susreta s roditeljima; nepismenost roditelja; jezična barijera kod roditelja i učenika; problem općeg tjelesno-duhovnog stanja učenika – česta pothranjenost i bolestan izgled kože, agresivno i/ili anksiozno ponašanje…) znak su službene kulturno-socijalne isključenosti unutar školskog sustava te ogromne profesionalne neodgovornosti učitelja/razrednika u odnosu prema dotičnoj nacionalnoj manjini. Za rad s učenicima Romima, ukoliko su obilježeni teškim kulturno-socijalnim uvjetima života te kao takvi ulaze u školski sustav u određeni razred, potrebno je trajno profesionalno usavršavanje učitelja/razrednika u segmentima upoznavanja romskog identiteta (povijest, kultura, vjera i jezik), u razvoju dodatnih emocionalnih i komunikacijskih vještina kao i interkulturalne osjetljivosti koja postaje neophodan dio pedagoških kompetencija (Piršl, 2007). Takva dodatna profesionalna briga oko identiteta određenih učenika unutar razrednog odjeljenja jasno ističe svu kompleksnost razredničkog posla u školi u kojoj se njeguje kultura različitosti.

Interkulturalna osjetljivost - ključ oblikovanja odnosa učitelj/razrednik, učenik Rom i razredno odjeljenje

Svijest o nužnosti poticanja izgradnje interkulturalne osjetljivosti zbog razumijevanja ponašanja drugih u perspektivi interkulturalnog odgoja i obrazovanja i više je od prioritetnog zadatka u današnjem društvu. Aktivno i trajno zauzimanje za međusobno upoznavanje i zbližavanje „različitih svjetova“ unutar školskog sustava zadatak je svih neposrednih sudionika odgojno-obrazovnog sustava. Ovaj zadatak omogućuje školi u 21. stoljeću, u eri općeg tehnicizma i otuđenja osoba, da revitalizira profesionalnu i ljudsku osjetljivost prema konkretnom čovjeku u neposrednoj blizini. Takva osjetljivost za drugoga školi daje nepatvoreni duh čovječnosti nasuprot općem individualizmu i otuđenju, proširuje vidike ljudskosti i pruža budućim nositeljima društvenog uređenja humanu perspektivu. Kompleksnost oblikovanja odnosa između učitelja/razrednika i učenika Roma unutar razrednog odjeljenja istinski je primjer učiteljskog/razredničkog služenja učenicima poštujući jedinstvenost i neponovljivost njihove osobnosti. Kvaliteta izgradnje takvih odnosa unutar razreda konkretni su pokazatelji općeg stanja duha pojedinog naroda. U eri virtualnih suradnji upravo postaje dragocjeno ljudsko iskustvo „suživot s drugačijim“ unatoč svim nedostacima s kojima je takav suživot i obilježen. Prisutnost romskih učenika unutar razrednog odjeljenja mnogostruko je bogatstvo za cjelokupnu generaciju učenika, za samu školu i romsku zajednicu iz koje učenici Romi dolaze ukoliko se na ispravan način stupi u dijalog s drukčijom kulturom od vlastite.

Hoslistički pristup u promicanju svijesti poštovanja dostojanstva osobe u osnovnoj školi

Promocija dostojanstva osobe u nepovredivostima svih njezinih neotuđivih prava nadilazi sustave, hijerarhijska uređenja, kulture, nacionalnosti i vjersku opredijeljenost pojedinca. Ona je trajni zadatak ljudskoga roda ukoliko se želi očuvati i strogo razgraničiti čovječnost od ostatka materijalnog svijeta. U odgojno-obrazovnom sustavu svi sudionici zaduženi su za promociju dostojanstva osobe kroz sintagmu „svi za jednoga, jedan za sve". Osnovna škola u tom kontekstu ima primarni zadatak oblikovanja i učvršćivanja svijesti kod učenika o važnosti poštivanja dostojanstva osobe koja se kroz daljnje etape školovanja treba produbiti i obogatiti u temeljnim dimenzijama (biološkim i duhovnim). Oblikovanje i učvršćivanje svijesti o poštovanju dostojanstva osobe u osnovnoj školi nije zadatak samo društvene i odgojne grupe predmeta već cjelokupnog školskog korpusu od razredne do predmetne nastave. U promicanju svijesti poštovanja dostojanstva osobe nezamjenjiv doprinos daje i svakodnevna verbalna i neverbalna profesionalna i ljudska komunikacija između svih (ne)posrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa unutar primarnog sustava obrazovanja kao i njihova zajednička briga oko uspostavljanja i održavanja kontakta sa širom lokalnom zajednicom (općina, grad, župa, županija) te zajednička briga oko zaštite prirodnog okoliša koji ih okružuje. Upravo taj triptih suodnosa „ja-ti-mi" stvara perspektivu izgradnje aktivnog i odgovornog suživota.

Umjesto zaključka

U susretu različitih kultura događa se opći transfer iskustava kojima se primarno obogaćuju životi onih sudionika transfera koji su osjetljivi za različitost drugoga te tu različitost ne doživljavaju kao opasnost već kao jedinstvenu priliku za osobni rast. Susret romske kulture i identiteta s većinskim hrvatskim identitetom i kulturom unutar primarnog sustava obrazovanja u Hrvatskoj bio je, jest i bit će važan kulturno-socijalni element izgradnje aktivnog i odgovornog suživota manjinskog i većinskog stanovništva općenito u Hrvatskoj. Unutar nastojanja kvalitetne izgradnje takvog oblika suživota iznošenje zajedničkog pozitivnog neposrednog iskustva od primarne je važnosti kako bi se stvarali daljnji povoljni uvjeti za trajni suživot. Kvalitetna integracija romskog stanovništva u šire društvo bit će bitno teža u narednim godinama ukoliko se procesu integracije u daljnjem razdoblju ne pristupi planski i postupno uvijek imajući u vidu očuvanje dostojanstva osobe u svim njezinim potencijalima. Svaka integracija manjinskog stanovništva u šire društvo donosi određeni rizik i trenutne probleme od kojih se ne smije zazirati. Upravo promicanje pozitivnih rješenja koja će doprinijeti izgradnji boljeg i sigurnijeg društva za svakog pojedinca, u perspektivi aktivnog i odgovornog građanina, zahtijevaju da se u odgojno-obrazovnom sustavu s posebnim naglaskom na primarno obrazovanje uči korisnike sustava kako da izgrade i prihvate obrazac ponašanja prema kojem će u društvu uvijek biti dio rješenja, a ne problem.

Literatura

1. Glasser, W. (2001), *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
2. Hendry, R. (2009), *Building and restoring respectful relationships in schools*. London i New York: Routledge.
3. Hrvatić, N. (2000), Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 2-3(46-47):267-290.
4. Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
5. Kyriacou, C. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
6. Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
7. Piršl, E. (2007), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, NN., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 275-291.
8. Republika Hrvatska (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
9. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), Poučavati prava i slobode. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, FF press.

The Role of Teacher/Class Teacher in Promoting the Right to Education of Roma Elementary School Children

Abstract

The role of a teacher/class teacher within the elementary school system is an insufficiently pronounced one in the contemporary pedagogical reality, given the responsibility that they face every day. The teacher/class teacher is a prime creator of the image of the class he/she is responsible of, and thus also accountable, together with other school professionals, for the overall image of the given educational institution. If we are to continue building the „knowledge society" on proper foundations within the Croatian educational system, it is necessary to reorganize the promotion of the right to education together with awareness of the respective obligations, where the role of the teacher/class teacher who cares about discovering and activating the potentials of their students is irreplaceable. The teacher/class teacher's earnestness and responsibility for creating the class image acquires additional weight if there are students of Roma ethnicity in the class, due to the specific cultural and social conditions in which most of Roma children live in Croatia. The intercultural aspect of education is a symbol of the time in which the promotion of diversity acquires unquestionable importance in the context of creating an atmosphere of "living and being together" with others in the dignity and equality of all people. In the Croatian educational system, the teacher/class teacher, the centre around which the whole school reality is organized (students, parents, the local community), has an opportunity to prove his/her excellence in complex everyday professional situations which require that the teacher/class teacher is a creator, moderator and a visionary of a better society which has its beginning in every student's unique personality.

Keywords: teacher/class teacher, right to education, Roma students, elementary school, class, intercultural sensitivity, dignity of person

Cjeloživotno učenje i etičke dimenzije profesionalne prakse: izazovi i dileme

Dr. sc. **Renata Čepić,** doc.
Učiteljski fakultet u Rijeci

Sažetak

Polazeći od analize dominantnih interpretacija i tumačenja suvremenih koncepata učenja u okviru diskursa cjeloživotnog učenja, u radu se obrazlaže potreba za razmatranjem etičkih dilema koje su neminovni i sastavni dio profesionalne prakse. Cilj je ovoga rada pridonijeti razumijevanju nekih od prijepornih teškoća vezanih za ostvarivanje profesionalne prakse iz etičke perspektive kao kuturološkog imperativa u djelovanju i ukazati na moguće smjerove daljnjih aktivnosti u tom području. U radu se zastupa teza da je sposobnost jasne artikulacije kognitivnog okvira ili filozofske orijentacije od velike važnosti jer nam to može pomoći u suočavanju s etičkim dilemama te unapređivanju vlastite prakse. Da bi se dokazala ova teza, razmatraju se neki teorijski pristupi i modeli koji mogu pomoći u organiziranju naših promišljanja o pitanjima vrijednosti, obveza i posljedica pri donošenju etičkih odluka. Zaključuje se da će moralne dimenzije profesionalne prakse postati još kompleksnije i fluidnije te da će se zahtijevati znatno veća fleksibilnost pojedinaca u globaliziranom svijetu, u kojemu je različitost temeljna značajka.

Ključne riječi: diskurs cjeloživotnog učenja, suvremeni koncepti učenja, profesionalna praksa, osobne filozofske orijentacije, etička pitanja, donošenje etičkih odluka

Cjeloživotno učenje i suvremeni kulturni kontekst

Pojam cjeloživotnog učenja koristi se tijekom posljednjih četiri do pet desetljeća (u ranijim desetljećima najčešće pod nazivom „cjeloživotno obrazovanje“) kao sredstvo napretka za širok spektar djelatnosti, sredstvo moćnoga zagovaranja i agenda za reforme obrazovanja. Razvoj koncepta cjeloživotnog učenja smatra se pretpostavkom ostvarivanja brojnih ambicioznih ciljeva u obrazovno-političkoj praksi i jednim od ključnih instrumenata uspješnog suočavanja s društveno-kulturnim promjenama (na primjer Hager i Halliday, 2009, Sutherland i Crowther, 2006, 2008, Chappell i dr., 2003 i drugi).

Kulturni kontekst može se razumjeti kao kontekst koji se sastoji od vrijednosti, uvjerenja i pretpostavki koje određuju ljudsku percepciju, obveze i djelovanje. On ne sadrži samo epistemološke, normativne i metafizičke realnosti ljudskoga stanja, nego i posljedične artefakte tih realnosti – načine na koje se međusobno odnosimo, umjetnička djela koja izrađujemo i vrednujemo, društvena infrastruktura koju razvijamo, čuvamo ili uništavamo, ciljeve prema kojima usmjeravamo našu energiju, što činimo sa svojim vremenom i ostalim resursima i drugo (Bagnall, 2004, str. 6–7). U okviru prevladavajućih suvremenih kulturnih promjena koje utječu na cjeloživotno učenje i obrazovanje, moguće je istaknuti tri glavna gledišta. To su individualno (usmjereno na rast i razvoj

pojedinca), demokratsko (usmjereno na društvenu pravdu, jednakost i društvenu razvoj sudjelujućim demokratskim angažmanom i adaptivno gledište (usmjereno na proces cjeloživotne prilagodbe promjenjivom kulturnom kontekstu).

Učenje je na različite načine i s različitim fokusima važno u svim životnim razdobljima i svim životnim zadaćama. To se ogleda i u zahtjevima za: usmjeravanjem na učenje u kojemu se posebna pozornost pridaje ishodima učenja u procjenjivanju prethodnog učenja, u određivanju ciljeva učenja te procjenjivanju obrazovnih postignuća; odgovaranjem pružatelja obrazovnih usluga na iskazane interese učenika; prihvaćanjem gledišta da je učenje nesumnjivo kontekstualizirano ili situirano; razvojem i vrednovanjem korisnog učenja; odgovornošću pružatelja obrazovnih usluga prema uslugama i prilikama koje omogućuju, što implicira brigu za obrazovnom djelotvornošću; mogućnošću transfera obrazovnih dostignuća priznavanjem učenja kroz obrazovne programe, kvalifikacije, sustave ili sektore; dostupnošću obrazovne ponude potencijalnim učenicima kao i jednakih mogućnosti pristupa obrazovanju za sve. Ti su zahtjevi (ili dimenzije, kako ih naziva Bagnall, 2004) cjeloživotnog učenja dio suvremenoga kulturnog konteksta. Oni istovremeno pridonose oblikovanju kulturnog konteksta i sami se refleksivno oblikuju preko njega.

Cilj je ovoga rada razmotriti neke etičke perspektive koje mogu pomoći u organiziranju naših promišljanja o pitanjima vrijednosti, obveza i posljedica pri donošenju etičkih odluka u profesionalnoj praksi. Pod etičkim (ili „etikom“) se ovdje razumijevaju kulturni imperativi mišljenja i djelovanja na neki određeni način zbog postizanja općeg dobra. To su kulturni imperativi u smislu da su konstruirani ili da ih se shvaća kroz refleksiju, komunikaciju i učenje kulture.

Etička perspektiva: izazovi i dileme profesionalne prakse

Etička uvjerenja, etička pravila i načela, donošenje etičkih sudova/odluka te mnoga druga pitanja povezana s profesionalnom etikom u području obrazovanja predmet su znanstvenih i stručnih diskusija, intenziviranih u novije vrijeme. Rezultati nekih provedenih istraživanja o etičkom prosuđivanju učitelja pokazali su da mnogi učitelji nisu uvijek svjesni utjecaja svojih djela i odluka (Jackson et al., 1993). Valja također istaknuti kako učitelji ističu svoju nedovoljnu pripremljenost za nošenje s etičkim dilemama s kojima se suočavaju u odgojno-obrazovnom radu (Lyons, 1990; Husu & Tirri, 2001, Husu, 2003).

Etička pitanja u obrazovanju često su nedorečene, kompleksne, problematične situacije. Prema Johnson and Ridley (2008, p. xvii) postoji nekoliko gledišta povezanih s donošenjem ispravnih odluka koja su razočaravajuća za profesionalca u svakodnevnoj praksi. Ta su gledišta sljedeća: “(1) Etičke neprilike su kompleksne i njihove su odluke često nijansirane i otporne na jednostavna pravila; (2) Etičke neprilike su fluidne i zahtijevaju značajnu fleksibilnost profesionalaca; (3) Profesionalci se često susreću sa suparničkim/konkurentnim obvezama za

pojedince, organizacije i društvo te su to često dobri razlozi za donošenje drugačijih odluka; (4) Biti etičan kontinuirani je proces, ne samo ispravan odgovor; i (5) Etičke odluke donose ljudska bića koja su sklona pogreškama, mnoge od njih motivira vlastiti interes, obrambeni stav i nevjerojatan kapacitet da opravdavaju neetično ponašanje".

U dijelu koji slijedi fokus je na dominantnim teorijsko-znanstvenim ili filozofskim orijentacijama u obrazovanju i načinima na koje se one odražavaju u profesionalnoj praksi, etičkim pravilima i načelima kao smjernicama pri donošenju etičkih odluka (etičkim kodeksima) te modelima donošenja etičkih odluka i upravljanja etičkim dilemama.

Kakva je ustvari veza filozofije s obrazovanjem i zašto je nečija filozofija obrazovanja važna?

Tisdell i Taylor (1999, str. 6) u svojemu radu o filozofiji prakse u obrazovanju odraslih navode da je filozofija obrazovanja usađena u onome što *netko vjeruje* o poučavanju i učenju kao i *onome što netko zapravo čini* u svojoj praksi, ističući da svi nastavnici imaju obrazovnu filozofiju, ali i da svi imamo uvjerenja o tome što bismo trebali raditi u razrednom odjelu. Nadalje naglašavaju da i sudionici obrazovnog procesa također imaju obrazovnu filozofiju – uvjerenje o tome što bismo trebali raditi. Mezirow (1995) to gledište naziva perspektivom značenja (*meaning perspective*), a neki drugi autori mentalnim modelom (npr. Senge, 1994). Scott (1998, str. 98) smatra da filozofija obrazovanja kao "dio šireg okvira koji uključuje naša promišljanja o učenju, poučavanju i obrazovanju općenito" može biti shvaćena kao "filozofija u akciji (*philosophy-in-action*) – ono u što vjerujemo odražava se u našem djelovanju". Ista autorica (1998) nadalje ističe da je filozofija u akciji okvir pomoću kojega interpretiramo, pridajemo značenja, te sukladno tome djelujemo i ponašamo se u svojem okruženju.

Kritičkim proučavanjem vlastite prakse postajemo svjesni nekih *nesvjesnih* uvjerenja ili ponašanja koji utječu na našu praksu te otkrivamo određeni raskorak između onoga što kažemo da vjerujemo i onoga što zapravo radimo. Naime ljudi često automatski djeluju u skladu s vlastitim filozofskim okvirima, a da nisu svjesni činjenice da djeluju pod utjecajem tih okvira. Tijekom vremena često djelujemo (učitelji, učenici, kao i ustanove) na način da pretpostavke i uvjerenja koje su ugrađene u naše filozofske okvire ne činimo eksplicitnima (Scott, Chovanec i Young, 1994). Zaključimo mišlju da je sposobnost jasne artikulacije vlastitoga kognitivnog okvira ili filozofske orijentacije od velike važnosti jer nam to može pomoći u unapređivanju vlastite prakse – mijenjanje procesa učenja i poučavanja, jačanje međusobne komunikacije, timskog rada s učenicima ili suradnicima – a praksa pak pomaže u razvoju naše obrazovne filozofije.

Kako interpretirati profesionalni etički kodeks?

Profesionalna etika bavi se uglavnom onim normama, vrijednostima i načelima koja bi trebala vladati ponašanjem profesionalaca. Normativna jezgra profesionalne etike upućuje na načine procjenjivanja postignuća i prosuđivanja valjanosti profesionalne prakse koja se ostvaruje.

U odgojno-obrazovnom kontekstu djelovati znači stalno donositi odluke i birati između različitih alternativa kako bi se postigli određeni rezultati. Obrazovne odluke traže kriterije. Međutim važno je pritom napomenuti da se svi kriteriji ne mogu eksplicitno iskazati. I učitelji i učenici unose niz posebnosti i nesvjesnih asocijacija u pedagoške situacije koje se ne mogu predvidjeti niti kontrolirati. Dakle umjesto da se pitamo što bi trebalo biti, trebali bismo se također pitati što to omogućava etiku u pedagoškom okruženju (Husu 2002, 2003). Etička se prosudba može razumjeti kao trajan aspekt svakodnevnoga učiteljskog posla. To sugerira da cjelokupno promišljanje i djelovanje učitelja ima neizbježnu etičku dimenziju (Jackson et al, 1993, Sockett, 1993, Hostetler, 1997, Hansen, 2001, Todd, 2001, Husu 2002, 2003). Ono što je tu važno istaknuti jest da je za učitelje bitno da drže otvorenim pitanje o onome što bi trebali učiniti u bilo kojoj određenoj situaciji.

Kritičko proučavanje klauzula unutar etičkih kodeksa može nam pomoći u razumijevanju vrijednosti koje čine njihovu osnovu te nekih moralno rizičnih područja na koja nailazimo u našoj svakodnevnoj profesionalnoj praksi (usp. Nash, 1996, str. 11). Međutim odsutnost kodeksa nije isprika za ignoriranje etičke dimenzije prakse, jer postoje drugi alati koji su nam dostupni te koji nam pomažu u razumijevanju ovog aspekta našega profesionalnog rada.

Kako upravljati etičkim dilemama u profesionalnoj praksi?

Brojni su autori u svojim studijama pokušali razviti više ili manje sustavan postupak kako bi pomogli stručnjacima odabrati ispravan put do etičkih odluka. Primjerice Sork (1990) razvio je „Analizu etičke prakse“ (*Etical Practices Analysis*), koja je dizajnirana sa svrhom otkrivanja etičkih argumenata koji se koriste prilikom opravdavanja ili odbacivanja ustaljene prakse. Brockett (1988b) je predložio opći model etičke prakse, koji je uključivao tri dimenzije: osobni vrijednosni sustav, uzimanje u obzir višestrukih odgovornosti i operacionalizaciju vrijednosti. Svrha predloženog modela bila je da “služi kao probni vodič za razumijevanje procesa kojeg andragozi mogu koristiti prilikom donošenja etičkih odluka ali i za klarifikaciju nekih vrsta pitanja koja se trebaju postaviti prilikom proučavanja etičkih problema” (str. 13-14). Zinn (1993, prema Sork, 2009, str. 26) je ponudio proces za donošenje etičkih odluka koji se sastoji od devet koraka, uključujući manje racionalan, ali koristan savjet

“poslušaj svoje srce” (ili moralnu intuiciju) te “prespavaj to”. Brockett i Hiemstra (2004) predlažu model etičkog donošenja odluka (*ethical decision-making model*, EDM) koji se sastoji od seta pitanja povezanih s vrijednostima, obvezama i posljedicama koje vode donošenje odluka.

Nailaženje na etičke dileme i hvatanje u koštac s njima neizostavan je dio odgojno-obrazovne prakse. Ne postoji jednostavan odgovor na bilo koji od pedagoških izazova. Premda postoje potencijalno korisni alati/pristupi/modeli, koji nam mogu pomoći u suočavanju s teškim etičkim izazovima pred nama, najvažnije od navedenoga je pomoći nam *artikulirati* određene iznimno važne vrijednosti. Općenito filozofsko izjašnjavanje vrijednosti i pokušaji stvaranja konzistentnosti unutar tih podsetova može nam pomoći u organiziranju naših vrijednosti, ali i u promišljanju i možda čak mijenjanju određenih nepravilnosti. Naravno, to ne isključuje ostale teorijske pristupe i modele koji mogu pomoći pri donošenju etičkih odluka. Ostaje nam vidjeti jesmo li spremni za izazov ispunjenja tih očekivanja na etički opravdan način.

Etika u cjeloživotnom učenju – implikacije za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika

Očito je da suvremena praksa obrazovanja postaje sve složenija i nisu joj više primjereni jednostavni obrasci. Moglo bi se reći da diskurs različitosti više odgovora današnjoj situaciji. Ovaj diskurs nastoji razumjeti raznovrsne varijante obrazovanja, pluralizam obrazovanja, višestruke oblike procjenjivanja – ne samo jednakost (ekvivalentnost) već i alternative. Danas postoji znatno manje sigurnosti; obrazovanje karakterizira različitost; podjele i dualizam više nisu prihvatljivi za mnoge stručnjake koji se bave obrazovanjem.

Kontekstualni čimbenici – eksplicitne ili implicitne društvene norme, društvena povijest, društvene vrijednosti, društvena uvjerenja, dostupnost odgovarajućih izvora – utječu na način definiranja određene situacije, izbor opcija za djelovanje, donošenje etičkih odluka te načine interakcije s drugima. Svi ti kontekstualni čimbenici od temeljne su važnosti te osiguravanje okruženja koje podržava učenje ima kritičnu ulogu u uspjehu učenja i edukacijskih nastojanja, posebice ako se uzme u obzir suvremeni kontekst rada i učenja, koji karakteriziraju kontinuirane i rapidne promjene (Čepić, 2009). Etičke dimenzije profesionalne prakse postat će stoga još kompleksnije i fluidnije te će se zahtijevati znatno veća fleksibinost pojedinaca u globaliziranom svijetu, u kojemu je različitost temeljna značajka.

Razmotreni teorijski pristupi i modeli mogu pomoći u boljem razumijevanju problema s kojima se suočavamo u svojemu profesionalnome radu, dinamike obrazovnih konteksta, kao i u organiziranju naših promišljanja o pitanjima vrijednosti, obveza i posljedica pri donošenju etičkih odluka. Pri donošenju odluka i razmatranju etičkih problema, pravo pitanje nije koja je strana

ispravna niti kojem se moralnom odabiru moramo prikloniti, već jednostavno kako možemo te situacije upotrijebiti na inteligentan i konstruktivan način.

Odgojno-obrazovne ustanove prečesto stvaraju strukture koje ne uspijevaju podržavati etičku refleksiju djelatnika. Bez refleksije, kakve god naravi, umanjuje se mogućnost poboljšanja profesionalne odgojno-obrazovne prakse. Potpuno je jasno da u organizacijama koje karakterizira pasivnost (koju označuje prebacivanje odgovornosti za vlastito djelovanje na nekog drugog), rezignacija (kako se, eto, i tako ništa bitno ne može mijenjati, pa je valjda najpametnije i ne pokušavati), neinicijativnost (odricanjem vlastite inicijative, akcije, a samim time i odricanjem vlastite odgovornost, pa i osobnosti) ne može biti ni govora o proaktivnom odazivanju na etičke probleme, a time ni o etički odgovornoj praksi. Ako se donošenje odluka u obrazovanju temelji na diskursu različitosti, onda se različita značenja moraju izložiti otvorenom dijalogu unutar školske zajednice. Takva kolektivna razmjena značenja pretpostavlja da će brojna različita značenja postati vidljivima. Kultivacijom međuljudskih odnosa koji potiču otvoren i pošten odnos, a time i prihvaćanjem različitih „glasova“, može se uspješnije reagirati na druge u tom procesu rješavanja etičkih problema.

Valja istaknuti da je posebno važna kritička refleksija koja omogućuje ljudima bolje razumijevanje sebe i interpretaciju okruženja u kojem djeluju, zatim suradnja koja može otvoriti putove za izgradnju zajedničkog znanja i komunikacija – žila kucavica organizacijskog učenja – koja omogućava spirale povratnih informacija u cijelom sustavu. Pojedinci i grupe uče, a kada su uvjeti i sistemi dobro strukturirani, njihovo se znanje može dijeliti unutar organizacije i inkorporirati u praksu, uvjerenja, politiku, strukturu i kulturu organizacije. Uz kritičku refleksiju, suradnju i komunikaciju s naglaskom na otvoreni dijalog važno je poznavati vlastita etička načela, razviti personalizirani model za analizu svojeg iskustva i donošenje etičkih odluka, prepoznati i dovesti u ravnotežu oprečne interese te analizirati vlastite postupke.

Spoznaje o “stvarnosti” podložne su velikom broju različitih interpretacija. Kao što Usher i Edwards (1994: 199) tvrde: „Ne postoji jedan uređeni pogled na svijet kojeg treba priopćiti, već višestruke „stvarnosti” koje će se konstruirati putem već protumačenog iskustva. Naše je znanje i razumijevanje povijesti i sadašnjosti relativno i parcijalno, ovisno o značenjima koja uzimamo i koja reguliraju i konstruiraju naše iskustvo.”

Literatura

1. Bagnall, R.G. (2004), *Cautionary Tales in the Ethics of Lifelong Learning Policy and Management: A Book of Fables*, Lifelong Learning Book Series, Volume 1 *(*Aspin, D.N., Chapman, J, D., Series Editors*),* Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
2. Brockett, R. G. (1988b), Ethics and the Adult Educator. In: Brockett (ed.), *Ethical Issues in Adult Education.* New York: Teachers College Press, pp. 1-16.
3. Brockett, R.G., Hiemstra, R. (2004), *Toward Ethical Practice.* Malabar, Fla.: Krieger.
4. Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M. and Yates, L. (2003), *Reconstructing the Lifelong Learner: Pedagogy and identity in individual, organisational and social change*, London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.
5. Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagogijska istraživanja,* god. 6, br.1-2, str. 163-178.
6. Hager, P., Halliday, J., (2009), *Recovering Informal learning: Wisdom Judgement and Community.* Lifelong Learning Book Series, Volume 7 (Aspin, D. N., Chapman, J. D. (Series Editors), Dordrecht: Springer.
7. Hansen, D. T. (2001), Teaching as a Moral Activity. In: Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching.* 4th Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
8. Hostetler, K. D. (1997), *Ethical Judgement in Teaching.* Boston: Allyn & Bacon /Longman.
9. Husu, J. (2002), *Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing.* Research in Educational Sciences 9. Turku: Finnish Educational Research Association.
10. Husu, J. (2003), Real-world Pedagogical Ethics: mission impossible. *Teacher Development*, 7(2):311-326.
11. Husu, J., Tirri, K. (2001), Teachers' Ethical Choices in Socio-moral Settings, *Journal of Moral Education*, 30(4):361-375.
12. Jackson, P.W. et al. (1993), *The Moral Life of Schools.* San Francisco: Jossey-Bass.
13. Johnson, W. B., Ridley, C. R. (2008), *The Elements of Ethics.* New York: Palgrave Macmillan.
14. Lyons, N. (1990), Dilemmas of Knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review, 60: 159-181.*
15. Mezirow, J. D. (1995), Transformation theory of adult learning. In: Welton M. (ed.), In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning. Albay, NY: State University of New York Press, pp. 39-70.
16. Nash, R. (1996, 2002), *"Real World" Ethics. Frameworks for Educators and Human Service Professionals.* New York: Teachers College Press.
17. Scott, S. M. (1998), Philosophies in Action. In: Scott, S. M., Spencer, B., Thomas, A. M. (eds.), Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education. Toronto: Thompson Educational Publishing, pp. 98-106.
18. Scott, S. M., Chovanec, D. M., Young, B. (1994.), "Philosophy-in-action in university teaching", The Canadian Journal of Higher Education, 23(3), pp. 1-25.
19. Senge, P. M., at. al. (1994), The Fifth Discipline Fieldbook Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Currency, (hrvatsko izdanje: Peta disciplina: u praksi: Strategije i alati za gradnju učeće organizacije, Zagreb: Mozaik knjiga, 2002.).
20. Sockett, H. (1993), *The Moral Base for Teacher Professionalism.* New York: Teachers College Press.
21. Sork, T.J. (2009), Applied Ethics in Adult and Continuing Education Literature. In: Burge, Elizabeth J. (ed.), *Negotiating Ethical Practice in Adult Education.* New Directions for Adult and Continuing Education, no.123, Wiley Periodicals, Inc., pp. 19-32.

22. Sutherland, P., Crowther, J. (eds.) (2006, 2008), *Lifelong Learning: concepts and contexts*, London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.
23. Tisdell, E.J., Taylor, E. W. (1999), Adult Education Philosophy Informs Practice, *Adult Learning*, 11(2), pp. 6-10.
24. Todd, S. (2001), "Bringing More Than I Contain": ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. *Journal of Curriculum Studies*, 33:431-450.
25. Usher, R. S., Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education: Different voices*. Different Worlds. London: Routledge.

Specifics of Applying Regression Analysis in Educational (Pedagogical) Research

Abstract

This paper elaborates some of the specifics of using regression analysis while researching in pedagogy, such as the appropriateness of the regression model (specific statistics, beta coefficients, coefficients of determination), the problems of collinearity and autocorrelation. Moreover, the authors consider the required sample size (the ratio of the number of predictors and sample size) regarding the implementation of the regression analysis. Since variables in pedagogical research are often not in a linear relationship (dependency), the highlight is put on the need for applying nonlinear regression models, with their advantages and limitations pointed out. The model of logistic regression is described as a special model of nonlinear regression, as well as its advisability of application in pedagogical research.
The authors warn that improper use of the regression model leads to distorted estimates, i.e. to misleading conclusions about the nature of the dependence of variables.

Keywords: regression analysis, linear and non linear correlation, sample size, autocorrelation, collinearity, multicollinearity, nonlinear regression, logistic regression

Izazovi uvođenja građanskog obrazovanja: europska iskustva

Dr. sc. **Bojana Ćulum**, doc.
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Odgojno-obrazovne institucije danas se nalaze pred jednim od ključnih izazova održivosti suvremene demokracije – kako (bolje) odgajati i obrazovati učenike za njihovu sutrašnju ulogu autonomnih građana koji bi trebali posjedovati odgovarajuća znanja, vještine i pozitivne stavove te aktivno sudjelovati u razvoju demokratskog društva? Ususret najavljenim promjenama u hrvatskom obrazovnom sustavu i uvođenju kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, u radu se raspravlja o preporukama Europske komisije i Vijeća Europe te daje pregled obilježja programa obrazovanja za demokratsko građanstvo u devet europskih zemalja (Italija, Španjolska, Portugal, Francuska, Engleska, Poljska, Njemačka, Norveška i Nizozemska). U radu se analiziraju institucionalni okviri, regulacija statusa i primjena (tradicionalnih i suvremenih) programa obrazovanja za demokratsko građanstvo u obrazovnom sustavu odabranih zemalja. Radom se nastoji poticati daljnja rasprava u pedagogijskoj znanosti o uvođenju obrazovanja za (demokratsko) građanstvo u hrvatske škole, a s obzirom na didaktičko-metodičke izazove, o ulozi iskustvenog učenja i novih metoda aktivnoga učenja u nastavi te se fokusira na stjecanje kompetencija učenika za aktivno građanstvo.

Ključne riječi: građansko obrazovanje, europska iskustva, demokracija, kurikulum građanskog odgoja, aktivno građanstvo

Uvod

Jedan od ključnih izazova odgojno-obrazovnih institucija danas jest odgovoriti na pitanje kako mogu (bolje) odgajati i obrazovati učenike za njihovu sutrašnju ulogu autonomnih građana koji bi trebali posjedovati odgovarajuća znanja, vještine i stavove te aktivno sudjelovati u razvoju demokratskog društva. Mnogi se autori slažu kako je upravo aktivno građanstvo[1] ideal kojem valja težiti u suvremenom društvu (T.H.McLaughlin, D. Miller, C.Wilkins, R.Griffith, D. Heather, K. Faulks), ali istovremeno naglašavaju kako je pojam građanstva apstraktan, nerazumljiv i beznačajan ukoliko se o njemu ne uči.

[1] Valja upozoriti na kompleksnost pojma (aktivnog) građanina i njegovo kontinuirano redefiniranje u prostoru i vremenu. U ovom se radu autorica neće baviti određenjem ovoga pojma kroz povijesnu i političku dimenziju, već prihvatiti postojeći konsenzus gore spomenutih autora o osnovnim dimenzijama (aktivnog) građanina koje se odnose na interes i svjesnost građanina o pripadnosti demokratskom društvu i odgovornosti koje to nosi, pri čemu se zagovara zalaganje građana u zajednici, osobito kada za to postoji potreba.

Obrazovanje mladih za demokratsko građanstvo[2] i uloga odgojno-obrazovnih institucija u ispunjavanju ovoga cilja već neko vrijeme zaokupljaju pažnju političara i struke. Bez obzira radi li se o novoj ili već postarijoj demokratskoj državi, koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo je noviji pa su i promjene u obrazovnoj politici i praksi relativno svježe u većini europskih zemalja. Kojim su se promjenama povele političke elite i nastavnici u (pojedinim) europskim zemljama, kako su pristupili poučavanju demokratskog građanstva, i s kojim se izazovima susreću, pitanja su na koje se u radu mogu pronaći (neki) odgovori. S ciljem doprinosa raspravi o uvođenju obrazovanja za (demokratsko) građanstvo u hrvatske škole, u radu se daje osvrt na primjere europskih zemalja i ukazuje na političke, ali prije svega didaktičko-metodičke izazove s kojima se svakodnevno susreću osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici u Europi pri provedbi programa i aktivnosti usmjerenih obrazovanju za demokratsko građanstvo.

Europska politika prema mladima – važnost obrazovanja za demokratsko građanstvo

Pitanje aktivnog sudjelovanja mladih u (europskom) društvu, Vijeće Europe je postavilo kao jedan od prioriteta još u drugoj polovini prošlog stoljeća te uvođenjem načela zajedničke uprave na području koje se tiče mladih, postalo jedina međunarodna organizacija koja provodi takav oblik politike prema mladima. Naime, zapadnoeuropske države su shvatile da je potrebno razviti dugoročnu strategiju koja će mladima omogućiti aktivnu participaciju u životu zajednice. Od tada se razvija niz dokumenata koji jasno oslikavaju položaj institucija Europske Unije spram mladih, ali i očekivanja koja se stavljaju pred različite dionike, pa tako naravno i odgojno-obrazovne institucije, a s ciljem poticanja aktivnog angažmana mladih u zajednici.

O ulozi škole u životu mladih ljudi i njihovom obrazovanju za demokratsko građanstvo jasno progovara *Europska povelja o sudjelovanju mladih u životu općina i regija* (Vijeće Europe, 1992, 2003) u kojoj se ističe da je škola mjesto na kojem se oblikuju mnogi pogledi i stavovi učenika. Škola stoga treba biti mjesto gdje će se demokraciji i aktivnom sudjelovanju učenici učiti kroz primjere i gdje će se njihovo sudjelovanje poticati, podržavati i smatrati djelotvornim. Kako bi se postigla stvarna participacija mladih, potrebno im je staviti na raspolaganje niz instrumenata od kojih je najvažniji, stoji u Povelji, obrazovanje mladih o principima i mogućnostima njihovog aktivnog sudjelovanja u svom okruženju - školi i lokalnoj zajednici.

[2] Važno je upozoriti na šarolikost pojmovnog određenja i izostanak konsenzusa akademske zajednice oko naziva, sadržaja i forme ovog oblika obrazovanja. Uvidom u literaturu susrećemo se s pojmovima kao što su obrazovanje za demokratsko građanstvo, odgoj i obrazovanje za građansko društvo, obrazovanje za demokraciju, građanski odgoj, političko obrazovanje, građansko obrazovanje, odgoj za demokraciju, odgoj i obrazovanje za ljudska prava. U engleskom govornom području najučestaliji pojmovi su political education, citizenship education, civic education, civics, citizenship and human rights education, active citizenship education, education for democratic citizenship i dr.

Na poticanje i razvoj aktivnog sudjelovanja mladih i važnu ulogu koju škole trebaju odigrati u obrazovanju učenika za (europsko) demokratsko građanstvo, poziva se i *Bijela knjiga Europske Komisije: Novi poticaji za europsku mladež* (2001). U ovom se dokumentu posebno naglašava važnost volonterskog iskustva jer omogućuje mladima socijalizaciju i predstavlja aktivan oblik njihovog društvenog sudjelovanja. Ističe se da volontiranje snažno doprinosi socijalnoj integraciji u zajednici, pa ne čude stoga preporuke školama kojima se predlaže uvođenje sadržaja i aktivnosti koji potiču aktivno sudjelovanje mladih te prijelaz iz (učestalijih) tradicionalnih nastavnih programa političke edukacije u one koji će snažnije poticati iskustveno i aktivno učenje.

O prednostima modela koji potiču iskustveno učenje učenika i njihov aktivan angažman u školskom okruženju i zajednici svjedoče brojna istraživanja i analize, a temelje je, uvjetno rečeno, 'udarila' najopsežnija komparativna studija provedena još 1999. godine u dvadeset i četiri zemlje, na uzorku od 90,000 četrnaestogodišnjaka.[3] Rezultati istraživanja su pokazali kako su oni učenici koji su u svojim školama imali prilike vježbati sudjelujuću demokraciju (kroz otvorene rasprave, analize zajednice i druge zadatke koji su poticali njihov aktivan angažman) postigli bolje rezultate u polju znanja o aktivnom demokratskom građanstvu i iskazali veću spremnost sudjelovanja u kreiranju boljih uvjeta života u zajednici. Visoka je (pozitivna) korelacija pronađena i na relaciji znanja o demokratskom građanstvu te spremnosti učenika za društveno odgovorno ponašanje i aktivnije djelovanje u zajednici u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001).

Osiguravanjem obrazovnih prilika u kojima će se mlade ljudi učiti kako biti dobar građanin, društveno osjetljiv i odgovoran te pružajući učenicima prilike za aktivno sudjelovanje u aktivnostima u zajednici (i sa zajednicom), škole mogu značajno doprinijeti podupiranju učenika u nastojanju da sutra postanu građani koji žele i mogu kompetentno sudjelovati u razvoju svoje zajednice.

Obrazovanje za demokratsko građanstvo – trendovi u europskim zemljama

Temeljni zadatak ovoga rada jest ponuditi pregled institucionalnih okvira unutar kojih se razvijaju nastavni programi obrazovanja za demokratsko građanstvo u europskim zemljama i ukazati na izazove pred kojima stoji Hrvatska pri uvođenju obrazovanja za demokratsko građanstvo u svoje škole.

U talijanskom obrazovnom sustavu obrazovanje za demokratsko građanstvo jedan je od osnovnih ciljeva obrazovanja uopće, a definiran je propisom Ministarstva obrazovanja. Model je usmjeren obrazovanju o demokraciji i za demokraciju, „vježbanju“ građanskih prava i odgovornosti, multikulturalnosti te poštivanju društvenih i kulturoloških različitosti, a u većoj mjeri

[3] Studiju *Civic Education Study* provodi The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Više informacija o ovoj studiji, kao i onima ponovljenima, može se pronaći na internet stranici www.wam.umd.edu/~iea.

stremi formiranju stavova i promociji (demokratskih) vrijednosti (Losito, 2003). Obrazovanje za demokratsko građanstvo komplementarni je dio nastavnih programa propisanih kurikulumom. Snažna poveznica ovog koncepta s nastavom povijesti ističe se kao tradicionalna pa se ne naziru inicijative koje bi vodile uvođenju zasebnog kolegija. Međutim, na inicijativu volonterskih organizacija i udruženja nastavnika, Ministarstvo obrazovanja omogućilo je provođenje niza izvannastavnih aktivnosti koje, iako nisu dio kurikuluma, iznimno doprinose obrazovanju učenika. Daje se zaključiti kako, unatoč tradicionalnoj povezanosti s nastavom povijesti, koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo ipak više prostora dobiva u neformalnim inicijativama. Nerijetko s kvalitetnije definiranim projektnim ciljevima i aktivnostima, ove inicijative kompenziraju nedostatak ishoda učenja službenog kurikuluma, kako u sadržajnom, tako i u didaktičko-metodičkom smislu (Losito, 2003). Naime, uveden kao sastavni dio sadržaja drugih nastavnih predmeta, koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo ostaje bez čvrstih odrednica u kurikulumu pa se upozorava da njegova provedba zavisi o interesu i dobroj volji predmetnih nastavnika. Vrijeme koje nastavnici provedu poučavajući o demokratskom građanstvu ovisi očito o individualnim dispozicijama nastavnika spram određenih pitanja. Dodatni izazov predstavlja i vrednovanje – zbog poveznica sa sadržajem predmeta povijesti, učenicima se uglavnom dodjeljuje jedna zajednička ocjena što ukazuje na podređenost građanskog obrazovanja povijesnoj građi. Istaknuti se problemi smatraju uzrocima slabog postignuća talijanskih učenika i stoga istraživači već neko vrijeme upozoravaju da je stupanj znanja i vještina koje učenici stječu daleko manji od minimuma propisanog službenim kurikulumom (Agazzi i Berti 1995; Losito, 2003).

Sa sličnim se izazovima susreće i Španjolska. Zakon o općoj organizaciji obrazovanja (*Law on general Organisation of the Education System*, 1990) uvodi etiku i obrazovanje za demokratsko građanstvo kako *lajt motiv* obrazovanja. Zakon ističe da ovo tematsko područje treba prodrijeti u sve pore kurikuluma, ali se ono u kurikulumu ipak ne organizira kao posebno područje ili predmet. Slično kao u Italiji, Španjolska istraživanja pokazuju da ishodi učenja i način rada nisu ostvarili očekivane rezultate (Jover i Naval, 2008). Odgovornost primjene ovako definiranog multidisciplinarnog pristupa ostavljena je predmetnim nastavnicima i to bez ikakve institucionalne podrške. Problemi s ovakvim modelom kurikuluma, istraživački rezultati koji kontinuirano ukazuju na manjak interesa mladih za sudjelovanje u javnom životu zajednice, svojevrsni pritisak međunarodnih organizacija, a osobito Vijeća Europe, ponukali su Španjolsku na revidiranje zakonskih odredbi s ciljem ostvarivanja većeg prostora u kurikulumu za razvoj obrazovanja za demokratsko građanstvo. Danas se novim zakonom obrazovanje za demokratsko građanstvo propisuje kao obavezno i sastavni je dio nacionalnog kurikuluma. Zakon predviđa elemente obveznih predavanja već u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja (za učenike od deset do dvanaest

godina) te u prve tri godine obveznog srednjeg obrazovanja (za učenike od dvanaest do petnaest godina).

Kurikularni okvir koji proizlazi iz španjolskog novog zakona ne definira obrazovanje za demokratsko građanstvo isključivo u političkom ili institucionalnom pogledu, kao set građanskih prava i odgovornosti, već naginje aksiološkom konceptu koji implicira određeni način življenja i djelovanja u zajednici. Osnovnoškolce se tako uvodi u ulogu aktivnog građanina kroz predmete *Ljudi i međusobni odnosi*, *Život u zajednici* i *Živjeti u društvu.* Ovi predmeti uključuju klasične aspekte obrazovanja za demokratsko građanstvo (primjerice, ljudska i dječja prava, građanske vrijednosti i navike, znanje o Ustavu, o poreznim obvezama, jednakosti spolova, društvenoj, kulturnoj i vjerskoj raznolikosti, uočavanju dikriminatornih situacija i sl.). Na razini srednjeg obrazovanja, kroz predmete *Obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, Etika i obrazovanje za demokratsko građanstvo*, te *Filozofija i građanstvo*[4], gradivo se nadograđuje učenjem o složenijim principima pravne države, kritičkim promišljanjem i vrednovanjem aktualnih javnih politika, analizom predrasuda, mehanizama zaštite ljudskih prava, te konceptom globalnog građanina. Španjolski kurikulum promovira ideju demokratskog građanstva kao moralnog, a ne pravnog koncepta, koji uključuje različite vrijednosti - od dječjih prava do suzbijanja homofobije s ciljem izgradnje moralne građanske svijesti mladih ljudi (Jover i Naval, 2008).

Obrazovanje za demokratsko građanstvo je i u Portugalu tek nedavno privuklo pažnju politike i obrazovnih institucija, a do sada je, kao u prethodnim primjerima, stupanj obrazovanja ovisio o interesu i dobroj volji nastavnika. Nakon što su rezultati studija o obrazovanju za demokratsko građanstvo pokazali da većina nastavnika ne zna kako bi poučavala teme iz ovog područja, zbog čega ih nerijetko izbjegavaju, krenulo se u promjenu statusa obrazovanja za demokratsko građanstvo (Menezes, 2003).

Zakonom iz 2001. godine Ministarstvo obrazovanja propisuje obvezni dio kurikuluma za obrazovanje za demokratsko građanstvo i projektnu zonu za učenike od prvog do devetog razreda. Međutim, ne razvija se nastavni plan i program, čime se otvara kurikularni prostor, ali ne uvodi novi predmet. Obrazovanje za demokratsko građanstvo u osnovnom i srednjem ciklusu obrazovanja tako postaje svojevrsna transverzala distancirana od specifičnih disciplina i sadržaja. U rasprave oko proširenja kurikuluma aktivno se uključio i sam ministar obrazovanja koji se zalagao za *„obogaćivanje kurikuluma suradničkim projektima i aktivnostima koje bi promovirale aktivno građanstvo i posljedično suzbijanje diskriminacije bilo kakvog oblika“* (Lacao, 2007; prema Araujo, 2008).

[4] Valja ipak naglasiti kako je nacionalnim kurikulumom predviđena daleko manja satnica za ove kolegije pa se tako u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja predmet sluša pedeset sati godišnje, a u ciklusu obveznog srednjeg obrazovanja samo trideset i pet sati godišnje.

Francuski primjer ukazuje na važnost nacionalnog, odnosno lokalnog konteksta i gotovo prkosi ideji europskog građanskog identiteta. Da takav stav ima velikog utjecaja na obrazovanje pokazuje upravo slučaj uvođenja obveznog predmeta u francuske srednje škole 1999. godine. Predmet *Građansko, pravno i društveno obrazovanje* trebao je doprinijeti promjenama u srednjem obrazovanju u Francuskoj.[5] Poučavao se (samo) šesnaest sati tijekom godine, što je rezultiralo velikim razlikama između škola – negdje se poučavao tijekom polugodišta, negdje tijekom cijele školske godine uz prekide, negdje putem koncentrirane nastave u nekoliko dana. Iako se možda čini nevažnim na prvi pogled, ovako otvoreni i fleksibilan model poučavanja je međutim nepoznanica centraliziranom francuskom školskom sustavu pa se stoga ovaj predmet nerijetko doživljava kao „drugačiji od ostalih", „manje normativan" i „manje vrijedan i uvažavan" (Tutiaux-Guillon, 2003). Kurikulum propisuje koncepte i vrlo opća tematska područja, a kroz aktivnosti istraživanja manjeg opsega (točnije pretraživanja dokumenata u potrazi za relevantnim informacijama) i diskusiju, cilj je bio utjecati na autonomiju učenika. S obzirom da kurikulumom nisu određena nastavna područja ni teme, primjećuje se raznolikost u sadržaju koji se obrađuje, što nastavnici često opravdavaju stavom *„kako ovaj predmet i ovako i onako neće omogućiti učenicima nova znanja poput onih stečenih na drugim, klasičnim predmetima"* (Tutiaux-Guillon, 2003).

Pored navedenog, novi predmet pati od heterogenosti; ne samo zato što je novi, već zato što tri glavna aktera – škola, nastavnici i učenici - predmetu pripisuju legitimnost i sadržaj koji se međusobno ne podudaraju. Jedina točka u kojoj se slažu i kreatori javne politike te nastavnici i učenici jest distanciranost od europske preokupacije idealnim modelom demokratskog građanina te pozivanje isključivo na francuski kontekst.

Kao i prethodno opisani primjeri, i francuski je metodološko-didaktičku izvedbu prepustio nastavnicima te tako predmet sveo na pokušaje provođenja diskusija u razredu o aktualnim pitanjima. Identificirajući ovaj predmet isključivo s njegovom političkom dimenzijom, nastavnici kontinuirano iskazuju veliki otpor. Naučeni na uvjete u kojima su škola i svakodnevna nastava odvojeni od aktualnih političkih i društvenih tenzija, nastavnici su i dalje usmjereni prema funkciji stjecanja novih znanja pa svoj zadatak vide u (stručnom i znanstvenom) obrazovanju, a puno manje, ako uopće, u socijalizaciji mladih ljudi. Pored navedenog, pretpostavljeni način poučavanja novog predmeta destabilizira tradicionalne načine poučavanja i učenja pa ne čudi stoga što mu se nastavno osoblje kontinuirano opire.

Obrazovanje za demokratsko građanstvo obvezni je nastavni predmet i u Engleskoj, a temeljen na izvještaju „Obrazovanje za aktivno građanstvo i demokratska nastava u školama"

[5] Tijekom studije provedene 1998. godine učenici su diljem Francuske dali snažan kritički osvrt na srednje obrazovanje i između ostaloga, ukazali kako žele učiti o aktualnim društvenim problemima i događajima, žele imati veći udio odgovornosti u procesu vlastitoga obrazovanja i dobiti više prostora i slobode za otvorene rasprave tijekom nastave. Ovi su nalazi, ojačani tadašnjom krizom u francuskom srednjem školstvu, bili dodatni poticaj za uvođenje ovog predmeta kojim se, upravo kroz debatu kao oblik učenja, učenicima nastojalo omogućiti željeno.

(1998) kojeg je izradila Savjetodavna grupa o građanstvu. Naime, grupa stručnjaka je procijenila kako dotadašnji predmet političkog obrazovanja (*Civics*) postaje neadekvatan s obzirom da se radi o tradicionalnom modelu orijentiranom k usvajanju činjeničnog znanja, uglavnom o britanskom parlamentarnom sustavu. Grupa ističe potrebu za uvođenjem predmeta koji bi mogao utjecati na promjenu političke kulture Engleske na državnoj i lokalnoj razini razvojem aktivnog građanstva koje bi bilo voljno i sposobno utjecati na javni život (Doolan, 2005). Taj bi predmet trebao težiti usvajanju i razvijanju znanja, ali poseban naglasak staviti na vještine i vrijednosti potrebne za razvoj aktivnih građana koji bi razumjeli svoja prava i obveze, koristili mehanizme sudjelujuće demokracije i tako doprinosili unapređenju kvalitete života u svojim zajednicama.

Program se uvodi u srednje škole 2002. godine te je, pored obrata u ciljevima i sadržaju, zahtijevao i promjene nastavnih metoda s obzirom da je dodatno težio razvijanju vještina i usvajanju demokratskih vrijednosti i stavova. Bernard Crick, predsjedavajući gore spomenutom savjetodavnom skupinom, ukazuje na složenost ovog koncepta obrazovanja i probleme s kojima se Engleska suočava – dok se prijašnji obrazovni model temeljio na činjenicama i mogao ga je, uvjetno rečeno, predavati gotovo svaki nastavnik, novi model donosi i nove izazove. S obzirom da potiče rasprave o aktualnim, nerijetko i kontroverznim temama, otvara se prostor za projekcije stavova i vrijednosti nastavnika zbog čega je, ističe Crick, iznimno važno nastavnike iznova upozoravati kako ne trebaju učenike poučavati kontroverznim temama i konceptima, već s njima o tome razgovarati. Kritičari ovog obrazovnog modela koriste upravo ove argumente ističući da je ovakav model prezahtjevan za nastavnike, osobito zato što se ne izdvaja dovoljno financijskih sredstava za stručno usavršavanje nastavnika.

Pored zasebnog nastavnog predmeta, srednje škole u Engleskoj nastoje aktivno uključivati učenike u školski život te život lokalne zajednice kroz niz izvannastavnih aktivnosti kojima se promoviraju zalaganje u zajednici, volonterstvo i sudjelovanje mladih u procesima donošenja odluka. Ipak, ovaj model i dalje ima brojne kritičare u Engleskoj koji ovu inicijativu doživljavaju kao nepotrebno politiziranje škola u čiji potencijal dodatno sumnjaju, osobito kada je riječ o definiranju vrste znanja, stavova i vještina primjerenih učenicima srednjih škola.

Obrazovanje za demokratsko građanstvo u Poljskoj se ističe kao jedan od najvećih reformnih izazova obrazovanja u njihovoj povijesti. Opterećena postkomunističkim nasljeđem, glavne strateške smjernice nacionalne obrazovne politike Poljska je usmjerila prema aktivnom europskom građanstvu vjerujući da je odgoj novih generacija za život u demokratskom sustavu krucijalan za razvoj demokratizacije i civilnog društva (Radiukiewitz i Grabowsa-Lusinska, 2008).

Obrazovni program za demokratsko građanstvo stupio je na snagu 2002. godine kao dio obveznog nacionalnog kurikuluma na svim obrazovnim razinama. U osnovnim se školama, kroz integrirane sadržaje i tematske blokove, govori o razvoju odnosa među ljudima, vezi s lokalnom

zajednicom, o državi te pravima i obvezama građana. U višim se razredima osnovne škole gradivo produbljuje na odnos pojedinaca i društva, a u srednjim školama naglaskom na procese cjeloživotnog obrazovanja. Poljska je rijedak primjer koji se može istaknuti suradnjom političke elite, odgojno-obrazovnih ustanova i neprofitnih organizacija. Osim što razvija inovativne školske programe za obrazovanje o demokratskom građanstvu, Centar za građansko obrazovanje[6] partner je Vladi u provedbi stručnih obrazovnih programa za nastavnike, a dodatno provodi i niz izvannastavnih projekata s učenicima. Čini se kako je Poljska vrlo brzo odredila jasne smjernice razvoja obrazovnog sustava i, mudro, uključila u te smjernice sve relevantne suradnike koji bi mogli doprinijeti procesu demokratizacije školstva, u ovom užem smislu.

Građansko odnosno političko obrazovanje u Njemačkoj *(Politische Bildung)* vjerojatno ima najdužu tradiciju s obzirom da se korijeni pronalaze na početku 20. st. Pod snažnim utjecajem političkih i društvenih previranja, kroz sto godina bogate povijesti, sadržaj političkog obrazovanja se poučavao kroz različite sustave, od monarhije do demokracije Federativne Republike Njemačke. Nakon ujedinjenja dviju republika 1990. godine, Istočna Njemačka preuzima koncepte Zapadne i kreće u transformaciju obrazovnog sustava.

Ciljevi, legitimitet, status i sadržaj političkog obrazovanja u Njemačkoj redovito su predmet rasprave teoretičara i praktičara. Jednu od značajnijih inicijativa i danas predstavlja *Beutelscbah konsenzus* iz 1976. godine. Tadašnja državna agencija za političko obrazovanje formirala je radnu grupu stručnjaka s ciljem revizije programa i određivanja novih smjernica predmeta *Političko obrazovanje*. Struka je tada predstavila tri osnovna principa u poučavanju: (I) nastavnicima je zabranjeno nametati učenicima stavove, politička uvjerenja i vrijednosti i tako ih odvratiti od iznošenja vlastitog mišljenja; (II) učenici i nastavnici trebaju imati jednaka prava i mogućnosti iznositi različita mišljenja, stavovi se ne trebaju potiskivati, a alternativne opcije bi se trebale otvoreno raspravljati; (III) učenicima treba biti omogućeno analizirati određene političke ideje i koncepte te pronaći sredstva i instrumente kojima može utjecati na političku situaciju u skladu sa svojim interesima. Trojstvo ovih principa i danas živi u njemačkim školama i svaki naredni, nešto prošireni kurikulum političkog obrazovanja, svoje temelje pronalazi upravo u njima. Duga se tradicija političkog obrazovanja u školama danas očituje kroz status ovog koncepta koji se ne poučava samo kroz jedan specifičan predmet već je integriran u sve nastavne predmete, školski život (učenika i nastavnika) i izvannastavne aktivnosti (Händle, 2003).

Obrazovanje za civilno društvo i Obrazovanje za demokratsko građanstvo u Norveškoj snažno podupire javna obrazovna politika, a sveobuhvatan koherentan model provodi se na svim razinama obveznog desetogodišnjeg obrazovanja. Obrazovni se program provodi kroz zaseban

[6] Center for Citizenship Education je neprofitna organizacija; za više informacija vidjeti: http://www.ceo.org.pl/portal/english

nastavni predmet, zatim integriran u ostale nastavne predmete, kroz interakciju nastavnika i učenika te putem aktivnog sudjelovanja učenika u školskim aktivnostima. Odgovornost provedbe programa imaju predmetni nastavnici društvenih znanosti i tijekom svih deset godina učenici aktivno sudjeluju na predavanjima. Sadržaj se provodi kroz nastavu materinjeg jezika, povijesti, zemljopisa i sociologije.

Ciljevi ovog obrazovnog modela predstavljaju sintezu kompetencija za demokratsko građanstvo koje čine znanja, stavovi, vrijednosti i koncepti građeni na čvrstim temeljima teorije i iskustvenog učenja (Mikkelsen, 2003). Norveški obrazovni sustav ispunjava dvostruku zadaću: nudi teorijska znanja i poučava učenike demokraciji i demokratskim vještinama te osnovnim političkim konceptima, dok istovremeno omogućuje sudjelovanje i utjecaj učenika na različite probleme u školi kroz aktivno orijentirane nastavne satove i žive rasprave u učionicama o aktualnim problemima (Mikkelsen i sur., 2002). Norveški primjer pokazuje utjecaj etosa škole na razvoj aktivnih građana, o čemu su govorili Davis, Gregory i Rileya (1999) pri čemu su ustvrdili da ovako 'progresivni' modeli trebaju imati potporu škole, prije svega, nastavnika, kako bi mogli ispuniti svoju svrhu. Ovako osmišljen integrativni obrazovni model s raspravama koje se vode u poticajnoj atmosferi stvara uvjete za razvoj poželjnih stavova na što ukazuju i rezultati IEA studije (već spomenute u radu), prema kojoj norveški učenici pokazuju iznimno visoke rezultate (Mikkelsen, 2003). Norveški nastavnici očito uspješno kombiniraju tradicionalne i suvremene nastavne metode pri čemu se, presudnom za uspjeh, ističe institucionalna podrška na svim razinama.

Nizozemski model oslikava višegodišnji proces strateški planiranog i osmišljenog modela uvođenja obrazovanja za demokratsko građanstvo u zakonske okvire srednjeg školstva. O nizozemskim se iskustvima nažalost malo informacija pronalazi u stručnoj i znanstvenoj literaturi[7] na engleskom jeziku pa je jedan od zadataka ovoga rada dati prikaz institucionalnog modela koji uvodi koncept iskustvenog učenja srednjoškolaca njihovim zalaganjem u zajednici. Ministar zdravstva, socijalne skrbi i sporta 2005. godine predlaže uvođenje modela *'civic internship'*[8] u nizozemske srednje škole smatrajući da će putem zalaganja i volontiranja učenici upoznati različite aspekte lokalne zajednice i društva. Od tada se radi na razvoju programa u kojem sudjeluju država, tijela lokalne samouprave, akreditirane organizacije civilnog društva te organizacije iz lokalne zajednice s kojima škole direktno surađuju. Razvijan po principu poznatog (i češće istraživanog) američkog modela *'service-learniga'*[9], Nizozemska gradi svoj obrazovni model učenja zalaganjem u

[7] Informacije o nizozemskom modelu dobivene su privatnom korespondencijom s Rene Bekkers (Utrecht University, Department of Sociology) i Lindom Bridges Karr (CIVIQ, Erasmus University, Utrecht).

[8] Termin 'civic internship' teško je prevodljiv na hrvatski jezik, ali zbog sličnosti modela s američkim 'service-learningom' u kontekstu ovoga rada, koristim termin *učenje zalaganjem u zajednici* (Ćulum i Ledić, 2010).

[9] Bringle i Hatcher (1996) ponudili su jednu od najintegralnijih i najčešće citiranih definicija prema kojoj je *service-learning* višedimenzionalno obrazovno iskustvo za koje studenti dobivaju adekvatne bodove, a u kojem aktivno sudjeluju u suvisloj, dobro osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja odgovara na prepoznate potrebe te

zajednici. Višegodišnja priprema na uvođenju ovog modela u srednje škole ukazuje na složenost procesa planiranja na polju definiranja javne politike, financiranja te očekivanja koja se stavljaju pred škole i zajednicu. Bekkers i Karr su provele istraživanja na eksperimentalnim modelima. Studija koja je uključivala 34 škole i 2 491 učenika (ali i studije koje su prethodile ovoj) dala je rezultate[10] temeljem kojih se 2008. godine donosi odluka o uvođenju obveznog provođenja programa učenja zalaganjem u zajednici od 2011. godine.

Tijekom svog školovanja, kroz sudjelovanje u različitim projektima i aktivnostima u zajednici, nizozemski srednjoškolci uče o suvremenom društvu i aktualnim problemima. Imaju obvezu ispunjavanja programa od sedamdeset i dva sata, što je ujedno i uvjet za završetak ciklusa srednjeg obrazovanja. Aktivnosti koje se provode moraju imati realne ciljeve i zadatke, biti smislene učenicima i nastavnicima, a kao prednosti ističu se izgradnja partnerstva između škola i zajednice, poučavanje učenika njihovoj odgovornosti za probleme u zajednici i zajedničko rješavanje istih.

Umjesto zaključka - što nam govore europska iskustva?

Opisani okviri obrazovanja za demokratsko građanstvo u europskim zemljama ukazuju na nekoliko trendova: (I) sadržaj je u većini obrazovnih sustava integriran u nacionalni kurikulum kao zasebni nastavni predmet ili kao niz tematskih jedinica nastavnih predmeta, uglavnom društvenih znanosti; (II) kao dio obveznog kurikuluma, uglavnom je opisan na razini ciljeva, principa, koncepta, generalnih ideja, a rjeđe sadržajnih cjelina, metoda i tehnika poučavanja tako da najveću odgovornost za provedbu prepušta predmetnim nastavnicima; (III) predmetni nastavnici ne posjeduju odgovarajuća stručna znanja i vještine za provedbu programa pa ih, ili izbjegavaju i ostaju u užim okvirima svojeg predmeta, ili pokušavaju provesti, što uglavnom dovodi do raskoraka između ciljeva i ishoda učenja; (IV) i u sustavima u kojima se program provodi kroz poseban nastavni predmet, nastavnici i školsko osoblje su uglavnom skloni uvjerenju da je ovaj program sastavni dio školskog etosa i treba biti integriran, ne samo u sadržaje nastavnih predmeta, već i svakodnevni život u školi; (V) unatoč didaktičko-metodičkim izazovima i potrebi uvođenja progresivnijih modela poučavanja i učenja, ostaje dojam kako i dalje prevladavaju tradicionalne nastavne metode, uz uvođenje diskusije kao 'novijeg' oblika; (VI) nedostatna suradnja sa zajednicom u procesu provođenja ovog programa ostavlja dojam kako prostor koji na raspolaganje daju i zakonska regulativa i kurikulum (koji, uglavnom široko, definira željene rezultate i način

---

zajednice, a zatim analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti.

[10] Ne ulazeći u dublja teorijska objašnjenja niti prikazivanje empirijskih pokazatelja, namjera je naznačiti tendencije na koje ukazuju rezultati - učenici koji su sudjelovali u aktivnostima u zajednici pokazali bolje rezultate u polju demokratskih znanja, vještina i orijentacije od učenika koji nisu sudjelovali; njihovo pozitivno iskustvo visoko korelira s demokratskim vrijednostima, stavovima i ponašanjem; Kritičko promišljanje o problemima na kojima su radili utjecalo je na njihovo bolje razumijevanje okruženja u kojem odrastaju. (Bekkers i Karr, 2008).

provedbe programa) nije dovoljno iskorišten; (VII) modeli ne potiču (dovoljno) sudjelovanje učenika u javnom životu zajednice.

Simbiotički model formalnog obrazovanja u neformalnom okruženju u korelaciji je s nizom preporuka i mjera javne politike EU prema mladima i njihovom aktivnom sudjelovanju u zajednici. Kako znanja i vještine koje će odgovarati društvenim, ekonomskim i socijalnim potrebama suvremenog društva ne nalaze još svoje mjesto među očekivanim ishodima učenja u redovnim školskim programima, potrebno ih je poticati kroz suvremene modele nastave, a povezivanje nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, odnosno formalnog i neformalnog učenja, pokazuje za sada uspješne rezultate.

Izazovi pred kojima su se našli europski nastavnici mogli bi ubrzo postati stvarnost naših nastavnika. Domaća stručna i akademska zajednica trebala bi stoga pratiti iskustva opisanih obrazovnih modela zemalja EU u provedbi obrazovanja za demokratsko građanstvo, propitivati aktualnost modela za naše prilike i ponuditi odgovore na uočene izazove.

Literatura:

1. Advisory Group on Citizenship (1998). Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship. Dostupno na: www.open.gov.uk/qca/citizenship, pristupljeno: 10.1.2011.
2. Agazzi, A., Berti, A. E. (1995). La conoscenza del concetto di democrazia a diversi livelli scolari: V elementare, III media e I anno di Università. [Knowledge of the concept of democracy at different education levels: 5th year primary school, 3rd year lower secondary school and 1st year university]. *Scuola e Città*, 46 (7), 290-301.
3. Araújo, C.H. (2008). Teachers Perspectives in Portugal and Recent Institutional Contributions on Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 6:2, 73-83.
4. Crick, B. (2007) Difficulties Even in the Best Circumstances: Britain. *Journal of Social Science Education*, 6:2, 84-87.
5. Davis, I., Gregory, I., Riley, S.C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*, London: Falmer Press.
6. Doolan, K. (2005). Uloga školskog političkog obrazovanja u razvoju demokratskog građanstva: primjer Engleske. *Političko obrazovanje*, 1:2, 120-133.
7. Europska komisija (2001). *Novi poticaji za europsku mladež – Bijela knjiga Europske komisije.* Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Zagreb.
8. Händle, C. (2003). The Burdon of History? Civic Education at German Schools. *Jorunal of Social Science Education*, 2-2003: Country reports, Dostupno na: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/germany_haendle.htm;
9. pristupljeno: 10.1.20011.
10. Jover, G., Naval, C. (2008). Transformed Institutions – Transformed Citizenship Education? Remarks on the Current Situation in Spain. *Journal of Social Science Education*, 6:2, 29-39.
11. Losito, B. (2003). Civic Education in Italy: intended curriculum and students' oportunity to learn. *Jorunal of Social Science Education*, 2-2003: Country reports, Dostupno na: http://www.jsse.org/2003/2003-2/italy-losito.htm, pristupljeno: 12.1.20011.

12. Menezes, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Jorunal of Social Science Education*, 2-2003: Country reports, Dostupno na: http://www.jsse.org/2003/2003-2/portugal-menezes.htm, pristupljeno: 12.1.2011.
13. Mikkelsen, R. (2003). Conditions for high democratic awarness and participation in Norwegian Schools. *Jorunal of Social Science Education*, 1-2003: Civic Education, Dostupno na: http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/norwegian_mikkelsen.htm; pristupljeno: 12.1.20011.
14. Mikkelsen, R., Ellingsen, H. i Fjeldstad, D. (2002). *Democratic awareness and engagement of students in upper secondary school in Norway and 13 other countries*. Oslo: Institute for Teacher Education and School Development, University of Oslo.
15. Radiukiewicz, A., Grabowska-Lusinska, I. (2008). Education for Democratic Citizenship in Poland. *Journal of Social Science Education*, 6:2, 21-28.
16. Tourney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight countries: Civic Knowledge and Engagement at the Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

17. Tutiaux-Guillon (2003). Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: Question About a New Subject. *Journal of Social Science Education*, Dostupno na: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_tutiaux.htm; pristupljeno: 12.1.2011.
18. Vijeće Europe (1992, 2003). *Europska povelja o sudjelovanju mladih u životu općina i regija*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Zagreb.

Challenges of Implementing Citizenship Education: European Experiences

Abstract
Educational institutions today face one of the key challenges of the sustainability of modern democracy - how to (better) raise and educate students for their future roles as autonomous democratic citizens who should have the appropriate knowledge, skills and positive attitudes and participate actively in the development of a democratic society? Looking forward at the announced changes of the Croatian educational system and the introduction of the curriculum of citizenship education, this paper discusses the recommendations of the European Commission and the Council of Europe, and gives an overview of the characteristics of education for democratic citizenship in nine European countries (Italy, Spain, Portugal, France, England, Poland, Germany, Norway and the Netherlands). The paper analyzes the institutional frameworks, status and application of traditional and contemporary programs of education for democratic citizenship in the educational systems of the selected countries. The paper seeks to stimulate further debate in pedagogical science on the introduction of the (democratic) citizenship curriculum in Croatian schools, having in mind the methodological challenges, the role of experiential learning and the new methods of active learning, as well as the focus on the acquisition of competences for active citizenship.

Keywords: citizenship education, European experiences, democracy, curriculum of citizenship education, active citizenship

Osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo

Dr. sc. **Marina Diković**
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za studij na talijanskom jeziku

Sažetak

Priprema aktivnih i odgovornih građana predstavlja važan dio europskih odgojno-obrazovnih promjena. Time se mladi osposobljavaju za sudjelovanje u demokratskom odlučivanju uz poštivanje standarda ljudskih prava, jednakosti, vladavine prava i kulturnoga pluralizma. Kako bi se povećala učinkovitost odgoja i obrazovanja za građanstvo, posebna se pozornost posvećuje izradi zajedničkih europskih pokazatelja kvalitete, koji čine ključni dio razvoja sustava osiguranja kvalitete u tom području. Iako odgoj i obrazovanje za građanstvo u hrvatski obrazovni sustav nije uključen kao poseban predmet, osiguranje kvalitete prema postojećim modelima pridonijelo bi njegovom provođenju. U ovome smo radu usporedili britanski i američki model osiguranja kvalitete te na temelju komparativne analize pokazatelja kvalitete i obrazovnih standarda zaključujemo da je uporaba pokazatelja kvalitete u sklopu školskoga razvojnog plana neophodna radi usklađivanja obrazovne politike i prakse u odgoju i obrazovanju za građanstvo.

Ključne riječi: aktivan i odgovoran građanin, odgoj i obrazovanje za građanstvo, sustav osiguranja kvalitete, školski razvojni plan, pokazatelji kvalitete, obrazovni standardi

Uvod

Koncept se građanina[1] mijenjao kroz povijest – od antičke Grčke kada je građanin bio politički subjekt koji „vlada i kojim se vlada“ do građanskih revolucija u 18. stoljeću kada je to bio svaki član društvene zajednice, odnosno do 21. stoljeća kada je potrebno ponovno odrediti pojam građanina. Odgoj i obrazovanje za građanstvo[2] posebno je područje odgoja i obrazovanja kojemu je cilj pripremiti informiranoga, aktivnoga i odgovornoga – osnaženoga (emancipiranoga) građanina koji će sudjelovanjem u procesu odlučivanja pridonositi učvršćenju i razvoju demokracije i građanskoga društva. Podrazumijeva usvajanje znanja i vještina te vrijednosti uz argumentirano zastupanje svojih stavova. Dakle, osim razumijevanja temeljnih pojmova i načela ustroja demokratske vlasti, odnosa građanina i institucija vlasti, nužnosti zaštite građanskih i političkih prava i sloboda, vladavine prava itd., odgoj i obrazovanje za građanstvo „ističe potrebu razvoja složenih intelektualnih i participativnih vještina, osobito vještina kritičkoga mišljenja, vođenja, timskoga rada, dijaloga i sl., privrženost temeljnim vrednotama demokracije te uspostavu individualne i kolektivne odgovornosti za budućnost građanskoga društva“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2001, str. 370).

[1] U radu se muški rod koristi kao generički oblik.

[2] Potrebno je razlikovati građanski odgoj i obrazovanje koji učenike priprema za politički manipulirane građane poslušnike od onoga koji podrazumijeva demokratsko, aktivno i odgovorno građanstvo temeljeno na načelima ljudskih prava i kulturnoga pluralizma. Iz tih razloga u radu koristimo pojam „odgoj i obrazovanje za građanstvo“.

Uključivanje ovakvih inovativnih programa u obrazovnu politiku i praksu podrazumijeva pripremljenost i provodljivost u vertikalnom i horizontalnom kontekstu kao i osiguranje kvalitete. U tom smislu važnu ulogu imaju standardi i pokazatelji kvalitete koji ukazuju na to u kojem se smjeru kreće odgoj i obrazovanje ovoga područja. Njima se prate i ocjenjuju sadržaji, načini, ishodi i obrazovna postignuća učenika radi realizacije zajedničkoga cilja.

Osiguranje kvalitete – obrazovni standardi, pokazatelji kvalitete, razvojni plan škole

Obrazovni se standard donosi na razini obrazovne politike određene države. Tada govorimo u singularu. U našem se slučaju, da bismo objasnili što su to obrazovni standardi nekoga odgojno-obrazovnoga područja, koristimo pluralom. U literaturi pronalazimo da je pojam „obrazovni standardi" „naziv za novi oblik postavljanja ciljeva školskim procesima učenja i poučavanja" (Bašić, 2007, str. 117), a „treba ih razumjeti kao kurikulumske dokumente, isto kao i klasične nastavne planove i programe" (Klieme i sur., 2003, str. 7; u Bašić, 2007, str. 117) s time što „ne zamjenjuju nastavni plan, nego definiraju mjerljive kompetencije u ključnim područjima odnosno nastavnim predmetima" (Bašić, 2007, str. 135). Zato „obrazovni standardi (kao instrument obrazovne politike) trebaju, objektivnim vrednovanjem, utvrditi što učenici na kraju jedne godine (razreda) ili u jednom obrazovnom razdoblju znaju i mogu činiti, na kojem stupnju i koje su kompetencije do toga trenutka razvili" (Bašić, 2007, str. 117). Oni su „utvrđena i/ili dogovorena razina postignuća koja služi kao kriterij za utvrđivanje onoga što, koliko i kako učenik mora naučiti u odgojno-obrazovnom procesu" (Spajić-Vrkaš i sur., 2001, str. 385). Neki autori (Palekčić, 2005, str. 210) kurikulum i obrazovne standarde objašnjavaju kao „instrumente upravljanja i kontrole obrazovnoga sustava od strane države", odnosno kao „razine kompetencija učenika, utvrđene obrazovnom politikom, koje je moguće provjeriti na temelju racionalno ili međunarodno prikladnih mjernih instrumenata" (Meyer, 2004, str. 21; u Palekčić, 2005, str. 211). „Obrazovni se standardi uvode s ciljem da potaknu povećanje učinkovitosti sustava kao cjeline te istodobno omoguće pouzdano osiguranje kvalitete u obliku sustavnoga *monitoringa* i evaluacije škola, a treba ih definirati kao kompetencije pri čemu odgovarajući modeli kompetencija omogućuju da pojedine kompetencije opišemo u njihovim pojedinačnim dimenzijama, razlikujemo stupnjeve razina u postizanju pojedine kompetencije, odnosno navedemo njihov razvojni tijek" (Lersch, 2005, str. 90). Oni konkretiziraju obrazovne ciljeve pa možemo reći da je „koncept obrazovnih standarda orijentiran na *output*, za razliku od orijentacije na *input* u konceptu nastavnoga plana i programa (Palekčić, 2005, str. 211).

Pokazateljima (indikatorima) kvalitete dostižemo obrazovne standarde, koji su u funkciji osiguranja kvalitete radi unaprjeđenja učinkovitosti obrazovanja. „Ključne pretpostavke osiguranja kvalitete su da su glavni akteri obrazovanja – učitelji, ravnatelji i ostali sudionici u odgojno-

obrazovnom procesu – odgovorni za unaprjeđenje obrazovanja“ (Bîrzea i sur., 2005, str. 7). Osiguranje kvalitete se opisuje kao dinamičan proces s podrškom koncepata i teorije, uloga i odgovornosti, aktivnosti i međusobnoga djelovanja. On daje vrijednost obrazovnoj politici i pokazuje učinkovitost obrazovne prakse. Njime se „premošćuje praznina između politike i prakse“ (Bîrzea i sur., 2005, str. 34). U kontekstu škole i učitelja, osiguranje kvalitete je najbolji način pružanja podrške kvaliteti odgoja i obrazovanja.

Kontrola kvalitete i osiguranje kvalitete su sinonimi. Međutim, prvo se odnosi na pokušaj nametanja kontrole sustavu, a drugo na dogovor što treba učiniti, odnosno na pripremanje uvjeta za primjenu strategija praćenja. Istraživanja pokazuju da mnoge zemlje imaju organiziran sustav osiguranja kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo[3]. Dobro razvijeni sustavi osiguranja kvalitete u obrazovanju nekih europskih zemalja (prema Bîrzea i sur., 2005, str. 37), (1) stvaraju jasnu namjeru obrazovnih propisa koji uključuju školu i školsko osoblje u procese izrade obrazovnih ciljeva i kurikuluma, (2) propisuju odgovornost osiguranja kvalitete školskoga sustava samim školama i njezinim učiteljima, kako bi osiguranje kvalitete u potpunosti razvijalo odgovore na vlastite analize potrebe i (3) pomažu u stvaranju osjećaja odgovornosti za svakodnevni rad u školi i razredu, kao i za zajedničko opredjeljenje za visoke standarde.

Školski razvojni plan je proces (samo)evaluacije koji neprestano traje, ponavlja se u nekoliko faza. Prva faza predstavlja inicijalnu pripremu, odnosno stvaranje školske kulture, suradnje i timskoga rada, uključivanje vanjskih suradnika – roditelja, učenika i lokalne zajednice, stvaranje stručnoga razvojnog programa uz potporu školskoga osoblja. Druga faza uključuje postavljanje pitanja u kontekstu nacionalnih i lokalnih prioriteta u usporedbi sa školskima, vanjsko vrednovanje samoanalize. U trećoj fazi počinje izrada školskoga razvojnog plana uz određivanje sustava moći i slabosti škole, dogovaranja razvojne strategije, identifikacije posebnih, osobnih potreba i uvjeta te načina rada školskoga osoblja. Četvrtoj fazi se u jednoj školskoj godini posvećuje najviše pažnje, a predstavlja fazu implementacije. Ona obuhvaća uspješno učenje i poučavanje te stvaranje pozitivnoga školskog ozračja. U petoj fazi postavlja se pitanje o ostvarenju postavljenih ciljeva i o aktivnostima s obzirom na postavljeni razvojni plan. Nedostaci u učenju i poučavanju ugradit će se u sljedeći školski razvojni plan.

[3] Vidi: Hermann, J. A. (ed.), 2009.

Odgoj i obrazovanje za građanstvo u Velikoj Britaniji i SAD-u

U *Nacionalnom* je *kurikulumu* Engleske odgoj i obrazovanje za građanstvo uključen, pod nazivom Građanstvo (*Citizenship),* kao izborni nastavni predmet na prvoj i drugoj razini *(Primary curriculum – Key stages 1 and 2)*, odnosno kao obvezan nastavni predmet na trećoj i četvrtoj razini obrazovanja (*Secondary curriculum – Key stages 3 and 4*)[4]. U nižem i višem srednjem obrazovanju *Citizenship* je, također, poseban nastavni predmet. U Walesu je u osnovnom i srednjem obrazovanju uključen kao integrirana tema pod nazivom *Personal and Social Education (PSE),* u kurikulumu Sjeverne Irske je kroskurikularna tema, dok je u Škotskoj integrirana i kroskurikularna tema u osnovnom obrazovanju *(personal and social development, religious and moral education)*, u nižem srednjem *(personal and social development, social subjects)* te u višem srednjem obrazovanju *(social subjects)* (prema istraživanju Eurydicea: European Commission, 2005, str. 77).

U Sjedinjenim Američkim Državama odgoj i obrazovanje za građanstvo se poučava tijekom cijeloga obveznoga obrazovanja. CIVITAS[5] je okvirni nastavni plan i program čija je svrha uspješna realizacija ovoga područja koji se u školama uči pod nazivom Građanska prava i vlada *(Civics and Government)*.

Komparativna analiza obrazovnih standarda SAD-a i indikatora kvalitete Velike Britanije u odgoju i obrazovanju za građanstvo

Uspoređujući obrazovne standarde i indikatore kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo u obrazovnoj politici Velike Britanije i SAD-a možemo uočiti da obrazovna politika Velike Britanije ima jasno određene pokazatelje koji bi mogli pomoći učiteljima (i školi) u provođenju i vrednovanju obrazovnih postignuća, ali i razvoju ovoga područja (Tablica 1). Ti se pokazatelji odnose na sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa: od učenika i učitelja, roditelja i ravnatelja do lokalne zajednice. Stupnjevani su prema razinama njihova postignuća – od planiranja i programiranja preko povezanosti s praksom, do onih pokazatelja kojima se postavlja pitanje postoji li u školi razvojni plan. Također, obrazovni sustav u Velikoj Britaniji ima točno određene ishode učenja koje će učenici dostići do kraja obveznoga obrazovanja iz područja odgoja i obrazovanja za građanstvo i to (prema Qualifications and Curriculum Authority – Citizenship Advisory Group, 1998, str. 44) s obzirom na „ključne koncepte, vrijednosti i sklonosti učenika, vještine i sposobnosti, znanje i razumijevanje“. Na taj će se način ovo područje razvijati, a učitelji će znati što mogu očekivati od učenika, odnosno u kojem smjeru moraju poučavati sadržaje za dobrobit učenika, realizacije smjernica škole, kao i cijele zajednice.

[4] Podaci i sadržaji *Nacionalnoga kurikuluma* Engleske preuzeti su s mrežne stranice: http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx (10.4.2012).

[5] Okvirni nastavni plan i program za *Civics and Government* – CIVITAS opisan je na mrežnoj stranici: http://www.civiced.org/index.php?page=civitas_executive_summary#virtue (29.4.2012).

Tablica 1: Indikatori kvalitete Velike Britanije i nacionalni obrazovni standardi u obrazovnoj politici SAD-a u odgoju i obrazovanju za građanstvo

Indikatori/ Područja	***INDIKATORI KVALITETE – VELIKA BRITANIJA***[6]	***NACIONALNI OBRAZOVNI STANDARDI – SAD***[7]
I.	Postoji li odgovarajuće mjesto za odgoj i obrazovanje za građanstvo u školskim ciljevima, politici i kurikulumu?	K-4: Što je Vlada i koje je njezino područje djelovanja? 5 -8; 9-12: Što je građanski život, politika i vlast?
II.	Usvajaju li i razumiju li učenici i učitelji odgoj i obrazovanje za građanstvo i primjenjuju li njegova načela u svakodnevnoj školskoj i razrednoj praksi?	K-4: Koje su osnovne vrijednosti i načela američke demokracije? 5-8; 9-12: Koji su temelji američkoga političkog sustava?
III.	Jesu li plan i praksa vrednovanja unutar škole usklađeni s odgojem i obrazovanjem za građanstvo?	K-4; 5-8; 9-12: Kako ustavom uspostavljena vlast promiče vrednote i načela američke demokracije?
IV.	Odražava li školsko ozračje načela odgoja i obrazovanja za građanstvo?	K-4; 5-8; 9-12: Koji su odnosi SAD-a s drugim narodima na globalnoj razini?
V.	Je li školsko vodstvo temeljeno na načelima odgoja i obrazovanja za građanstvo?	K-4; 5-8; 9-12: Koja je uloga građanina u američkoj demokraciji?
VI.	Ima li škola razvojni plan koji proizlazi iz načela odgoja i obrazovanja za građanstvo?	

Pojedini je nacionalni standard iz obrazovne politike SAD-a, koji se odnosi na neko područje školovanja učenika, razrađen i razgranat na uže standarde koji jasno govore o ciljevima koji bi se trebali realizirati učenjem odgoja i obrazovanja za građanstvo. Međutim, nedostaju jasni ishodi koji bi, kao u obrazovnoj politici Velike Britanije, bili smjernice poučavateljima.

Osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo u hrvatskom obrazovnom sustavu

Područje odgoja i obrazovanje za građanstvo nije propisano kao obvezan nastavni predmet u hrvatskom *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006). Uvođenje ovih sadržaja u osnovne škole predviđeno je u sklopu integriranih odgojno-obrazovnih sadržaja i to interdisciplinarno, kao izborni predmet, kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata, kroz izvanškolske aktivnosti i/ili sustavno kroz cjelokupni školski plan i program. U srednjim se školama (za sada) dio ovih sadržaja provodi kroz nastavni predmet Politika i gospodarstvo, ali i interdisciplinarno. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) ovo je područje međupredmetna (interdisciplinarna) tema (Građanski odgoj i obrazovanje), i to obvezna za sve nastavne predmete. Predviđa se kao fakultativni nastavni predmet, odnosno kao integrirana tema u društveno-humanističkom području. Dakle, ovo područje nema obvezni status posebnoga predmeta. *Nacionalni okvirni kurikulum* ga uvodi, ali je njegova implementacija nedovoljno jasna. Međutim, u pripremi je finalna verzija

[6] Izvori: Bîrzéa i sur., 2005; Qualifications and Curriculum Authority – Citizenship Advisory Group, 1998; Kerr, 2009. Dostupno na: http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/33303/33303.pdf (20.4.2012).

[7] Izvor: Centar za građansko obrazovanje (*Center for Civic Education*), Calabasas (SAD): http://www.civiced.org/index.php?page=home (20.4.2012).
Nacionalni standardi: http://www.civiced.org/index.php?page=stds (20.4.2012).

Kurikuluma građanskoga odgoja i obrazovanja koji bi trebao odgovoriti na brojna pitanja iz ovoga područja i prema kojemu će se ovo važno područje provoditi u osnovnim i srednjim školama.

U Hrvatskoj je razrađen instrument za samovrednovanje i osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za ljudska prava (SOK) (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, str. 430-434). Sastavljen je od deset područja koje bi trebalo promatrati (indikatori): (1) Prioriteti i razvojni plan škole, (2) Nastavni plan i program/Kurikulum, (3) Proces poučavanja i učenja (4) Praćenje, vrednovanje i izvještavanje, (5) Razredno i školsko ozračje, (6) Vođenje i menadžment škole, (7) Motiviranost i kompetentnost učitelja, (8) Resursi, (9) Suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom, (10) Suradnja sa stručnim organizacijama i istraživačkim institucijama. Drugi se dio (stupac) odnosi na dimenzije koje određuju što se, u sklopu svakoga pojedinog indikatora, treba vrednovati. U trećem dijelu (stupcu) su skale procjene od 1 do 4 kojima se procjenjuje stupanj zastupljenosti ili razvijenosti svih dimenzija nekoga indikatora. Popunjavanjem SOK-a dobiva se profil škole u osiguranju kvalitete odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Preporuča se objava rezultata samoevaluacije na mrežnim stranicama škole da bi se roditeljima i lokalnoj vlasti ukazalo na postignuća, odnosno da bi se organizirale razne rasprave radi zaštite i promicanja ljudskih prava u školi (prema Spajić-Vrkaš i sur., 2004, str. 431).

Zaključak

Usporedbom britanskoga i američkoga modela osiguranja kvalitete u ovome smo radu ukazali na neophodnost pripreme i realizacije indikatora (pokazatelja) kvalitete u sklopu školskoga razvojnog plana, čime bi se uskladile obrazovna politika i praksa u odgoju i obrazovanju za građanstvo. U hrvatskom je obrazovnom sustavu potrebno definirati jasan način provođenja ovoga područja, što možemo očekivati *Kurikulumom građanskoga odgoja i obrazovanja*. Pretpostavljamo da bi osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo prema analiziranim modelima ili prema hrvatskom modelu odgoja i obrazovanja za ljudska prava (SOK-u) pridonijelo njegovoj realizaciji, iako ovo područje kod nas nema status obveznoga predmeta. Zajedničkim europskim pokazateljima kvalitete (indikatorima) u hrvatskom obrazovnom sustavu povećala bi se učinkovitost odgoja i obrazovanja za građanstvo.

Literatura

1. Bašić, S. (2007), Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta – Školska knjiga, str. 117-155.
2. Bîrzéa, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajić-Vrkaš, V. (2005), Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools. Strasbourg: Council of Europe/UNESCO.
3. European Commission. (2005), Citizenship Education at School in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.

4. Hermann, J. A. (ed.) (2009), Learning and living democracy. Introducing quality assurance of education for democratic citizenship in schools – Comparative study of 10 countries. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
5. Kerr, D. (2009), Citizenship and Values Education to the Rescue! Making the Case for a Call to Action. Full Report of the Ninth Annual Conference. London: Institute for Global Ethics UK Trust.
6. Lersch, R. (2005), Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. Pedagogijska istraživanja, 2(1):85-100.
7. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
8. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH. (2006), Nastavni plan i program za OŠ.
9. Palekčić, M. (2005), Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. Pedagogijska istraživanja, 2(2):209-233.
10. Qualifications and Curriculum Authority – Citizenship Advisory Group. (1998), Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. London.
11. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatska komisija za UNESCO i Projekt „Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“.
12. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Istraživačko-obrazovni Centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Quality Assurance in Education for Citizenship

Abstract

Preparation of active and responsible citizens is an important part of the European educational changes. This way, young people become qualified for participation in democratic decision-making, with the respect for human rights, equality, the rule of law and cultural pluralism. Special attention is paid to developing common European quality indicators in order to maximize the effectiveness of Education for Citizenship, which forms an essential part of the development of quality assurance systems in this area. Although Education for Citizenship is not a separate school subject in the Croatian educational system, the existing quality assurance models could contribute to its implementation. In this paper we compare British and American models of quality assurance and, based on the comparative analysis of the indicators of educational quality and standards, we conclude that it is necessary to use quality indicators as a part of the school development plan for the harmonization of the educational policy and practice in Education for Citizenship.

Keywords: active and responsible citizen, Education for Citizenship, quality assurance system, school development plan, quality indicators, educational standards

Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji

Dijana Drandić
Pučko otvoreno učilište Pula

Sažetak

Teoretičari interkulturalnog obrazovanja, koji se bave interkulturalnim kompetencijama nastavnika, naglašavaju potrebu pripreme škole i nastavnika za kulturnu, etničku i jezičnu raznolikost učenika temeljnu na načelu ljudskog dostojanstva i poštivanja različitosti. Dio tog procesa uključuje osvještavanje i uklanjanje barijera u interkulturnoj komunikaciji, kao što su prihvaćanje sličnosti, ali ne i razlika, stereotipi i predrasude, etnocentrizam, rasizam, ksenofobija, religijska isključivost te pogrešna tumačenja neverbalnih poruka i jezika na kojem se komunikacija odvija. Razvijenost interkulturalnih kompetencija, poput otvorenosti, fleksibilnosti, snošljivosti, empatije i interakcije, omogućuje nastavnicima da kod sebe osvijeste i uklone te barijere. Tako pripremljeni, lakše uspostavljaju poticajnu interakciju i komunikaciju s učenicima, čime osiguravaju da se i sami učenici razviju u interkulturalno kompetentne građane.

Ključne riječi: interkulturalna komunikacija, interkulturalno obrazovanje, interkulturalne kompetencije, barijere u interkulturalnoj komunikaciji, interakcija, kultura

Uvod

U posljednjih nekoliko desetljeća, a prije svega u posljednjih nekoliko godina, slika svijeta se promijenila. Mnoge granice su nestale, a učestala migracijska kretanja pridonijela su susretu različitih kultura. Kulturne, političke, ekonomske i socijalne promjene postaju izazov tradicijskom načinu života, a obrazovanje daje svoj doprinos u promicanju socijalne kohezije i suživota u zajednici različitih. Interkulturalno obrazovanje preuzima ulogu uspostavljanja i održavanja ravnoteže između općih principa i specifičnosti kulturnog konteksta. Prema takvim principima, interkulturalno obrazovanje kroz različitost svojih programa koji potiču dijalog između različitih kultura, pokreće promjene u obrazovnoj politici i odgojno-obrazovnoj praksi, pozitivnu interakciju i integraciju među kulturama, te prihvaćanje, poznavanje, vrednovanje, poštivanje i razumijevanje različitih kultura. Interkulturalno obrazovanje tako postaje instrument promjena školskog kurikuluma većine multi-etničkih i multi-jezičnih država, uz različitost pristupa i različitost naglasaka na sam cilj obrazovanja. Interkulturalno obrazovanje daje odgovor na izazov kako osigurati kvalitetu obrazovanje za sve. Polazeći od učenja o drugim kulturama, osvještavanja i oslobađanja od stereotipa, predrasuda i etnocentrizma (Bennett i Bennett, 2004), sveobuhvatne promjene kurikuluma i školske organizacije (Banks, 1991, 1997), osiguranje društvene pravde kroz interkulturalni dijalog i društvenu akciju (Sleeter, 1996; Burbules, 1993), pa sve do razvoja novih kompetencija koje im omogućavaju interkulturalnu komunikaciju i interakciju (Bennett, 1993; Chan

i Starosta 1996; Byram, 2006), interkulturno obrazovanje kao temelj interkulturalne pedagogije prihvaća različitosti i načelo jednakosti imajući za cilj stjecanje znanja o različitim kulturama, prihvaćanje i upoznavanje te međusobnu interakciju (Čačić-Kumpes, 2004).

Međutim, u interkulturalnom obrazovanju i komunikaciji s različitim kulturama susrećemo se s preprekama koje usporavaju, otežavaju, a često i onemogućavaju međusobno razumijevanje. U takvim okolnostima nastavnici trebaju preuzeti ulogu facilitatora ili katalizatora, tako što će imati potrebna znanja o različitim kulturama, vještine prepoznavanja i prihvaćanja različitosti, pozitivne stavove o svojoj i drugim kulturama, otvoren obrazac opažanja, mišljenja, osjećanja i ponašanja s ciljem poticanja razvoja interkulturalnih kompetencija kod učenika (Drandić, 2010). Proučavajući i učeći o odnosima među kulturama kao i doprinose i postignuća pojedinaca pripadnika različitih zajednica i različitog kulturnog podrijetla prihvaćamo i poštujemo vlastite i njihove različitosti (Hrvatić i Piršl, 2005). Stoga kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju predstavljaju važan element osobnog i profesionalnog razvoja.

Naime, da bi stekli interkulturalne kompetencije, nastavnici trebaju razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati različite kulturne zajednice; razumjeti i uvažavati kulturne različitosti; razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitima; naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti koje provode u odgojno-obrazovnom procesu različitim kulturama na način da se time unapređuje učenje svih; razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti u nastavnom procesu; poznavati odgovarajuće resurse i znati ih koristiti (literaturu, časopise, Internet, muziku, umjetnost…) radi unapređenja nastave, učenja i poučavanja; istražiti nove ideje, strategije, tehnike, te različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini (Hernandez 1989). Dakle, interkulturalno kompetentan nastavnik treba imati:

- sposobnost da misli i djeluje na kulturno prikladan način (Hammer, Bennett i Wiseman, 2003),
- kulturnu empatiju, otvorenost, socijalnu inicijativu, emocionalnu stabilnost i fleksibilnost (Van der Zee i Brinkmann 2004),
- sposobnost neosuđivanja, snošljivost prema dvosmislenosti, komunikaciju, razumijevanje i shvaćanje, interakciju bez razgovora (Ruben, 1976),
- govorne vještine, komunikacijske vještine, prijateljstvo, društveno odgovorno ponašanje, zadovoljstvo (Benson, 1978),

Sorti (1990) povezuje interkulturalne kompetencije sa stjecanjem znanja o novim kulturama, jezicima i obrascima ponašanja radi razumijevanja i bolje interakcije s drugima. Fantini (1991) u tom smislu zagovara uspostavljanje pozitivnih odnosa, učinkovito komuniciranje i suradnju s kulturno drugačijima. King i Baxter-Magolda (2002) daju prednost toleranciji i otvorenosti. Seelye (1997, 34), pak, navodi sljedeće tri dimenzije interkulturalne kompetencije:

- kognitivna dimenzija ili kompetencija znanja, koja obuhvaća znanje o sebi i drugima, jezik komunikacije i interakciju;
- bihevioralna dimenzija vještina, koja uključuje interpretaciju, povezivanje, djelovanje i prilagodbu;
- afektivna dimenzija stavova, koja se odnosi na relativiziranje sebe, poštivanje drugoga, otvorenost i radoznalost.

Iz svega ovoga proizlazi da interkulturalne kompetencije čine kombinacija vještina, stavova, znanja i svijesti usmjerenih na različitost učenika, a sve radi učinkovite međusobne komunikacije, prihvaćanja drugačijih, uvažavanja slobode, pravde, jednakosti i pravednosti u obrazovanju.

Barijere u interkulturalnoj komunikaciji

Međutim, višekulturalnost i višejezičnost globalnog svijeta predstavlja potencijalni izvor nerazumijevanja i sukoba. U multikulturnim društvima prisutni su različiti oblici napetosti i netrpeljivosti među pripadnicima različitih kultura, zbog čega rasprava o interkulturnoj komunikaciji i pripremi nastavnika za takvu komunikaciju mora uključiti i analizu različitih prepreka. Spoznaja o postojanju prepreka, usmjerava pozornost na važnost učenja o drugim kulturama, uz osvještavanje i prepoznavanje vidljivih i nevidljivih barijera uspostavljanju pozitivne interakcije s osobama iz drugih kultura. Komunikacijske barijere su često posljedica nedovoljnog poznavanja drugih kultura, ali i nerazvijenosti interkulturnih komunikacijskih vještina, zbog čega dolazi do uzajamnog nerazumijevanja i pogrešne interpretacije, a potom i do nesigurnosti i tjeskobe, što u konačnici vodi izbjegavanju komunikacije s kulturno drugačijima (Stephan and Stephan, 2002; Gudykunst, 2002). U nastavku teksta navest ćemo i ukratko objasniti neke od najčešćih barijera interkulturnoj komunikaciji.

Stereotipi i predrasude

Stereotipi su prebrze, nekompletne prosudbe o sebi i drugima koje dovode do precjenjivanja razlika između svoje i drugih grupa, a podcjenjivanja razlika unutar svoje grupe. Barna (1994) smatra da stereotipi olakšavaju proces sređivanja obilježja svoje i drugih kultura, odnosno da daju smisao kategoriziranju ili klasificiranju ljudi, osobito pripadnika drugih kultura. Bennett (1998) stereotipe dovodi u vezu sa sklonošću prema prebrzim generalizacijama kulturnih obilježja. On razlikuje pozitivne (kada prihvaćamo različitost) i negativne (kada odbijamo različitost) kulturne stereotipe i ističe da su oni sastavni dio procesa kulturne interakcije, tijekom kojega dolazi do uspoređivanja kulturnih obilježja, pri čemu se javljaju i barijere u interkulturnoj komunikaciji. Samovar i Porter (1991, 280) određuju stereotipe kao „percepcije ili uvjerenja koja imamo o skupinama ili pojedincima na temelju naših prethodno formiranih mišljenja ili stavova“.. Predrasude, kao i

stereotipi, mogu biti pozitivne ili negativne, no one su prije svega "nepravedni, pristrani ili netolerantni stavovi i mišljenja prema drugoj osobi ili skupini samo zato što ta osoba ili skupina pripada drugoj religiji, rasi, nacionalnosti" (Samovar i Porter, 1991, 281). Predrasuda se manifestira kao netrpeljivost prema drugome zasnovana na pogrešnoj, krutoj ili prebrzoj generalizaciji. Može se pojaviti na razini stava ili akcije i biti usmjerena na grupu ili na nekog od članova grupe. Reardon (1997) opisuje netrpeljivost kao stav, osjećaj ili uvjerenje kojim pojedinac pokazuje prijezir prema drugim pojedincima ili grupama koji se razlikuju po rasi, boje kože, nacionalnom podrijetlu, spolu, spolnoj orijentaciji, političkom ili vjerskom uvjerenju. Predrasuda je često polazište za diskriminaciju, kao što su rasizam i ksenofobija. Ni stereotipi ni predrasude se ne javljaju odjednom, nego se oblikuju i učvršćuju tijekom vremena kao dio usvajanja kulture kojoj pojedinac pripada.

Spolni stereotipi su vjerojatno najčešća prepreka interkulturnoj komunikaciji, budući da su prisutni u svim kulturama. Određuju se kao sklonost pripisivanju određenih osobina svim pripadnicima istog spola bez obzira na stvarnu prisutnost tih osobina kod pojedinaca koji tom spolu pripada. Najčešći spolni stereotipi su stereotipi žene kao nježne, slabe, bespomoćne, osjećajne i ovisne, za razliku od stereotipa muškarca, kao jakog nezavisnog i hrabrog. Prihvaćanjem rodnih stereotipa pristajemo pripisati manju ili veću vrijednosti pripadnicima određenog spola, što vodi nepravednoj društvenoj hijerarhiji.

Etnocentrizam

Etnocentrizam se obično određuje kao pretjerano veličanje svoga nacionalnoga, odnosno etničkog identiteta. Manifestira se kroz vjerovanja i stavove o superiornosti vlastite kulture u odnosu na druge kulture. Pri tome se vlastiti etnički ili nacionalni identitet postavlja kao jedini kriterij za procjenjivanje drugih kultura, što često rezultira netrpeljivošću prema pripadnicima „slabijih“ kultura (Šram, 2010). Stephan i Stephan (2002) tvrde da etnocentrizam predstavlja ozbiljnu barijeru u interkulturalnoj komunikaciji, jer uključuje neprijateljski stav prema pripadnicima druge kulture. Iako je etnocentričnost često uzrok prekida takve komunikacije, Bennett (2004) vjeruje da se iz etnocentrizma postupno može doći do etnorelativizma. Njegov model interkulturalnih kompetencija određuje taj prijelaz kroz nekoliko faza, od krajnjeg poricanja kulturnih razlika, preko obrane do umanjivanja razlika, što je karakteristično za etnocentrizam, do prihvaćanja, adaptacije te, konačno integracije i/ili prilagodbe na kulturne razlike, što obilježava razinu etnorelativizma.

Rasizam

Rasizam predstavlja jednu od najozbiljnijih barijera interkulturnoj komunikaciji. Riječ je o uvjerenju da se ljudi dijele na rase koje, zbog svog genetskog potencijala, imaju veću ili manju

sposobnost kulturnog razvoja. Rasizam uključuje diskriminaciju, obrazovnu deprivilegiranost, društvenu marginalizaciju i psihološku viktimizaciju. Nieto i Bode, (2007) objašnjavaju da rasizam vodi diskriminaciji u obrazovanju i traže da se u škole uvede antirasističko obrazovanje ili obrazovanje protiv diskriminacije, kako bi se kod učenika razvile vještine za borbu protiv rasizma. Sleeter (1996) također zagovara uvođenje antirasističke perspektive u multikulturalno obrazovanje, kako bi se učenicima pomoglo da prepoznaju i aktivno se suprotstave rasizmu.

Ksenofobija

Ksenofobija također predstavlja barijeru u interkulturalnoj komunikaciji, jer označava strah prema strancu i stranom uopće, što može prerasti u osjećaj mržnje. Riječ je odbacivanju, isključivanju ili okrivljavanju koje pojedinci u nekoj kulturi usmjeravaju prema strancima. Ksenofobičan stav ili djelovanje se često poistovjećuje s rasizmom.

Jezik

Jezična raznolikost pridonosi kulturnoj raznolikosti, a nepoznavanje jezika, smatra Risager (2000), dovodi do smetnji u interkulturnoj komunikaciji. Byram i Risager (1999) među jezične vještine potrebne nastavnicima stranih jezika ubrajaju kulturnu dimenziju i kulturnu svijest (poznavanje drugih kultura, pozitivan stav prema pripadnicima drugih kultura ili jezičnih zajednica i pozitivnu osjetljivost prema razlikama). No poznavanje jezika komunikacije nije uvijek jamstvo razumijevanja. Barna (1994) tvrdi da vokabular, idiomi, fraze, izrazi, slengovi i žargoni te različita narječja mogu dovesti do nerazumijevanja i postati prepreke u jezičnoj komunikaciji, s obzirom da u različitim kulturama mogu imati različita značenja.

Religija

Različitost religijskih vjerovanja i praksi također se javlja kao barijera u interkulturnoj komunikaciji. Bez obzira na raznolikosti postojećih rješenja u različitim državama i mjestu religije u društvu, bez obzira na različite poglede na religiju, religija jest „kulturnu činjenica“ (Jackson, 2004b). Škole i učionice su danas ne samo multikulturne, već i multireligijske, pa je prijeko potrebno omogućiti učenicima stjecanje znanja o različitim religijskim identitetima, ali i sličnostima među religijama, uz poticanje međureligijskog i ekumenskog dijaloga.

Društvene norme i uloge

Tubbs i Moss (1994) smatraju da su društvene norme i uloge pravi pokazatelj kulturnih razlika. Na temelju normi određuju se pravila o prihvatljivom i neprihvatljivom ponašanju, a ulogama se te norme primjenjuju na određenu skupinu. U svim kulturama, primjerice, muškarcima, ženama i djeci

dodjeljuju se posebne uloge koje podrazumijevaju različite norme ponašanja. Nepoznavanje, nepoštivanje ili kršenje kulturnih normi i uloga može dovesti do ozbiljnih prepreka u interkulturalnom komuniciranju.

Odnos prema vremenu i prostoru

Nedovoljno poznavanje načina na koji pripadnici određene kulture upravljaju vremenom i prostorom također se može pojaviti kao barijera u interkulturnoj komunikaciji. Odnos prema vremenu se očituje u pridržavanju, odnosno nepridržavanju dogovorenih vremenskih rokova, dok se odnos prema prostoru ogleda u udaljenosti koja se smatra prikladnom među sudionicima komunikacije, osobito kad se sudionici ne poznaju i kad pripadaju različitim kulturama. Razlike u tumačenju vremenskih rokova i prikladne udaljenosti mogu izazvati frustracije i osjećaj uvrijeđenosti, što blokira interkulturnu komunikaciju.

Neverbalna komunikacija

Neverbalna komunikacija ili komunikacija bez riječi može zamijeniti verbalnu komunikaciju kada nismo sigurni u točno značenje s obzirom na kulturno porijeklo primatelja ili prenositelja neverbalne poruke (Le Roux, 2002). Piršl (2005) i Le Roux (2002) naglašavaju važnost neverbalne komunikacije, jer ona može učvrstiti verbalnu komunikaciju, a često ju i zamjenjuje, posebno kada sudionici komunikacije govore različitim jezicima. Gollnick i Chinn (2008) objašnjavaju da se neverbalne poruke prenose kroz geste, odjeću, ne-jezik („paralanguage“) koji uključuje različite zvukove ili vokale, znakovni jezik i imitaciju pokreta. Nepoznavanje neverbalne komunikacije kao i pogrešna tumačenja neverbalnih poruka često dovode do negativnih impresija i predrasuda koje onemogućavaju komunikaciju pripadnika različitih kultura.

Barnini kameni spoticanja u interkulturnoj komunikaciji

Proučavajući uzroke nerazumijevanja u interkulturalnoj komunikaciji, Barna (1994, str.337) je definirala šest „kamena spoticanja“ (stumbling bloks) (slika 1), koji najčešće ostaju zanemareni jer je „…većina ljudi sklona razmišljanju da su *ljudi samo ljudi*, čime smanjuju vlastitu nelagodu suočavanja s razlikom. Ako se netko ponaša ili izgleda *strano* (drugačije), postoji mogućnost da ga se procjeni kao *pogrešnog*“. Ti kameni spoticanja su sljedeći:

●*pretpostavka o sličnostima* je kamen spoticanja kod kojega se zanemaruju razlike, a pozornosti se usmjerava isključivo na sličnosti među kulturama, zbog čega dolazi do iznenađenja i osjećaja neugodnosti u komunikaciji; neverbalni znakovi, simboli i signali koje koriste sudionici komunikacije postaju nerazumljivi pa dolazi do blokade komunikacije;

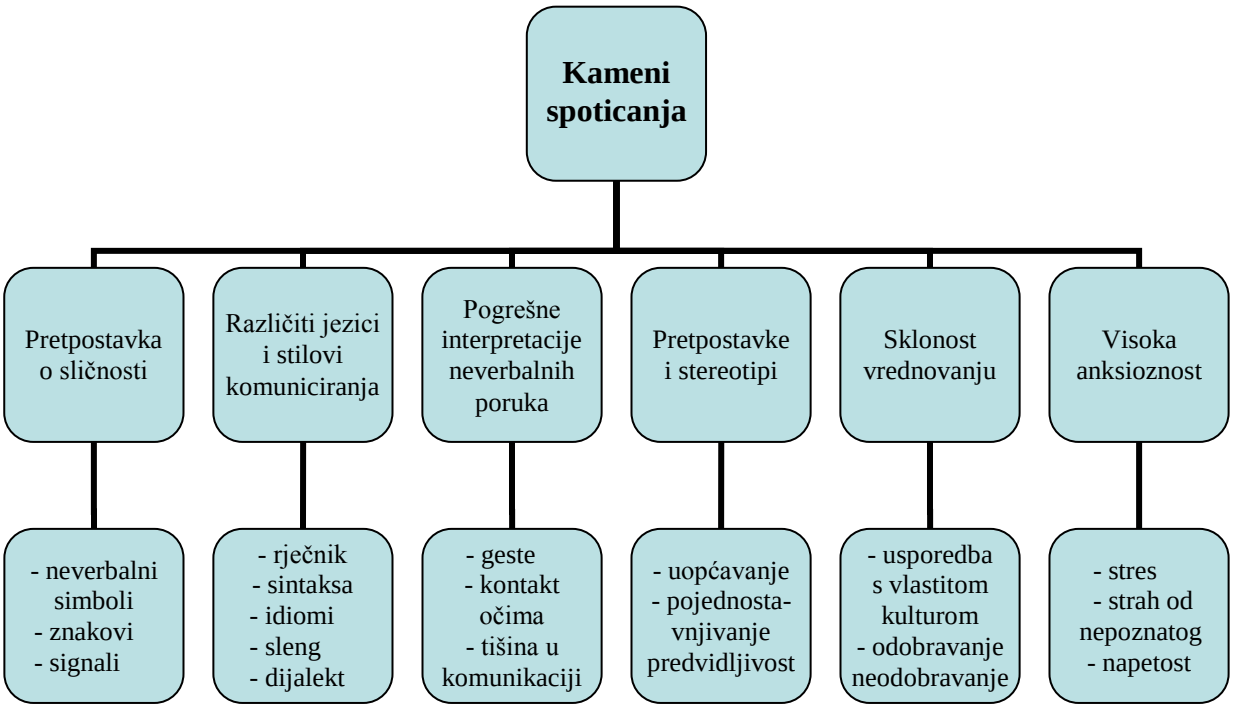
●*različiti jezici i stilovi komuniciranja* su kameni spoticanja ukoliko se ne poznaje, ili se površno poznaje jezik sudionika komunikacije; različite riječi, fraze i izrazi prevode se u doslovnom smislu ili površno, što uzrokuje nerazumijevanje i dovodi do nemogućnosti komuniciranja;

●*pogrešna interpretacija neverbalnih poruka* kad poruke, kao što su geste, kontakt očima i tišina u komunikaciji, imaju različita značenja u različitim kulturama kojima pripadaju sudionici komunikacije, zbog čega ih oni krivo tumače;

●*pretpostavke i stereotipi* koji najčešće nisu odraz stvarnog stanja već prebrzog uopćavanja, pojednostavljivanja i predvidivog reagiranja, što najčešće proizlazi iz nepoznavanja kultura.

●*sklonost vrednovanju* označava precjenjivanje vrijednosti vlastite kulture, a podcjenjivanje vrijednosti drugih kultura, odnosno vrednovanje druge kulture prema standardima vlastite kulture;

●*visoka anksioznost* najčešće je potaknuta neizvjesnošću, nesnalaženjem i pretjeranim očekivanjem u interkulturnoj komunikaciji, zbog čega se takva komunikacija izbjegava. Promjene prati osjećaj tjeskobe povezan s napetošću i strahom što rezultira neprikladnim ponašanjem, a često i zauzimanjem obranaškog stava i izbjegavanjem interkulturalnih susreta.



Slika 1. Kameni spoticanja u interkulturalnoj komunikaciji (Barna, 1994).

Zaključak

Prihvaćanje sličnosti, ali ne i razlika, stereotipi i predrasude, etnocentrizam, rasizam, ksenofobija, različitost religija, društvene norme i uloge, pogrešna tumačenja neverbalnih poruka i nepoznavanje jezika komunikacije, prepreke su u procesu interkulturalnog učenja i podučavanja, pa je stoga važno da razvoj interkultualnih kompetencija nastavnika uključi i taj aspekt s ciljem uspostavljanja poticajne interakcije i komunikacije s učenicima iz druge kulture, kao i s ciljem otvaranja svih učenika prema kulturnoj različitosti. Ukoliko nastavnici steknu znanja o tim barijerama i osvijeste ih i u svom ponašanju i u samom interkulturalnom obrazovanju, osnažit će svoje interkulturalne kompetencije i osigurati pozitivnu i djelotvornu komunikaciju u kulturno složenom razredu i školi. Interkulturalno obrazovanje stoga nije puko dodavanje novih nastavnih sadržaja postojećem kurikulumu, već prvenstveno razvojna strategija koja zahtijeva angažman svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. U tom procesu nastavnici postaju transmiteri interkulturalnosti i kontinuirano razvijaju svoje interkulturalne kompetencije, što je ključni preduvjet za uspješnu komunikaciju s učenicima. Učenici vide i tumače kulturne razlike oko sebe ih u skladu s onim što nauče od odraslih, pa su znanja i vrijednosti koja im nastavnici prenose ključna za njihovo prihvaćanje i poštivanje različitosti. Od nastavnika se stoga s pravom očekuje da znaju načela i vrijednosti interkulturalnosti, da posjeduju interkulturalne vještine, uključujući osjetljivost i otvorenost, da analiziraju i preispituju vlastite stavove i odbace one koji su posljedica utjecaja različitih barijera, kao i da budu spremni unaprjeđivati svoje kompetencije, kako bi bili uzor svojim učenicima tijekom usvajanja vrijednosti, stavova i ponašanja kojima se osigurava stabilnost kulturno složenih zajednica.

Literatura

1. Banks, J. A. (1997), Multicultural education: Characteristics and goals. U: Banks, J.A. i
2. Banks, C.A.M. (ur.), *Multicultural education: Issues and perspectives (3rd ed)*, Boston: Allyn and Bacon, str. 385 – 407.
3. Banks, J.A. (1991), *Key Concepts for the Multicultural Curriculum in Teaching Strategies*
    a. *for Ethnic Studies.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
4. Barna, L. M. (1994), Strumbling Blocks in Intercultural communication. U: Samovar. L.A. i Porter, R. E. (ur.), I*ntercultural Communication: A Reader, 7 th edition*. Belmont, Ca:
    a. Wadsworth Publishing Company. str. 336-346.
5. Bennett, M.J. (2004), Becoming Interculturally Competent. U: Wurzel, J. (ur.) *Toward*
6. *multiculturalism: A reader in multicultural education* 2nd ed., Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, str. 62-77.
7. Bennett, M.J. (1998), Intrecultural Communication: A Current Perspective. U: Bennett, M.J.
8. (ur.), *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural
9. Press, str. 1-34.
10. Bennett, M.J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Approach to Training for
11. Intercultural Sensitivity. U: Paige, M. R. (ur.) *Education for the Intercultural*
12. *Experience,* Yarmouth, ME: Intercultural Press, str. 21 – 71.

13. Benson, P. G. (1978), Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria.
14. *International Journal of Intercultural Relations* [online], 2 (1). Dostupno na:
15. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176778900275 [15.04.2012.]
16. Burbules, N. (1993), *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers
    a. College Press.
17. Byram, M. (2006), *Languages and Identities, Intergovernmental Conference. Languages of*
18. *Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
19. Byram, M. i Risager, K. (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon:
20. Multilingual Matters Ltd.
21. Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1996), *Intercultural communication competence: A synthesis*.
22. Communication Yearbook, 19, str. 353-384.
23. Čačić-Kumpes, J. (2004), Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti.
    a. *Povijest u nastavi*, 2 (4): str. 305 - 321.
24. Drandić, D. (2010), Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja* 7 (1): str. 95-108.
25. Fantini, A. E. (1991), Becoming better global citizens: The promise of intercultural
26. competence. *Adult Learning 2(5)*: str. 15-19.
27. Gollnick, D.M. i Chinn, P.C.(2008), *Multicultural Education in a Pluralistic Society.*
    a. Boston: Allyn & Bacon.
28. Gudykunst, W.B. (2002), Intercultural Communication Theories. U: Gudykunst, W.B. i
    a. Mody B. (ur.) *Handbook of International and Intercultural Communication.* London:
    b. Sage Publications, str. 183-205.
29. Hammer, M.R., Bennett, M.J. i Wiseman, R. (2003), Measuring intercultural sensitivity:
    a. The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural*
    b. *Relations, 27(4)*: str. 421-443.
30. Hernandez, H. (1989), *Multicultural education: A teacher's guide to content and process.*
    a. New York: Merrill.
31. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije
    a. učitelja. *Pedagogijska istraživanja, 2 (2):* str. 256-266.
32. Jackson, R. (2004a), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and*
    a. *pedagogy*, London: Routledge Falmer
33. Jackson, R. (2006), Religious and cultural diversity: some key concepts. U: Keast. J. (ur.),
    a. *Religious diversity and intercultural education: a reference book for school* [online].
    b. Strasbourg: Council of Europe. str. 21-29. Dostupno na:
34. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Coordinators/2006_14_CDED_ReligiousDiversity.pdf [15.04.2012.]
35. King, P. M. i Baxter Magolda, M. B. (2002), Toward a developmental model of
36. intercultural maturity: an holistic approach to collegiate to collegiate education. U: C. Rust (ur.), *Improving student learning: Vol. 10. Improving student learning theory and practice – 10 years on*. Oxford: The Oxford Centre for Staff & Learning Development, str. 269-284.
37. Le Roux, J. (2002), Effective educators are culturally competent communicators.
    a. *Intercultural Education*, 13(1): str. 37-48.
38. Nieto, S. i Bode, P.(2007), *Affirming Diversity: The sociopolitical Context of*
39. *Multicultural Education.* Boston: Allyn & Bacon.
40. Piršl, E. (2005), Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: Benjak, M. (ur.), *Bez*
    a. *predrasuda i stereotipa*. Rijeka : Izdavački centar Rijeka, str. 50-90.
41. Risager, K. (2000) The teacher's intercultural competence. *Sprogforum, 18 (6)*, str. 14-20.
42. Reardon, B. A. (1997), *Tolerance – the Threshold of Peace*. vol.1. Paris: UNESCO
    a. Publishing.

43. Ruben, B. (1976), Assessing communication competency for intercultural adaptation.
    a. *Groups and Organization Studies, 1 (3):* str. 334 – 354.
44. Samovar, L. A., i Porter, R. E. (1991), *Communication between cultures.* Belmont, CA:
45. Wadsworth.
46. Seelye, H. N. (1997), Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative
47. Competence. U: Fantini, A. E. (ur.) *New Ways in Teaching Culture. TESOL Series II*. Illinois: Pantagraph Printing, str. 22-27.
48. Sleeter, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*. State University of
49. New York Press.
50. Sorti, C. (1990), *The art of crossing cultures*.Yarmouth, ME: International Press
51. Stephan, C.W. i Stephan, W.G. (2002), Cognition and Affect in Cross-Cultural Relations.
    a. U: Gudykunst, W.B. and Mody B. (ur.) *Handbook of International and Intercultural*
52. *Communication*. London: Sage Publications, str. 127-142.
53. Šram, Z. (2010), Etnocentrizam, percepcija prijetnje i hrvatski nacionalni identitet.
54. *Migracijske i etničke teme 26 (2):* str. 113–142.
55. Tubbs, S.L. i Moss, S. (1994), *Human Communication*. Boston: McGraw-Hill.
56. Van der Zee, K. I. i Brinkmann, U. (2004), Construct validity evidence for the
    a. intercultural readiness check against the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment, 12 (3):* str. 285-290.

Teachers' Intercultural Competences and Barriers in Intercultural Communication

Abstract

The theoreticians of intercultural education who deal with intercultural competences of teachers stress the importance of preparing schools and teachers for cultural, ethnic and linguistic diversity of students on the basis of the respect for human dignity and diversity. A part of that process relates to the removal of obstacles in intercultural communication, such as accepting cultural similarities, but not differences, stereotypes and prejudice, ethnocentrism, racism, xenophobia, religious exclusivity, and the misinterpretation of non-verbal messages and the language of communication. Mastery of intercultural competences, such as openness, flexibility, tolerance, empathy and interaction, enables teachers to become aware of and to remove these barriers. Equipped in such a way, they are more ready to establish mutually supportive interactions and communication with their students, which is the best way to assist them to become interculturally competent citizens.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, intercultural competences, barriers in intercultural communication, interaction, culture

Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju – pravilo ili izuzetak?

Mr. sc. **Marina Đuranović**
Osnovna škola Okučani, Okučani

Mr. sc. **Irena Klasnić**
Osnovna škola Jurja Habdelića, Velika Gorica

Sažetak

Tijekom posljednjih desetljeća obrazovni sustavi suočavaju se s brojnim izazovima kao posljedicom sve veće mobilnosti stanovništva, razvoja komunikacijske tehnologije te gospodarske globalizacije. Suočavanje s drugim i drugačijim, novim, nepoznatim i različitim postala je naša svakodnevnica. Dolaskom kulturno drugačijih učenika škola se suočila s možda jednom od najvećih i najvažnijih promjena u svojoj povijesti koju je obilježio prijelaz iz monokulturalne i nacionalne sredine u kulturno bogatije okružje. Biti učitelj u današnje vrijeme postaje svakim danom sve veći izazov. Činjenica je da predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija nije dovoljna za stjecanje učiteljske diplome za rad u kulturno pluralnoj Europi. U lepezi učiteljskih kompetencija interkulturalna kompetencija postaje svakim danom sve važnijom te joj je stoga potrebno posvetiti pozornost, kako tijekom učiteljskog dodiplomskog obrazovanja, tako i tijekom permanentnog stručnog usavršavanja.

Ključne riječi: škola, učitelj, učenik, interkulturalna kompetencija, multikulturalno društvo

Uvod

Današnje, postmoderno društvo svakodnevno nas stavlja pred nove izazove. Jedan od njih je i interkulturalizam koji nastaje kao posljedica sve veće mobilnosti stanovništva, razvoja komunikacijske tehnologije te gospodarske globalizacije. Suočavanje s drugim i drugačijim, novim, nepoznatim i različitim postala je naša svakodnevnica.

Dolaskom kulturno drugačijih učenika škola se suočila s možda jednom od najvećih i najvažnijih promjena u svojoj povijesti koju je obilježio prijelaz iz monokulturalne i nacionalne sredine u kulturno bogatije okružje. Danas se u školi učitelj susreće s učenicima različitih kultura. Svatko od njih sa sobom u školu donosi različite (svoje) kulturne obrasce ponašanja, življenja i djelovanja. Kao posljedica sve veće kulturne različitosti, a zbog nesposobnosti međusobne tolerancije i razumijevanja, škole nerijetko postaju poprišta interkulturalnih tenzija, rasnih i nacionalnih netrpeljivosti. Svi ti rasni i nacionalni sukobi imaju izuzetno negativan utjecaj, kako za žrtvu, tako i za počinitelja diskriminacije. Svakako su zabrinjavajući rezultati istraživanja provedenog u osamnaest australskih srednjih škola prema kojima je oko 70 % srednjoškolaca imalo problem vezan uz rasizam, bilo da su bili počinitelji ili žrtve (Mansouri, Jenkins, 2010). Dakako da

sve to ima i puno dalekosežnije posljedice za jedno društvo u cjelini jer onoj društvenoj zajednici čiji građani nisu naučili poštovati prava i slobode drugoga i drugačijeg nema mjesta u kulturno pluralnom svijetu.

Interkulturalizam - izazov suvremenoj školi

Moderni interkulturalizam u znanstvenoj teoriji, javnoj i obrazovnoj politici rođen je u dvadesetom stoljeću u SAD-u, kao izraz pragmatičkog interesa za međunarodno približavanje većinskih i manjinskih etničkih skupina (Katunarić, 1991). U Europi se s pojmom interkulturalizma intenzivnije susrećemo tek sedamdesetih godina, u doba naglih i masovnih migracija uzrokovanih ekonomskim *boomom*, ali i spoznajom da se stvarni, a ne samo ekonomski problemi migranata moraju rješavati i na kulturnoj i obrazovnoj razini (Žužul, 2002).

Interkulturalizam je vrlo složen i kompleksan pojam te stoga nije precizno terminološki i pojmovno određen. U Leksikonu temeljnih pedagogijskih pojmova Mijatović (2000, str. 140) interkulturalizam definira kao "filozofiju pluralne kulturne koegzistencije, aktivnog suodnosa i međusobnog ispreplitanja, razumijevanja, toleriranja i poštivanja raznolikih kultura, vjera, svjetonazora, tradicija i drugih osobitosti koje karakteriziraju manjinu u odnosu na većinu".

Piršl (2005, str. 58) smatra da interkulturalizam označava "jednakopravnu razmjenu i interakciju među kulturama koje su svjesne svoje različitosti i zajedničkih vrijednosti, stvarajući pritom priliku za dijalog i međusobno obogaćivanje".

Katunarić (1991) navodi da interkulturalizam isključivo označava stanje duha, pitanje stavova (o učinku interakcije među kulturama).

Interkulturalizam je izvorno zamišljen kao akcija i proces u kojem nema jednostavnog davanja i primanja, u kojem bi netko bio aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je ravnopravan u odnosu, a različit po sadržaju. On tek u suodnosu, razmjeni i susretu s drugima pokazuje svoju optimističku pretpostavku o spojivosti različitosti i međusobnom približavanju većih i manjih kroz aktivnu interakciju. Interkulturalizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalno-etičku zaštitu manjina te dodire s nedovoljno poznatim (Previšić, 1996).

Poznata je stara izreka da je škola ogledalo društva. Upravo ta kulturna različitost koja se javlja u jednoj društvenoj zajednici neminovno se pojavljuje i u školi. Interkulturalni odgoj i obrazovanje predstavlja jedan novi, veliki izazov suvremenoj školi. Katz i McClellan, (2005) već odavno upozoravaju da je vrijeme da se tradicionalna abeceda obrazovnog diskursa proširi s čitanja, pisanja i računanja i na – uspostavljanje odnosa.

Potreba za učenjem i osposobljavanjem djece i mladih za uspostavljanje i održavanje aktivnih odnosa s drugima i drugačijima u današnjem multikulturalnom društvu izraženija je više

nego ikada do sada. Uvođenjem interkulturalnog odgoja i obrazovanja u škole djeci se olakšava da se snađu u odnosima s drugim ljudima te da dožive i razumiju druga kulturna obilježja.

Međutim, ne smijemo zaboraviti da se interkulturalni odgoj zapravo temelji na samospoznavanju i samotoleranciji, na odnosu prema sebi i svome. Osjećaji prihvaćanja i ljubavi mogu se proširiti na druge tek ako su doživljeni u neposrednoj okolini. Da bismo uspostavili odnose s drugim i drugačijim, moramo prvo uskladiti odnose sa sobom i svojom neposrednom okolinom (Sekulić-Majurec, 1996).

Humanost, nenasilje, potiskivanje predrasuda, otkrivanje i prihvaćanje različitosti, razvijanje sposobnosti i umijeća potrebnih za suživot između pripadnika različitih kultura i zajednica ishodište su i načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Ninčević, 2009). Međuljudski odnosi su bit interkulturalizma. Djecu i mlade treba odgajati tako da suživot s drugima dožive kao određenu privilegiju i dar, a ne kao prepreku i kaznu. Kod učenika treba svakodnevno razvijati interkulturalnu kompetenciju, jer ona nije urođena osobina. Ona se stječe, vježba, uči i usavršava. Učenici koji imaju razvijenu interkulturalnu kompetenciju osposobljeni su za mirno, nenasilno komuniciranje i rješavanje sukoba. Oni poznaju i žive ljudska prava te aktivno reagiraju u svakom trenutku kada su ona ugrožena. Djeca imaju vrlo razvijen osjećaj za nepravdu. Zadatak je odraslih (roditelja, odgajatelja, učitelja) da tu pozitivnu i već postojeću dječju osobinu dalje razvijaju.

Suvremena škola mora biti mjesto na kojem se svi učenici osjećaju ugodno i zaštićeno, bez straha od bilo kakvog verbalnog ili fizičkog zlostavljanja. U njoj mora vladati kultura međusobnog poštovanja i povjerenja te poticanja razvoja svih učenikovih sposobnosti.

Današnja škola, da bi uspješno odgovorila izazovima interkulturalizma, mora doživjeti korjenite promjene. Prije svega, ta promjena mora se dogoditi na razini kurikuluma i načinima njegova provođenja. Kurikulum suvremene škole "treba artikulirati programe, sadržaje, izvore i metode rada koje neće pridonositi samo stjecanju znanja nego i odgoju za odnose koji razgrađuju stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima" (Previšić, 1996, str. 830). Nikako ne smijemo zaboraviti da je kurikulum živi organizam koji se konstantno mijenja, regenerira i usavršava.

Interkulturalizam, odnosno ljudska prava moraju biti potpora školskom obrazovnom sustavu u cjelini. Interkulturalni pristup nije nov predmet; to je nova metodologija koja pokušava u traženju istine obuhvatiti psihologijske, antropologijske, društvene, gospodarske, povijesne, političke i kulturne čimbenike te osigurati da se poučavanje svakog pojedinog predmeta poveže s humanističkim znanostima. On crpi snagu iz pristupa pojedinačnim predmetima, a zauzvrat im pruža poticaje (Perotti, 1995).

Pred školom je vrlo težak i kompleksan zadatak. Promicati ljudska prava i izgrađivati moralne vrijednosti kod učenika u svijetu u kojem se ta ista prava svakodnevno krše dok su sve moralne vrijednosti obezvrijeđene, nije jednostavno.

Međutim, upravo stoga što je svijet tisućama koraka daleko od idealizirane slike međusobne suradnje, zajedništva, ravnopravnosti, dijaloga…, interkulturalni odgoj i obrazovanje nemaju alternativu (Hrvatić, 2007).

Da bi suvremeni svijet postao bolje, sigurnije i ugodnije mjesto za život interkulturalizam ne smije biti izazov samo školi; on mora biti izazov cijelom svijetu.

Interkulturalne kompetencije učitelja

Biti učitelj u današnje vrijeme postaje svakim danom sve veći izazov. Činjenica je da predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija nije dovoljna za stjecanje učiteljske diplome za rad u kulturno pluralnoj Europi. U lepezi učiteljskih kompetencija interkulturalna kompetencija postaje svakim danom sve važnija.

Različiti autori različito definiraju pojam interkulturalne kompetencije. Prema Byramu (1997) pod interkulturalnom kompetencijom podrazumijeva se sposobnost prihvaćanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja različitih kultura. U interkulturalne stavove autor navodi: otvorenost, radoznalost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti i odsutnost predrasuda. Znanje se odnosi na poznavanje društva i njegove kulture, dok se pod vještinama podrazumijeva sposobnost interpretiranja značenja elemenata druge kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom kao i sposobnost usvajanja novih znanja o drugim kulturama te efikasno djelovanje unutar njih.

Hrvatić i Piršl (2005) navode da, osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i načina njihovog razmišljanja i viđenja svijeta. Nadalje, navedeni autori ističu da interkulturalna kompetencija znači i konstantno razvijanje razumijevanja odnosa među kulturama u čemu je od velike pomoći proučavanje njihove povijesti i civilizacija, što pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu na dominantnu kulturu, rasu, religiju, spolnu ili rodnu orijentaciju. Razvijanje kompetencije odnosi se i na usvajanje potrebnih vještina u cilju konstruktivnog djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog društva.

Dakle, interkulturalna kompetencija ima tri dimenzije: kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu (Piršl, 2005). Kognitivna dimenzija obuhvaća znanje o svijetu i unutar svijeta, emocionalna se odnosi na radoznalost, otvorenost i sklonost za odbacivanjem lažnih pretpostavki, predrasuda i stereotipa, dok se ponašajna dimenzija ogleda u osobnom iskustvu, modelu življenja te načinima verbalnog i neverbalnog ponašanja tijekom komunikacije.

Postavlja se pitanje za kojeg bismo učitelja mogli reći da ima razvijene interkulturalne kompetencije. To je, između ostaloga, učitelj koji:

- dobro poznaje svoju i druge kulture
- kontinuirano usvaja nova znanja kako o svojoj, tako i o drugim kulturama
- ima iznimno dobro razvijenu sposobnost humane i kvalitetne komunikacije
- uvažava i prihvaća učenike koji pripadaju drugim kulturama
- ima visoku razinu tolerancije i empatičnosti
- ima izgrađeno samopoštovanje i samopouzdanje
- radoznao je i otvoren za nova znanja i iskustva
- shvaća brojne negativne posljedice koje za sobom ostavlja rasna i nacionalna diskriminacija, kako za žrtvu, tako i za počinitelja
- bori se protiv predrasuda i stereotipa

Nažalost, značajan broj istraživanja (Bender-Szymanski, 2000; Grougeon, Woods, 1990; Wright, 1992, prema Magos, 2007) pokazuju da su kod velikog broja učitelja stavovi prema kulturno različitim učenicima pod utjecajem predrasuda i stereotipa što može dovesti do diskriminacije. Štoviše, čak i nazočnost etnički i kulturno različitih učenika u školi smatra se od strane mnogih učitelja kao dodatni problem koji izaziva tjeskobu, osjećaj profesionalne insuficijencije te želje da se takvi učenici presele u susjedne škole (Sedano, 2002, prema Magos, 2007).

Dokazano je (Banks, 2002; Boyle-Baise, 2002; De Valk, 2003, prema Magos 2007) da nedostatno razvijene interkulturalne kompetencije učitelja negativno utječu na razvoj kulturnog pluralizma u školi. Učitelji slabije interkulturalne naobrazbe vrlo često se odnose neprimjereno prema kulturno drugačijim učenicima ili ih čak ignoriraju.

Akcijska istraživanja mogla bi biti prikladan način usvajanja interkulturalnih kompetencija učitelja (Magos, 2007). S jedne strane učitelj čini prvi korak k stjecanju novih i neophodnih vještina, a s druge strane premošćuju se eventualne nesuglasice između svakodnevne odgojno-obrazovne zbilje i teorijskih spoznaja. Provodeći akcijsko istraživanje i uočavajući pozitivne efekte svoga rada učitelji mogu unaprijediti svoj daljnji rad i pounutrenjem postojećih znanstvenih spoznaja obogatiti kreativni pristup svom radu. Alternativni pristupi poučavanja, odmak od šabloniziranih aktivnosti, nesputanost u komuniciranju, odbacivanje stereotipa učinit će pedagošku svakodnevicu kvalitetnijom, a sve sudionike tog procesa zadovoljnijima. Na taj način akcijsko istraživanje postaje katalizator promjena u interkulturalnom izrastanju i sazrijevanju učitelja. Tada učitelji sa suptilnim osjećajem da „drugo i drugačije“ nije negativna pojava neće biti izuzetak nego pravilo.

Rezultati navedenih istraživanja svakako su alarmantni i zahtijevaju sustavne promjene u obrazovanju učitelja. Interkulturalni odgoj i obrazovanje učitelja, poštivanje ljudskih prava i sloboda te suradnja između ljudi različitog nacionalnog i kulturnog podrijetla ne smije biti samo deklarativna; ona mora postati stvarna.

Zaključak

Današnje multikulturalno društvo nameće školi neke sasvim nove uloge i zadatke. Jedan od njezinih najvažnijih zadataka bio bi osposobiti učenike za izgradnju i sposobnost održavanja međuljudskih odnosa, nenasilno rješavanje sukoba, toleranciju, poštovanje sloboda drugih, odnosno sposobnost skladnog suživota s drugim i drugačijim. Kulturnu raznolikost jedne škole treba isključivo gledati i doživjeti kao bogati i nepresušni izvor za stjecanje znanja o drugim kulturama, uspostavljanje dijaloga i međusobne suradnje te suzbijanje nastajanja negativnih stavova o drugima.

Poznato je da su nositelji svih promjena u školi učitelji. Uspješnost svih obrazovnih reformi, kao i svih novih zadataka koje društvo stavlja pred školu, ovisi isključivo o njima. Oni su ti s kojima škola opstaje ili pada. Stoga, zadatak je učitelja osposobiti učenike, buduće građane kulturno pluralne Europe, za skladan suživot s drugima. Taj zadatak učitelji će uspješno obaviti razvijajući interkulturalnu kompetenciju svojih učenika. Međutim, poznato je da kod drugoga možemo razvijati neku sposobnost samo ako ju mi sami imamo dovoljno dobro razvijenu. Dakle, učitelji i sami moraju imati razvijenu interkulturalnu kompetenciju kako bi ju mogli razvijati kod svojih učenika. Nažalost, to danas nije tako. Interkulturalna kompetencija učitelja prije je iznimka nego praksa. Interkulturalnom obrazovanju učitelja u našem društvu pridaje se mala ili gotovo nikakva pozornost. Tijekom svog dodiplomskog obrazovanja studenti, budući učitelji, ne slušaju kolegije vezane uz interkulturalizam, odnosno interkulturalnu pedagogiju. Dosege pedagogije kao znanstvene discipline trebalo bi više koristiti u interdisciplinarnom pristupu kod obrazovanja budućih učitelja ako želimo u budućnosti imati zdrave i interkulturalno osjetljive mlade ljude. Jer, najveće bogatstvo svake društvene zajednice upravo su njezini građani.

Literatura:

1. Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* London: Mulitilingual Matters.
2. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja, 2*(2):251-266.
3. 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 pedagogijsko društvo, str. 41-57.
4. Katunarić, V. (1991), Jedan uvod u interkulturalizam. *Thélème, 37*(2):111-132.
5. Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije.* Zagreb: Educa.

6. Magos, K. (2007), The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education, 23*(7):1102-1112.
7. Mansouri, F., Jenkins, L. (2010), Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(7):93-108.
8. Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova.* Zagreb: Edip.
9. Ninčević, M, (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost, 7*(1):59-84.
10. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje.* Zagreb: Educa.
11. Piršl, E. (2005), Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa.* Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 50-90.
12. Previšić, V. (1996), Izazovi interkulturalizma (Uz temu). *Društvena istraživanja, 5-6*(25-26):829-830.
13. Sekulić-Majurec, A. (1996), Interkulturalizam u obrazovanju-osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život, 51*(6):677-687.
14. Žužul, A. (2002), Temeljne odrednice interkulturalnog učenja i multikulturalnog odgoja. *Napredak, 143*(1):17-23.

Intercultural Competence of Initial Education Teachers – Rule or Exception?

Abstract
During the past decades educational systems have faced numerous challenges as a consequence of greater mobility of people, the development of communication technology and economic globalisation. Confronting the other, new, unknown and different has become a part of our daily lives. With the arrival of students with different cultural backgrounds the school has faced perhaps one of the greatest and most important changes in its history that was marked by the transition from a monocultural and national to a multicultural context. Being a teacher today has become more challenging. It is a fact that pedagogical, psychological, didactic and methodological competences are not sufficient for obtaining the teaching degree to work in multi-cultural Europe. In an array of teacher competences, the intercultural competence is becoming more and more important and it is therefore necessary to pay attention to it, both during the teachers' pre-graduate education and the continuing professional development.

Keywords: school, teacher, student, intercultural competence, multicultural society

Interkulturalne kompetencije učitelja u kontekstu Hrvatske nastave u Švicarskoj

Diana Foro
Hrvatska nastava u Švicarskoj, Zürich

Sažetak

U radu se daje uvid u posao i zadaće hrvatskih učitelja u Švicarskoj, naglašavajući važnost interkulturalne kompetencije za uspješno pedagoško-didaktičko djelovanje u nastavi materinskog jezika i kulture (HSK - Unterricht). U tom kontekstu, učitelj je važan čimbenik interkulturalne komunikacije i otkrivanja odnosa među drugima, te organizacije interkulturalnih aktivnosti koje nisu samo dio“ kurikulumskog“ sadržaja. Temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije pretpostavljaju upoznavanje drugih obrazovnih sustava, višejezičnost, komunikaciju, osjetljivost i samosvijest. Uz otkrivanje spoznaje o vrijednosti materinskog jezika kod učenika i roditelja, važna uloga učitelja je i produbljivanje spoznaje o bogatstvu nasljeđa hrvatskih ljudi, kako bi se uz integraciju u švicarsko društvo sačuvala svijest o vlastitom podrijetlu i očuvanju identiteta u multikulturalnom društvu.

Ključne riječi: Hrvatska nastava u Švicarskoj, interkulturalne kompetencije, nastava materinskog jezika i kulture, kurikulum, višejezičnost, identitet

Od Hrvatske dopunske škole do Hrvatske nastave u inozemstvu

Nakon demokratskih promjena u domovini, 1990. godine, hrvatski roditelji u Švicarskoj, uz pomoć Hrvatskih katoličkih misija pokrenuli su osnivanje Hrvatske dopunske škole[1] kako bi hrvatskoj djeci omogućili što ranije učenje hrvatskog (materinskog) jezika. Dana 1. listopada 1990., odlukom Vlade Republike Hrvatske, HDŠ započele su svoje djelovanje. Sve informacije o otvaranju HDŠ-a te upisu djece, dolazile su od strane Hrvatskih katoličkih misija, a potporu su davale i Hrvatska kulturna zajednica, kao i Hrvatska demokratska zajednica u Švicarskoj. U početku djelovanja u škole je bilo upisano više od 1.000 učenika i 43 učitelja koji su bili voljni raditi u školi, a broj upisane djece iz godine u godinu se povećavao te je do 2000. g. nastavu pohađalo oko 5.000 učenika[2]. Rad HDŠ od početka je podržavalo i pratilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske te je na zamolbu Školskog odbora u Švicarskoj, 01. rujna 1993. preuzelo pokroviteljstvo nad HDŠ-a. Danas govorimo o Hrvatskoj nastavi u inozemstvu koju organizira i djelomično, ili u potpunosti, financira Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, u 20 država svijeta, za oko 7.000 učenika, a nastavu izvode 94 učitelja. Hrvatska nastava u inozemstvu je nastava hrvatskog jezika i kulture, a namijenjena je djeci hrvatskih državljana koji privremeno ili

[1] Hrvatske dopunske škole - u daljnjem tekstu HDŠ
O osnivanju HDŠ u Švicarskoj, istaknutim osobama koje su pomagale i podržavale osnivanje škola, te o pregledu broja škola, učitelja i učenika po školskim godinama pisao je više Dr. fra Viktor Nuić (Nuić, V. (2001), Četrdeset godina duhovne skrbi o Hrvatima u Švicarskoj (1961.-2000.) Zagreb- Zürich: Movis

stalno žive u drugim zemljama. Hrvatska je nastava otvorena i za djecu državljana drugih zemalja koji su živjeli u Hrvatskoj, kao i djeci koja žele učiti hrvatski jezik i kulturu, a za to imaju potrebno jezično predznanje[2]. Rad Hrvatske nastave u Švicarskoj pomažu Udruga roditelja i Mjesni školski odbor, te Diplomatske misije i Konzularni uredi. Hrvatsku nastavu u Švicarskoj danas izvodi 21 učitelj za ukupno 1.399 učenika, na 91 radnom mjestu, u 20 Kantona[3].

Prema posljednjim statističkim pokazateljima Saveznog ureda za strance u Švicarskoj Konfederaciji, registrirano je 36.125 državljana Republike Hrvatske, no pridodaju li se tome i Hrvati sa dvojnim državljanstvom, koji se statistički ne vode kao državljani Republike Hrvatske, vjerojatno je riječ o 60-70.000 Hrvata u Švicarskoj[5]. Unatoč velikom broju Hrvata u Švicarskoj, danas je veliki problem opstanka Hrvatskih škola[6], broj učenika se sve više smanjuje i iz godine u godinu prijeti zatvaranje škola u kojima se održava hrvatska nastava. Je li problem u organizaciji ili motivaciji, želimo li uspješnu integraciju ili se već polako asimiliramo i zaboravljamo tko smo i odakle dolazimo? Upravo ta pitanja zahtijevaju što skorije pronalaženje odgovora, kako bismo učenjem hrvatskog jezika i kulture ostvarili što bolju interkulturalnu komunikaciju i integraciju u sredinama u kojima žive hrvatski građani.

Hrvatska nastava u Švicarskoj: uloga i organizacija

Integracija stranaca u društvo jedan je od prioriteta Vlade Švicarske Konfederacije, a u cilju što bolje integracije i očuvanja vlastitog identiteta hrvatske djece u Švicarskoj djeluje i Hrvatska nastava. Učenje materinskog jezika i kulture organizirano je za učenike osnovne i srednje škole, a za ostvarivanje ciljeva predviđena su dva sata nastave tjedno, za svaku nastavnu skupinu. Učenike se nastoji svrstati u grupe prema razinama znanja: prva razina 1. - 4. razred; druga razina 5. – 8/9. razred i treća razina 9./10. – 12. razred tj. 1. – 4. razred srednje škole. Od ove školske godine na nastavu se upisuju i učenici vrtićke dobi. Hrvatska nastava održava se radnim danima u poslijepodnevnim satima nakon redovne švicarske nastave, te učenici često dolaze na nastavu umorni i sa slabom koncentracijom za rad. Zadržati pažnju učenika, nakon cjelodnevne nastave u švicarskoj školi i motivirati ih za rad, pravo je umijeće učitelja Hrvatske nastave.

Hrvatska nastava održava se najvećim dijelom u učionicama švicarskih škola, za koje se traži odobrenje, u prostorijama Ureda ili nekim drugim prostorima koji su raspoloživi i primjereni za izvođenje nastave. Škole u kojima se održava hrvatska nastava dobivaju naziv Hrvatska škola uz dodatak naziva mjesta u kojem se nastava izvodi (primjer: Hrvatska škola Winterthur, Hrvatska škola Dietikon i sl.)

---

[2] Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu (NN 194/03.) (15. 04. 2012.).

[3] Najnoviji podatci o broju škola, učitelja i učenika dobiveni iz Koordinacijskog ureda Hrvatske nastave u Švicarskoj Konfederaciji (15. 04. 2012.)

Budući da je struktura učenika unutar grupe vrlo heterogena, učitelji trebaju posjedovati i kompetencije za rad u kombiniranim odjeljenjima, a heterogenost prepoznati i prihvatiti kao neizbježnu premisu pedagoškog djelovanja u multikulturalnoj zajednici. Heterogenost je pedagoški izazov i ne smije se reducirati samo na često navedene razlikovne kategorije kao što su stvaralačka sposobnost, socijalno podrijetlo, spol ili migracijsku pozadinu (Popp, 2011, str. 75). Učitelji se suočavaju i sa osobnim problemima svakog pojedinog učenika, od vrtićke dobi do srednje škole, a svako razdoblje u životu učenika izražava se kroz karakteristično ponašanje u razrednoj zajednici. Višesatno putovanje učitelja do posla i rad na nekoliko škola, ostavlja učiteljima slabe mogućnosti za stručno usavršavanje i kvalitetnu pripremu te su u mnogim nedoumicama prepušteni sami sebi.

Kurikulum Hrvatske nastave u inozemstvu

Temeljni dokument kojim se ostvaruje hrvatska nastava u inozemstvu je *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu*. Na početku školske godine učitelji sami izrađuju /ili bi trebali/ vlastiti kurikulum koji bi trebao biti smjernica u radu tijekom školske godine. U Kantonu Zürich, taj plan treba biti usklađen i sa okvirnim planom švicarske škole[4], koji učitelji dobivaju početkom školske godine, što upućuje na potrebu upoznavanja učitelja sa švicarskim obrazovnim sustavom. Kurikulum je „duša odgoja i škole“, ali njega čine, jednako tako, važne i složene pojedinačne sastavnice koje treba znalački složiti u mozaik zacrtanog cilja i operativne strategije procesa učenja, stjecanja znanja i postizanja kompetencija socijalizirana čovjeka (Previšić, 2007, str. 34). Koliko su učitelji upućeni u izradu takvog plana i kakve spoznaje općenito imaju glede kurikuluma, svakako bi trebalo ispitati i poduzeti korake za osposobljavanje kompetentnog učitelja u izradi kurikuluma i kurikulskog pristupa u poučavanju hrvatskog jezika i kulture u inozemstvu. Pri izradi kurikuluma važnu ulogu ima i njegova interkulturalna određenost koja uključuje upoznavanje osobitosti različitih kultura, te svoje vlastite, kao jednakovrijedne, kroz sve aktivnosti školskog rada.

Koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja određena je, znatno, nastavnim sadržajima, modelima i strategijama – interkulturalnog kurikuluma u odgojno-obrazovnoj praksi, dok je obrazovanje na manjinskim jezicima njezin sastavni i nezaobilazni dio (Hrvatić, Sablić, 2008, str. 204). Interkulturalni pristup trebao bi biti prisutan u sadržajima svih nastavnih predmeta, naročito u multikulturalnom okružju gdje pretpostavlja otkrivanje sličnosti i razlika – odnos, a ne samo poučavanje o drugim kulturama (Hrvatić, Piršl, 2007, str. 406). Školski kurikulum treba artikulirati programe, sadržaje, izvore i metode rada koje neće pridonositi samo stjecanju znanja nego i odgoju za odnose koji razgrađuju stereotipe, predrasude, stigmatizaciju među ljudima (Ninčević, 2009, str.

[4] Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), Zweitauflage Juni 2011: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (www.lehrmittelverlag-zuerich.ch).

69). Zadatak je učitelja odabrati primjerene strategije i metode kojima će se ti sadržaji uspješno realizirati i integrirati u nastavi hrvatskog jezika i kulture, s jedne strane u cilju jačanja spoznaje o vlastitom nacionalnom i kulturnom identitetu i kulturi, a s druge strane za mogućnost upoznavanja, razumijevanja i prihvaćanja drugačijih kultura.

Interkulturalne kompetencije učitelja

Kvaliteta nastavnika pokazuje se u stečenim kompetencijama. Problem iz pedagogijske perspektive jest pitanje ne samo određenja temeljnih nastavničkih kompetencija, to jest ponajprije kvalitete izvođenja nastave, nego i načina njihova razvijanja, odnosno stjecanja (Palekčić, 2008, str. 420). Upravo na tragu tih promišljanja, u radu se postavljaju pitanja o kompetencijama učitelja u Hrvatskoj nastavi u Švicarskoj, kao i o mogućnosti njihovog daljnjeg usavršavanja. Tijekom posljednjih godina sve više postaju važne interkulturalne kompetencije nastavnika, a njihova je potreba još izraženija u multikulturalnoj sredini kakva je Švicarska. U razredima heterogenosti nositelji nacionalnih, jezičnih, kulturnih i vjerskih odlika u svakodnevnom su dodiru. Hoće li se stvarno susretati, to ovisi od stručnih djelatnika, koji među njima trebaju stvarati mostove, veze i sprječavati sukobe utemeljene na kulturnim razlikama. Umjesto pedagogije konflikta potrebno je poticati i razvijati pedagogiju susreta, koja vodi prema interkulturalnom dijalogu u suvremenoj školi. Njeni su najvažniji nositelji stručni djelatnici (Motik, 2008, str. 12-13). Dolaskom na rad u Švicarsku, učitelji se susreću s ljudima iz drugih kultura, s drugačijim obrascima ponašanja i reagiranja na svijet. U tom pluralnom svijetu potrebno je održati ravnotežu između otvorenosti i tolerancije prema drugim narodima (kulturama) i njegovanju vlastitih kulturnih korijena. Kada ljudi međusobno stupe u kontakt, sudaraju se svjetovi. To se zbiva već unutar jedne kulture, jer svatko posjeduje osobni mentalni sustav koji ga čini jedinstvenim i usamljenim stanovnikom otoka (Kumbier, Schutz von Thun, 2009, str. 11). Organizacija života i rada u inozemstvu, poznavanje jezika i kulture druge zemlje, te suradnja s roditeljima i drugim hrvatskim zajednicama, zadatak je koji stoji pred učiteljima koji se odluče za rad u Hrvatskoj nastavi u inozemstvu. Stoga se često na početku boravka javljaju nesuglasice i interkulturalni nesporazumi. Nije dovoljno samo prelistati literaturu o nekoj drugoj zemlji i kulturi da bi se izbjegli konflikti. Potrebno je razvijati senzibilitet za upoznavanje različitosti, vođenje interkulturalnog dijaloga, što navodi na potrebu uključivanja znanja interkulturalne pedagogije u pripremi učitelja za rad među ljudima različitih kulturnih obrazaca.

Promjene u školskom kurikulumu otvorile su mogućnost uključivanja interkulturalnih ciljeva kako u nastavi, tako i u radu s roditeljima. Upoznavanje drugih podrazumijeva interakciju s njima unutar i izvan škole što iziskuje drugačije znanje i metode rada (Čačić-Kumpes, 2004, str. 312). U tom smislu djeluju i hrvatski učitelji, jer dva sata tjedno u nastavi nisu dovoljna za adekvatno učenje

hrvatskog jezika i kulture. U suradnji s Hrvatskim katoličkim misijama, organiziraju se priredbe za Majčin dan i Nikolinje, a uz pomoć Školskog odbora i Udruge roditelja, organiziraju se kazališni i sportski susreti, obilježavaju Dani hrvatskog jezika i kulture i sl. Učitelji sudjeluju i u projektima sa švicarskim učiteljima, te organiziraju interkulturalne aktivnosti u koje su uključeni učenici i učitelji iz različitih kantona. Međusobna suradnja i zajednički rad na projektima pridonosi jačanju interkulturalnih spoznaja. Interkulturana kompetencija odnosi se na sposobnost otvorenosti, poštovanja i prihvaćanja „drugačijih" te iskazivanju navedenih osobina u interakciji s „drugačijima" (Hrvatić, Piršl, 2007, str.400). Znanje o drugoj kulturi povezano je s jezičnom kompetencijom, koja se ogleda u sposobnosti odgovarajuće upotrebe jezika u određenim situacijama, kao i svjesnost pojedinih misli, vrijednosti, te jezičnih konotacija (Hrvatić, Piršl, 2007, str. 401). Višejezičnost je karakteristika Švicarske države. To je zemlja s četiri službena jezika, a posljednjih je godina sve veća integracija i ne-nacionalnih jezika, što uključuje i hrvatski jezik. Godine 2000. jezici bivše Jugoslavije predstavljaju većinu govornika te su u njemačkom govornom području najveća grupa neslužbenih jezika (oko 1,6 %) (Lüdi, 2005, str. 22). Rad učitelja u Švicarskoj uključuje poznavanje jezika prvenstveno onog govornog područja u kojem rade te posebice njemačkog jezika budući da su glavne institucije i uredi Hrvatske nastave u Kantonu Zürich tj. njemačkom govornom području. Uvjetovana globalizacijom, migracijom i mobilnošću širom svijeta višejezičnost dobiva vidljivo više na važnosti, kako za političko-društvena pitanja tako i za pojedinca i za njegov jezični razvoj (Hu, 2011, str. 125). Učitelji trebaju dvojezičnost i višejezičnost prihvatiti kao izazov i usvojiti osnovna znanja jezika svojih učenika s ciljem uspostavljanja što boljih odnosa i motivacije kako kod učenika tako i kod njihovih roditelja.

Učenje i poučavanje u multikulturalnom školskom kontekstu i u rastućem globalnom svijetu može biti prednost i obogaćenje, a osim razvoja višejezičnosti, povišena fleksibilnost i sposobnost integracije kod kulturno uvjetovanih konflikata može biti korisna za vlastiti razvoj osobnosti (Holesch, 2009, str. 17). Hrvatska škola u Švicarskoj, mjesto je gdje se različiti ljudi svakodnevno susreću i zajedno rade. U većini slučajeva to se događa i odvija u mirnoj i prijateljskoj atmosferi, no postoje i situacije kada dolazi do sukoba i nesporazuma. Tada se sudionici odgojno-obrazovnog procesa (učenici, roditelji, pa i sami učitelji) osjećaju neshvaćeni, isključeni ili diskriminirani. Interkulturalna kompetentnost pomaže učiteljima u premošćivanju konflikata, osjećaja nepoštivanja, ksenofobije, rasizma ili nasilja. Interkulturalno kompetentni učitelji lakše će promicati poštovanje, suživot i integraciju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, te ih osposobiti za suodnos i komunikaciju prema pripadnicima kulturalno različitih.

Nastava materinskog jezika i kulture za očuvanje identiteta

Migracijski procesi i globalizacija društva uvjetovali su i doseljavanje velikog broja Hrvata u Švicarsku. Dok starije generacije možda planiraju svoj povratak u domovinu, mlađi naraštaji, naročito učenici s kojima učitelji u Švicarskoj danas rade, ostaju, i svoju budućnost vide u Švicarskoj. No, bez obzira o kojoj je generaciji riječ, vrijeme i razlog odlaska iz domovine, zadatak je hrvatskih vlasti, udruga, roditelja, pa i učitelja koji rade s hrvatskom djecom u inozemstvu, pronaći način kako bi se sačuvao identitet hrvatskih iseljenika. Uprava za obrazovanjem kantona Zürich daje veliku potporu za uključivanje učenika na nastavu materinskog jezika i kulture[58], a za učitelje organizira seminare koji imaju za cilj poboljšati znanja o školskom sustavu u kantonu Zürich, upoznavanje s važnim institucijama i akterima u školstvu, upoznavanje i primjenu važnih instrumenata za planiranje i procjenu učinka rada kod učenika i sl. Švicarske škole imaju različitu migrantsku djecu i postoje škole u kojima su još samo dva ili tri učenika „domaća“. Didaktičko je pitanje, kako u jednom multikulturanom okruženju izgraditi dobru školu i nastavu solidarnog djelovanja, koja će osigurati inovacije i interventni pristup u radu, kako za pojedinog učenika, tako i za grupu, razred i školsko okruženje (Gasser, 2003, str. 247). Nastavom materinskog jezika i kulture prenosi se i njeguje hrvatsko-kulturno i povijesno naslijeđe djeci koja žive u bilingvalnoj i multilingvalnoj sredini. To učvršćuje i jača njihove jezične vještine, što je za školsko samopouzdanje i učenje drugih jezika od velikog značenja. Upoznavajući kulturu zemlje porijekla svojih roditelja, hrvatski učenici uče reflektirati svoj položaj u Švicarskoj i razvijaju sposobnost uključivanja u švicarski društveni poredak. Učitelji su posrednici u jačanju svijesti o vlastitom podrijetlu, oni su medijatori u pronalaženju kooperativnih putova do sporazuma, a za tu ulogu potrebna su im određena znanja i vještine. Razvojem jezičnih kompetencija te usvajanjem hrvatske kulturne, povijesne i prirodne baštine Hrvatska nastava pridonosi razvijanju osjećaja pripadnosti hrvatskoj kulturi i hrvatskoj domovini.

Zaključno

Biti sposoban reflektirati vlastite kulturne odnose i obrasce opažanja, postaje centralni cilj interkulturalnog učenja u kojem pedagozi, učitelji i učenici u stalnom zajedničkom procesu učenja i na temelju iskustva, razvijaju svoje interkulturalne kompetencije (Otten, 2010, str. 175). Samo interkulturalno osposobljeni učitelji mogu osvijestiti vlastite kulturne vrijednosti, prepoznati i

[5] HSK – Unterricht - Heimatliche Sprache und Kultur ili nastava materinskog jezika i domovinske kulture; HSK-Lehrkräfte - učitelji koji izvode HSK nastavu

Attest für Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) je dokument koji HSK-učitelji ispunjavaju na kraju svakog obrazovnog razdoblja (semestra), a uz podatke o učenicima, učitelji upisuju brojčane (od 1-6), te opisne ocjene koje predočavaju kompetencije učenika u slušanju, razumijevanju pročitanog teksta, govorenju, pisanju i poznavanju domovinske kulture (Landeskunde/Mensch und Umwelt/.

prihvatiti različitosti, u cilju što bolje organizacije rada s učenicima i roditeljima iz različitih socijalnih, vjerskih, etničkih i kulturnih okruženja u multikulturalnoj zajednici.

U ovom radu daje se teorijski uvid u organizaciju Hrvatske nastave u Švicarskoj, te poslove i zadaće hrvatskih učitelja, kako bi se uočila potreba za posjedovanjem interkulturalnih kompetencija u cilju što boljeg pedagoško-didaktičkog djelovanja u multikulturnoj sredini u inozemstvu. Ako je rad potaknuo na razmišljanje i pitanje o tome koliko su današnji učitelji u sustavu Hrvatske nastave u inozemstvu interkulturalno kompetentni, bit će to prilika kako za buduća istraživanja, tako i za daljnje stručno usavršavanje hrvatskih učitelja koji se upućuju na rad u Hrvatsku nastavu u inozemstvu.

Literatura

1. Čačić-Kumpes, J. (2004), Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti. *Povijest u nastavi* 2(4): 305-321.
2. Gasser, P. (2003), *Lehrbuch Didaktik*. Bern: hep der bildungsverlag.
3. Holesch, A. (2011), *Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften*. GRIN Verlag
4. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, str. 385-412.
5. Hrvatić, N., Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja* 5(2):197-208.
6. Hu, A. (2011), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachen Unterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Band 3. Hohengehren GmbH: Schneider Verlag, str. 121-140.
7. Kumbier, D., Schulz von Thun, F. (2009), Interkulturalna komunikacija iz perspektive komunikacijske psihologije. U: Kumbier, D., Schulz von Thun, F. (ur.), *Interkulturalna komunikacija*: Metode, modeli, primjeri. Zagreb: Erudita, str. 11-29.
8. Lüdi, G. (2005), *Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
9. Motik, D. (2008), Promoviranje intekulturalnog dijaloga u slovenskim školama. *Interkulturalni glasnik* 16 :12-13.
10. Ninčević, M. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište, *Nova prisutnost*, Vol.VII, No.1, Zagreb, str. 59-83.
11. Otten, H. R. (2010), Offen sein für andere Erfahrungswelten. Praxisanmerkungen zum Diskurs über „interkulturelle Kompetenz“. In: Hirsch, A., Kurt, R. (Hrsg.), *Interkultur-Jugendkultur-Bildung neu verstehen*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 175-182.
12. Palekčić, M. (2008), Uspješnost i /ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2):403-423.
13. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, str. 15-37.

Intercultural Competence of Teachers in the Context of Croatian Classes in Switzerland

Abstract

The paper provides insight into the work and tasks of Croatian teachers in Switzerland, highlighting the importance of the intercultural competence for successful pedagogical and didactic activities in the classes of the native language and culture (HSK Unterricht). In this context, the teacher is an important factor in intercultural communication and discovering relationships among others, as well as the organization of intercultural activities that are not only a part of the "curriculum" content. The basic requirements of the intercultural competence assume exploring other educational systems, multilingualism, communication, sensibility and self-awareness. With the discovery of knowledge about the value of the native language by students and parents, the important role of teachers is to deepen the understanding of the richness and heritage of the Croatian people, in order to keep the awareness of their own origin and the preservation of identity in a multicultural society during their integration into Swiss society.

Keywords: Croatian classes in Switzerland, intercultural competences, classes of native language and culture, curriculum, multilingualism, identity

Ultramodernim kršćanstvom iz postmoderne krize vjerskog odgoja

Dr. sc. **Marijan Franjčić**
Nadbiskupska klasična gimnazije u Zagrebu

Sažetak

Religija je nezaobilazna sastavnica suvremene civilizacije i kulture, a time i suvremenih općih kao i religijskih pedagogijsko-pedagoških propitivanja i doprinosa. Jednako kao i suvremena kultura i pedagogija, i religija i religijska pedagogija su danas u krizi. Ovaj rad je fokusiran na kršćanstvo koje je potrebito promjene modela shvaćanja samoga sebe i prijelaza od „pocrkvenjenja“ k poosobljenom kršćanstvu. Autentični nauk kršćanstva nije protumoderan niti prijemoderan, već je po svojem sadržaju i načinu shvaćanja sebe i suvremene kulture 'ultramoderan'.
Može li kršćanstvo i njegov doprinos odgoju mladih i odraslih uskoro izići iz aktualne krize u Europi i Hrvatskoj, koji su sve interni i eksterni čimbenici doprinijeli nastanku te krize, kojim sadržajima i novim pristupima crkvenog samoshvaćanja i odgoja kršćanstvo može iz te krize…?
Analizu uzroka postmoderne krize vjerskog odgoja, odgovore na pitanja izlaska iz nje kao i načine mogućeg izlaska iz nje, traži ovaj rad.

Ključne riječi: kulturalizacija kršćanstva, humanizam (reducirani i cjeloviti), laicizacija, sekularizacija, modernitet, individualizam, religijska kriza, ultramoderno kršćanstvo, sloboda, ljudsko dostojanstvo.

Temeljna polazišta

Nezaobilazna sastavnica suvremene civilizacije i kulture svakako je kršćanstvo. Možda bi već ovdje J. Maritain[1] tražio dodatnu distinkciju?! A religijska pedagogija sastavnica je opće i posebne pedagogije. Stručni interes za tematiku naznačenu u naslovu članka opravdava evidentna aktualna religijska kriza u Europi koja je snažno prepoznatljiva i u Hrvatskoj. Ta kriza je dio mnogo šire situacije osim striktno religijske, ali prvenstveno je interna, religijska. Fokusirani smo na kršćanstvo, na katoličku Crkvu. Tvrdimo da je danas potrebita promjene modela shvaćanja sebe same, kao i prijelaza od «pocrkvenjenja» k poosobljenom kršćanstvu. To je moguće postići usmjerenjem evangelizacije i vjerskog odgoja na odgoj vjerskog iskustva te na taj način izići iz vlastite krize u vlastitu renesansu.

[1] U svojoj knjizi *Cjeloviti humanizam* (1989), Zagreb, KS., J. Maritain postavlja pitanje: Znači li to da je religija dio (pa bio to i glavni), tvorna sastavnica civilizacije ili kulture nekog naroda? Kakav je o tome katolički stav, pita se dalje Maritain i odgovara: Kršćaninu je prava religija po svojoj biti nadnaravna, a budući da je nadnaravna, ona ne pripada ni čovjeku, ni svijetu, ni rasi, ni naciji, ni civilizaciji, ni kulturi – već nutarnjem Božjem životu. Ona nadilazi svaku civilizaciju i svaku kulturu, ona je strogo univerzalna. Pa ako se razum nasukao u pokušaju da među ljudima uspostavi ono što filozofi nazivaju naravnom religijom, značajna je činjenica da je sve dosad opstala univerzalnost religije koja se poziva na nadnaravnost i na nešto što nadilazi razum. Bilješka prema: *Cjeloviti humanizam,* str. 120-121

Interna religijska kriza se, uz ostalo, očituje u „propadanju posredovanja kršćanskog sustava: prakticiranja, vjerovanja i institucionalne pripadnosti“ (Velasco, 2007, str. 166).

Mnogo je onih koji danas napuštaju Katoličku crkvu i pridružuju se drugim Crkvama. Dosad se govorilo: «Jednom katolik, uvijek katolik». Razlozi napuštanja Crkve su brojni. Koji prelaze k evangelicima tvrde da su po prvi put otkrili osobni odnos s Isusom. Dio novijih evangeličkih Crkava u Americi, «kao npr. u Willow Creeku blizu Chicaga, tvrde da u svojim redovima imaju preko 60% bivših katolika» (Rausch, 2010, str. 27).

Kršćanstvo po svojem autentičnom nauku nije ni protumoderno niti prijemoderno, već ono posjeduje preduvjete za 'ultramodernost'. Znači da kršćanstvo u sebi integrira sadržaj/poruku, kao i način kako shvaća samo sebe, a ne samo laički i pluralistički značaj društva i temeljno načelo individualne i kolektivne slobode i njihove autonomije. Ultramoderno kršćanstvo treba biti izričaj smisla, a manje nastojanje oko davanja (nametanja) normi. Ono treba izricati «Boga i etički zahtjev i to tako da samo sebe unese u raspravu koja se vodi u društvu i kruži oko toga da društvene norme budu stalno usklađene s razvojem života» (Velasco, 2007, str. 166).

Pokazatelj postmoderne krize kršćanstva, općenito i vjerskog odgoja, je činjenica da su katolici postali manjina u nekim europskim zemljama. U Španjolskoj je, primjerice, «broj mladih koji izjavljuju da su katolici prvu put ispod 50% sveukupnog broja stanovništva» (Velasco, 2007, str. 166). U Francuskoj je danas «manje od pola mladih formirano u kršćanskom duhu, što znači da više od 50% njih nije bilo kršćanski formirano. To je nova konfiguracije čije se posljedice još ne mogu izmjeriti» (Rémond, 2010, str. 267).

Vrlo visok postotak (78%) Francuza od osamnaest i više godina kažu kako ne misle da «*je samo jedna religija prava.*»[2] Nadalje, visok postotak (71%) Francuza od osamnaest i više godina izjavljuje da *«u naše dane svatko mora sam odrediti svoju religiju neovisno o Crkvama*».[3] Na djelu je novo shvaćanje načina kako je netko danas religiozan i poruka o individualnom izboru oblika duhovnosti i ne podvrgavanje vjerskom učiteljstvu.

Drastično je opadanje prakticiranja nedjeljne liturgije gotovo u svim europskim državama uključujući i Hrvatsku. O tome, u tzv. tranzicijskim zemljama iz 1998. godine i komparaciji sa stanjem u Hrvatskoj, govore slijedeći podaci. Istraživanja[4] pokazuju da *tjedno (nedjeljom)* vjernici od 18 do 34 godine *odlaze na misu*: Hrvatska 22,3%, Slovenija ista populacija odlazi 15,5%, Češka 6,2%, Mađarska 9,6%, Rumunjska 19,4%, Istočna Njemačka 2,2% Litva 5,8%, Slovačka 29,6%.

---

[2] Anketa koju su provele CSA/Le Monde/La Vie/ARM 1994. godine, ovdje prema: Supičić, I. (2010), Za univerzalni humanizam, Zagreb, KS

[3] Anketa provedena od strane CSA/Le Monde/La Vie(ARM u 1994. godini, ovdje prema: Supičić, I. (2010), Za univerzalni humanizam, Zagreb, KS

[4] Aračić, P., Črpić, G., Nikodem, K. (2003), Postkomunistički horizonti, Đakovo, Biblioteka Diacovensia.
Podaci prema projektu: Komparativna europska studija vrednota: Hrvatska i Europa, nastavak projekta «Europsko istraživanje vrednota – EVS 1999.»

Jednako je zamijećena i velika indiferentnost vjernika u poveznici s moralnim i dogmatskim naukom učiteljstva Crkve.

Može li kršćanstvo i posljedično njegov vjerski odgoj izaći uopće iz aktualne krize? Koliko su toj krizi pridonijele neke okolnosti izvan samog kršćanstva? Čime je tu krizu pripremalo i/ili uvjetovalo samo kršćanstvo? Ima li i koji su to sadržaji i snage u samom kršćanstvu kojima ono može na postmodernu vjersku krizu odgovoriti ultramodernim kršćanstvom? Odgovori kršćanstva na ta pitanja u najužem su suodnosu s učinkovitošću i kvalitetom vjerskog odgojno-obrazovnog djelovanja. Baš te prave odgovore tražimo i u ovoj raspravi.

Suvremeno 'protukršćanstvo'

U otkrivanju eksternih faktora i/ili procesa koji su uzrokovali i koji utječu na postmodernu religijsku krizu, spominjemo neke koji će nam kvalitetno ilustrirati problem.

- To je prije svega trend 'kulturalizacije' kršćanstva. Rezultati već spominjanih istraživanja pokazuju da je u velikom broju zapadnih zemalja sekularizacija zahvatila iznutra kršćanske vrednote i običaje. Javno mnijenje kršćanstvo shvaća sve više kao kulturni i povijesni fenomen bez poveznice s transcendentnim značenjem i sadržajem. To označuje ujedno i procese «kulturalizacije kršćanstva» koji ga postupno degradiraju u mislima ljudi na puki kulturni, povijesni i prolazni fenomen relativne vrijednosti.
- To su i razni autori nositelji protukršćanskih misli. Egzemplaran za njihove misli svakako je najoštriji među njima, radikalan, krajnje kritičan, istina prema samom kršćanstvu umjesto određenim kršćanima što bi bilo ispravno, francuski filozof Michel Onfray[5]. Njegov je humanizam antiteistički i hedonistički temeljen, a čovjek je reduciran na biće čiji je smisao i zadaća da u životu uživa i ništa više. Taj je humanizam inkompatibilan s istinskim i cjelovitim humanizmom u kojemu ima jednakog prava i mjesta za horizontalnu i vertikalnu dimenziju. U razgovoru za pariški kršćanski tjednik La Vie (15. 01.2004), Onfray čak tvrdi da nam katolicizam čini život nemogućim. Rémond[6] ističe kako Onfray smatra katoličku religiju krivom već zato što hoće upravljati moralom, što navodno valorizira patnju na štetu traženja čovjekova zadovoljstva i individualne slobode, što se kršćanstvo uvijek prigibalo pred svjetovnim vlastima i političkom moći. Argumentacija Onfrayja je površna i otrcana, premda još uvijek za neke vrlo sugestivna. Manje ratoborne, u biti slične, stavove i površno

[5] Onfray (r.1959. u Francuskoj) je suvremeni francuski filozof, zastupa ateizam, anarhizam, hedonizam. U mladosti je preživio tešku bolest, protivio se pri tom podvrgnutim zabranama, asketskom životu te razvio svoju filozofiju koja «slavi život». «*Ateološka rasprava*» je pisana u tom stilu. Onfray smatra da su islam, židovstvo i kršćanstvo jednako oduvijek na strani smrti i obuzete onim što će biti na onom svijetu, isto su tako sve izričito neprijateljske spram života, tijela, žene kao bića, slobode i razuma.

[6] Rémond René je povjesničar, politolog, član Francuske akademije, predsjednik Nacionalne zaklade za političke znanosti.

poznavanje kršćanstva, kao i nemoć ili pomanjkanje želje, da vide i pozitivnu stranu kršćanstva, nalazimo i kod Onfrayju sličnih autora (npr. Odifreddi, P., Schnädelbach, H., Hitchens, Ch., Dawkins, R.).

- To su laicizacija i sekularizacija društva. U raspravi o laicizaciji i sekularizaciji života, Danièle Hervieu-Léger (1996)[7] iznosi uvjerenje da veliki broj naših suvremenika smatra religijsku praksu nečim što se njih ne tiče niti ih tangira te samim time ne utječe na organiziranje njihova svakodnevnog života. *Laiciziranom društvu* religija danas predstavlja samo jedan od mnogih središta interesa; u tom društvu institucije više ne funkcioniraju s obzirom na određeni religijski kod. Laicizam i laicizirano društvo ovdje naznačujemo u odrednicama u poveznici s temom, iako bi dobrodošla i šira analiza i distinkcija pojmova laicizam i laičnost.[8]

  Sekularizirano društvo se tiče mentaliteta i predodžbi, ukazuje na način, kako, pojedinci odustaju od duhovnoga kultiviranja vlastitog života. Nije riječ, pri tome, o potpunom gubitku religiozne dimenzije već samo o njenom slabljenju s aspekta religijskih institucija koje više nisu kadre pružiti društvu kodove smisla, a osobito ih ne monopolizirati.
- To je i modernitet. Danas se naglašava racionalizacija svijeta izvedena posredstvom znanosti i tehnike. Ipak, taj novonastali modernitet drži u neizvjesnosti društvo i pojedince jer, potkopavanjem sposobnosti i utjecaja religijskih institucija u njihovom nastojanju i želji da dublje zahvate društvo, on sam postaje izvor i generator mnogih novih vjerovanja. Slabljenje utjecaja kršćanstva na suvremeno društvo prati pojava razvitka drugih, alternativnih oblika religioznosti i duhovnosti, bilo kršćanskih bilo nekih drugih.
- To je i prava diskvalifikacija kršćanstva u očima javnosti u trenutku intervencije crkvene hijerarhije na području moralnih pitanja. Većina ljudi više se ne obraća Crkvi u traženju odgovora o smislu života ili nizu praktičkih životnih problema. Danas se ne podnosi da

---

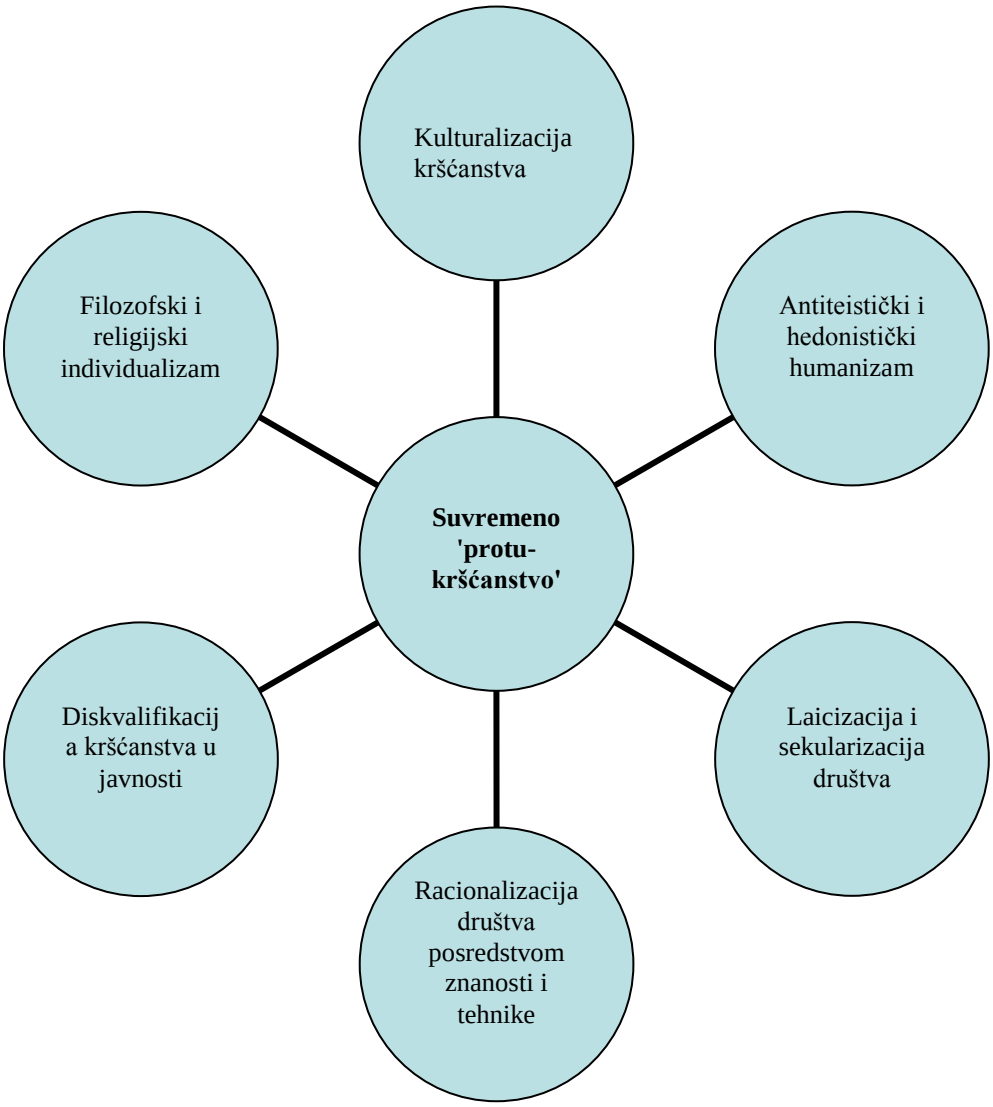
[7] Danièle Hervieu-Léger direktorica studija na Visokoj školi za društvene znanosti u Parizu, autorica knjiga, među kojima i Religijski identiteti u Europi (1996) i Religija u mrvicama ili pitanje sekta (2001), pristupa pitanjima religije danas sa sociološkog stajališta

[8] *Laicizam* kao stav ili praksa teži za radikalnim posvjetovljenjem društvenoga, javnoga i političkoga života; za uklanjanjem sakralnih i religioznih elemenata iz društva; radikalno odvajanje Crkve i države. Javlja se nakon Francuske revolucije (1789), posebno zahvaća katoličke zemlje: Francusku, Španjolsku, Portugal, Meksiko. Bilješka prema: Opći religijski leksikon (2002), Zagreb, Leksikografski zavod M. Krleža

Laičnost u svakodnevnom govoru može značiti neutralan stav s religioznoga i ideološkoga stajališta, osobito kada je riječ o obnašanju neke javne službe koja se odnosi na sve građane, u crkvenom govoru označuje prije svega razinu razumske naravi, na kojoj se instinktivnost upravlja prema razumu. Može značiti i skrb za kulturalno posredovanje, shvaćeno kao proces koji polazi od vrijednosti vjere te završava u praksi; označuje još i nadilaženje svakoga kodeksa odvajanja koje isključuje ili diskriminira prostore za istinski življet vjere; neki laičnost shvaćaju kao osvješćenje i distanciranje od opasnosti «klerikalizma»; «laičnost u Crkvi» je sintagma za neke da označe poštivanje autonomije svjetovnoga unutar Crkve, u uzajamnim odnosima među kršćanima i kao odgovornost svih kršćenih s obzirom na vremeniti poredak iz čega proizlazi nadilaženje «ekleziocentrizma» u prilog dijaloške i ministerijalne ekleziologije u službi svih ljudi i zauzeti radosni, ali kritički, odnos s kulturama. Bilješka prema: Teološki rječnik (2009), Zagreb, KS.

njezini odgovorni ljudi donose smjernice koje bi trebale upravljati savjestima. To često izaziva ironiju i odbijanje.

- To je i individualizam. U kontekstu govora o modernom individualizmu, Leger spominje i očinski autoritet tradicionalno povezivan s božanskim autoritetom te pitanja prirodnog reda bračnih odnosa, primjećujući kako je uporno ponavljanje formula katoličkog familijarizma jedno od mjesta gubljenja vjerodostojnosti govora Crkve u suvremenom društvu. Zbog svega toga, smatra Leger, «rimska Crkva je u krizi bitno drugačije prirode od svih dosadašnjih povijesnih kriza i pitanje je može li iz nje Crkva izaći» (Supičić, 2010, str. 229). Američki mladi «Budući da katoništvo usvajaju na svoj vlastiti način, ne osjećaju ni obvezu napustiti Crkvu ako se ne slažu s njezinim naukom» (Rausch, 2010, str.32).



Slika 1. Eksterni procesi koji direktno utječu na postmodernu religijsku krizu

Nakon svega navedenoga dojam je da kršćanska religija nije više bitna u životu današnjih ljudi. Kao da je «pravi život» za njih negdje drugdje: u svakodnevnim preokupacijama, u sreći bračnih parova, u vedrom i toplom obiteljskom životu, u profesionalnom uspjehu i u traženju

skladnog života s drugima. Pojedine crkvene nacionalne, biskupijske i župne zajednice, kako tvrdi Rémond, «mogu katkad organizirati velebne proslave i izazivati estetske emocije, ali kršćanska religija više nije središnji element egzistencije kakav je mogla biti za prošle naraštaje» (Supičić, 2010, str. 239).

Neki od spominjanih prigovora i/ili napada na Crkvu, bez obzira s koje ideološke pozicije i s kakvim intencijama dolazili, mogu poslužiti i samoj Crkvi za bolju autopercepciju, korekciju ili čak putokaz iz postmoderne krize.

Neuspjeh stare paradigme samoshvaćanja i samoizričaja Crkve danas

U otkrivanju određenih internih faktora postmoderne religijske, opće i odgojne, krize spominjemo, općenito, stanoviti udio stare paradigme samoshvaćanja i samoizričaja Crkve koji danas više nisu dobrodošli.

- Suprotno očekivanjima temeljem istraživanja među mladima i odraslima, iznesenih u uvodnom dijelu, koji indiciraju njihovu postmodernu religioznu krizu, mladi ne tvrde za sebe da su ateisti. Riječ je više, kako čitamo kod R.J. Campichea (1997), «o nekom indiferentizmu i probabilizmu koji daje široko mjesto individualnom iskustvu» (Supičić, 2010, str.267). Američka istraživanja ukazuju da «jaz između onoga što Crkva naučava i onoga što katolici stvarno vjeruju i čine otkriva kako je opadanje središnjeg mjesta institucionalnog katoličkog identiteta vrlo ozbiljno pitanje» (Rausch, 2010, str.23-24).
- Proces gubljenja moći utjecaja kršćanskih Crkvi na pojedince i na društvo, Jean Delumeau vidi kao «kraj kršćanstva kao vlasti ili moći» (Rémond, 2010, str. 267).

  Kršćanstvo je tradicionalno naviklo na upravljački stil u relacijama s ljudima, kazivati im što moraju misliti i kako se moraju vladati, tvrdi Gauchet.[9] On smatra da autoritet učiteljstva danas nije dobar način obraćanja vjernicima, koji su često zatečeni i ne znaju što s tim naputcima pa ih niti ne održavaju. Unatoč tomu, i vjernici i nevjernici ostavljaju dovoljno prostora u svojem životu za duhovne poruke i duhovni govor. Samo ne žele da im se zapovijeda te više ne prihvaćaju religijske normativnosti uobičajene u prošlim stoljećima. Nije više prihvatljivo da nositelji hijerarhijskih funkcija, u svim religijama, još uvijek sebe postavljanju zapovjednički *iznad* ljudskih duša koje žele voditi.
- Čini se da kontradiktorno mišljenje prije navedenome iznosi Gauchet tvrdeći da je problem kršćanstva u suvremenom svijetu i njegova slabost to što ne nameće (kao druge religije)

[9] Rođen je 1946. i francuski je povjesničar i filozof, specijalist za religijska pitanja i direktor znanstvenih istraživanja na Visokoj školi za društvene znanosti u Parizu, Marcel Gauchet, napisao je iz ostalo i knjige: Religija u demokraciji (1998) i Odčaranost svijeta (1985, 1999). Poznat po svojoj glasovitoj formuli o kršćanstvu kao «religiji izlaska iz religije», on shvaća kršćanstvo kao navještaj jednoga autonomnog ljudskog svijeta koji se razlikuje od izrazito religijske organizacije. Ni judaizam ni islam ne idu tim smjerom. Gauchet se ne smatra prorokom koji bi najavljivao zalazak, kraj ili renesansu kršćanstva.

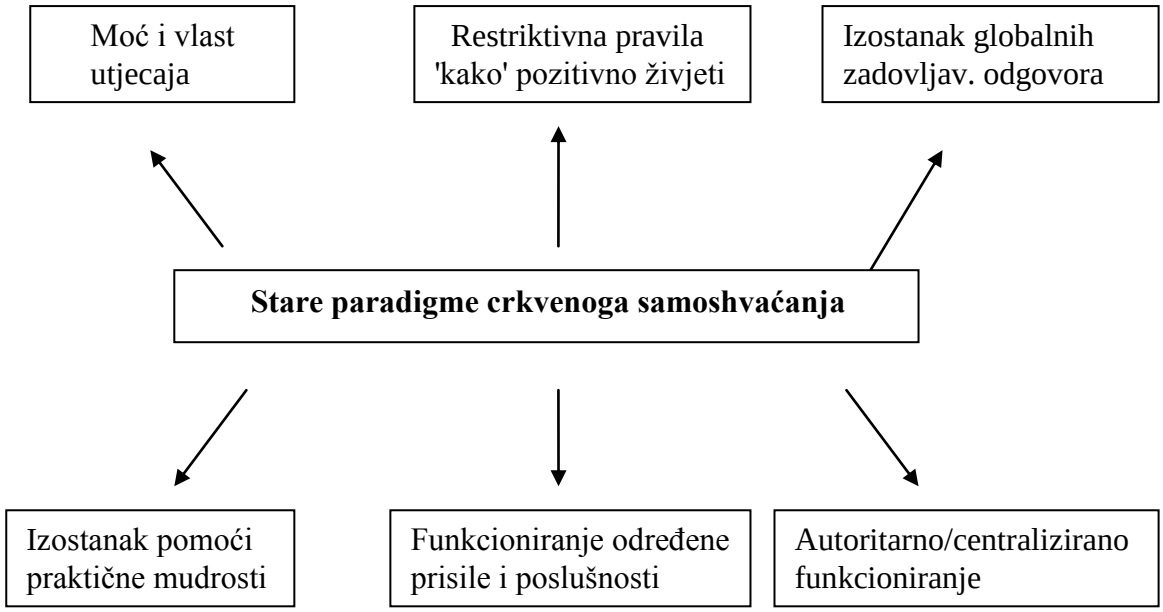
«krajnje restriktivna pravila, ili čak ne predlaže ni pravila života po kojima bi se moglo bolje živjeti» (Supičić, 2010, str. 226). Današnjem je čovjeku važno čuti od nekoga kako pozitivno živjeti svoj život. Orijentalne duhovnosti i novi religijski pokreti i «terapeutski» pristupi čovjeku direktniji su u ponudi toga «kako» negoli kršćanstvo, smatra Gauchet.

- Postmodernoj krizi kršćanstva doprinosi i krajnji nesklad i zaostajanje teološke retorike u odnosu na proživljeno iskustvo vjernika i nevjernika. Kao da danas teologija više ne zna govoriti o Bogu u okolnostima u kojima se Bog može predati kao iskustvo misli suvremenom čovjeku.
- Postmodernu krizu kršćanstva prepoznatljivu u slabljenju religijske prakse u naše doba, Valadier[10] ne vidi kao dokaz rušenja i nestanka religijskih vjerovanja naših suvremenika, već kao duboku preobrazbu načina na koji se ona žive. Metamorfoze suvremenog mentaliteta očituju društvo koje je u prekidu s prošlim običajima, shvaćanjima i standardima, društvo u kojem se dogodio prijelom, ne i prekid, u transmisiji tradicije, društvo brzih promjena. U pitanju je uočavanje fragmentacije i prekida, ali i značajna očekivanja globalnih odgovora koji bi bili zadovoljavajući.
- Današnjim ljudima je očito potrebno nešto više i drukčije negoli podastiranje religijske intelektualne sinteze. Oni očekuju pomoć u radu, odmoru, odnosima s drugima, osobnoj psihičkoj i fizičkoj uravnoteženosti, a sve u smislu praktične mudrosti. Pitamo se, može li to ponuditi današnje kršćanstvo? Odgovor uključuje i protupitanje, naime, je li od religije dovoljno očekivati tek «terapeutsku» mudrost sposobnu za postizanje ravnoteže, sreće i unutarnjeg sklada? Kršćanstvo, zaista, može i mora učiniti mnogo više od toga. Konačno vjerovati u Boga se ne može autentično ukoliko u pojedinca izostaju konkretne geste koje to potvrđuju.
- Bilo bi pretenciozno htjeti rastumačiti promjene na religijskom području prizivajući pritom samo jedan ili dva uzroka. Religijska je praksa, u Katoličkoj crkvi bila sad jače sad slabije uokvirena određenim prisilama. Individualna su ponašanja dugo funkcionirala u sklopu poslušnosti. Mentalni je svijet današnjega čovjeka posve drukčiji, svatko traži pravo afirmacije vlastite slobode u svojem životu. Postoji stvarni odmak, udaljenost između onog što žive naši suvremenici i onoga što je živio katolički puk nekad. Misao o pripremanju već odavde budućega života u nadsvijetu, koja je snažno obilježila mnoge naraštaje kršćana, nije više mobilizatorska snaga za religije. Došlo je i do rascjepa između aspiracije za životom u zajednici na demokratskim osnovama i autoritarnog, centraliziranog funkcioniranja

[10] Isusovac Paul Valadier, profesor na Filozofskom fakultetu isusovačkog Centra Sèvres u Parizu, autor mnogih knjiga o kršćanstvu, među kojima su Nietzsche i kritika kršćanstva (1974), Crkva pod optužbom (1989) i Kršćanstvo budućnosti (1999).

Katoličke crkve. Iako religijska istina dolazi odozgo, danas je svatko želi otkriti vlastitim traženjem i iskustvom, odozdo. Između tih dviju strana udaljenost se neprestano proširuje.

Slika 2. Danas neuspješne paradigme crkvenoga samoshvaćanja i izričaja



Ovu raspravu zaključimo s Remondom: «Da ne bi morali definitivno okrenuti veliku stranicu kršćanstva, istinski vjernici morat će bez sumnje brzo okrenuti prašnjave stranice istrošenih i preživjelih navika koje čine evanđeosku «Radosnu vijest» teško shvatljivom današnjim ljudima (Supičić, 2010, str. 241).»

'Ultramodernost' - duh i stil izlaska iz postmoderne krize kršćanstva

Nastojali smo uočiti u prethodnim poglavljima neke interne i eksterne čimbenike postmoderne krize kršćanstva i njegova odgoja mladih i odraslih. Navedeni faktori, procesi i agensi nastanka i trajanja krize već su implicitno naznake mogućih smjernica izlaska iz takva stanja. Sada tražimo i druge odgovore o mogućem izlasku kršćanstva iz postojeće krize. Može li ono na postmodernu krizu odgovoriti 'ultramodernim' kršćanstvom? Što kršćanstvo može ponuditi suvremenom društvu i svojim vjernicima kao suvremenu ponudu i izlazak iz postmoderne krize odgoja i religiozne prakse? Ima li ono u sebi nešto ultramoderno kao odgovor?

Apriorno tvrdimo da ima mnogo toga što je već u kršćanstvu integrirano kao njegova vlastitost samo to valja danas izricati na način moderne kulture. Ultramoderno kršćanstvo koje osigurava izlazak iz postmoderne religijske krize mora uključivati:

- Promjenu 'upravljačkog stila' i manira svojstvenih 'vlastima', u relacijama crkveni hijerarsi - vjernici, Crkva - društvo, mnoge sadašnje su ne prihvatljive za suvremeni mentalitet. Suvremeno samoshvaćanje Crkve je već integriralo spoznaju i određenje da religija nije

strukturirajuća sila svijeta i društva u smislu da ona u svijetu određuje političku formu društva ili definira ekonomiju društvene veze. No, to treba postati praksa. Upravo zato što je kršćanstvo religija izlaska iz religije, može ono danas inkarnirati jednu od mogućih figura budućnosti religije.[11]

- Pozicioniranje kršćanstva u plurireligiozni svijet. Uvodno spominjani rezultati istraživanja među Francuzima pokazuju da se promijenilo shvaćanje samog načina kako je netko danas religiozan; da se razvija pluralistička religiozna svijest koja integrira u sebe činjenicu autentičnog življenja drugih jedne drugačije vjerske istine; da danas biti religiozan znači individualni izbor u prilog jednog od oblika duhovnosti, a ne podvrgavanje nekom vjerskom učiteljstvu.
- Kršćanstvo može i mora obogatiti postmodernu misao o autonomiji. Moderna su društva u problemu atomizacije i rastakanja društvenih veza. Potrebna su nove koncepcije autonomije, koja ne bi bila obično prihvaćanje liberalne formule totalne neovisnosti svake individue u njezinu životu. Kršćanstvo ima silnu snagu reformuliranja jedne nove koncepcije autonomije koja bi bila u skladu s potrebama vremena i koja bi revalorizirala pitanja društvenih veza i osobnih odnosa.
- 'Ultramoderno' kršćanstvo može i treba dati svoj doprinos koncepciji stvaralaštva, odgovornosti čovjeka i njegovoj sposobnosti da organizira svoj život. Za nedostatak takvih teoloških promišljanja, D.H. Léger (1996), proziva odgovorne u crkvenim zajednicama: «No, kad se od teologa očekuje da se stave u službu institucije, a ne u službu misli, što se može od njih očekivati?» (Supičić, 2010, str. 230).
- Adekvatna poruka za moderno društvo bila bi kršćanska poruka snažne inspiracije slobode, a ne religija kojoj je zadatak «uokviriti društvo». Danas nema doista nečeg važnijeg, uvjerava nas P. Valadier (1999), «od izgradnje onih sloboda koje je uništila slobodarska ideologija predavši ih konformizmu relativizma» (Supičić, 2010, str.237). Ta poruka može mobilizirati slobodu da iznjedri radost života.
- Kršćanstvo mora suvremenoj kulturi ponuditi s posebnim naglaskom svoju poruku potrebe prepoznavanja i otkrića beskrajne vrijednosti i jedinstvenog mjesta svake ljudske osobe. Ne smije nipošto biti doktrinom prisile niti zatvaranja u apsurdna vjerovanja.
- Kršćanstvo bi moralo i moglo pružiti ljudima, kako tvrdi P. Valadier (1999), «i neke vrijedne životne sadržaje što ih nude neki drugi smjerovi i oblici duhovnosti i «zdravog

[11] Tu je hipotezu formulirao i sam M. Gauchet u Le Désenchantement du monde (str.11). Naime, nakon što je napisao: «Tako će kršćanstvo biti religija izlaska iz religije, on precizira: «Dodajmo odmah da s tog istog razloga ono ostaje moguća religija jednog društva nakon religije jer je čvrstom suživljenošću pod raznim vidicima povezano s duhom svijeta kojeg je najčešće pobijalo, ali čije prijateljstvo može ono sutra opet steći (…)». Bilješka prema: Rémond, R. (2010), str. 268

života» a da pritom ne izgubi ništa od svojeg nadnaravnog poslanja: ono ih je posve sposobno integrirati» (Supičić, 2010,str.233).

- Današnji moderan svijet obuzet «novim slobodarskim poretkom» tjera nas da živimo prema svojim fantazijama, da su naše želje vrhovni zakon, a s druge strane, nameće nevjerojatne prinude u svijetu rada, podvrgavajući sve prisilama posla i tržišta. U takvoj situaciji, trebaju se kršćani usuditi reći da sve nije dopušteno, treba inzistirati na važnosti vrednota poštovanja drugog. Novom konformizmu s brojnim ekscesima kršćanstvo mora izraziti svoja uvjerenja, jer sloboda bez granica vodi do izrabljivanja drugih. To nije ispravna koncepcija slobode.
- Karakteristika suvremene kulture je, kako smatra već spominjani Valadier, revolucionaran prijelaz iz paradigme suprotstavljanja između razuma i vjere k paradigmi njihove komplementarnosti. Danas nije više znanstveno smatrati razum kao destruktivni element za religiju, a religiju kao onu koja je sustavno suprotstavljena razumu. Oni su potrebiti jedan drugoga. Danas još samo 'neozbiljni' mislioci optužuju iracionalnost religije, kad je poznato da je u 20. stoljeću dominirala iracionalnost razuma kada je određeni um «a ne religija bio izopačen i lud dovevši na kraju do najgorih zala, koncentracijskih logora i ratova» (Supičić, 2010,str.234).

Zaključne misli

Iz očite postmoderne krize u poučavanju, odgoju, vjerovanju i religioznoj praksi, kršćanstvo može izaći jedino 'ultramodernim' kršćanstvom, tj. novim izričajem i stilom življenja sadržaja integriranih u samoj kršćanskoj poruci, a kojih je potrebiti suvremeni svijet. A svijet traži i nalazi, zbog izostanka autentičnih kršćanskih sadržaja izrečenih na način suvremene kulture, njihove surogate u raznim modernim duhovnostima i pokretima bez trajnih vrijednosti. Neke vrijednosti i mogućnosti izlaska iz krize iznijeli smo u prethodnim poglavljima.

No, preduvjet takvom ultramodernom kršćanstvu je svakako napuštanje starih imaginacija i stereotipnih habitusa u nastupu i komunikaciji dijela crkvene hijerarhije sa suvremenim svijetom, po čemu se često i nepravedno površno percipira i samo kršćanstvo. Primarna je potreba napuštanje projekta uokvirivanja društva i neprihvaćanje dvosmislena dualiteta između vremenitog i duhovnog koji nije kršćanskog nadahnuća.

Kršćanski nauk može nadahnjivati i motivirati ljudsku slobodu na individualnom i na društvenom području i tako supostojati s pluralitetom kultura i političkih sustava. Kršćanstvo ne formulira neku kršćansku ekonomiju ili kršćansku politiku već inspirira društvo. Vjera se

suprotstavlja nepravdama i pomaže čovjeku da dostojno i cjelovitije postoji, individualno i kolektivno.

Teološko spekulativna aktivnost suvremenog kršćanstva mora pronaći suvremeni izraz za stare neuspješne paradigme samoshvaćanja Crkve, poučavanja i religijske prakse što će posljedično imati pozitivne reperkusije na vjersko odgojno-obrazovno djelovanje.

Literatura:

1. Aračić, P., Črpić, G., Nikodem, K. (2003), *Postkomunistički horizonti,* Đakovo: Teologija u Đakovu.
2. Carrier, H. (1990), *Évangélisation et développement des cultures,* Roma: Editrice pontificia Università Gregoriana.
3. Carrier, H. (1997), *Guide pour l'inculturation de l'Évangile*, Roma: Editrice pontificia Università Gregoriana.
4. Koninck, D.T. (2004), *Philosophie de l'éducation,* Paris: puf.
5. Maritain, J. (1989), *Cjeloviti humanizam,* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
6. Starić, A. (ur.), (2009), *Enciklopedijski teološki rječnik,* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
7. Supičić, I. (2010), *Za univerzalni humanizam. Prema potpunoj čovječnosti,* Zagreb: kršćanska sadašnjost.
8. Rausch, P.T. (2010), *Biti katolik u kulturi izbora,* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
9. Rebić, A. (ur.), (2002), *Opći religijski leksikon,* Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
10. Rémond, R. (2010), *Velika iznašašća kršćanstva,* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
11. Velasco, J.M. (2007), Religiozna situacija mladih u Europi. *Kateheza, 29*(2).

Ultramodern Christianity as a way out of the Postmodern Crisis of Religious Education

Abstract

Religion is an unavoidable component of modern civilization and culture, and thus also of the contemporary general, as well as religious, pedagogical inquiries and contributions. Contemporary culture and pedagogy, as well as religion and religious pedagogy, are experiencing a crisis. This paper focuses on Christianity and its need to change its model of self-understanding, as well as to make a move from "ecclesiastical" to personalized Christianity. Authentic religious education is neither anti-modern nor pre-modern, but, because of its content and understanding of contemporary culture, ultra-modern. Can Christianity and its contribution to the education of youth and adults step out of the deep crisis it currently experiences in Croatia and Europe? What are the internal, as well as external factors which contributed to the creation of this crisis? What are the subject matters and new ecclesial approaches which can point to a way out of the crisis…? This paper attempts at explaining and analyzing the causes of the postmodern crisis of religious education, as well as providing a way out of the crisis.

Keywords: culturalization of Christianity, humanism (reduced and total), lay persons, secularization, modernism, individualism, religious crisis, ultramodern Christianity, freedom, human dignity

Dvojezičnost kao komponentna suvremenog interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Iva Ivanković
Dječji vrtić „Potočnica“, Zagreb

Sažetak

Dvojezičnost je složen i široko rasprostranjen fenomen prisutan gotovo u svim suvremenim društvima i kulturama. Danas u svijetu postoje brojni modeli dvojezične nastave potkrijepljeni praktičnim pedagoškim i didaktičkim teorijama. Brojne sposobnosti kao što su metajezična svjesnost, čitanje i pisanje, divergentno razmišljanje te socijalne vještine, dvojezični govornici lakše i brže razvijaju od jednojezičnih govornika. Jezične kompetencije omogućavaju dvojezičnim govornicima i bržu kulturalnu prilagodljivost jer i sami sudjeluju u barem dvije kulture. U ovom radu se nastoji ukazati na povezanost interkulturalnog i dvojezičnog obrazovanja, odnosno implementaciju interkulturalnih dimenzija i vrednota u dvojezične modele organiziranja nastave. Uz kratak prikaz modela dvojezičnog obrazovanja u svijetu, prikazani su modeli dvojezičnog obrazovanja koji se provode u Republici Hrvatskoj. Uvažavajući prednosti dvojezičnosti zagovara se stajalište da je u Hrvatskoj potrebno uložiti više znanja u izgradnju dvojezičnih modela obrazovanja kojim će se kod učenika razvijati jezične i interkulturalne kompetencije nužne za život u multikulturalnom društvu.

Ključne riječi: dvojezičnost, dvojezično obrazovanje, interkulturalizam, kulturna raznolikost

Uvod

Suvremena demokratska društva karakterizira kulturalni pluralizam, poštivanje građanskih i ljudskih prava, prava na razvijanje nacionalnih i kulturnih vrijednosti, ali i dijalog te otvorenost prema drugim kulturama i etničkim zajednicama. Danas se pred odgoj i obrazovanje postavljaju novi zadatci u pogledu usvajanja znanja o demokraciji i njegovanju međuljudskih odnosa. Škola nije samo mjesto gdje se usvajaju i uče znanja, vještine i sposobnosti potrebne za život u modernom svijetu, već i mjesto susreta različitih kultura, religija i jezika. Stoga bi odgojno-obrazovni procesi trebali poticati na svijest o različitostima i pridonositi boljoj informiranosti i znanju mladih naraštaja kako o vlastitoj (nacionalnoj) kulturi tako i o drugim kulturama. Dvojezičnost kao široko rasprostranjen fenomen može uvelike pridonijeti razumijevanju drugih kultura i običaja jer se usvajanjem jezika ne usvajaju samo lingvističke i komunikacijske sposobnosti, već i kulturna, povijesna, religijska i brojna druga obilježja. Dvojezičnost omogućava pojedincu veće kompetencije za interkulturalni dijalog i suradnju. U vremenu kada Republika Hrvatska kao mala tranzicijska zemlja, čiji nacionalni jezik nije svjetski jezik, započinje novu povijesnu epohu ulaskom u zajednicu zemalja koje već dugo imaju demokratsku i multikulturalnu tradiciju, dvojezična kompetencija ne omogućuje samo bolju komunikaciju i suradnju s drugim kulturama, već i

očuvanje i promoviranje vlastitih nacionalnih i kulturnih vrednota. Dvojezični modeli organiziranja nastave trebaju se sagledati iz perspektive interkulturalne pedagogije, u smislu da ishodi takvog obrazovanja nisu samo jezične kompetencije već i interkulturalne kompetencije potrebne za život u suvremenom, modernom, pluralističkom društvu.

Dvojezičnost - teorije i modeli

Pojam „dvojezičnost“ je višeznačan i u lingvističkom smislu odnosi se na sposobnost osobe da upotrebljava dva jezika. Dvojezičnost je složen fenomen uglavnom određen kao mogućnost osobe ili jezične zajednice da aktivno upotrijebe dva jezika u govornom i pismenom obliku. U literaturi se mogu naći brojne definicije dvojezičnosti koje ovaj pojam određuju kao lingvistički, psiholingvistički i sociolingvistički fenomen (Hamers i Blanc, 2000; Bialystok, 2006; Baker, 2006). Većina se autora slaže da je dvojezičnost višedimenzionalni fenomen koji ovisi o brojnim čimbenicima kao što su društveni čimbenici i kulturalna sredina. Naime, autori koji se bave dvojezičnošću (Lewis, 1978.; Baker i Jones, 1998; Edwards, 2006) naglašavaju razliku između individualne i društvene dvojezičnosti.

Društvena dvojezičnost uključuje postojanje zasebne jezične zajednice govornika koji se služe dvama jezicima dok individualna dvojezičnost ne mora nužno značiti poznavanje dva jezika već i učenje drugog jezika kao put do postizanja dvojezičnosti. Postoje brojne teorije i modeli[1] dvojezičnosti koje proizlaze iz različitih pristupa i perspektiva. Prvenstveno treba razlikovati simultanu i sukcesivnu dvojezičnost. Smatra se da je granica za razlikovanje ta dva oblika dvojezičnosti vrijeme kada se dva jezika usvajaju, odnosno dijete koje od rođenja usporedno usvaja dva jezika (npr. majka govori jedan jezik, a otac drugi) razviti će simultani oblik dvojezičnosti, dok dijete koje nakon treće godine počinje usvajati drugi jezik razviti će sukcesivni oblik dvojezičnosti. U prve tri godine života usvajaju se osnovne jezične vještine i kompetencije materinskog jezika stoga je nužno razlikovati usvaja li dijete jezik od rođenja ili tek nakon treće godine. Dvojezičnost koja uključuje usvajanje/učenje drugog jezika u kasnijoj dobi (misli se na dob nakon djetinstva, dakle nakon 10 godine života) razlikuje se od dvojezičnosti koja se razvija ranije iz razloga što takvi govornici nikada nisu jednako kompetentni u drugom jeziku kao u prvom (primjerice, značajno se razlikuju veličine rječnika ili uspješnost baratanja fonetskim obilježjima poput naglaska i drugo). To se posebno odnosi na formalno učenje stranog jezika koje se ostvaruje u školama. Upravo je iz tog razloga poželjno poticati razvoj dvojezičnost od rane dobi (Bauer, 1972; Rohde, 2001).

U prvoj polovici 20. stoljeća smatralo se da dvojezičnost ima negativne posljedice na kognitivni, jezični i emotivni razvoj djeteta bilo da se radi o simultanoj ili sukcesivnoj

[1] Različite teorije dvojezičnosti proizlaze iz različitih epistemioloških postavki i perspektiva: Pinkerova *Teorija o usvajanju jezika* (1994), Chomskyjev *Minimalistički program* unutar generativne gramatike (1995), psiholingvističke teorije poput Mac Whinneneyjevog *Kompeticijskog modela* (1987), Cumminsova *Teorija praga* (2000) i brojne druge. Više o tome u: Krajnović, M., M. (2005), The Dynamism of Successive Childhood Bilingualism. SRAZ L, str. 25-38.

dvojezičnosti. Te su postavke kasnije odbačene jer su brojna istraživanja (Oren, 1981; Genesee, 1987; Bialystok, 1991; Baker, 1996) pokazala upravo suprotno. Naime, pokazalo se da su dvojezična djeca upravo superiornija od jednojezične djece u metajezičnoj svjesnosti i ovladavanju čitanjem i pisanjem (Bialystok, 2006), zatim divergentnom razmišljanju, da su kreativnija, fleksibilnija i opuštenija u socijalnim odnosima. Neka istraživanja pokazala su čak i veću matematičku sposobnost u odnosu prema djeci koja govore samo jednim (materinskim) jezikom (Petit i Rosenblatt, 1994). Isto tako, budući da poznavanje i upotreba određenog jezika nosi sa sobom i usvajanje jezičnog identiteta, dvojezičnost kao socijalni fenomen važan je i za razvoj interkulturalnih vrijednosti.

Usvajanje dva ili više jezika, nije korisno samo zbog veće sposobnosti komuniciranja s ljudima, već i zbog usvajanja brojnih nejezičnih vrijednosti kao što su povijest određene nacije, kultura, vjerska obilježja, društvene prilike i drugo (Previšić, 1997). U tom smislu, dvojezičnost se može i treba promatrati kao polazište za razvoj interkulturalnih vrijednosti i stavova koji se u suvremenom demokratskom društvu, kakvom i Republika Hrvatska pripada, sve više zagovaraju i nastoje razvijati.

Dvojezično obrazovanje

Dvojezičnost je važno iz pedagogijske perspektive proučavati zbog izgradnje mogućih modela dvojezičnog obrazovanja. U svijetu postoje brojni modeli[2] dvojezičnog obrazovanja koji prije svega ovise o demografskim i političkim prilikama određene države, ali i kulturološkim stavovima većine stanovništva prema drugim jezicima. Koji će se modeli primijeniti u određenoj državi određuje se na razini državne odgojno-obrazovne politike. Kada se govori o modelima dvojezičnog obrazovanja uglavnom se misli na oblike organiziranja nastave na jezicima nacionalnih manjina. Međutim, postoje zemlje koje su pravno i politički uređene kao dvojezične ili višejezične, stoga prije svega treba razlikovati obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina (obrazovanje na manjinskim jezicima) i oblike dvojezičnog obrazovanja koji ne podrazumijevaju nužno postojanje nacionalnih i jezičnih manjina. Dakle, u prvom slučaju postoji razlika u društvenom položaju većinskog i manjinskog jezika, dok se u drugom slučaju radi o usvajanju drugog jezika koji ne mora i uglavnom nije manjinski.

Baker (2007) navodi tri osnovna modela dvojezičnog obrazovanja koji se uglavnom primjenjuju u svijetu s više ili manje varijacija te se međusobno razlikuju u očekivanim jezičnim ishodima. Prvi model je *Monolingual forms of education for bilingualism* i odnosi se na asimilaciju

[2] Autor Mackey (1970) navodi barem 90 različitih modela dvojezičnog obrazovanja. Više o tome u Baker, C. (2007), Foundation of bilingual education and bilingualism. Bristol: Multilingual Matters LTD.

učenika pripadnika manjinskih jezičnih zajednica, tj. njihovo obrazovanje na većinskom jeziku. Drugi model dvojezičnog obrazovanja zove se *Weak forms of bilingual education for bilinguals* i odnosi se na obrazovanje učenika manjinskih jezičnih zajednica na njihovom materinskom jeziku sve dok ne postanu dovoljni jezično kompetentni nastaviti obrazovanje na većinskom jeziku. Treći model dvojezičnog obrazovanja zove se *Strong forms of bilingual education for bilinguals.*

Treći model ima puno podtipova, ali svima je zajednička karakteristika ravnopravnost manjinskog i većinskog jezika. Organizacija dvojezične nastave ovisi prije svega o školskom kurikulumu i kurikulumu dvojezične nastave, stoga je nemoguće pregledno obuhvatiti sve moguće modele dvojezičnog obrazovanja.

U pedagogijskom, ali i pedagoškom smislu važno je koji će se model dvojezične nastave primijeniti, ali isto tako i koji će se sadržaji, vrijednosti i stavovi putem dvojezične nastave učenicima prezentirati. To je zapravo puno širi pedagogijski problem od organizacije dvojezične nastave u didaktičkom smislu. U tom smislu, autorica ovog teksta zagovara stajalište kako upravo dvojezično obrazovanje otvara „vrata“ djeci i mladima za zajednički život u multikulturalnom društvu. Poznavanje dva jezika omogućava mladoj osobi veću fleksibilnost i otvorenost za susret s novim kulturama i nacijama te prihvaćanje različitosti s kojima će se susretati u određenom društvu.

Interkulturalne odrednice dvojezičnosti

Jezični identitet nije samo identitet neke osobe već i identitet određenog naroda, nacije ili društvene zajednice. Jezik sam po sebi osim lingvističkih obilježja nosi i brojne druge karakteristike koje određuju osobu ili narod. Jezik je primarno sredstvo pomoću kojeg se prenosi kultura, vrijednosti i norme te omogućava ljudima interakciju s ostalim „članovima „ njihove, ali i „druge“ kulture (Sablić, 2009). Države same po sebi mogu biti dvojezične kao rezultat brojnih povijesnih i demografskih promjena kao što su to primjerice Luksemburg, Švicarska, Belgija, Kanada i druge. Danas se sve više država koje nisu tradicionalno dvojezične susreću s problemom dvojezičnosti i višejezičnosti što je rezultat velikih migracijskih pokreta, ali i političkih i demografskih promjena.

Današnja moderna društva karakterizira heterogenost u nacionalnom, vjerskom, jezičnom i drugom pogledu. Središnji zahtjev suvremenih društva postao je zahtjev za priznavanje različitosti i uspostavljanje pluralističkog društva u kojem se nastoji prevladati svaka isključivost te ostvariti koegzistencija, uzajamna tolerancija i ravnopravnost različitih kultura (Gajić, 2011). U tom prihvaćanju različitosti dvojezičnost se može smatrati pozitivnom pretpostavkom. Danas se od interkulturalnog obrazovanja očekuje da unaprijedi, afirmira i zaštiti ljudska prava, temeljne slobode i demokraciju, promiče svijest o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu, te potiče međusobno razumijevanje i uvažavanje različitosti (Sablić, 2009).

Jedan od ciljeva interkulturalnog obrazovanja trebao bi biti stjecanje interkulturalnih kompetencija koje se temelje na razumijevanju načela kulturalno pluralne zajednice, što uključuje i stavove o sebi i drugima, kritičkom osvješćivanju etničkih, rasnih, rodnih i drugih čimbenika radi poštivanja načela jedinstvenosti i vrijednosti kulture za razvoj čovječanstva (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Naime, kao što je već ranije u tekstu napomenuto, brojna su istraživanja pokazala veću fleksibilnost i otvorenost dvojezične djece prema drugim kulturama te veće jezične kompetencije neophodne za komunikaciju s drugima od djece koja govore samo jedan jezik ili uče strani jezik putem formalnog obrazovanja (kao strani jezik u školi). Upravo iz tih razloga dvojezična djeca imaju veće predispozicije za usvajanje interkulturalnih kompetencija[3], a time i usvajanje interkulturalnog identiteta[4]. Za uspješnu provedbu dvojezičnih obrazovnih modela bitno je osigurati nekoliko čimbenika kao što je suradnja škole (učitelja) i roditelja jer je samo na taj način moguće doseći razinu interkulturalne dvojezičnosti, kao čimbenika kulturnog pluralizma (Choumak, 2002, prema Hrvatić, 2007).

Dvojezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj

Kada se govori o dvojezičnim modelima obrazovanja u Republici Hrvatskoj obično se misli na organizaciju nastavnog procesa na jezicima i pismu nacionalnih manjina, budući da jedan od modela takve nastave uključuje dvojezičnu nastavu. Danas se u Hrvatskoj ostvaruju tri temeljna oblika organiziranja nastave na jezicima nacionalnih manjina: Model A- sva nastava na jeziku i pismu nacionalne manjine, Model B- dvojezična nastava na hrvatskom jeziku i jeziku i pismu nacionalne manjine i Model C- njegovanje jezika i kulture (Hrvatić, 2011). Pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku i pismu pripadnici nacionalnih manjina ostvaruju u skladu s Ustavom Republike Hrvatske (N.n., 56/90, 135/97, 8/98, 113/00,124/00, 28/01), Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina (N.n., 155/02) te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (N.n., 51/00 i 56/00).

Međutim, predmet zanimanja u ovom radu nisu modeli obrazovanja nacionalnih manjina već modeli obrazovanja za djecu koja nisu nužno pripadnici nacionalnih manjina, nego su dvojezična ili žele to postati.

Hrvatska se posljednjih godina sve više suočava s multikulturalnom stvarnošću pri čemu se nastoji ojačati vlastiti kulturni identitet (koji je sustavno potiskivan tijekom dugog razdoblja naše

[3] Pojam kompetencije općenito podrazumijeva mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, odnosno područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić-Vrkaš i sur., 2001).

[4] Interkulturalni identitet odnosi si se na poistovjećivanje neke osobe ne samo sa svojom društvenom grupom, već i s ostalim društvenim grupama i podgrupama s kojima živi, kreirajući na taj način viđenje koje nije ograničeno i zatvoreno samo interesima svoje grupe, već mogućnošću viđenja i identificiranja sa shvaćanjima drugih (Kim, 1992, prema Sablić, 2009).

povijesti) te s druge strane stvoriti osnova za kulturni pluralizam, kao ideje za međusobno razumijevanje, dijalog i toleranciju potrebne za suživot s različitostima (Previšić, 1997). Dio tog procesa je i uključivanje u odgoj i obrazovanje djecu koja su kulturalno i jezično drugačija, pružajući im jednake obrazovne šanse i mogućnosti, ali i omogućavanje svoj djeci da postanu što kompetentnija za susrete s drugim kulturama i jezicima. U tom smislu, potrebno je poticati izgradnju novih i drugačijih modela nastave poput dvojezičnih modela nastave u kojima će biti integrirane interkulturalne vrijednosti i načela neophodne za razvoj multikulturalnog i višejezičnog društva. To nikako ne znači umanjivanje značajnosti i vrijednosti vlastitog (hrvatskog) jezika i kulture.

Prema informacijama na internetskim stranicama Ministarstva znanosti obrazovanja i športa u Republici Hrvatskoj postoje oblici dvojezične nastave za učenike polaznike tek nekolicine gimnazija u gradu Zagrebu: XVI. Gimnazija, IV. Gimnazija, XVIII. Gimnazija i X. Gimnazija. U navedenim gimnazijama učenici imaju mogućnost pohađanja dvojezične hrvatsko-engleske, hrvatsko-njemačke i hrvatsko-francuske nastave. Nastava je organizirana tako da se određeni broj nastavnih predmeta odvija na engleskom, njemačkom odnosno francuskom jeziku. Nastava se odvija prema hrvatskim nastavnim planovima i programima, odnosno prema smjernicama Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011), a učenici prolaze isto nastavno gradivo kao i u drugim gimnazijama, s tom razlikom što se nastavni sadržaji prezentiraju i na jednom od tri navedena jezika.

Republika Hrvatska se nalazi na velikoj političkoj, gospodarskoj, ekonomskoj pa i kulturnoj prekretnici. Na pragu smo ulaska u veliku zajednicu (Europsku Uniju) gdje su etno-relativističke vrijednosti ne samo smjernice u obrazovanju već i obrazovni imperativ. Iz toga, ali i brojnih drugih razloga, u Hrvatskoj treba promovirati i razvijati modele dvojezičnog obrazovanja kao onih oblika organiziranja nastavnog procesa kojim se ne postižu samo bolje jezične i komunikacijske kompetencije, već promiču interkulturalne vrijednosti i načela neophodni za prilagodbu pojedinca i društva složenim zahtjevima koje pred njega stavljaju globalizacijski procesi.

Zaključak

Dvojezičnost kao sposobnost poznavanja dva jezika vrlo je zanimljiv, ali složen pojam koji se može sagledati iz različitih perspektiva. Zbog raznolikosti u svojem određenju kao i rezultata brojnih istraživanja i dan danas postoje skeptici koji smatraju da dvojezičnost može uzrokovati brojne negativne posljedice u kognitivnom razvoju djeteta (Rohde, 2001). Ipak, novije su studije potvrdile prednosti dvojezičnih govornika u nekoliko područja spomenuta ranije u tekstu. Sve više se zagovara dvojezičnost i višejezičnost kao „alatka“ za bolju komunikaciju i suradnju s ljudima

različitih kultura i običaja. Osnovna kulturalna prednost dvojezičnih govornika je prilika izravnog sudjelovanja u barem dvije kulture, uključujući kulture dvaju jezika, ali često i zasebnu kulturu dvojezične zajednice. Iako i jednojezični govornici na različite načine mogu upoznati različite kulture, tek poznavanje jezika omogućava aktivno sudjelovanje u njoj (Hržica, Padovan i Kovačević, 2011). Tečno poznavanje dva jezika posebno je važno za pripadnike država čiji nacionalni jezik nije jedan od svjetskih jezika, kao što je to hrvatski jezik, jer u svijetu globalnih ekonomskih i gospodarskih promjena jezik je primarni agens nužan za suradnju i dijalog. Pedagogija kao znanost treba promicati modele obrazovanja koji će podržavati razvoj novih kompetencija potrebnih za razvoj pojedinca sposobnog za život i rad u suvremenom svijetu.

Promicanje dvojezičnosti putem dvojezične nastave ne ogleda se samo u usvajanju jezičnih kompetencija, već i u unošenju interkulturalnih sadržaja i vrednota u odgoj i obrazovanje. Jezične kompetencije neophodne su za uspostavu komunikacije dok su interkulturalne kompetencije potrebne za razumijevanje načela kulturalno pluralne zajednice. U Republici Hrvatskoj za sada ima vrlo malo dvojezičnih modela obrazovanja i oni su uglavnom vezani uz obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina. Tek nekolicina gimnazija u Zagrebu nudi dvojezičnu nastavu za sve učenike. Uvažavajući pozitivne komponentne dvojezičnosti, autorica smatra da je potrebno u Hrvatskoj uložiti više znanja u izgradnju dvojezičnih modela obrazovanja u koje će se integrirati interkulturalni sadržaji i vrijednosti. Dvojezični govornici mogu služiti kao komunikacijska poveznica među različitim društvenim skupinama i kulturama što je za Hrvate i hrvatsku državu od velike ekonomske i gospodarske važnosti.

Literatura

1. Baker, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Baker, C. (2006), *Foundation of Bilingual Eeducation and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
3. Baker, C., Prys Jones, S. (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Bauer, A. (1972), *Ein Verfahren zur Messungdes für das Bildungsverhalten relevanten Status (BRSS).* Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
5. Bialystok, E. (2006), Language and Literacy Development. U: Ritchi, W. C., Bhatia T. K. (ur.), *Handbook of bilingualism*. San Diego: Academic Press, str. 121 - 158.
6. Bialystok, E. (ur.) (1991), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambrige: Cambrige University Press.
7. Edwards, J. (2006), Foundations of Bilingualism. U: Ritchi, W. C., Bhatia T. K. (ur.), *Handbook of bilingualism*. San Diego: Academic Press, str. 7 - 32.
8. Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 103-117.

9. Genesee, F. (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambrige: Newbury House Publishers.
10. Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (2000), *Bilinguality and Bilingualism* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i duštvu znanja* I. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 41-57.
12. Hržica, G., Padovan, N., Kovačević, M. (2011), Različitost dvojezičnih zajednica s obzirom na socioekonomski status članova zajednice, status jezika i okolinske utjecaje. *Lahor* (u tisku).
13. Krajnović, M., M. (2005), The Dynamism of Successive Childhood Bilingualism. *SRAZ L*, str. 25-38.
14. Lewis, E., G. (1978), Types of bilingual communities. U: James E., A. (ur.*), International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, str. 19 - 35.
15. Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685).
16. Oren, D.L. (1981), Cognitive advantages of bilinual children related to labeling ability. *Journal of Educational Research*, str. 163-169.
17. Petit, J., Rosenblat, F. (1994), *Evaluation des classes ABCM*, Unpublished manuscript.
18. Previšić, V. (1997), Croatian Schools facing the Challenge of Multiculturalism. U: Katunarić, V. (ur.), *Multicultural reality and perspectives in Croatia.* Zagreb: Interkultura , str. 46-63.
19. Rohde, A. (2001), The early bird catches the worm: bilingual preschool education in Germany-a pshycholinguistic perspective. *Društvena istraživanja*, 10 (6), str. 991-1023.
20. Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma* (doktorska disertacija). Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
21. Spajić-Vrkaš i sur. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
22. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M., (2004), *Proučavati prava i slobode. Priručnik za osnovne škole*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
23. Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine, 56/90, 135/97, 8/98, 113/00,124/00, 28/01).
24. Ustav Republike Hrvatske, Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (Narodne novine, 155/02).
25. Zakon o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine, 51/00 i 56/00).

Bilingualism as a Component of Modern Intercultural Education

Abstract

Bilingualism is a complex and widely spread phenomenon present in almost all modern societies and cultures. Many different models of bilingual teaching, supported by practical pedagogical and didactical theories, exist today. In various abilities, such as meta-linguistic awareness, acquisition of reading and writing, divergent thinking and higher social skills, bilingual speakers have great advantage over monolingual speakers. Language competences give bilingual speakers greater cultural advantage because they are able to participate in at least two cultures. Therefore, this text perseveres to show bonds between intercultural and bilingual education, and emphasize the implementation of intercultural dimensions and values into bilingual models of education. Along with a short overview of the bilingual models of education in the world, the models of bilingual education in Croatia are also presented. Considering the advantages of bilingualism, it is suggested that more knowledge should be invested into creating such bilingual models of education which will promote language and intercultural competences, indispensable for living in multicultural societies.

Keywords: bilingualism, bilingual education, interculturalism, cultural diversity

(Ne)kultura govora u odgoju i ponašanje djece i mladih

Dr. sc. **Josip Janković**, red. prof.
Dr. sc. **Maja Laklija**, doc.
Pravni fakultet u Zagrebu - Studijski centar socijalnog rada
Vesna Vučić
Vlatka Baretić
Gimnazija Lucijana Vranjanina Zagreb

Sažetak
Kultura se definira kao sveukupno nasljeđe ljudskog društva, neke šire zajednice ili uže skupine kao što je obitelj. Ona je sve što je stvorio čovjek u fizičkom, psihološkom, duhovnom i/ili socijalnom smislu i postoji kao materijalno, spoznajno, djelatno ili duhovno dobro. Govor je svakako jedno od najvrednijih dostignuća čovjeka i njegove kulture. On je produkt i ključni „instrument“ te generator čovjekovog razvoja. Danas podrazumijevamo dva osnovna vida govora – govor riječi i govor tijela, kao prijenosnika ideja ali i njihovog vrijednosnog određenja. Upravo ovo vrijednosno određenje poruke u komunikaciji tijekom odgojnog procesa ima veliko značenje. Osobito su važne rane poruke djeci u njihovom razvoju, izgradnji ličnosti, stila života i ponašanja, odnosa prema sebi i okolini te utječu na razvojne ishode i postignuća osobe.

Ključne riječi: rane roditeljske poruke, poremećaji ponašanja, roditelji, djeca

Uvod

Kultura se obično definira kao sveukupno nasljeđe ljudskog društva, neke šire zajednice, šire ili uže ljudske skupine kao što je obitelj, kumulirano tijekom vremena kroz proces kulturne reprodukcije (Giddens, 2007. str. 20-47) koji predstavlja prijenos kulturnih vrijednosti i normi s generacije na generaciju a podrazumijeva mehanizme kojima se osigurava kontinuitet kulturnog identiteta i iskustava kroz školovanje (“skriveni nastavni program”) i proces socijalizacije (Kale, 1977. str. 63). U najširem smislu ona je sve što je stvorio čovjek, odnosno ljudsko društvo u fizičkom, psihološkom, duhovnom ili socijalnom smislu i postoji kao materijalno, spoznajno, djelatno ili duhovno dobro u svim suvremenim ljudskim zajednicama gledano kroz nacionalni, konfesioni ili neki drugi diskurs u čemu se slažu brojni autori (Haralambos, 2002, Kotel, 2004, Katunarić, 2008). Tako gledano kulturu predstavljaju i “vrijednosti, obredi i načini života karakteristični za određenu skupinu.”, pa je ona time “jedna od najistaknutijih osobina ljudskog udruživanja u društvo” (Giddens, 2007. str. 27).

Govor je svakako jedno od najvrednijih dostignuća i tekovina čovjeka i njegove kulture. Jednako kako je govor produkt čovjekovog razvoja on je i ključni „instrument“ i generator tog istog razvoja pa mu je tijekom ljudske povijesti pridavano i posebno značenje.

Raspravljajući o govoru kao o sredstvu, odnosno simbolu komunikacije, danas podrazumijevamo dva njegova osnovna vida – govor riječi i govor tijela, geste, mimike, kao prenosnika ideja ali i njihovog vrijednosnog određenja. Upravo u ovo sadašnje, vrijeme postmoderne, sve su važniji jezik i diskurs od pukog realiteta, „objektivne stvarnosti“ (Janković, 2008. str. 64-67). Pokazalo se, naime, da tijekom različitih interpersonalnih procesa, među njima je i odgoj, puno više znači kako je stvarnost od aktera doživljavana i govorom (verbalno ili neverbalno) prikazivana, komentirana, nego kakva ona objektivno jest (Becvar i Becvar, 1996) i to bez obzira je li doživljaj stvaran (Ungaru, 2010). O tome će ovisiti stavovi aktera prema predmetu raščlanjivanja i kvaliteta odnosa među njima a ne o „objektivnoj stvarnosti“. Hare-Mustin slično kao i Goldner (1993, prema Janković, 2008. str. 64) tvrdi kako su samorefleksivnost i „osobne istine“ put do istine a ne istina sama u kontekstu određene osobe s problemima, na primjer. Važnost odnosa odraslih prema djeci, pokazala se u određivanju odgojnih stilova koji imaju presudnu važnost za to u kakvu će se osobu razviti pojedino dijete izloženo nekome od njih. Izučavanje odgojnih stilova neminovno dovodi do pitanja o tome kako se oni to apliciraju na odgajanika. Naravno, tu dolazimo do govora, poruka koje odrasli šalju djeci, njihovih sadržaja ali i načina na koji je pojedina poruka formulirana. Na kraju može se zaključiti kako je za dijete, njegov doživljaj odgojnih mjera, procjene sebe samoga a onda i odnosa prema sebi i okolini, važnije na koji način je stav prema djetetu iskazan nego kakav je on zaista.

Iskustva pokazuju da upravo vrijednosno određenje poruke u komunikaciji tijekom svih interpersonalnih, a osobito odgojnog procesa ima izuzetno veliko značenje. U skladu s postavkama transakcijske analize (TA) E. Bernea (1989. str. 93) osobito su važne rane roditeljske poruke djeci, njihova forma, sadržaj i vrijednosno određenje, u razvoju, izgradnji ličnosti, stila i kvalitete ponašanja djeteta, njegovog odnosa prema sebi i okolini a samim time za to kako će teći njegov cjelokupni život (Žanko, 1999. str. 46). O njima u konačnici ovise i akademska i profesionalna postignuća ali i osobna sreća ili nesreća, zdravlje ili bolest buduće odrasle osobe (Goulding i Goulding, 2007. str. 17) naravno uz sudjelovanje i niza drugih rizičnih i zaštitnih činitelja. Upravo zbog važnosti ranih roditeljskih poruka u okviru Transakcijske analize, njezine teorije i prakse razvio se poseban pravac pod imenom Redesiziona approach čiji su nositelji bračni par Goulding (Goulding i Goulding, 2007). Oni drže da na osnovi ranih poruka, koje djeci šalju roditelji ili njihovi supstitutu i time joj ograničavaju prostor kretanja i razvoja, djeca, da bi mogla „preživjeti“ i funkcionirati u tom prostoru, donose „rane odluke“ koje karakteriziraju njihovu ličnost, ponašanje i cjelokupno funkcioniranje. Do treće godine tako djeca donose „primarne odluke“, od treće do sedme „sekundarne“ a u skladu s njima i odgovarajuće „adaptacije“. Uz primarnu adaptaciju vežu se shizoidna, antisocijalna i paranoidna adaptacija a uz sekundarnu histerična, opsesivno-kompulzivna i pasivna. Toj podjeli svakako je dobro dodati i „adaptaciju zdravlja“ koja je ipak

vjerojatno najčešća, iako spomenuti nazivi ne znače i odgovarajući poremećaj ili bolest nego tek stil funkcioniranja. No, ovi sjajni terapeuti zadovoljili su se sjajnim rezultatima prakse publiciranim u odgovarajućoj literaturi (Goulding i Goulding, 2007) i u nedostatku vremena, zauzeti pomaganjem brojnim korisnicima zanemarili su znanstveno istraživanje ovog fenomena, kao i njihovi sljedbenici, mada razvoj ovog pravca traje više od pola stoljeća.

Povezanost ranih roditeljskih poruka s različitim osobinama djece, njihovom percepcijom sebe i svijeta oko sebe, ponašanjem i cjelokupnim funkcioniranjem istraživani su prvi puta u okviru projekta odobrenog i podržavanog od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske te su u više područja RH obavljena istraživanja na odgovarajućim uzorcima djece, mladih i odraslih. Za ispitivanje ranih roditeljskih poruka voditelj projekta je konstruirao skalu "Rane roditeljske poruke" (RRP-1) 2006. godine polazeći od postavki TA. Konstruktna validacija provedena je iste godine (Janković, Laklija, i Blažeka Kokorić, 2008. str. 69). Ekstrahirana su tri faktora: emocionalno i fizičko nasilje (Cronbach alpha = 0,92), poruke ljubavi i potvrđivanja (Cronbach alpha = 0,89) te osnaživanje i poticanje (Cronbach alpha = 0,86).

Cilj jednog od segmenta projekta (Janković i Fridrih, 2008) bio je ispitati kako rane roditeljske poruke djeluju na psihičko funkcioniranje i ponašanje djece te je nađen visok stupanj povezanosti između negativno obojenih poruka i agresivnog i destruktivnog ponašanja djece, njihovog nepoštivanja pravila i poteškoća u psihičkom funkcioniranju. Slijedeći segment istog projekta (Janković i Avi 2009. prema Janković, Begić, Krišto, 2011. str. 187-204) bio je usmjeren ispitivanju povezanost između percipiranih ranih roditeljskih poruka prihvaćanja/odbacivanja i samopoštovanja djece. Dobiveni podaci potvrđuju teorijske postavke transakcijske analize i hipoteze koje su postavljene kod planiranja i provedbe ovog istraživanja. U jednom drugom segmentu istog Projekta provedeno je istraživanje (Janković i Poljak, prema Janković, Begić, Krišto, 2011) s ciljem ispitivanja povezanosti između ranih roditeljskih poruka i poremećaja u ponašanju djece osnovnoškolske dobi nađeno je da su očeve poruke emocionalnog i fizičkog nasilja pozitivno, a poruke ljubavi i potvrđivanja te osnaživanja i poticanja negativno povezana s rizičnim ponašanjem djece i to na visokoj razini značajnosti. Iz dobivenih rezultata moguće je zaključiti da postoji značajna povezanost između ranih roditeljskih poruka i ponašanja i emocionalnog stanja djece te da očeve poruke imaju nešto veći utjecaj na djecu čime se potvrđuju rezultati dobiveni u istraživanju posvećenom alkoholizmu (Janković, 1984. str. 29) gdje je djelovanje očevih poruka na potomstvo nađeno kao značajan čimbenik prijenosa ovisničkog ponašanja, odnosno stila života.

U istraživanju povezanosti Ranih roditeljskih poruka i poteškoća u ponašanju (Janković i Hernaut, prema Janković, Begić, Krišto, 2011. str. 187-204) nađeno je da što više majke daju djetetu poruke poticanja, to više daju i poruke iskazivanja ljubavi, a veća je i vjerojatnost da će i otac davati djetetu poruke poticanja i ljubavi. Tada će dijete imati manje narušeno samopouzdanje,

dakle bit će sigurnije u sebe. Što majka više daje poruke odbacivanja, to će manje iskazivati ljubav prema svom djetetu, a i otac će činiti isto i obrnuto, što se može tumačiti kao usklađenost negativnih roditeljskih poruka oba roditelja pa djeca koja nisu poticana od jednog roditelja nisu ni od drugog dok ona koja su poticana od jednog poticana su i od drugog. Varijable poteškoća u ponašanju su značajno povezane s majčinim i očevim odbacivanjem, a to će rezultirati omalovažavanjem vršnjaka i pravila, ugrožavanjem vlastitog zdravlja, kao i narušenim samopouzdanjem. Za očevo iskazivanje ljubavi dobivena je značajna negativna povezanost s nepoželjnim oblicima ponašanja. Takav očev odnos djeluje preventivno.

Sekvenca istraživanja posvećena ispitivanju povezanosti ranih roditeljskih poruka i poremećaja u ponašanju provedena je i kod učenika završnih razreda srednjih škola (Janković i Bon, prema Janković, Begić, Krišto, 2011. str. 187-204). Obradom podataka dobiveni su rezultati koji govore o statistički značajnoj korelaciji između ranih roditeljskih poruka optuživanja i emocionalnog i fizičkog kažnjavanja - zlostavljanja s poremećajima u ponašanju, a negativno, isto tako statistički značajno s porukama ljubavi i potvrđivanja. To znači da su sudionici koji su češće primali negativne rane roditeljske poruke bili značajno više opterećeni poremećajima u ponašanju od svojih vršnjaka koji nisu dobivali takve roditeljske poruke. Sudionici koji su primali statistički značajno više pozitivnih poruka ljubavi i potvrđivanja, iskazuju manje poremećaja u ponašanju, odnosno oni koji su primali statistički značajno manje poruka ljubavi i potvrđivanja, iskazuju statistički značajno više poremećaja u ponašanju. Slične mjere povezanosti, u pozitivnom odnosno negativnom smjeru, ovisno o predznaku poruka i vrsti ponašanja, nađene su i za ostala rizična autoagresivna, suicidalna, ovisnička, delinkventna i kriminalna ponašanja. Kao i u prethodnoj sekvenci istraživanja i u ovoj se pokazalo kako očeve rane roditeljske poruke imaju značajno veću povezanost s kvalitetom ponašanja djece. Ovime se ponovo potvrđuje veliki značaj sudjelovanja oca u odgojnom i socijalizacijskom procesu.

U istraživanju pod nazivom „Povezanost RRP i nepoželjnih oblika ponašanja djece osnovnoškolske dobi“ (Janković i Laklija, 2011) nađena je povezanost među roditeljima u kvaliteti poruka i dosljednosti u vrsti poruka koje šalju. Poruke optuživanja, emocionalnog i fizičkog kažnjavanja značajno su povezane s agresivnim i destruktivnim ponašanjem djece, nepoštivanjem pravila i poteškoćama u psihičkom funkcioniranju. Između očevih poruka ljubavi i potvrđivanja nađena je negativna povezanost s negativnim oblicima ponašanja na jednako visokoj razini značajnosti.

Prezentirani rezultati su dobiveni na različitim uzorcima u različitim sredinama pa, s obzirom na to koliko su alarmantni, potiču na njihov nastavak. Istraživanje čiji će rezultati ovdje biti prezentirani potvrđuje veliku važnost roditeljskih poruka što u konačnici znači i potvrdu egzistencijalne važnosti kvalitete komunikacije, odnosno kulture govora u obitelji i školi.

Ciljevi i hipoteze
Ciljevi ovog istraživanja u osnovi se odnose na:

1. Ispitati prisutnost nepoželjnih oblika ponašanja kod učenika gimnazije s obzirom na spol i razred koji polaze.
2. Utvrđivanje postoji li povezanost između ranih roditeljskih poruka koje su učenici gimnazije dobivali i nepoželjnih oblika ponašanja koja manifestiraju.

Sukladno postavljenim ciljevima definirane su slijedeće hipoteze:

H1 – Kod učenika gimnazije prisutna su i nepoželjna ponašanja .

H2 – Očekuje se da će nepoželjna ponašanja biti izraženija kod učenika nego kod učenica.

H3 – Očekuje se da će biti nađene pozitivna povezanost nepoželjnih oblika ponašanja s negativno obojenim roditeljskim porukama.

Metodologija

Ispitanici
U istraživanju je sudjelovalo ukupno 230 učenika gimnazije Lucijana Vranjanina u Zagrebu u prosječnoj dobi 16,5 godina (std.=1.168). Uzorkom je obuhvaćeno 119 dječaka (51%) i 109 djevojčica (48%). Sudionici istraživanja su učenici od prvoga do četvrtog razreda. Oko 85% sudionika istraživanja je iz dvoroditeljskih obitelji, njih 10% je proživjelo rastavu braka roditelja, oko 4% ima jednog živućeg roditelja, a 1% se nije izjasnilo.

Anketiranje je provedeno tijekom prosinca 2009. godine u razredima učenika, u okviru sata razrednika, uz prethodno traženje dozvole Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, škole i roditelja, poštujući etička načela istraživanja. Sudjelovanje učenika u istraživanju je bilo dobrovoljno i anonimno.

Instrumenti
U istraživanju je korišten upitnik koji je sadržavao sljedeće dijelove:

1. Upitnik o općim podacima sudionika istraživanja: Upitnik je sastavljen za potrebe ovog istraživanja a ispituje bitne informacija o sociodemografskim obilježjima sudionika istraživanja (spol, dob, razred) te obilježjima njihove obitelji (potpunost obitelji i sl.).

2. Za ispitivanje ponašanja ispitanika korištena je modificirana verzija **Upitnika samoiskaza rizičnog i delinkventnog ponašanja (SRDP-2007,** Ručević, Ajduković i Šincek, 2007**).** Upitnik sadrži 42 tvrdnje koje opisuju neko rizično ili delinkventno ponašanje. Na pročišćenom upitniku izvršena je faktorizacija Varimax rotacijom. Ekstrahirana su tri faktora s pripadajućim česticama: **F1**-konzumiranja opojnih sredstava i lijekova i markiranje – Cronbach α = 0,832. **F2** - nanošenje

materijalne štete i izrugivanje – Cronbach α = 0,707. **F3** -prijetnje, vrijeđanja, zastrašivanje i ucjenjivanje – Cronbach α=0,724.

3. Za ispitivanje ranih roditeljskih poruka korišten je upitnik konstruiran temelju postavki transakcijske analize 2006. godine. **Upitnik o ranim roditeljskim porukama** autora J. Jankovića evaluiran (Janković, Laklija i Blažeka Kokorić) 2008. godine. Skraćena verzija upitnika sastoji se od 31 čestice. Faktorskom analizom ekstrahirane su tri faktora/subskale: **F1**- *Osnaživanje i poticanje* - Cronbach α=0,820 za poruke očeva. **F2** - *Optuživanje i emocionalno i fizičko kažnjavanje* – zlostavljanje; Cronbach α=0,920. **F3** - *Poruke ljubavi i potvrđivanja* - Cronbach α=0,890.

3.3. Metode obrade podataka

Podaci prikupljeni opisanim mjernim instrumentima obrađeni su uz pomoć programskog paketa SPSS for Windows 18,0. Da bi se dobili odgovori na istraživačke ciljeve korištene su metode deskriptivne statistike, za utvrđivanje značajnosti razlika primijenjen je t-test i ANOVU-a, dok je povezanost testirana Pearsonovim koeficijentom korelacije.

Rezultati i rasprava

Sukladno postavljenim ciljevima u okviru ovog istraživanja ispitana je učestalost nepoželjnih oblika ponašanja ispitanika. Nakon prikupljanja podataka odgovarajućim upitnikom obavljena je faktorska analiza kojom su ekstrahirana tri faktora kako je to prikazano u donjoj tablici.

Tablica 1 - Učestalost manifestiranja rizičnih ponašanja kod učenika prema dobivenim faktorima na modificiranom upitniku samoiskaza rizičnog i delinkventnog ponašanja po spolu

Ekstrahirani faktori	spol	N	M	SD	**t**	**df**	**P**
F1-konzumiranja psihoaktivnih sredstava i lijekova i markiranje	muško	119	5,95	4,73	2,803	224	,042
	žensko	107	4,28	4,16			
F2 - nanošenje materijalne štete i izrugivanje	muško	118	3,44	3,15	7,040	225	,000
	žensko	109	1,13	1,41			
F3 - prijetnje, vrijeđanja, zastrašivanje i ucjenjivanje	muško	119	1,97	2,79	2,682	224	,000
	žensko	107	1,11	1,85			

Rezultati iz tablice broj 1 pokazuju da su najčešće nađeni nepoželjni oblici ponašanja sadržani u F1 (konzumiranje psihoaktivnih sredstava i markiranje) s tim da su češći kod učenika (M=5,95) nego kod učenica (M=4,28) te da je ta razlika značajna (p< .04). Nanošenje različitih oblika štete i izrugivanje drugih nešto je rjeđi oblik nepoželjnih ponašanja koji je ponovo više zastupljen kod dječaka (M=3,44) nego kod djevojčica (M=1,13), a ta razlika se pokazala značajnom na vrlo visokoj razini (p< .0001). Slično je i s prijetnjama, vrijeđanjem, zastrašivanjem i ucjenjivanjem (p< .0001). Ovakav odnos rezultata u skladu je s rezultatima ranijih istraživanja (Keenan i Shaw, 1997; Spieker at all., 1999.; Janković i Laklija, 2011), a objašnjavaju se time što su i inače dječaci u

većem riziku za poremećaje ponašanja nego djevojčice. Ova spoznaja ima osobitu važnost za odgajatelje i učitelje kako bi mogli bolje razumjeti ponašanje djece i mladih s kojima rade.

Tablica 2 - Razlike u učestalosti manifestiranja rizičnog i delinkventnog ponašanja ispitanika s obzirom na razred koji polaze

EKSTRAHIRANI FAKTORI	RAZRED	N	M	SD	**F**	**df**	**p**
F1- konzumiranja psihoaktivnih sredstava i lijekova i markiranje	prvi	55	2,62	3,49	11,936	3	,000
	drugi	53	4,56	3,98			
	treći	58	6,14	4,49			
	četvrti	62	7,05	4,84			
	Total	228	5,17	4,56			
F2 - nanošenje materijalne štete i izrugivanje	prvi	55	2,25	2,68	3,463	3	,017
	drugi	54	1,55	2,08			
	treći	58	3,17	3,11			
	četvrti	62	2,24	2,67			
	Total	229	2,31	2,72			
F3 - prijetnje, vrijeđanja, zastrašivanje i ucjenjivanje	prvi	55	1,14	2,04	1,005	3	,391
	drugi	54	1,50	2,11			
	treći	58	1,88	2,46			
	četvrti	61	1,77	2,99			
	Total	228	1,58	2,45			

Kao što se vidi iz gornje tablice razlike u konzumiranju psihoaktivnih sredstava su značajne ($p< .0001$) s tim da su sve prisutnije što je razred koji ispitanici polaze viši! Distribucija nepoželjnog ponašanja koja pripadaju F2 je složenija. Najmanje su prisutna u drugom razredu (M=1,55) a najčešća u trećem (3,17). Značajnost razlika je visoka ($p< .01$). Ovi rezultati (F1) isto su tako u skladu s već nađenim, prema kojima broj i intenzitet nepoželjnih oblika ponašanja raste s dobi, odnosno razvojem adolescencije, dok su oni za F2 dijelom potvrđeni. Za ove oblike ponašanja izgleda da su u funkciji neke druge varijable kao što je vjerojatnost da neki učenici s takvim oblicima ponašanja napuštaju školovanje u zahtjevnoj gimnaziji nakon prvog razreda pa ih je u drugom razredu manje, a progrediraju u trećem da bi kod maturanata sazrijevanjem bila reducirana.

Tablica 3 Međusobna povezanost kvalitete ranih poruka

	Faktori		Optuž. emoc. i fiz. kažnj.	Poruke ljubavi i potvrđ.	Osnaživ. i poticanje	Optuž. emoc. fiz. kažnj.	Poruke ljubavi i potvrđ.
MAJKE	Osnaživanje i poticanje	p	-,291**	,542**	,641**	,025	,433**
		Sig.	,002	,000	,000	,797	,000
		N	109	108	109	109	108
	Optuživanje te emocionalno i fizičko kažnjavanje	p		-,413**	-,310**	,421**	-,513**
		Sig.		,000	,001	,000	,000
		N		108	109	109	108
	Poruke ljubavi i potvrđivanja	p			,370**	-,166	,651**
		Sig.			,000	,087	,000
		N			108	108	108
OČEVI	Osnaživanje i poticanje	p				-,071	,666**
		Sig.				,464	,000
		N				109	108
	Optuživanje te emocionalno i fizičko kažnjavanje	p					-,207*
		Sig.					,031
		N					108

Kako je moguće vidjeti iz gornje tablice očito je da su jedne pozitivno obojene rane poruke roditelja u visokoj pozitivnoj korelaciji s drugim isto tako pozitivno obojenim porukama a u negativnoj, isto tako vrlo visokoj, korelaciji s negativnim i obrnuto. To ukazuje na konzistentnost u slanju poruka. To je s jedne strane dobro jer dvostruke poruke imaju loš utjecaj na djecu. S druge strane loše je što ona djeca koja dobivaju negativne pa i patologizirajuće poruke od jednog roditelja dobivaju isto takve poruke i od drugog roditelja pa su dvostruko pogođena rizičnim činiteljem visokog intenziteta! Za djecu koja dobivaju pozitivne-poželjne poruke to je dvostruko dobro jer im zaštitni čimbenici dolaze s obje strane.

Tablica 4: Povezanost ranih poruka majki i očeva s nepoželjnim oblicima ponašanja djece

RODITELJI		MAJKE			OČEVI		
EKSTRAHIRANI FAKTORI		Osnaž. i poticanj	Optuživ. emoc. i fiz. Kažnjav.	Poruke ljubavi i potvrđiv.	Osnaž. i poticanj	Optuživ. emoc. i fiz. Kažnjav.	Poruke ljubavi i potvrđiv.
F1-konzumiranja psihoaktiv. sreds., lijekova i markir.	p	,029	,269**	-,013	-,055	,198*	-,174
	Sig.	,767	,005	,897	,573	,041	,075
	N	107	107	106	107	107	106
F2 - nanošenje materijalne štete i izrugivanje	p	,034	,196*	-,126	,074	,256**	-,067
	Sig.	,722	,041	,194	,444	,007	,488
	N	109	109	108	109	109	108
F3 -prijetnje, vrijeđ., zastraš. i ucjenjivanje	p	-,021	,286**	-,152	,004	,178	-,120
	Sig.	,827	,003	,119	,967	,066	,221
	N	107	107	106	107	107	106

Rezultati u ovoj tablici pokazuju da su poruke optuživanja, emocionalnog i fizičkog kažnjavanja majki povezane s konzumiranjem psihoaktivnih sredstava, lijekova i markiranjem u školi te prijetnjama, vrijeđanjem, zastrašivanjem i ucjenjivanjem ($p< .001$) a u nešto manjoj mjeri ($p< .05$) s nanošenjem materijalne štete i izrugivanjem, koje čine njihova djeca. Isto tako ove poruke očeva povezane su s konzumiranjem psihoaktivnih sredstava, lijekova i markiranjem u školi ($p< .05$) i s nanošenjem materijalne štete i izrugivanjem koje čine njihova djeca ($p< .001$). Nadalje se pokazalo i to da su poruke majki i očeva i tu u visokoj korelaciji Ovi rezultati se slažu s brojnim već ranije izloženim i time ponovo potvrđuju važnost kvalitete poruka djeci što u velikoj mjeri ovisi o kulturi govora. Poželjna razina kulture govora svakako ne uključuje optuživanje emocionalno i fizičko kažnjavanje – zlostavljanje, tako da je već samim podizanjem kulture govora moguće preventivno djelovati na pojavu nepoželjnih oblika ponašanja djece i mladih.

Zaključak

Ovim istraživanjem potvrđeno je postojanje nepoželjnih oblika ponašanja i kod učenika gimnazije mada se očekuje da je to selekcionirana skupina djece i mladih čime je potvrđena i prva hipoteza.

Isto tako se pokazalo da su nepoželjna ponašanja prisutnija kod dječaka nego kod djevojčica, što potvrđuje drugu hipotezu.

Rezultati ovog istraživanja su potvrdili povezanost nepoželjnih oblika ponašanja s negativno obojenim porukama i jednog i drugog roditelja čime je potvrđena i treća hipoteza.

Nadalje, potvrđeni su i rezultati ranijih istraživanja prema kojima s dobi raste i broj nepoželjnih oblika ponašanja te da se roditelji podudaraju u vrsti poruka koje šalju.

Svi ovi rezultati govore vrlo rječito o tome koliko je to što roditelji govore važne za djecu ali i koliko roditelji malo znaju o tome i koliko je njihova kultura govora niska.

Literatura

1. Becvar, D.S.,Becvar, R.J. (1996) *Family Therapy, development Applications*, Needham Height: Ally and Becvar
2. Berne, E. (1989.) *Što kažeš posle zdravo?* Beograd, Nolit
3. Da-Don, Kotel (2004), *Židovstvo, Život, teologija i filozofija*, Zagreb, Profil,
4. Giddens, A. (2007), *Sociologija*, Zagreb, Nakladni zavod Globus, str. 20 – 47.
5. Gulding, M.M. i Gulding, R.L, (2007) Promeniti život, terapija novom odlukom, Psihopolis, Novi Sad
6. Haralambos, M. i Holborn, M., (2002), *Sociologija*, Zagreb, Golden marketing, str. 883-934.
7. Janković J. (1984) *Evaluacija liječenja alkoholičara u psihijatrijskoj bolnici „Dr. Ivan Barbot" u Popovači*., Zagreb, Magistarski rad. Stomatološki fakultet u Zagrebu.
8. Janković J., Laklija M. i Blažeka Kokorić S. (2008) *Kvaliteta ranih roditeljskih poruka i dobrobit djeteta.* U: Socijalni rad u promicanju ljudskih prava-III. Konferencija socijalnih radnika Republike Hrvatske / Zagreb, Hrvatska udruga socijalnih radnika.
9. Janković J. i Fridrih S. (2008) *Povezanost ranih roditeljskih poruka i dimenzija ličnosti.* U: Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom, Sveučilište J. J. Strossmayera, Osijek, Filozofski fakultet, 2008: 37 - 43
10. Janković, J. i Laklija, M (2011) *Povezanost ranih roditeljskih poruka i neželjenih oblika ponašanja djece osnovnoškolske dobi*, Kriminologija i socijalna integracija, Vol.19 Br. 2, str. 27 – 45, Zagreb, Edukacijso rehabilitacijski fakultet
11. Kale, E. (1977) *Uvod u znanost o kulturi*, Zagreb, Školska knjiga,
12. Katunarić, V. (2008), *Međukulturalni dijalog: Europski i hrvatski kontekst*, U: Zbornik radova 4. međunarodni stručni skup „Knjižnica – središte znanja i zabave, Karlovac, Gradska knjižnica „I.G. Kovačić", str. 9 – 19.
13. Keenan, K., Shaw, D. (1997) *Developmental and social influences on younggirls early problem behavior.* Psychological Bulletin. 121. 95 – 113.
14. Rosenberg M. (1965) *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press,1965.
15. Spieker, S.,Larson, N., Lewis, S, Keller, T., Gilchrist, L. (1999) *Developmental trajectories of disruptive behavior problems in preschool children of adolescent mothers.* Child Development. 70. 443-458.
16. Ungaru, E. (2010) Features of Lie in verbal and nonverbal Communication, Postmodern Openings, Year Vol. 1, No. 2. June 2010.
17. Žanko N. (1999) *Osnove transakcijske analize.* Zagreb: Alinea

Culture of Communication in Education and Behavior of Children and Youth

Abstract
Culture is defined as the entire legacy of the human society, some wider community or a narrower group such as the family. It comprises all that man created in a physical, psychological, spiritual and/or social sense and what exists as a material, cognitive, active or spiritual good. Communication is certainly one of the most valuable achievements of man and his culture. It is a product, key "instrument" and generator of human development. Today it is understood that there are two basic forms of communication – speech and body language – the carriers of ideas, but also their value determinations. It is precisely this value determination of a message in communication that is of great importance in the educational process. Early messages to children are especially important in their development and the development of their personalities, lifestyles and behaviors, as well as the attitudes towards themselves and their surrounding. They affect individual developmental outcomes as well as a person's achievements.

Keywords: early parental messages, behavior disorders, parents, children

Interkulturalnost u očima nastavnika - problemi i perspektive

Dr. sc. **Bisera Jevtić**, doc.
Filozofski fakultet u Nišu
Departman za pedagogiju

Dr. sc. **Brane Mikanović,** doc.
Filozofski fakultet u Banjoj Luci
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Život u multikulturalnom društvu pretstavlja raskrsnicu više različitih kultura koje se međusobno prepliću, prožimaju, sukobljavaju, ali ne smiju ugrožavati izvorni, kulturni identitet ličnosti svakog različitog pojedinca. U ovom radu autori polaze od plemenitih i humanih pretpostavki o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, a zatim istraživački dovodi u vezu uvjerenost nastavnika u njihovu samokompetentnost i samoefikasnost i stavove o interkulturalnosti. Pokazalo se da su nastavnici sa višim nivoom uvjerenja o samoefikasnosti, u većoj mjeri oprijedeljeni za razvijanje interkulturalnog dijaloga. Ova veza je blaga, ali statistički značajna, što je pokazala regresiona analiza.Osim toga, faktorskom analizom, autori otkrivaju šta su prioriteti nastavnika kada je u pitanju interkulturalni odgoj i obrazovanje. Faktorizacija mjernih varijabli ukazuje da bi trebalo pojačati svjest nastavnika o plemenitim pretpostavkama o interkulturalnosti, što je dobar uput za novo istraživanje. Nalazi istraživanja mogu poslužiti za humanizaciju i pospješivanje interkulturalne osjetljivosti. Konkretno, neki zanimljivi pokazatelji o nastavnicima čiji je profesionalni razvoj usmjeren prema razvoju senzibiliteta za prepoznavanje mehanizama interkulturalnog djelovanja, naspram nastavnika koji se suprotstavljaju, moći ćemo razviti produktivan dijalog između suprotstavljenih strana, i izvesti argumente koji mogu biti od koristi za implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u multikulturalnim zajednicama.

Ključne riječi: Interkulturalna osjetljivost, samoefikasnost, samokompetentnost, tolerancija, dignitet.

Uvod

Interkulturalizam u procesu obrazovanja predstavlja široko područje utemeljeno uglavnom na normativnim određenjima, što ga ponekad čini izazovnim, ali i teško pristupačnim. Obrazovni sustav doprinosi akumulaciji i reprodukciji znanja u praksi, osigurava povećanje osposobljenosti članova zajednice, što vodi povećanju općih vještina i sposobnosti. Također, osiguravanje jednakih mogućnosti za obrazovanje različitih pojedinaca vodi potencijalnom smanjenju društvene nejednakosti i povećanju nefinancijskih efekata na razini pojedinca i na razini društva (Vrhovski, 2007).

Iako u literaturi nema opće prihvaćene, jasne i nedvosmislene definicije pojma "jednakih mogućnosti" u obrazovanju, tj.. pravičnosti, on čini temelj svih suvremenih strategija obrazovanja, naročito u zajednicama koje nastoje svoje funkcioniranje utemelje na ljudskim pravima.

Tradicionalno su jednake mogućnosti shvatane kao "odsustvo legalnih prepreka da se pristupi obrazovanju, za sve socijalne statuse i za sve poslove" (Bodroški, 2007: 270).

Interkulturalizam označava dinamične i interaktivne veze i odnose među kulturama. Bitan dio interkulturne komunikacije jest postojanje dobre osnove za interkulturalnim dijalogom, au njegovu ostvarenju značajnu ulogu imaju mreže. One omogućuju upoznavanje i primjenu različitih pristupa problematici koja je svima zajednička, što vodi spoznaji o međuovisnosti kultura. Interkulturni dijalog tumači se kao priznanje i prihvaćanje različitosti u mišljenjima, pogledima i vrijednostima unutar svake kulture i između različitih kultura. Istraživanja o interkulturalnoj komunikaciji iznijela su na vidjelo određene dimenzije po kojima se pojedine kulture razlikuju. Neke od dimenzija su kolektivizam i individualizam. Pod "kolektivizmom" se podrazumijeva da se pripadnik te kulture uglavnom i bitno definira svojom pripadnošću većoj cjelini npr. naciji, obitelji i svoje težnje usmjerava na uspijeh te veće cjeline. Kod "individualizma" naglašava se da je pojedinac u svojemu razvitku i samoostvarenju, u svojim temeljnim pravima iu svojemu dostojanstvu visoka nepovrediva vrijednost. Individualizam se više susreće u zapadnim, a kolektivizam u istočnim kulturama. Točnost interkulturalnog komuniciranja je danas puno važnija nego ikada prije, posebno u ovom trenutku izuzetne napetosti, kada laži i nesporazumi među govornicima mogu izazvati isto toliko štete koliko i nepromišljeni postupci.

Važan pojam koji se spominje je i postojanje interkulturalne kompetencije koja se odnosi na uspostavljanje zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture, te usvajanje interkulturalnih stavova, znanja i vještina. Sve to utječe na bolje razumijevanje i poštivanje različitih kultura i usvajanje djelotvornog ponašanja u drugim kulturama čime se postiže bolja interkulturalna osjetljivost. Važnost poznavanja poslovnog jezika i kulture kao značajnog sredstva informiranja i prijenosa misli, znanja, ideja, vrijednosti, osjećaja i događaja, omogućit će ne samo razvijanje (inter) kulturalne kompetencije tj.. bolje shvaćanje vlastite kulture već i učinkovito uključivanje u život i rad druge kulture (prema: kresod. blogspot).

Jasno je da aktivni princip treba razvijati prije svega uočavanjem problema koji se javljaju u odnosima između nositelja različitih kultura, njihovo prihvaćanje i poštovanje. I u tom odnosu potrebno je imati što ak tivniji pristup u smislu da se komunikacija ne odnosi na slučajno miješanje kultura, niti zamjenu jednog oblika mišljenja drugim, nego mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. Interakcija kultura potiče na razmišljanje o uočenim razlikama, o borbi protiv predrasuda i stereotipa, o mirnom zajedničkom životu naroda, pojedinaca ili grupa različitog porijekla, kao io jednakim mogućnostima u obrazovanju i zapošljavanju. Interkulturalnost koja bi se odredila samo kao podržavanje ili poštvanje različitog, ne bi dala značajnije rezultate ukoliko ne bi pronašla uvjete za razvoj ovih različitosti. Biti interkulturalno

kompetentan, znači biti sposoban za razumjevanje i prihvaćanje drugih kultura, s kritičkom sviješću o vlastitom kulturnom identitetu (Đurić, 2008).

Biti svjestan svog vlastitog kulturnog identiteta znači i prihvatiti spontanost, mogućnost zapažanja problema, sposobnost "odvajanja" od same kulture i okruženja, a time i mogućnost interkulturalizacije. Dijaloga između kultura je prije svega dijalog ljudskih bića. Još jedan preduvjet uspješnog dijaloga je odsustvo predrasuda, stereotipa i pretpostavki. Cilj interkulturalnog dijaloga je stvaranje održivog načina zajedničkog života u kvalitetnom ambijentu multikulturnog društva. Interkulturalni odgoj sadrži dvije ključne dimenzije: uvažavanje različitosti i poštivanje ljudskih prava i procesa koji od svakog pojedinca zahtijeva da poznaje vlastitu kulturu da bi bio sposoban da razumije kulture drugih (Mihić, 2003). "Interkulturno obrazovanje podrazumijeva upoznavanje s drugim kulturama i njihovo prihvaćanje bez predrasuda, što znači da je ovakvo obrazovanje namijenjeno i manjinskim etničkim zajednicama i većinskom stanovništvu. Interkulturno obrazavanje treba doprinijeti ispunjavanju sljedećih ciljeva: prevladavanje socijalne nejednakosti i nejednakosti u obrazovanju, razvijanje poštovanja i tolerancije prema kulturnim razlikama među ljudima, pomaganje učenicima da usvoje znanje o međuetničkim odnosima i osnovama na kojima počivaju različite kulture, a ne da se učenje zasniva na emocionalnim i klasnim pretpostavkama“ (Petrović, Janjetović, 2002. 103-104).

Da bi se ovi ciljevi postigli predlaže se da nastava društvenih znanosti treba istaknuti sljedeće: 1. da od najnižih razreda nastava društvenih znanosti treba imati u vidu globalnu perspektivu. Postoji "ova jedina zemlja" koja je zajednički dom ljudskog roda. Migracije predstavljaju našu zajedničku povijest i sudbinu. Narodi, kulture i materijalni resursi jesu univerzalno dobro bez obzira na sveraznolikosti. Naša osobnost leži u mnogobrojnim načinima da se bude čovjek, a naš značajni raspon kulturne i psihičke raznolikosti u opštekulturnom i biološkom jedinstvu. Društvene znanosti, pored napora da se poštuju i uvažavaju različiti pluralistički elementi, posebnu pozornost i dalje treba da poklanjaju zajedničkim vrijednostima i tradicijama.

Novi načini istraživanja i zahtjevi koji se počinju prihvaćati imaju određene posljedice po samoobrazovanje. U nastavne planove moraju uključiti rezultati najsuvremenijih znanstvenih istraživanja. Oni moraju biti otvoreni za sve relevantne podatke, novo znanje, nove perspektive. Povijest čovječanstva treba promatrati kao nešto što je u tijeku, često suprotno i podložno razlikama, zasnivanim na suprotnim percepcijama i različitim stavovima. Nužno je razvijati participativni oblik obrazovanja, jer učenici žele sebe vide kao aktivne stvaratelje i nositelje u promjenama u kulturi i društvu; njima se mora pomoći da razviju obrasce i instrumente pomoću kojih će rasuđivati, analizirati, djelovati i procjenjivati. Programi bi trebali biti opredijeljeni za uvažavanje i nastavak preispitivanja demokratskih vrijednosti kao bitnih osnova za organizaciju društva i kulture. Primjena demokratskih načela na društvenu i obrazovnu organizaciju trebalo bi se

promatrati kao trajan proces koji ponekad uspijeva, a ponekad propada, te stoga zahtijeva da se u njega stalno ulaže. Jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja, društvenih znanosti posebno, jeste razvoj intelektualnog mišljenja i kritičkog prosuđivanja. Obrazovanje i nastava društvenih znanosti ne bi trebalo da se odvijaju u vidu prenošenja informacija (škola pamćenja) nego kroz kritičko preispitivanje ideja i događaja ukorijenjenih u duhu vremena (škola mišljenja). Društvene znanosti ne bi trebalo da se promatraju kao nekakav dosadni školski dodatak koji se sastoji od učenja golih činjenica koje se poslije provjere znanja zaboravljaju, "nego kao jedan od najboljih načina da se ispriča povijest čovječanstva". Došlo se do saznanja da nastava društvenih znanosti kao jedinstvena službeno odobrena priča više nikome ne odgovara. I pitanja koja su izazvala i izazivaju podvajanja i podjele u određenoj zajednici svakako treba uključiti u nastavne planove (Koković,2011).

Kvalitetno obrazovanje u Srbiji je fokusirano na povećanje znanja i odgoja i izgrađivanje vrijednosnih stavova. U okviru povećanja znanja i izgrađivanja vrijednosnih stavova postojeći obrazovni sustav u Srbiji malo vodi računa o 'Drugima' - o Romkinjama gotovo nema nikakvih podataka u planovima i programima. O tome svjedoče analize aktualnih nastavnih planova i programa i udžbenika (materinjeg jezika, povijesti, građanskog odgoja), namijenjenih učenicima i studentima na svim razinama obrazovanja. Osnovni je zaključak da je postojeći obrazovni sustav fokusiran na izgrađivanje identiteta većinskog naroda na čijem jeziku se obrazuju 'Drugi'. U tom smislu konstatiramo da je obrazovni sustav i rodno nesenzitivan. Otuda je on neosjetljiv za obrazovanje identiteta "Drugih". Kad je riječ o romskim učenicima i učenicama, nekoliko završenih eksperimentalnih projekata na svim uzrastima (predškolsko, osnovno, srednje, visoko) provedenih u posljednjih nekoliko godina u Srbiji dokazuju da: romski učenici žele da se školuju, da pokazuju zadovoljavajuće rezultate kad im se osiguraju minimalni egzistencijalni i radni uslovi, da su u tome mnogo bolje romske učenice od romskih učenika, i da su njihovi roditelji u takvim uslovima motivisani da školuju žensku romsku decu.

Kako prevladati postojeću situaciju u kojoj patrijarhalni sustav obrazovanja u Srbiji još više pritiska romske učenice i studentkinje kao različite, s jedne strane, a sa druge strane njih pritiska i kontroliše patrijarhalna tradicija unutar romske zajednice. Ako je identitet skup raznih komponenata, onda se brinemo za rodni identitet u okviru opresije sustava obrazovanja, s jedne strane, i zahtjeva tradicionalne zajednice, s druge strane. Otuda je očekivan podatak da romske učenice i studentice radije ostaju vjerne zahtjevima svoje romske zajednice jer ne žele da ih ona odbaci. To je jedan od razloga za rano napuštanje sustava obrazovanja romskih učenica, koje se i inače u njemu ne osjećaju udobno. Pripadnost zajednici je uvijek nadređena individualnoj želji u romskoj zajednici i ta komponenta identiteta mora postati dio obrazovnog sustava kod nas, ako hoćemo da sačuvamo romske učenice u sustavu. To podrazumijeva otvaranje mogućnosti za daljnje školovanje onih koje su zbog prerane udaje (prodaje) ili rađanja djeteta izašle iz sustava: u takvim

slučajevima omogućiti im ostanak na nastavi, dnevni boravak za njihovu djecu blizu škola i sl. a ponajviše poraditi na smanjivanju diskriminacije unutar samog sustava. Osnovno je pitanje: Da li obrazovni sustav u koji su uključene romske učenice i studentice može podržati poželjne identitete romskih učenica i studentica te da u njihovu budućnost uključi razvijanje raznih komponenata identiteta (profesionalni, aktivistički, rodni). Ako je identitet konstrukcija društva onda bi trebalo da se dogovorimo kako da konstruiramo poželjan identitet Romkinja danas kod nas unutar njene zajednice i šireg neromskog okruženja. Trebalo bi da se dogovorimo na koji način to želimo potičemo. Ako je poželjan identitet pripadnost romskoj zajednici, zatim materinstvo i uda ja, ali i vizija ulaska u europsku zajednicu, onda možemo unutar obrazovnog sustava razvijati rodni i druge identitete Romkinja u Srbiji. .

U suvremenim teorijama demokracije postoji više gledišta o odnosu između demokracije i multikulturalnosti. Fenomen društvene pravednosti pluralizam vidi na razini pojedinca a multikulturalizam na razini kulturnih i etničkih grupa ali je u obrazovanju moguće postići, pod određenim uvjetima, kompatibilnost pluralizma i multikulturalnosti. Upoznavanjem sličnosti i različitosti, može se poticati razvijanje tolerancije prema drugačijem. Mlade osobe suočene su s novim društvenim ulogama, odnosima i situacijama. Rasprave o razumijevanju drugih ljudi i osjetljivosti za njihove probleme govore o socijalnoj kompetenciji ili socijalnoj inteligenciji, odnosno emocionalnoj-interpersonalnoj inteligenciji, zatim o empatiji, socijalnim vještinama, socijalnoj interakciji, altruizmu, solidarnosti, socijalnoj podršci, integraciji, percepciji i adaptaciji, sto ukazuje na primetan rast ispitivanja socijalnog ponašanja i neophodnu socijalnu kompetentnost.

Koje su humane pretpostavke o interkulturalnom odgoju i obrazovanju?

1. Osobne i društvene karakteristike (spol, društveno-ekonomski status, etničko porijeklo), ne trebaju biti prepreka uspješnom obrazovanju jednakom za sve.
2. Minimalni standard obrazovanja za sve treba biti inkluzivnost.
3. Jednakopravnost razvoja ličnosti u skladu s njenim mogućnostima.
4. Nužno je formirati svijest o pripadnosti zajedništvu i otvaranju prema drugim kulturama, bez gubljenja osobnog identiteta.
5. Treba predvidjeti sve rizike i spriječiti neželjene posljedice.

Bandura (1997) određuje samoefikasnost kao procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda. To je percipirana sposobnost ljudi da se prilagode situaciji u kojoj se nalaze. Uključuje prosudbe o vlastitoj sposobnosti izvođenja ponašanja na adekvatni način koji zahtjeva određena situacija.

Samoefikasnost je središnji koncept socijalno – kognitivne teorije Alberta Bandure. Osobni faktori (kognitivni, emocionalni i biološki), faktori okoline i ponašanje imaju međusobno interaktivni utjecaj. Kroz kognitivne faktore postiže se kontrola nad vlastitim ponašanjem, što ne utječe samo na okolinu nego i na kognitivno, afektivno i biološko stanje.

Teorija o samoefikasnosti pretpostavlja da se svi procesi psihičkih promjena u ponašanju događaju kroz promjene u osobnoj percepciji samoefikasnosti. U teoriji samoefikasnosti dva su osnovna tipa očekivanja u procesu realizacije ponašanja usmjerenog k cilju: očekivanje efikasnosti i očekivanje ishoda. Očekivanje ishoda odnosi se na verovanje pojedinca da će neko ponašanje dovesti do željenog ishoda, a očekivanje osobne efikasnosti na uvjerenje pojedinca da je sposoban ostvariti ponašanje koje će voditi takvom ishodu (Ivanov, 2007).

Često se pojmovi samoefikasnost i samokompetentnost smatraju sinonimima, ali među njima ipak postoji razlika. Percepcija efikasnosti u sebi uključuje i perecpciju kompetentnosti, dok percepcija kompetentnosti ne mora uključivati i percepciju efikasnosti u konkretnim situacijama (Bezinović, 1988).

Metodološki okvir

Istraživanje je eksplorativnog karaktera, a namera nam je bila da sagledamo (ne)mogućnosti i efekte primene interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školskom sistemu u Srbiji.

Ciljevi istraživanja

Spoznajni: U istraživanju su se željeli utvrditi stavovi nastavnika o interkulturalnom odgoju i obrazovanju sagledavanjem nekih komponenata njihove motivacije i opredijeljenosti.

Pragmatični: Tragajući za strukturom oprijedeljenosti nastavnika, željelo se dijagnosticirati trenutačno stanje istaknutosti varijabli kojima nastavnici pridaju najviše značaja u oprijedeljenosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje.

Hipoteze

Prva postavka je da nastavnici koji procjenjuju da imaju višu razinu samoefikasnosti bolje prihvaćaju interkulturalni odgoj i obrazovanje od nastavnika koji imaju niži nivo procjene samoefikasnosti.

Druga postavka je da će nastavnici koji imaju nisku razinu vrednovanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja željeti da se usavršavaju na ovom polju kao i nastavnici koji visoko vrednuju interkulturalnost.

Treća postavka je da će višestruka križanja između a) samoefikasnosti nastavnika, b) stavova o interkulturalnosti ic) neutralnih varijabli dati korisna saznanja za pedagošku teoriju i nastavnu praksu.

Instrumenti

U istraživanju su korištena četiri skalera (Skaalvik, Skaalvik, 2007), i PITI skaler-praksa i teorija interkulturalnosti.

- Norveška skala efikasnosti sa 24 ajtema pri čemu unutrašnja konzistentnost za ceo skaler iznosi L=0,906.
- Skala eksterne kontrole sa 5 stavki pri čemu Kronbah-alfa za ovu skalu iznosi L=0,662.
- Skala percepcije efikasnosti kolektiva sa 7 ajtema pri čemu Kronbah-alfa za unutrašnju konzistentnost iznosi L=0,828.
- Skala procene ometajućih faktora.
- PITI skaler-praksa i teorija interkulturalnosti koji podrazumeva (stavovi o interkulturalnosti, stručno usavršavanje nastavnika).

Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 305 nastavnika osnovne i srednje škole, te studenata, budućih nastavnika, od čega je 78 muških i 227 ženska ispitanika. Uzorak nije ujednačen po spolu, niti reprezentira cjelu populaciju nastavnika Srbije, ali je značajan po svojoj veličini, tako da su određene generalizacije moguće, ali unutar ispitanika koji čine uzorak.

Postupak u istraživanju

Pošto se radi o osetljivoj i kompleksnoj problematici, sintezom podataka u istraživanju, korišten je sistematski pristup. Istraživanje je sprovedeno u periodu od januara do juna 2011. god. u školama Rasinskog okruga u Srbiji. U istraživanju je korištena *metoda* sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Od statističkih postupaka korišteni su: linearna regresiona analiza, faktorska analiza komponenta, klaster analiza varijabli.

Nalazi i interpretacija

Prva hipoteza glasila je da nastavnici sa višim nivoom procjene samoefikasnosti bolje prihvaćaju interkulturalni odgoj i obrazovanje od nastavnika koji imaju niži nivo procjene samoefikasnosti. Ovu hipotezu ćemo najbolje testirati regresionom analizom. Ako krivulju samoefikasnosti dovedemo u odnos prema liniji stavova o interkulturalnom odgoju i obrazovanju i izvedemo najbolju liniju slaganja (fit line) u linearnoj regresiji, dobićemo trend odnosa ovih varijabli. Uz

porast uvjerenja nastavnika o vlastitoj samoefikasnosti, raste i njihova opredijeljenost da prihvate interkulturalni odgoj i obrazovanje. To pokazuje i koeficijent regresije što znači da postoji značajan međusobni utjecaj samoefikasnosti i stavova o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, što potvrđuje i nestandardizovanim beta-koeficijent. Ovo znači da se radi o blagom ali stabilnom utjecaju jedne na drugu varijablu, a taj utjecaj je pozitivan. Drugim riječima, viši nivo samoefikasnosti nastavnika blago se održava na pozitivno prihvaćanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Druga hipoteza bila je da će nastavnici koji imaju nisku razinu vrednovanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja željeti da se usavršavaju na ovom polju kao i nastavnici koji visoko vrednuju interkulturalnost.

Varijablu *Stavovi o interkultualnostii* iz PITI-skalera razvrstali smo u tri kategorije:

1. Oni koji su protiv interkulturalnosti – jedna standardna devijacija ispod proseka – to su bili svi skorovi ispod 2,42 Likertove skale;
2. Opredeljeni za interkulturalnost – skorovi od 2,43 do 3,72 Likertove skale i
3. Jako opredeljeni za interkulturalnost – skorovi iznad 3,72 Likertove skale.

Sada smo varijablu *Stručno usavršavanje nastavnika* iz PITI-skalerom podvrgli analizi varijance (ANOVA) kako bih ustanovila razlike među ovim kategorijama. Analiza varijance za razliku aritmetičkih sredina pokazuje da postoji statistički značajna razlika u želji nastavnika da se usavršavaju u sferi interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Protiv interkulturalnog odgoja i obrazovanja je bilo 15,19% našeg uzorka, a njihova opredjeljenost učiti o interkulturalnosti bila je između *malo i srednje* dok je kod onih koji *podržavaju i jako* podržavaju ideju interkulturalnog odgoja i obrazovanja-želja za učenjem o interkulturalnosti bila između *pretežno* i *potpuno* na skali Likertovog tipa. Ovi podaci nam govore da ne možemo prihvatiti postavljenu hipotezu po kojoj nema razlike među nastavnicima u želji da uče o interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

Sada nas zanimaju nastavnici koji su bili slabo opredijeljeni za interkulturalni odgoj i obrazovanje ili protiv interkulturalnog odgoja i obrazovanja: da li su stariji ili mlađi, koji je stupanj njihove stručne spreme i slično. Za ove varijable poslužit analiza varijance koja će nam pokazati da li postoje razlike među nastavnicima. Prosječna starosna dob tih 15,19% nastavnika je preko 40 godina, a to je značajno više nego kod nastavnika koji podržavaju ili jako podržavaju interkulturalni odgoj i obrazovanje što potvrđuje F - koeficijent. Dakle, stariji nastavnici su iskazali više otpora interkulturalnosti nego mlađi. Isto vrijedi i za radni staž. Nastavnici s više godina radnog staža su iskazali više opreza ili otpora prema uvođenju interkulturalnog odgoja i obrazovanja nego nastavnici sa manje radnog staža. Prosjek stručne spreme nastavnika koji su protiv interkulturalnosti je viši nego kod nastavnika koji prihvaćaju interkulturalnost što potvrđuje i F - koeficijent. Visoke standardne devijacije pokazuju da među kategorijama ima oscilacija, tako da moramo imati u vidu

da i među starijim nastavnicima ima onih koji odlučno podržavaju interkulturalni odgoj i obrazovanje, te da to vrijedi i za staž te za stručnu spremu.

Sve u svemu, ne možemo prihvatiti hipotezu da će nastavnici koji imaju nisku razinu prihvaćanja interkulturalnosti željeti da se usavršavaju na tom polju kao i ostali nastavnici. Bilo bi zanimljivo izdvojiti grupu od 15,19% nastavnika koji su imali nisku razinu vrednovanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja, organizirati za njih seriju predavanja i vježbi ili radionica, a zatim ponovno mjeriti njihov otpor prema interkulturalnosti. Ovo je predmet za novo istraživanje u kojem bi osnovna hipoteza mogla biti da će oni promijeniti svoje stavove zato što su u početku bili posebno oprezni. Valjalo bi ispitati i korijene ovog opreza. Moguće je da ih njihovo životno i radno iskustvo tjera na oprez ili da su oni rezervirani samo zato što su im važne humane pretpostavke interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Djelimičan odgovor nam pruža i ovo istraživanje. Naime, kada su u pitanju humane pretpostavke interkulturalnosti, ovi nastavnici se ne razlikuju od ostalih.

Treća hipoteza glasila je da će višestruka križanja varijabli zahvaćenih ovim istraživanjem dati korisna pedagoška saznanja. Prvo križanje koje se nameće je da odgovorimo na pitanje što je našim nastavnicima primarno kad vrednuju interkulturalnost. To ćemo dobiti faktorizacijom svih subtestova na koje su nastavnici odgovarali u četiri instrumenta koje su imali pred sobom. Šesnaest subtestova podvrgnuto je varimaks rotaciji u kojoj broj faktora nije bio unaprijed dat. Nakon rotacije, ekstrahirana su četiri faktora koji indikativno govore o odnosu naših nastavnika prema interkulturalnosti.

Prvi faktor odnosi se na samoefikasnost nastavnika. To nam govori da je nastavnicima najvažnija samoefikasnost. U uvjetima kada smo samoefikasnost pomiješali sa varijablama vezanim za interkulturalni odgoj i obrazovanje, ovaj nalaz ima poseban značaj, jer govori o tome da nastavnici žele da se uhvate u koštac s izazovima koje nosi interkulturalnost tek pošto ovladaju potrebnim kompetencijama.

Drugi faktor ima tri varijable: stavove o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, stručno usavršavanje nastavnika i suradnju sa svim akterima interkulturalnosti, a možemo ga nazvati opredijeljenost za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Naši nastavnici imaju jaku pozitivnu opredijeljenost za interkulturalni odgoj i obrazovanje, ali pri tome žele da se usavršavaju, da budu profesionalno spremni za ovaj složeni posao. Pri tome shvaćaju koliko je važna suradnja s akterima koji učestvuju u interkulturalnom odgoju i obrazovanju, jer nastava uključuje jedan suvremeni oblik odgoja i obrazovanja gdje učenici uočavaju i shvaćaju odnose koji počivaju na različitim kulturama iu interakciji su sa mnogobrojnim kulturnim manjinama.

Treći faktor ima samo dvije komponente: ometajuće faktore i kolektivnu učinkovitost. Kako vidimo, ometajući čimbenici imaju negativan predznak, a to znači da ih nastavnici opserviraju više kao izazov nego kao prepreku. To je izuzetno povoljan signal za participaciju interkulturalnog

odgoja i obrazovanja u naš sustav obrazovanja. Druga varijabla ovog faktora odnosi se na kolektivnu učinkovitost, odnosno na uvjerenje nastavnika da njihova učinkovitost u radu ovisi o efikasnosti cijelog kolektiva.

Četvrti faktor ima tri komponente: eksternu kontrolu, humane pretpostavke o interkulturalnosti i formiranje svijesti o pripadnosti zajedništvu i otvaranju prema drugim kulturama, bez gubljenja osobnog identiteta. Simptomatično je da su humane pretpostavke interkulturalnosti našim nastavnicima tek na četvrtom mjestu po prioritetu važnosti. Ovo bi, svavako, trebalo promjeniti. Restrukturisanje ovakvih stavova nije ni jednostavno, niti lako. Istraživanje je pokazalo da se ovakvi stavovi najbolje mjenjaju u trostupanjskom modelu:

1. poljuljati stara uvjerenja,
2. ponuditi nove praktične modele
3. nova saznanja povezati sa starim uvjerenjima.

Osim toga, u četvrtom faktoru nalazimo negativan predznak na varijabli formiranje svijesti o pripadnosti zajedništvu i otvaranju prema drugim kulturama, bez gubljenja osobnog identiteta. Negativan predznak pokazuje da se ajtema uključeni u ovu varijablu trebaju testirati suprotno od testiranog modela. To znači da ovdje dominiraju stavovi koji dovode u pitanje uključivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u škole.

U ovom radu provedena je faktorska analiza kako bi se ustanovila istaknutost varijabli kojima nastavnici pridaju najviše značaja u opredijeljenosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Pokazalo se da je samoefikasnost na prvom mjestu, jer nastavnici žele da rade ono na čemu znaju da su efikasni. Takođe imaju osećaj za interkulturalni odgoj i obrazovanje, ali uz adekvatno stručno usavršavanje i suradnju sa svim akterima koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju. Nalaz istrazivanja da su humane pretpostavke interkulturalnosti našim nastavnicima tek na četvrtom mjestu po prioritetu važnosti, daje signal da se radi o kadrovima koji su ukalupljeni u centralizirani model, tako da nemaju naviku samostalnog razmišljanja i opredeljenja za sadržaje koje u sebi imaju notu humanosti. Ono što bi bilo zanimljivo je provodjenje istraživanja u kome bi se moglo vidjeti pod kojim uvjetima će doći do promene shvatanja nastavnika o humanim pretpostavkama interkulturalnog odgoja i obrazovanja!

U osnovi ovih stavova su vjerojatno oprez i iskustvo nastavnika, kao i svijest da naše škole još nisu spremne za ovaj delikatan posao.

Obrazovanje pruža mogućnost da se mnogi narodi i njihove kulture sa svojim osobnim jezicima i običajima upoznaju, kako bi se izgubile predrasude koje su nastale baš zbog nepoznavanja individualiteta i autentičnosti. Razumevanje različitosti je važno zbog delimične

isprepletanosti s utiscima drugih u cilju prevazilaženja sebičnih tendencija u korist razumevanja različitosti.

Jednakopravnost nije isto što i jednakost. Ona je povezana sa širim idejama pravde i pravičnosti, ponekad sa „ jednakošću šansi“, a ponekad sa „ jednakim tretmanom“. Pošto je obrazovanje moćna determinanta životnih šansi, jednakopravnost u obrazovanju treba da rezultira ravnopravnošću u životnim šansama.

Interkulturalnost podrazumijeva niz promjena koje vode interkulturalnom i multikulturalnom društvu. Promjene pretpostavljaju prihvaćene nove paradigme čija realizacija treba zaživjeti kako na individualnoj, tako i na socijalnoj razini, i postati novi realni društveni koncept.

Literatura

1. Available from-www.kresod.blogspot.com.
2. Bandura, A. (1997). Self – efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
3. Bezinović, P. (1988). Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
4. Bodroški, S. B. (2007). Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja. Nastava i vaspitanje, 3, 264-282.
5. Đurić, J. (2008). Identitet i interkulturalnost – Srbija kao mesto prožimanja Balkana i Srednje Evrope“. Beograd : Filozofija i društvo , 3, 217-231.
6. Ivanov, L. (2007). Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
7. Koković, D. (2011). Interkulturalno ili interkulturalno obrazovanje. Novi Sad: Interkulturalnost, 2, 42-49.
8. Mihić, V. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem – istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja”. Beograd: Psihologija,36(2),167-182.
9. Petrović, A. i Janjetović D.(2002). „Interkulturno obrazo vanje u našim školama“, Zbornik-Izazovi demokratije i škola-,Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
10. Skaalvik & Skaalvik (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
11. Vrhovski, M. (2007). Jednake mogućnosti za obrazovanje u novijim međunarodnim strateškim dokumentima. Ekspertize i teorijski radovi. Available http: www.see-educoop.net.

Interculturality in Teacher's Eyes - Problems and Perspectives

Abstract

Living in a multicultural society represents an intersection of different cultures that are interwoven, intertwined, that clash, but that must not endanger the primary cultural identity of each individual. The authors take noble and humane assumptions about intercultural education as their starting point, and link teachers' confidence in their personal competences and self-efficacy and their attitudes about interculturalism. The results show that the teachers with the higher level of confidence in their self-efficacy are more committed to the development of intercultural dialogue. The conducted regression analysis shows that this link is weak, but statistically significant. In addition, the conducted factor analysis reveals the priorities of teachers when it comes to intercultural education. The factorization of the variables suggests that the awareness of teachers about the noble assumptions about multiculturalism should be enhanced, which is a good referral to future research. The research findings can be used for humanizing and fostering intercultural sensitivity. In particular, using some interesting indicators about the teachers whose professional development is directed towards the development of sensitivity for the recognition of the mechanisms of intercultural action, as opposed to teachers who resist, we will be able to develop a productive dialogue between the opposing sides, and produce arguments that can be used to implement intercultural education in multicultural communities.

Keywords: intercultural sensitivity, efficacy, personal competence, tolerance, dignity.

Obrazovanje kao dijalektički odnos kulture i prirode

Mr. sc. **Renata Jukić**
Filozofski fakultet u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Suvremeni čovjek (*Homo sapiens sapiens*), rezultat je dugotrajne i složene biološke evolucije. Definiramo li ga samo biološkim obilježjima (genotipom i fenotipom), oduzimamo mu njegovu ljudskost. Antropolozi upravo kulturu smatraju definirajućim obilježjem roda *Homo*. Temelj hijerarhijskog diskursa tijela i uma, prirode i kulture, možemo naći u kartezijanskom dualizmu. Ta dvojnost je samo prividna, u stvarnosti priroda i kultura nisu konkurirajuće, nego upotpunjujuće, harmonizirajuće cjeline.
Dijalektički odnos kulture i prirode, problemi i proturječnosti koje se suočavaju kao antiteze, rezultiraju novim razumijevanjima svijeta u kojima posreduje upravo čin obrazovanja. Shvatimo li pod pojmom kulture ne samo simboličke oblike života jednoga naroda, već skup normi, vrijednosti, ponašanja, očekivanja i odnosa koji čine svakodnevni život (a koji je ugrožen zbog čovjekova "upravljanja" prirodom), jasno nam je kako globalne civilizacijske promjene zahtijevaju cjelovito obrazovanje koje istinski spaja i isprepliće kulturni i prirodni svijet, a kao rezultat stvara svijest o njihovoj nerazdvojivosti.

Ključne riječi: obrazovanje, dijalektički odnos, kultura, priroda

Uvod

„Glupan nikada ne primjećuje da sve ima dvije strane. On radi s drevnim predstavama, s jednostavnim, pri kojima se može odmarati i u kojima se ništa ne događa. A kad bi jednu misao mislio do kraja, onda bi primijetio da se u mišljenju događa sukob, da se uzdižu prigovori, koji ga obogaćuju i sadržajno pokreću. A nije uvijek A, mora se reći i B; no upravo dosljednost daje B kao suprotnost. A iznad tog napetog luka, koji tako nastaje, uzdiže se C kao vrhunac i jednostavno sve dotle dok se C opet ne razdvoji i proizađe novo jedinstvo suprotnosti u nezadrživu dijalektičkom razvitku.“ (Bloch, prema Kalin, 1991).

Suprotnosti i proturječnosti koje se suočavaju kao antiteze i čine nam se nespojivima, često su tek naoko strogo odvojene sfere te rezultiraju rješenjem ili novim razumijevanjem. Još je Heraklit rekao da svaka stvar u sebi nosi svoju suprotnost po kojima se stvaraju nove istine pri čemu je svijet ujedno borba i harmonija suprotnosti. Kultura i priroda tek naoko predstavljaju model binarne opozicije, suprotstavljene parove koji djeluju konkurirajuće i nepovezivo, no u čovjekovu životu se svakodnevno isprepliću i čine jedinstveno okružje unutar kojega funkcionira ljudska vrsta.

Poimanje kulture koje se uvriježilo u Europi tijekom 18. i ranog 19. stoljeća odražavalo je nejednakost unutar europskih društava i izjednačavalo pojam kulture s pojmom civilizacije te oboje suprotstavljalo prirodi. Danas pojam kulture *(lat. cultus od colere* = nastanjivati, uzgajati, štititi), tumačimo kao jedno od bitnih, ako ne i najvažnije obilježje čovjeka i ljudskoga društva uopće. Antropolozi je smatraju definirajućim obilježjem roda *Homo.* Kultura može doći do izražaja tek kada se pojedinac promatra u kontekstu društvene cjeline i njihove međusobne interakcije. To nipošto ne znači da kultura i kulturne pojave ne sadrže komponentu individualnosti pojedine ličnosti, već je kultura u cjelini i po svome smislu, bitan društveni fenomen. Kultura u velikoj mjeri određuje što članovi društva misle i osjećaju, ona usmjerava njihove postupke i definira njihov svjetonazor (Piršl, 2001, 34). Pod pojmom kultura ne moraju se podrazumijevati samo simbolički oblici života jednoga naroda, naslikani u umjetnosti i opisani u književnosti, već skup (često vrlo prikriven i nedovoljno eksplicitan) normi, vrijednosti, ponašanja, očekivanja i odnosa koji čine svakodnevni život. Prema Perottiju (1995, 70), značenje pojma kultura u antropologiji odnosi se na skupinu ili narod. Odgovara složenu i međuzavisnom ustroju znanja, pravila, predodžbi, formalnih i neformalnih pravila, obrazaca ponašanja, vrijednosti, interesa, težnji, vjerovanja i mitova. Naš svijet čine svakodnevni postupci i obrasci ponašanja (način odijevanja i kuhanja, stanovanje, držanje i pokreti, vrste odnosa, organizacija obitelji, vjerski obredi, odgoj djece...). Kultura se odnosi i na život i na djela. Taj složeni organizam potječe iz tehnologijskih, gospodarskih i društvenih preobrazbi karakterističnih za određeno društvo u vremenu i prostoru. To je rezultat susreta tri glavna čimbenika života: čovjeka, prirode i društva. Jasno je kako nije lako jednoznačno odrediti složeni fenomen kulture. Sociolozi najčešće preuzimaju Lintonovu definiciju kulture društva kao načina života njegovih pripadnika, zbirku ideja i navika što ih uče, dijele i prenose iz naraštaja u naraštaj (Haralambos, 2002, 884). Kultura ima nekoliko karakterističnih obilježja: temelji se na simbolima, pomoću kulture pojedinci u istome društvu dijele zajedničko ponašanje i način razmišljanja; kultura se uči: nasljeđuje se kroz društvo; prilagodljiva je: ljudi je koriste da se fleksibilno i brzo prilagode promjenama u svijetu oko njih. Uobičajen način razumijevanja kulture je njezino promatranje kroz komponente: simbole, jezik, vrijednosti, norme i rituale.

Priroda (lat. *natura* od *nasci* - rođen, grč.: *physis*) u doslovnom smislu, nešto što postoji ili samo po sebi nastaje (Glavač, 2001). U općem smislu, to je cijeli svemir sa svojom materijom i energijom, promjenama i zakonitostima. Mogli bismo isto tako reći: realni svijet, sve što postoji, sve ono čime se bave prirodne znanosti. Priroda, tako gledajući, nije samo materijalna, pod njom razumijevamo i prirodne sile, kao i osobitosti živih bića i pojave povezane s njihovim bitkom. Razlikujemo živu i neživu prirodu. No, pojam prirode, a u svezi s njom i stavovi koje vode čvrstim teorijskim uporištima, nije jednostavan za definiranje. Škotski sociolog okruženja F. Sutton (2006) napominje da se značenje riječi mijenja s procesom napredovanja i mijenjanja samog društva. Iako

je u svakom društvu pojam prirode (pre)oblikovan usporedno s protokom vremena i oblicima društvenog razvoja, teško da se u povijesnom kontekstu može govoriti o kolektivnoj svijesti o jednom kvalitativno novom odnosu čovjeka i prirode.

Čovjek - biće prirode i kulture

Suvremeni čovjek (*Homo sapiens sapiens*), prirodni je rezultat dugotrajne i složene biološke evolucije. Hijerarhijski poredak Wallacea, Lamarcka i Darwina upućuje na dinamički razvoj i stalne promjene. Možemo si postaviti pitanje je li čovjek evolucijski najviše biće, je li i po čemu krajnji rezultat iste te evolucije. Simpson (1949), znakom biološke progresivnosti smatra pojavu životne ekspanzije u različitim životnim nišama (uz diversifikaciju kao plod varijabilnosti i selekcije). Lamarck pak, evolucijsku rezultantu zaustavlja na čovjeku. U skladu s njegovim gledištem, Kimura (1961) evolucijski naprednijim smatra one organizme koji su nakupili više korisnih informacija, odnosno koji imaju prednost u prilagođavanju i adaptaciji na okoliš, a time i veću neovisnost o njemu. Darwin uopće ne upotrebljava pojmove „više“ i „niže“ u evolucijskom kontekstu. Američki paleontolog i filozof znanosti, S. J. Gould (1996), percepciju čovjeka kao vrhunca stvaranja smatra izrazom neopravdane ljudske arogancije nazivajući je “*traditional human arrogance*”. Definiramo li čovjeka samo biološkim obilježjima (genotipom i fenotipom), oduzimamo mu njegovu ljudskost. Metafizičko pitanje ontološke strukture čovjeka kao duhovno-tjelesnog bića nije konačno riješeno, ali to niti ne može biti na razini biološko-evolucijskih istraživanja. Gould (1996) razlikuje prirodnu evoluciju koja ne pokazuje princip predskazivog progresa prema složenijim oblicima i kulturalnu evolucije koja je potencijalno progresivna i samu sebe usložnjava (*self-complexifying*). Pri tome je čovjekovo obilježje i put razvitka čovjeka kulturni progres, a ne prirodna evolucija. Dugotrajni razvoj ljudske vrste bio je dvostruko oblikovan: biološkom evolucijom i društvenim razvojem, a sam pojam prirode je različito shvaćan u ovisnosti o stupnju tih oblikovanja. Ipak, spoznaje evolucijske biologije mogu poslužiti u filozofskom razmišljanju o kulturnom napretku. Stoga je tvrdnja da evolucijski biološki pojam progresa ne smije imati implikacija u odnosu na fenomen kulture - dvojbena. Teško je argumentirano osporiti činjenicu da cijeli proces (biološke) evolucije ima vrhunac u ljudskoj svjesnoj samosvijesti i u perspektivama koje su se otvorile fenomenom kulture. Najveći je paradoks da smo danas sposobni svojim vrhunskim progresom uništiti sav dosadašnji napredak i razvoj čovječanstva, a to samo naglašava presudnu vrijednost sfere slobode i odgovornosti, kojoj je po nekima cijeli proces evolucije i vodio (Kokić, Balabanić, 2004).

U skladu s navedenim, Cifrić (2006) prepoznaje dvije zajednice života u kartezijanskoj tradiciji: zajednica ljudskog života i zajednica svega života („sociosfera“- društvo, kultura i „biosfera“, „ekosfera“ - priroda). Njihova odvojenost je konceptualne naravi, konstrukcija, u stvarnosti nisu međusobno konkurirajuće nego harmonizirajuće zajednice, jer tvore jedinstvenu

mrežu života na Zemlji. Posljedica razdvajanja dovela je do izdvajanja čovjekove vrste (društva) iz biosferne zajednice života (prirode) tako da je priroda postala objekt, materijalna osnova prosperiteta čovjeka i društva.

Obrazovanje –dijalektička spona između prirode i kulture

Dijalektika je pojam preuzet od starih Grka, koji su svom izvornom određenju, znači da se kroz proturječnosti stajališta, dvaju ili više sugovornika, dolazi do objektivne istine. Dijalektički odnos prožimanja i nadograđivanja kulture i prirode, problemi i sukobi koji se naoko nalaze na suprotnim stranama, rezultiraju novim razumijevanjima svijeta u kojima posreduje upravo čin obrazovanja.

Čovjek koji je kao biće, za razliku od pripadnika drugih vrsta, na neki način „izgnan iz prirode“, kojemu je prirodni okrug jednako imanentan kao i drugim bićima, mora radom i obrazovanjem stvoriti kulturnu sferu kao svoje okružje (Senković, 2007). Jer, čovjek živi u društvu (zajednici) i ima oko sebe antropogeni "su-svijet", "su-ljude", a i sam je drugima "su-čovjek", pa isto tako ima u svojemu "svijetu" i "su-svijet" (su-svjetove). Iz te je ideje moguće i humanističko obrazovanje. Naime, na priznavanju vrijednosti brojnim suprotnostima, kulturama (pluralizam kultura) moguće je multikulturno obrazovanje, a na priznavanju vrijednosti prirodnim oblicima života (pluralizam eko-sustava) moguće je graditi istinsko obrazovanje. Oba aspekta su u obrazovanju nedjeljiva baš kao što je i čovjek nedjeljiv na biološko ("prva priroda') i kulturno ("druga priroda") biće (Cifrić, 1996, 64). Kompletan utjecaj okoline (žive i nežive, prirodne i društvene), na socijalni razvoj čovjeka možemo tumačiti pristupom koji se temelji na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava. Ekološki pristup naglašava važnost cjelokupne okoline (prirodne i društvene, kulturne) za psihosocijalnu prilagodbu čovjeka. Prema ovom pristupu, razvoj djeteta moramo razmatrati unutar konteksta u kojem se on odvija. Bronfenbrenner (1979) je identificirao četiri razine okolinskih utjecaja. Dijete se nalazi u sredini, a oko njega se šire u koncentričnim krugovima slojevi okoline. Mikrosustav čini prvu razinu, a odnosi se na svakidašnju okolinu u obitelji, školi, odnose s roditeljima i drugim ukućanima, vršnjacima i nastavnicima. Druga razina je mezosustav, a odnosi se na interakciju različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno. Treća je razina egzosustav, a odnosi se na širu okolinu, medije, ukupnu socijalnu mrežu u kojoj dijete sudjeluje neizravno. Četvrta je razina makrosustav koji se odnosi na obilježja određene kulture (obrazovanje, privreda, religija, društveni sustav). Bronfenbrenner ističe da cjelokupni kontekst u kojem se odvija život utječe na tijek razvoja i razvojne ishode, pri čemu ne zanemaruje individualne osobine pojedinca („prirodno“, genotip), tj. smatra kako je razvoj rezultat interakcije djetetovih osobina i okoline u kojoj živi.

Heisenberg (prema Crnkoviću, 2005) govori o konceptualnoj revoluciji čiji je središnji aspekt pomak od dijelova prema cjelini. Kako je poznato, živa i neživa priroda čine nedjeljivu,

mnogostruko povezanu i isprepletenu cjelinu. Utjecaj kvantne fizike koja je pokazala da odvojeni protoelementi ne postoje, već obrasci u mreži međuodnosa preusmjerio je mišljenje prema cjelini. Afirmirajući organsko jedinstvo čovjeka i prirode, nova je paradigma potaknula inovativno vrtloženje koje je potkopalo stare nazore i označilo pomak od birokratske prema inovativnoj kulturi. Utvrdivši neodvojivost stvari i vrijednosti, holistički je svjetonazor naglasio etičku dimenziju ljudskog djelovanja. Antropocentrični (homocentrični) sustav više nije suvremen, te sve više razvojna vizija svijeta naglašava ekocentrični sustav, čije je polazište ekosistem, ukupnost živih i neživih organizama na Zemlji, koji između sebe izmjenjuju materiju, energiju i informacije. Takvom je sustavu potrebna poveznica koja će objediniti, osvijestiti i učvrstiti to jedinstvo, a ta spona je upravo čin obrazovanja. Problematika obrazovanja vrlo je složena, usko je povezana s usvajanjem znanja pomoću kojih trebamo protumačiti svijet u kojemu živimo, koji je determiniran prirodnim, ali i kulturnim čimbenicima.

S druge strane, Krznar (2007) se pita kako je moguće da je čovjek s jedne strane prirodno biće, a s druge (imanentno) uništava tu prirodu. Zastupa tezu prema kojoj ne bismo pogriješili kada bismo ovaj prijepor tumačili mogućom autodestruktivnošću čovjeka. Ukoliko je čovjek i racionalno biće, tada na temelju njegova racionaliteta izrasta nova dimenzija njegovog postojanja - kultura. Gradnjom kulture (njene materijalne komponente) čovjek destruira prirodu, njenu cjelovitost, rabeći njene dijelove kao gradivne elemente svojih konstrukcija. Učinkovitost toga ovisi o tehnološkoj moći čovjeka i uvjerenju u beskorisnosti prirode ukoliko ona nije supstantivno podređena čovjekovoj koristi. Taj misaoni i tehnološki proces raste od najranijih dana čovjekove svijesti do danas i u tom pogledu isti autor navodi da je uništenje prirode imanentno čovjeku, ali i da se takav model nužno mora mijenjati. I opet dolazimo do obrazovanja kao procesa koji mora posredovati u mijenjanju svijesti pojedinaca, ali i čitavog društva, koji mora dovesti do stvaranja nove kulture – kulture života u kojoj će čovjek živjeti u suživotu s prirodom. Prema Gallagheru (1999), kultura je materijalizacija ljudskoga duha, a istovremeno i spiritualizacija materije te kao posljedica služi humanizaciji našega svijeta. Putem obrazovanja čovjek mora usvajati upravo takvu kulturu, onu koja obogaćuje, stvara, razvija, očovječuje. Upravo stoga obrazovni sustav i obrazovanje kao društvena funkcija ne smije imati samo pragmatičku korist, služiti reprodukciji sustava, stjecanju profita, moći i potrebama potrošačkog društva, već uspostaviti istinski sklad između čovjeka kao prirodnog bića i kulture kao područja ljudskog napretka. Svrha društvenog razvoja u suvremenim društvima unapređivanje je kvalitete života (Sirgy, 1986). Kvaliteta života konceptualizira se kao zadovoljavanje svih univerzalnih potreba (ne samo proizvodno – potrošačkih). Ako prihvatimo da je svrha društvenog razvoja unaprjeđenje kvalitete života, a obrazovanje treba pridonositi tom razvoju, možemo zaključiti da je svrha obrazovanja pridonošenje kvaliteti života, povezivanje prirode i kulture. Pri tome obrazovanje mora zadržati svoju temeljnu ulogu i pojmovnu povezanost

između učenja i onoga što je vrijedno pod uvjetom da se transmitirani sadržaj uči na moralno prihvatljiv način, odnosno mora uključiti i normativne aspekte koji mu daju svrhu, te osigurati da će upletene strane očuvati svoju moralnu autonomnost (Hamm Cornel, Daniels, 1979; Žitinski, 2006). Sustav društvenog obrazovanja priprema ljude za vrijednosnu orijentaciju kao dio globalne koncepcije razvoja i sustava društvenih odnosa u razvoju života. Sustav i značenje obrazovanja očituje se ne samo u egzistenciji, već i u očovječavanju, ljudskosti, odnosu spram života i prirode u cjelini (Kulić, 2008).

Obrazovanje, dakle, moramo shvatiti kao sveobuhvatno usmjeravanje cijeloga čovjeka (intelekt, volja, osjećaj) prema živomu svijetu u cjelini, u kojemu su – svemu što se zatiče u njemu – dodijeljeni značenjsko mjesto, mjera i smisao. Ne možemo ga reducirati na odvojena područja (znanstveno obrazovanje, tehničko obrazovanje, praktično… obrazovanje itd.) koja su u svojoj zasebnosti samo izobrazbe, a time i svrhovito određena te tako, posebice, služe pojedinačnim društvenim funkcijama (iako i kroz njih može teći proces obrazovanja). „Kriza obrazovanja današnjice ima svoj najvažniji uzrok u tome što su se znanje i moć u ovladavanju određenim područjima prirode i društva povećali, ubrzano umnožili te iziskuju sve užu i učinkovitiju funkcionalnu izobrazbu, ali i u tome što se i samorazumljivost koja je sposobna nositi smislenu cjelinu i svijet umnogome smanjila“ (Belak, 2005, 42).

Zaključak

Gehlen je čovjeka opisao kao „biološki manjkavo biće“, Gould (1996) smatra da nam se bakterije „smiju“ na naše tvrdnje o dominaciji nad okolišem, no Huxley (1970), čovjeka smatra apsolutno jedinstvenim bićem koje je jedino sposobno putem obrazovanja prenositi negenetičke informacije (meme – Dawkins, 1976; prema Wilkins, 1998) te koje je obdareno razumom, ciljem i težnjom ka višem. Čovjek razumom i obrazovanjem transcendira prirodu i na taj način stvara jedno novo područje – područje kulture. Langford i O' Connor (1973), upozoravaju da ako ljudska bića definiramo jedino biološkim pojmovima, tad nikomu neće trebati obrazovanje. Ali, ako ljudsku osobnost definiramo u kulturalnim terminima, ljudima će obrazovanje biti sve potrebnije. Čovjeku je priroda imanentna baš kao i drugim vrstama. Upravo zbog svoje biološke „manjkavosti“ i „nedovršenosti“ čovjeku je potrebno obrazovanje (i odgoj, naravno) kao čin kojim stvara kulturno okružje. Njime prenosi kulturne meme, oplemenjuje prirodni okoliš. ***Hegelova dijalektika*** shvaća svijet kao povijest disonancije, a ne kao hram harmonije (Hegel, 1987). Stoga i odnos prirode i kulture možemo promatrati kao svijet napetosti, proturječnosti i nesklada kojemu je obrazovanje potrebno kao spona jer čovjek jedino kroz povezivanje i razumijevanje cjelokupnog svijeta oko sebe koji uvažava i prožima prirodni i kulturni okoliš može opstati i razvijati se.

Obrazovni proces je u svojoj naravi komunikacijski proces, a čovjek je u svojoj biti biće komunikacije, relacije, dijaloško biće i stavimo li ga u odnos s prirodom i kulturom, okolišem koji ga okružuje opet se vraćamo na obrazovanje kao sponu između (naizgled) suprotstavljenih dimenzija – prirode i kulture. "Ljudi su danas rastrgani između globalizacije čije manifestacije gledaju oko sebe, a kadšto ih moraju otrpjeti te svoje potrage za korijenima, referencijama i osjećajem pripadništva. Obrazovanje se danas više no ikad mora suočiti s tim problemom, u doba dok se svjetsko društvo rada u mukama: obrazovanje je u srcu razvitka i pojedinaca i zajednica; njegovo je poslanstvo omogućiti svakome od nas, bez iznimke i u potpunosti, razviti sve naše talente i ostvariti naš stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastite živote i postignuće određenih ciljeva" (Delors, 1998, 18–19).

Obrazovanje koje će osvijestiti nužnost prožimanja prirodne i kulturne sfere čovjekova okruženja, koje će razviti odgovornost i vrijednosno povezivanje prirode i kulture, obilježit će kraj racionalističko – objektivističke i početak poslijepostmodernističke – humanističko – ekološke paradigme.

1. **Literatura:**

2. Belak, S. (2005), *Uvod u znanost*. Šibenik: Visoka škola za turistički menadžment u Šibeniku.
3. Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Cifrić, I. (1996), Ekološki izazovi obrazovnom kurikulumu. *Društvena istraživanja,* 1(21): 59-74.
5. Cifrić, I. (2006), Odnos prema životu. Kontekst biocentrične orijentacije. *Socijalna ekologija*, 15(1-2): 43 – 79.
6. Crnković, A. (2005), Ozelenjivanje ekonomije: ekološki porezi. *Zbornik pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 26 (2): 883 – 899.
7. Delors, J. (1998), *Učenje, blago u nama*. Zagreb: Educa.
8. Gallagher, M. P. (1999), *Fede e cultura, Un rapporto cruciale e conflittuale.* Milano, San Paolo.
9. Glavač, V. (2001), Znanstvene osnove ekologije, zaštite prirode i okoliša. U: Springer, O. P. (ur.), *Ekološki leksikon*. Zagreb: Barbat.
10. Gould, S. J. (1996), *Life's Grandeur: The Spread of Excellence from Plato to Darwin.* London: Jonathan Cape.
11. Hamm Cornel, M., Daniels, L. B. (1979), Moral Education in Relation to Values Education. U: Cochrane, D.B., Hamm, C. M., Kazepides, A. C. (ur.), *The Domain of Moral Education*. New York: Paulist Press Ramsey, str. 17.
12. Haralambos, M., Holborn, M. (2002), **Sociologija. Teme i perspektive. *Zagreb:*** Golden marketing.
13. Hegel, G. W. H. (1987), *Fenomenologija duha.* Zagreb: Naprijed.
14. Huxley, J. S. (1970), *Wunderbare Welt der Evolution*. Freirburg: Basel & Wien, Verlag Herder.
15. Kalin B. (1991), *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Kimura, M. (1961), Natural selection as the process of accumulative genetic information in adaptive evolution. *Genetic research*, 2: 129 – 143.

17. Kokić, T. , Balabanić, J. (2004), Pojam biološkog napretka te informacija kao pokazatelj i mjera ontičkog (pri)rasta. *Prolegomena,* 3 (2): 119 – 134.
18. Krznar, T. (2007), René Descartes i suvremeno shvaćanje prirode. *Socijalna ekologija,* 16 (1): 59 -78.
19. Kulić, S. (2008), Edukacija u zaštiti okoliša kao lokalni i globalni problem. U: Milanović, Z. (ur.), *X. Međunarodni simpozij gospodarenje otpadom* Zagreb: Gospodarstvo i okoliš d.o.o. , str. 661-672.
20. Langford, G., O'Connor, D. J. (1973), *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
21. Piršl, E. (2001), *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizm* (doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
22. Perroti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
23. Senković, Ž. (2007), Antropološki temelji odgoja. *Život i škola,* 17(1): 62 – 69.
24. Simpson, G. G. (1949), *The Meaning of Evolution.* New York: Yale University Press.
25. Sirgy, M. J. (1986), A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher. *The American Journal of Economics and Sociology*, 45 (3): 329-342.
26. Sutton, P. (2006), *The Environment: A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
27. Žitinski, M. (2006), Obrazovanje je moralni pojam. *Informatologia,* 39 (3): 137–141.
28. Wilkins, J. S. (1998), What.s in a Meme? Reflections from the perspective of the history and philosophy of evolutionary biology. Preuzeto s: Journal of Memetics (http://www.cpm.mmu.ac.uk/jom-emit/1998/vol2/wilkins_js.html), 28. 03.2012.

Education as a Dialectical Relationship between Culture and Nature

Abstract

Contemporary man (*Homo sapiens sapiens*) is a result of a long and complicated biological evolution. If we define him only by his biological characteristics such as genotype and phenotype, he loses his humanity. Anthropologists find that culture is a dominant feature of the *Homo* species. The foundation of the hierarchical discourse of body and mind, as well as nature and culture can be found in Cartesian dualism. This kind of duality is only seemingly there, in reality nature and culture do not compete, but they harmonize and supplement each other.

The dialectical relationship between culture and nature, and the problems and contradictions which clash as antitheses, result in new understandings of the world in which education serves as a mediator. If we understand the notion of culture not only as symbolic shapes of life of a single nation, but also as a set of norms, values, behaviors, expectations and relations which make up the everyday life (which is endangered by the way people „manage" the nature), we come to a conclusion that global changes require comprehensive education which truly connects and intersects the cultural and the natural worlds, and as a result awakens consciousness of their inseparability.

Keywords: education, dialectical relationship, culture, nature

Pedagogija zajedništva: oživotvorenje dijaloga u ustanovama ranog odgoja

Dr. sc. **Anka Jurčević-Lozančić**, doc.
Učiteljski fakultet u Zagrebu

Sažetak

Višedimenzionalnost i kompleksnost društva ili kulture u kojoj dijete raste i razvija se traži poznavanje i poštivanje različitosti koja se odnosi na etiku susreta, etiku zajedništva i dijaloga, kao i prihvaćanje subjektivnosti svakog pojedinca. U skladu s navedenim opravdano je pozvati se na općenitu odgovornost društvene zajednice za djecu, njihov odgoj i obrazovanje ali i pružanje odgovora na ključna pedagoška pitanja: „Kako konceptualiziramo ili konstruiramo znanje o djetetu i ranom djetinjstvu?“ „Kako i koliko razumijemo koncept obrazovanja, znanja i učenja?“ „Koju pedagogijsku teoriju i praksu odabiremo?“ U traženju odgovora na navedena i slična pitanja važno je podsjetiti da prihvaćanje etičke dimenzije ranog djetinjstva pretpostavlja važnost donošenja odluka o djetetu kao budućem građaninu, kao aktivnom sustvaratelju njegova znanja i identiteta. U radu se problematiziraju temeljna etička pitanja o djetetu i djetinjstvu, kao i promišljanje o istraživačkoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove, o nužnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja kao inicijatora kvalitetne prakse.

Ključne riječi: dijete, kultura, učenje, dijalog, odgajatelj, ustanove ranog odgoja

Uvod

Živjeti u društvu kojeg karakteriziraju postmoderne značajke nedvojbeno podrazumijeva uvažavati kompleksnost, složenost i dinamičnost znanja. Štoviše, kako ističu brojni autori kao npr. Bruner (2000), Dahlberg i Moss (2005) i drugi, sva su ljudska bića aktivni čimbenici vlastitog učenja kroz stvaranje značenja svijeta oko sebe. Riječ je o procesu zajedničkog razumijevanja (stvaranja značenja) koje se ne događa u izolaciji, već kroz aktivnu interakciju i sudjelovanje s drugim ljudima u zajednici. Prema Fullanu (1999), obrazovanje je arena nade usmjerena stvaranju boljeg života kroz ulaganje stalnog napora u to kako razumjeti i odrediti, a onda i postići taj bolji život. To se odnosi i na odgoj i obrazovanje djece već od najranije dobi, koje započinje shvaćanjem djeteta kao aktivnog sudionika procesa odgoja i obrazovanja, kao subjekta i suautora vlastitog razvoja i učenja, koje je već od rođenja svjesno, proaktivno i socijalno biće. To, kako naglašava Slunjski (2008), nameće potrebu suvremenog promišljanja njegova odrastanja, odgoja i obrazovanja već u ustanovi ranog odgoja. Upravo iz tih razloga, pitanje kvalitete življenja djeteta u ustanovama ranog odgoja postaje izuzetno bitno. U tom smislu, Dahlberg i Moss (2005) propituju različita stajališta o kvaliteti, iz perspektive tradicionalnog i suvremenog pristupa institucijskom odgoju i obrazovanju. Oni ističu kako je prema tradicionalnim shvaćanjima obrazovanje trebalo osigurati učinkovitu proizvodnju unaprijed definiranih ciljeva učenja te se kao takvo iskazuje kao nepromjenjiva, univerzalna pojava koja čeka da bude stečena i izmjerena (testovima, skalama procjene i slično). Nasuprot tome, u suvremenoj literaturi o obrazovanju se raspravlja kao demokratskom procesu koji je sam po sebi podložan razmatranju, dijalogu i promjeni. Temeljem navedenog

opravdano je postaviti pitanje: "Kako prepoznati i odrediti kvalitetu obrazovanja u ustanovama za rani odgoj?" Mogući odgovori na to pitanje, koje dajemo (često nesvjesno), zapravo su refleksija naših vrijednosti, spoznaja i vjerovanja o djetetu ili općenitije rečeno, kulturološka perspektiva kroz koju definiramo svoju ulogu u odgoju i obrazovanju djece. Zanimljive i poticajne odgovore na navedeno pitanje moguće je pronaći u Reggio pedagoškoj koncepciji, koja već više od četrdeset godina razvija svoju teoriju odgoja i obrazovanja, a koja je usmjerena na stvaranje cjelokupnog ozračja za realizaciju suvremene kulture djetinjstva. Konkretnije, kako to navodi često citirana Rinaldi (2006, str. 109): „Događaji, kao čekanje dobrog prijatelja (kao i saznanje da si očekivan) pronalaženje trenutaka samoće, izvršavanje (tajnih) projekata s drugom djecom, interpretiranje sjećanja o osobama koje su polazile vrtić u prošlosti, razgovori između djece i odraslih, zvukovi, okusi i mirisi, sve to čini ekspresiju, kolaboraciju djeteta sa vrtićkom kulturom...." Pažljivo iščitavanje različitih teorijskih prikaza Reggio pedagogijske koncepcije u suvremenoj literaturi, pomaže nam shvatiti važnost sudjelovanja svih subjekata društveno-kulturnog okruženja u kojemu ustanova ranog odgoja djeluje. Ono nam može pomoći u revidiranju i proširivanju naših postojećih znanja o djetetu i njegovu učenju te nas potaknuti na redefiniranje naše osobne vizije ranog odgoja i obrazovanja.

Učenje djece u ranom odgoju i obrazovanju

Postoje različiti stavovi u svezi toga što podrazumijeva primjereni pristup učenju djece rane dobi, što znači da se različito tumače njegove specifičnosti i iz njega generiraju opravdane metode učenja/poučavanja. Tradicionalni odgojno–obrazovni pristup zasniva se na shvaćanju učenja kao prenošenja i reprodukcije znanje i kulturnih vrijednosti, što ne ostavlja prostor za raspravu, uspostavljanje dijaloga i prihvaćanje višestrukosti perspektiva. U tom pristupu, kojeg karakterizira determinizam i predvidivost, stjecanje znanja tumači se kao oblik linearnog napretka, za kojeg se često koristi metafora stepenica kojima dijete mora svladati svaki (unaprijed planirani) korak, prije nego što prijeđe na sljedeći. U tom smislu, odrasla osoba potiče razvoj i učenje djeteta provedbom različitih, unaprijed osmišljenih postupaka, koje smatra prikladnim za određenu kronološku dob djeteta i neke opće standarde njegova razvoja. Na tim se osnovama tijekom viših razina obrazovanja razvijaju različite discipline (nastavni predmeti) koji razdvajaju znanje, raspoređuju prema pretincima, što rezultira raspršenim i razdijeljenim znanjem. Rezultat takvog obrazovanja, Morin (2002) metaforički uspoređuje sa slaganjem djetetu nerazumljivih «puzzli» za koje nema predložak te ih ne uspijeva sintetizirati u logičnu cjelinu. Konzekventno tome, znanje stečeno memoriranjem skupa činjenica, pojmova ili teorija, djetetu neće omogućiti niti primjenjivost istih u stvarnom životu. Različito od toga, kvalitetno stečeno znanje, koje dijete izgradi aktivnim sudjelovanjem i adekvatnim misaonim angažmanom, postaje polazna točke za razumijevanje važnih pitanja, bliskih

realnim životnim situacijama s kojima se dijete svakodnevno susreće. S obzirom da djeca posjeduju urođeni potencijal, otvorenost, znatiželju i želju da se povezuju s drugim ljudima i da s njima komuniciraju, takva iskustva učenja tijekom ranog institucijskog odgoja i obrazovanja i nije teško osigurati. Ovaj stav ističe i Armstrong (2008), koji drži kako dijete od najranije životne dobi istinski želi spoznati kako funkcionira svijet oko njega, kakvi se ljudi u njemu nalaze, koja pravila vrijede i što ono može u tom svijetu postići. Stjecanje relevantnih iskustava koja dijete u ranoj dobi stječe, uglavnom započinje njegovim osjećajem čuđenja, uzbuđenja ili fascinacije zbog fizičkog i socijalnog svijeta koji ga okružuje. Relevantna znanja, kako to detaljnije elaborira Liessmann (2008), dijete generira tako da iz mnoštva informacija izdvaja one koji imaju ne samo informacijsku vrijednost nego i unutarnju konzistentnost. Takva znanja dijete stječe u procesu koji odgovara prirodi njegova učenja – aktivnoj, stvaralačkoj i intrinzično motiviranoj. Vrijedan doprinos razumijevanju načina na koji djeca razvijaju znanja daje i Barth (2004). Ona drži da je znanje djeteta zapravo smisao što ga ono pripisuje stvarnosti koju vidi i osjeća u određenom trenutku. Naravno, rezultati procesa učenja uvjetovani su time kako će dijete «posložiti stvari u svojoj glavi", kako će pokupljene informacije interpretirati, razumjeti i organizirati, za što je često potrebna i sofisticirana podrška odrasle osobe. Ona djetetu može pomoći u razvoju konceptualnog razumijevanja, koje slijedi nakon izravnih iskustava djeteta s konkretnim stvarima, pojavama i situacijama u kojima se našlo. Jer, način na koji dijete istražuje, razumije i prihvaća svijet značajno je povezan s onim što se zbiva u njegovoj neposrednoj okolini (Moyles, 2007).

Prema tome, odgoj i obrazovanje se, osobito u ranoj dobi, nikako ne bi smjelo provoditi tretirajući djecu kao pasivne konzumente gotovih informacija koje im daju odrasli. Pri tome odrasla osoba (odgajatelj) ima odgovornost kreirati stimulativnu okolinu, organizirati različite situacije u kojima dijete samostalno istražuje, a potom izražava, propituje i modificira svoje razumijevanje i znanje. Ovaj nadopunjujući, recipročan odnos djeteta i odraslih osoba izrečen je u često citiranim riječima utemeljitelja Reggio koncepcije, Lorisa Malaguzzija (prema Rinaldi, 2006). On drži da odgoj, u kojemu je odrasla osoba pouzdan vodič i prijatelj, ali i ravnopravni partner u učenju, djetetu omogućuje kontinuirano učenje istraživanjem svijeta, ali i korištenje svog vlastitog jezika (na jednom od tzv. «stotinu simboličkih» jezika). Za to je djetetu potrebno omogućiti slobodan izbor aktivnosti, korištenje svih osjetila te kvalitetnu komunikaciju i mnoštvo raznovrsnih interakcija, za što je nužno pedagoško oblikovanje prostora po mjeri djece i njihovih stalno rastućih interesa, znanja i razumijevanja. Osim Malaguzzija, važnu ulogu vršnjačkih interakcija u procesu učenja djeteta naglašavaju i drugi suvremeni autori. Raspravljajući o ovoj problematici, Broadhead i dr. (2010) tvrde da upravo one situacije u kojima dijete pregovara i raspravlja s drugima, pri čemu zastupa svoja osobna stajališta, predstavljaju katalizator njegova učenja i preduvjet ostvarivanja tzv. „metaspoznaje". U takvim situacijama, djetetu se omogućuje propitivanje svojih postojećih znanja i

razmišljanja, tj. prilika da na njih gleda u drugačijem svjetlu, s obzirom na (drugačija) razmišljanja drugih. U takvoj konstelaciji odnosa i komunikacije, znanje djeteta razvija se poput spirale, tj. nastaje upravo kroz razmjenu i raspravu s drugima (Barth, 2004).

Iz toga zaključujemo kako suvremeni pristup djetetovu učenju podrazumijeva osiguranje poticajnog socijalnog konteksta, koji mu omogućuje da svoja iskustva, znanja i razumijevanja propituje na različite načine, s različitim socijalnim subjektima, u različitim situacijama. U tako oblikovanom kontekstu, dijete će često i spontano razmišljati o uzrocima i posljedicama pojava koje istražuje, stvarati pretpostavke ili objašnjenja, analizirati i sintetizirati dobivene informacije u zajedništvu s drugom djecom i odraslima. Takvo znanje, kao što smo i prethodno istakli, nastaje kao rezultat življenja djeteta u kvalitetnom socijalnom kontekstu, u procesu rasprave, razmjene i dijaloga (Bruner, 2000, Barth, 2004). Primjerena podrška ovako shvaćenom učenju djece, kako to ističe Armstrong (2008), započinje razumijevanjem onoga što dijete (trenutno) razumije, što odgovara konstruktivističkim značajkama procesa obrazovanja.

Učenje s drugima i pedagogija zajedništva

Postmoderne pedagoške ideje i koncepti, posebice Agazzi, Montessori (Ellis, 2004) i Reggio (Rinaldi, 2006), tumače dijete kao kompetentno biće s mnogostrukim potencijalima koje nabolje napreduje i uči u zajednici s drugom djecom i odraslim osobama. U svojim temeljnim odgojno-obrazovnim načelima, ove koncepcije afirmiraju vrijednost heterogenih socijalnih interakcija djece. Takvi oblici socijalnog grupiranja pogoduju sukonstruiranje znanja djece, što posebno dolazi do izražaja primjerice u radu na projektima. Rad na projektu je takav pristup učenju u ustanovu ranog odgoja, koji pomaže djeci da dublje i potpunije svojim osjetilima upoznaju svakodnevne fenomene koji ih okružuju. Radom na projektu djeca imaju mogućnost sudjelovanja, istraživanja, promatranja, raspravljanja ili pretpostavljanja (Rinaldi, 2006). Zato se učenje koje se temelji na projektima, uvijek smatra procesom interakcije djeteta i njegova iskustva te je prvenstveno istraživačko i kolaborativno, a ne didaktički oblikovano. U tom smislu, Barth (2004) naglašava vrijednost zajedničkog pregovaranja djece o odabranoj temi (učenja, projekta i sl.), za što autorica smatra prikladnim koristiti termin «kognitivni dijalog». On nastaje tijekom razmjene ideja pri čemu dijete iznosi važni aspekti svog razmišljanja, istodobno dajući novo značenje i doprinoseći zajedničkoj konstrukciji znanja. Ona se, naravno, puno bolje razvija u kontekstu različitosti, nego u homogenim odgojnim skupinama, jer se znanje najbolje gradi na temelju aktivnosti u onoj socijalnoj interakciji u koju stupaju osobe različitih sposobnosti.

Moyles (2007) tvrdi da je cilj rada na projektu udubljivanje u zajedničku «istragu» čiji je rezultat stjecanje različitih informacija o nekoj temi. Pri tome se dijete shvaća kao učenika i istraživača, a njegovo sudjelovanje u procesu učenja tumači na tri razine. U prvoj razini, detektira se

problem koji dijete zanima, tj. s kojim se susrelo ili došlo u izravni ili neizravni doticaj. Drugu razinu karakterizira međusobno konzultiranje i informiranje svih sudionika, dok u trećoj oni izražavaju i izmjenjuju svoje mišljenje i pretpostavke, stupajući u dijalog s ostalim sudionicima procesa. Pozitivne i uvažavajuće interakcije s drugima doprinose svakom aspektu razvoja djeteta, osobito kognitivnom i socijalnom, pri čemu ono neposredno potvrđuje kako je drugačije, ali jednako vrijedno kao i ostali.

Da bi se u tome uspjelo, u suvremenim ustanovama ranog odgoja potiče se dijalog djeteta u zajedništvu s drugima koji se smatra temeljnim modalitetom suvremenog učenja. Opravdanje za navedena stajališta moguće je pronaći u radovima brojnih autora, primjerice Delors i sur., (1998); Mortimore, (2000); Tehart, (2001); Anning i sur., (2004); Slunjski, (2008); Miljak, (2009); Jurčević-Lozančić, (2010) ali i u mnogim drugima.

U Reggio pedagogiji naglašava se pojam «insieme» što znači «zajedno», kojom se želi naglasiti kooperacija ili zajedništvo, koje karakterizira ravnopravnost i uvažavanje različitosti svakog djeteta. Ove vrijednosti dijete razvija upravo kroz prilike druženja s djecom različitih razvojnih razina i kompetencija, koje se u Reggio koncepciji smatraju posebno bitnim. Upravo stoga, Reggio ustanove ranog odgoja nisu mjesta u kojima djeca bivaju odgajana, već predstavljaju način aktivnog življenja suvremenog djeteta, odnosno zajedničkog kvalitetnog življenja djece i odraslih. I pedagogija zajedništva temeljena na Agazzi metodi u središte stavlja dijete, njegove socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima, kao i kulturom i svijetom koji ga okružuje. Temeljne značajke ove metode usmjerene su na razvoj osnovnih humanih vrijednosti, primjerice kulture dijaloga, prihvaćanja i davanja. To je pedagogija koja prihvaća dijete u njegovoj jedinstvenoj i neponovljivoj fizionomiji, poznaje ga i prihvaća kao autentičnu jedinku, a obiteljski ugođaj u ovim ustanovama pretpostavlja i zahtjeva razvoj življenje dubokih odnosa. Kao i u suvremenoj obitelji, i u ovim institucijama njeguje se recipročan odnos, u kojima jedni uče od drugih uz stalni osjećaj međusobnog poštivanja i priznavanja.

Opisane ideje i pedagoška načela zapravo i nisu nova, no nisu izgubila na vrijednosti nego su ostala aktualna sve do danas. Još je početkom prošlog stoljeća poljski pedagog Janusz Korczak (u svojoj knjizi «Dobri duh čovječanstva»), pristupio reviziji ustaljenih stereotipa o djeci i težio stvaranju takve odgojne sredine u kojoj se dijete dobro osjeća i u kojoj može biti takvo kavo jest, a uzajamni odnosi između djece i odraslih temelje na dogovoru i uzajamnom uvažavanju. Pritom je posebno važno poticanje razumijevanja i brige starije djece u odnosu s mlađom, što vodi razvoju suosjećajnosti, empatije i sposobnosti prihvaćanja različitosti u svakom obliku. Riječ je o stvaranju temelja za izgradnju onih vještina i kompetencija koje će djetetu pomoći u ostvarivanju kvalitetnih socijalnih odnosima s drugima, tijekom cijeloga života. Upravo zato, suvremeni pristup formiranju odgojnih skupina u ustanovi ranog odgoja, oslanja se na poticanje druženja djece različite

kronološke dobi, što je i u najsličnije realnom životu djeteta u obiteljskoj zajednici, u kojoj dijete najčešće odrasta uz stariju ili mlađu braću i sestre koji se međusobno uvažavaju i prirodno uče jedni od drugih.

Zaključna razmatranja

Djetetova želja za učenjem je velika; ono već vrlo rano postavlja pitanja jer želi ravnopravno sudjelovati u dijalogu s drugima o mnogim i različitim zbivanjima kako bi proširivalo svoje razumijevanje svijeta. Pojednostavljeno, može se reći da je učenje djeteta kao putovanje u neistražene destinacije koje su praćene mnogim nepoznanicama ili pak smjerovima koji se otvaraju u zajedničkom dijalogu djece i odraslih. Pri tome, sve što može učiniti odrasla osoba za dijete na putu oblikovanja njegova znanja je biti suputnik na tom putovanju. Ili kako naglašava Rinaldi (2006), dijete je poticatelj određenih situacija i aktivnosti, ono je aktivno i kritičko biće te na temelju svoje akcije može izazvati promjenu i dinamičan pokret u društvu u koje je involvirano. Već od najranijeg djetinjstva, potrebno je poticati takvu kulturu učenja u kojoj se posebno cijeni i potiče dijalog pojedinca u zajedništvu s drugima, dakako u zajednici različitih, ali i ravnopravnih u kojem se različite mogućnosti mogu (i moraju) istraživati i propitivati. Time se također doprinosi razvoju kritičkih znanja i refleksivnih načina razmišljanja, kroz aktivnu konstrukciju, a ne reprodukciju znanja. Stoga posebno vrijednim i nužnim postaje pitanje profesionalnog razvoja odgajatelja koje je usmjereno na istraživanje i mijenjanje kulture odgojno-obrazovne prakse, a time i podizanje kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u ustanovi ranog odgoja.

Literatura

1. Anning, A., Cullen, J., Fleer, M. (2004), *Early Childhood Education*: Society and Kulture.London: Sage Publications.
2. Armstrong, T. (2008), *Najbolje škole- Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
3. Barth, B, M. (2004), *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil.
4. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
5. Broadhead, P., Howard, J., Wood, E. (2010), *Play and learning in the early years*. London : Sage Publications.
6. Dahlberg, G.., Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge Falmer.
7. Delors, J.J. et al. (1998), *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21*. Stoljeće. Zagreb: Educa.
8. Ellis, A. K. (2004), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
9. Fullan, M. (1999), *Change Forces*. London: The Sequel., Falmer Press.
10. Jurčević-Lozančić, A. (2010), Pedagoški aspekti institucionalnog djetinjstva. U: A.Jurčević-Lozančić (ur.), *Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja- 11. Dani Mate Demarina*. Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet u Zagrebu,

str.145-155
11. Korczak, J. (2002), *Dobri duh čovječanstva.* Zagreb: Educa.
12. Liessmann, K.P. (2008), *Teorija neobrazovanosti-zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski Turk.
13. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost.* Zagreb: Educa.
14. Mortimore, P. (2000), *Understanding Pedagogy*. London: Paul Chapman.
15. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
16. Moyles, E. (2007), *Begining teaching: begining learning*. Berkshire: Open University press.
17. Rinaldi, C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* New York: Routledge.
18. Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar media.
19. Tehart, E. (2001), *Metode učenja i poučavanja.* Zagreb :Educa.
20. Winnicott, D, E. (2004), *Igra i stvarnost.* Zagreb: Prosvjeta.

Pedagogy of Community: Reviving Dialogue in Institutions of Early Education

Abstract

Multidimensionality and complexity of the society or culture in which the child grows and develops requires the knowledge of and respect for differences, i.e. the ethics of communication, the ethics of community and dialogue, as well as the acceptance of the subjectivity of each individual. With all of that in mind, it is justified to refer to the general responsibility of the social community for children, their education but also to answer the key pedagogical questions: “How do we conceptualize or construct the knowledge about the child and early childhood?”, “How and to what extent do we understand the concept of education, knowledge and learning?”, “Which pedagogical theory and practice do we select?” In searching for the answers to these and similar questions it is important to remind ourselves that accepting the ethical dimensions of early childhood assumes the importance of making decisions about the child as a future citizen, as well as active co-constructor of his/her knowledge and identity. In this paper the basic ethical questions regarding the child and childhood are discussed, along with considerations regarding the research culture of the educational institution, and the role of the preschool teacher and his/her continuous professional development as an initiator of good teaching practice.

Keywords: child, culture, learning, dialogue, preschool teacher, early childhood institutions

Globalizacija i studij pedagogije - studentska perspektiva

Ružica Jurčević
OŠ Dragutina Tadijanovića, Petrinja

Sažetak

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja o prilagođenosti studija pedagogija globalnim procesima koji danas neminovno utječu na teoriju pedagogije, praksu odgoja i obrazovanja i rad pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Istraživanje je provedeno na odsjecima za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
Rezultati pokazuju da su studenti pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu bolje upoznati s procesom globalizacije i skloniji globalizaciju vidjeti kao pozitivan proces od njihovih kolega s Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Dokazi tome su veća sigurnost u odnosu na poznavanje temeljnih pojmova globalizacije, bolja osviještenost o globalizacijskim procesima, veće prihvaćanje globalizacije te optimističniji stav o učincima globalizacije na studij pedagogije.

Ključne riječi: globalizacija, pedagogija, studij pedagogije

Uvod

Suvremena znanstvena dostignuća, tehnološki napredak i ubrzani razvoj svijeta u cjelini donijeli su mnoge promjene u svim sferama ljudske djelatnosti. Te promjene, uobličene u jedinstveni pojam globalizacije, osobito su primjetne u području odgoja i obrazovanja, gdje prelazak s *tradicionalnoga* na *suvremeno* predstavlja velik izazov dosadašnjim teorijskim i praktičnim pristupima odgoju i obrazovanju. Neke od tih promjena, prema V. Spajić-Vrkaš, su: „1. globalno širenje slobodnog tržišta koje vodi tješnjoj gospodarskoj i financijskoj integraciji; 2. sve šire prihvaćanje zajedničke agende za rješavanja gorućih problema čovječanstva; 3. jačanje supranacionalnih grupacija, kao što je Europska unija, koje ograničavaju državni monopol nad pojedincem, društvom i razvojem; i 4. proširenje jaza između bogatih i siromašnih na nacionalnoj i međunarodnoj razini te pojava unutarnacionalnih i međunacionalnih sukoba" (Spajić-Vrkaš, 1999, str. 582).

Međutim, iako se o utjecaju globalizacije na odgoj i obrazovanje, a time i na pedagogiju, sve više govori i piše, istraživanja u tom području i dalje su rijetka i nedostatna za izgradnju koherentnijeg sustava spoznaja. Postmoderna i virtualno okružje unijeli su u pedagogijsku teoriju i praksu odgoja i obrazovanja još veća previranja i nestabilnosti. Iako te promjene nisu zaobišle ni koncepciju studija pedagogije ni obrazovanje pedagoga, utjecaj globalizacije na odgoj i obrazovanje do danas nije dovoljno analitički i kritički artikuliran. Stoga i ne čudi da pedagogijska znanost danas, kako tvrdi N. Hrvatić, „prolazi kroz svojevrsnu katarzu: između glorificiranja i negiranja, krize i ekspanzije, proturječju između teorije i pedagoške prakse" (Hrvatić, 2008).

Imajući u vidu te nedostatke, u ovom se radu analiziraju rezultati istraživanja o prilagodbi studija pedagogije globalizacijskim procesima na hotimičnom uzorku studenata završne godine preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Iako je riječ o sveučilištima iz dvije države, oba imaju studij pedagogije koji se programski u velikoj mjeri podudara. Štoviše, u realizaciji značajnog dijela programa studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru sudjeluju nastavnici studija pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Budući da se reprezentativnost uzorka nije mogla osigurati zbog velike fluktuacije studenata kad se provodilo istraživanje, dobiveni rezultati imaju ograničen eksplikatorni potencijal.

Cilj istraživanja

Opći cilj istraživanja bio je ispitati je li studij pedagogije prilagođen globalizacijskim procesima, odnosno priprema li on buduće pedagoge za rad u suvremenim odgojno-obrazovnim ustanovama koje su sve više izložene utjecaju globalizacije. U skladu s tim, ispitivali smo mišljenje, procjene i stavove studenata pedagogije o globalizaciji i utjecaju globalizacije na studij pedagogije. Istraživanje je bilo deskriptivno-analitičke naravi, što znači da nam nije bila namjera potvrditi neku posebnu hipotezu nego, iz perspektive studenata, opisati, raščlaniti i protumačiti stanje stvari u nekim aspektima ciljanog područja istraživanja, što je bilo operacionalizirano preko sljedećih varijabli: studentsko poznavanje ključnih pojmova globalizacije, osviještenost studenata o globalizacijskim procesima te stavovi studenata o učincima globalizacije na studij pedagogije i o potrebi uvođenja novih kolegija, odnosno programa ili područja učenja u studij pedagogije.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 257 studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Od tog broja, 160 ispitanika je bilo s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a 97 s Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. U uzorku je bilo 3% ispitanika muškoga i 97% ženskoga spola. Od ukupnog broja ispitanih studentica, 153 ih je bilo s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a 97 s Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Muških ispitanika bilo je ukupno sedam, i to samo u uzorku s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ti podaci govore u prilog teze o feminizaciji studija pedagogije, zbog čega zahtjev za ujednačavanjem uzorka po spolu nije mogao biti ispunjen.

U odnosu na godinu studija, prema podacima iz Tablice 1, vidljivo je da su u ukupnom uzorku bili najzastupljeniji studenti 4. godine (38,91%), dok je najmanji broj ispitanika na oba fakulteta bio na 5. godini

(23,73%). Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu najzastupljeniji su bili studenti 4. godine (24,12%), dok je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru najviše ispitanika bilo s 3. godine studija (15,56 %).

Tablica 1. *Struktura uzorka prema godini studija po fakultetima i ukupno*

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu			**Fakultet prirodoslovno- matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru**			**N**
Godina studija	**N**	**%**	**Godina studija**	**N**	**%**	
3.	56	21,78	3.	40	15,56	
4.	62	24,12	4.	38	14,78	**257**
5.	42	16,34	5.	19	7,39	
UKUPNO	**160**	62,24	**UKUPNO**	**97**	37,73	

Budući da je ovo, koliko je nama poznato, jedno od prvih empirijskih istraživanja o globalizaciji i studiju pedagogije i da u dostupnoj literaturi nismo pronašli odgovarajući istraživački instrument, za potrebe ovog istraživanja izradili smo poseban upitnik, koji je prije provedbe bio recenziran i provjeren.

Upitnikom je ukupno obuhvaćeno šest pitanja, od kojih je svako sadržavalo određen broj tvrdnji. Od studenata je zatraženo da za svaku tvrdnju na pripadajućoj Likertovoj ljestvici od 1-5 (1 označava potpuno odsustvo ili neslaganje, a 5 potpuno prisustvo ili slaganje) procijene i označe u kojoj mjeri se slažu, odnosno ne slažu s pojedinim tvrdnjama. Prvo pitanje je sadržavalo 17 pojmova kojima se željelo saznati u kojoj mjeri studenti misle da razumiju neke od temeljnih pojmova globalizacije. Pitanje nije bilo formulirano na uobičajen način (samoprocjena poznavanja određenog pojma), nego se, u skladu s njihovim budućim zanimanjem, od studenata tražilo da procijene koliko su sigurni da drugoj osobi mogu pouzdano objasniti značenje određenog pojma. U drugom pitanju našla se 21 tvrdnja kojima se ispitivalo što studenti općenito misle o globalizaciji. Trećim pitanjem, koje se sastojalo od 14 tvrdnji, željelo se utvrditi u kojoj mjeri su oni osviješteni o učincima globalizacijskih procesa. Četvrto pitanje sastojalo se od 18 tvrdnji, i njima se pokušalo utvrditi koliko su studenti naučili o globalizaciji tijekom studija pedagogije. Peto pitanje bilo je otvorenoga tipa, budući da se njime željelo saznati u kojim kolegijima su tijekom studija studenti dobili najviše znanja o globalnim promjenama i problemima. Šesto pitanje sastojalo se od 10 tvrdnji, a njima se pokušalo utvrditi koje bi kolegije, programe ili područja trebalo uvesti na studij pedagogije kako bi se budući pedagozi bolje pripremili za globalne izazove, odnosno, kako bi studij pedagogije učinkovitije odgovorio izazovima globalizacije.

Analiza rezultata

a) Poznavanje pojmova

Rezultati pokazuju da studenti pedagogije s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu bolje poznaju neke od najvažnijih pojmova globalizacije od njihovih kolega s Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, koji su neodlučni u svojim procjenama kod većine pojmova. Zagrebački studenti su sigurni da drugoj osobi mogu pouzdano objasniti značenje 8 od 17 odabranih pojmova iz područja globalizacije, dok su mostarski studenti sigurni samo u odnosu na 4 od ukupno 17 pojmova. Zanimljivo je da se među pojmovima za koje su zagrebački studenti sigurni ili izrazito sigurni da ih drugoj osobi mogu pouzdano objasniti, pojam globalizacije nalazi na posljednjem mjestu.

U obje grupe najveći broj studenata misli da drugome može objasniti pojmove demokracije i multikulturalizma, a najmanji pojmove deregulacije i unifikacije (Tablica 2). To je vjerojatno posljedica toga demokracija i multikulturalizam kolegijima na studiju pedagogije. No zabrinjava podatak da studenti iz obje grupe nisu stekli sigurnost pouzdanog objašnjavanja pojma neoliberalizma. Ako se uzme u obzir da je neoliberalna doktrina temelj globalizacije i, istovremeno, jedno od najkontroverznijih aspekata tog procesa, taj podatak je zabrinjava. Neoliberalizam se javlja kao dominantni dio ekonomske globalizacije kojega karakterizira liberalizacija, privatizacija, deregulacija i smanjenje socijalne sigurnosti, što neminovno utječe i na područje odgoja i obrazovanja. Nesigurnost studenata u pogledu objašnjenja toga pojma drugoj osobi može dovesti do zaključka da studenti na oba fakulteta ne razumiju neka od najvažnijih polazišta suvremenih promjena, uključujući i ona koja se zbivaju u području odgoja i obrazovanja, što bi za posljedicu moglo imati njihovu nedovoljnu pripremljenost za učinkovito suočavanje s profesionalnim izazovima u eri globalizacije. No, takav zaključak valja uzeti s rezervom, osobito u odnosu na uzorak Sveučilišta u Mostaru. U mostarskom uzorku, naime, najviše je bilo studenata treće godine, koji tu temu obrađuju kasnije, u sklopu posebnog kolegija na diplomskom studiju. Taj nedostatak bi mogao objasniti i zašto se mostarski studenti u prosjeku ne slažu s tvrdnjom da je proces globalizacije u funkciji osiguranja profita najmoćnijih zemalja svijeta, za razliku od zagrebačkih studenata, koji se s tom tvrdnjom slažu.

S obzirom na dobivene rezultate, moguće je izvesti zaključak da su studenti pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u prosjeku sigurniji u svoje poznavanje nekih od najvažnijih pojmova globalizacije od studenata pedagogije s Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Mostarski studenti su, naime, u prosjeku neodlučni u većini pojmova, dok su zagrebački sigurni glede objašnjavanja 9 od 17 pojmova. Kao što je naprijed rečeno, te razlike se mogu pripisati i činjenici da su se u uzorku mostarskih studenata u

najvećem broju našli studenti treće godine, koji još ne slušaju kolegije u kojima se obrađuju pitanja globalizacije.

Tablica 2. *Poznavanje temeljnih pojmova u području globalizacije studenata pedagogije: Zagreb i Mostar (%)*

POJAM	MJESTO	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Izrazito mnogo
Globalizacija	Zagreb	0	3,8	36,3	50,7	9,4
	Mostar	4,3	13,7	51,6	25,3	5,27
Internacionalizacija	Zagreb	1,3	15,0	53,2	34,4	3,3
	Mostar	5,3	29,5	45,3	17,9	2,2
Demokracija	Zagreb	0	0,7	11,3	55,7	32,6
	Mostar	0	6,4	32,7	42,2	19,0
Marketizacija	Zagreb	5,0	16,3	42,5	26,9	9,4
	Mostar	11,6	25,3	34,8	24,3	4,3
Komercijalizacija	Zagreb	0	3,8	30,7	43,8	21,9
	Mostar	8,6	19,2	41,5	24,5	6,4
Antiglobalizacija	Zagreb	0,7	12,5	43,2	34,4	9,4
	Mostar	6,4	26,4	42,2	20,0	5,3
Lokalizacija	Zagreb	5,7	28,8	41,3	19,4	5,0
	Mostar	9,5	22,2	40,0	20,0	8,5
Unifikacija	Zagreb	16,3	38,8	28,2	14,4	2,5
	Mostar	37,9	36,9	21,1	4,3	0
Konzumerizam	Zagreb	5,0	9,4	22,5	43,2	20,0
	Mostar	19	32,7	15,8	21,1	11,6
Kapitalizam	Zagreb	1,3	4,4	27,5	46,3	20,7
	Mostar	9,5	14,8	31,6	28,5	15,8
Deregulacija	Zagreb	31,9	35,0	20,7	10,7	1,9
	Mostar	34,8	30,1	22,2	10,6	2,2
Multikulturalizam	Zagreb	0	6,3	48,2	48,2	38,2
	Mostar	2,2	11,8	36,2	38,3	11,8
Postmodernizam	Zagreb	0	17,1	34,9	32,3	15,9
	Mostar	8,7	16,2	42,0	23,7	9,7
Neoliberalizam	Zagreb	10,0	26,9	40,0	18,2	5,0
	Mostar	28,0	31,2	31,2	8,7	1,1
Multinacionalne kompanije	Zagreb	3,2	10,7	25,0	40,7	20,7
	Mostar	9,7	21,6	33,4	25,9	9,7
Međunarodne organizacije	Zagreb	0,7	8,2	25,0	36,3	28,8
	Mostar	3,3	15,1	32,3	10,9	8,7
Globalni komunikacijski sustavi	Zagreb	4,4	20,7	34,4	28,2	12,5
	Mostar	12,7	28,5	35,8	14,8	8,5

b) *Osviještenost o globalizacijskim procesima*

Usprkos razlikama u samoprocjeni poznavanja nekih od temeljnih pojmova globalizacije, obje grupe studenata misle da globalizacija poboljšava komunikaciju među ljudima u svjetskim razmjerima i da povećava pokretljivost ljudi. Oko polovice svih studenata slaže se i s tvrdnjama da globalizacija povećava interes ljudi za događaje u svijetu i da osigurava dostupnost informacija svima. Interesantno je da skoro polovica mostarskih studenata smatra da globalizacija poboljšava kvalitetu obrazovanja. U odnosu na njih, polovica zagrebačkih studenta je neodlučna po tom pitanju.

Međutim, izgleda da su studenti Sveučilišta u Mostaru kritičniji prema globalizaciji od svojih kolega sa Sveučilišta u Zagrebu. Naime, od 14 odabranih tvrdnji u drugom pitanju, koje globalizaciju predstavljaju kao pozitivan proces, oni se u prosjeku ne slažu s njih 10. Njihov negativan odnos prema globalizaciji mogao bi biti posljedica nedostatne informiranosti o globalizaciji i njezinim utjecajima na obrazovne politike u Bosni i Hercegovini, ali i zatvorenošću njihove zemlje prema svjetskim ekonomskim i razvojnim trendovima.

Usprkos tome što studenti iz obje grupe često nisu sigurni u značenje nekih od ključnih pojmova globalizacije, i jedni i drugi misle da su relativno dobro osviješteni o globalizacijskim procesima, da su svjesni povezanosti svijeta, ali i globalnih problema koji mu prijete. Međutim, zanimljivo je da se, istovremeno, skoro devet od deset studenata na Sveučilištu u Zagrebu osjeća nemoćnima pred globalnim promjenama, dok se tako osjeća samo polovica studenata na Sveučilištu u Mostaru.

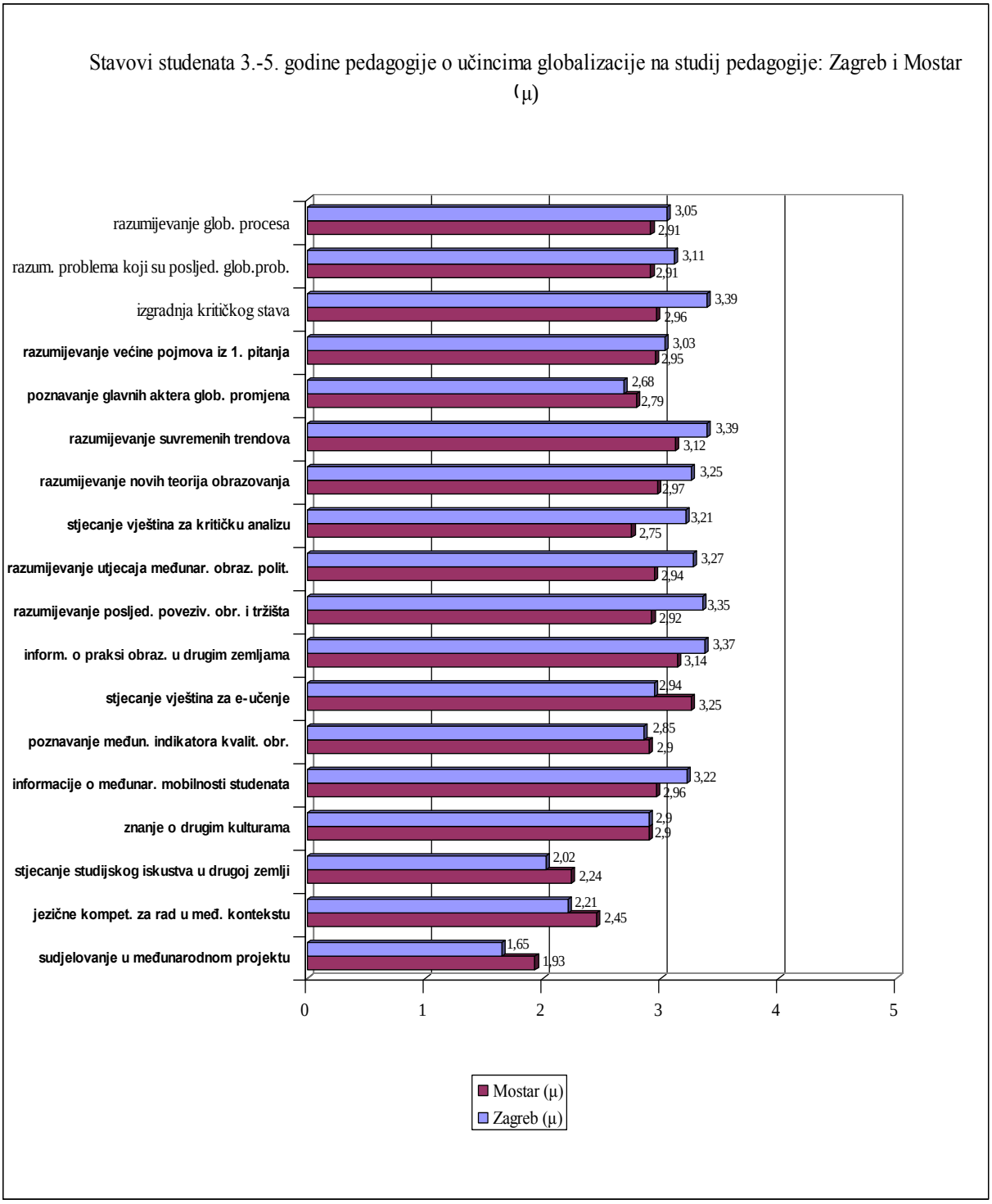
Tablica 3. *Osviještenost studenata pedagogije o globalizacijskim procesima: Zagreb i Mostar (%)*

TVRDNJA	MJESTO	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti ne slažem	Slažem se	U potpu-nosti se slažem
Razumijem globalne trendove	Zagreb	0	10,0	40,7	46,3	3,2
	Mostar	2,1	17,5	40,3	36,1	4,2
Svjestan/a sam međusobne povezanosti svijeta	Zagreb	0,0	1,3	4,4	69,4	25,0
	Mostar	1,1	4,2	4,2	70,2	20,7
Uvjeren/a sam da svjetski događaji utječu na lokalnu sredinu	Zagreb	0	4,4	23,2	60,7	11,9
	Mostar	0	4,2	24,8	52,6	18,6
Razumijem međuovisnost lokalnoga i globalnoga	Zagreb	1,3	8,9	26,5	48,5	15,1
	Mostar	0	6,2	31,0	55,7	7,3
Svjestan/a sam utjecaja globalizacijskih procesa na život	Zagreb	0	3,8	35,0	56,3	5,0
	Mostar	0	14,5	22,7	49,5	13,5
Svjestan/a sam vlastite odgovornosti za promjene u lokalnoj zajednici	Zagreb	1,3	8,9	26,5	48,5	15,1
	Mostar	1,1	13,5	40,3	40,3	5,2
Razumijem utjecaje globalizacije na moju buduću profesiju	Zagreb	1,3	19,4	46,3	28,2	5,0
	Mostar	0	9,3	22,7	58,8	9,3
S lakoćom komuniciram sa svijetom koristeći nove komunikacijske tehnologije	Zagreb	1,9	8,8	29,4	48,2	11,9
	Mostar	0	6,2	17,6	53,7	22,7
Kao pojedinac osjećam se nemoćnim/om pred globalnim promjenama	Zagreb	0	1,9	10,0	51,9	36,3
	Mostar	4,2	12,4	33,0	40,3	1,4
Uvjeren/a sam da je kulturna raznolikost pokretač društvenog razvoja	Zagreb	0	8,9	34,6	41,5	15,1
	Mostar	2,1	3,1	32,0	56,8	6,2
Uvjeren/a sam da se globalizacija ne može izbjeći	Zagreb	1,3	8,2	25,0	51,9	13,8
	Mostar	1,1	4,2	33,0	51,6	10,4
Svjestan/a sam globalnih problema	Zagreb	0	1,3	5,7	50,0	43,2
	Mostar	1,1	3,1	7,3	50,5	38,2
Svjestan/a sam nužnosti globalizac. za razvoj gospodarstva	Zagreb	0,7	12,5	41,3	41,3	4,4
	Mostar	2,1	5,2	34,1	44,4	14,5
Uvjeren/a sam da su obrazovanje i informiranost ključ za snalaženje u globalizacijskim procesima	Zagreb	0,7	0	11,9	50,0	37,5
	Mostar	0	2,1	15,5	49,5	33,0

c) *Stavovi o studiju pedagogije*

Prema rezultatima dobivenim ispitivanjem stavova studenata o učincima globalizacije na studij pedagogije, može se zaključiti da su studenti na oba fakulteta uglavnom neodlučni, s tim da su mostarski studenti kod pojedinih tvrdnji nešto neodlučniji od svojih zagrebačkih kolega.

Slika 1. *Stavovi studenata pedagogije o učincima globalizacije na studij pedagogije: Zagreb i Mostar*
(Mean)



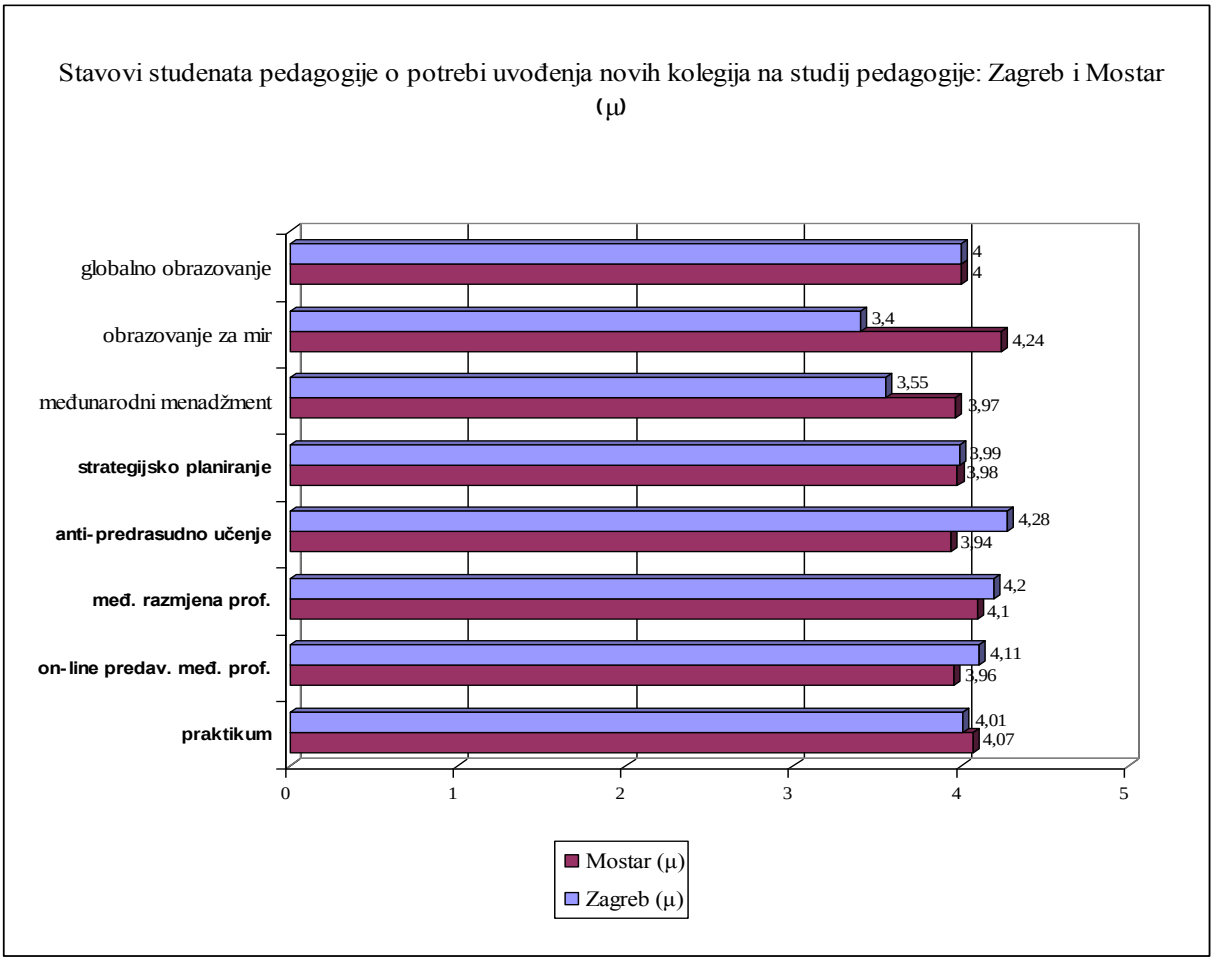
Na pitanje o ulozi studija pedagogije u pripremi studenata pedagogije za suočavanje s globalizacijskim procesima, više od polovice studenata s oba fakulteta smatra da im studij pedagogije nije omogućio stjecanje studijskog iskustva u drugoj zemlji u sklopu međunarodne (europske) razmjene, jezične kompetencije za rad u međunarodnom kontekstu niti sudjelovanje u međunarodnom projektu, dok su u većini ostalih tvrdnji neodlučni (Slika 1). Međutim, iako gotovo polovica zagrebačkih studenata smatra da im je studij pedagogije omogućio izgradnju kritičkog stava prema globalnim promjenama i razumijevanje suvremenih trendova u obrazovanju, zanimljivo je da ih je više od tri petine izjavilo kako ne razumije utjecaj globalizacije na buduću profesiju. Za razliku od njih, mostarski studenti smatraju da razumiju taj utjecaj, iako su u prosjeku neodlučni u odnosu na većinu tvrdnji o učincima globalizacije na studij pedagogije. Iz toga se može izvesti zaključak da studij pedagogije nije dovoljno prilagođen globalizacijskim procesima, odnosno, da ne priprema uspješno buduće pedagoge za rad u suvremenim odgojno-obrazovnim ustanovama koje su sve više izložene utjecaju globalizacije.

Razumljivo je stoga da studenti drže potrebnim uvođenje novih kolegija, programa ili područja na studij pedagogije kako bi bili spremniji odgovoriti na promjene u suvremenom svijetu. Najveći broj studenata u obje grupe smatra da je na studij pedagogije potrebno uvesti kolegij globalno obrazovanje i obrazovanje za mir ili nenasilno rješavanje sukoba (Slika 2). Osim tih kolegija, mostarski studenti smatraju da je potrebno uvesti i kolegij međunarodni menadžment u obrazovanju, za razliku od zagrebačkih studenata koji su tu u prosjeku neodlučni. Neodlučnost zagrebačkih studenata vjerojatno je posljedica povezivanja menadžmenta s njihovim negativnim stavovima o ekonomskom dimenziji globalizacije.

Zaključak

S obzirom na rezultate istraživanja, moguće je zaključiti da je globalizacija tematsko područje koje se još uvijek nedovoljno obrađuje na studiju pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilištu u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilištu u Mostaru. No, kad se usporede te dvije grupe, pokazuje se da su zagrebački studenti pedagogije bolje upoznati s procesom globalizacije i da su skloniji globalizaciju vidjeti kao pozitivan proces i izazov od njihovih kolega sa Sveučilišta u Mostaru. Dokaz tome je veća sigurnost u poznavanje temeljnih pojmova globalizacije, veća osviještenost o globalizacijskim procesima, pozitivniji stav o globalizaciji, ali i optimističniji stav o učincima globalizacije na studij pedagogije.

Slika 2. *Stavovi studenata pedagogije o potrebi uvođenja novih kolegija (programa) na studij pedagogije: Zagreb i Mostar (Mean)*



Pedagogija kao znanost, praksa odgoja i obrazovanja i studij pedagogije nedvojbeno se mijenjaju pod utjecajem širih gospodarskih, političkih i kulturnih procesa, uključujući globalizaciju kao kontroverzni proces. Usprkos tome, istraživanja o utjecaju globalizacije na pedagogiju, osobito na studij pedagogije do danas su uglavnom zanemarena.

Proces globalizacije predstavlja poseban izazov za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. Ovisno o odgovoru pedagogije, globalizacija može biti prijetnja ili mogućnost. Mogućnost se odnosi na iskorištavanje potencijala globalizacije za stvaranje humanijeg, povezanijeg i solidarnijeg svijeta u oblikovanje pedagogije i studija pedagogije.

Stvaranje aktivnih i odgovornih pedagoga koji su u stanju odgovoriti na potrebe pojedinca i društva u kontekstu globalizacijskih promjena ovisi ponajprije o tome hoće li se i na koji način obrazovanje budućih pedagoga usmjeriti na stjecanje odgovarajućih znanja i vještina, kao i na razumijevanje utjecaja globalizacije na odgoj i obrazovanje.

Međutim, mišljenja smo da za to nije potrebno uvoditi posebne kolegije na studij pedagogije. Analitičke i kritiče spoznaje o globalizaciji i posljedicama koje ona unosi u pedagogijsku teoriju i odgojno-obrazovnu praksu trebalo bi uključiti u sve postojeće kolegije, kako bi se studentima

pomoglo da razumiju povezanost globalizacije i suvremenih promjena u odgoju i obrazovanju i da, u skladu s tim, planiraju svoje profesionalno djelovanje. To uključuje jačanje kompetencija studenata za rad u međunarodnom kontekstu i njihovo osnaživanje za stjecanje vještina potrebnih za prilagodbu globalizacijskim procesima. Takvim znanjima i vještinama pripremili bi se profesionalci koji znaju inovativno i kreativno odgovoriti na globalizaciju i druge suvremene trendove.

To je put za izgradnju pedagogije usklađene s novim oblikom globalizacije - globalizacijom solidarnosti koja, za razliku od ekonomske i financijske globalizacije, teži preuređenju svijeta u skladu s vrednotama humanosti.

Literatura

1. Hrvatić, N. (2008) Pedagogijska znanost: između teorije i pedagoške prakse (dostupno na: http://bib.irb.hr/lista-radova?projekt=130-1301761-1769&chset=xzkgwoezaif&print=true, 20. siječanj 2011.)
2. Spajić- Vrkaš, V. (1999) Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa. *Društvena istraživanja,* 8 (4), str. 579-600.

Globalization and the Study Program of Pedagogy - Students' Perspective

Abstract

The paper presents the results of a research on whether the study program of pedagogy is adopted to global processes which inevitably influence pedagogical theory and educational practice, as well as the practice of pedagogues in educational institutions. The research was conducted at two Departments of Pedagogy, one of the Faculty of Humanities and Social Sciences, the University of Zagreb in Croatia, and the other of the Faculty of Science and Education, the University of Mostar in Bosnia and Herzegovina. The results show that the students of pedagogy from the University of Zagreb are more familiar with the process of globalization and more likely to see globalization as a positive trend than their colleagues from the University of Mostar. The evidence for that is the following: Zagreb students hold more positive attitudes about globalization, have greater confidence in understanding the fundamental concepts of globalization and greater awareness of the selected aspects of the globalization processes, but they also hold more optimistic attitudes about the effects of globalization on the study program of pedagogy.

Keywords: globalization, pedagogy, study program of pedagogy

Globalizacija 3.0 i poučavanje interkulturnosti eTwinningom

Dinka Juričić
Školska knjiga, Zagreb

Sažetak

U radu je riječ o *plosnatom svijetu*, globalizacijskoj pojavi koju je 2005. opisao i objasnio Thomas Friedman te Web 2.0 i Web 3.0 alatima koji su je omogućili. Prikazane su posljedice koje je globalizacija 3.0 ostavila na kulturnoj i obrazovnoj razini. U tom je kontekstu objašnjena pojava slobodnih strijelaca i njihovih projekata, posebice projekta Flat Classroom[1]. Detaljnije je opisana ideja poučavanja interkulturnosti s pomoću eTwinninga te promjene u perspektivama poučavanja i učiteljskim kompetencijama koje takvo poučavanje traži.

Ključne riječi: globalizacija, interkulturalizam, „plosnati svijet“, eTwinning, poučavanje

Uvod

U međunarodnoj uspješnici ***The World is Flat,*** *A Brief History of the Twenty-First Century*, Thomas L. Friedman (reporter, kolumnist *New York Timesa* i trostruki dobitnik Pulitzera) govori o globalizaciji 3.0 koja je izravnala svijet i učinila ga ravnom pločom.

Globalizacija 1.0 (1492. – 1800.) rastegnula je svijet od veličine S (small) do veličine M (medium), a dinamičke sile tog vremena bile su globalna potraga za resursima i imperijalno širenje. Globalizacija 2.0. stisnula je svijet s veličine M na veličinu S silom kompanija koje su koncentrirale tržišta roba i rada. Globalizacija 3.0. (koja je započela otprilike 2000. godine) spljoštila je svijet i učinila ga tankim. (...) ... a globalna dinamička sila izravnavanja svijeta jesu pojedinci i male skupine.

Tanahnost i plosnatost današnjeg svijeta Friedman objašnjava padom vertikala (pravih i metaforičkih berlinskih zidova) te besplatnim, *open source* softverima koji su otvorili komunikaciju i napravili horizontalnu revoluciju u dostupnosti informacija, a napose besplatnim Web 2.0 i Web 3.0 alatima koji su dostupnošću, intuitivnošću i jednostavnošću uporabe običnom čovjeku omogućili sudjelovanje u globalnoj komunikaciji. Običnom je čovjeku bez kompliciranih informatičkih znanja i vještine programiranja omogućeno samostalno stvaranje vlastitih sadržaja, njihovo postavljanje na internet i dijeljenje s cijelim svijetom. Omogućeno mu je građenje vlastitih društvenih mreža i ponuđeno mnoštvo različitih načina kojima će komunicirati: od vlastitog bloga, mrežnih stranica i portala, e-portfolija, *podcasta*, *vodcasta*, twittanja, komuniciranja s pomoću Facebooka, Skypea, videokonferencija i foruma do suradnje udaljenih članova tima na istim

[1] Izokrenuti, naopačke postavljen razred

dokumentima i projektima s pomoću wikija, Google docsa i sličnih kolaboracijskih alata. Open source LMS[2] platforme omogućile su učiteljima da kreiraju vlastito interaktivno e-poučavanje i svoju ulogu prenositelja znanja zamijene mentorskom. Web 2.0 i Web 3.0 alati svijet su učinili ravnom pločom i igralištem za kolaboraciju, a teorije učenja snažno su povukli u konstruktivizam i konektivizam.

U članku ***It's a Flat World, After All*** objavljenome iste godine, Friedman kaže: „Dok sam odrastao, roditelji su mi znali reći: *Tom, ne ostavljaj hranu na tanjuru – ljudi u Kini umiru od gladi.* No danas, s prošlogodišnjim iskustvom plovidbe do kraja plosnatog svijeta, svojim kćerima kažem ovako: *Djevojke, ne ostavljajte svoje zadaće, ljudi u Kini i Indiji umiru od želje za vašim radnim mjestima.*

Poučavanje interkulturnosti

Interkulturizam je pojam koji se rabi u većini europskih zemalja za označivanje priznavanja vrijednosti, stilova života pojedinaca i društva, priznavanje različitosti i interakcije među kulturama, a pretpostavlja set osobnih i socijalnih vještina poput empatije, solidarnosti, priznavanja i poštovanja različitosti, slobodu od predrasuda i stereotipa svih vrsta, nekonfliktno komuniciranje, mrežno komuniciranje, kompetencije za rješavanje problema te kolaboraciju uživo i kolaboraciju *online*.

Interkulturne kompetencije nikome nisu urođene, riječ je o vještini koja se kao i svaka druga mora naučiti. Interkulturna edukacija jest proces razvijanja vlastitog smisla za identitet i pretpostavlja objektivno (ili bolje rečeno: *nesubjektivno*) promatranje i interpretiranje iskustava. Učenje interkulturnosti jest cjeloživotni proces i ne može se ostvariti jednim nastavnim satom, jednim polugodištem ili sporadičnim projektima. Stručnjaci (Mee, 2007.) i za mnogo jednostavnije pomake, na primjer transformiranje klasične kreda-ploča-udžbenik nastave i njezino pomicanje na desnu stranu kontinuuma poučavanja prema hibridnoj nastavi u kojoj se koriste IKT-om[3], predviđaju da je potrebno najmanje 10 godina. Bez strategije i cjelovitog pristupa učenje interkulturnosti ići će načinom koji je prije više od 500 godina opisao Leonardo da Vinci riječima: *Ići će, ali ne će se micati.*

U definiranju očekivanih ishoda učenja interkulturnosti krećemo od našega unutarnjeg plana: od uvjerenja i mentalnih filtara kroz koje primamo i prelamamo ono što percipiramo. Budući da način na koji percipiramo uvjetuje naša ponašanja, očekivani su ishodi učenja transformacijski. Pretpostavljaju pomake od tolerancije prema poštovanju različitosti, od timskih projekata do slobodnih strijelaca i od slobodnih strijelaca do interaktivne suradnje.

[2] Learning management system – softverska platforma za upravljanje učenjem
[3] Informacijsko komunikacijskom tehnologijom

Od tolerancije prema poštovanju različitosti

Prvi transformacijski pomak i na individualnom planu i globalno jest pomak u razumijevanju i prihvaćanju novog koncepta tolerancije. Pet je, naime, golemih koraka od nulte stope tolerancije do poštovanja različitosti.

- **nulta stopa tolerancije** – ***Ovo je mjesto nulte stope tolerancije prema nasilju,*** natpis je koji možemo vidjeti ponosno izvješen u većini hrvatskih škola. Nulta stopa tolerancije znači strogu netoleranciju, odbijanje, antipatiju, potpuno neprihvaćanje nečega, automatsko osuđivanje i kažnjavanje.
- **izbjegavanje** – tek nešto neagresivnija razina od netolerancije: nema automatskog osuđivanja, ali prema onome što prosuđujemo i dalje postoji izrazito negativno stajalište, ono što percipiramo kao različitost izaziva u nama nelagodu i potrebu za izbjegavanjem.
- **podnošenje** – ono što obično kolokvijalno nazivamo tolerancijom tek je sredina puta od netolerancije do poštovanja. Pretpostavlja odluku da podnosimo ono što je različito. To je *top-down* odluka onoga tko ima veću moć da odluči što hoće, a što ne će podnositi. U tome su problematičnost i nedemokratičnost shvaćanja tolerancije kao podnošenja.
- **prihvaćanje** – tek nešto manje autoritativna razina od podnošenja. Nema negativnih emocija, ali nema ni želje za upoznavanjem i suradnjom.
- **poštovanje** – potpuno uvažavanje različitosti i spremnost da se iz tih različitosti uči i sinergijski surađuje.

Cilj svih interkulutrnih poučavanja upravo je u tome: poštovanju različitosti koje ne vodi do asimilacija, nego do komplementarnog nadopunjavanja i sinergijske suradnje.

Jan Fiegel je proglašavajući 2008. godinom interkulturnog dijaloga u ime Europske komisije za edukaciju, trening, kulturu i mlade rekao da toleriranje različitih kultura nije više dovoljno, da Europi treba interkulturno društvo u kojem su međunarodna suradnja i interakcija način života, a ne izdvojeni događaji. *Želimo nadrasti multikuturna društva u kojima kulture i kulturne skupine jednostavno koegzistiraju jedne uz druge. Nije dovoljno samo više tolerancije. Želimo istinski preoblikovati društvo tako da u razmjenjivanju kultura postane interaktivna i konstruktivna*.

Da bi se moglo preoblikovati tako pluralističko društvo kakvo je europsko, polazišna je pretpostavka stvaranje neke jedinstvene platforme zajedničkih uvjerenja i vrijednosti. Model kojim Fiegelov odjel Europske komisije to čini jest promicanje kulturne i športske suradnje mladih s pomoću programa **Mladi na djelu *(Jouth in Action)***.

Od timskih projekata do slobodnih strijelaca

Godina 2012. u interkulutrnome je smislu obilježena odlukom Encyclopedije Britannice da nakon više od dva i pol stoljeća neupitnog ugleda i velike prodaje u svijetu, odustane od tiskanog izdanja zato što je prošle godine prodala jedva 3 000 primjeraka. Encyclopedia Britannica najbolji je mogući primjer tradicionalnoga, sjajno planiranoga i vođenoga timskoga projektnog pristupa u kojem na svakom izdanju surađuje više od 100 vrhunski obrazovanih stalno zaposlenih urednika i gotovo 5 000 njihovih suradnika.

Što je to krenulo po zlu i srozalo prodaju jednog od najdugovječnijih svjetskih kulturoloških projekata? S jedne je strane krivac za to splošćivanje svijeta. No kriv je i čovjek koji se zove Jimmy Wales, osnivač Wikipedije.

Walles je 2001. zamislio i pokrenuo *online* projekt besplatne, višejezične enciklopedije čije sadržaje (prema zadanim uzorcima) kreiraju sami korisnici u kolaboracijskom Web 2.0 alatu koji se zove wiki. Walles je u tu avanturu krenuo sam, kao slobodni strijelac, kojega Bates (2004.) opisuje kao nezavisnu kreativnu osobu koja bez velikih ulaganja, *laissez-faire* pristupom, zahvaljujući pretežito Web 2.0 alatima ostvaruje djela kojima promiče inovativnost i eksperimentiranje s obrazovnim tehnologijama. Zahvaljujući moćnim besplatnim alatima svijetom su odjednom zavladali slobodni strijelci. Jimmy Walles samo je jedan od njih.

Od slobodnih strijelaca do suradnje

Govoreći na INET-ovoj[4] konvenciji u Ženevi u travnju 2012., Jimmy Wales, osnivač Wikipedije, prorekao je da sudbinu tiskanog izdanja Encyclopedije Britannice uskoro čeka i Hollywood kojega, doduše, ne će uništiti Wikipedija, nego besplatni Web 2.0 alati za snimanje i *online* produkciju multimedije koji slobodnim strijelcima omogućuju da u ravnom svijetu osvajaju dotad neosvojiva područja.

Wikipedija je jedan od prvih velikih globalnih dokaza splošćivanja svijeta i horizontalnog širenja inovacije. Istodobno, dokaz je i tendencije udruživanja i suradnje slobodnih strijelaca. Pokrenuta kao djelo jednog čovjeka, slobodnog strijelca, u jedanaest je godina svog postojanja dogurala do 85 000 stalnih suradnika, više od 21 milijuna članaka napisanih na 280 jezika i 400 milijuna korisnika dnevno.

Ideja interkulturalnog obrazovanja upravo je u takvoj suradnji.

[4] Institute for New Economic Thinking

E-projekti za učenje interkulturnosti

Projekt Flat Classroom

Dvije učiteljice, Julie Lindsay, koja je tada radila u jednoj školi u Bangladešu, a danas je u Pekingu, i Vicky Davis iz jedne škole u Georgiji u SAD-u, inspirirane Freidmanovom knjigom povezale su s pomoću interneta 2006. svoja dva razreda na suprotnim stranama svijeta i pokrenule projekt Flat Classroom. Njihova je polazišna ideja bila omogućiti svojim učenicima da na holistički i konstruktivistički način Web 2.0 alatima surađuju jedni s drugima, upoznajući se i stječući na taj način interkuturne komunikacijske kompetencije. Projekt je vrlo brzo zaživio na društvenim mrežama i postao globalno popularan. Danas na taj način surađuje nekoliko desetaka tisuća škola u svijetu.

Budući da se sve zbiva *online*, preduvjet za takvu suradnju jest nešto šira digitalna pismenost učitelja od one naznačene u Lisabonskom sporazumu i definirane Europskim referentnim okvirom. Novozelandski je srednjoškolski učitelj Andrew Churches 2007. tada šezdesetogodišnju Bloomovu taksonomiju nadogradio digitalnom komponentom i smjestio je u digitalno okruženje 21. stoljeća uključivanjem dodatnih mogućnosti učenja što ih pružaju nove Web 2.0 tehnologije. Točnije, razradio je digitalne kompetencije potrebne za pojedine razine revidirane Bloomove kognitivne piramide, dopunio novim aktivnim glagolima i predložio pristup konkretnim digitalnim alatima.

- zapamtiti – voditi *online* bilješke u tekstu, grafički označiti pojedine dijelove, podcrtati, spremiti u *online* biblioteku i označiti poveznice; znati se uključiti u komuniciranje na društvenim mrežama; znati pretraživati sadržaje (Google) tražilicom
- razumjeti – znati voditi *online* bilješke, kategorizirati, komentirati, odrediti ključne riječi (tagove); voditi svoj blog, znati se pretplatiti na besplatne *online* sadržaje, koristiti se Twitterom; napredno pretraživati internet
- primijeniti – uređivati *online* tekst; pokretati programe i upravljati njima, skidati sadržaje s interneta i postavljati svoje vlastite sadržaje na internet (*upload*) na taj ih način dijeleći s drugima
- analizirati – znati provjeriti valjanost podataka s interneta; koristiti se programima za konceptualizaciju i izradu mentalnih mapa; znati postaviti poveznice i tagove; znati napraviti *mash-up*, tj. izmiješati razne sadržaje i alate kreirajući tako vlastiti materijal
- procijeniti – testirati programe, javno recenzirati i komentirati tuđe materijale u postovima na svojim blogovima i vlogovima, umrežavati se na kolaboracijskim stranicama, uređivati i administrirati zajedničke stranice (npr. wiki)
- stvoriti – programirati; snimati, uređivati, režirati i producirati multimediju: film, animaciju, audiozapis...

Jedan od potprojekata Flat Classrooma je i Eracism, globalni učenički debatni projekt koji je započeo 2009. Eracism promiče raznolikost kultura i kompetencije za interkulturni način razmišljanja. Teza prošlogodišnje debate bila je ***Razlike nas čine snažnijima***, a ovogodišnji Eracism Project poziva učenike da razmisle i pripreme svoje četveročlane debatne timove za globalno *online* natjecanje u obrani ili osporavanju teze: ***Samo je jedna rasa – ljudska rasa. Sve je ostalo kultura.***

Projekt e-Twinnig

Ideja e-Twinninga rođena je 2005., a od 2007. dio je potprograma za cjeloživotno učenje Comenius koji je Europska komisija razvila da bi se mladima (od vrtića do fakulteta) i nastavnom osoblju omogućila suradnja za bolje razumijevanje europskih kultura, jezika i vrijednosti. Program eTwinninga s pomoću IKT-a[5] i svojih *web*-alata (portala i desktopa) omogućuje nastavnicima i školama upoznavanje, druženje i suradnju koju ostvaruju samostalnim osmišljavanjem i provođenjem zajedničkih *online* projekata u nastavi i izvan nje. Osim toga, program nudi izvrsne *online* edukacije i tečajeve za cjeloživotno stručno usavršavanje nastavnika, a financira i mogućnost njihova odlaska na eTwinning usavršavanja diljem Europe. Na europskoj je razini eTwinning organiziran tako da mu je sjedište u Bruxellesu, a na nacionalnim ga razinama, npr. u Hrvatskoj, koordiniraju Agencije za mobilnost.

Tri su vrlo bitna obilježja eTwinninga koja potiču učenike i učitelje, motiviraju ih i olakšavaju im interkulturnu kolaboraciju te stvaraju sigurno okruženje za učenje i poučavanje:

- ***prilagodljivost*** željama i potrebama učenika te ***fleksibilnost*** u osmišljavanju projekata, pronalaženju partnera i razmjeni ideja i zajedničkom planiranju projekta te započinjanju aktivnosti u razredu;
- ***jednostavnost*** uporabe alata, prijavljivanja i registriranja projekta, komuniciranja s partnerima i realizacije projekta s pomoću TwinSpace platforme koja nudi prostor za razmjenu svih tipova dokumenata, audiomaterijala i videomaterijala koje su učenici stvorili, mogućnost vođenja bloga projekta i slično;
- ***sigurnost***, tj. provjereno *online* okruženje za učenike i učitelje. Na eTwinning platformu nemoguće je ući bez (besplatne) korisničke registracije, a Agencija za mobilnost i programe Europske Unije (naša nacionalna služba za podršku) provjerava jesu li korisnici zaista nastavnici, pedagoški djelatnici ili nenastavno osoblje u ustanovama u kojima su naveli da su zaposleni.

[5] Informacijsko komunikacijskih tehnologija

e-Twinning– hrvatsko iskustvo

U pet godina postojanja eTwinniga u Europi aktivno se uključilo više od 160 000 članova s više od 5 000 uspješno realiziranih kolaboracijskih *online* projekata od kojih neki traju tek nekoliko mjeseci, ali većini je životni vijek dulji od dvije godine, a nakon toga se nastavljaju u nekom drugom obliku.

U Hrvatskoj se u eTwinning dosad uključila 541 osnovna i srednja škola te desetak vrtića. Broj hrvatskih nastavnika koji mentorski vode svoje učenike u eTwinnig projektima svakodnevno raste. Trenutačno su registrirana 993 nastavnika i odgajatelja. Na eTwinning platformi postoji i soba hrvatskih učitelja gdje oni koji imaju problem s poznavanjem europskih jezika mogu komunicirati na hrvatskome. Za njihove je potrebe s engleskoga prevedena i eTwinning kuharica, a Agencija za mobilnost i hrvatska eTwinning ambasadorica Lidija Kralj, nastavnica matematike i informatike iz male škole u Velikom Bukovcu, redovito održavaju radionice i edukacije te nude materijale u digitalnom časopisu ***Pogled kroz prozor*** te na Twitteru i Facebooku.

Dosadašnji hrvatski eTwinnig projekti interkulturnosti temelje se na sva četiri Delorsova stupa obrazovanja: učenju za znanje, učenju za rad, učenju za zajednički život i učenju za postojanje. Upravo je u tom posljednjem, učenju za postojanje, za biti, rasti u svom osobnom razvoju najvažniji cilj obrazovanja i baš to učenje promiču hrvatski učitelji uz pomoć svojih eTwinning projekata. Time sebi i svojim učenicima omogućuju razvijanje talenata, ali i da interkulturno surađujući izgrade i očvrsnu svoje identitete bez obzira na nastavno područje oko kojeg je ispleten projekt. Naši su učenici tako surađujući s učenicima i školama iz Europske Unije za potrebe zajedničkih projekata proučavali, izrađivali i razmjenjivali pisane, slikovne i multimedijalne materijale o tradicijskim jelima, materijalnoj i nematerijalnoj baštini, običajima mladih, društvenom životu, ali su tražili i jednostavnije načine za zajedničko učenje matematike i fizike, čitanje lektire i sl. Naučili su svakodnevno preko videokonferencija ulaziti jedni drugima u razrede učeći tako jedni od drugih kako se uči. Zahvaljujući eTwinnigu mnogo je hrvatskih učiteljica krenulo u avanturu Flipped Classroom, projekt koji su 2007. započeli Jonathan Bergman i Aaron Sams, dvojica američkih srednjoškolskih učitelja fizike, okrenuvši naopačke ne samo svoje razrede nego i dosadašnju metodiku i zarazivši svijet tom metodom. No Flipped Classroom i globalna zaraza njime tema je za novu priču.

Zaključak

Pođemo li od određenja kulture kao onoga što je zajedničko skupini ljudi koja dijeli identitet temeljen na istom jeziku, načinu razmišljanja, sustavu vrijednosti, stajalištima, praksi, načinu života, institucijama, zakonima, pravilima, ponašanju, ukupnome materijalnome i nematerijalnom naslijeđu, onda se sudari kultura u današnjemu digitalno premreženome plosnatom svijetu

neprestano i u svakom trenutku sve silovitije događaju na svim komunikacijskim razinama. I evidentno su horizontalni i demokratski. U posljednjih su 10 godina svi veliki pomaci u učenju rezultat rada učitelja, praktičara u razredu, slobodnih strijelaca kojima su alati društvenog komuniciranja na internetu pomogli da prošire svoju ideju i steknu golemi broj istomišljenika i sljedbenika.

Komunikacija je, međutim, percepcijski proces: opažaji prolaze kroz filtre naših uvjerenja, vrijednosti, pogleda na svijet, načina razmišljanja. Znamo da naše percepcije u velikoj mjeri određuju modele naših ponašanja i modele reagiranja. Zato su u digitalno premreženom svijetu uz goleme mogućnosti upoznavanja, zbližavanja i suradnje, jednako tako goleme vjerojatnosti konflikata te opasnosti od zapostavljanja vlastitih identiteta i nekritičkog prihvaćanja elemenata dominantnijih kultura. Učenje interkulturnosti stoga zahtijeva kompetentnog učitelja, digitalno pismenoga, osposobljenog za vođenje međunarodnih projekata, ali i učitelja koji cjeloživotnim obrazovanjem ulaže u svoj osobni razvoj. Jednako tako, zahtijeva i stručnu i tehnološku podršku dobro strukturiranih međunarodnih organizacija i projekata poput eTwinninga koji podržavaju ideje slobodnih strijelaca i omogućuju im suradnju.

Nikad u povijesti potreba za poučavanjem interkulturne komunikacije nije bila tako velika niti su mogućnosti za nju bile veće.

Literatura

1. Bates, A. W. (2004). *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta.* Zagreb, Benja.
2. Churches, A., *Bloom's Digital Taxonomy; It's not about the tools, it's using the tools to facilitate learning*, na http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools, preuzeto 1. svibnja 2012.
3. Delors, J., (1996.) *Learning: The Treasure Within -– Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century*, 1996. UNESCO,
4. *Eracism Project 2012*. na http://www.eracismproject.org/ preuzeto 1. svibnja 2012.
5. Friedman, Th., (2005.) *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century* , 2005. Farrar, Straus & Giroux
6. Friedman, Th., *It's a Flat World, After All*, članak u *New York Timesu* od 3. travnja 2005. s http://www.nytimes.com/2005/04/03/magazine/03DOMINANCE.html?_r=1, preuzeto 1. svibnja 2012.
7. http://www.flatclassroomproject.org/
8. International cooperation & Development brošura s http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/gp-int-coop_en.pdf , preuzeto 1. svibnja 2012.
9. Juričić, D., *Tolerancija* na http://youtu.be/NrfV93hAFxg
10. Juričić, D., *Web 1.0, web 2.0 i web 3.0 alati*, na http://youtu.be/Jtm1VlFrNMY
11. *Key competences for lifelong learning: A European reference framework,* (2004.), na http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf, preuzeto 1. svibnja 2012.
12. *Kuharica za eTwinning; 50 recepata za suradnju europskih škola i stručno usavršavanje nastavnika*, (2012.) Centralna služba za podršku za eTwinning, www.etwinning.net , hrvatsko izdanje na http://files.eun.org/etwinning/cookbooks/HR_cookbook.pdf , preuzeto 1. svibnja 2012.

13. Linday, Davis, (2010.) Navigate the digital Rapids, *Learning & Leading with Technology*, March/April, 2010. *ISTE*, str.anice 13. – -15. na http://www.iste.org/learn/publications/learning-and-leading/issues/Navigate_the_Digital_Rapids.aspx , preuzeto 1. svibnja 2012.
14. Linday, Davis: (2011.) *Flattening Classrooms, Engaging Minds: Move to Global Collaboration One Step at a Time*, 2011. Pearson Resources for 21st Century Learning
15. Mee, A., *E-learning policy and the 'transformation' of schooling: a UK case study*, (2007.), na http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Adrian_Mee.htm#Figure_1, preuzeto 1. svibnja 2012.
16. Pogled kroz prozor, digitalni časopis za obrazovne stručnjake na http://pogledkrozprozor.wordpress.com/
17. *UNESCO guidelines on Inerculutral Education* na http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf
18. Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:About , preuzeto 1. svibnja 2012.

Globalisation 3.0. and Teaching Interculturalism through eTwinning

Abstract

This paper explains the "flat world" concept as introduced by Thomas Friedman, and how it pertains to the educational system. The paper discusses Web 2.0 and Web 3.0 tools as factors which have enabled this globalisation-related phenomenon. The emergence of "free shooters" and their projects, especially the Flat Classroom Project, is looked into, as well as the idea of teaching interculturalism through eTwinning, and the resulting changes in the perspectives of teaching and teachers' competences that such teaching requires.

Keywords: globalisation, interculturalism, "flat world", eTwinning, teaching

Nacionalni kurikulum iz perspektive socijalnih zbivanja prouzročenih recesijom - pedagoški potencijal i/ili ideološka propaganda?

Dr. sc. **Stjepan Kovačević**
Prirodoslovno-matematički fakultet u Splitu

Sažetak

U radu se razmatraju mogući doprinosi nacionalnog kurikuluma u razvoju odgovornosti i socijalne senzibilizacije te prevladavanju nepovoljnih učinaka gospodarske krize na društvo. Gospodarska se kriza pritom ne promatra isključivo u ekonomskom kontekstu, već kao sveprisutna socijalna zbilja implicirana narušenim sustavom vrijednosti. Na osnovi kritičkog pristupa Hrvatskom nacionalnom kurikulumu i kurikulumima odabranih europskih zemalja, ukazuje se na tromost i ambivalentnost obrazovne politike u odnosu na recentna društvena zbivanja. Rezultat toga jest diskordantno političko i pedagoško poimanje hijerarhije društvenih vrijednosti, što odgojno-obrazovne intencije često svodi na formalizam. S obzirom na činjenicu da se odgoj i obrazovanje pod nadležnošću nacionalnog kurikuluma u europskim zemljama temelji na referentnom okviru ključnih kompetencija, razmatra se i potreba njegove revizije, u skladu s novonastalim društvenim potrebama.

Ključne riječi: nacionalni kurikulum, recesija, sustav vrijednosti, politika, pedagoški potencijal.

Uvod

Razmatrajući filozofska uporišta i suvremena određenja kurikuluma, napose nacionalnog, opravdano je zaključiti da na državnoj razini ne postoji socijalni čin, koji je u većoj mjeri usmjeren na internalizaciju društvenih vrijednosti[1]. Transfer vrijednosti iz latentnih obrazaca u neposredna ponašanja osigurava dualna priroda nacionalnog kurikuluma kojom se, uz utvrđene obveze omogućava i dostatna razina slobode izbora. Svaka obveza prejudicirana nacionalnim kurikulumom proizašla je iz stečenih iskustava i kao takva predstavlja (ili bi trebala predstavljati) odraz društvenog altruizma i socijalne senzibilizacije u namjeri da se posredstvom odgoja i obrazovanja svakome pojedincu omogući osobna aktualizacija, socijalizacija i inkulturacija. S druge strane, sloboda osigurana nacionalnim kurikulumom odgleda se u svekolikim mogućnostima pojedinaca da se posredstvom odgoja i obrazovanja osobno afirmira u društvu i razvije vlastite kreativne potencijale i kompetencije što će u konačnici rezultirati osobnom satisfakcijom. Iz ove perspektive odgoj i obrazovanje, kao i nacionalni kurikulum oportuno je proglasiti vrijednosno orijentiranim činom, koji je istovremeno odraz kulture i katalizator njezina daljnjeg razvoja. No, kao što se odgoj i obrazovanje ne odvijaju samo u školskim institucijama, već u sveukupnoj (neposrednoj i

[1] U ovome radu društvene vrijednosti se razmatraju u najširem i hijerarhijski najvišem smislu. Kao takve podrazumijevaju daljnju klasifikaciju svih ostalih, naglašeno nematerijalnih, vrijednosti.

virtualnoj) društvenoj okolini i nacionalni kurikulum ima ograničenu nadležnost nad procesom osposobljavanja. Razlog njegove ograničene jurisdikcije proizlazi iz državne regulacije odgojno-obrazovnog sustava, odnosno odluka obrazovne politike, koje se, na globalnoj razini, razlikuju s obzirom na utvrđeno trajanje obveznog obrazovanja. Ograničavajući se na kontekst hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava to znači osnovne škole[2] te se u tom kontekstu on ovdje i razmatra. Međutim, socijalni učinci nacionalnog kurikuluma znatno su dalekosežniji što se očituje i iz njegovog normativnog načela, kojim se svakom pojedincu osigurava jednakopravni status u pravu (i obvezi) na odgoj i obrazovanje, a time i internalizaciju društveno prihvaćenih vrijednosti. Budući legitimira odgoj i obrazovanje, koji se u institucionalnoj formi provode u doba djetinjstva i adolescencije, dakle životnom razdoblju u kojemu percipirani sustavi vrijednosti uvelike utječu na formiranje osobnosti i ponašanje (Franc, Sučić i Šakić, 2009), nacionalni kurikulum predstavlja okosnicu moralnog razvoja pojedinca i vlastita identiteta. A kada individualni sustav vrijednosti postane stabilan i formiran, kako navodi Ferić (2009, str. 50), „percipirani sustavi vrijednosti ne mogu na njega više utjecati niti ga mijenjati“. Iz toga proizlazi da nacionalni kurikulum predstavlja platformu društvenog posredovanja vrijednosti.

Nacionalni kurikulum i transfer vrijednosti

U istraživanju vrijednosti uočljiv je dominantan interes istraživača iz društvenih, humanističkih i ekonomskih znanosti, dok unutar društvenog znanstvenog diskursa prevladava filozofski, antropološki, sociološki i psihološki pristup. Iako svaka od navedenih znanosti vrijednosti promatra u sebi svojstvenom kontekstu te ih različito klasificira i rangira, načelno postoji konsenzus oko prihvaćanja njihova određenja kao temeljnih i stabilnih uvjerenja koja usmjeravaju ponašanje čovjeka prema hijerarhijski postavljenim životnim ciljevima (Ferić, 2009; Franc, Sučić i Šakić, 2009; Ilišin, 2011). U pedagoškom kontekstu, preciznije kontekstu teorije kurikuluma, one predstavljaju vrijednosne izvore nacionalnog kurikuluma koje se didaktičkom transformacijom aspiriraju u nacionalni kontekst odgojno-obrazovnih težnji – ciljeva (Vican, Bognar, Previšić, 2007).

Uz trajne vrijednosti, kao što su jezik, kulturna baština, nacionalni identitet i tradicija, vrijednosne izvore kurikuluma čine i one vrijednosti koje su, s obzirom na dinamiku socijalnih zbivanja, podložne promjenama u hijerarhijskoj strukturi. Prije svega riječ je o civilizacijskim i akademskim vrijednostima pod utjecajem kojih se odvijaju sva relevantna zbivanja u području gospodarstva, ekonomije, tehnike i tehnologije, socijalne i monetarne politike.

[2] Iako Nacionalni okvirni kurikulum podrazumijeva desetogodišnje obvezno trajanje odgoja i obrazovanja uključivo i obvezni srednjoškolski ciklus prema aktualnom Zakonu obvezno je još uvijek osmogodišnje, osnovno školovanje.

Nacionalni kurikulum ima više vrijednosnih izvora (usput Vican, Bognar i Previšić, 2007), no u kontekstu ovdje aktualne teme dostatno je samo konstatirati kako je uvriježeno shvaćanje vrijednosti u pedagogiji istovrsno onome u ostalim društvenim znanostima, napose filozofiji, sociologiji i psihologiji.

U većini teorijskih određenja vrijednosti prepoznatljive su dvije dimenzije - dimenzija relativne stabilnosti (kontinuiteta) i diskontinuiteta o kojima ovisi hijerarhija motiva (ciljeva) i ponašanje. Kategorija kontinuiranih vrijednosti produkt je već stečenih iskustava društva (i pojedinca), dok je njihovo previranje i diskontinuitet posljedica permanentnog formiranja novih vrijednosti proizašlih iz aktualnih (ne samo) socijalnih zbivanja (Pantić, 1977, prema Ilišin, 2011). Jednako tako, „proizvodnja novih znanja, interkulturalna i gospodarska dinamika i intenzitet kretanja, globalizacijski procesi imaju za posljedicu mijenjanje obrazovnog vrijednosnog sustava“ (Vican, Bognar i Previšić, 2007, str. 168), dakle i promjene vrijednosnih izvora nacionalnog kurikuluma i/ili njihove hijerarhije.

Izmjene u hijerarhijskoj ljestvici vrijednosnih ishodišta nacionalnog kurikuluma te uvođenje novih, nužno impliciraju i promjene u njihovoj operacionalizaciji, odnosno odgojno-obrazovnim ciljevima. U filozofskom konceptu kurikulumskog pristupa odgoju i obrazovanju takve promjene posve su očekivane. Štoviše, kurikulum pretpostavlja fleksibilno nadograđivanje kompetencija (Previšić, 2007), čiji je razvoj intencija iskazana operacionalizacijom vrijednosti.

Upravo iz razloga otvorenosti na promjene i spremnosti na njihovu asimilaciju, kurikulumski koncept promiče evoluciju odgoja i obrazovanja, a ne njegovu revoluciju. Iz sinteze ovih promišljanja proizlazi da je nacionalni kurikulum značajan (ako ne deklarativno i najznačajniji) participant cikličkog procesa stvaranja vrijednosti te njihova daljnjeg promoviranja. Nacionalni kurikulum predstavlja uporišnu točku svake slijedeće razine školovanja, dok njegov utjecaj na formiranje osobnosti čovjeka nadilazi (ili bi trebao nadilaziti) institucionalne granice. Iako je, s pedagoškog i uopće društvenog aspekta, neprihvatljiva bilo kakva stigmatizacija uloge pojedinih razina školovanja, odnosno proglašavanja više ili manje vrijednima, evidentna je činjenica da je na višim razinama školovanja odnos odgojnih i obrazovnih intencija obrnuto proporcionalan. S porastom obrazovnih zahtijeva, barem u formalnom smislu, smanjuje se količina odgojnih. Riječ je dakle o insistiranju na razvoju i stjecanju kompetencija, ali ne uvijek i iz rakursa suvremene pedagogijske znanosti, već kao temeljnog načela poduzetništva, upravljanja ljudskim resursima i proizvodnjom (usput Lawler, 1994; Sparrow, 1997). Tako i intencije internalizacije općih, nematerijalnih vrijednosti postaju implicitne ili često posve marginalne. Takva situacija dodatno naglašava kulturnu i uopće državotvornu ulogu nacionalnog kurikuluma.

Presudni značaj nacionalnog kurikuluma u internalizaciji vrijednosti očituje se i u naglasku koji on stavlja na razvoj etičkih i moralnih osobina. Za razliku od strogo pragmatičkog shvaćanja

kurikuluma u formi algoritamskog predloška osposobljavanja orijentiranog na recepciju znanja kao temeljne vrijednosti (tradicionalni nastavni plan i program), suvremeni kurikulum, kakav danas prevladava u većini zemalja Europe, pretpostavlja i socijalno-humane, opće vrijednosti te njihovu operacionalizaciju u odgojno-obrazovne ciljeve – razvoj socijalno-humanih kompetencija. Tako u nacionalnom kurikulumu „dominantan postaje odgoj, a naglasak se stavlja na etičke i moralne osobine“ (Vican, Bognar i Previšić, 2007, str. 169).

Oko prihvaćanja nacionalnog kurikuluma kao vrijednosne platforme odgoja i (obveznog) obrazovanja postoji pedagoški, ali čini se ne i politički te opće društveni konsenzus. Ovim stavovima u prilog idu i recentna, recesijom potaknuta zbivanja na društvenoj i obrazovno-političkoj sceni.

Nacionalni kurikulum u kontekstu recesijskih zbivanja

Paradigmatski preokret između tradicionalnog i suvremenog koncepta kurikuluma te razvojno kompetencijskog pristupa odgoju i obrazovanju, rezultat je pedagoškog odgovara na socijalne potrebe osposobljavanja primjerenog aktualnom vremenu globalizacijskih procesa. Ishodišta globalizacije, kao teorijskog koncepta, ali i socijalne zbilje, veže se uz postindustrijska društva i vrijeme postmoderne. Iako danas prevladava shvaćanje globalizacije kao univerzalnog procesa, ili niza procesa koji rezultiraju socijalnom međupovezanošću i međuovisnošću u polivalentnom modernom svjetskom sustavu, u svakodnevnom životu ona znatno češće podrazumijeva tek ekonomsku liberalizaciju i integraciju nacionalnih tržišta u moćne magnate (Milat, Kovačević, 2012) te gospodarsku i kulturnu hegemoniju zapadnih sila nad ostatkom svijeta (Kukoč, 2006). Istovremeno, socijalne potrebe i moralne vrijednosti nametnutim konformizmom postaju podređene ekonomskim interesima.

Tendencija uređenja svijeta kao planetarne cjeline, vođena manje ili više plemenitim namjerama „ukupnog društvenog prosperiteta“, zasigurno je u mnogočemu unaprijedila kvalitetu ljudskog života, ponajprije u području komunikacije, ljudskih prava i demokracije – građanstva (Spajić-Vrkaš, 1999). Međutim, u trenutku nastupanja ekonomske krize, impresivna moć globalnog svjetskog poretka, po načelu domino-efekta našla se u recesiji, ako ne i u regresiji. Recesija se učestalo tretira kao dominantno područje ekonomskih znanosti i stoga ovdje izostaju spekulacije o razlozima koji dovode do nje. Ostaje se isključivo na konstatacijama da negativne posljedice recesije uzrokuju narušavanje sustava vrijednosti, što, u trenutku eskalacije do razine egzistencijalne ugroženosti, može dovesti do sveobuhvatnog društvenog kolapsa. Pritom se kreće od pretpostavke da odgoj i obrazovanje, posebno ono pod nadležnošću nacionalnog kurikuluma, dakle, opće i obvezno (osnovno), može djelovati kao ublažavajući i/ili preventivni čimbenik na recesijska zbivanja.

Recesiju je, kao i svaku neželjenu posljedicu prouzročenu individualnom ili grupnom aktivnošću, moguće promatrati s aspekta (ne)odgovornosti i (a)moralnosti. Aspekt neodgovornosti prije svega podrazumijeva nepromišljeno djelovanje u osnovi kojega najčešće stoji nekompetentnost, dok je amoralnost rezultat narušene strukture sustava vrijednosti u kojemu se nekritički primat daje individualnim, hedonističkim potrebama i osobnoj zadovoljštini, ne mareći za društveno uvriježene i prihvaćene norme ponašanja.

Odgovornost i moral opće su ljudske vrijednosti, čiji se razvoj potiče prije svega odgojno-obrazovnim djelovanjem. Ovdje se upravo čini bitnim načiniti odmak od današnjeg, suvremenog shvaćanja odgoja i obrazovanja, te razmotriti odgoj kao proces „formiranja čovjekove individualne i socijalne osobnosti, razvoj moralnih osobina djece, odnosno razvoja njihova karaktera“ (Vican, Bognar, Previšić, 2007, 169). Promatrano iz ove, tradicionalne perspektive određenja odgoja, uloga nacionalnog kurikuluma u razvoju morala i odgovornosti postaje krucijalna. Jer, kako je već naznačeno, u nacionalnom kurikulumu dominiraju odgojne težnje te su izraženije nego na daljnjim razinama školovanja.

Razmatrajući recesiju u kontekstu čuvene Churchillove izreke da se *povijest ponavlja, ali svaki puta više košta* te imajući na umu evidentnu fluktuaciju sustava vrijednosti i ekonomsko-političku tromost rješavanja krizom prouzročenih problema, postavlja se pitanje je li obveza odgoja i obrazovanja preventivno djelovati na razvoj ponašanja koja potencijalno ugrožavaju egzistenciju pojedinca i društva u cjelini. Formalno gledajući, ukoliko je odgovor na prethodno pitanje potvrdan (a jeste), a s obzirom da je odgoj i obrazovanje u nadležnosti nacionalnog kurikuluma u većini europskih zemalja upravo ono obvezno, proizlazi da i u slučaju recesijskih zbivanja nacionalni kurikulum ima ključnu ulogu regulacije socijalnih ponašanja. Jednostavnije, nacionalni kurikulum, predstavlja pedagoški potencijal, koji ozbiljenjem u odgojno-obrazovnom procesu, čini vrijednosni temelj za stvaranje moralno stabilnog, odgovornog, kompetentnog i nealijeniranog društva. Dakle, nacionalni kurikulum posve sigurno može doprinijeti ublažavanju posljedica recesije na društvo te preventivno djelovati na opetovano zapadanje u nju. Doduše, ovi navodi odraz su idealističkog pristupa nacionalnom kurikulumu, bez sagledavanja šireg konteksta odgoja i obrazovanja te zanemarivanja činjenice da društveno legitimirane vrijednosti često nisu u skladu s personalnim vrijednosnim prioritetima (Allport, 1955 prema Ferić, 2009). Ipak, u dobu aktualne recesije obrazovanje je na globalnoj razini prepoznato kao strateška socijalna uzdanica. Tako je simptomatično da države, koje su svojim ideološkim doktrinama utrle put stvaranja globalizacije i neoliberalnog kapitalizma (ponajprije SAD), u borbi protiv nacionalne krize, ističu presudnu ulogu obrazovanja, morala, kreativnog potencijala, zdravlja i opće kulture vladajućih struktura. Vodeće mjesto ekonomskog neoliberalnog kapitala najednom dobiva konkurentnu vrijednost socijalnog kapitala u kojem, barem teoretski, znanje i socijalna senzibilnost postaje najvrjednija roba

(Bogomolov, 2010). U gospodarski slabije razvijenim, tranzicijskim zemljama, uključivo i Hrvatsku, moralna kriza prouzročena destabilizacijom i/ili kolapsom gospodarstva, velikom stopom nezaposlenosti, padom životnog standarda i socijalnim raslojavanjem (ali i homogeniziranjem sumnjivih društvenih elita) čini se tek sekundarnim problemom. U općoj materijalnoj oskudici, državna politika poduzima radikalne mjere saniranja posljedica krize, čini se, ne mareći previše za otklanjanje uzroka koji su do nje doveli. U Hrvatskoj se, kao i drugim državama, ističe uloga obrazovanja i stvaranja kritične mase ljudskog kapitala koja će osigurati gospodarsku, ekonomsku, a time i socijalnu progresiju[3]. Ipak, s pedagoškog aspekta, ovome pristupu valja uputiti oštru kritiku iz razloga što se u medijskim istupima političara, ekonomista i gospodarstvenika, raznim tiskovinama, pa čak i znanstvenim radovima (najčešće iz područja ekonomije) permanentno naglašava uloga srednjoškolskog (strukovnog) i visokog obrazovanja u prevladavanju recesije, dok se ono osnovno, opće i obvezno, gotovo marginalizira. No, suprotno možda očekivanom, povećanje broja obrazovanih, radno kompetitivnih osoba ne implicira nužno razvojna postignuća društva. Takvo povećanje „nužno ne rezultira ni rastom, a kamoli razvojem“ (Žagar, 2010, str. 76) države. Stoga odgoju i obrazovanju (ni) u recesijskim vremenima nije pragmatično pristupati selektivno. Odgoj i obrazovanje, kako ističe H. A. Giorux (prema Guilherme, 2006), nije jedino sredstvo stvaranja građanskog društva i ljudskog kapitala, ali ga je u kontekstu stjecanja identiteta i moralne odgovornosti neophodno promatrati iz holističke perspektive.

Dodatna zaduživanja, povećanje fiskalnih i parafiskalnih nameta te proračunski rezovi i smanjivanje sredstava u javnom sektoru, pa tako i odgojno-obrazovnom, učestale su političke intervencije u kriznim razdobljima. No, je li smanjivanje sredstava za odgoj i obrazovanje doista pragmatično rješenje ili je ono posve kontraproduktivno? S političkim odlukama smanjenja državnih izdataka za odgoj i obrazovanje suočile su se mnoge europske zemlje poput Austrije, Finske, Njemačke, Irske, Italije, Moldavije, Norveške, Poljske, Španjolske i Velike Britanije. U većini navedenih država planirane mjere štednje u odgojno-obrazovnom sustavu odnose se na smanjenje investicija u razvojnu infrastrukturu, plaće zaposlenika, te značajno smanjenje sredstava za visoko obrazovanje (The impact of global economic crisis on education, 2009). Neselektivne mjere štednje kojima je obuhvaćeno i obvezno obrazovanje, koliko je poznato, provedene su samo u Italiji i Irskoj. S druge strane, administracija Baracka Obame 2011. godine, u trenutku najveće fiskalne strogosti, insistirala je na investiranju značajnih sredstava iz federalnog budžeta u obrazovanje kako bi se provela njegova reforma[4]. I tako država koja je i inicirala svjetsku

[3] Primjerice, hrvatski ekonomist i političar Ljubo Jurčić još u srpnju 2009. godine u jednoj tiskovini izjavio je da su ulaganje u obrazovanje za buduće tehnologije, uz povećanje domaće proizvodnje i zaštitu okoliša, ključni su faktori za izlaz Hrvatske iz recesije. Cjeloviti tekst dostupan na: http://www.poslovni.hr/vijesti/top-10-poslova-koji-cvatu-u-recesiji-121030.aspx

[4] Više na: http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704107204575039090128849972.html

ekonomsku krizu, kapitalnim investiranjem u ljudske resurse, jača svoj svjetski intelektualni, gospodarski i ekonomski autoritet.

U europskim okvirima Hrvatska, uz najkraće trajanje obveznog obrazovanja, pripada i skupini država čiji je udio BDP-a u odgoju i obrazovanju ispod prosjeka zemalja Europske Unije (Key Data on Education in Europe, 2012). Zaostajanje Hrvatske u udjelu proračunskih sredstava investiranih u financiranje školstva već predstavlja političku tradiciju (usput, Vrgoč, 1999) i nije potaknuto aktualnom krizom. Novim političko-ekonomskim potezima, čini se, odgojno-obrazovnom sustavu hrvatske tek se opetovano nameće faza stagnacije. Suprotno europskim trendovima štednje u infrastrukturalnim investicijama u području odgoja i obrazovanja, u nas se upravo one zagovaraju.

Najave koje u posljednje vrijeme dolaze iz resornog ministarstva o kapitalnim investicijama obnove škola i izgradnje novih objekata po modelu javno privatnog vlasništva svakako su dobrodošle. Realizacija tih projekata zasigurno će omogućiti podizanje razine kvalitete uvjeta za odvijanje procesa odgoja i obrazovanja te ih u značajnoj mjeri učiniti primjerenima onima utvrđenim pedagoškim standardom. Međutim, zadržavajući se u kontekstu osnovne (i srednje) škole, opravdanim se čini razmotriti prioritete. Konkretno, to znači postaviti pitanje što je s implementacijom i daljnjom operacionalizacijom, a možda i revizijom nacionalnog kurikuluma službeno donesenog prije dvije godine?

Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) donesen je 2010. godine, a odgoj i obrazovanje u školama se još uvijek odvijaju po Nastavnom planu i programu (HNOS-u) iz 2006. godine. S obzirom na uočene i istaknute nedostatke HNOS-a (usput, Palekčić, 2005; Previšić, 2005 i 2007; Milat, 2009) te činjenicu da je NOK vrijednosno utemeljen, trebao bi osigurati (ne samo formalno) podizanje razine kvalitete hrvatskog odgoja i obrazovanja i produljenje obveznog obrazovanja do stjecanja prve kvalifikacije. Budući da bi se tako hrvatski odgoj i obrazovanje približili europskim standardima, prioritetnim se čini ubrzati daljnju razradu okvirnog kurikuluma u kurikulumske jezgre i predmetne kurikulume te osigurati njihovu provedbu. Tim prije što on s vremenom gubi na aktualnosti te se izostankom njegove implementacije produbljuje formalno-pravni kaos na odgojno-obrazovnoj sceni, na kojoj su istovremeno aktualna dva paradigmatski oprečna pristupa, kurikulumski i tradicionalni programski pristup. Čak i da se prethodna razmatranja shvate kao neobjektivna i znanstveno neutemeljena lamentacija, za očekivat je da je kurikulumski pristup odgoju i obrazovanju u pogledu stjecanja kompetencija te razvoja etičnosti znatno pragmatičniji od tradicionalnog plana i programa. Tomu u prilog ide i europska praksa odgoja i obrazovanja utemeljena na nacionalnom kurikulumu. No, prije sagledavanja te prakse valja utvrditi kontekstualni okvir u kojem se ona razmatra. Opće vrijednosti, kompetencije i osobine čiji se razvoj (ovdje) smatra presudnim (ne samo) u kriznim vremenima, u najširem smislu jesu: *odgovornost*

(donošenje razboritih odluka i procjena rizika), *samostalnost* (rješavanje problema), *kreativnost, inicijativnost* (poduzetništvo), *racionalnost* (ekonomično raspolaganje resursima i financijska pismenost), *tolerantnost* (prihvaćanje različitosti i emocionalna stabilnost) i *kritičnost* (ne prihvaćanje spekulacija, poltronstva i stereotipa).

Nacionalni kurikulum i opće vrijednosti – europski kontekst

Većina europskih zemalja svoje je nacionalne kurikulume uskladila s preporukom Europskog Parlamenta i Vijeća Europe o referentnom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2006). Promatrajući kompetencijski okvir, razvidno je da je većina ranije navedenih ključnih pojmova u njemu sadržana. S obzirom na različite razine inkluzije kompetencijskog okvira u nacionalne kurikulume u pojedinim državama koji se kreće od doslovnog prijepisa u Mađarskom nacionalnom kurikulumu, preko fragmentarno izmijenjene forme u primjerice Slovenskom i Češkom nacionalnom kurikulumu, do implicitnih odrednica u Finskom, Austrijskom, Latvijskom i posebice Norveškom nacionalnom kurikulumu, za očekivat je da u svim navedenim zemljama postoji inicijativa poticanja razvoja osobina koje se ovdje smatraju aktualnima. Podrobnijom analizom nacionalnih kurikuluma spomenutih europskih država iskazane pretpostavke postaju činjenice. Intencija razvoja kreativnosti, samostalnosti i inicijativnosti sadržana je u gotovo svim područjima kurikuluma i/ili predmetnim kurikulumima razmatranih država. Razvoj odgovornosti najčešće je raščlanjen na personalnu u interpersonalnu odgovornost. Personalna odgovornost najčešće je vezana za egzistenciju i zdravlje[5], kao relevantne čimbenike ljudskog kapitala, a interpersonalna na međusobne ljudske odnose te odnos prema prirodi. Intencija njezina razvoja usko vezana za društvenu i građansku kompetenciju, smisao za inicijativu i poduzetništvo (senzibilizaciju za etičke vrijednosti i odgovorno upravljanje), prirodno-znanstvenu te, naglašeno u Češkom, Mađarskom i Latvijskom kurikulumu, tehničku kompetenciju. Po pitanju razvoja odgovornosti moguće je uputiti kritiku na kompetencijski okvir iz razloga što isti gotovo u potpunosti izostavlja, u današnjim, kriznim vremenima presudnu ekološku osviještenost i odgovornost u okviru održiva razvoja (Milat, Kovačević, 2012). U navedenim zemljama, uz poseban naglasak na slovenski kurikulum (i hrvatski NOK), ekološka kompetencija i održivi razvoj prepoznati su kao opće vrijednosti. I to ne samo s teorijskog, prirodno-biologijskog aspekta, već i djelatno-socijalnog.

Racionalnost je također prepoznata vrijednost čija se intencija transformacije u poželjne osobine u kurikulumima razmatranih država najčešće očituje kroz prirodno-znanstvenu i tehničku

[5] U aktualnoj hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi vrijednosni aspekt zdravlja potpuno je marginaliziran ili je pak zdravstveni odgoj sveden na sport. Sudeći prema najavama iz resornog ministarstva i uvjetima osiguranim NOK-om, u ovom području moguće je očekivati pozitivne pomake.

kompetenciju, ali i multidisciplinarno kurikulumsko područje (ili predmet) koje uz određene razlike u nazivlju podrazumijeva osnove kućne ekonomije i potrošačku kompetenciju[6]. S obzirom da su djeca danas punopravni članovi potrošačkog društva te predstavljaju populaciju koja je česti predmet marketinških i amoralnih manipulacija od strane druge osobe, stjecanje znanja, vještina, sposobnosti, umijeća i stavova o raspolaganju novcem čini se izrazito značajnim, u kontekstu ovoga traktata možda i presudnim. No, iz perspektive kompetencijskog okvira i njegove intencije formiranja racionalnosti evidentan je izostanak potrošačke kompetencije i financijske pismenosti. Konačno, po pitanju razvoja tolerantnosti također se može konstatirati da je intencija njena razvoja, kao društveno poželjne osobine, iskazana u svim kurikulumima promatranih zemalja, a posebno u kontekstu razvoja društvene i građanske kompetencije, međuljudskih i interkulturalnih odnosa, komunikacije te kulturne senzibilizacije i etike.

Bitno je naglasiti da hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum, za razliku od HNOS-a, pretpostavlja, a u nekim aspektima čak i dodatno afirmira, ovdje razmatrane vrijednosti, njihovu operacionalizaciju i razvoj u kontekstu društveno prihvaćenih, poželjnih osobina. Na žalost, kako je već naglašeno, on još uvijek nema nikakvu uporabnu vrijednost. Razlog tomu nisu pedagoške, već političke odluke i to od strane (iste) one politike koja obrazovanje proklamira kao presudni čimbenik gospodarskog i ekonomskog rasta te socijalnog prosperiteta.

Zaključak

Provedena teorijska rasprava nipošto nije dostatna za izvođenje generalnih zaključaka o nacionalnom kurikulumu kao pedagoškom potencijalu čija implementacija i operacionalizacija u nastavni proces dugoročnog gledajući može ublažiti (i/ili spriječiti) socijalne probleme prouzročene recesijom. Ipak, argument za zauzimanje toga stava proizlazi iz činjenice da je: a) nacionalni kurikulum utemeljen na nacionalnim i internacionalnim društvenim vrijednostima koje se danas masovno proklamiraju kao poželjne; b) nacionalni kurikulum dominantno odgojno orijentiran, a aktualna moralna kriza prouzročena gospodarskom i ekonomskom krizom ponajprije je u nadležnosti odgoja i c) potreba za pojačanim etičkim odgojem te internalizacijom općih ljudskih vrijednosti i poticanjem ponašanja zasnovanog na samostalnosti, kreativnosti, odgovornosti, toleranciji, inicijativnosti, racionalnosti i kritičnosti prepoznata u većini nacionalnih kurikuluma europskih država, čak i mimo europskog referentnog okvira ključnih kompetencija. Izostajanje određenih vrijednosnih aspekata, poput ekološke i potrošačko-financijske svijesti, kategorije su koje bi svakako u nekoj od revizija kompetencijskog okvira valjalo nadomjestiti. Prije svega zato što

[6] U Norveškoj i Finskoj riječ je o predmetu *domaćinstvo*, Sloveniji *upravljanju kućanstvom*, Češkoj i Latviji kurikulumskom području *domaćinstvo i tehnika* te kurikulumskom *području život i praktične vještine* u Mađarskoj.

iako nosi atribuciju preporuke, kompetencijski okvir u političkom smislu pred zemlje članice Europske Unije postavlja i određene obveze. Jednako tako valja imati i na umu da je riječ o dokumentu nastalom prije početka aktualne globalne recesije, a da je on u vrijednosnom smislu i danas posve aktualan, čak i anticipirajući.

U kontekstu aktualnih recesijskih zbivanja na ukupnoj društvenoj i odgojno-obrazovnoj sceni u Hrvatskoj, a imajući u vidu i šira europska iskustva, može se zaključiti da je ulaganje u obrazovanje (u širem smislu) temeljni agens gospodarskog oporavka. Ipak, investiranju u ljudski kapital ne treba pristupati selektivno i partikularno. Odgojno-obrazovni sustav valja sagledavati po čitavoj vertikali, počevši od njezina ishodišta. Stoga se ovdje upravo nacionalni kurikulum te odgoj i obrazovanje koje ga legitimira smatra pedagoškim potencijalom recesijom zahvaćenog društva. S obzirom na činjenicu da NOK formalno postoji, ali u neposrednom odgoju i obrazovanju još uvijek nema gotovo nikakvu funkciju, potrebnim se čini promptno poduzeti sve potrebite radnje za njegovu kvalitetnu implementaciju. To će jamačno doprinijeti podizanju razine kompetentnosti učenike te dugoročno i ukupnoj kvaliteti života. Svako drugo djelovanje u području odgoja i obveznog obrazovanja, dakle onoga u nadležnosti nacionalnog kurikuluma, kao i marginaliziranje njegove (dominantno odgojne) uloge, u vremenima povećane socijalne osjetljivosti, može se tretirati kao pokušaj političke manipulacije i ideološke propagande s neizvjesnim ishodom.

Literatura

1. Bogomolov, T.O. (2010), *Puka globalne krize*. Ekonomski pregled, 61, (5-6):335-353. URL: http://hrcak.srce.hr/file/85877
2. Ferić, I. (2009), *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Alinea, Zagreb.
3. Franc, R., Sučić, I., Šakić, V. (2009), *Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih*. Diacovensia, 21-22 (1-2): 135-146.URL: http://hrcak.srce.hr/file/57128
4. Guilherme M. (2006), *Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux*. Language and Intercultural Communication, 6 (2): 163-175.
5. Education International (2009), *The impact of global economic crisis on education*. URL:http://www.lizda.lv/content/files/05March10_Impactcrisisreport_followup_MDK.pdf
6. EurybaseUnit (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
7. Finnish National Bord of Education (2004), National Core Curriculum for Basic Education.Vammala,URL:http://www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education
8. Ilišin, V. (2011), *Vrijednosti mladih u Hrvatskoj*. Politička misao, 48 (3) : 82-122.
9. Izglītības un zinātnes ministrijas (2008), Pamatizglītības programmu paraugu, Riga.
10. Kukoč, M. (2006), *Filozofija i kulturni pluralizam u doba globalizacije*. Filozofska istraživanja, 26 (1): 13-22.
11. Lawler, E. E. (1994), *From job-based to competency-based organizations*. Journal of Organizational Behavior, 15: 3-15.
12. Milat, J. (2009), *Lamantiranje akademika - fizičara o pedagoškim temama*. Zagreb, Školske novine, 4: 6–7.

13. Milat, J., Kovačević, S. (2012), *Ekološka eksistenca – med vzgojnim idealizmom in ekonomskim pragmatizmom*. U: Duh, M. (ur.), Ekološka in etična zavest skozi edukacijski odnos do družbe in narave, Maribor, Pedagoška fakulteta in RIS Rakićan, str. 128-141 .
14. Ministry of Education and Culture Republic of Hungary (2007), *National core curriculum – abridged version*. URL: http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core
15. Ministrstvo za šolstvo in šport (2011), Posodobljeni učni načrti obveznih predmetov v osnovni šoli, Ljubljana. URL:http://www.mizks.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/ucni_nacrti/
16. MZOŠ (2006), *Nastavni plan i program za osnovnu školu* - HNOS, Zagreb.
17. MZOŠ (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. URL: http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=18247
18. Nemzeti eroforras Ministerium (2007), *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. URL: http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv.
19. The European Parliament and The Council of the European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union L 394/10 EN,pg. 10-18.
20. The Norwegian Directorate for Education and Training (2008), National *Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training - The Quality Framework*, Oslo.
21. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs (2006), *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway, Oslo*. Dostupno na:http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/5/Core_Curriculum_English.pdf?epslanguage=no
22. Palekčić, M. (2005), *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. Pedagogijska istraživanja 2 (2), 209-233.
23. Previšić, V. (2005), *Kurikulum se ne izvodi iz obrazovnih standarda*. Zagreb, Školske novine, 30: 3.
24. Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Zagreb, Školska Knjiga, str. 15-34.
25. Spajić-Vrkaš, V. (1999), *Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa*. Društvena istraživanja, 8 (4): 579-600.
26. Sparrow, P. R. (1997), *Organizational Competencies : Creatinga Strategic Behavioural Framework for Selection and Assessment*. In N. Adnerson & P. Herriot (eds), International Handbook of Selection and Assessment, Chichester - John Wiley, pg. 343-368.
27. Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007), *Hrvatski nacionalni kurikulum*. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb, Školska knjiga, str. 157-204.
28. Vrgoč, H. (1999.), I. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 461-486.
29. VÚP (2007), *Framework Educational Programme for Basic Education*. (with amendments at 1. 9. 2007) Pedagogical institute, Prague.
30. Žagar, D. (2011), *Restrukturiranje suvremene političko-ekonomske zajednice i reformizam javnih politika kao put izlaska iz aktualne krize*. Politička misao, 47 (4): 71-78.

National Curriculum from the Perspective of Social Events Caused by Recession – Pedagogical Potential and /or Ideological Propaganda?

Abstract

The paper discusses the possible contributions of the national curriculum to the development of responsibility and social sensibility to overcome the adverse effects of the economic crisis on society. The economic crisis is therefore not considered exclusively in the economic context, but as an omnipresent social reality implied by the disturbed system of values. On the basis of the critical approach to the Croatian National Curriculum and the curricula of selected European countries, the paper clearly points to the inertia and ambivalence of the educational policy in relation to the recent social events. The result is a discordant political and pedagogical understanding of the social values hierarchy, which often reduces educational intentions to formalism. Given the fact that education under the jurisdiction of the national curriculum in the European countries is based on the reference framework of the core competences, the paper discusses the need for its revision in accordance with the emerging social needs.

Keywords: national curriculum, recession, value system, policies, pedagogical potential.

Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika

Andrija Kozina
Hrvatsko vojno učilište "Petar Zrinski"
Katedra združenih vojnih operacija

Sažetak

Hrvatski časnik sve više izvršava neratne vojne zadaće u drugim zemljama i u različitim kulturnim i životnim uvjetima. U provedbi svakodnevnih zadaća koje se postavljaju pred oružane snage javlja se potreba za stalnim razvojem postojećih i stjecanjem novih znanja. Polazeći od stvarnog stanja, potrebno je povećati razumijevanje važnosti stvaranja kompetentnog vojnog osoblja koje će biti osposobljeno za rad u združenim multinacionalnim stožerima NATO-a. Svaki je multinacionalni stožer ujedno mala interkulturalna zajednica u kojoj mora vladati tolerancija i održavanje ravnopravnih odnosa, svatko je jednako važan, nema boljih i gorih članova. Nužno je postojanje vojne hijerarhije jer na njoj počiva sposobnost funkcioniranja vojnog sustava i njegova velika pouzdanost. Da bi se naprijed navedeno moglo ostvariti, potrebno je sustav vojnog odgoja i obrazovanja prilagoditi novim izazovima interkulturalnog obrazovanja. Od hrvatskog se časnika sve više zahtijeva interkulturalna kompetentnost, cjeloživotno učenje, poznavanje kulture te etničke i jezične raznolikosti zemlje u kojoj će boraviti kao pripadnik mirovne misije.

Ključne riječi: interkulturalno obrazovanje časnika, interkulturalna kompetencija, vojno obrazovanje, izazovi vojnih škola.

Uvod:

Republika Hrvatska je od 1. travnja 2009. punopravna članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora (engl. *North Atlantic Treaty Organization*, NATO), jedinstvenog vojno-političkog saveza zasnovanog na temeljnim vrijednostima i interesima kao što su: sloboda, vladavina prava, demokracija, tržišno gospodarstvo, međunarodna solidarnost i stabilni međudržavni odnosi. Božinović (2008, 271) napominje da je danas NATO politička zajednica unutar koje nema mogućnosti izbijanja većih sukoba i ratova, ali da je to ujedno i zajednica u kojoj svaka država zadržava vlastite pravne identitete. Naravno, obveza je Republike Hrvatske odrediti broj vojnih snaga koje će sudjelovati u zajedničkim operacijama kao što su primjerice operacije potpore miru. "Republika Hrvatska mora sama formulirati svoj vlastiti model obrambene reforme, odnosno sama definirati najbolji način svog doprinosa Savezu, u skladu sa svojim mogućnostima." (Barić, 2008, 62)

Krajem 2011. godine Republika Hrvatska je sukladno odlukama o sudjelovanju pripadnika svojih oružanih snaga u mirovnim operacijama ("Narodne novine", br. 141/2010, 61/2011, 136/2011) sudjelovala u ukupno 10 operacija potpore miru[1] s 479 sudionika. Sukladno navedenom,

[1] Pod vodstvom UN-a provodi se sedam operacija, pod vodstvom NATO-a dvije i pod vodstvom EU-a jedna.

1437 vojnika, dočasnika i časnika u jednom je ciklusu godišnje.[2] Osim u mirovne operacije, Oružane snage Republike Hrvatske (OS RH) spremne su za uključivanje u dvije borbene skupine za brzo djelovanje Europske unije s ukupno 271 vojnikom.[3] Uzevši u obzir navedeno, iz sastava OS RH je oko 1800 pripadnika uključenih u multikulturalne stožere ili postrojbe ili se nalaze u operacijama potpore miru u zemljama različitih kultura. "Interkulturalna komunikacija je kad najmanje dvije osobe iz različitih kultura ili mikrokultura komuniciraju zajedno razmjenom verbalnih i neverbalnih simbola." (Neuliep, 2005, 25) Svi se vojnici, dočasnici i časnici svakodnevno susreću s raznolikim kulturnim identitetima, bilo u svakodnevnoj komunikaciji na svojem poslu, bilo prilikom izvršenja zadaća kao što su izviđanja, ophodnje, konvoji, mentoriranje časnika zemlje domaćina i dr. Zbog svih tih zadaća Barić i sur. (2003, 179) navode da "(..) obuka pojedinca mora biti prilagođena potrebi osjetljivosti i snošljivosti prema nacionalnim, vjerskim i kulturnim razlikama, potrebi posredovanja i potrebi zajedničkog rada s mjesnim i međunarodnim građanskim strukturama."

Izazovi vojnog obrazovanja

Vojno je obrazovanje danas pod utjecajem brojnih promjena. Novi su pogledi na odnose i interakciju među polaznicima škola i nastavnicima, smanjuju se oružane snage, suvremeni su vojni sustavi sve složeniji, traži se veća kompetencija časnika, moraju se donositi odluke u sve kraćem roku, oružane snage sudjeluju u međunarodnim vojnim operacijama. Mogu se izdvojiti trenutačni osnovni i prepoznatljivi izazovi vojnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj:

1. ***Transformacija Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno- istraživačku vojnu ustanovu.*** U rujnu 2011. godine donesena je Odluka ministra obrane o postupcima i radnjama za pokretanje međusveučilišnih interdisciplinarnih studijskih programa. Sukladno navedenoj odluci, Hrvatsko vojno učilište "Petar Zrinski" započelo je transformaciju u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu.
2. ***Preustroj i smanjivanje Oružanih snaga Republike Hrvatske sukladno Dugoročnom planu razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2006. – 2015. (NN, 81/06).***[4] Vojne škole moraju osposobiti hrvatske časnike za kvalitetno i odgovorno izvršavanje svih postavljenih zadaća. Moraju biti kompetentni i osposobljeni za obnašanje više raznovrsnih dužnosti u sklopu svoje vojne karijere.
3. ***Hrvatsko vojno učilište pozicionirano je kao jedna od vodećih vojnih obrazovnih ustanova u regiji.*** U svakom su naraštaju Zapovjedno-stožerne škole "Blago Zadro" i Ratne škole

[2] Kontingent oružanih snaga koji je u operaciji potpore miru, kontingent koji je spreman za odlazak u operaciju i kontingent u pripremi.

[3] Borbena skupina pod njemačkim zapovjedništvom (ukupno 250 ljudi) i Nordijska borbena skupina u kojoj Oružane snage Republike Hrvatske sudjeluju s dvama helikopterima i 21 pripadnikom (sanitet).

[4] U izradi je novi nacrt Dugoročnog plana razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske.

"Ban Josip Jelačić"[5] polaznici i visoki časnici iz drugih država: Republike Slovenije, Republike Bosne i Hercegovine, Republike Srbije, Republike Makedonije, Republike Albanije, Savezne Republike Njemačke, Republike Francuske, SAD-a i dr.

4. ***Korištenje suvremenih informacijskih tehnologija u provedbi operacija.*** U današnjem vojnom okružju gdje već vladaju novi ratovi i četvrta generacija rata (4GW)[6], sve je više visoke tehnologije (što u konačnici zamjenjuje samog vojnika) koja može odgovoriti na postavljene izazove. Hrvatska vojska teži transformaciji u malu, sofisticiranu, brzo pokretljivu vojsku koja je sposobna odgovoriti na sve izazove u vrlo kratkom roku.
5. ***Korištenje informacijskih tehnologija u provedbi suvremene nastave (računalo).*** Primjenom novih informacijskih tehnologija otkrivaju se nove mogućnosti vojnog obrazovanja. Lakše je provesti nastavni proces korištenjem raznih medija kao što su: prezentacije, filmovi, prikazivanje provedbe operacije uz potporu simulacijskih paketa (SPECTRUM, JCATS) i dr. Pivac (2009.) navodi da suvremena dostignuća, nova informacijska tehnologija te primjena računala u školi pridonose mijenjanju njezine organizacije, strategije nastave, a samim time i njezine tradicionalne fizionomije duboko utkane u njezinu povijesnom biću.
6. ***Razvoj učenja na daljinu ILIAS.*** Suvremeno vojno obrazovanje obuhvaća i učenje na daljinu provedbom elektroničkih tečajeva, osnivanjem elektroničkih knjižnica i dostupnosti raznih prezentacija bez fizičke nazočnosti nastavnika. To omogućuje proširenje učenja i razvijanje kvalitete učenja polaznika vojnih škola.
7. ***Razvoj izvrsnosti odnosno kvalitete u odnosu na kvantitetu.*** Smanjenjem oružanih snaga vojne su škole kao imperativ odredile kvalitetno obrazovanje časnika koji će nakon školovanja biti kompetentni za izvršenje punog spektra postavljenih zadaća. Kvaliteta obrazovanja može se postići jedino ako postoje kvalitetni nastavnici.
8. ***Ulazak Oružanih snaga Republike Hrvatske u međunarodne vojne asocijacije.*** Sudjelovanje oružanih snaga u multinacionalnim postrojbama[7] i raznim oblicima operacija potpore miru znatno utječe na promicanje ideje interkulturalnog obrazovanja u vojnim školama. "U multinacionalnim vojnim operacijama sudionici (...) stavljaju zajedničke zahtjeve ispred zahtjeva pojedinca, njegove sposobnosti i vještine s obzirom na znanja jezika, komunikaciju, kulturno razumijevanje i volju za provedbom." (Torgersen, 2007, 43)

---

[5] Ratna je škola najviši stupanj vojne izobrazbe na Hrvatskom vojnom učilištu.

[6] Ukratko, teorija tvrdi da se rat razvio kroz četiri generacije: mnogobrojnog ljudstva (Napoleonovi ratovi), jake vatrene moći (Prvi svjetski rat), dobrog manevra (*Blitzkrieg*, Drugi svjetski rat) i korištenje snage pobunjenika u području operacije (borba protiv terorizma). (Echevarria, 2005.)

[7] NATO-ove, UN-ove, EU-ove.

9. ***Laka dostupnost najnovijih informacija.*** Nastavnik više nije izvor informacija, on mora upravljati procesima, umjesto da jednostavno prenosi činjenice. Nastavnik postaje sve više medijator, voditelj, posrednik i savjetnik učenika. Zadaća mu je da uz što manje intervencija postavlja razinu kognitivnog izazova koja će pobuditi u polazniku želju za usvajanjem novog znanja.
10. ***Suvremeni razvoj društva i demokratski izabrana vlast kao čimbenik upravljanja obrambenim sektorom*** nametnuli su temeljite promjene oružanih snaga vezano uz pristup, razvoj, organizaciju, sadržaj i karakter vojnog obrazovanja. Vojne škole više nisu ustanove zatvorenog tipa nego su povezane sa sustavom izobrazbe u građanstvu (zemlji i svijetu)[8], primjenjujući vrednovanja i standarde koji vrijede za znanost i visoko obrazovanje u cijeloj akademskoj zajednici.
11. ***Časnik kao nastavnik nositelj je obrazovnih promjena u vojnom školstvu***. Nužno je osposobiti sve nastavnike Hrvatskog vojnog učilišta, kao jedine vojne visokoobrazovne ustanove, za provođenje kvalitativne, kreativne nastave. Moraju biti osposobljeni za cjeloživotno učenje, za provođenje promjena, moraju razumjeti nove putove, načine i temeljne spoznaje učenja i poučavanja. "Nastavnika treba osposobljavati kao nositelja promjena, a ne pukog izvršitelja propisanih obveza." (Pivac, 2009, 133)

Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika

Potrebno je naglasiti da su časnici, birajući svoj poziv, sami odabrali sudjelovanje u mirovnim operacijama, uključujući i operacije potpore miru koje se provode u drugim zemljama, s kulturama bitno različitim od naše. Time su sami sebe doveli u položaj da moraju uvelike obratiti pozornost na svoje interkulturalno obrazovanje. "Prva i glavna zadaća nam je razvijati svijest o sebi i svom kulturnom, nacionalnom, jezičnom i vjerskom biću, jer ćemo učeći prepoznavati i voljeti svoje, učiti uvažavati i tuđe." (Sekulić-Majurec, 1996a, 658) Od hrvatskih se časnika zahtijeva znanje barem jednog stranog jezika,[9] razumijevanje drugačijih kultura te razvijanje interkulturalizma u svakodnevnom radu. Harold (2008, 31) naglašava da bez međusobnog kulturalnog razumijevanja mirovnih snaga i drugih organizacija koje se nalaze u području operacije ne može doći do kvalitetnog rješenja sukoba ili konflikta. Pripadnici OS RH odlaskom u mirovnu operaciju nisu obučeni i pripremljeni samo za izvršavanje vojničkih zadaća, oni trebaju biti spremni i na razne izazove multikulturalizma, kao što je biti sposoban razumjeti i razvijati humane odnose s ljudima koji govore drugim jezikom i pripadaju različitim kulturama. Interkulturalno obrazovanje omogućuje časnicima ne samo kvalitetan rad s pripadnicima drugih vojnih organizacija u

[8] Compendium of the European Military Officers Basic Education 2011.
[9] Službeni su jezici NATO-a engleski i francuski.

multinacionalnim zapovjedništvima, nego i rad s drugim partnerima kao što su policijske snage, nevladine i vladine organizacije, kao i rad s UN-om. Vukasović (1990, 291) napominje da je interkulturalno obrazovanje prikladno za permanentno obrazovanje jer omogućuje da se proces učenja, stjecanje novih spoznaja i proširivanje kulture nastavi tijekom čitavog života i da nikad ne prestane. Vojne škole kao ustanove za stručno i trajno obrazovanje trebale bi uvođenjem interkulturalnog obrazovanja podignuti razinu cjeloživotnog učenja časnika. Članak 18. Zakona o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske, policije, civilne zaštite te državnih službenika i namještenika u mirovnim operacijama i drugim aktivnostima u inozemstvu ("NN", br. 33/02, 92/10) glasi: "U mirovne operacije i druge aktivnosti u inozemstvu mogu se upućivati samo obučeni i prethodno pripremljeni pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske, policije i civilne zaštite te državni službenici i namještenici."

Ne postoji univerzalni niti uniformirani model interkulturalnog obrazovanja. Hofstede (2009, 19-20) navodi šest značajki koje mora imati obučavatelj interkulturalnog obrazovanja: sposobnost stvaranja sigurne atmosfere, korištenje iskustva iz prve ruke, korištenje raznih teorija, spremnost razumijevanja otvorenog svijeta, vrlo dobra pripremljenost i na kraju, ne smije očekivati čudo od prvog dana obuke. Osim navedenih značajki, za razvoj dimenzije interkulturalizma u vojnom visokom obrazovanju (Kraft, Tutuianu, 2008, 2) ističu i sljedeće ciljeve učenja:

- sporazumijevanje na stranom jeziku
- kvalitetna interakcije s osobama iz različitih kultura
- razumijevanje i prihvaćanje osoba iz različitih kultura
- učiniti ih tolerantnim i fleksibilnim prema različitostima
- pomoći im u razumijevanju i samom istraživanju drugih kultura

Osim podataka u naprijed navedenom prilogu, ne smije se zaboraviti (Perotti, 1995, 80) da interkulturalno obrazovanje mora ljude učiniti sposobnima za djelovanje kad su ugrožena ljudska prava te da je različitost potrebno prihvatiti ne samo kao kulturnu različitost ili pozitivan element, nego i onda kad je različitost poistovjećena s neravnopravnošću, nedostatkom koji valja ispraviti i nepoželjnim stanjem koje valja promijeniti. Da bi se mogla shvatiti i razumjeti bilo koja kultura, mora se obratiti pozornost na četiri bitne komponente (Haskins, 2010, 81-82): politički sustav, ekonomija, društvene institucije (banke, školski sustav, stupanj obrazovanja, snage sigurnosti, radnički sindikati, sve do nogometnih klubova) i kultura. Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika u vojnim školama ne bi trebalo biti prvo takvo obrazovanje s kojim se časnici susreću jer su najvjerojatnije prošli neki oblik interkulturalnog obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi kao i na fakultetu. "Ako je prva i temeljna vrijednost interkulturalnog odgoja osoba, tada osobu trebamo odgajati za prihvaćanje "Drugog" kao čovjeka, priznajući mu identično dostojanstvo koje priznajemo sebi." (Piršl, 1996, 896) Takvo je obrazovanje bitno za sve ljude, a ne samo za

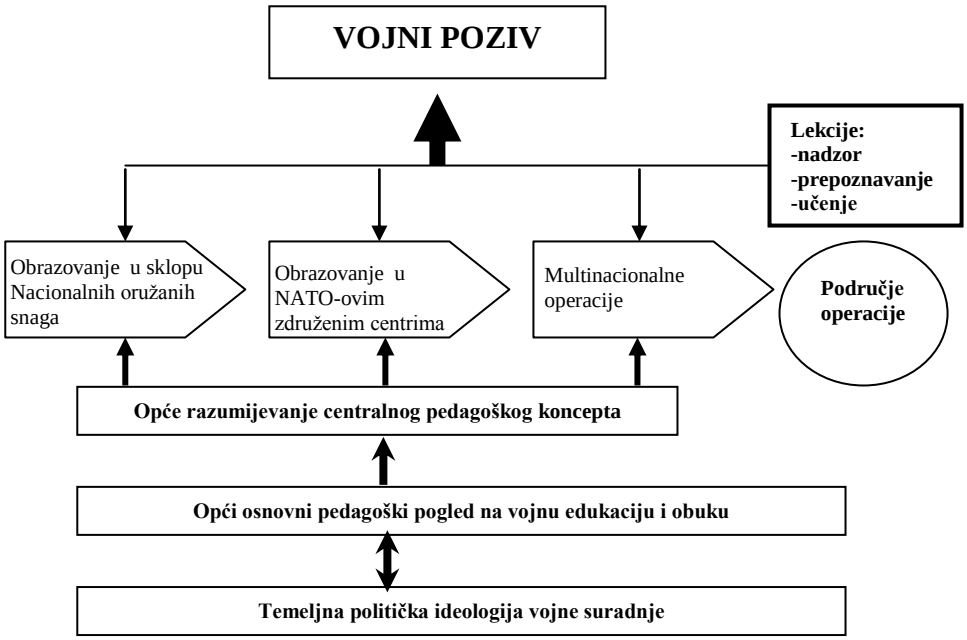
polaznike vojnih škola jer je interkulturalno obrazovanje usmjereno i čovjeku kao pojedincu, ali i članu društva. "Ciljevi i zadatci interkulturalnog obrazovanja u nas identični su onima u svjetskom i posebno u europskom kontekstu, ali način njihova ostvarivanja mora uvažavati naše specifičnosti." (Sekulić-Majurec, 1996b, 877) Vojno je obrazovanje samo po sebi specifično, a pogotovo interkulturalno vojno obrazovanje. "Koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja ovisi o nastavnim sadržajima, modelima, strategijama (...) interkulturalnog kurikuluma, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u odgojno obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici." (Hrvatić, 2011, 14). Nažalost, u redovitom vojnom obrazovanju hrvatskih časnika ne pridaje se dovoljna važnost interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Mogu se u tragovima prepoznati neki dijelovi interkulturalnog obrazovanja koji se provode u hrvatskim vojnim školama kroz općevojne predmete kao što su: vojna etika/religijska kultura, vojno-organizacijska psihologija, vojno komuniciranje, vojna povijest.

Osim interkulturalnog obrazovanja koje se provodi kroz redovite vojne škole, (Časnička škola,[10] Zapovjedno-stožerna škola i Ratna škola), važnost se daje interkulturalnom obrazovanju časnika koji se spremaju za odlazak u mirovnu misiju. Ono je usmjereno na specifičnu zadaću u posebnoj regiji svijeta za koju se časnik priprema.[11] Cijelo se obrazovanje temelji na iskustvima i naučenim lekcijama[12] časnika koji su već bili u određenim vojnim mirovnim misijama ili radili u multinacionalnim zapovjedništvima. Sukladno publikaciji Education and training for peace support operations (ETPSO ATrainP-1(A)), izobrazba za međunarodne vojne operacije provodi se u tri dijela. Takvu je vrstu obrazovanja najlakše protumačiti Funkcionalnim modelom doktrine vojne pedagogije (Slika 1) prihvaćenim u vojnoj obuci NATO saveza. Prvi se dio obrazovanja provodi u sklopu nacionalnih oružanih snaga. Časnici se obučavaju za rukovanje vojnim naoružanjem i opremom te za njihovo korištenje, upoznaju se s područjem operacije, provode standardne operativne postupke za različite situacije, proučavaju kulturu i običaje naroda zemlje u kojoj će provoditi mirovne operacije.

[10] Časnička škola provodi Temeljnu časničku izobrazbu i Naprednu časničku izobrazbu.

[11] Časnici u mirovnim misijama mogu biti: vojni promatrači, instruktori, zapovjednici mentorskih timova, časnici za vezu u zapovjedništvima, stožerni časnici u multinacionalnim zapovjedništvima i dr.

[12] Svrha je procesa naučenih lekcija učinkovito učenje na temelju iskustva radi unapređenja provedbe zadaće u sadašnjim i budućim operacijama i misijama. To je dio strateškog upravljanja znanjem u oružanim snagama.



Slika 1. Funkcionalni model doktrine vojne pedagogije (Torgersen, 2008, 54)

Hofstede (2002, 5) navodi da u razumijevanju interkulturalizma nije jedino bitna kultura te da u mnogim praktičnim slučajevima praćenje i analiziranje ekonomskih, političkih i institucionalnih čimbenika može dati kvalitetnije objašnjenje interkulturalizma. Jedino ako to ne uspije treba se obratiti kulturi. U ovom je dijelu interkulturalno obrazovanje više teorijsko i provodi se više-manje razgovorima s raznim vjerskim vođama (imamom, episkopom, prezbiterom), politolozima i ekonomskim stručnjacima za određena područja gdje se planira provesti operacija. Drugi se dio provodi u NATO-ovim združenim vojnim centrima za obrazovanje i obuku (Hohenfels, Njemačka; Bydgoszcz, Poljska). Hrvatski časnici u radionicama s drugim pripadnicima NATO-ovih snaga rješavaju dobivene zadaće koje su izazovne i realistične, a u njima su primijenjena najsuvremenija sredstva i slične su pravoj situaciji na terenu. Interkulturalno obrazovanje provodi se radom i komunikacijom s pripadnicima drugih naroda koji su na obuci. Tu se prvi put razvija komunikacija s pripadnicima naroda kod kojih će se provoditi mirovna operacija. U stalnoj interakciji, zajedničkim svakodnevnim radom i rješavanjem postavljenih izazova upoznaju se s običajima, stavovima i kulturom naroda u kojeg se provode mirovne operacije. "U jednu ruku, ovakva je vrsta obučavanja i obrazovanja za izgradnju kompetencija koje mogu riješiti problem i mogu se smatrati znanjem, a u drugu ruku izgrađuje kompetencije za rješenje nepredvidivih i nepoznatih vojnih problema." (Torgersen, 2008, 53) Dolaskom u područje operacije provodi se treći dio obrazovanja u multinacionalnim postrojbama. Ta je vrsta obrazovanja najzahtjevnija jer se nakon nje vrši evaluacija sposobnosti postrojbe za provedbu misije. U tom se dijelu interkulturalno obrazovanje provodi upoznavanjem kulture, života i rada domaćina u njegovu

okružju. “Kultura kao svijest o pripadnosti jednom korpusu zajedničkih vrijednosti rađa se onda kada jedan narod dolazi u kontakt sa drugim i time omogućava dijalog i vlastito obogaćenje različitostima. Ne postoji kultura bez susreta.” (Knežević, 2008, 26) Časnici se upoznaju s kulturom, značajnijim kulturnim spomenicima i lokalnim običajima kako na njih ne bi neprimjereno reagirali. “Ciljevi multikulturalne nastave su razvijanje sposobnosti zapažanja kulturalnih razlika i kulturalne različitosti, ali i sposobnosti kritike kulture, zajedničkog razvoja životnih mogućnosti, te pomoć kod traženja izlaza iz konflikta.” (Gudjons, 1994, 265) Svakodnevna interakcija između domaćina i pripadnika multinacionalnog stožera razvija sam interkulturalizam odnosno “svojevrsnu pravednost života.” (Previšić, 1994, 20) Naravno, sva tri dijela obrazovanja koje se provodi u pripremi časnika za međunarodne vojne operacije moraju biti usklađena s općim pedagoškim konceptom, općim vojnim pogledom na vojnu edukaciju te u stalnoj interakciji sa stavovima politike. Nakon završetka mirovne misije i povratka iz nje, časnici su spremni izradom naučenih lekcija i sudjelovanjem u nastavi (predavači) prenijeti svoja iskustva na mlađi naraštaj.

Potka interkulturalnih kompetencija časnika

U budućnosti će interkulturalne kompetencije biti jedan od imperativa Oružanih snaga Republike Hrvatske. U svijetu se stalno događaju međunarodni oružani sukobi koji se vode između dviju ili više država, sukobi se javljaju i u jednoj državi, javljaju se razne vrste pobuna, izolirani i sporadični činovi nasilja, velike humanitarne katastrofe. Da bi oružane snage mogle kvalitetno odgovoriti na navedene izazove, svi časnici koji sudjeluju u međunarodnim vojnim misijama i operacijama moraju imati interkulturalne kompetencije. Osim pet temeljnih vojnih kompetencija prikazanih u publikaciji Navy Leadership Competency Model (NLCM)**:** ostvarenje misije, kvalitetno vođenje ljudstva, brza reakcija na promjene, rad s ljudima i upravljanje resursima, sve se više važnosti pridaje razvijanju svijesti o kulturnim razlikama časnika. Wong i sur. (2003, 7-10) proučavajući literaturu o
vojnom upravljanju i menadžmentu navode metakompetencije[13] koje mora imati svaki časnik:

- Identitet – sposobnost razumijevanja povratnih informacija o sebi i promjena svojega samopoimanja.
- Mentalna prilagodljivost – sposobnost učenja temeljena na okružju u kojem se nalazi, snalažljivost i mogućnost improvizacije.
- Kroskulturna inteligencija – sposobnost razumijevanja kulture izvan svojih organizacijskih, ekonomskih, vjerskih, društvenih, geografskih i političkih granica.

[13] Metakompetencija je ona kompetencija koja je tako snažna da utječe na sposobnost osobe za stjecanje ostalih kompetencija. (Zook, 2006, 6)

- Interpersonalna zrelost – definira nekoliko međuljudskih vještina: osnaživanje, izgradnju konsenzusa, pregovaranje, sposobnost analiziranja, izazov i sposobnost promjene kulture organizacije kako bi ga uskladila s okružjem. Uključuje i sposobnost za preuzimanje odgovornosti.
- Svjetski ratnik – mogućnost shvaćanja čitavog spektara upravljanja na strateškim i nižim razinama, uključujući združene, interagencijske i multinacionalne operacije.
- Stručnost – shvaćanje da časnici nisu samo pripadnici vojske, nego predstavljaju i svoju državu, narod i međunarodnu organizaciju koju zastupaju.

Iz navedenog je vidljivo da sve metakompetencije koje su časnicima nužne sadrže i prepoznatljive elemente interkulturalizma. U istraživanju (Euwema i Van Emmerik, 2007, 435) koje je provedeno među 542 časnika nizozemskih oružanih snaga, sudionika mirovnih misija, mogu se prepoznati sljedeće grupe interkulturalnih kompetencija: kulturna empatija, otvorenost, društvena inicijativa, emocionalna stabilnost i fleksibilnost. U izradi interkulturalnih kompetencija hrvatskog časnika, Oružane snage Republike Hrvatske kao članice NATO-a primjenjivat će spoznaje koje imaju oružane snage drugih članica NATO-a i na tu će potku nadovezati posebnosti i različitosti hrvatskog časnika kao pripadnika OS RH.

Zaključak

Ulaskom Republike Hrvatske u članstvo NATO saveza, obveza je njezinih oružanih snaga sudjelovanje u međunarodnim vojnim misijama i operacijama. Samim se tim javila potreba za interkulturalnim obrazovanjem hrvatskih časnika kroz redovito vojno školovanje i preduputnu obuku koja se provodi u pripremama za odlazak u misiju. **Interkulturalizam u kurikulumu Hrvatskog vojnog učilišta razvio bi u hrvatskih časnika sposobnost prepoznavanja i razumijevanja različitih stavova, shvaćanja, iskustava, kulture, vrednota, vjerskih i drugih različitosti koje nas okružuju u svijetu.** Odluka ministra obrane o transformaciji Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu daje jedinstvenu mogućnost da se prilikom izrade novog kurikuluma vojnih škola veća pozornost posveti interkulturalnom obrazovanju.

Literatura

1. Barić, R. Barišić, A. Mareković, M. (2003), Hrvatska vojska u eri globalizacije (ili globalizacijske) politike, Zagreb: DEFIMI.
2. Barić, R. (2005), Transformacija NATO-a i hrvatska obrambena reforma. Polemos, 7, 13-22.
3. Božinović, D. (2008), Transformacija NATO-a iz perspektive hrvatskog članstva u Savez. U: Horvat, V. Ocvirek-Krušić, K. (ur.) Hrvatska i NATO – je li kasno za alternativu?. Zagreb: Heinrich Boll Stiftung, str. 269-273.
4. Echevarria, J. A. (2005), Fourth-generation war and other myths [Preuzeto 25. ožujka 2012. sa http://www.StrategicStudiesInstitute.army.mil/pdffiles/pub632.pdf].
5. Education and training for peace support operation (2010), NATO Training Group [Preuzeto 25. ožujka 2012. sa www.vnausbzbw.de/Doc/**TEPSO**/ATrainP_01.pdf].
6. Euwema, M. C. Van Emmerik H. I. J. (2007), Intercultural competencies and conglomerated conflict behaviors in intercultural conflicts. International Journal of Intercultural Relations 31, 427-441.
7. Gudjons H., (1994), Pedagogija, temeljna znanja. Zagreb: Educa.
8. Haskins, C. (2010), A Practical Approach to Cultural Insight. Military Review, Volume XC – September-October, No. 5, 79-87
9. Hofstede, G. (2002), Dimensions Do Not Exist: A Reply to Brendan McSweeney. Human Relations, Volume 55 (11), 1-7
10. Hofstede, G. (2009), Research on culture: how to use it in training?. European J. Cross-Cultural Competence and Management, Volume 1 (1), 14-21
11. Hrvatić, N. (2011.) Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. Pedagogijska istraživanja, 8 (1), 7-18.
12. Kraft, L. Tutuianu, D. (2007), Cooperative Learning for intercultural Education in foreign Language Teaching – the military higher Education case. [Preuzeto 17. ožujka 2012. godine sa http://www.iaie.org/download/turin_paper_kraft.pdf]
13. Knežević-Florić, O. (2008), Multikulturalizam i obrazovna politika u globalnom kontekstu (evropske perspektive.). U: Oljača, M. (ur.) Multikulturalno obrazovanje. Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 15-26.
14. Narodne novine (2002.): Zakon o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske, policije, civilne zaštite te državnih službenika i namještenika u mirovnim operacijama i drugim aktivnostima u inozemstvu. Zagreb: Narodne novine d.d. br. 33/02, 92/10.
15. Narodne novine (2006): Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2006. – 2015. Zagreb: Narodne novine d.d. br. 81/06.
16. Narodne novine (2010): Odluka o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnoj operaciji EU "EU NAVFOR SOMALIJA-ATLANTA": Narodne novine d.d. br. 141/10.
17. Narodne novine (2010): Odluka o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnoj operaciji u Afganistanu (ISAF): Narodne novine d.d. br. 141/10.
18. Narodne novine (2011): Odluka o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnoj operaciji NATO-a na Kosovu (KFOR): Narodne novine d.d. br. 61/11.
19. Narodne novine (2011): Odluka o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnoj operaciji NATO-a "UNIFIED PROTECTOR": Narodne novine d.d. br. 61/11.
20. Narodne novine (2011): Odluka o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnim misijama Ujedinjenih naroda: Narodne novine d.d. br. 136/11.
21. Navy Leadership Competency model (NLCM) (text taken from a Center for Naval Leadership briefing) [Preuzeto 28. ožujka 2012. sa http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/navy/navy-ldr-comp.htm]

22. Neuliep, J. (2005), The Necessity of Intercultural Communication. [Preuzeto u ožujku 2012. sa http://www.sagepub.com/upm-data/24762_Ch1.pdf]
23. Perotti, A. (1995), Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa
24. Piršl, E. (2005), Verbalna i neverbalna komunikacija. U: Benjak, M. Hadži, P. V. (ur.), Bez predrasuda i stereotipa, Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 51-91
25. Pivac, J. (2009), Izazovi školi. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Zagreb: Školska knjiga,
26. Previšić, V. (1994), Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam, U: Matijević, M. Pranjić, M. Previšić, V. (ur.), Pluralizam u odgoju i školstvu. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 19-22
27. Previšić, V. (1996), Uz temu, Izazovi interkulturalizma, Društvena istraživanja, vol. 5, (5-6) 25-26.
28. Sekulić-Majurec, A. (1996), Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. Obnovljen život, (51) 6, 677-687.
29. Sekulić-Majurec, A. (1996), Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. Društvena istraživanja, br. 5-6 (25-26) 875-894.
30. Torgersen G. E. (2008), The idea of a military pedagogical doctrine. U: Kvernbekk, T. Simpson, H. Peters M. A. (ur.) Military Pedagogies and Why They Matter. Rotterdam: Sense publisher, str. 43-62
31. Vukasović A. (1990), Pedagogija. Zagreb, Samobor.
32. Wong, L. Gerras, S. Kidd, W. Pricone, R. Swengros R. (2003.) "Strategic Leadership Competencies", Strategic Studies Institute [Preuzeto 27. ožujka 2012. sa http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ssi/wong.pdf]
33. Zook, A. M. (2006.) "Military competency – Based Human Capital Management: A Steps Toward The Future", USAWC Strategy Research Project, U.S. Army War College, Pennsylvania [Preuzeto 27. ožujka 2012. sa http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA448319]

Intercultural Education of Croatian Officers

Abstract

A Croatian officer executes more and more non-war military assignments in other countries and in different cultural and living conditions. In carrying out everyday tasks assigned to the armed forces there is a need for continuous development of existing as well as acquiring new knowledge. As regards the current situation, it is necessary to understand the importance of creating competent military personnel who will be trained to work in joint multinational staffs of NATO. Each multinational headquarter is a small intercultural community where tolerance and peer relationships should exist and where everyone is equally important, there are no better or worse members. There should be a military hierarchy as a basis for the military system to function with high reliability.

In order to achieve the abovementioned, it is necessary to adapt military education and training to the new challenges of intercultural education. The Croatian officer should possess intercultural competence, learn continually throughout his life and acquire knowledge of cultural, ethnic and linguistic differences of the country where they will stay as a member of the peacekeeping mission.

Keywords: intercultural education of officers, intercultural competence, military education, challenges of military schools.

Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece

Dr. sc. **Josip Lepeš**, doc.
Dr. sc. **Josip Ivanović,** izv. prof.
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

Sažetak

Tema rada je analiza specifičnih problema koji prate školovanje romskih učenika u okviru obrazovnog sustava Srbije, Vojvodine. Prezentirani podatci govore o isključenosti romske djece, o njihovom slabom uspjehu u školi, neredovitom pohađanju nastave i o ranom napuštanju škole. Obrazovanje budućih učitelja mora sadržavati osposobljavanje, ne samo na teorijskoj nego i na praktičnoj razini jer je rješavanje problema integracije romske djece, usko povezano sa stavovima učitelja o uključivanju ove izrazito osjetljive skupine u obrazovni sustav. Mora se istaći da mogućnost za unapređivanje obrazovanja romskih učenika, leži i u programima visokoškolskih ustanova namijenjenih inicijalnom obrazovanju učitelja, odnosno razvijanju nastavnih strategija koje povećavaju osjetljivost i pozitivne stavovsko-vrijednosne orijentacije prema djeci pripadnika socio-kulturno depriviranih sredina i marginaliziranih manjina.

Ključne riječi: napuštanje školovanja, obrazovanje učitelja, pohađanje nastave, romska djeca, školski uspjeh.

Uvod

U ovom radu prikazani su podatci koji ilustriraju organizacijski i pedagoški kaos koji vlada u sferi obrazovanja romske djece. Na tisuće romske djece u Srbiji, kao i u drugim zemljama širom Europe, ne ide u školu. Na žalost, situacija nije bolja ni s onom romskom djecom koja idu u školu. Na tisuće onih koji nastavu pohađaju, napustit će je u roku od četiri-pet godina, ukoliko se nešto bitno ne promijeni u obrazovnoj politici, sustavu i praksi. Neobuhvaćenost ukupne populacije romske djece osnovnim obrazovanjem, odnosno njihova isključenost iz obrazovnog sustava, izrazito slaba školska postignuća i neredovno pohađanje nastave, zajedno s ranim napuštanjem osnovne škole, čine skicu koja može pomoći razumijevanju širine i kompleksnosti ovog pedagoškog, psihološkog i socijalnog problema. Vremenom, problem može dobivati na složenosti, jer će se tijekom narednih godina, udio populacije romske djece u odnosu na djecu pripadnika većinskog pučanstva, u odjelima osnovnih škola povećavati. O tome govore statistički podatci koji pokazuju da se broj romske djece godišnje povećava za 1,5 posto, a broj neromske djece smanjuje za oko 2 posto.

Specifični problemi koji prate obrazovanje romske djece i buduće promjene u sastavu odjela bi trebali imati implikacije na školski sustav na potrebu njegove prilagodbe povećanoj različitosti učenika. Oni bi se također morali odraziti na prilagodbu kurikuluma pedagoških fakulteta realnosti koja očekuje buduće učitelje, odnosno njihovoj pravovremenoj i adekvatnoj pripremi za rad u heterogenim odjelima. Podatci o školskom neuspjehu romskih učenika koji slijede u daljem tekstu,

potvrđuju njihov status u redovnim školama kao djece s posebnim obrazovnim potrebama. Iako je svaka oznaka stigmatizirajuća, pa tako i prethodna, njena funkcija u kontekstu analize obrazovnih postignuća romskih učenika je da ukaže na nužnost davanja dodatne edukativne potpore u redovnoj školi, svoj djeci koja doživljavaju teškoće u učenju i socijalnoj participaciji.

Romi u Srbiji

Prema popisu pučanstva iz 2002. godine, u Srbiji bez Kosova danas živi 108.193 Roma, ili 1,44% ukupnog pučanstva. To znači da su Romi treća po brojnosti nacionalna manjina u Srbiji (status nacionalne manjine stekli su 2002. godine). Međutim, zbog njihovih čestih migracija, socijalne mimikrije i neprijavljivanja mjesta boravka, zvanični podatci iz popisa nisu pouzdani. Na osnovu nekih drugih izvora o brojnosti ove nacionalne manjine, stječe se drugačija slika. Prema mišljenju pojedinih romskih lidera, u Srbiji danas živi između 800 tisuća i milijun Roma. Realnijim od ovih smatraju se procjene eksperata u obrazovanju, a one govore da u Srbiji ima između 450 i 500 tisuća Roma. Ako se ove posljednje procjene prihvate kao točne, to bi značilo da oni danas predstavljaju najveću nacionalnu manjinu, sa oko 6% od ukupne populacije.

Romi su najmlađa populacija u Srbiji: 32% pripada kategoriji do 14 godina, odnosno 41% kategoriji do 20 godina, a ovakva starosna struktura je posljedica visoke stope nataliteta i visoke stope mortaliteta Roma – četiri puta veće od većinskog pučanstva. Uzimajući u obzir neslužbene procjene o brojnosti romske populacije, osnovnim obrazovanjem bi trebalo biti obuhvaćeno oko 82.000 romske djece. To znači da bi svake školske godine u prvi razred osnovne škole, trebalo biti upisano oko 10.000 romske djece uzrasta 7 godina.

Romska populacija je najveća socijalno-etnička skupina nedovoljno prisutna u obrazovanju. Romi imaju nizak postotak upisa u školu, nisku razinu završavanja razreda, čak i u prva četiri razreda osnovne škole, visok postotak ponavljanja, visok postotak odustajanja od škole i veoma nisku razinu nastavljanja školovanja u srednjim školama. Obrazovna struktura Roma je znatno niža od prosjeka opće populacije i prosjeka svih manjina. Prema popisu iz 2002. u Srbiji ima 63% Roma bez završene osnovne škole (u usporedbi s 33% ukupne populacije); 27% sa završenom osnovnom školom, 8% je završilo srednju školu, a manje od 1% ima višu ili visoku školu. Među Romima je najveći broj nepismenih (26%), pri čemu je oko 15% nepismenih u starosnoj skupini od 15 do 19 godina. Oko 80% Roma su potpuno ili funkcionalno nepismeni. Niska razina obrazovanja, pored drugih čimbenika kao što su nezaposlenost, nomadska tradicija, usporena integracija i diskriminacija, doprinosi generacijskom siromaštvu Roma. Niska obrazovna razina utječe na materijalnu poziciju i kvalitetu svih aspekata života, kao što su održavanje domaćinstva, podizanje djece, zadovoljavanje svih prava, itd.

Obrazovanje u AP Vojvodini

Obrazovanje u Vojvodini ima dugu tradiciju. Danas je obrazovni sustav veoma razvijen od osnovnog, preko srednjeg, višeg i visokog obrazovanja sve do poslijediplomskih i doktorskih studija. Vojvodina je višenacionalna, multikulturna, višejezična i višekonfesionalna pokrajina Republike Srbije. Oko 30 nacionalnih manjina čini skoro 35% ukupnog broja pučanstva u APV. U službenoj uporabi je 6 jezika. Pored srpskog, to su: hrvatski, mađarski, rumunjski, rusinski i slovački. Obrazovanje na svim razinama obrazovno-odgojnog sustava u APV je organizirano na tih 6 jezika, s tim što učenici imaju pravo njegovati svoj materinji jezik na kojem se ne realizira nastava (bugarski, makedonski, romski i ukrajinski jezik i bunjevački govor). Primjer dobre prakse najbolje je vidljiv u predškolskom odgoju i obrazovanju, gdje imamo bilingvalni odgojno-obrazovni rad: srpski-mađarski, srpski-slovački, srpski-rumunjski, srpski-hrvatski, kao i srpski-njemački, mađarski-njemački. U pojedinim općinama odgojno-obrazovni rad se odvija na tri, a u jednom slučaju na četiri službena jezika. Posebne mjere afirmativne akcije, a usklađeno s aktivnostima dekade Roma su i upis romskih učenika u srednje škole i u visokoškolske ustanove, osiguravanje smještaja u učeničkim i studentskim domovima i stipendiranje srednjoškolaca. Na teritoriji APV na svim obrazovno-odgojnim razinama radi se po principu inkluzije kojim su obuhvaćene marginalizirane skupine, djeca s posebnim potrebama (s jedne strane djeca s invaliditetom, kao i talentirana djeca s druge strane). Prilikom polaganja klasifikacijskih ispita za upis u srednje škole i ustanove visokog obrazovanja i sudjelovanja na natjecanjima na svim razinama, učenici se mogu opredijeliti za srpski ili za materinji jezik. Obrazovanje odraslih se, također, provodi na spomenutim službenim jezicima. Posebni napori se ulažu u školovanje stručnog kadra za rad u nastavi na jezicima manjina i razvoj stručnih bilingvalnih lektorata u ustanovama visokog obrazovanja.

Isključenost romske djece iz obrazovnog sustava

Isključenost romske djece iz sustava obrazovanja je problem ogromnih razmjera koji postoji u svim europskim društvima gdje živi romsko pučanstvo. Prema izvješćima organizacije „Save the Children", čak polovica romske djece u državama Europske Unije nikada nije išla u školu. Mnogi međusobno povezani čimbenici takvog stanja obuhvaćaju rasizam neromskih roditelja koji se protive upisu romske djece u škole, diskriminatorsku praksu prosvjetnih vlasti i birokratske procedure pri upisu u školu, siromaštvo Roma koje onemogućava financiranje školovanja, socijalnu i fizičku izdvojenost Roma iz društvenih tokova, život u segregiranim i getoiziranim naseljima udaljenim od škola. U Srbiji je manje od 40% romske djece uključeno u osnovno obrazovanje, a samo 2% romske djece odgovarajućeg uzrasta nalazi se u sustavu predškolskog obrazovanja. Prema podacima koje je prikupilo Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Srbije, školske 2002./03. godine od 82.800 romske djece uzrasta od 7 do 14 godina, samo je 17.323 romskih učenika

pohađalo osnovnu školu, što čini 4,02% ukupne populacije učenika. Prema istom izvoru, 2003. godine u Srbiji je bilo više od 65.500 romske djece izvan sustava obrazovanja. Informacije o broju uključene romske djece u sustav obrazovanja u Srbiji iz prethodnih godina ne postoje, jer do 2003. školska administracija nije registrirala razlike u materinjem jeziku i u nacionalnosti djece.

Isključenost iz obrazovanja uskraćuje romskoj deci jedno od osnovnih ljudskih prava – pravo na obrazovanje[1], čime se onemogućava pun razvoj ličnosti i svih potencijala djeteta. Posljedice isključenosti Roma iz obrazovanja na socijalnom planu ogledaju se u reprodukciji siromaštva i pomanjkanju bilo kakve perspektive za bolju budućnost.

Slaba školska postignuća romskih učenika

Izrazita specifičnost stjecanja obrazovanja romske djece u različitim europskim državama, odnosi se na njihova po pravilu, mnogo niža obrazovna postignuća od postignuća neromske djece, bez obzira na uzrast i spol. Rezultati prikazani u komparativnoj studiji *Obrazovanje romske djece u Europi* govore da u Francuskoj 95% intervjuiranih učitelja smatra da njihovi romski učenici imaju nedovoljna postignuća. U Španjolskoj, učitelji akademska postignuća svojih romskih učenika ocjenjuju prosječnom ocjenom 4,3 (na skali do 10), za razliku od prosječne ocjene za neromske učenike od 6,9. Odnos između školskog uspjeha i uzrasta učenika je obratno razmjeran, što stariji učenik, to gori uspjeh (OPRE ROMA, 2002 str. 73)[2].

Dostupni podatci o obrazovnim postignućima romskih učenika u Srbiji, predstavljeni u izvješću o monitoringu *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome*[3], također ukazuju na njihov znatno lošiji školski uspjeh u odnosu na većinu (Baucal, 2005, prema *Jednaka dostupnost...,* 2007). Na *Nacionalnom testiranju učenika trećeg razreda osnovne škole* (u daljem tekstu Nacionalno testiranje), jednokratnom testiranju na reprezentativnom uzorku škola (5000 učenika u 113 škola), prikupljeni su podatci o školskim ocjenama romskih i neromskih učenika iz matematike i srpskog jezika. U školskim postignućima romskih i neromskih učenika iz ova dva predmeta postoji značajna razlika. Na kraju školske godine, većina romskih učenika ima najnižu prolaznu ocjenu (2), a samo 5-10% romskih učenika ima odličnu ocjenu (5), za razliku od preko 40% neromskih učenika koji dobivaju ovu ocjenu u prva tri razreda iz oba predmeta. Pored toga, od 7-

[1] Prema Ustavu Republike Srbije obrazovanje mora biti dostupno svim građanima pod jednakim uvjetima, pri čemu je osnovno obrazovanje obavezno, a nacionalne manjine imaju zakonom garantirana prava na obrazovanje na svom materinjem jeziku na svim razinama.

[2] Projekat *The Education of Gypsy childhood in Europe* (OPRE ROMA) predstavlja sociološku i etnografsku studiju obrazovanja romske djece u Italiji, Francuskoj i Španjolskoj. Pod pojmom „education" autori studije podrazumijevaju proces učenja/poučavanja romske djece u školi, kao i njihov odgoj i proces socijalizacije u obitelji.

[3] *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome* je izvješće EUMAP-a (Program monitoringa i zastupanja Europske Unije Instituta za otvoreno društvo) koji između ostalog, sadrži podatke o ključnim obrazovnim indikatorima romske populacije. Izvješće ima za cilj podržati ciljeve „Dekade inkluzije Roma 2005.-2015." u području obrazovanja i ustanoviti okvir za redovno praćenje u svim područjima Dekade.

11% romskih učenika dobiva nedovoljnu ocjenu (1) iz srpskog jezika na kraju godine, odnosno 10-14% romskih učenika dobiva nedovoljnu ocjenu iz matematike, dok među neromskim učenicima ima manje od 1% onih koji dobivaju jedinicu na kraju školske godine.

Pored toga, rezultati romskih učenika na standardiziranim testovima Nacionalnog testiranja pokazuju da poslije tri godine školovanja, 50% njih nije svladalo ni najosnovnija znanja i elementarne pojmove iz matematike i nije sposobno primijeniti matematičko znanje u jednostavnim situacijama (na nacionalnoj razini to se događa u 11% slučajeva); i 56% njih nije steklo osnovna znanja i vještine iz srpskog jezika (na nacionalnoj razini to se događa u 14% slučajeva). Prema nekim tumačenjima, to znači da romski učenici zaostaju za drugim učenicima 2,2 školske godine u matematici, i 2,6 školskih godina iz srpskog jezika, pri čemu su u školi prosječno proveli tri godine.

O slabom školskom uspjehu romskih učenika govore i podaci o broju onih koji ponavljaju razred. Na nacionalnoj razini, stopa ponavljanja u prva tri razreda osnovne škole je 1%, a kod romskih učenika ova stopa iznosi 11%. Često ponavljanje razreda i izrazito loša postignuća koriste se kao „pedagoški" argumenti za segregaciju romske djece u drugi tip škola. Školskim vlastima kao opravdanje za premještanje djece u specijalne i škole za obrazovanje odraslih služe slabe ocjene, koje pokazuju da romski učenici ne mogu pratiti program redovnih škola. S druge strane, ponavljanje razreda i nedovoljan uspeh predstavljaju i jedan od uzroka što romska djeca potpuno napuštaju školu.

Rano napuštanje škole i neredovno pohađanje nastave romskih učenika

Do napuštanja školovanja najčešće dolazi na prijelazu iz četvrtog u peti razred, kada počinje predmetna nastava. Od desetoro romske djece koja upiše osnovnu školu, petoro će upisati peti razred, a samo jedno sedmi razred, i možda završiti osnovnu školu. Školske 2002./03. godine, 3206 romskih učenika je upisalo prvi razred, ali samo 944 je pohađalo osmi razred, što ukazuje da samo oko 29,4% romske djece koja upišu osnovnu školu stignu do završnog razreda. Između 70 i 90 posto romske djece koja se upiše u osnovnu školu u nekom se momentu ispisuje iz škole, za razliku od nacionalnog prosjeka, koji iznosi 4.4%. „Ovaj drastični jaz ukazuje na činjenicu da u Srbiji ne postoje učinkoviti mehanizmi neophodni da osiguraju završetak obaveznog osnovnog obrazovanja za sve".

Jedan od glavnih uzroka loših obrazovnih rezultata, kao i socio-emotivne nepovezanosti romske djece sa školskom sredinom i njihove izloženosti predrasudama je neredovno pohađanje nastave. O neredovnom pohađanju nastave kod romskih učenika u Srbiji nema preciznih podataka jer nastavnici najčešće ne vodi pouzdanu evidenciju o izostancima romske djece, čak i onda kada su ona duže odsutna s nastave. Međutim, analiza neredovnosti pohađanja nastave romske djece, data u studiji *Obrazovanje romske djece u Europi* pomaže dubljem sagledavanju ovog fenomena i u našem

obrazovnom sustavu. Jedan od osnovnih zaključaka ove studije, odnosi se na činjenicu da na neredovnost pohađanja nastave romskih učenika, veći utjecaj ima njihov apsentizam (absenteeism) nego odsutnost (absence).

Bitna razlika između apsentizma i odsutnosti je u realnim mogućnostima djeteta da pohađa ili ne pohađa školu. Pojam *odsutnosti* označava nepohađanje nastave uslijed opravdanih razloga koji dolaze *izvan škole* (nomadski način života romskih porodica, siromaštvo, opća isključenost iz društva). U ovom slučaju romski učenici odsustvuju zbog zahtjeva posla njihovih roditelja, nomadskog načina života, socijalne segregacije itd. Za razliku od toga, uzroci *apsentizma* leže u socio-pedagoškim procesima *unutar škole*. Čimbenici koji utječu na apsentizam uključuju neuspjeh u školi, etnički pritisak, nekompatibilnost školskih i porodičnih normi, slabe socio-afektivne veze i kulturne interakcije između romske djece, neromske djece i učitelja.

Putokaz za promjene – inicijalno obrazovanje budućih odgojitelja, učitelja i nastavnika

Prisutnost romske djece u odjelima redovnih škola najčešće predstavlja veliki teret za njihove učitelje. Najčešće spominjani razlozi za to su nezainteresiranost romskih učenika za nastavu, nemotiviranost romskih roditelja za suradnju i praćenje školovanja djece, neredovno pohađanje nastave, nepripremljenost za školu, nedostatak komunikacije između škole i romskih porodica. S druge strane, treba imati u vidu da se jedan broj odgojitelja, učitelja i nastavnika teško snalazi u praksi i zbog toga što tijekom svog inicijalnog obrazovanja nisu stjecali potrebna znanja koja bi im omogućila uspješan rad sa svim učenicima u odjelu. Analiza nastavnih planova i programa različitih institucija koje su obrazovale nastavni kadar u Srbiji, počev od učiteljske škole do učiteljskog fakulteta (Ignjić, 2001), pokazuje da isti ne sadrže predmete koji bi pomogli razumijevanju značaja, uloge i odgovornosti škole u prevladavanju školskog neuspjeha djece siromašnih manjina. Učitelji nisu dobivali znanja o načinima izgrađivanja interkulturalnog obrazovanja koje bi trebalo omogućiti svakom učeniku da se u školi osjeća ugodno, sigurno i zadovoljno, da spriječi predrasude i dekulturaciju[4]. Međutim, nedostatci u dosadašnjem obrazovanju učitelja, ne znače da bi trebalo organizirati i osmišljavati obuku učitelja „specijalista" za isključivo podučavanje romskih učenika. Ovakva vrsta obuke dovela bi do niza štetnih posljedica. Jedna od njih je zadržavanje predstave o romskoj djeci kao intelektualno, socijalno ili kulturno hendikepiranoj. Druga se odnosi na stigmatizaciju učitelja „specijalista" kao „romskih" učitelja, uslijed čega i oni sami postaju marginalizirani u školskom sustavu. Rješavanje problema inkluzije romske djece, usko je povezano sa stavovima učitelja o uključivanju ove izrazito vulnerabilne skupine u obrazovni sustav. Ostvarive promjene u obrazovanju najneuspješnije skupine učenika u našem školskom sustavu – romskih

[4] Danas, izuzetak predstavlja kurikulum Pedagoškog fakulteta u Jagodini, gdje budući učitelji, odgojitelji u predškolskim ustanovama i domski odgojitelji, stječu znanja o navedenim temama u okviru predmeta Rad s djecom s posebnim potrebama i Interkulturalno obrazovanje, počev od školske 2007./08. godine.

učenika, su moguće jedino ako s njima rade najuspješniji učitelji. Najuspješniji učitelji su visoko motivirani profesionalci, koji *razumiju da svako dijete može učiti i znaju kako da svako dijete nauče*, prema svakom djetetu se ponašaju kao pouzdani i brižni odrasli. Zadatak visokoškolskih ustanova namijenjenih inicijalnom obrazovanju učitelja, kao i svim drugim stručnjacima koji rade u obrazovanju (psiholozi, pedagozi, defektolozi), je razvijanje nastavnih strategija koje povećavaju osjetljivost i pozitivne stavovsko-vrijednosne orijentacije prema djeci pripadnika socio-kulturno depriviranih sredina i marginaliziranih manjina. Neke od relevantnih tema koje pomažu ustanovljavanju navedenih profesionalnih kompetencija su kvalitetno obrazovanje za sve učenike, prihvaćanje kulturalne različitosti, prepoznavanje i suprotstavljanje diskriminaciji i predrasudama u obrazovanju.

Međutim, teorijska nastava o interkulturalizmu nije dovoljna. Puni doživljaj smislenosti i razumijevanje sadržaja koji uče, studenti će steći tek kada metode nastavnog rada i zadatci u okviru studijskih programa budu osmišljeni tako da im dozvoljavaju pokretanje inicijative, rješavanje konkretnih i relevantnih životnih problema, korištenje osobnih kompetencija, uspostavljanje kontrole nad onim što se radi i sudjelovanje u definiranju zadataka učenja. Interakcija s pripadnicima drugih kultura, volonterski rad i stjecanje iskustva o razlikama iz svakodnevnog života, su korisne strategije koje studente vode u pravcu prihvaćanja i poštovanja razlika među učenicima, a posebno djelotvorna može biti primjena interkulturalnog iskustvenog učenja[5].

Osnovne karakteristike stavova

Stav je stečena dispozicija, stečena spremnost da se na određeni način opaža, misli, emocionalno reagira i djeluje. Kakvo će to reagiranje biti zavisi od iskustva pojedinca koje je stekao kroz život. To iskustvo je izgrađeno tijekom društvenog života i zavisi od socijalnih činilaca (Rot, 1989). Iako je za sve stavove karakteristična relativna trajnost, svijet oko nas se neprekidno mijenja i svi smo mi, na svoj način, osjetljivi na te promjene. Nastojeći ići u korak s vremenom, prilagoditi se promjenama mi mijenjamo i svoje stavove.

Postoje dva teorijska pristupa analizi stavova. Prvi je funkcionalni i bavi se pitanjem koje sve to funkcije stavovi imaju ili mogu imati za pojedinca (instrumentalnu, obrambenu, funkciju manifestiranja osobnih vrijednosti ili funkciju saznavanja i osmišljavanja). Drugi je strukturalni koji se bavi problemom složenosti ili strukture stava tj. pitanjem što je stav. Prema strukturalnom pristupu definiraju se tri komponente stavova: kognitivna (spoznajna), afektivna (emocionalna) i konativna (voljna) komponenta (Huskinson, Haddock, 2006).

[5] Učinkovitost primjene interkulturalnog iskustvenog učenja u nastavnom radu sa studentima – budućim učiteljima, ilustrira primjer volonterskih aktivnosti opismenjavanja romske djece neobuhvaćene obrazovnim sustavom, koje su realizirali studenti Učiteljskog fakulteta u Beogradu 2005./2007. godine (Macura-Milovanović, 2007).

Povezanost stavova i ponašanja je još jedna od ključnih pretpostavki strukturalnog pristupa. Snažnije strukturirani i izbalansirani stavovi su stabilniji, otporniji na promjene i u većoj mjeri povezani s ponašanjem (Millar, Tesser, 1986). Stavovi bazirani na direktnom iskustvu s objektom stava u većoj su meri prediktor ponašanja nego stavovi koji nisu zasnovani na iskustvu (Fazio, Zanna, 1981). Ponašanje ne mora uvijek biti odraz stava. Ljudi su skloni svoje ponašanje usuglasiti s ponašanjem drugih ljudi iako ono možda nije u suglasnosti s njihovim „pravim" stavom. Samosvjesne osobe, osobe koje se analitički bave vlastitim uvjerenjima i osjećanjima imaju bolji, realniji uvid u ono što stvarno misle i osjećaju. Njihovi stavovi su i njima samima jasniji te je i njihovo ponašanje u neposrednijoj vezi sa stavom (Wicklund, 1982, prema Millar, Tesser, 1986).

Prema različitim kriterijima podjele stavovi se mogu podijeliti na: *osobne* (karakteristične samo za određene pojedince) i *socijalne* (zajedničke za veći broj ljudi, koji se odnose na društveno značajne pojave). Socijalni stavovi omogućavaju učinkovito objašnjavanje ponašanja ljudi (Rot, 1989). Preko procjene stavova možemo relativno lako i brzo ustanoviti kakav odnos ima pojedinac prema raznim stvarima i pojavama. Stavove možemo razlikovati i prema tome na koje se pojave odnose (politički, ekonomski, estetski), prema stupnju njihove logičke zasnovanosti, prema intenzitetu emocija koje uključuju i prema snazi kojom se odupiru promjenama. Stavove koji nisu zasnovani na činjenicama ili opravdanim razlozima, koji redovno prenaglašeno uključuju emocionalnu komponentu i koje je veoma teško mijenjati, nazivamo predrasudama.

Stavovi odgojitelja, učitelja i nastavnika prema obrazovanju Roma - Empirijski dio

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da procjeni stavove odgojitelja u predškolskim ustanovama, nastavnika u nižim i višim razredima redovnih osnovnih škola i nastavnika u redovnim srednjim školama prema obrazovanju romske djece. Cilj istraživanja je i prepoznavanje najznačajnijih zapreka u obrazovanju romske djece.

Rezultati ovog istraživanja mogu biti dobar pokazatelj obima i vrste potpore koji su potrebni odgojiteljima i nastavnicima ustanova za odgoj i obrazovanje u procesu reorganizacije redovnog sustava obrazovanja i odgoja na načelima inkluzivne politike i prakse.

Hipoteze

Iz ovako definiranog cilja istraživanja proizlaze sljedeće hipoteze:

1. Stavovi odgojitelja i nastavnika prema uključivanju romske djece u redovne odgojne i obrazovne programe su pozitivniji na nižim razinama odgoja i obrazovanja.
2. Odgojitelji i nastavnici se osjećaju najmanje pripremljenima za rad s romskom djecom.

Metode i instrumenti istraživanja

Deskriptivni podaci o ispitanicima dobiveni su pomoću upitnika u kojem su ispitanici zamoljeni da daju opće informacije o sebi (spol, starost, radno mjesto, stupanj stručne spreme, godine radnog staža, iskustvo u radu s romskom djecom, o formalnoj obuci u radu s romskom djecom). U dodatnom upitniku ispitanici procjenjuju i u kojoj su im mjeri potrebne različite vrste potpore u radu s romskom djecom, zatim razinu pripremljenosti u radu s romskom djecom kao i stupanj vlastite informiranosti o dokumentima značajnim za obrazovanje romske djece.

Uzorak, mjesto i vrijeme istraživanja

Prema načinu formiranja uzorak spada u prigodni što znači da je kriterij odabira ispitanika bio njihova dostupnost i spremnost na suradnju. Broj ispitanika u dijelu s rezultatima varira u zavisnosti od nepotpunih podataka u pojedinim analizama. Istraživanje je provedeno tijekom studenog, prosinca i siječnja 2010./2011. godine u ustanovama za odgoj i obrazovanje koje se nalaze na teritoriju općine Kanjiža.

Tablica 1. Deskriptivni podaci za varijablu radno mjesto

Radno mjesto	**broj ispitanika**	**%**
Odgojitelj u predškolskoj ustanovi	84	26,1%
Učitelj	82	25,5%
Nastavnik predmetne nastave u OŠ	76	23,6%
Nastavnik u SŠ	80	24,8%
Ukupno	322	100,0%

Uzorkom je obuhvaćeno 322 odgojitelja predškolskih ustanova i nastavnika redovnih osnovnih i srednjih škola. Broj ispitanika u pojedinim analizama varira u zavisnosti od nedostajućih podataka za pojedine ispitanike. Čine ga četiri subuzorka. Prvi subuzorak su odgojitelji predškolskih ustanova (26,1%), drugi nastavnici razredne nastave osnovnih škola (25,5%), treći nastavnici predmetne nastave osnovnih škola (23,6%), dok četvrti subuzorak čine nastavnici srednjih škola (24,8%).

Tablica 2. Podaci za varijablu obuka u području rada s romskom djecom

Obuka u području rada s romskom djecom	**broj ispitanika**	**%**
ne	91	28,3%
veoma malo	115	35,7%
umjereno	99	30,7%
mnogo	17	5,3%
Ukupno	322	100,0%

Ako usporedimo ispitanike s različitim stupnjem formalne obuke u području rada s romskom djecom, vidimo da je postotak onih koji nemaju uopće, imaju veoma malo ili imaju

umjereno mnogo obuke relativno ujednačen i varira od 28,3-35,7%. Ispitanika koji procjenjuju da imaju mnogo ovakve obuke je značajno manje, odnosno samo 5,3%.

Statistička obrada podataka

Za uspoređivanje prosječnih vrijednosti cjelokupnog uzorka s teorijskim aritmetičkim sredinama korišten je t-test za jedan uzorak. Kako bi utvrdili da li su stavovi odgojitelja i nastavnika u pretežnoj mjeri pozitivni ili negativni korišteni su sljedeći deskriptivni pokazatelji – aritmetička sredina, standardna devijacija, postotci i percentili. Za testiranje razlika između dva subuzorka ispitanika korišten je t-test. Prilikom testiranja razlika između tri i više subuzoraka ispitanika korištena je jednosmjerna analiza varijance, dok je za testiranje razlika između tri ili više subuzoraka dobivenih ukrštanjem dvije grupirajuće varijable korištena dvosmjerna analiza varijance. Kada se utvrdi postojanje statistički značajne razlike između subuzoraka korišten je Tukeyev test, kako bi se točno utvrdilo kolika je ta razlika. Za utvrđivanje povezanosti između dvije kontinuirane varijable korištena je Pearsonova korelacija.

Rezultati istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se procjeni stupanj pozitivnosti stavova ispitanika prema obrazovanju romske djece.

Kako bismo utvrdili stavove odgojitelja i nastavnika prema radu s romskom djecom prvo su analizirani podatci o pozitivnosti stava prema radu na cijelom uzorku, tj. uspoređena je prosječna vrijednost dobivena na dimenziji stava prema radu s romskom djecom s teorijskom vrijednošću pomoću t-testa za jedan uzorak.

Tablica 3. Pozitivnost stava prema radu s romskom djecom svih ispitanika

Dimenzija	**AS**	**AS** $_{teor}$	**Min**	**Max**	**t-test za jedan uzorak**	**p**
Opći stav	80.40	84	38	122	-4,138	0,001**
Osnovne perspektive	35,19	36	13	54	-1,964	0,05*
Očekivani ishodi rada	35,75	33	15	55	6,212	0,001**
Rad u posebnoj skupini	9,46	15	5	20	-30,875	0,001**

*razina značajnosti $p \leq 0,05$
**razina značajnosti $p > 0,01$

Iz Tablice 3. je uočljivo da je opći stav ispitanika prema uspješnom radu s romskom djecom pretežno negativan (opći stav: t=-4,138, p=0,001). Kada su u pitanju pojedinačne dimenzije rada, na

dimenziji osnovne perspektive rezultat je na granici statistički značajne vrijednosti (osnovne perspektive: t=-1,964, p=0,050), dok rezultat na dimenziji rad u posebnoj skupini ukazuje na pretežno negativan stav (rad u posebnoj skupini: t=-30,875, p=0,001). Dimenzija očekivani ishodi rada uglavnom sugerira da nastavnici i odgojitelji imaju pozitivna očekivanja od rada s romskom djecom (očekivani ishodi rada: t=6,212, p=0,001).

Tablica 4. Očekivani ishodi rada s romskom djecom kod ispitanika s različitim radnim mjestom

Skupina	**AS**	**Min**	**Max**	**% ispod teorijske AS**	**% ispod 25 percentila za cijeli uzorak**	**% iznad 75 percentila za cijeli uzorak**
Odgojitelj u predškolskoj ustanovi	38,07	24	55	22,9%	19,3%	28,9%
Učitelj	35,18	15	52	35,8%	32,1%	13,6%
Nastavnik predmetne nastave u OŠ	32,75	15	47	50,7%	46,7%	13,3%
Nastavnik predmetne nastave u SŠ	36,75	18	55	34,2%	26,6%	29,1%

Na dimenziji očekivani ishodi rada s romskom djecom, prikazanoj u Tablici 4, uspoređivanjem prosječnog rezultata ispitanika iz pojedinih subuzoraka s teorijski očekivanom prosječnom vrijednošću (AS_{teor}=33) možemo zaključiti da je najveći postotak nastavnika predmetne nastave iz osnovnih škola koji imaju negativna očekivanja od rada s romskom djecom (50,7%). Značajno je manji broj odgojitelja (22,9%), nastavnika razredne nastave iz osnovnih škola (35,8%) i predmetne nastave iz srednjih škola (34,2%) koji imaju izrazito negativna očekivanja.

Kada pogledamo postotke ispitanika koji se nalaze ispod i iznad odabranih kritičnih vrijednosti, vidimo da se one kod nastavnika iz srednjih škola distribuiraju najpribližnije očekivanjima – ispod 25. percentila na subskali je 26,6%, a iznad 75. percentila je oko 29% ispitanika.

Nešto su veća odstupanja kod nastavnika razredne nastave u osnovnoj školi. Oko 32% ih ima izrazito negativan stav, dok je u skupini sa izrazito pozitivnim stavom u pogledu očekivanih ishoda rada samo 13,6% ispitanika.

Najnegativnija očekivanja od ishoda rada imaju nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi: čak 46,7% ispitanika ima izrazito negativna očekivanja u usporedbi s drugim skupinama, dok samo 13,3% ima izrazito pozitivna očekivanja.

Nasuprot njima, najmanje je odgojitelja koji imaju izrazito negativna očekivanja od rada s romskom djecom – 19,3%, dok izrazito pozitivna očekivanja ima oko 29% odgojitelja, po čemu su slični nastavnicima iz srednjih škola.

Diskusija

Sudeći po rezultatima ovog istraživanja opći stav odgojitelja i nastavnika prema obrazovanju romske djece je pretežno negativan. Ako pogledamo pojedinačne dimenzije stava prema radu s romskom djecom, dimenziju osnovne perspektive, a pogotovu dimenziju rad u posebnoj skupini nalazimo da one također ukazuju na pretežno negativan stav, dok dimenzija očekivani ishodi nastavnog rada ukazuje na pretežno pozitivan stav. U svjetlu svih dobivenih rezultata i činjenice da u Vojvodini ne postoji dugogodišnje iskustvo u obrazovanju romske djece ovi rezultati nisu iznenađujući. Tijekom samog istraživanja i kontakta s ispitanicima uočena je velika zabrinutost i nesigurnost odgojitelja i nastavnika po pitanju njihove mogućnosti da iziđu u susret obrazovnim potrebama romske djece odnosno učenika s obzirom na to da većina njih nije prošla adekvatnu pripremu, da imaju veliki broj djece u skupini/odjelu, zahtjevne kurikulume itd. Ipak, pozitivan stav na dimenziji očekivani ishodi rada sugerira da odgojitelji i nastavnici imaju pozitivna očekivanja od rada s romskom djecom te možemo pretpostaviti da će uz adekvatnu podršku i stečeno iskustvo stavovi prema obrazovanju romske djece vremenom biti sve pozitivniji.

Što se tiče pozitivnosti stavova između ispitanika koji rade na različitim razinama odgojno-obrazovnog rada, rezultati dosadašnjih istraživanja uglavnom ukazuju na pozitivnije stavove odgojitelja u predškolskim ustanovama prema obrazovanju romske djece, kao i na negativnije stavove razrednih i predmetnih nastavnika u školama. Također, nalazimo da su stavovi učitelja znatno negativniji od stavova predmetnih nastavnika. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da postoje razlike po pitanju pozitivnosti stavova između odgojitelja u predškolskim ustanovama, nastavnika razredne i predmetne nastave iz osnovnih škola i nastavnika iz srednjih škola. Gotovo podjednak broj odgojitelja u predškolskim ustanovama i nastavnika u srednjim školama ima i pozitivan i negativan opći stav prema radu s romskom djecom, dok su stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave u osnovnim školama pretežno negativni.

Kada se usporede rezultati sve četiri skupine ispitanika u pogledu njihovog općeg stava prema radu s romskom djecom, može se zaključiti da najpozitivniji stav imaju odgajatelji u predškolskim ustanovama i nastavnici srednjih škola, dok najnegativniji stav prema radu s romskom djecom imaju nastavnici predmetne nastave u osnovnim školama.

Zaključak

U općinama u kojima postoje razvijene romske organizacije i programi lokalne samouprave namijenjeni obrazovanju Roma, situacija je vidno bolja. Ublažavanje siromaštva, zapošljavanje Roma, osnaživanje i edukacija obitelji i podrška od strane svih institucija – vide se kao najvažniji poticaji za unapređenje kako života Roma uopće tako i obrazovnog statusa. Posebnu pažnju treba posvetiti pripremi djece za školovanje, i s tim procesom treba početi u predškolskom uzrastu. Budući da je položaj Romkinja još teži u odnosu na položaj romske zajednice uopće, pitanju obrazovanja Romkinja treba dati posebno mjesto. Neophodno je, u skladu s navedenim, posebno analizirati položaj učenica Romkinja u obrazovnom sustavu i u narednom periodu voditi evidenciju o spolnoj strukturi romskih učenika. Treba insistirati na zatvaranju „romskih odjela", budući da segregacija romske djece, iako na početku možda daje rezultate (djeca uglavnom ostaju u nižim razredima, odnosno malo djece odustaje do petog razreda), dugoročno nema pozitivne posljedice. Ako uzmemo primjer općine Kanjiža, u kojoj Romi čine oko 8% ukupnog pučanstva i koja već dugi niz godina sprovodi poticajne mjere usmjerene ka prevladavanju prepreka u obrazovanju romske djece (besplatan školski pribor i udžbenici, prijevoz i užina, produženi boravak učenika prvog i drugog razreda, stipendije za više i visoko obrazovanje i dr.), podatci o rezultatima nisu sukladni s mjerama koje se provode. Romska djeca uglavnom idu u izdvojene odjele u nižim razredima, a kada se u višim razredima uključe u mješovite odjele, ne postižu dobre rezultate i tada dolazi do većeg napuštanja školovanja. Naime, iako nema podataka o tome koji postotak romske djece završava osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, podaci o upisu u osnovne i srednje škole mnogo govore. Prvi razred upisuje preko 90% ukupnog broja romske djece, od kojih samo 30% upisuje srednje škole, a prema podatcima dobivenim iz općine Kanjiža, neznatan broj ove djece završi srednje škole. Broj učenika koji se odlučuje i upisuje na više i visoke škole, neznatan je.

Kako bi bilo uspješno i poticajno, uključivanje romske djece u redovan sustav odgoja i obrazovanja mora biti dobro isplanirano, organizirano, podržano i propraćeno. Ukoliko ustanove i zaposleni u njima nisu adekvatno podržani i obučeni za rad s romskom djecom obrazovanje može da bude kontraproduktivno i izvor frustracije i za odgojitelje i za nastavnike ali prije svega za samu djecu i njihove obitelji.

Sukladno rezultatima ovog istraživanja, prema kojima odgojitelji i nastavnici i sami izražavaju mišljenje da su manjak iskustva i znanja u radu s romskom djecom čimbenici koji najviše ometaju rad u školi, neosporan je značaj adekvatne, dobro isplanirane obuke i podrške odgojiteljima i nastavnicima tijekom njihovog rada.

Literatura

1. *Barriers to the Education of Roma in Europe* (2002), United Nations Special Session on C.
2. Cvetković, V. (2003), *Sa margina... Romi i zanimanja*, Beograd: Open Society Institute.
3. Dejanović, V., Pejaković, Lj. (2006), *Više od nezvanične procene – položaj romske dece u Srbiji*, Centar za prava deteta, Save the Children UK.
4. *Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy and Traveller children in Europe* (2001), Serbia, Volume 1. London: Save the Children, str. 146-178;
5. Đorđević, D. B., (2006), *Romi od zaboravljene do manjine u usponu*, Beograd: Odbor za građanske inicijative.
6. Ignjić, S. i drugi (2001), *130 godina obrazovanja učitelja u Srbiji*. Beograd: Učiteljski fakultet.
7. *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji. Izveštaji o monitoringu*. (2007), Beograd: Fond za otvoreno društvo.
8. Macura-Milovanović, S. (2007), Šola, ki so jo ustanovili študentje: »Odprta učilnica«. *Socialna pedagogika*, 11(1):99-117.
9. Macura-Milovanović, S. (2008), Kako podučavati studente pedagoških fakulteta interkulturalizmu? U: Grobelšek, A. (ur.) *Zbornik prispevkov 4. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo. Socialnopedagoška stroka-prepoznavnost-izzivi sodobnosti*. Rogla, 16-18. oktober 2008. Združenje za socialno pedagogiko-Slovenska nacionalna sekcija FICE.
10. *Memorandum* (2003): Zaštita prava Roma u Srbiji i Crnoj Gori, Evropski centar za prava Roma (ERRC).
11. *Monitoring Education for Roma* (2006), A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe, Open Society Institute.
12. *Needs Assessment Study for the Roma Education Fund Background Paper, Serbia* (2004), Roma Education Fund.
13. *Pod rizikom* (2006): Socijalna ugroženost Roma, izbeglica i interno raseljenih lica u Srbiji, UNDP.
14. Rakočević, N., Miljević, A. (2003), *Romi i obrazovanje: između potreba, želja i mogućnosti*, Beograd: Dečiji romski centar.
15. *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ* (2001), Beograd: UNICEF.

Intercultural Education of Teachers as a Prerequisite for Successful Education of Roma Children

Abstract

The topic of this paper is the analysis of the specific problems which follow the education of Roma children within the framework of the educational system of Serbia, Vojvodina. The presented data show that Roma children are excluded, have poor educational success, attend classes infrequently, and tend to drop out of school early. Since the solution to integration of Roma children is closely connected to teachers' attitudes about the inclusion of this really sensitive group into the educational system, the education of future teachers must include not only theoretical but also practical training. It must be pointed out that the possibility of developing education for Roma children lies within the curriculum of initial higher education of teachers, i.e. the development of educational strategies which increase sensitivity and positive and worthy orientations towards children who belong to socio-culturally deprived and marginal minorities.

Keywords: school dropout, education of teachers, class attendance, Roma children, school success

Povijesni diskurs ideja kulturne pedagogije i reformskih zamisli na hrvatskim prostorima

Dr. sc. **Mirko Lukaš**, doc.
Filozofski fakultet u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Promatrajući kulturu određenog naroda ne može se akcentirati samo baština i nasljeđe a zanemariti okruženje u kojem je ona nastajala kao i postupci koji su nasljeđe stvarali i razvijali ga. Stoga se ni odgoj ne može promatrati samo kao transmisija i svoditi na usvajanje proizvoda kulture već na njezino kritičko promatranje i procjenu postupaka pomoću kojih je narod baštinio svoja kulturna dobra. Rad zastupa stajalište u kojem se mlade ljude odgojem osposobljava da djeluju kao stvaraoci u daljnjem razvoju svog kulturnog okruženja koje je moguće samo u demokratskom okruženju i zajednici ravnopravnih ljudi. U prikazu društvenih odnosa s kraja XIX. i početka XX. stoljeća i njihovog snažnog utjecaja na promjene u kulturi hrvatskog naroda dolazi i do kritike postojeće pedagogije. U tom vremenskom razdoblju pokušavaju se implementirati različite reformske pedagogijske zamisli koje prodiru iz demokratskog kulturnog ozračja tadašnjih naprednih i razvijenih zemalja svijeta.

Ključne riječi: kritički pristup, kultura, razvoj ideja, reforma, stara škola - nova škola

Uvod

Definirajući kulturu prema latinskom *culture* ona označava sve ono što su ljudi napravili iz sebe i svijeta, za razliku od prirode kao onoga što je zatečeno i što raste samo po sebi. Ona se nadalje, dijeli na pojmove civilizacija i kultura u užem smislu, pri čemu civilizacija označava područje materijalne proizvodnje i organizaciju ljudskih zajednica, a kultura obilježava duhovnu proizvodnju, dokolicu. Često se ovaj pojam reducira na samo jednu sferu ljudskog života i to najčešće u kontekstu umjetnosti (Adorno i Horkheimer, 1980).

Prema tvrdnjama da je civilizacija nicala na određenoj kulturi povijesno gledano može se zaključiti da je praksa kulture starija od prakse civilizacije, pa je nastajanje civilizacije značilo i nastajanje nove kulture. Zbog toga se razlikuju odnosi između pojmova civilizacija, kultura i odgoj u kojima nije civilizacija sinonim za kulturu, nego je rađanje civilizacije značilo rađanje nove kulture. Civilizacija započinje robnom proizvodnjom u vrijeme napuštanja barbarstva.

Teško je pod pojmom kulture misliti uvijek samo na njezine pozitivne kategorije. Belgijski pedagog Arnould Clausse predlaže da se pod pojmom civilizacije podrazumijevaju materijalne, moralne i duhovne tekovine određene kulture, a pod kulturom aktivan odnos razuma prema tim tekovinama dok pod odgojem ovaj autor podrazumijeva prenošenje znanja, tehnika, postupaka, vrjednota prenošenih s generacije na generaciju koji su nametani i često sugerirani od civilizacija u kojoj se odgoj odvija (Clausse, 1962, 181).

Stoga bi se prema Clausseovim tvrdnjama moglo zaključiti da je kultura prosudba, ocjena, kritičko promišljanje, prihvaćanje ili svjesno odbijanje onoga što je civilizacija određenog vremena ili kroz povijest stvorila. Ona je odgojem usvojen i razvijen vrijednosni sud čovjeka o djelatnosti i vremenu u kojem živi ili je živio.

Suvremena stajališta će reći da kultura prethodnih generacija ne može biti samo prenošena već u kulturnom stvaranju ponovno oživljena. „Kultura se, istina, može djetetu posredovati i manipulacijom, ali samo kao historijski ukočena i mrtva, ali manipulacijom ona nužno gubi svoj stvaralački naboj kojim je povijesno nošena. Kultura je naime povijesno ozbiljenje i plod čovjekovih stvaralačkih mogućnosti, pa samo u očuvanju i razvoju tih mogućnosti živi i kultura sama. Drugim riječima, istinsko posredovanje kulture moguće je tek odgojem koji njeguje i razvija čovjekove stvaralačke mogućnosti, osposobljavajući ga ne samo za potrošača i prenositelja kulturnih tečevina, nego prije svega za stvaranje kulture“ (Polić, 1993, 16).

Cicero uvodi sintagmu *cultura animi*, u kojoj kulturu promatra kao sposobnost zapažanja lijepoga i dobroga, sposobnost biranja i razlikovanja. Čovjek oslobađajući se radom od nadmoći prirode, stvara i mogućnost duhovne proizvodnje.

Hopkins kulturu definira kao sve ono što čovjeka okružuje i što je on sam realizirao, što u sebe uključuje dvije velike skupine: a) baštinu, sredstva, institucije, tehničke postupke, jezik, ekonomski sustav, ideje i vrjednote a pod b) postupke pomoću kojih je čovjek u prošlosti došao do ovih dobara i ideja te kako ih je razvio (Hopkins, 1941, 94).

Kada se u nekom narodu akcentira samo baština i nasljeđe a zanemaruju postupci koji su to nasljeđe stvorili i razvijali ga tada je kultura statična. Kultura postaje relativno dinamična tek kada se akcent stavlja na kritičko promatranje i ocjenu postupaka pomoću kojeg se određeno kulturno nasljeđe stvaralo. Odgoj se danas promatra kao transmisija kulture i ne smije se svoditi samo na usvajanje proizvoda kulture već i na kritičko promatranje i procjene postupaka pomoću kojih je narod baštinio svoja kulturna dobra. Tako se odgoj okreće prema budućnosti, promjenama i progresu a ne samo prema prošlosti i konzervaciji (Pedagoška enciklopedija, 1989, 421).

Filozofija vrijednosti shvaća kulturu kao sveukupnost vrednota koje je čovjek stvorio u formi morala, običaja, govora, prava, umjetnosti, religije, znanosti, tehnike i politike. Prema kulturnoj pedagogiji, kultura se shvaća kao trajan objektivni sustav vrijednosti „kulturnih dobara“ koje određuju odgoj, a on ima zadaću da svakog člana zajednice osposobi za sudjelovanje u kulturi svoje zajednice. Mlade se ljude odgojem vježba razlikovati vrijednosti te osposobljava za stvaralačko djelovanje u daljnjem razvoju kulturnog života. U demokratskom odgoju sudjelovanje u kulturi i njenom daljnjem razvoju moguće je samo u kulturnim zajednicama ravnopravnih ljudi. Predstavnici ovih uvjerenja su Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Diltay, Sergej Hesen a u

novije vrijeme V. Flitner, W. Wenke, O. Bollnow, J. Derbolav dok kod nas ovu teoriju zastupaju Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Pataki i Stjepan Matičević.

Različito i isto u kulturama

Antropolozi su odavno zaključili da svako društvo ima vlastiti način života nazivan kultura (Linton, 1945). Civilizaciju su pak označavali kao poseban tip kulture nešto složenijeg načina života ljudi koji žive u gradovima i služe se pismom, nazivanu tzv. visokom kulturom. Sporno je da li uopće postoje različite kulture ili od početka ljudske povijesti postoji samo jedna kultura čovječanstva. Većina kulturno-antropoloških teorija vrti se oko tumačenja sličnosti i razlika između različitih kultura čovječanstva (Murdock, 1946).

Kulturne razlike upravo zbog toga što su izvana vidljive izazivaju posebno veliku pozornost a tumače se kao posljedica različitih stupnjeva evolucionih nizova razvitka, različitih rasnih osobina, geografskih i ekonomskih utjecaja, nepovoljnih povijesnih zbivanja te personalnih karakteristika stvorenih različitim obiteljskim odgojem. Upravo tako navodi se i veliki broj univerzalnih sličnosti u mnogim kulturama prema kojima sve poznate kulture sliče jedna drugoj kao što su oblici poznatih socioloških ponašanja, obreda i rituala unutar obitelji, porodica, vršnjačkih skupina u široj društvenoj zajednici (Murdock, 1946).

Postoji kulturni razvitak čovječanstva ili skok iz barbarstva u civilizaciju tj. razvitak od špilje do megalopolisa ali nije moguće govoriti o „nekulturi“ ljudi u dalekoj prošlosti i kulturnim ljudima u suvremenosti. U odgojnoj funkciji i suvremenoj civilizaciji unutar cijelog globusa potrebno je polaziti od spoznaje da su svi ljudi, narodi, rase nosioci kulture i da su ljudi kulturni samim time što su ljudi bez takozvanih nametanja više kulture nižim, kao što je to običaj da se kulturne potrebe, navike i običaji potekli iz Europe uspostave ne samo u europskim zemljama nego po cijelom svijetu gušeći tako sve kulture koje nisu „zapadnjačke“ kao i svođenje domorodačkih kultura u svim krajevima svijeta na folklor ili egzotiku (Mead, 1953).

Ovdje se ne radi samo o toleranciji i razumijevanju raznolikosti u susretu s tuđim kulturama niti o pozivu da svi prigrlimo kulture plemenskih društava, niti da se vratimo u ruralna pastoralna društva. Radi se, naprosto o ljudskom pravu i potrebi da se u kulturi i umjetnosti iskazuje i potvrđuje na svoj način. *„Kultura je … apstrakcija iz cjeline usvojenog ponašanja, što ga grupa ljudi kojoj su zajedničke određene tradicije prenosi na svoju djecu i dijelom na odrasle pridošlice koji postaju njezini članovi. Ona obuhvaća ne samo umjetnost i znanost, religiju i filozofiju, u kojima se svijet kulture povijesno izražavao, nego također i sustav tehnologije, političkih postupaka, sitnih prisnih običaja dnevnog života, kao što su način pripremanja i jedenja hrane ili uspavljivanja djece, jednako kao i metoda biranja prvog ministra ili mijenjanja ustava“* (Mead, 1953).

Odgoj djeteta treba počivati na usvajanju kulture roditelja, njegove društvene skupine i naroda ali i razvijati razumijevanje kulture drugih ljudi, drugih društvenih sredina i drugih naroda.

Škola u postindustrijskom društvu umjesto predavačkog mora stvarati narativan pristup u kojem sudionici odgojnog procesa u lokalnom kontekstu stvaraju svoju (pri)povijest – kulturu, uvažavajući pri tome i sve ostale pripovijesti koje svojom raznolikošću doprinose obogaćivanju ljudske prirode – kulture (Bognar, 2003).

Društveno-ekonomske i kulturne prilike na prijelazu u XX. stoljeće

Krajem XIX. i početkom XX. stoljeća u svijetu dolazi do brzog razvoja kapitalizma, do porasta radničke klase u kojoj se budi politička svijest uz mnoga znanstvena i tehnička otkrića. U kapitalističkom društvenom poretku dolazi do različitih oblika sukoba buržoazije i proletarijata sve do rata i revolucije. Proletarijat postaje društvena opasnost za buržoaski društveni sustav, a on se tome želi oduprijeti promovirajući modernu ideologiju. Nova ideologija imala je zadaću idealizirati postojeći buržoaski poredak i opravdati eksploataciju proletarijata. Mnoga postignuća u prirodnim znanostima, tehnička otkrića i razvoj tehnologije, te nova ekonomska situacija tražili su obrazovane i radno sposobne građane koji će se moći koristiti suvremenom tehnologijom. U novim društveno-ekonomskim i političkim prilikama u svijetu se rađala i nova pedagogija s ciljem izgradnje novog građanskog društva. U takvim se uvjetima pojavljuju i razvijaju novi pokreti i pravci unutar pedagogije.

Stara škola temeljena na racionalističkoj herbartovskoj pedagogiji, asocijativnoj psihologiji i tradiciji nastave iz razdoblja racionalizma više ne udovoljava novim društveno-ekonomskim uvjetima i potrebama.

U istom razdoblju uspoređujući ostatak Europe i društvene prilike u našem narodu obilježene su općim zaostajanjem u ekonomskom i kulturnom razvitku. U ovom se razdoblju Hrvatska nalazi pod Austro-Ugarskom Monarhijom podijeljena između Austrije i Mađarske. Iako je 1868. godine Hrvatsko-ugarskom nagodbom dobila samostalnost u školstvu, pravosuđu i unutrašnjoj upravi Hrvatska je bila potpuno ne samostalna u ekonomskom, privrednom, prometnom i ostalom za život važnom razvitku. Ovo je vrijeme na hrvatskim prostorima obilježeno brzim gospodarskim propadanjem sela koje je uništeno velikim porezima te bježanjem seoskog stanovništva u gradove. Dio proletariziranog seljaštva pronalazilo je mjesto u nerazvijenoj industriji dok se ostali dio raseljavao po Sjevernoj i Južnoj Americi. Odlaskom našeg stanovništva sa svojih ognjišta, na sela dolaze Mađari i Nijemci jeftino otkupljujući njihovu zemlju.

Sve do kraja Prvog svjetskog rata u Hrvatskoj su djelovale četverorazredna odnosno petorazredna pučka škola s opetovnicom, realna i humanistička gimnazija, učiteljska škola, trgovačka, gospodarska, tehnička i sveučilište. Stanje u školstvu nije zadovoljavalo, jer je na jednog

učitelja pripadalo sedamdeset, pa sve do stotinu i više učenika. Pučkom školom obuhvaćeno je svega 67 % obveznika, a u srednjim školama nalazila su se uglavnom djeca imućnijih građana (Franković, 1958).

Teške socijalno-ekonomske prilike utjecale su na rad škola, slaba materijalna opremljenost, nedovoljan broj ustanova, neuhranjenost djece, njihovo sudjelovanje u fizičkom radu kod kuće te kulturna zaostalost imaju negativan utjecaj na rad u osnovnoj školi kao i na njezinu modernizaciju. Započele su rasprave o reformama osnovne kao i do tada poznatih srednjih škola. Stanje u pojedinim srednjim stručnim školama, tehničkim, geodetskim i trgovačkim bilo je na visokoj razini ali nije omogućavalo vertikalnu prohodnost. Zbog prevelike potrebe učiteljskog kadra u Zagrebu se 1919. g. otvara Viša pedagoška škola, iako je u Hrvatskoj djelovalo sveučilište i nekoliko visokih i viših škola.

Školstvo u staroj Jugoslaviji bilo je obilježeno njegovom nejedinstvenošću i ne demokratičnošću. Cijeli sustav karakterizirao je dualizam u kojem je poseban dio bio namijenjen odgoju i obrazovanju intelektualne elite a drugi dio odgoju i obrazovanju radničke i seoske mladeži. Uvjeti školovanja bili su teški i uvjetovani imovinskim stanjem roditelja uz poseban režim strogih prijemnih ispita i selekcije.

Utjecaji Herbarta i novih psiholoških orijentacija na Hrvatsku pedagošku teoriju i praksu

U promatranom razdoblju položaj školstva i pedagoške teorije i prakse bio je potpuno pod tuđinskom vlašću, a hrvatski narod germaniziran i mađariziran. Zahvaljujući idejama naprednih pedagoga, poput Ivana Filipovića, započelo se s formiranjem slike o našoj budućoj osnovnoj školi (Filipović, 1870).

Prvi herbartovski pedagoški utjecaji osjećaju se od 1873. godine kada HPKZ tiska djela s njegovim imenom i njegovim idejama. Prihvaćanjem Herbartove psihologije i filozofije Stjepan Basariček na našim prostorima širi njegovo učenje, iako u svojim djelima postupno odstupa od Herbarta i prihvaća nove stavove i poglede u skladu s razvojem psihološke znanosti. Basariček u svojoj knjizi *Pedagogija II – Obće obukoslovje* sustavno izlaže strukturu didaktike slijedeći Herbatrovo učenje o formalnim stupnjevima prilagođavajući ga našim potrebama. Herbartovo pedagoško učenje bilo je religiozno – idealističko i temeljeno na metafizičkoj etici i intelektualističkoj psihologiji a učenje o formalnim stupnjevima vodilo je shematizmu i formalizmu. Dugotrajna dominacija njegovog pedagoškog učenja u nas je onemogućavala razvijanje naprednijih i znanstveno opravdanijih pedagoških ideja sve do kraja Prvog svjetskog rata. Napredne pedagoške ideje Pestalozzija, Diesterwega i Dittesa oštro su napadane i u Njemačkoj i kod nas. Stoga je u hrvatskoj pedagogijskoj teoriji Herbartov sustav vrlo sporo napuštan i dugo je dominirao pedagoškom praksom, sve do konca Drugog svjetskog rata (XXX, 1971).

Nasuprot Herbatrovoj asocijativnoj, intelektualističkoj psihologiji pojavila se psihološka teorija Wilhelma Wundta u kojoj je volja postala primarna u psihičkom životu čovjeka. Bitni sastavni dijelovi svakog voljnog djelovanja čovjeka su emocije. Posebno se naglašavaju nagoni, volja i emocije kao pokretači svih ljudskih aktivnosti. Nova psihološka orijentacija polazila je od određenih pogleda u filozofiji koji u volji vide osnovu cjelokupnog svijeta, pa su i zakoni evolucije isticali aktivnost kao temeljni životni princip i uvjet razvitka. Rezultati eksperimentalne psihologije, refleksologije, geštalt-psihologije, psihoanalize, individualne psihologije, duhovno-znanstvene psihologije kao i biheviorističkog pogleda na dijete imali su utjecaj na pojavu novih pokreta i pravaca u pedagogiji. Rezultat razvojne psihologije ističe razlike između odraslog čovjeka i djeteta kako u psihičkom tako i u fizičkom pogledu, ali i u emocionalnom što je bilo potpomognuto aktivnošću i prepoznatim individualnim razlikama svakog djeteta.

Reformirane pedagogijske zamisli u Hrvatskoj na prijelazu u XX. stoljeće

Kritiku herbartovske pedagogije prvi je započeo u nas napredni učitelj iz Zagreba **Vjekoslav Koščević** (1861-1920). On je isticao misao da ne postoji pedagogija koja vrijedi za sva vremena i za sve narode. Kritički se odnosio prema njemačkoj pedagogiji i svemu što je bilo slijepo nasljedovanje tuđe teorije i prakse. Težio je da se u isto vrijeme upoznaju praktična i teorijska iskustva i drugih naroda, kao i da učitelji samostalno proučavaju, razmišljaju, uspoređuju i donose svoje zaključke. Nasuprot herbartovskoj pedagoškoj orijentaciji Koščević zastupa ideje nastale pod utjecajem ruske i francuske pedagogije kao i pokreta za umjetnički odgoj. Naročito je dominantna ideja L. N. Tolstoja i njegove slobode u odgoju kao i težnje poštivanja ličnosti djeteta (Koščević,1895,1899).

Putujući u druge zemlje najviše se oduševio idejom pokreta za umjetnički odgoj, zajedno s Ivanom Tomašićem. Oni su nastojali približiti umjetničko djelo svakom djetetu, oplemeniti učenikovo srce te njegov emotivni život. Radi ostvarivanja svojih ciljeva u Zagrebu su 1904. godine osnovali Hrvatsko društvo za unaprjeđenje uzgoja koje je među prvima organiziralo posebne koncerte, kazališne predstave i posjete umjetničkim izložbama za učenike. Svoju teorijsku zamisao učitelji su i sami popularizirali provodeći je u neposrednoj praksi. Koščević je posebno isticao važnost crtanja kao sredstva za upoznavanje dječjeg psihičkog života, dječjih snaga i sposobnosti… *„glavni zadatak modernog crtanja je odgojiti dobre promatrače, a ne uvježbati ruku i oko, ili odgojiti slikare, što se do sada isticalo kao cilj. Svi mi mislimo, da je risanju svrha, da se djeca nauče lijepo risati, a to je pogrešno mišljenje. Risanju je svrha, da neprestano upućujemo djecu na što bolje motrenje“* (Koščević, 1910).

Uz nastavu slobodnog crtanja zalaže se i za slobodno, samostalno i stvaralačko pisanje učeničkih sastavaka. Učitelji su nastojali školu učiniti učenicima ugodnom i privlačnom. Zalagali su

se za suvremeniju organizaciju odgojno-obrazovnog procesa, za bogatije i raznovrsnije nastavne metode i oblike rada. Tražili su da se u škole uvedu kabineti, čitaonica, knjižnica, radionica, itd.

Prvi kulturni pomak i vidljivo napuštanje herbartovskih didaktičkih stupnjeva, prema pedagoškoj literaturi i dokumentaciji kao opreka bio mu je dominantan oblik rada - pokret radne škole, odnosno pokret za uvođenje ručnog rada u školi. Rad kao sredstvo odgoja i obrazovanja u početku se veže uz pedagošku i odgojnu vrijednost školskih vrtova u nastavi. Ručni rad u to doba počinje dobivati značajnu odgojno-obrazovnu vrijednost i nastoji se uključiti u svakodnevni rad škole. Spajanje intelektualnog i tjelesnog rada pomaže učeniku u izboru budućeg zvanja a rad kao aktivnost otklanja besposlicu, lijenost i druge mladenačke loše navike. Njegujući u školi pozitivan odnos prema ručnom radu umnaža se njegova ljubav i poštovanje rada i radnika, što postaje važna kvaliteta moralne osobnosti.

Koščević staroj školi suprotstavlja novu školu a nasuprot metode memoriranja ističe iskustvo temeljeno na principu zornosti. On je pobornik ideje okvirnih nastavnih programa koji omogućuju unošenje lokalnog gradiva i uopće slobodniji rad učenika. Ustao je protiv udžbenika i čitanki želeći iz nastave ukloniti verbalizam i formalizam u znanju učenika te odvojenost škole od života. *„Kad bih ja pravio nastavnu osnovu, zbio bih je u par redaka, a knjiga ne bih ni pisao, nego bi dao mladeži da čita novine za mladež, pa izreske iz pravih novina za odrasle ljude. Sve ostalo prepustio bih učitelju“* (Koščević, 1912).

Iako su se na našim prostorima pod utjecajem kulturne pedagogije razvili i u praksi pokušali realizirati mnogi reformirani pedagoški pravci ili pokreti, kao ilustraciju u ovom radu poslužili smo se ovim eklatantnim teorijskim pristupima. Potkrepljujućim primjerima želimo dokazati da okruženje i njegovi socio-kulturološki kao i ekonomski uvjeti određuju mogućnosti za afirmaciju, preuzimanje ili konkretnu realizaciju alternativnog, reformiranog ili prilikama prilagođenog novog pedagoškog projekta.

Ovim radom želimo potvrditi hipotezu da što je društvo demokratičnije to je i broj reformiranih pokušaja veći ne samo u pedagogiji nego i u ostalim znanstvenim područjima. Temeljeno na toj hipotezi možemo tvrditi da je početak prošlog stoljeća obilovao svjetskim reformiranim pravcima koji su imali i svoje predstavnike na hrvatskim prostorima. Postavljamo pitanje što se to događa u kulturološkom ili bilo kojem drugom društvenom sustavu na pragu XXI. stoljeća u kojem se reformirani pokušaji u Hrvatskoj mogu izbrojati na prste.

U pedagogiji **Franje Higy-Mandića** (1877-1940) primjećuje se reakcija na uniformirano i šablonizirano školstvo u kojem se grade velike školske zgrade bez vrta i dvorišta. On ih uspoređuje s vojarnama jer su im vrata, stube, prozori a i ostalo pokućstvo priređeni za odrasle osobe, sve osim klupa koje su niske i prilagođene uzrastu djeteta. Uz te arhitektonske barijere škola je imala i higijensko-ekoloških problema u kojima su prozori učionica zbog ulične buke ili iz straha da se

djeca ne prehlade uvijek bili zatvoreni. U takvom su prostoru rasla slabokrvna i tjelesno nerazvijena djeca koja nemaju dvorišta niti vrta na kojima bi uhvatila nešto svježeg zraka.

Autor stoga preporuča odgojne domove u prirodi koji bi imali slijedeće karakteristike. Osnovni uvjet bio je da se ove školske zgrade poput oaza nalaze na selima. Na selu se živi u povezanosti sa zemljom i prirodom a svojim radom na polju ili u vrtu najbliži smo praobliku čovjekova postanka. Iako su ovi domovi većinom bili namijenjeni za djecu bez roditelja ili za onu djecu koja dolaze iz mjesta gdje nisu sagrađene škole, oni ne pružaju svojim učenicima samo obrazovnu građu nego se bave cjelovitim čovjekovim razvitkom. Ovdje se želi razviti zdrava i spretna čovjeka koji s razumijevanjem može sudjelovati i upoznavati bogatstva prirode i kulture. Upoznavši ih na takav način on će ih svojom novom snagom obnoviti, proširiti i obogatiti na ponos svog naroda a možemo reći i cjelokupnog čovječanstva.

Metoda rada u ovoj školi prilagođena je aktivnom životu u prirodi koja im uvijek nudi nove oblike i potiče na razmišljanje. *„Promatrajući u različito godišnje doba livadu, šumu i cijelu okolinu sa životom u njoj, dakle životnu zajednicu, djeca upoznaju ljepotu prirode, što je od velike važnosti za razvitak estetskog čuvstva. Bogata priroda djeluje živo i na njihovu maštu. Kada se djeci npr. pripovijedaju priče, o začaranoj kraljevni, o vili i junaku, o vuku i crvenkapici, onda već okolina šumska, tišina, žubor potoka, zelenilo livada, jače djeluje na njihovu fantaziju, nego kada se o tom priča u zagušljivoj sobi. Djeca se užive u priču, kao da su i ona sudionici tih radnji“* (Higy-Mandić, 1934, 38).

Nasuprot pobornicima radne škole pojavljuje se i kritičar **Stjepan Matičević** (1880-1940) koji naglašava da je pojam „nove škole“ širi od pojma radne škole, koji obuhvaća ovaj pojam ali se ne može između njih staviti znak jednakosti. U pojmu „nova škola“ pojavljuje se raznolikost novih pojmova te načela koji označavaju novo i različito od onoga što se nekad zbivalo u pedagoškoj teoriji. On uviđa prenaglašavanje pojma rada i njegovo nepravilno shvaćanje te se poziva na Ferrierea i njegov pojam aktivne škole kao i na Claparedea i njegov funkcionalni odgoj. Prema Matičeviću funkcionalni odgoj podrazumijeva prirodno-kulturni rast ljudske vrste u težnji za napredovanjem, usavršavanjem, stalnim promjenama i uzdizanjem na višu razinu.

Matičević zamjećuje da stara herbartovska škola ne uvažava specifične razvojne karakteristike djece i mladih. On uviđa potrebu o napuštanju brige samo za ostvarivanje ciljeva odgoja i iz njih izvedenih sadržaja. Njegove težnje su da se u odgoju poštuju datosti povijesnih situacija naroda, zatim psihostruktura i dinamika svakog pojedinca jer je bez toga odgoj iluzija i nemoćni verbalizam. Svaki narod s kulturološkog polazišta ima posebnu i specifičnu pedagogiju s općim i nacionalnim idealima. Ako je odgoj preobrazba osobe od nižeg prema višem načinu života on se odvija u komunikaciji, interakciji i prožimanju. Kako u odgoju sve počinje s idealima i

ciljevima tj. s kulturom on u svojim radovima ističe nove sustave vrednota koji žive i djeluju u hrvatskom narodu (Kujundžić i Marijanović, 1991, 17).

Tako Matičević postaje predstavnikom kulturne, funkcionalne i nacionalne pedagogije *„Moderna pedagogijska nauka zna dobro, da se može samo nadovezivati na prirodom dane mogućnosti, na one „bolje instinkte" – potrebe, sposobnosti ili prirodne snage, koje kod uzgajanika drijemaju, pa ih odgajatelj mora znati vrijednim pogledima od čovječanstva već dosegnutim kulturnim orijentacijama i sredstvima (znanostima, umjetničkim produktima, moralnim i religijskim idejama i ustanovama) potaći iz latentnog u aktualno stanje"* (Matičević, 1938).

U pravilno shvaćenoj funkcionalnoj pedagogiji i na njoj izgrađenoj školi imaju mjesta vrijedne metode stare i dobre metode nove škole, samo ih treba dovesti u sklad, polazeći od osnovnog principa funkcije. Iako naglašava razvoj snage i sposobnosti učenika, on ne pada u didaktički formalizam, pa ispravno zaključuje da se psihičke snage i sposobnosti učenika mogu razvijati samo na vrijednim odgojno-obrazovnim sadržajima. *„Udesi svoje uzgojne (pedagogijske) metode tako, da izazoveš kulturnoj, naročito nacionalno kulturnoj građi odgovarajuće psihofizičke funkcije: tjelesne, misaone, čuvstvene i voljne"* (Matičević, 1938).

Unutar pogleda kulturne pedagogije nije moguće zaobići na našim prostorima niti rane radove **Stjepana Patakija** (1905-1953). On smatra da pod pojmom reformne pedagogije podrazumijevamo uglavnom novu pedagogiju, pedagogiju našeg stoljeća koja najčešće predstavlja kritiku „stare" i projekt „nove" škole. Međutim, ne smijemo nikako tvrditi da je novi duh u pedagogiji tek otkriće našeg vremena, a stari pedagogijski duh biljeg već jedne minule pedagogijske prošlosti.

To novo i napredno u pedagogiji nije prema tome tek otkriveno u sadašnjosti, ono je već klijalo i raslo tokom povijesti europskog čovječanstva, da se u našem stoljeću razgrana do jednog općeg pokreta. – „Stara" pedagogija u svom je krilu odnjegovala nježni zametak; možda ga je u njegovu rastu i razvoju prečesto zaustavljala i kočila, ali ga, kako vidimo nije ugušila (Lukaš i Munijza, 2010, 242).

Pedagogijska ideja je kulturno-povijesno zasnovana i uvjetovana i po tome ona u kulturnoj i pedagogijskoj svijesti dobiva „nadvremenski" karakter i funkciju. „Sa tog stanovišta kultura i uzgoj u posljednjem vidu predstavljaju jedno, te je prema tome i razumljivo da idejni sadržaji ili duh kulture izrađuje duh samog uzgoja, a i obratno da duh uzgoja reprezentira izraz, element i oblikovnu silu kulture" (Pataki, 1938).

Iako nam je jasno da kulturni život danas nije moguće svesti na jednu jednostavnu formulu jer je u svojoj mnogolikosti heterogeno građen i ne reprezentira jedinstvenu i homogenu koncepciju, svjesni smo da neke posebne pedagoške autonomije ne može biti. Uvjereni u ovisnost odgoja o kulturi koja u sebi udružuje i autonomiju i heteronomiju ovo od nas traži da u njoj potražimo ono

vrijedno što možemo razumjeti i izmijeniti, ali prije svega osvijetliti stvarnost iz njezine idejne pozadine kako bi se na njoj mogao odgoj adekvatno i korisnije organizirati i voditi pomažući oblikovanju čovjeka.

Škola u odgojnom pogledu mora ostvarivati zadaću u školi i izvan nje razvijajući kulturne sile u pravcima kulturnih sadržaja i normi obrazujući humanu jezgru čovjeka. Razvijati humanitet je bliža zadaća odgoja a nameće se kao opće kulturna potreba. Iz te zadaće nameće se i zahtjev da se u što većoj mogućoj mjeri ekonomske, socijalne i opće kulturne prilike života unapređuju kako bi svaki čovjek mogao razviti svoju humanu stranu, da živi kulturnim životom. Ta kulturna pravednost najčešće se vezuje uz ekonomsku i socijalnu pravdu i ovisi o njoj. Po njoj će tek pravo mladih na odgoj, školu i kulturu postati stvarnost. Kao što je iz analize literature moguće zaključiti reformni pokreti i zahvati mogu se ostvarivati u velikom broju samo u otvorenom i humanom te kulturno osviještenom okruženju.

Zaključak

Kada bismo htjeli unijeti više svjetla u našu kulturnu situaciju bilo bi potrebno ponajprije proučiti sve povijesne događaje koji su iz prošlosti pripravljali i oblikovali našu kulturnu sadašnjost. Kao što ni europska kultura do promatranog vremena nije homogena ni jedinstvena u svom tijeku tako ni hrvatska kultura kako kroz povijest tako i u suvremenosti nema jedinstven oblik, niti jedinstveni stil. Ona je naprotiv izraz složenih utjecaja različitih socioloških, ideoloških, ekonomskih, duhovnih i praktičnih ljudskih kulturnih manifestacija.

Upravo iz takve šarolikosti niti reformna pedagogija na prijelazu u XX. stoljeće nije bila jedinstvena niti u idejnom, niti u sadržajnom a niti u reprezentativnom smislu. Ona je imala izraze pedagogijskih gibanja u pravcu jednog novog izmijenjenog kulturnog i odgojnog duha. Promatrajući to razdoblje svjesni smo da ne trebamo tragati za pedagogijskom autonomijom koje nema niti je može biti, već prihvatiti egzistencijalnu zasnovanost odgoja u heteronomnom kulturnom životu i njihovu uzajamnu vezu. Reformna pedagogija kako starijeg tako i suvremenijeg doba uvijek predstavlja pokušaje da se osvijetli odgojna stvarnost iz njene idejne pozadine kako bi se odgoj mogao efikasnije, korisnije i uspješnije organizirati, metodički voditi putem novih ideja i ideala koje će pomoći oblikovanju novog čovjeka, obogatiti njegovu civilizaciju i stvarati novu kulturu.

Literatura

1. Adorno, T.W. i Horkheimer, M. (1980) Kultura i civilizacija. Sociološke studije.
2. Bognar, B. (2003) Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo. Metodički ogledi 10 (2).
3. Clausse A. (1962) Socijalistička doktrina odgoja. Zagreb: Matica hrvatska.
4. Filipović, I. (1870) Bečke pedagogijske slike. Zagreb: Tiskom Lav. Hertmana i družbe.
5. Franković, D. (1958) Povijest pedagogije i školstva u Hrvatskoj. Zagreb: PKZ.
6. Higy-Mandić, F. (1934) Uzgojni domovi i nastava u prirodi. Zagreb: Minerva.
7. Jakopović, S. (1984) Pokret radne škole u Hrvatskoj. Zagreb: Školske novine.
8. Koščević, V. (1895) Naša pedagogija. Karlovac: Tiskara Hauptfelda.
9. Koščević, V. (1899) Nekoliko opazka o uzgoju. Bjelovar: Tisak i naklada J. Fleischmann-a.
10. Koščević, V. (1910) Slobodno risanje. Zagreb: Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja.
11. Koščević, V. (1912) Škola s pomoću rada ili Novovjekovne ideje o reformi školstva. Zagreb: Hrvatska društva za unapređenje uzgoja.
12. Kujundžić, N. i Marjanović, I. (1991) Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića – odabrani tekstovi. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
13. Linton, R. (1945) The Cultural Background of Personality. New York: Appleton-Century, Crofts.
14. Lukaš, M. i Munjiza, E. (2010) Pedagoška hrestomatija – izbor tekstova hrvatskih pedagoga. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
15. Matičević, S. (1938) Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji. Zagreb: Minerva.
16. Mead, M. (1953) Cultural Paterns and Tehnical Change. UNESCO.
17. Murdock, G. P. (1946) The Science of Man int he World Crisis. New York: Columbia University Press.
18. Pataki, S. (1938) Problemi i pravci reformirane pedagogije. Zagreb: Minerva.
19. Pataki, S. (1953) Opća pedagogija. Zagreb: PKZ.
20. Polić, M. (1993) K filozofiji odgoja. Zagreb: „Znamen“ i Institut za pedagogijska istraživanja.
21. Pregrad, Z. i Petras, M. (1941) Profesor dr. Stjepan Matičević, posebni otisak. Nastavni vjesnik., str. 6.
22. Wirth, L. (1964) On Cities and Social Life. Phoenix Broks, The University of Chicago Press.
23. XXX (1971) Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj 1871-1971. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
24. XXX (1989) Pedagoška enciklopedija I. Zagreb: Školska knjiga i ostali.

Historical Discourse of the Ideas of Cultural Pedagogy and Reformist Thoughts in Croatian Areas

Abstract

When observing a culture of a certain nation, one cannot highlight merely the heritage and legacy, and at the same time neglect the surroundings in which the culture evolved, as well as the actions which created and developed that legacy. Therefore, education cannot be regarded only as a transmission and reduced to the acquisition of cultural values, but also as a critical observation and evaluation of the actions through which people inherited their cultural values. This work takes the stand that young people should, through education, become qualified to act as creators in the future development of their cultural surroundings, which is achievable only in a democratic environment and an egalitarian community. In an overview of societal relations at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century and their strong impact on the cultural changes of the Croatian people, a critique of the existing pedagogy takes place. In this period, several reformist pedagogical ideas, that penetrated from the democratic cultural environments of the then advanced and developed countries of the world, tried to be implemented.

Keywords: critical approach, culture, development of ideas, reform, old school – new school

Mogućnost doprinosa školskog vjeronauka razvoju građanske kompetencije

Mr. sc. **Jeniđe Maroević Kulaga**
Zagreb

Sažetak

U širi kontekst obrazovanja za demokratsko građanstvo, kojemu je cilj stjecanje znanja i razumijevanje temeljnih vrijednosti demokratskog građanskog društva te razvoj vještina za aktivno sudjelovanje građana u demokratskim procesima, može se smjestiti i konfesionalno religijsko obrazovanje – katolički školski vjeronauk. Neka načela, kao što su sloboda vjeroispovijesti, dostojanstvo vjernika, ekumenski i interreligijski dijalog te solidarnost, mir i nenasilje, zauzimaju važno mjesto ne samo u vjeronaučnom kurikulumu nego predstavljaju i neke od najvažnijih ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja. Novi hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) predviđa obvezno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao međupredmetne teme u sustav obveznog obrazovanja, što znači da obvezuje sve predmete koji su tematski i sadržajno povezani s građanskim odgojem i obrazovanjem da doprinesu razvoju građanske kompetencije. Istovremeno, NOK-om je predviđeno uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao posebnog predmeta, od čega se pošlo i u nedavno izrađenom Nacrtu kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, po kojemu se taj predmet kao obvezan uvodi u prvi i drugi razred srednje škole. Slijedom toga, u ovom smo radu usporedili opće ciljeve vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi s ciljevima građanskog odgoja i obrazovanja, navedenim u NOK-u, i utvrdili postojanje poveznica temeljem čega je bilo moguće izvesti zaključak da školski vjeronauk otvara mogućnost doprinosa zajedničkom nastojanju škole na razvoju građanske kompetencije učenika.

Ključne riječi: konfesionalno religijsko obrazovanje, katolički vjeronauk, obrazovanje za demokratsko građanstvo, građanska kompetencija

Odgoj i obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo

Demokratsko ujedinjenje svijeta danas se nameće kao ključ rješavanja rastućih globalnih problema. Budući da demokracija, zbog svojih „unutarnjih kontradikcija“ (Birzea, 2000, str. 11), nije idealno nego najbolje moguće rješenje, stabilnost demokratskih društava nužno ovisi o neprekidnom preispitivanju temeljnih demokratskih načela i usavršavanju najvažnijih demokratskih institucija, čime se doprinosi smanjenju „demokratskog deficita“ (Birzea, 2000, str.11). Jedan od najučinkovitijih načina kojim se to postiže jest razvoj demokratske kulture putem građanskog obrazovanja. Njime se ostvaruje ideja građanina kao osnaženog nositelja demokratskih promjena kojega određuju slobode, prava i odgovornosti prema političkoj zajednici (Audigier, 2000, str. 6).

Odgovarajući na potrebu pripreme građana, osobito mladih, za sudjelovanje u europskim demokratskim promjenama Vijeće Europe 1997. pokreće projekt o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Vijeće Europe, 1997). To novo europsko usmjerenje poduprto je nizom

dokumenata, uključujući Preporuku Parlamentarne skupštine Vijeća Europe 1346(1997)1 o obrazovanju za ljudska prava; Završnu deklaraciju i Plan djelovanja s Drugog samita Vijeća Europe (1997); Preporuku Odbora ministara Vijeća Europe Rec(2002)12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo (prema: Batarelo i sur., 2011, str. 6), kao i najnovijom Poveljom Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava iz 2010. Nakon pokretanja Lisabonskog procesa 2000. i Europska komisija (Europska unija, 2000) počinje promicati obrazovanje za aktivno građanstvo, osobito kao dio strategije razvoja cjeloživotnog učenja. Aktivno građanstvo se povezuje s ostvarivanjem jednakih šansi u obrazovanju i jačanjem društvene kohezije te se uvrštava među indikatore kvalitete odgoja i obrazovanja. Odgoj i obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo shvaća se kao učenje *o*, *za* i *u* demokraciji s ciljem stjecanja kompetencija za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu (Spajić-Vrkaš, 2002, str. 31). U dokumentima Vijeća Europe određuje se kao „skup praksi i aktivnosti koji imaju za cilj osposobiti mlade ljude, ali i odrasle da aktivno sudjeluju u demokratskom životu ostvarujući svoja prava i odgovornosti u društvu“ (prema: Batarelo i sur., 2010, str. 15). U praksi europskih škola provodi se kao obvezni ili izborni predmet, kao dio postojećih predmeta i/ili kao izvannastavna ili kroskurikularna aktivnost (Eurydice, 2005), a kao dio cjeloživotnog učenja ostvaruje se kroz formalne, neformane i informalne programe.

Odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo razvijaju se građanska i društvena kompetencija, zajedno s interpersonalnom i inetrkulturalnom kompetencijom. Te kompetencije čine jednu od osam ključnih kompetencija koje se u zemljama članicama Europske unije trebaju razvijati cjeloživotnim učenjem (prema: Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, str.12).

Razvoj građanske kompetencije podrazumijeva stjecanje znanja, razvoj vještina i usvajanje vrijednosti koji su građanima potrebni kako bi mogli aktivno sudjelovati u demokratskim procesima. To obuhvaća „razumijevanje ključnih pojmova demokracije i građanskog društva, razvoj intelektualnih i participativnih vještina te usvajanje građanskih vrlina koje će učeniku pomoći da misli i djeluje u korist svojih prava i interesa zajednice“ (Spajić-Vrkaš, 1999, str. 587.). Građansko znanje obuhvaća razumijevanje ključnih demokratskih vrijednosti i načela, uključujući prava i slobode pojedinaca, vladavinu prava, predstavničku vlast, suverenost naroda i političku participaciju. Građanske vještine uključuju prepoznavanje i objašnjavanje pojava koje olakšavaju ili ometaju uživanje građanskih sloboda i druge demokratske procese, razumijevanje vlastitog kulturnog identiteta u interakciji s drugim i zajedničkim europskim identitetom, aktivno sudjelovanje u odlučivanju i nadziranje djelovanja vlasti, pregovaranje i iskazivanje solidarnosti u rješavanju problema lokalne i šire društvene zajednice. Građanske vrijednosti se pak iskazuju kroz poštovanje svojih prava i prava drugih, odnosno kroz poštovanje dostojanstva svake osobe,

samodisciplinu, snošljivost i rješavanje zajedničkih problema u skladu s načelima ljudskih prava i sloboda.[1]

Europskim inicijativama u obrazovanja za demokratsko građanstvo Hrvatska se priključuje posredno – preko UN-ova Desetljeća obrazovanja za ljudska prava 1995.-2004., u sklopu kojega se 1999. izrađuje „Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava“. Svrha Programa je poticanje demokratskog razvoja učenjem o temeljnim vrijednostima građanskog društva i razvojem vještina aktivnog sudjelovanja. Predviđeno je da se Program u školi ostvaruje na više načina: kao poseban predmet, kao dio postojećih srodnih predmeta, kroskurikularno ili kao projekt. Provedba Programa kao posebnog predmeta u školama nije zaživjela, no pretpostavke za njegovo uvođenje u škole postupno jačaju kao posljedica provedbe odgovarajućih programa neformalnog obrazovanja, ali i odgovarajućeg stručnog usavršavanja sve većeg broja nastavnika. Konačno, 2010. godine Nacionalni okvirni kurikulum uvodi građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu za osnovne škole, a sredinom 2012. se završava izrada Nacrta kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, kojim se, osim ranijih pristupa, predviđa uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao obveznog predmeta u prva dva razreda srednje škole.

Religijsko obrazovanje, vjeronauk i građanski odgoj i obrazovanje

Potreba pripreme mladih za odgovorne i aktivne građane dovela je do redefiniranja društvene uloge odgoja i obrazovanja u svim europskim zemljama, što je potaklo promjene i u religijskom obrazovanju, kako konfesionalnom tako i nekonfesionalnom. Naime, po svojim ciljevima, sadržajima i metodama religijsko obrazovanje potencijalno doprinosi pripremi mladih za aktivno sudjelovanje u razvoju kulturalno pluralnog demokratskog društva. U skladu s tim se među ciljevima religijskog obrazovanja u Europi, osobito nekonfesionalnoga, sve češće spominje promicanje demokratskog ili aktivnog građanstva[2]. Stavovi izneseni u jednom od dokumenata Drugog vatikanskog koncila - Konstituciji o Crkvi u suvremenom svijetu (Gaudium et spes, GS, br. 75), potvrđuju da suvremena Crkva promatra demokratski odgoj kao dio cjelovitog kršćanskog odgoja. S druge strane, takvo religijsko obrazovanje postaje dio integralnog građanskog obrazovanja (Arthur, 2008). Naime, nekonfesionalno religijsko obrazovanje, koje polazi od vjerskih sloboda, postaje instrument učenja za slobodu vjeroispovijesti[3], što je važan dio građanskog obrazovanja, dok konfesionalno religijsko obrazovanje, kojemu je cilj nauk pojedine religije, doprinosi učenju za demokratsko građanstvo u mjeri u kojoj se otvara dijalogu s drugim konfesijama, religijama i svjetonazorima (Spajić Vrkaš, ur., 2001, str. 238-240).

[1] prema: Spajić-Vrkaš, 1999, str. 587

[2] Jackson, Steel, http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm, 15.10.2011.

[3] Prema: Razum, 2008, str. 307-411: Vijeće Europe: Preporuka 1396 o religiji i demokraciji, 1999; Obrazovanje i religija, 2005

Konfesionalni katolički vjeronauk se do Drugoga vatikanskog koncila (1962.-1965.) u većini europskih zemalja provodio kao školska kateheza, koja je konfesionalni i katehetski značaj zadržala u sadržajima katekizama i doktrinarnom prenošenju vjere, čime je izravno upravljala Crkva odvojeno od školskog sustava (Alberich, 2002, str. 261-262). Nakon Koncila, koji otvara Crkvu pluralnom svijetu (Dokumenti drugog vatikanskog koncila, 1993, GS,75), vjeronauk se postupno počinje usmjeravati ekumenski i međureligijski te usklađuje sa zadacima i ciljevima škole u demokratskom i pluralnom društvu.

U Hrvatskoj se vjeronauk ponovno uvodi u škole 1991., kad se Hrvatska osamostaljuje i opredjeljuje za demokratski razvoj, a time i za zaštitu i promicanje temeljnih ljudskih prava i sloboda. Konfesionalni vjeronauk se tada uvodi u škole kao instrument ostvarenja vjerskih sloboda za sve zakonski priznate vjerske zajednice.

Suvremeni katolički školski vjeronauk određuje dijaloška, ekumenska i međureligijska otvorenost (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, str. 10), što podrazumijeva poznavanje i poštovanje religijskih, kulturnih, etničkih i drugih različitosti. U skladu s tim, naglasak se stavlja na suživot, dijalog i uzajamno uvažavanje (Alberich, 2000, str. 267-278). Time se katolički vjeronauk po svojim ciljevima približio ciljevima obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo, osobito onima koji se odnose na osiguranje mira, poštovanje ljudskih prava i interkulturalno razumijevanje. Jedno od najvažnijih pitanja suvremenog obrazovanja odnosi se na unaprjeđenje interkulturalnih i interreligijskih odnosa u suvremenom globaliziranom društvu, kao i na rješavanje izazova pluralizma osiguranju mirnog suživota i stabilnosti zajednice. Jedan od odgovora tim izazovima pružio je Parlament svjetskih religija u Chicagu 1993. pod geslom „nema mira među nacijama, bez mira među religijama; nema mira među religijama, bez dijaloga među religijama (Kueng, 2003, str.126), U skladu s tim, Parlament je usvojio „Povelju o svjetskoj etici“, koja polazi od „zlatnog pravila“ sadržanog u učenjima svih velikih religija. U Povelji se ističe važnost religija u promicanju kulture mira u multikulutralnim i multireligijskim društvima, osobito njihovo zajedničko djelovanje utemeljeno na zajedničkim etičkim normama. Važnost zajedničkog djelovanja religija za osiguranje mira kasnije su potvrdili mnogi međunarodni i europski dokumenti.[4]

[4] Spajić-Vrkaš, ur., 2001, str. 238-240: UNESCO: Deklaracija o ulozi religije u promicanju kulture mira, 1994; Delors, Učenje blago u nama, 1996; Razum, 2008, str. 300-326: Vijeće Europe: Preporuka 1396: Religija i demokracija, 1999; Preporuka 1720: Obrazovanje religija, 2005; Rezolucija 1510: Sloboda izražavanja i poštovanja religijskih uvjerenja, 2006; Preporuka 1804: Država, religija, svjetovnost i ljudska prava, 2007; Europska unija financirala je 2000.g. program koji koordinira Europska ekumenska komisija za Crkvu i društvo (EECCS) pod imenom „Dati duh Europi“, s ciljem promicanja duhove i etičke dimenzije europskog ujedinjenja i politike, koje bi promicale religijske zajednice u susretima i akcijama (www.iccsweb.org/downloads/ICCS-Report-heartsoul.pdf, 15. 04. 2012)

Kako je jedna od temeljnih zadaća vjeronauka „učiti živjeti zajedno“ (Delors, 1998, str. 22), on se u školi ostvaruje kao „radionica ineterkulturalnosti“ (Razum, 2008, str. 268), što znači da doprinosi građanskom odgoju i obrazovanju poticanjem razvoja određenih građanskih vještina i vrijednosti koje su pojedincu prijeko potrebne za život u demokratskom društvu. Kroz dimenziju „učiti živjeti zajedno“, koja je ujedno i jedna od središnji dimenzija kršćanskog života, vjeronaukom se promiče razumijevanje drugih i drugačijih, prihvaćanje različitosti i prakticiranje dijaloga, solidarnost i samokritičnost, mirotvorstvo i nenasilje te odgovornost i zauzimanje za druge. Kroz vjeronauk mladi imaju mogućnost interioriziranja važnih građanskih vrijednosti na temelju kojih grade svoje stavove i određuju svoje ponašanje. Važna dimenzija takvog ponašanja je aktivno zauzimanje za svoju društvenu zajednicu, što je, kako naglašavaju dokumenti Drugog vatikanskog koncila, i dužnost svakog katoličkog vjernika (GS, 75).

Mogućnost doprinosa školskog vjeronauka razvoju građanske kompetencije

Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) uvodi građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu, navodi njezine opće ciljeve i okvirno određuje načine provedbe.

Bliskost vrijednosnih polazišta vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja, osobito u odnosu na razvoj građanske kompetencije, potakla nas je na usporedbu obrazovnih ciljeva školskog katoličkog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi s općim ciljevima građanskog odgoja i obrazovanja navedenim u NOK-u. Svrha usporedbe ciljeva bila je utvrditi je li školski katolički vjeronauk potencijalno instrument razvoja građanske kompetencije kod učenika i, u skladu s tim, doprinosi li on, iz svoje perspektive, ostvarenju ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja, kako to traži NOK.

Za analizu smo koristili opće ciljeve vjeronaučne nastave navedene u „Programu katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi“ i opće ciljeve iz „Plana i programa katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole“.

Pregledom i analizom ciljeva „Programa katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi“ izdvojeni su sljedeći ciljevi kao oni koji potencijalno doprinose razvoju građanske kompetencije:

- „Razviti spoznaju i stav da je Bog pozvao sve ljude na međusobnu ljubav i zajedništvo i na život u skladu s tim pozivom“;
- „…osposobiti učenike za uzajamno bratsko služenje, dobrotu, socijalnu pravdu, solidarnost i pomoć te za osjećaj zahvalnosti jednih prema drugima“;
- „Upoznati druge i različite od sebe te izgraditi osjećaj poštovanja prema drugim (različitim) kulturama, konfesijama i religijama (ekumenska i dijaloška dimenzija)“;
- „…razviti osjećaj i stav vlastite odgovornosti u svojoj obitelji i u široj društveno zajednici (obitelji)“ (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, str. 37-38)“.

Vidljivo je da su navedeni ciljevi utemeljeni na kršćansko-humanim vrijednosnim orijentacijama. Njima se zagovara međuljudska ljubav i zajedništvo, što se potvrđuje djelovanjem na načelima socijalne pravde, solidarnosti, odgovornosti te poznavanja i poštovanju drugih i drugačijih. Pripremiti učenike za takav način djelovanja znači pridonijeti razvoju njihove građanske kompetencije, jer su vrijednosti, vještine, sposobnosti i znanja koje učenici stječu na vjeronauku nerazdvojan dio građanske kompetencije.

U „Planu i programu katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole“ traži se da vjeronauk odgaja mlade za „poštovanje i iskreni dijalog s različitim religijama i svjetonazorima, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije“ (Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole, 2009, str. 3). Osim izgradnje učenikove vlastite osobnosti, naglašava se važnost pripreme učenika za život u svijetu i, u tom kontekstu, potreba stjecanja religioznih sposobnosti koje obuhvaćaju „upoznavanje s drugim religijama, konfesijama i svjetonazorima, promicanje ekumenskog zajedništva, te usvajanje stava tolerancije, dijaloga i suradnje s drugima i drugačijima“ (isto, str. 3).

Među općim ciljevima vjeronauka za srednjoškolce sljedeći ciljevi su relevantni u razvoju građanske kompetencije:

- „uvidjeti nužnost pravednih odnosa u društvu i tražiti načine njihova promicanja; shvatiti pravdu kao izraz poštovanja ljudske osobe; navesti vrste pravednosti i obvezu pravednosti i solidarnosti, objasniti značenje pojma socijalna pravda; uočiti da je skrb za potrebite (djela milosrđa) i svijest solidarnosti bitna odrednica kršćanskog identiteta“ (Plan i programa katoličkog vjeronauka za četverogodišnje škole, 2009, str. 47);
- „zainteresirati se za promicanje općeg dobra i shvatiti ga kao vlastitu obvezu; (…) „prepoznati istinu, pravdu i mir kao putove ostvarivanja općeg dobra“ (isto, str. 48);
- „prepoznati suvremene društvene procese i uočiti njihovu međusobnu povezanost; razvijati potrebu praćenja društvenih pojava i aktivnog uključivanja u društvo“ (isto, str.50);
- „zauzimati se za pravednu raspodjelu i održavanje dobara Zemlje“; (…) „zauzimati se za zdrav okoliš i očuvanje prirode“; (..) „gajiti svijest odgovornosti pred Bogom za stvoreni svijet“ (isto, str. 52).

Nadalje, u „Planu i programu“ se zagovara „otvorenost za suradnju i korelaciju s drugim predmetima te stjecanje ključnih kompetencija“ (isto, str.6), što vjeronauku daje obilježja nastavnog predmeta kojim se „grade mostovi“ (isto, str.6) prema drugim nastavnim predmetima i njihovim sadržajima.

Izdvojeni ciljevi još jednom potvrđuju utemeljenje srednjoškolskog vjeronauka na kršćansko-humanim vrijednostima. Na vjeronauku se srednjoškolci pripremaju za aktivno djelovanje u društvu kako bi individualno doprinijeli općem ili zajedničkom dobru, uz naglasak na poštovanje različitosti i potrebu dijaloga s pripadnicima drugih religija i svjetonazora. Iz analize općih ciljeva proizlazi da vjeronauk i u osnovnoj i u srednjoj školi predstavlja važan doprinos razvoju građanske kompetencije kod učenika.

S druge strane, građanski odgoj i obrazovanje prema NOK-u određuju sljedeći opći ciljevi:

- „ razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj žive;
- razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u društvenomu životu kao odrasli građani;
- razviti svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštovanju zakona, snošljivosti prema drugim narodima, kulturama i religijama te različitosti mišljenja;
- biti osposobljeni za kritičko prosuđivanje društvenih pojava;
- biti osposobljeni za uporabu i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i prihvaćanju obveza“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, str. 27).

Usporedbom jednih i drugih ciljeva, uočava se da vjeronauk i građanski odgoj i obrazovanje u osnovi polaze od istih humanih vrijednosti. Ciljevi oba predmeta usmjereni su na poštovanje ljudskog dostojanstva, kroz zaštitu i promicanje ljudskih prava i sloboda povezanih s dužnostima i odgovornostima prema sebi, drugima i društvenoj zajednici u cjelini. Vrijednosti kao što su jednakopravnost, socijalna pravda, zajedništvo, solidarnost, tolerancija, odgovornost, poštovanje drugih i drugačijih, uspostavljanje dijaloga, aktivno sudjelovanje u društvenom i političkom životu te zalaganje za zajedničko dobro, podjednako su ugrađene u ciljeve školskog vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja. To znači da se doprinos školskog vjeronauka ne smije zaobići u raspravama o razvoju građanske kompetencije u školi, tim više što se od nastave vjeronauka traži da bude otvorena za korelaciju s drugim nastavnim predmetima, a time i s međupredmetnim sadržajima, kao što je građanski odgoj.

Zaključak

Naše zaključke potkrepljuju i rezultati istraživanja objavljeni u studiji „Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa“ (Batarelo i sur., 2010), koji pokazuju da, uz hrvatski jezik i povijest, školski vjeronauk, prema samoprocjeni učenika, najviše doprinosi njihovu poznavanju pojmova demokratskog građanstva i kulturnog pluralizma. Analiza sadržaja udžbenika za osnovnu školu, u istom je istraživanju potvrdila da gotovo svi udžbenici vjeronauka za osnovnu školu potiču razvoj stavova i vrijednosti koji su važni za demokratsko ili aktivno građanstvo. Rezultati naše analize, kao i rezultati navedenog istraživanja upućuje na zaključak da školski vjeronauk potencijalno predstavlja važan instrument razvoja građanske kompetencije, čime istovremeno doprinosi cjelovitom ostvarenju ciljeva građanskog odgoja u školi, što je sukladno i zahtjevima NOK-a.

Literatura

1. Alberich, E., (2002), *Kateheza danas,* Katehetski salezijanski centar, Zagreb.
2. Arthur, J., (2008), Christianity, Citizenship and Democracy, Arthur, J., et al., ed: *Education for Citizenship and Democracy,* Sage, London
3. Audigier, F., (2000), Council for Cultural Cooperation (CDCC), *Project Education for democratic citizenshi: Basic Concepts and Core competencies in Education for Democratic Citizenship,* Strasbourgh: Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf, 23.03.2012.
4. Birzea, F., (2000), *Education for Democratic Citizenship:A Lifelong Learning Perspective,* http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf, 23.03.2012.
5. Batarelo, I. i sur., (2010), *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa,* Centar za ljudska prava, Zagreb.
6. Delors, F. (ur.) Učenje blago u nama, (1998), Educa, Zagreb.
7. *Dokumenti drugog vatikanskog koncila,* (1993), Kršćanska sadašnjost, Zagreb.
8. European Commission, (2005), *Citizenship Education at School in Europe,* Brussels: Eurydice European Unit.
9. *Europska unija, dokumenti,* http://europa.eu/documentation/official-docs/index_en.htm, 15.04.2012.
10. Jackson, R., Steele, K.,(2004), *Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe,* Papers and resource materials for the global meeting on Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
11. Kueng, H, (2003), *Projekt svjetski etos,* Miob, Velika Gorica.
12. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), Republika Hrvatska, MInistrastvo znanosti, obrazovanj i športa, Zagreb.
13. *Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole,* (2009), Republika Hrvatska, MInistarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatska biskupska konferencija, Nacionalni katehetski ured, Zagreb.

14. *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi,* (2003), Hrvatska biskupska konferencija, Zagreb.
15. Razum, R., (2008), *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, Glas Koncila, Zagreb.
16. Spajić Vrkaš, V., (1999*)*, Globalizacija i izobrazba: Apokalipsa raja ili rajska apokalipsa, *Društvena istraživanja*, br. 4**,** str. 579-600.
17. Spajić Vrkaš, V., (2001), *Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, Zagreb.
18. Spajić Vrkaš, V., (2002), *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj*, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
19. *Vijeće Europe, dokumenti*, http://www.european-council.europa.eu/council-meetings/documents-submitted-to-the-european-council.aspx?lang=en, 15.04.2012.

Potential of Catholic Religious Education for Contributing to the Development of Civic Competence

Abstract
Confessional religious education, i.e. Catholic religious education can be placed into a broader context of education for democratic citizenship which aims at providing knowledge and understanding of the basic values of the democratic society as well as developing the skills for active participation of citizens in the democratic processes. Some principles such as the freedom of religion, the dignity of the believer, ecumenical and interreligious dialogue, solidarity and peace and nonviolence, have an important place not only in the religious education curriculum, but are also some of the most important aims of citizenship education. The new Croatian National Curriculum Framework (NCF) introduces citizenship education as a mandatory cross-curricular theme throughout compulsory schooling, which means that it obliges all school subjects which are thematically linked with citizenship education to contribute to the development of civic competence. In the same time, the NCF has foreseen the possibility of introducing citizenship education as a special subject. This is reflected in the newly developed Draft Citizenship Education Curriculum in which citizenship education is introduced as a compulsory subject in the first and second grades of secondary school. In this paper, we compare the general aims of religious education in elementary and secondary schools with the aims of citizenship education as defined by the NCF. The analysis yields some similarities between these two areas which leads us to conclude that religious education has a potential for contributing to a shared endeavor of the school to develop students' civic competence.

Keywords: confessional religious education, Catholic religious education, education for democratic citizenship, civic competence

Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikuluma

Nikolina Matoš
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu
VIII. odsjek za Glazbenu pedagogiju

Sažetak

Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, određenih od strane Europske Unije. Posljednja, ali nikako manje značajna od ostalih, jest kulturna svijest. To je svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja, ideja, iskustava i emocija kroz različite medije, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, to je svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Suženjem opće predodžbe kulture na sferu umjetničkog, dolazimo do pojma umjetničko obrazovanje. Kao neizostavni dio cjelovitog obrazovanja, ono bi pomoću transmisije kulturnih sadržaja biću u razvoju trebalo pružiti relevantna znanja iz područja umjetnosti i omogućiti razvoj kritičkog odnosa i estetske osjetljivosti. Potrebno je istražiti mogućnosti umjetničkog obrazovanja i kulturne transmisije kroz dvije razine kurikuluma: nacionalnog (općeg) i školskog (pojedinačnog). Nacionalni okvirni kurikulum daje smjernice za oblikovanje umjetničkog područja, ali tek školski kurikulum pruža temelje za realizaciju kulturne transmisije kroz nastavne predmete i međupredmetne teme, a posebno kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti.

Ključne riječi: kulturna transmisija, umjetničko obrazovanje, umjetničko područje, nacionalni okvirni kurikulum, školski kurikulum

Uvod – Pojmovi „kultura“ i „kulturna transmisija“

U „Ideji kulture“ Eagleton (2000) govori o tri razine shvaćanja pojma *kultura*. Prva razina kulturu poistovjećuje s općim ljudskim razvojem i stvaranjem civilizacije, procesom humanizacije svijeta i čovjeka sâmog te skladnim usavršavanjem i kultiviranjem kao razvojem ljudskosti. Na drugoj razini kultura se tumači kao ukupan način života ljudi. Kultura je rezultat mnogih napora i doprinosa uljuđivanju prirode, ona je dokaz da ljudi žive zajedno, su-bivaju (Flego, 2007). Kultura je pretvorba simbola (opažaja, stvari, procesa i osjećaja), ali i stanje duha. Putem kulture se konstituira i ozbiljuje um, stvara se identitet i oblikuje mentalitet (Bruner, 2000). Na trećoj razini se govori o kulturi kao o čovjekovoj stvaralačkoj intervenciji u svijetu, od čovjeka stvorenoj totalnoj ljudskoj okolini, materijalnoj i nematerijalnoj (Damjanov, Janda, 1977).

Katunarić (2001) govori o europskoj Kulturi[1] kao zbiru najviših dostignuća na području umjetnosti, teologije, tehnologije i znanosti, uz koju egzistiraju ostale kulture odnosno obrti, običaji i ceremonije (različitih) ljudi diljem svijeta. Kroz povijest pratimo razvoj nacionalnih kultura koje procesima globalizacije dolaze do međusobnog kontakta, dijaloga, suradnje i suodnosa. U 20. i 21.

[1] Autor velikim slovom ističe dominantnost europske kulture nad ostalim kulturama

stoljeću možemo govoriti o stapanju kultura, kulturnom relativizmu, pluralizmu, kulturnoj hibridnosti, multikulturalnosti i interkulturalizmu. Haralambos i Holborn (2002) kulturu dijele na visoku, umjetno stvorenu kulturu aristokracije (prema mnogima estetski nadmoćnu) i pučku, autentičnu kulturu iz neposrednog iskustva naroda. Razvojem industrijskih društava nastaju masovna i popularna kultura, a subkulture se razvijaju uslijed nastojanja za autonomijom unutar / naspram dominantne kulture.

Određene mentalne sposobnosti svojstvene su isključivo za ljudsku vrstu. Čovjek može komunicirati pomoću jezika, apstraktno rezonirati i rješavati probleme, on ima mogućnost učenja i pamćenja, predočivanja, simboliziranja, zaključivanja i maštanja. Sklon je organizaciji, razmjeni ideja i ekspresiji, ima urođenu znatiželju i težnju za razumijevanjem okoline, ali i utjecanjem na nju. Sve to čini osnove razvoja kulture, a rezultat istoga su jezici, religije, umjetnost, arhitektura, urbanizam, tehnika i tehnologija, filozofija i znanost, kao i projekcije boljega svijeta i boljih međuljudskih odnosa (Flego, 2007). Kultura tako predstavlja sve ono što *nije* biološko, urođeno i genetsko, a *jest* preneseno, naučeno socijalizacijom i podijeljeno (Swartz, 1982). Tako dolazimo do pojma *kulturna transmisija* (Spindler, 1974; Funell, Smith, 1981). Sredstva transmisije kulture su različiti simboli – riječi, pokreti, zvukovi, ritmovi, slike i dodiri. Kulturna transmisija je proces prenošenja (eng. passing on) relevantnih znanja, vještina, vrijednosti i stavova i ključna je za cjelokupan razvoj ljudske civilizacije. McCarthy (1999) govori o uvjetima za ostvarenje kulturne transmisije, a to su kanon (zadane vrijednosti i sadržaji), zajedništvo (kontekst u kojemu se odvija proces prenošenja) i komunikacija (metode, mediji i tehnologija upotrebljeni za transmisiju). Procesima kulturne transmisije oblikuje se *kulturna dinamika*: konstantno se formira i redefinira kulturni identitet, a kanon vrijednosti se stalno propituje i ponovno uspostavlja. Procesi prenošenja kulture događaju se kroz intergeneracijsku transmisiju, s jednog naraštaja na drugi (Parisi, Acerbi, 2006). Roditelji na djecu direktno prenose svoje kulturne orijentacije, a dijeljenje iste okoline i socijalnog statusa često rezultira sličnim pogledima na svijet (Vollebergh i sur., 2001). Postoji i određeni, još nedovoljno istraženi, utjecaj djece na roditelje, a vrlo je značajna i intrageneracijska transmisija, ona koja se događa između vršnjaka. Rezultat kulturne transmisije je prvenstveno kulturna svijest, ali i kulturne prakse. Prema Deklaraciji o umjetničkom odgoju[2] (UNESCO, 2006), cilj kulturne transmisije je prenošenje, ali i preobrazba kulture.

Na kompleksnost tumačenja kulture također utječu različiti slojevi kulture – nacionalna, regionalna, jezična, religijska, obiteljska, generacijska, organizacijska... Istovremeno egzistiraju dvije dimenzije kulture: kolektivna (zajednički potvrđena/objektivna) i individualna **(**osobno prihvaćena/subjektivna), a preklapanje osobnog i društvenog identiteta najviše se očituje u osjećaju

[2] Sintagma Arts Education se u hrvatskom prijevodu Deklaracije pojavljuje kao *umjetnički odgoj*. U radu ćemo koristiti i termin *umjetničko obrazovanje*, uvijek podrazumijevajući oboje: **umjetnički odgoj i obrazovanje**.

pripadnosti. Bruner (2000) ističe da je interakcija pojedinca i zajedničke kulture stalno prisutna: nismo oslobođeni kulture, ali nismo niti njezina puka zrcala. Tek ovakvo shvaćanje kulture može nas uvesti u istraživanje i propitivanje uloge kulture i kulturne transmisije u odgoju i obrazovanju.

Kultura – obrazovanje – umjetnost

Nakon čovjekova pronalaska smislenog komuniciranja, javlja se potreba za učenjem i poučavanjem, a još jedan korak dalje u evoluciji je organizirano i institucionalno obrazovanje (Flego, 2007). Već smo spomenuli da je kulturna transmisija proces prenošenja relevantnih znanja, vještina, vrijednosti i stavova, a upravo isto čini svrhu obrazovanja. Stoga možemo zaključiti – svrha obrazovanja je kulturna transmisija, zapravo, obrazovanje *jest* kulturna transmisija ili kako kaže Eisner (1991), obrazovanje je 'kultura u malom'. Obrazovanje nije otok, nego je dio kontinenta kulture – škola nije samo priprema za kulturu, ona je ulaz u kulturu (Bruner, 2000). Prema tome, kultura i obrazovanje su u neprekinutom dijalektičkom procesu: kultura istinski obrazuje, a istinsko obrazovanje stvara kulturu.

Umjetnost, obrt i dizajn su prethodili pisanom jeziku i stoga imaju važnu ulogu u evoluciji čovjeka i kulturnom razvoju. Umjetnost je integralni dio kulture, ona je oblik izražavanja kulture, ali i način prenošenja kulturnog znanja te očuvanja tradicije (Kang Song, 2010). Umjetnost omogućuje razumijevanje kulture te povezivanje estetskoga iskustva s općim iskustvom čovjeka (Dewey, 1934). Ona omogućuje spoznaju sebe i okoline putem percepcije i potiče istraživanje, izražavanje ideja, kreativnost, spontanost i inovativnost te slobodu mišljenja i djelovanja (Efland, 2004). Umjetnost bi stoga trebala biti u srcu kurikuluma (Slattery, 2006). Procesi poput osjećaja, fantazije, intuicije i maštanja često bivaju u sjeni kurikuluma (eng. Curriculum Shadow), a jedino pomoću njih je moguće pružiti izvore za kreativnost i spontanost, jake emocije i duboke uvide (Uhrmacher, 1997). Umjetnost u kurikulumu ima moć objedinjavanja obrazovnih i, često zanemarenih, odgojnih sadržaja. Umjetnički sadržaji podižu opću kvalitetu kurikuluma dajući šire, uravnoteženo i dobro zaokruženo opće obrazovanje (Turković, 2008). Oni emocionalno obogaćuju učenike, ostavljaju na njih dubok utisak te ostaju u pamćenju i mnogo godina nakon završetka obrazovanja, za razliku od brojnih zaboravljenih činjenica (Lockhart, 2010).

S obzirom na veliki značaj umjetničkih sadržaja u obrazovanju, UNESCO 1948. g. osniva Povjerenstvo za umjetničko obrazovanje. Kao nevladina organizacija UNESCO-a, osnovana je Međunarodna udruga za odgoj i obrazovanje kroz umjetnost – **InSEA** (International Society for Education in Arts, 1951). Svojim radom promovira prava na slobodnu participaciju u kulturnom životu zajednice, emocionalni i intelektualni razvoj kroz umjetnosti, uživanje u umjetnosti, ali i njezino stvaranje. Osnovana je i Međunarodna udruga za glazbeni odgoj/obrazovanje – **ISME** (International Society for Music Education, 1953). Kao krovne organizacije glazbenog obrazovanja

i života u svijetu i Europi djeluju internacionalno i europsko vijeće za glazbu – **IMC** (International Music Council) i **EMC** (European Music Council). Posebno treba spomenuti Europsku udrugu za glazbu u školi – **EAS** (European Association for Music in Schools, 1990). EAS je, u suradnji s ISME-om i EMC-om, platforma za nastavnike glazbe, glazbene umjetnike i znanstvenike. Odana je razvoju i poboljšanju glazbenog obrazovanja u Europi, pružajući podršku, suradnju i razmjenu informacija kroz organizaciju susreta i projekta u Europi i izvan nje. 1992. je osnovana Međunarodna udruga za dramu/kazalište i odgoj – **IDEA** (International Drama/Theatre and Education Association), čija je uloga učiniti obrazovanje kroz dramu / kazalište pristupačnim, značajnim i prisutnim u životima djece i mladih svugdje u svijetu. Rad spomenutih udruga objedinjuje Svjetska alijansa za umjetničko obrazovanje – **WAAE** (World Alliance of Arts Education). Ona pruža mogućnost komunikacije forumima za diskusiju, izdavanjem publikacija i organizacijom kongresa i simpozija diljem svijeta. Promovira istraživanje pedagogije za osobnu i društvenu transformaciju, propitivanje odgojnih, socioekonomskih i kulturnih utjecaja umjetnosti te promišljanje jedinstvene uloge i statusa umjetničkog obrazovanja.

U Lisabonu se 2006. godine dogodio povijesni trenutak za umjetničko obrazovanje u svijetu: zajedničkim radom udruga InSEA, ISME i IDEA[3], donesena je *Deklaracija o umjetničkom odgoju.* Prema deklaraciji, ciljevi umjetničkog odgoja su zagovaranje općeljudskog prava na odgoj i kulturnu participaciju, razvitak individualnih sposobnosti, poboljšanje kvalitete odgoja i promicanje kulturne raznolikosti. Glavno geslo deklaracije je „oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće“ (UNESCO, 2006). WAAE iste godine pomaže pri donošenju *Smjernica za umjetnički odgoj*, koje uz ostalo ističu važnost suradnje nastavnika i umjetnika uz međusobno poštovanje kompetencija i obostrano razumijevanje ciljeva. Kreatorima obrazovne politike je nužno dokazati važnost umjetničkog obrazovanja kako bi se omogućila financijska potpora i kulturni resursi u svim naseljima. Umjetničko obrazovanje treba doprinijeti stvaranju kulture mira, međunarodnom razumijevanju, društvenoj koheziji i održivom razvoju.

Spomenute smjernice upućuju na tri metode umjetničkog odgoja i obrazovanja: umjetničko stvaranje (izražavanje kroz vlastitu umjetničku praksu), proučavanje umjetničkih djela (učenje o umjetnosti) i izravan susret s umjetničkim djelima. Damjanov i Janda (1977) govore o obrazovanju za kreaciju / stvaranje i obrazovanju za sukreaciju (aktivno gledanje, slušanje, čitanje). Jedna od glavnih funkcija škole jest estetski odgoj, a upravo obrazovanje za sukreaciju razvija ukus, stavove i kriterije za estetsku prosudbu. Eisner (1959) ističe važnost razvoja *connoiseur*-stva kao zasebne kompetencije koja objedinjuje znanje o umjetnosti, kulturnu svijest, estetsku osjetljivost i mogućnost evaluacije, divljenja i kritike naspram umjetničkog djela. Uz različite metode umjetničkog odgoja i obrazovanja, možemo govoriti o još jednoj podjeli: odgoju *za umjetnost* i

[3] 2007. se priključuje i Svjetska plesna alijansa – WDA (World Dance Alliance).

onome *putem umjetnosti*. Odgoj za umjetnost odnosi se na razvoj specifičnih umjetničkih vještina pomoću kojih se možemo izraziti kroz umjetničku praksu. S druge strane, zahvaljujući pedagozima poput Reada, Deweya i Eisnera, stavljen je naglasak na značaj odgoja putem umjetnosti na cjelovit razvoj (Efland, 2004). Umjetnost je izvanredno sredstvo za učenje različitih sadržaja i povezivanje znanja, a stvorene vještine nisu samo specifične nego i opće, transferabilne na druga područja.

U raspravama oko umjetničkog odgoja i obrazovanja, često se sporilo oko sljedećih pitanja: Je li umjetničko obrazovanje potrebno svima ili samo određenim učenicima? Treba li dati prednost odgoju za umjetnost ili onome putem umjetnosti? Misao koja objedinjuje rad udruga o kojima smo govorili stoji i u Zakonu o umjetničkom obrazovanju (2011): umjetničko obrazovanje je potrebno svima pa svima treba biti i dostupno, ono ne smije biti rezervirano samo za određene (po mogućnosti darovite) učenike. Ostvarenjem temeljnog prava svakog čovjeka na odgoj i obrazovanje i postizanjem jednakosti obrazovnih šansi, svi se mogu i trebaju razviti u korisnike kulture u svoje slobodno vrijeme. U specijaliziranim umjetničkim školama dat će se prednost odgoju za umjetnost kroz razvoj vještina, ali u općeobrazovnim školama je potrebno, i jedino opravdano, provoditi *odgoj za umjetnost putem umjetnosti*, odgoj kojemu je umjetnost i cilj i sredstvo (Thwaites, 2009).

Kurikulum, umjetničko obrazovanje i kulturna transmisija

Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) je temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava i polazište je za izradbu nastavnih planova i programa. Školski kurikulum nastaje na temelju smjernica NOK-a, a predstavlja individualni koncept i jedinstveni profil škole (Jurić, 2007). Potrebno je govoriti o implikacijama tih dviju razina kurikuluma (nacionalne i školske) na mogućnosti ostvarenja umjetničkog obrazovanja. Temeljne sastavnice NOK-a su društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti i ciljevi koji izražavaju očekivana učenička postignuća (znanja, vještine, sposobnosti i stavove). Nadalje, određena su načela / smjernice odgojno-obrazovne djelatnosti, među kojima su za nas posebno zanimljive visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti, poštovanje ljudskih prava i prava djece, interkulturalizam, i naposlijetku samostalnost škole, koja će se ostvariti kvalitetnom izradom školskoga kurikuluma. Strukturu NOK-a čine jezgrovni kurikulum (obvezni predmeti), diferencirani kurikulum (izborni predmeti) i školski kurikulum (dodatna i dopunska nastava, izvannastavne aktivnosti i izvanučionička nastava). Temeljni sadržaj sačinjavaju odgojno-obrazovna područja: jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko, tjelesno i zdravstveno. Upravo ovakva podjela na područja omogućava planiranje i programiranje zasebnih predmeta, ali i integriranih sadržaja te međupredmetnih tema u svrhu cjelovitog razvoja učenika i stjecanja potrebnih kompetencija.

Da bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta, Europska Unija je odredila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Obrazovna politika RH je prihvatila iste temeljne kompetencije, a to su komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija te inicijativnost i poduzetnost. Posljednja, ali nikako manje značajna od ostalih, jest *kulturna svijest i izražavanje***.** To je svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja, ideja, iskustava i emocija kroz različite medije, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, to je svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu i važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu. Za stjecanje ove kompetencije potrebna je kulturna transmisija, a najviše mogućnosti za njezino ostvarenje pruža *umjetničko područje kurikuluma*. Umjetnosti doprinose osobnom doživljaju i razumijevanju svijeta, oblikuju uvjerenja, stavove i svjetonazore, pokreću osjećajnost, razvijaju kritičku svijest, pojačavaju ranija iskustva i omogućuju viziju drugačijeg svijeta (NOK, 2010, str. 152). Umjetničko područje je podijeljeno na šest polja, od kojih se prvo odnosi na aktivno opažanje, razumijevanje i sudjelovanje u svijetu umjetnosti (općenito). Ostalih pet polja čine zasebne umjetničke discipline: vizualne umjetnosti i dizajn, glazbena kultura i umjetnost, filmska i medijska kultura i umjetnost, dramska kultura i umjetnost te umjetnost pokreta i plesa.

Samo *otvoreni kurikulum* s fleksibilnom metodologijom izrade, odabirom sadržaja i načina rada i okvirnim uputama može doprinijeti stvaralačkoj realizaciji kurikuluma (Previšić, 2007). To otvara mjesto izradi školskoga kurikuluma. Školski kurikulum uzima u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika, škole i sredine i pokušava na njih odgovoriti ponudom fakultativnih nastavnih predmeta, modula i drugih odgojno-obrazovnih programa. Upravo školski kurikulum pruža mogućnosti za ostvarenje svih oblika umjetničkog obrazovanja: sudjelovanje u umjetničkom stvaranju (kreacija), proučavanje umjetnosti i izravan susret s umjetničkim djelima (sukreacija). Prikaz svih mogućnosti umjetničkoga obrazovanja koje bi školski kurikulum mogao pružiti bio bi zaista opsežan pa smo se za potrebe ovoga rada ograničili na izvannastavne aktivnosti. Njihovim odabirom škola dobiva specifičan pečat prepoznatljivosti, afirmira se veliki broj učenika i promoviraju se trajne odgojne vrijednosti (Svalina, Škojo, 2009). Izvannastavne aktivnosti pozitivno utječu na školski uspjeh i angažman u školi, a pomoć su i u profesionalnoj orijentaciji te planovima za daljnje školovanje (Feldman, Matjasko, 2005). Mjesto su učenikova suživota s drugima, nude izazovno okruženje izvan razreda i svojom organizacijom suprotnost su nabijenom rasporedu sati u predmetnom kurikulumu. Pregledano je više od 50 školskih kurikuluma osnovnih

škola za školsku godinu 2011. / 2012., a odabrane su škole iz svih županija Republike Hrvatske[4]. Željeli smo istražiti ostvaruje li se u hrvatskim osnovnim školama umjetničko obrazovanje kroz izvannastavne aktivnosti planirane školskim kurikulumima. Nadalje, zanimala nas je zastupljenost i eventualna povezanost polja unutar umjetničkog područja kurikuluma.

Pregledom školskih kurikuluma saznajemo da su izvannastavnim aktivnostima zastupljena sva polja umjetničkoga područja, a bilo je zanimljivo saznati kako se škole u velikoj mjeri posvećuju primijenjenim umjetnostima i obrtu (prilog 1).

kultura življenja kulturna baština i zavičajna kultura ekologija estetika	mala škola bontona ◆ kultura življenja ◆ kulturni animatori ◆ kazališna mladež ◆ muzealci ◆ glagoljaši ◆ čakavski jezik ◆ istarska kužina ◆ istraživanje vjerske i nacionalne baštine ◆ kulturna i duhovna baština zavičaja ◆ zavičajna povijest ◆ etno skupina ◆ etnološka radionica ◆ sakupljanje i čuvanje etno predmeta ◆ cvjećarsko-aranžerska grupa ◆ cvjećarsko-ekološka skupina ◆ eko-art ◆ kreativna eko radionica ◆ reciklažna radionica ◆ estetsko uređenje škole
vizualne umjetnosti i dizajn primijenjene umjetnosti i obrti	likovne grupe, sekcije i skupine ◆ likovno-estetske , likovno-kreativne i likovno-dekorativne radionice (*mali likovnjaci, kreativci, vrijedne ruke, spretne ruke, upoznajmo se bolje dok stvaramo...)* ◆ rad s papirom ◆ origami ◆ novinske skulpture ◆ kaširanje ◆ licitarska sekcija ◆ slikanje na staklu ◆ Tiffany ◆ sekcija izrade nakita i proizvoda dobivenih fuzijom stakla ◆ kiparske i klesarske radionice i sekcije ◆ obrada drveta ◆ izrada pletenih košara ◆ pušleki od suhog i papirnog cvijeća ◆ male vezilje ◆ vezilje zidnjaka ◆ zlatovez ◆ dizajn odjeće ◆ grafički dizajn
glazbena kultura i umjetnost umjetnost pokreta i plesa folklor	vokalni ansambli ◆ (mali i veliki) pjevački zborovi ◆ klape ◆ crkveni pjevački zbor (integracija s predmetom vjeronauk) ◆ instrumenti (klavir, blok-flauta, gitara, synthesizer, melodika) ◆ instrumentalni sastavi ◆ orkestri (tamburaški, mandolinski, orkestar gitara) ◆ školski bend ◆ tradicijska glazba i instrumenti ◆ narodno glazbeno stvaralaštvo ◆ narodna pjesma i folklor ◆ folklorne grupe i skupine ◆ mali folkloraši ◆ hrvatski i internacionalni folklorni plesovi ◆ upoznavanje plesova koje su plesali naši stari ◆ plesne sekcije, skupine i radionice ◆ ritmika ◆ rock'n'roll ◆ mažoretkinje
dramska kultura i umjetnost filmska i medijska kultura i umjetnost	pričaonice ◆ recitatorske grupe, sekcije i družine ◆ glumačka družina ◆ glumionica ◆ extra drama ◆ *svaštarije, maštarije i kratke improvizacije* ◆ English Drama Group (integracija s poljem stranih jezika u jezično-komunikacijskom području) ◆ medijske i novinarske grupe i skupine ◆ strip ◆ animirani film ◆ filmske i video skupine i družine ◆ snimatelji ◆ foto grupe, sekcije i skupine ◆ digitalna fotografija ◆ školski radio ◆ radijska grupa ◆ klub radijskih amatera
integracija dramske, likovne, glazbene i plesne umjetnosti	scensko-lutkarska grupa ◆ dramsko-lutkarska skupina ◆ scensko-recitatorska skupina ◆ mali kostimografi ◆ mala scena ◆ malo kazalište ◆ jezično-glazbeno-umjetnička skupina ◆ glazbeno-recitatorska grupa ◆ glazbeno-scenska radionica ◆ dramsko-plesna skupina

prilog 1: prikaz izvannastavnih aktivnosti (školski kurikulumi osnovnih škola u RH, školska godina 2011./2012.)

[4] OŠ Ksavera Šandora Gjalskog, Zagreb; OŠ Grofa Janka Draškovića, Zagreb; OŠ Matije Gupca, Zagreb; OŠ A. G. Matoša, Zagreb; OŠ Jure Kaštelana, Zagreb; OŠ Dugave, Zagreb; OŠ Pantovčak, Zagreb; OŠ Rapska, Zagreb; OŠ Sesvetska sela, Zagreb (Sesvete); OŠ Braće Radić, Zagreb (Botinec); OŠ Oroslavje, Oroslavje; OŠ K. Š. Gjalskog, Zabok; II. OŠ Varaždin, Varaždin; OŠ Visoko, Visoko; OŠ Vinica, Vinica; OŠ Kotoriba, Kotoriba; II. OŠ Bjelovar, Bjelovar; OŠ Slavka Kolara, Hercegovac; OŠ Mate Lovraka, Veliki Grđevac; OŠ A. Nemčića Gostovinskog, Koprivnica; OŠ V. Nazora, Virovitica; OŠ 22. lipnja, Sisak; OŠ Jasenovac, Jasenovac; OŠ Julija Kempfa, Požega; OŠ Mladost, Osijek; OŠ M.P. Katančića, Valpovo; OŠ Zmajevac, Zmajevac; OŠ A. Mihanovića, Slavonski brod; OŠ Josipa Kozarca, Vinkovci; OŠ Dubovac, Karlovac; OŠ Švarča, Karlovac; OŠ Stoja, Pula; OŠ Poreč, Poreč; OŠ Jurja Dobrile, Rovinj; OŠ Centar, Rijeka; OŠ Milana Brozovića, Kastav; OŠ Kostrena, Kostrena; OŠ dr. Jure Turića, Gospić; OŠ Smiljevac, Zadar; OŠ Zadarski otoci, Zadar; OŠ Petra Krešimira IV, Šibenik; OŠ Split 3, Split; OŠ Spinut, Split; OŠ Petra Berislavića, Trogir; OŠ I. Mažuranića, Obrovac Sinjski; OŠ Dr. fra Karla Balića, Šestanovac; OŠ Trilj, Trilj; OŠ Josipa Pupačića, Omiš; OŠ dr. Franje Tuđmana, Brela; OŠ Hvar, Hvar; OŠ Stjepana Radića, Imotski; OŠ Marina Držića, Dubrovnik

Pokazalo se da postoje brojni modeli međusobnog povezivanja polja unutar umjetničkog područja kurikuluma (likovne umjetnosti, dizajna, glazbe, plesa i drame) i spajanja umjetničkog područja s ostalim područjima kurikuluma: jezično-komunikacijskim (međukulturno djelovanje, povezanost jezika i umjetnosti); društveno-humanističkim (suodnos pojedinca, grupe, kulture i društva); prirodoslovnim (odnos čovjeka, umjetnosti, kulture i prirode, povezanost estetike i ekologije) i tehničko-informatičkim (tehničko stvaralaštvo, obrada zvuka, crteža i slika informacijskom tehnologijom).

Uvidom u zastupljenost umjetničkog područja kroz ponudu izvannastavnih aktivnosti u školskim kurikulumima, tek smo otvorili vrata proučavanju umjetničkog obrazovanja (odgoja za umjetnost putem umjetnosti) u hrvatskim osnovnim školama. Potrebno je detaljnije istražiti mogućnosti kulturne transmisije i stjecanja kompetencije kulturne svijesti i izražavanja putem umjetničkog područja kurikuluma. Daljnja će istraživanja (uz druge metodologijske postupke i kompleksniju statističku obradu podataka) dati potpuniji uvid u ovu problematiku.

Prema zaključku – od škole kao estetske zajednice do kulturno-umjetničkih institucija

Najvažniji školski predmet, gledano kulturološki, je sâma škola (Bruner, 2000). Ona nije samo obrazovna institucija, nego i mjesto u kojem odzvanjaju vrijednosti života (Hentig, 1997). Zbog toga u školi treba ostvariti estetsko okruženje, a ono se postiže planiranjem, opremanjem učionica i arhitektonskim dizajnom. Ovako govori Ellen Key (2000, 180-183): „Školska će zgrada i iznutra i izvana predstavljati skladnu cjelinu arhitekture i dekoracije. Umjetnička djela koja će ukrašavati školsku zgradu bit će dijelom originali, dijelom odljevi i dijelom kopije poznatih originala. (...) Sanjam o školi budućnosti koja je okružena velikim vrtom u kojem se na najneposredniji način hrani osjećaj za lijepo.“

Izvannastavne aktivnosti koje smo prikazali bez sumnje su sredstvo kulturne animacije učenika i njihova uvođenja u zavičajnu, nacionalnu i svjetsku kulturu. Kulturu i život škole obogaćuju i školski projekti koji su prilika za suradnju nastavnika, učeničkih grupa, razreda i cijele škole u integraciji mnogih umjetničkih područja. Ostvaruju se izložbe, predstave, mjuzikli, obilježavaju se obljetnice istaknutih književnika, skladatelja ili likovnih umjetnika, upoznaje se i promovira vlastita kultura i kulture diljem svijeta. Organizacijom izvanučioničke nastave na najbolji se način ostvaruje obrazovanje za sukreaciju. Učenici se upoznaju s nacionalnom kulturnom baštinom, onom materijalnom (arhitektura, povijesni lokaliteti i spomenici), nematerijalnom (obrti, običaji i rituali) i prirodnom (spomenici prirode poput nacionalnih parkova, jezera, špilja).

Suvremeni mediji su zamijenili tradicionalne u svrhu adaptacije masa. Stvarno sudjelovanje primaoca čine nepotrebnim i kreiraju iluziju sudjelovanja koja zaustavlja svaku mogućnost sukreacije: ne mora se poći na koncert da bi se čula glazba, ne mora se u kazalište da bi se vidjela

predstava (Damjanov i Janda, 1977). U suzbijanju nepoželjnih utjecaja medija, neprocjenjiva je uloga kulturno-umjetničkih institucija – muzeja, galerija, kazališta, opernih kuća, koncertnih dvorana... Uloga odgoja i obrazovanja je pružiti učenicima mogućnost interakcije s umjetničkim djelima i kontakte s umjetnicima, koji će ih potaknuti da cijene sâm proces stvaranja. Također, potrebna je decentralizacija kulture kako bi svi učenici, bez obzira na mjesto stanovanja i školovanja, uživali jednako pravo na umjetničko obrazovanje.

Na posljetku, ne zaboravimo spomenuti da organizacija aktivnosti u školi i izvan nje nužno utječe na strukturiranje slobodnog vremena učenika. Mlade je potrebno educirati o kulturi njegova provođenja i oblikovanja (Vidulin-Orbanić, 2008). Učenike treba potaknuti na ispunjenje slobodnog vremena vrijednim kulturnim sadržajima. Sudjelovanjem i uključivanjem u kulturu i kulturne aktivnosti, u svom procesu samoostvarenja, pojedinac biva sâm stvarateljem kulture, odnosno stvarateljem društvenog i osobnog identiteta, biva *graditeljem kulture* **(**eng. Culture-Builder**)**. (Eagleton, 2000; Barth, 2002).

Literatura

1. Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. Educational Leadership, 57(8): 6-11.
2. Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa
3. Damjanov, J., Janda, D. (1977). Kulturni sadržaji u obrazovanju. Problemi umjetničkog obrazovanja djece i omladine. Zagreb: Zavod za kulturu Hrvatske
4. Deklaracija o umjetničkom odgoju (2006). Lisabon: UNESCO
5. Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Perigee Books
6. Eagleton, T. (2000). The Idea of Culture. Cornwall: Blackwell Publishing
7. Efland, A. (2004). The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education. Journal of Aesthetic Education, 38(4): 71-80
8. Eisner, E. (1959). The School as an Aesthetic Community. The Elementary School Journal, 60(2): 84-87
9. Eisner, E. (1991). What the Arts Taught Me About Education. Art Education, 44(5): 10-19
10. Feldman, A. F., Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. Review of Educational Research, 75(2): 159-210
11. Flego, G. (2007). Uključenost, suradnja i uloga kulture. Politička misao, 44(4): 155-160
12. Funnell, R., Smith, R. (1981). Search for a Theory of Cultural Transmission in an Anthropology of Education: Notes on Spindler and Gearing. Anthropology and Education Quarterly, 12(4): 275-300
13. Haralambos, M., Holborn, M. (2002). Sociologija – Teme i perspektive. Zagreb: Golden Marketing
14. Hentig von, H. (1997). Humana škola. Zagreb: Educa
15. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga
16. Kang Song, Y. I. (2010), Art in Nature and Schools. Journal of Aesthetic Education, 44(3): 96-108
17. Katunarić, V. (2001). Kultura: od stvaralačkog duha do običaja i navika. U: Previšić, V., Mijatović, A. (ur.) Mladi u multikulturalnom svijetu. Stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj. Zagreb: Interkultura

18. Key, E. (2000). Stoljeće djeteta. Zagreb: Educa
19. Lockhart, K. (2010), Music education... for all the wrong reasons. Bedford: New England Association of Schools and Colleges
20. McCarthy, M. (1999), Passing it on: the Transmission of Music in Irish Culture. Cork, Ireland: Cork University Press
21. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Umjetničko područje, 152-188. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
22. Parisi, D., Acerbi, A. (2006). Cultural Transmission Between and Within Generations. Journal of Artificial Societies and Social Simulation, 9(1): 1-9
23. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga
24. Slattery, P. (2006). Curriculum Development in the Postmodern Era, Second Edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Books
25. Smjernice za umjetnički odgoj. Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće (2006). Lisabon: UNESCO
26. Spindler, G. D. (1974). From Omnibus to Linkages: Cultural Transmission Models. Council on Anthropology and Education Quarterly, 5(1): 1-6
27. Svalina, V., Škojo, T. (2009). Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.) Glazbena pedagogija u svijetlu sadašnjih i budućih promjena. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile
28. Swartz, M. J. (1982). Cultural Sharing and Cultural Theory: Some Findings of a Five-Society Study. American Anthropologist, 84(2): 314-338.
29. Thwaites, T. (2009). Music Education in a New Key: The Dissonance of Competence, Connectedness, Culture and Curriculum. New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education, 1(1): 1-14
30. Turković, V. (2009). Umjetničko obrazovanje u tranziciji: likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu. Metodika, 10(18): 8-38
31. Uhrmacher, P. B. (1997). The Curriculum Shadow. Curriculum Inquiry, 27(3):317-329
32. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. Metodički obzori, 3(2): 19-33
33. Vollebergh, W. A. M. et al. (2001). Intergenerational Transmission and the Formation of Cultural Orientations in Adolescence and Young Adulthood. Journal of Marriage nad Family, 63(4): 1185-1198
34. Zakon o umjetničkom obrazovanju (2011). Zagreb: Narodne novine

Curriculum, Arts Education and Cultural Transmission

Abstract

Croatian educational policy accepted the European framework for key competences for lifelong learning. Last, but not least of the eight competences, is cultural awareness. It is defined as an appreciation of the importance of creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts. It also includes the awareness of local, national and European cultural heritage and their place in the world. Narrowing down the wide phenomenon of culture to the area of the arts, we come to the concept of arts education. As a part of hollistic education, the arts can, through cultural transmission, provide essential cultural knowledge, skills and attitudes including aesthetic sensitivity and criticism. It is necessary to investigate implications, possibilities and limitations of arts education and cultural transmission through the levels of both national and school curricula. The Croatian National Curriculum Framework provides guidelines for shaping the arts curricular area, but only school curricula give the basis for the realization of cultural transmission through school subjects, cross-curricular subject areas, and extracurricular and out-of-school activities.

Keywords: cultural transmission, arts education, arts curricular area, national curriculum framework, school curriculum

Kriza pluralizma - izazov multidisciplinarnom pristupu

Dr. sc. **Marjan-Marino Ninčević**
Zadar

Sažetak

Autor u postmodernom procesu kojeg naziva sintagmom „sekularizacija sekularizacije“ promišlja o pojmu pluralizma koji je bremenit rizicima ali je i prepun obećanja. Rizici su: kriza osobnosti, krize identiteta koje potiču rast nacionalizma i uzrokuju ratove ili čak pojave „etničkog čišćenja“, uspostavljanje zatvorenih etničko-religijskih zajednica koje obilježava postojana veza sa stranim zemljama čiji članovi imaju kulturalno ukorjenjenje potpuno drugačije od onoga koje nudi zemlja u kojoj sada žive, porast religiozne nezainteresiranosti i sinkretizma, zbog čega svatko izabire slučajno, prema vlastitom ukusu, uvjeren da jedno vrijedi kao i drugo. Pluralizam, zbog toga, stvara kod mnogih osjećaj trajne nesigurnosti glede onog što bi trebalo vjerovati i kako živjeti a istovremeno kao strukturalna činjenica društva postupno prelazi u našu svijest, postaje naša „forma mentis“. Autor pluralnost religija u dijalogu kultura, koje su opterećene prošlošću, vidi kao pomoć u ostvarenju tog dijaloga.

Ključne riječi: pluralizam, postmodernizam, kultura, relativizam, ljudsko dostojanstvo, religija.

Uvod

Pluralizam[1] treba analizirati kao zadaću i izazov. Među temeljnim odrednicama razvijenih društava današnjice, u tzv. postmodernim društvima, lako je uočljiva činjenica sveopće pluralizacije života. Ona je duboko utkana u identitet suvremenosti (Bižaca, 1998), njome su zahvaćeni svi bitni segmenti društvene scene: politika, kultura, ekonomija, religija, odgoj i obrazovanje… Multikulturalizam[2] pretpostavlja jednako dostojanstvo svih kultura[3] i interkulturalni odgoj[4], a za to je potrebna otvorenost pluralizmu koji je danas u krizi. Pluralizam[5] znači mnogostrukost načina (metoda) u pristupu istini, a da to istodobno nije nužno relativizam ili subjektivizam (Koprek, 1997). U prošlosti je izraz „pluralizam“ označavao pluralizam skupina, zastupnika vjerskih uvjerenja i moralnih načela, kao što su katolici, protestanti, liberali (koji nisu vjernici). Papa Pavao VI. nazvao je skupine koje sačinjavaju pluralno društvo „skupine koje su povezane kulturalnim ili

[1] Prema H. Hentigu pluralizam možemo definirati kao: poštovanje za način razmišljanja i življenja drugih ljudi. Pluralizam se ostvaruje ondje gdje različiti narodi i kulture dijele isti životni prostor (Hentig, 2007.)
[2] Prefiks „multus“ (lat. mnogi) upućuje na istovremeno postojanje više različitih kultura.
[3] Kultura je sačinjena od ukupnosti znanja, umijeća, pravila, normi, zabrana, strategija, vjerovanja, ideja, vrijednosti, mitova koji se prosljeđuju iz naraštaja u naraštaj, koji se reproduciraju u svakom pojedincu, kontroliraju postojanje društva i održavaju psihološku i društvenu kompleksnost. Nema ljudskog društva, drevnog ili modernog, koje bi bilo bez kulture, ali svaka je kultura posebna.
[4] Vidi o ovoj temi: Ninčević, 2009.
[5] Pluralizam ne proizlazi automatski iz pluraliteta, njega treba željeti kao načelo.

religioznim vezama“ (OA 25).[6] Pluralističko društvo priznavalo je tim pojedinačnim društvima što je moguće veću samostalnost i *uraznoličivalo* je svoju vlastitu strukturu u skladu s njihovom naravi[7] (Maritain, 1989). Činjenica pluralnoga društva, (razmrvljenog društva – Ivan Pavao II., 2003) s toliko različitih pogleda i stilova življenja, još ne znači da nije moguć konsenzus oko temeljnih vrednota koje se sve više nameću. Pritom je nužno postaviti pitanje: znači li prihvatiti pluralizam i pluralističko društvo zapravo staviti na istu razinu sva mišljenja i ponašanja, kao da bi sva bila iste vrijednosti, tj. prihvatiti jedinu „istinu“ da je sve relativno?

Kriza pluralizma

Pluralizam kao opća teorija demokracije je nastao iz esencijalne potrebe jer je bilo nemoguće naći normativno jedinstvo na etičko-religioznoj razini u društvu, a ipak se nije željelo odreći stanovitih zajedničkih mjerila. Razumije se samo po sebi da ovaj centrifugalni pluralizam u sebi sadrži razornu moć. Pluralizam nije fiksna stabilna veličina nego je istodobno izraz nestalnosti interesa u društvu, u dinamici javnog mnijenja i u društvenim promjenama uopće. Povijesna i politička zasluga pluralizma nije u postavljanju vrijednosnih ciljeva i u konstruktivnosti s obzirom na ono što treba činiti koliko u obrani, potrebnoj i nužnoj, protiv totalitarizma, političkog jednoumlja i ideologije velikog vođe, te protiv religioznih i nacionalnih apsolutizama. Pluralizam znači obranu protiv svih integrizama i romantičko-organicistički shvaćene države koja u svojem vodstvu na razne načine želi sva područja ljudskog života i odnose među ljudima obvezati sebi na službu (Kušar, 1998). Pluralizam koji predstavlja temeljni neuništivi ustroj zajedničke demokratsko-liberalne biti naše sadašnjosti, razvio se, dakle, iz nemogućnosti da se u društvu pronađe normativno jedinstvo etičko-religiozne naravi, ne mogavši istovremeno biti bez zajedničkih parametara. To današnje društvo čini sve otvorenijim, ali i nesigurnijim, što se očituje i u svojevrsnoj individualističkoj atomizaciji sistema značenja, odnosno sve raširenijoj pojavi razmrvljenosti postojanja, u porastu etičke ravnodušnosti te grčevite brige za vlastite interese i povlastice (Ivan Pavao II., 2003).

Današnji pluralizam nastaje u odbacivanju prošlosti, koja je davala prednost kolektivnom u odnosu na subjektivno te potvrđivanju s obzirom na suživot kulturalnih razlika. Danas se hvali pluralnost ali naša društva drže zajedno tek rijetki elementi: „zadovoljenje nekih potreba: potrošnja, pokretljivost, spolnost; ostvarenje pojedinačnih interesa: novac, vlasništvo, životni standard; te simbola priznanja društva: privlačnost, usluge, samodostatnost, društveni položaj, prestiž…“ (Rosanna, 2000, 114). Sve se više smanjuje količina etičkih i etničkih zajedničkih točaka i to potvrđuju mnogi elementi: rascjepkanost braka, zloupotreba djece, nasilje (posebno među

[6] Octogesima adveniens. U dokumentima Drugog vatikanskog sabora govori se o fenomenima raznovrsnosti, inkulturizma i pluralizma, pritom se ne rabe ti pojmovi, ali se ipak viziraju ti fenomeni: AG 22; LG 3, 13, 23; UR 4, 14, 16; GS 6, 7, 53, 62, 74; SC 37, 40; .

[7] Maritain takav pluralizam naziva „Strukturalni pluralizam“, koji je različit od individualističke demokracije.

maloljetnicima), kriminalitet, ilegalnost, korupcija, nemogućnost suživota i slično. Događa se hipokrizija kulturnih politika koje s jedne strane uzdižu pravo na različitost, a s druge u konkretnoj stvarnosti ne osiguravaju uvjete za njegovo ostvarivanje. Međusobni omjer između homogenosti i pluralnosti također nije nipošto određen niti ga je moguće planirati. To se još jače raspoznaje u najnovijem razvitku. „Pluralizam je postao sve širi i složeniji problem, koji se odnosi kako na raznolikost duhovnih i gospodarskih snaga tako i na vrlo proširenu raznovrsnost modela i oblika života, kao što proizlazi npr. posebice iz različitih shvaćanja braka i obitelji“ (Lehmann, 1998, 13).

Temeljne označnice europskoga društva danas su individualizacija subjekta i pluralizacija opredjeljenja (Nimac, 2003). Pluralizam, s druge strane, označava pluralizam pojedinaca, a njegova glavna obilježja su subjektivni izbor. Pluralizam relativno postojanih skupina koje slijede tradiciju zamijenio je pluralizam pojedinaca, čiji životni stil ovisi više o subjektivnom i uzgrednom izboru negoli o tradicijama i autoritetu neke zajednice koju vode određena uvjerenja. U slojevitom društvu neizbježno se širi planiranje i upravljanje jer povećana diferencijacija prisiljava na povećanu koordinaciju kako se žele osigurati pretpostavke života. To (opet) znači gušenje individualnih inicijativa i spontanosti. Kroz sve ovo provlači se razaranje i potiskivanje međuljudskih odnosa u korist tzv. apersonalnog subjekt/objekt odnosa (Schulz, 1998). U takvoj situaciji su moguća razmimoilaženja, na primjer između roditelja i odgojitelja-nastavnika, između obitelji i škole (Brezinka, 2005). Pluralizam društveno-etički utvrđuje mogućnost različitih međusobno nesvodivih normativnih predodžaba i ljestvica vrijednosti koje ne samo da mogu biti u međusobnoj konkurenciji nego i u konfliktima. Pluralizam pretpostavlja da zajedničko ili opće dobro nije nešto što bi prethodilo procesima stvaranja uvjerenja i htijenja u društvu, nego je to nešto što se u konkurenciji svih interesa i skupina dade ostvariti kao razvoj različitosti. U društvima s liberalnim svjetonazorima religiozna i filozofska uvjerenja postaju privatna stvar. Zajednički ideali koji obvezuju nestaju, a raste subjektivnost, skepticizam, relativizam, moralni nihilizam. Obilježja modernih pluralističkih društava su, dakle, liberalizam, racionalizam, individualizam i hedonizam (tj. ideja da je užitak najvažnija stvar u životu). U mnogim događajima našega društva najavljuje se „smrt subjekta“. Dok ta obilježja budu postojala, neće se moći izbjeći ni sukobi na području odgoja (Isti, 2005). Pluralizam postaje obuhvaćanje svega bez razlike, alfa i omega političkog mišljenja. Kostimiran u multikulturalizam, postao je „opijum razočaranih“ intelektualaca, ideologija za doba bez ideologije.

Sve je relativno, tj. nadomjestivo i zamjenjivo jer se pluralizam shvaća kao relativizam osnovnih načela i moralnih normi (Nimac, 2003). Pluralizam vrijednosti i svjetonazora ne temelji se na nekom čvrstom uvjerenju kao zajedničkom dobru građana. Liberalističko-pluralistički stav vremena u kojem živimo, blještavilom ekrana i rječitošću reklama, uspješno grabi moć pravilne prosudbe. Toj dezorijentiranosti potpomažu masmediji naročito u tome što svoju pozornost svraćaju

na novo, neobično, ekstravagantno (Duschlbauer, 2004). Tako pluralizam sve više rastače homogeno socijalno ozračje, jer ako se napuste osnovne etičke vrijednosti, ne može se više računati na smislen obzor (Vican, 2006). Uočava se istaknuta laicizacija života koja vodi u opasnost da vlastita mišljenja i stavovi postanu mjerila za donošenje ćudorednih odluka ili da mišljenje većine kao „mase“ postane etičko mjerilo kao i da se liberalizam pretvori u anarholiberalizam. Kada se poremeti hijerarhija vrednota, pojedinci i razne skupine gledaju samo na svoje interese, a ne na interese drugih, pa onda svijet više nije mjesto pravoga bratstva, a čovjekova “moć“ prijeti uništenjem i samog čovječanstva.

Postmodernizam[8] je sklon relativizmu. Zastupnici postmoderne ističu pluralnost načina života i oblika djelovanja, modela mišljenja i vrijednosnih orijentacija, nazora na svijet i religiju. Te ističu da je današnji pluralizam načelno neprekoračiv i nezaustavljiv. Istina je prema njemu neuhvatljiva, polimorfna, unutrašnja, subjektivna (Gellner, 2000). Istina, pravednost i ljudskost postoje samo u pluralu. Tko drukčije misli približava se totalitarnom mentalitetu. Svaki zahtjev za isključivosti proizlazi zapravo iz nedopuštenog uzdizanja jedne uistinu partikularne vrijednosti na razinu tobožnje apsolutnoga. Tko teži apsolutnom, bilo apsolutnoj vlasti, pripadnosti ili istini, taj nema ničeg zajedničkog s pluralizmom i njegovim izdancima – demokracijom i blagostanjem. Pluralistička demokracija omogućuje koegzistenciju i „poravnanje“ mnoštva različitih interesa, a polazi od premise da nitko u društvu ne raspolaže „višim znanjem“ u kojem bi mogao naći bolja rješenja problema i zadataka od onih koja su moguća ljudima u procesima raspravljanja, traženja i provjeravanja (Kušar, 1998). Što je jedno društvo složenije, to se ta koncepcija čini uvjerljivijom i svrsishodnijom u traženju i nalaženju odluka koje se tiču zajedničkog života.

Pluralizam utvrđuje i priznaje ograničenost, vremenitost, dakle prolaznost, nesavršenost svega ljudskog i društvenog, stoga i nacije i države, i tu podjednako u ove nesavršene čovjekove tvorevine smješta i samu duhovnost i ljudski moral. Proglašavajući sve relativnim, moderni pluralizam ustanovljuje njihovu praktičnu bit i korisnost, traži da pronađu uzajamnost i međusobno priznanje s drugim dijelovima skupnog života. Pluralizam se shvaća kao sloboda za sve i svakoga. Došli smo, dakle, do pluralizma koji se ne obazire na etičko zajedništvo, stoga se nameće nužno preispitivanje današnjeg pluralizma koji stvara osjećaj trajne nesigurnosti glede onog što bi trebalo vjerovati i kako živjeti a istovremeno utječe na ono što se događa u našem umu, utječe na naše iskustvo svijeta. Nije se moguće složiti s tendencijama pluralnoga društva koje ide i prema vrijednosnom relativizmu, prema dokidanju svih razlika, kako bi se ostvarilo novo jedinstvo ljudskoga roda, a to znači ne voditi računa o osobnosti, i bogatstvima svih kultura.

[8] Postmodernizam je suvremeni pokret, snažan i pomodan, mada uopće nije jasno o čemu se tu radi. Ne postoji Manifesto na kojeg bismo se mogli pozvati, pokaže li se potreba da raščistimo neku od njegovih ideja (Gellner, 2000).

Pluralnost ali kakva?

Rješenje za nagomilane probleme čovječanstva je pluralnost, ali kakva? Aktualno događanje prati „sekularizacija sekularizacije“[9]. Na djelu su velike društvene promjene koje suvremeni odgoj i obrazovanje moraju znati pravilno uočavati i iščitavati. „Među ruševinama modernih ideologija kreću se stanovnici postmodernih metropola i ponovno otkrivaju čovjeka i dostojanstvo njegove osobe kao mjeru društva“ (Rosanna, 2000, 122). Pluralizam moralnih predodžaba i svjetonazora je temeljna društvena činjenica i realnost. Stječe se dojam da mnoge institucije u društvu, među ostalima i crkve, imaju poteškoću shvatiti jedinstvo u raznolikosti i da se sukladno ovoj kategoriji trajno ponašaju. Često se odustaje od nužnog traganja za jedinstvom i priznaje praktično sve oblike pluralizacije. Kako bi se priznalo dostojanstvo svim kulturama, nužno je biti otvoren pluralizmu: pluralizmu u oblicima života i djelovanja, u različitim mišljenjima odgojnog usmjeravanja, u ideologijama i u religijama. Kad pretendiramo da posjedujemo istinu, upadamo u totalitarizam i u diskriminaciju. Istini se može pristupiti jedino dugim putem sakupljajući tu i tamo u drugim kulturama,[10] u drugim oblicima čovječanstva ono što su i drugi stekli, tražili na svom posebnom putu prema istini. Opasnost od deformacije individualizacije ne smije postati jedini kriterij njezine prosudbe. Svi zahtjevi za jedinstvom moraju uzimati u obzir i činjenicu je li u to priželjkivano jedinstvo ušlo sve bogatstvo i punina različitih izražajnih oblika. Jedino je prikladno shvaćanje jedinstva koje osigurava i potiče raznolikost, raznolikost koja se upisuje u jedinstvo (Morin, 2002). Osnovno jedinstvo pokazuje se u općem poštovanju ljudskog dostojanstva, u čemu su uključeni imperativi koji se tiču ponašanja u životu. Savjest svakog čovjeka izražava određeni broj temeljnih zahtjeva (usp. Rim 2, 14-15) koji su u naše doba priznati javnim deklaracijama o osnovnim ljudskim pravima. Problem nastaje kad se sjedinjavanje ljudskoga roda provodi gotovo isključivo na gospodarsko-financijskim osnovama, što vodi prema borbi za njihovo stjecanje, bez obzira na duhovne vrijednosti, osobito na čovjekova prava i dostojanstvo. Činjenica je da naglašeno pridavanje važnosti gospodarskim i financijskim snagama na međunarodnim razinama često ide u prilog stvaranju vrijednosnog sustava koji ne treba voditi računa ni o kakvom moralnom usmjerenju osim o onome koje donosi uspjeh (Joblin, 2000).

Poučavati vrednote i moral znači stvarati u djece moralnu svijest koja će im omogućiti da odrede svoje ponašanje s obzirom na osobe i na stvari (Legrand, 2001). Cilj odgoja i obrazovanja bio bi ne samo pripremiti mladoga čovjeka za život u određenom društvu već u prvom redu svima

[9] Sekularizacija ne označava samo promjene u društvu nego prije svega promjenu društva u njegovu temeljnu ustroju i ustaljenu iskazu.

[10] Kroeber i Kluckhohn su na osnovi prikupljene 164 definicije kulture dali definiciju kulture: „Kulturu sačinjavaju obrasci, eksplicitni i implicitni, ponašanja, i u vezi ponašanja, stečeni i preneseni putem simbola koji sačinjavaju distinktivna postignuća ljudskih skupina, uključujući njihova utjelovljenja u artefaktima; bitna jezgra kulture sastoji se od tradicionalnih (tj. povijesno izvedenih i odabranih) ideja i posebno njima pripadajućih vrijednosti; kulturni sustavi mogu se, na jednoj strani, smatrati proizvodom djelovanja, a na drugoj kao uvjetujući element budućeg djelovanja“ (prema: Katunarić, 2007, 5-6).

trajno osiguravati mogućnosti i intelektualne reference koje su im potrebne za razumijevanje svijeta oko sebe te za odgovorno i pravedno ponašanje (Delors, 1999). Znanost je pozvana raditi na usmjerenju i stvaranju istinskoga „humanuma“ u pluralnom društvu (Ratzinger, 1997).

Pluralno društvo treba nastojati da se na javnom prostoru uobliči „pragmatično slaganje“ na području morala (Nassare, 2000), polazeći od dijaloga, priznajući ograničenje, koje je Maritain oštroumno izrazio, u suvremenom trenutku definiranja Deklaracije o pravima čovjeka u razdoblju nakon svjetskog rata (Maritain, 1989). Za nastanak i razvitak pluralizma neophodna je ravnoteža i jednakost društvenih, intelektualnih i duhovnih moći koja će natjerati sve pojedince i skupine da svoju moć ne pretvaraju ni u masovnu ni u organiziranu prisilu protiv partnera ili takmaca (Lerotić, 1998). To uključuje vrednovanje „središnjih zajednica“ koje služe za jačanje istog građanskog društva i mogu promicati određeni oblik pluralizma u kojemu pojedinac neće biti izoliran i bespomoćan pred sustavom ekonomske i medijske moći, koji nastoje zauzeti hegemonističke položaje u „globalnom selu“. U suvremenom pluralističkom društvu nužno je složiti se oko temeljnih vrednota na kojima se temelji društvo i čovjekov život u cjelini. Prenaglašavanje kognitivno-informativnih aspekata, a zanemarivanje metafizičkih, dovodi do vrijednosnoga vakuuma.

Samo pluralistička višestranačka država[11] može svojim građanima jamčiti najveću moguću slobodu i blagostanje, stoga slijedi da danas država mora i treba biti pluralistička. Zbog svoje političke prirode, pluralizam se treba postaviti kao samostojeća vrednota koja se ne da instrumentalizirati niti od države niti od moderne plutokracije.[12] Iz toga ne slijedi da je pluralizam etički posvema neutralan. On se treba temeljiti na uvjerenju o jednakom pravu, dužnostima i slobodi svakoga građanina te na načelu tolerancije kao i na načelima pravne države i demokracije. Svi su građani u pluralnom društvu obvezni na priznanje ljudskog dostojanstva i slobode savjesti svakom čovjeku, kao i na toleranciju (Kušar, 1998). Jedino je dostojanstvo ljudske osobe točka stabilnosti, slaganja i uspoređivanja između multikulturalnosti[13] (kako se ne bi izopačila u radikalni

[11] Država kao najviši oblik društva nije puki zbroj društava, nego stoji nasuprot mnogostrukosti zasebnoga društvenog života. Stoga je važno razlikovati društveni pluralizam i državu kao cjelokupno društvo.

[12] Pluralizam se kao opća teorija demokracije zapadnih društava postavlja kao samostojeća vrednota koja se ne može instrumentalizirati radi blagostanja ni radi jačanja moći države, a niti radi povećanja homogenizacije nacije. Ako se pluralizam instrumentalizira, bilo zbog nekih državnih ili gospodarskih ili nacionalnih razloga, smanjuje se, i čak uništava, kreativna narav pojedinaca i autonomija skupina, i pluralizam ne može roditi očekivajućim i zamišljenim idealima. S instrumentalizacijom pluralizma gubi se tolerancija, ljudi postaju isključivi, nema dijaloga, ne poštuju se zakoni i prava, nema kontrole vlasti, nema samostalne javnosti, duhovni život se profanira i ideologizira.

[13] Multikulturalnost se odnosi na: pluralnost prinosa drugih kultura europskim kulturama, lingvističku i etnokulturalnu pluralnost koja proizlazi iz povijesnog oblikovanja nacionalnih država, regionalni pluralizam unutar istog pučanstva, kulturalnu pluralnost vezanu uz ponovno miješanje naroda uslijed konačnog naseljavanja novijih ekonomskih i političkih migracija, pluralnost doprinosa drugih kultura i civilizacija nacionalnoj baštini raznih europskih zemalja, kulturalne crte koje je ostavila povijest kolonizacije i dekolonizacije u društvu, kulturalnu različitost europskih društava obilježenih poviješću njihovih prekooceanskih iseljavanja (Perotti, 1994).

individualizam i nezainteresiranost i interkulturalnosti[14] (kako se ne bi izopačila u potpuni relativizam).

Ljudska osoba i njezino dostojanstvo je najviša vrednota. „Bi li se moglo dogoditi da nam je dostojanstvo čovjeka postalo naporno, da previše traži od nas, da ga više ne razumijemo“ (Hentig, 2007, 40)? Osoba je uvijek i u svakom slučaju najviša vrednota pa su stoga sveopća prava utemeljena na toj vrednoti solidan temelj za unutarnji i vanjski mir nacija, za demokraciju, za međunarodni razvoj i solidarnost. Humanost, nenasilje, potiskivanje predrasuda, otkrivanje i prihvaćanje različitosti, razvijanje sposobnosti i umijeća potrebnih za suživot između pripadnika različitih kultura i zajednica postaju ishodište i načela današnjeg odgoja i obrazovanja. Svi koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju pozvani su razmisliti o razvoju, praktičnoj primjeni i izazovima ljudskih prava, uzimajući u obzir njihovu nedjeljivost i neotuđivost (Marinović, 2004). Škole su pozvane izgrađivati-odgajati osobe koje će živjeti vrednote prema etičkom sustavu koji je usmjeren prema istinskom utemeljenju čovjekova života, prema relaciji s drugima kao slobodnim subjektima te razvijanju pojedinačnih i zajedničkih potencijala. Središnje mjesto osobe je iznad svakog sustava, ideje ili ideologije. To vodi k razvoju paradigme pluralnosti, a to onda vodi k očuvanju univerzalističkih potreba svake kulture[15] u duhu koji je otvoren za razlike i mnogostrukost, bez bilo kakve volje za izjednačavanjem.

Danas, nažalost, dostojanstvo ljudske osobe, više nije mjera društva. Čini se da su tržište, znanost, obrazovanje, politika, masmediji uistinu postali toliki „zatvoreni“ sustavi, koji (kao da) svaki pojedini djeluje prema vlastitoj logici, specifičnom funkcionalnom kodeksu, u koji se nitko ne smije miješati. Gdje nema jedinstva oko zajedničkih temeljnih vrijednosti, život države lako klizne u borbu interesa, poput one na slobodnom tržištu liberalnog kapitalizma. Ako je moderna kultura griješila htijući podvrći razlike i raznovrsnost svojim uopćenim parametrima, danas postoji opasnost upadanja u suprotnu pogrješku, tj. da se drži kako više nema nikakvog kriterija na temelju kojega je moguće mjeriti valjanost pojedinih ideja i pojedinih kultura. Svaka kultura stoji za sebe, predvidjevši kao sigurno da se može stajati i drugačije. Želimo li dakle istinski govoriti o pluralizmu moramo barem izaći iz moderne logike asimilacije i iz postmoderne logike indiferentnosti, znajući ipak da je dijalog među raznim kulturama nužna i nimalo laka zadaća.[13]

---

[14] Ideja multikulturalizma u obrazovanju i odgoju, rezultat je potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), univerzalizma (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i socijalnog dijaloga (kulturne posebnosti i zajedničke poveznice) (Hrvatić, 2007, 42).

[15] Ruth Benedict (1887. - 1948.), je imala veliku ulogu među kulturnim antropolozima. Ona je neograničeno pluralizirala svijet „kultura“, tvrdeći da kulturu svake ljudske zajednice treba shvatiti s obzirom na njezina unutarnja načela, koja su relativno neovisna o vanjskim utjecajima.

[13]Suživot kultura danas je jedno od najznačajnijih civilizacijskih pitanja. Drugi vatikanski koncil stavlja naglasak na ono što je svima zajedničko, što vodi prema sveopćem bratstvu (NA, 1).

Slabost zapadne kulture, suočene s novim snagama koje ugrožavaju njeno postojanje, je prije svega u njenu gubitku vjere u vlastite duhovne vrijednosti (Dawson, 2002). Metapolitički čimbenici socijalne homogenizacije, a istodobno metapolitički ciljevi u optimistično zamišljenim scenarijima i predodžbama nove Europe[14], u budućnosti bi se morali svesti na ove vrijednosti: mir, ljudska prava, demokracija, blagostanje, solidarnost, tolerancija, sloboda, sigurnost, globalizacija, antirasizam, antiseksizam, pravda, socijalna pravda, znanje, decentralizacija, otvorenost, povjerenje, pomoć, „ljudska dimenzija“, „ljudsko lice“, društvena kohezija, kreativnost, inovativnost, uspjeh, identitet, stabilnost, napredak, interkulturalizam, jednakost, demokracija, prava djece, prava manjina, pravo na informaciju, sloboda savjesti i vjere, društvena mobilnost, obrazovna mobilnost, interkulturalno razumijevanje, napredak, kvaliteta života i slično (Vican, 2006). Čovjek, dakle, treba bit cilj i središte svakog društvenog života, a temeljne vrijednosti najviša norma društva, jer društvo zato i postoji da ih omogući i zajamči (Weiler, 1995).

Ako se poznaje uzrok krize, može se naznačiti i put ozdravljenja: iznova u društvo treba uvesti i religiozni čimbenik koji se sastoji od religiozne baštine svih kultura (Ratzinger, 2005).

Pluralizam religija

Čovjek je po svojoj naravi „homo religiosus ili naturaliter religiosus“ (Jukić, 1997, 21). Religiozno-konfesionalni pluralizam samo je još jedan segment procesa pluralizacije svih područja života. Ograničene svojim tradicionalnim, geografskim staništima, religije[15] su stoljećima živjele paralelnu egzistenciju. Pa i onda kada su prostorno živjele jedna do druge (Bižaca, 1998).

Zadaća je religije predstavljati istinu te pomagati pojedincima i skupinama da je produbljuju. Nema ničega toliko oprečnog promjenljivostima današnjega društva koliko su to upravo nepromjenljive istine, objavljene ili doumljene, svake religije, bez čega one zapravo i prestaju uopće biti nekim religijama (Jukić, 1997). Interreligioznost se predstavlja kao dinamički proces, koji može napredovati i nazadovati. Teško je zamisliti društvo visoke društvene integracije koje ne vodi računa o religijama kojih valja integrirati (Canta, 2004). Poznavanje religija ide dalje od kulturalnog obogaćivanja (Barre, 2004), ono je doprinos društvenom djelovanju. Religijska kultura treba biti znanstveno religiologijski koncipirana. To znači interdisciplinarno ili transdisciplinarno,

[14]Prva zadaća Europske unije, prema čl. 3. glave I. nacrta novog europskog Ustava, jest „promicanje mira, njegovih vrednota i blagostanja njezinih naroda“. U čl. 2. nacrt Ustava utvrđuje ono što se može smatrati „vrednotama Unije“. Unija se temelji na vrednotama poštivanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije, jednakosti, države prava i poštivanja ljudskih prava. Te su vrednote zajedničke državama članicama u društvu koje je obilježeno pluralizmom, tolerancijom, pravdom, solidarnošću i nediskriminacijom.

[15]Unutar kulture kao cjeline postoje, osim njezinih posebnih oblika, i posebni vidici i specifični oblici njezina izražavanja u određenom kulturnom krugu, među njih spada i religijska kultura. Religija je aktivna sudionica svakog socio-kulturnog sklopa, pa tako i razvoja duhovne i materijalne kulture.

sa stajališta filozofije religije, sociologije religije, psihologije religije i povijesti religije, a ni teološki pristup kao specifičan i svojevrstan ne smije biti isključen. Usvojena načela religijske socijalizacije i njezini prihvaćeni obrasci, kao i institucionalna religija, moraju se nastojati uklopiti u postojeći društveni, povijesni i kulturni okvir. Iz ovoga proizlazi važnost upoznavanja mladih s religijskim fenomenom, odnosno o neminovnoj obrazovno-odgojnoj funkciji religijske kulture. Prihvatljivu znanstvenu, religiološku i kulturološku definiciju religije dao je američki religiolog G. Vernon. Po njemu je religija dio ljudske kulture i društva koji sadrži ove strukturalne elemente: konstitutivni, iz kojega proizlaze svi ostali elementi strukture, vjerovanje u nadnaravno, čudovito, što je nedokučivo osjetilnome iskustvu, te u sveto, dakle sustav vjerovanja što ljude opskrbljuje i vrijednosnim, moralnim definicijama, kriterijima razlikovanja dobra i zla, zatim sustav obreda i običaja kao specifične interpretacije religijskih istina i odobrovoljavanja nadnaravnog, što sudionicima omogućuje da izraze svoje religijske osjećaje i postignu emocionalnu katarzu, a što se zajedno manifestira i dijeli u religijskoj grupi, jačajući tako i osjećaj skupnoga religijskog identiteta.

Rezolucija Vijeća Europe (Preporuka 1396 iz 1999. godine) utvrđuje: Demokracija i religija nisu inkompatibilne, naprotiv. Demokracija pruža najbolji prostor slobodi savjesti, ostvarivanju vjerske slobode i pluralizmu religija. Sa svoje strane religija, svojim moralnim i etičkim zalaganjem, vrednotama koje brani svojim kritičkim smislom i kulturnim izričajem, može biti valjan partner demokratskog društva. Demokracija duguje svoje postojanje kršćanstvu. Ona je rođena u onaj dan kad je čovjek bio pozvan da u svome zemaljskom životu ostvari dostojanstvo ljudske osobe, u slobodi pojedinca, u poštovanju prava svakog, u iskazivanju bratske ljubavi prema svima. Demokracija je tako vezana, doktrinalno i vremenski, s kršćanstvom.

S obzirom na druge religije nužan je stav poštivanja, suočavanja i dijaloga, polazeći od služenja koje religije mogu jedne drugima ponuditi u shvaćanju istine i odnosa s apsolutnim, uvjerene da zajedno mogu ponuditi služenje svijetu, potičući ga da rješava svoje probleme ne isključujući religioznu sastavnicu, koja je jedina u stanju uključiti pojedinačne savjesti (Rosanna, 2000). Samo religije mogu narodima danas u pluralnom društvu ponuditi otvaranje za sveopći suživot, odgajajući osobe za istinu koja nadilazi neposredne interese, otvarajući i pročišćavajući kulture od egoističnih zatvaranja i negodovanja, kako bi ih učinili izvorima identiteta kako etničkog tako i individualnog. Konfesionalni pluralizam društva je važan aspekt u analizama procesa demokratizacije društva. Zbog kompleksnosti i pluridimenzionalnosti strukture religije, ona ne može biti predmetom proučavanja samo u okviru pojedinih znanstvenih područja. To proučavanje treba sadržavati, osim sociološkog aspekta (koji obuhvaća religijsko ponašanje u društvu u vezi s nadnaravnim bićem, a ne i nadnaravno biće samo, zatim socio-kulturnu uvjetovanost i reperkusije religioznosti, interakciju religije i društva), i antropološki vidik (koji religiju promatra kao jedan mogući čovjekov odnos prema svijetu i način života), i socijalnopsihološki vidik (koji zahvaća

religiozne osjećaje, doživljaje i ponašanje pojedinca u religijskoj grupi, kao i kolektivno, u onoj mjeri u kojoj su oni empirijski podaci), te filozofski aspekt, s kojim je svaki od spomenutih aspekata u svojim polazištima nužno, latentnije ili izraženije, povezan, a koji uključuje shvaćanja o biti i smislu religije. Stoga je samo otvorena religija koja ima pozitivan pojam ljudske osobe, spremna i prikladna za dijalog i ima nužne pretpostavke da to poduzme. Da bi neka religija egzistirala i održavala se, mora se prenositi i predavati sljedbenicima kao dio kulture. Kultura, a samim time i religija kao njezin djelatni integralni dio, određuje kako članovi društva misle, ona usmjeruje njihovo ponašanje i determinira njihov svjetonazor.

Zaključak

Najvažniji izazov koji današnje društvo mora poduprijeti je interakcija raznolikih kulturnih, etničkih i vjerskih skupina kao i raznih društvenih manjina i pokreta koje čine svestrani mozaik pluralnog društva. Svaka ljudska zajednica treba težiti ka pluralizmu i toleranciji kako bi spriječila konflikte koji nastaju zbog ravnodušnosti spram tuđih potreba za izražavanjem vlastitog identiteta. Samo onaj tko je srastao sa svojom kulturom ne plaši se raznolikosti te zauzima pozitivan stav prema toj kulturnoj razmjeni-dijalogu. U društvu u kojemu istovremeno postoji više kultura trebaju postojati vrednote koje sve obvezuju, tj. zajednička etika prava, a to može biti samo etika temeljnih prava ljudske osobe.

Pluralizam se treba temeljiti na uvjerenju o jednakom pravu, dužnostima i slobodi svakoga građanina te na načelu tolerancije kao i na načelima pravne države i demokracije. Svi građani u pluralnom društvu obvezni su na priznanje ljudskog dostojanstva kao mjere društva i slobode savjesti svakom čovjeku. Točka stabilnosti u pluralnom društvu može biti jedino dostojanstvo ljudske osobe jer je ljudska osoba i njezino dostojanstvo najviša vrednota. Središnje mjesto osobe je iznad svakog sustava, ideje ili ideologije. To vodi k razvoju paradigme pluralnosti, a to onda vodi k očuvanju univerzalističkih potreba svake kulture. Religije mogu narodima danas u pluralnom društvu ponuditi otvaranje za sveopći suživot, odgajajući osobe za istinu koja nadilazi neposredne interese, otvarajući i pročišćavajući kulture od egoističnih zatvaranja i negodovanja, kako bi ih učinili izvorima identiteta kako etničkog tako i individualnog. Relativiziranje svih istina i gubitak smisla u pluralnom društvu sili na veću multidisciplinarnu suradnju među svim društvenim čimbenicima. Upravo je ta suradnja potrebna u dijelu posredovanja vrijednosnog sustava mladim naraštajima, jer nijedan društveni čimbenik nije više u stanju samostalno (bez drugih) biti uspješan u tom posredovanju. Svi moraju voditi računa da se konsenzusom dođe do zajedničke slike o čovjeku, do prihvatljiva osmišljenja ljudskoga života.

Literatura

1. Barre, C. (2004), Školski vjeronauk i demokratsko društvo u potrazi za životnim smislom. *Kateheza* 26 (2), 178 – 183.
2. Bižaca, N. (1998), *Dijalog i navještaj u vremenu religijskog pluralizma*. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 93 – 113.
3. Brezinka, W. (2005), Svrha odgoja u obiteljima i u javnim školama u pluralističkoj situaciji. *Kateheza*, 27 (1), 5 – 9.
4. Canta, C. C. (2004), Poučavanje katoličke religije u Europi: Činjenice, problemi i odgovori. *Kateheza*, 26 (2) 132 – 140.
5. Dawson, C. (2002), *Razumijevanje Europe*. Split: Verbum.
6. Delors, J. (1999), *Učenje - blago u nama*, Zagreb: Educa.
7. Drugi vatikanski koncil (2008), *Nostra aetate* (NA), Zagreb: Kršćanska sadašnjost,
8. str. 391-428.
9. Duschlbauer, T. W. (2004), *Medium. Macht. Manipulation*. Wien: Ges.m.b.H.
10. Gellner, E. (2000), *Postmodernizam, razum i religija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
11. Hentig, H. (1997), *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
12. Hentig, H. (2007), *Kakav odgoj želimo?* Zagreb: Educa.
13. 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 pedagogijsko društvo, str. 41 - 57.
14. Ivan Pavao II. (2003), *Crkva u Europi*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
15. Joblin, J. (2000), Aktualnost kršćanstva u procesu globalizacije. *Svesci-Communio*, br. 101, str. 27-42.
16. Jukić, J. (1997), *Lica i maske svetoga*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
17. Katunarić, V. *Lica kulture*, Zagreb, Antibarbarus, 2007, 5-6.
18. Koprek, I. (1997), *Zlo vrijeme za dobro*. Zagreb: Filozofsko-teološki institut.
19. Kušar, S. (1998), *Vjera Crkve i pluralizam*. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 71 – 91.
20. Legrand, L. (2001), *Moralna izobrazba danas. Ima li to smisla?* Zagreb: Educa.
21. Lehmann, K. (1998), *Vjera kao privatni čin i javna stvarnost*. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 7 – 22.
22. Lerotić, Z. (1998), *Politički i duhovni pluralizam u Hrvatskoj*. U:Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 23 – 33.
23. Marinović, M. (2004), Interkulturalni pristup nastavi povijesti. *Povijest u nastavi*, 2 (4), str. 323-334.
24. Maritain, J. (1989), *Cjeloviti humanizam*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
25. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost.* Zagreb: Educa.
26. Nassare, E. (2000), Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza* 22 (3), str. 125-133.
27. Ninčević, M. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), str. 59-84.
28. Nimac, Š. (2003), *Evangelizacija kulture*. Lepuri: Ravnokotarski Cvit.
29. Pavao VI. (1991), *Octogesima adveniens*. U: Valković, M. (ur.), *Sto godina katoličkog socijalnog nauka*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, str. 363 – 390.
30. Perotti, A. (1994), *La via obligata dell` interculturalità*. Bologna: EMI.
31. Ratzinger, J. (1997), *Sol zemlje*, Zagreb: Mozaik knjiga.
32. Ratzinger, J. (2005), *Europa. Njezini sadašnji i budući temelji*. Split: Verbum.
33. Rosanna, E. (2000), Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza*, 22 (2), str. 112 – 124.

34. Schulz. E. (1998), *Iskustva Crkve s pluralizmom u Njemačkoj*. U:Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 33 – 54.
35. Vican, D. (2006), Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 9 – 20.
36. Weiler, R. (1995), *Uvod u katolički socijalni nauk*, Zagreb: Školska knjiga.

Crisis of Pluralism - a Challenge to Multidisciplinary Approach

Abstract

In a post-modern process which he labels “the secularization of secularization", the author of the paper examines the notion of pluralism which is burdened with risks, but also full of promises. The risks are: personality crises, identity crises which encourage nationalism and instigate wars or even "ethnic cleansing", the establishment of closed ethnic and religious communities marked by stable relationships with foreign countries whose members come from very different cultural backgrounds than those of the countries in which they live, the rise of religious indifference and syncretism because of which everyone chooses randomly, according to own taste, convinced that the one is as worthy as the other. Therefore, in many people pluralism creates the feeling of persistent uncertainty about what they should believe and how to live, and at the same time, as a structural fact of the society, it gradually enters our consciousness and becomes our "forma mentis." The author sees the plurality of religions as a helping hand in the dialogue of cultures burdened by the past.

Keywords: pluralism, postmodernism, culture, relativism, human dignity, religion

Integracija romske djece u obrazovni sustav Crne Gore

Dr. sc. **Tatjana Novović**, doc.
Filozofski fakultet u Nikšiću

Rezime

Jedna od ključnih konstitutivnih poluga savremenog demokratskog društva, pa time i obrazovnog sistema, jeste ravnopravnost svih participatora u životnom kontekstu. U tom smislu afirmacija principa inkluzije u obrazovnom sistemu, pomaže svoj djeci/učenicima da konstruišu raznovrsne i lično korisne vrijednosti u kontekstu njihovih kultura, kao i da izgrade kompetencije, tj.pretpostavke interkulturalne uzajamnosti.
U ovom radu, posebno ćemo fokusirati pažnju na poziciju i potrebe djece/učenika, pripadnika romske populacije, kao i pravce njihovog daljeg funkcionalnog integrisanja u redovni obrazovni sistem u Crnoj Gori. U skladu sa aktuelnom situacijom, već projektovanim strateškim akcionim planom na putu aktualizovanja dječjih potreba i prava, analizom obuhvatamo i neka implicitna rješenja koja „izranjaju“ iz dosadašnjeg iskustva i prakse naših nastavnika. S obzirom na činjenicu da su djeca pripadnika RAE populacije, često isključena iz predškolskog i cjelovitog obrazovnog sistema, apostrofiraćemo upravo ključne aspekte aktuelnog stanja i, shodno tome, markirati preporuke za unapređivanje postojeće situacije u ovom domenu.

Ključne riječi: inkluzija, integracija, romska djeca/učenici, isključenost

Uvod

U savremenom društvu, sve je izrazitije nastojanje promotera društvene pravde da afirmišu različitost kao bogatstvo ljudskog roda, a ne kao nešto što treba stigmatizovati i diskriminisati.

Društveno-obrazovni ciljevi projektovani u različitim društveno-istorijsko-kulturnim paradigmama, koji su težili ujednačavanju i unifikaciji društva rezultirali su dominacijom i eksploatacijom, zato što se početna nastojanja usmjerena ka akulturaciji uvijek zasnivaju na dominantnoj kulturi, odnosno vode asimilaciji ili “utapanju” manje u dominantnu, većinsku kulturu. Ne samo da sve kulture imaju svoje vrijednosti, već one stvaraju i jednako važne realnosti. Stoga, obrazovanje može pomoći djetetu da konstruiše raznovrsne i lično korisne vrijednosti u kontekstu vlastite kulture kao i u interkulturalnoj perspektivi (Gojkov, 2009). Kako se odražava socijalno porijeklo na uspjeh djece u vaspitno-obrazovnim uslovima? „Socijalni deficit“ se manifestuje na različitim poljima. Svijet djetinjstva je, nesumnjivo, uslovljen u značajnoj mjeri, načinom života naroda i kulture kojoj dijete pripada. Istraživanja Kolemana (1966), Dženksa (1972) u SAD-u, Žiroa (1963), Gonvera (1974) idr. ukazuju na nejednake šanse djece za uspjeh u školi, u zavisnosti od njihovog socijalnog porijekla (Pere-Klermon, 2004, str. 15). Nameće se pitanje, na koji se način socijalno porijeklo djece odražava na njihovo ponašanje u školi, na njihova postignuća na psihološkim testovima te, na

koji su način socijalni uslovi povezani sa ne/uspjehom u školi? Stoga je intencija brojnih kreatora kompenzatorskih programa, svojevremeno bila, nastojanje da se uz adekvatnu, dobro izbalansiranu potporu u vidu manje ili više strukturisanih intervencija, kreiraju odgovarajući programi u svrhu izjednačavanja šansi pred polazak u školu Kako, i da li je moguće obezbijediti socijalnu pravdu u obrazovanju?

Na fonu priče o socijalnoj ekskluziji i njenim reperkusijama na obrazovnu praksu, te sistemskim nastojanjima da se ti problemi prevaziđu otvarajući put ka inkluzivnom obrazovanju, u radu ćemo apostrofirati položaj, probleme i aspekte planiranog uključivanja djece RAE populacije u redovni sistem školovanja u Crnoj Gori. Analiza i sagledavanje pravaca razvoja socijalne obrazovne inkluzije djece/učenika RAE populacije kod nas, temelji se na pregledu aktuelnih pokazatelja u zvaničnim dokumentima, kao i na sagledavanju rezultata mikro-kvalitativnog istraživanja obavljenog u Nikšiću, sa studenatima Filozofskog fakulteta koji učestvuju u realizaciji projekta *Studentski volonterizam u osnovnoj školi*.

Isključenost romske djece iz sistema obrazovanja predstavlja problem ogromnih razmjera, koji postoji u svim evropskim društvima gde živi romsko stanovništvo. Izrazita specifičnost u domenu obrazovanja romske djece/učenika u različitim evropskim državama, odnosi se na njihova, po pravilu, mnogo niža obrazovna postignuća od postignuća neromske djece, bez obzira na uzrast i pol (Ginzeberg, 2011, str.12-17). Stoga su obrazovne i naučne institucije u Crnoj Gori u protekloj deceniji, dio svojih aktivnosti usmjerile ka podizanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada sa djecom/pripadnicima romske populacije i ostvarivanju njihove pune inkluzije u redovni obrazovni sistem.

Djeca/ učenici *RAE* populacije u obrazovnom sistemu Crne Gore

Kvalitativna istraživanja i izvještaji donosioca odluka, predstavnika NVO sektora i donatora, nevladinih i međunarodnih organizacija o životu izbjeglica i interno raseljenih osoba u Crnoj Gori, pokazuju da domicilno stanovništvo i lokalna vlast razumiju probleme s kojima se suočavaju raseljeni. Takođe, ti se problemi umnogome ne razlikuju od problema s kojima se suočava rezidentna populacija, te njihovo rješavanje, ne treba razdvajati. S druge strane, raseljene osobe koje trenutno borave u Crnoj Gori potvrđuju da dijele probleme lokalnog stanovništva te da diskriminacija postoji, ali u relativno malom postotku: prije svega prilikom zapošljavanja, a manje u zdravstvu i obrazovanju (Radević, D., 2005**)**. S obzirom na činjenicu da Vlada Crne Gore aktivno učestvuje u Dekadi inkluzije Roma[1], kreirana je i usvojena *Strategija i akcioni plan inkluzije Roma*. Vlada je donijela odluku o dodjeli sredstava (0, 02% iz državnog budžeta) za finansiranje programa zaštite manjinskih prava, njihovo obrazovanje,

[1] Devet vlada koje učestvuju u Dekadi inkluzije Roma 2005–2015 složile su se 2003.godine da usvoje Dekadu kao okvir u kome će odrediti sopstvene ciljeve u integraciji Roma.

stanovanje i zapošljavanje. Oko 30% ukupnog iznosa se raspoređuje na obrazovanje, uglavnom za projekte koje podnose nevladine organizacije. Crna Gora je pružila (ili pruža) utočište za 18.047 interno raseljenih osoba s Kosova od kojih je trećina Roma, a najviše ih je smješteno u romskim naseljima, gdje su izmiješani s lokalnim sunarodnicima (Radević, D., 2005, str. 381).

Za razliku od izbjeglica, pripadnika/ca ne-RAE populacije, koji su relativno dobro obrazovani, te samim tim, u značajnoj mjeri, funkcionalno integrisani u obrazovni i društveni sistem, poseban problem pri integraciji u lokalnu sredinu imaju interno raseljene osobe romskog porijekla koje imaju nizak nivo obrazovanja i suočavaju se s jezičkom barijerom.

Romski učenici u vaspitno- obrazovnu sistemu Crne Gore- stanje, perspektive

Podaci o obuhvatu romskih učenika redovnim obrazovnim institucijama/sistemom, koje ćemo u kratkom pregledu, u nastavku prikazati, ilustruju nivo uključenosti ove populacije u vršnjački kontekst i, indiciraju moguća kritična polja koja zahtijevaju poseban fokus stručnjaka, kreatora obrazovne politike, društvene javnosti. U domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prema zadnjim podacima Ministarstva prosvjete i sporta (2011/12), obuhvat djece je 13,81 %, što je duplo manje od obuhvata romskih učenika na državnom nivou (26,65 %).

U okviru osnovnog obrazovanja i vaspitanja broj RAE učenika u redovnim školskim institucijama povećava se iz godine u godinu. U školskoj 2010/11. u redovne osnovne škole uključeno je 1582 učenika/ca RAE populacije. Naročita podrška im se pruža u JU OŠ "Božidar Vuković Podgoričanin" u čijoj se neposrednoj blizini nalazi Kamp Konik. Učenici RAE populacije se upisuju u srednje škole u kojima se nastava izvodi na maternjem i ostalim jezicima u službenoj upotrebi po principu afirmativne akcije. *Ministarstvo prosvjete i sporta* u saradnji sa *Ministarstvom rada i socijalnog staranja* obezbjeđuje besplatne udžbenike, a stipendije dobijaju od *Ministarstva za ljudska i manjinska prava*. U školskoj 2011/2012. broj upisanih srednjoškolaca romske populacije je uvećan (65). Na fakultetima u Crnoj Gori studira 8 studenata pripadnika romske i egipćanske populacije.

Program funkcionalnog opismenjavanja i Program osnovne škole za odrasle, realizuju osnovne škole i organizatori obrazovanja odraslih koji imaju licencu za rad (izdatu od Ministarstva).

Centar za stručno obrazovanje je na zahtjev Zavoda za zapošljavanje uradio standarde zanimanja i programe obuke.

U toku je projekat »Podrška punom procesu socijalne inkluzije" - IPA 2010., koji ima za cilj povećanje broja RAE djece/učenika u predškolskim ustanovama / osnovnim školama, i to, putem konkretnih, planiranih akcionih koraka:

- Podrška školama da unaprijede korišćenje MEIS mehanizama i softvera za prikupljanje podataka;

- Podrška u identifikovanju finansijskih, organizacionih sredstava i kapaciteta za izbor RAE asistenata;
- „Model pripremnih vrtića - priprema za školu RAE djece" – Podgorica i Nikšić
- Obuka vaspitača, nastavnika iz osnovnih škola, RAE asistenata drugih zainteresovanih strana;
- Trening za nastavnike i direktore u 6 pilot škola za prevenciju napuštanja škole;
- Upoznavanje nastavnika u pilot školama sa strategijom "upravljanja slučajem", u cilju smanjenja napuštanja škole i odbijanja školovanja od strane RAE učenika
- Podizanje svijesti roditelja o značaju predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Zavod za školstvo Crne Gore sprovodi brojne aktivnosti od značaja za funkcionalno realizovanje reformskih koraka uz permanentno evaluiranje ishoda ovog fluidnog kompleksnog procesa: razvoj kurikuluma, obuka nastavnika za primjenu savremenih metoda i strategija rada u cilju prepoznavanja i prihvatanja različitosti na što cjelishodniji način (Burke-Walsh, K., 2003). U tom smislu, ostvaren je kvalitativno značajan iskorak u pravcu pomjeranja težišta primjene sa tradicionalnih nastavnih metoda na interaktivni pristup i otvorenost za nove koncepte pedagoškog rada u integrisanim odjeljenjima koja pohađaju i romska i druga djeca. Na temelju analize postojećeg stanja, uočenih pozitivnih i aspekata za unapređivanje stanja u obrazovnom sistemu Crne Gore, kreirane su i usvojene *Strategije za rano i predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2010-2015)* kao i za *Strategija za razvoj osnovne škole (2010-2015).* U ovim razvojnim dokumentima posebno se akcentuje, i specifičnim ciljevima operacionalizuje, intencija kreatora obrazovne politike da se djeci/učenicima iz osjetljivijih grupa obezbijedi organizovana sistemska podrška, praćenje i kontrola u procesu intenziviranja njihove integracije u redovni obrazovni sistem, na svim nivoima.

Projekat *Studentski volonterizam*

U okviru ovog rada apostrofiraćemo ključne značajke projekta *Studentski volonterizam* koji se realizuje u Crnoj Gori, a odnosi se na poziciju i perspektive romskih učenika koji pohađaju nastavu u OŠ "Božidar Vuković Podgoričanin", iz vizure studenata Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Projekat *Studentski volonterizam,* se realizuje tokom akademske 2011/12. godine (24 mjeseca) u partnerstvu između NVO "Pedagoški centar" i *Univerziteta Crne Gore,* s intencijom da se sistemski podrži funkcionalna integracija oko 250 romskih učenika upisanih u OŠ „Božidar Vuković Podgoričanin" u Podgorici. S obzirom na činjenicu da su u dijelu škole (kamp) potpuno koncentrisani učenici romske populacije na jednom mjestu, planirano je da se otpočne sa aktivnostima koje će voditi njihovoj desegregaciji i aktivnom uključivanju u šire redovne,

interkulturalno slojevite obrazovne tokove. Aktuelni podaci ukazuju na izrazito loš školski uspjeh ove djece, visok procenat odustajanja i nizak nivo prisustva nastavi. Naime, u školskoj 2007/08., 375 romske djece upisano je u prvi razred, a samo 63, od njih je nastavilo pohađanje nastave do osmog razreda, dok je samo 31 učenik nastavio srednju školu, u cijeloj Crnoj Gori. Takođe, podaci pokazuju da je velika razlika između upisanog broja učenika i broja onih koji pohađaju nastavu.
Stoga je opšti cilj/evi Projekta, operacionalizovan kroz slijedeće pravce razvoja:

- Poboljšanje kvaliteta obrazovnog procesa u područnoj i u matičnoj OŠ „Božidar Vuković Podgoričanin";
- Podsticanje procesa desegregacije kroz bolju pripremu učenika za proces integracije u drugo školsko okruženje;
- Izgradnju profesionalnih kapaciteta nastavnika i budućih stručnjaka za rad u multikulturalnim i interkulturalnim školskim zajednicama;
- Umrežavanje, uključivanje i podsticanje svih partnera i institucija da pokrenu proces desegregacije.

Projektovane ciljeve je moguće dosegnuti kroz vrlo pažljivo planirane akcione korake:

1. Poboljšanje akademskih postignuća učenika i smanjenje jezičke barijere za učenike koji pohađaju nastavu u područnoj i matičnoj školi „Božidar Vuković Podgoričanin";
2. Podrška i pomoć djeci/učenicima u savladavanju socijalnih, životno važnih vještina i kompetencija;
3. Podizanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada uz poštovanje i temeljno afirmisanje principa individualizacije i socijalne inkluzije;
4. Razvoj koncepta volonterizma na nivou Univerziteta, ali i u osnovnom obrazovanju;
5. Razvoj studentske nastavno-pedagoške prakse i pripremanje budućih nastavnika za kontinuirani rad u multikulturalnim odjeljenjima i školskoj zajednici;
6. Povezivanje istraživanja i nastavne prakse (iz Projekta Studentski volonterizam, 2010-12.).

Organizaciono implementacioni okvir za realizaciju Projekta podrazumijevao je permanentno angažovanje studenata sa našeg Unverziteta (po 10 studenata sa 5 studijskih programa-predškolsko vaspitanje, obrazovanje učitelja, pedagogija, psihologija, crnogorski jezik), u smislu podrške učenicima i nastavnicima u toku redovne nastave, dodatnih i vannastavnih aktivnosti.
Prioritetno, cilj studenata volontera u radu bio je i jeste pružanje, prije svega, psihološke i pedagoške podrške učenicima RAE populacije u osnaživanju njihovog samopouzdanja i riješenosti

da se funkcionalno intergrišu u redovni obrazovni proces osnovnoškolskog konteksta. Posljedično, njihov doprinos očituje se u senzibilizaciji učenika/ca RAE populacije i njihovih roditelja, da prepoznaju svoju perspektivu u nastavku školovanja, u skladu sa individualnim potrebama i sposobnostima svakog djeteta/učenika. Poseban problem djeci, pripadnicima RAE populacije predstavlja jezička barijera, pa bi rad studenata-volontera bio usmjeren i na pomoć pri postepenom razuslovljavanju ove teškoće, putem kreiranja bogatije interakcije u okviru različitih igrovnih aktivnosti u toku i van nastave. Svakako, benefit od angažmana studenata u školi, imaju/će i nastavnici zaposleni u školi. Timski i kooperativni rad nastavnika, studenata/volontera i učenika predstavlja polje za intenzivnije, cjelishodnije prepoznavanje i adekvatno afirmisanje elemenata romske kulture, tradicije i umjetnosti, u nastavno-obrazovnom procesu. I, naravno, samim studentima, volonterski rad u Školi, prilika je, i biće to u nastavku, da uče, upoznaju praksu, primjenjuju stečena akademska znanja, metodičko-didaktičke i pedagoško-psihološke ideje u specifičnom miljeu ove jedinstvene nastavne sredine. Nadalje, i sami univerzitetski nastavnici, mentori u ovoj projekatskoj „priči“, imaju priliku da prošire svoje nastavne aktivnosti i u djelatni repertoar akademskih zadataka, kooptiraju i ovaj specifičan vid supervizije praktičnog angažmana studenata u novim okolnostima.

Planirano je da studenti, osim prilike da i na ovaj način upoznaju, dožive i utiču na praksu, ostvare i određeni formalni akademski napredak, što u nastavku vodi institucionalnom artikulisanju i kreditnom regulisanju volonterskog rada na Univerzitetu Crne Gore.

Za potrebe ovog rada, sprovedeno je mikro-kvalitativno istraživanje uz primjenu tehnike grupnog intervjua kako bi iscrpnije, kroz neposrednu interakciju učesnika intervjua dobili što obuhvatniju i realniju predstavu o proučavanom problemu-tj. nivou i kvalitetu uključenosti romskih učenika u nastavni proces u fokusiranoj Školi. Cilj istraživanja je bio da prikupimo što više relevantnih informacija o postojećem stanju u Školi na temelju studentskih objektivnih impresija, iz čega proizilaze i njihovi eventualni prijedlozi o načinu unapređivanja uslova za učenje i kreiranje kvalitetnijeg obrazovno-nastavnog ambijenta za učenike RAE populacije. Uzorkom istraživanja je obuhvaćeno 30 studenata/kinja (predškolsko vaspitanje, obrazovanje učitelja, pedagogija), svrstanih u tri fokus grupe. Vodič za razgovor u grupi dat je u formi polustrukturisanog problemski usmjerenog intervjua, a pitanja koja su činila sadržaj razgovora, definisana su u skladu sa datom problematikom i odnosila su se na utvrđivanje: iskustva u radu sa djecom u školi, teškoćama/problemima, uočenim prilikom realizovanja projekatskih aktivnosti u školi, pozitivnim stranama, kao i prepoznatim resursima za obezbjeđivanje funkcionalnije podrške djeci iz romske populacije u perspektivi. Zanimalo nas je i šta su naši studenti prilikom volonterskih projekatskih aktivnosti prepoznali kao vlastite benefite. Intervjiusanje je obavljeno tokom marta mjeseca, 2012.

godine. Iz urađenih transkripata intervjua, izdvojeni su najčešći odgovori na markirana problemska pitanja.

Početna očekivanja od Projekta

Studenti sa odsjeka za predškolsko vaspitanje:

Imali smo neke pripremne razgovore o projekatskim aktivnostima. Očekivali smo bolje uslove za rad. Međutim, prilično je neuslovno djeci u tim barakama. Interaktivnog i didaktičkog materijala imaju malo.
Raspoređeni smo po različitim odjeljenjima i razredima i strepjeli kako ćemo se snaći zbog jezičke barijere. Mislili smo da učenici nemaju nikakva predznanja, pa ni sposobnosti, ali su ovi u 2. razredu tako bistri i mogu puno postići. Očekivali smo da su nastavnici više posvećeni, ali oni nemaju volje za ovaj rad.

Studenti sa odsjeka za obrazovanje učitelja:

Razgovarali smo prije polaska u školu sa profesorima i koordinatorima iz PCCG. Dobili smo rasporede i obišli školu. Znali smo da nije u pitanju škola namjenski građena i uslovna za rad. Očekivali smo priliku da primijenimo svoja metodička znanja i naučimo o onome što nas čeka kad počnemo da radimo. Željeli smo da pomognemo ovoj djeci....

Studenti sa odsjeka –pedagogija:

Mi smo na fakultetu radili eseje iz interkulturalne pedagogije, i malo tragali za podacima o romskoj djeci. Imali smo neka saznanja o načinu organizovanja života i rada porodica/doseljenika sa Kosova. Ipak, praksa je uvijek drugačija. Očekivali smo da će sami nastavnici u školi imati jasnije ideje kako da im konkretnije pomognemo u radu. No, snašli smo se dobro. Ima jako dobre djece.

Utisci iz vaspitno-obrazovne prakse:

S obzirom na činjenicu da su ispitanici/e iz tri fokus-grupe dali odgovore koje se suštinski prožimaju i nema specifičnosti, svojstvene odsjeku sa kojeg dolaze, u nastavku smo ih objedinili.

Sve je različito od jednog do drugog nastavnika. Primjera radi, u drugom razredu, nastavnica je veoma posvećena. Trudi se i šalje poruke odsutnima da dođu. Međutim, u drugom odjeljenju, sasvim drugačije. Ova su djeca uspješna kad im se posveti pažnja, kad su redovni, kad ih pohvalimo, propratimo, stimulišemo... Recimo, oni nemaju odmor i kad su ga konačno, dobili, nijesu htjeli da ga koriste već da ostanu sa mnom, da uradimo zadatke do kraja. Oni ništa ne očekuju od učiteljice. Učiteljica to očekuje od nas. Često nam preda čas. Nekako, niko od ove

djece ne očekuje previše, niti ih zapisuju, niti insistiraju na redovnosti. Interesantno je da učenici ne znaju da sabiraju ali kad im pretvorimo brojke u eure, odlično računaju. Problem je što ova djeca sve zaboravljaju. Danas nauče, slijedeći put, to isto ne znaju. Niko nije redovan pa se stalno obnavljaju iste stvari. Sa njima se ne radi kući. Roditelja nigdje nema. Veliki problem je jezička barijera. Nekako se dopunjavaju i pomažu između sebe.

Mi vodimo evidenciju, iako nemamo konkretnih smjernica kako bi to valjalo.

Mislim da ove probleme niko ozbiljno ne shvata. Nekako, sve lijepe želje iskažemo, a poslije, kad treba nešto više učiniti za njih, ne damo im šansu. Ne vjerujemo im. I kod ovih nastavnika u školi, ne baš kod svih, primijetim da to otaljavaju, ne zapisuju ih, nije im bitno gdje su, što nema tih učenika.A sa nama stvarno hoće da rade ova djeca. Sve što se dogovorimo, poštuju. Posebno djevojčice. Trude se da uredno rade i da dobiju naše pohvale.

Uočeni problemi u nastavnoj praksi (svi ispitanici/e):

Bilo je nastavnika koji su dosta rezervisano nastupili i ponudili nam da nam verifikuju evidenciju, a da ne moramo redovno dolaziti na nastavu.Uslovi su im strašno loši. Izdvojeni su i upućeni jedni na druge. Roditelji su potpuno nezainteresovani. Sve što dobiju ova djeca završi na pijaci. Bila sam svjedok kad je majka došla i odvela dijete da bi ga poslala da radi „korisnije stvari".

Romski asistenti se ne uključuju. Časovi su skraćeni i najčešće, umjesto 3, rade 2 časa, bez odmora.

Prijedlozi studenata (svi ispitanici/e):

Da se ukloni kamp. Potrebni su im uslovi. Potrebno je mnogo raditi sa roditeljima. Sa njima treba raditi iskreno i posvećeno. Treba da se uključi i pedagoško psihološka služba mnogo više. Romski asistenti se moraju uključiti. Treba više individualizovati nastavu;

Treba obezbijediti odgovarajuće resurse/didaktički i potrošni materijal za učenje;

Potrebno je ovoj djeci više individualne potpore u radu, učenju.

Specifični odgovori

Romi su specifični. Ni oni sami ne cijene pomoć..

Ja mislim da treba da budu odvojeni da ne prenose loše navike na druge. Ja sam bila sa njima u školi. Domicilni Romi su dobri ali ovi drugi su nepopravljivi. Ja nemam predrasudu, ali ne mogu da ih prihvatim iz objektivnih razloga. Neuredni su, neodgovorni i sama sjutra ne bih voljela da moja djeca budu sa njima..

Mnogo su bolji od naše djece, sve dijele, zavalni sui skromni

Šta vi prepoznajte kao vlastite benefite od učešća u Projektu?

Mislim da će nam svaki rad u školi biti lakši od ovog. *Naučili smo puno o ovoj djeci, uvjerili se da oni mogu postići isto što i drugi ako se potrudimo oko njih.* *Ipak, nemoguće je išta uraditi ako svi zajedno ne utičemo na promjenu odnosa prema romskoj populaciji kod nas.* *Držali smo časove i to nam je bilo korisno iskustvo. Organizovali smo radionice sa djecom i uživali u toj razmjeni. Sagledavali smo svoje greške, slabosti u radu nastavnika, učili od njih mnogo korisnih stvari. Naučili smo više o navikama i specifičnostima romske kulture i to će nam koristiti u radu.*

Pošto su naši studenti/kinje vodile evidenciju o svakom času, kojem su prisustvovale u školi, uvidom u njihove bilješke konstatujemo da, u gotovo svim njihovim izvještajima nalazimo procjenu da većina djece nije savladala prethodno gradivo i da je tempo prelaska na novo gradivo nedovoljno usklađen sa učeničkim potrebama. U tom smislu studentkinje su prepoznale mogućnost za dodatno vlastito angažovanje u pravcu individualizacije cijelog nastavnog procesa. Naime, nastojale su da upoznaju bolje učenike i pomognu im pri rješavanju određenih zadataka i zahtjeva kao i da podrže njihova posebna interesovanja. Cilj im je bio je da doprinesu osnaživanju dječjeg samopoštovanja, voljne pažnje, komunikabilnosti, socio-emocionalne spretnosti i istrajnosti u pogledu prihvatanja i poštovanja školskih obaveza. Sve studentkinje volonterke su istakle važnost i značaj ovog iskustva za njihov budući rad u učionici. Činjenica da veći dio romskih porodica živi u izraženom siromaštvu čini da obrazovanje nije njihov trenutni prioritet. Kombinacija ekoloških izazova, sa kojima se suočavaju njihove porodice, se akumulira, negativno se odražavajući na razvoj i akademska postignuća djece/učenika RAE populacije.

Studenti/kinje sa svojim profesorima i svim kolegama su kroz vrlo opsežnu i aktivnu razmjenu i promišljanje, markirali važne aspekte za unapređivanje ovog modela u perspektivi. Koncept interkulturalnog obrazovanja treba da se odnosi na sve nivoe obrazovnog sistema (od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja) i na sve njegove aspekte: pravnu regulativu; kurikulum i udžbenike; podršku i praćenje obrazovanja; učenje i praksu, etos i obrazovanje nastavnika.

Zaključak

U kontekstu ukupnih nastojanja da se unaprijedi proces socijalne inkluzije na svim nivoima, naglasili smo važnost izgrađivanja adekvatnih mehanizama koji bi obezbjedili uključivanje djece najosjetljivijih grupa stanovništva u jedinstveni sistem obrazovanja. Pritom, u svrhu ostvarivanja holističkog pristupa djeci na ovom uzrastu, vjerujemo da je od posebne važnosti razvijanje sveobuhvatnih programa ranog obrazovanja, kao i kontinuitet u obrazovnom ali i širem sistemu podrške, uključujući u zajedničke akcije, partnere i profesionalce. Sistemska podrška u obrazovnom sistemu polazi od „podatnijeg", senzitivnijeg kurikuluma koji bi bio inkluzivan u smislu prepoznavanja i afirmisanja interkulkulturnih vrijednosti. Takođe, svi sagledavani aspekti kvaliteta unutar obrazovnog sistema ukazuju na značaj ne samo programa, već i uloge porodice, zajednice i politike, odnosno svih ekoloških, kontekstualnih faktora u prepletu.

Literatura

1. Burke-Walsh, K. (2003): Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
2. Ginzeberg, M., Veseli, K. (2011), Specifičnosti ranog obrazovanja djece iz imigrantskih porodica. U: *Kulturna prava nacionalnih manjina i socijalno depriviranih kategorija stanovništva u obrazovnom sistemu*, Podgorica: Zbornik radova sa naučnog skupa u Podgorici, str. 23-27.
3. Gojkov, G. (2009): Škola i teorijski pluralizam u pedagogiji, *Zbornik radova sa Naučnog skupa* Buduća škola, Beograd
4. Milić, S.(2011), Profesionalno usavršavanje romskih asistenata. U: *Kulturna prava nacionalnih manjina i socijalno depriviranih kategorija stanovništa u obrazovnom sistemu.* Podgorica: 3 M Makarije, str.227-231
5. Pere-Klermon, A. (2004), Socijalna interakcija i intelektualni razvoj. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
6. Radević, D.(2005), Izbjeglice i interno raseljene osobe u Crnoj Gori –trajna rješenja Podgorica: *Institut za strateške studije i projekcije*
7. Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja 2010-2015, (2010), Ministarstvo prosvjete i nauke, Crne Gore
8. *Strategija za razvoj osnovnog obrazovanja 2010-2015 (2012),* Ministarstvo prosvjete i nauke, Crne Gore
9. Studenski volonterizam – od desegregacije do kvalitetne integracije romskih učenika (Student's volunteerism - from Desegregation into Quality Integration of RAE pupils Pedagoški centar Crne Gore, 2011-2012.

Integration of Roma Children in the Educational System of Montenegro

Abstract

One of the key levers of the modern democratic society, and thus the educational system, is the equality of all participants in the living context. In that sense, the affirmation of the inclusive principle in the educational system helps all children/students construct various and personally useful values in the context of their cultures, and to build competences, i.e. prerequisites of intercultural reciprocity.

In this paper, the focus is on the position and needs of children/students of the Roma population, as well as the directions of their further functional integration into the mainstream educational system in Montenegro. In accordance with the current situation, as well as the strategic action plan for updating children's needs and rights, the analysis includes some implicit solutions that "emerge" from previous experience and the practice of our teachers. Given the fact that RAE children are often excluded from the pre-school and comprehensive educational system, we will place emphasis on the key aspects of the current situation and, therefore, mark the recommendations for improving the existing situation in this area.

Keywords: inclusion, integration, Roma children/students, exclusion

Kultura i razumijevanje konteksta kulture kroz suvremene zahtjeve pedagogijskoj znanosti

Emina Ogrizek
Filozofski fakultet u Zagrebu
Doktorski studij pedagogije

Sažetak

Cilj je ovoga rada preispitati kulturu kao pojam, odnosno kulturu odgoja i obrazovanja kao svjesnu i intencijsku djelatnost na makro i mikro razini i istaknuti neke koncepte filozofije kulture i kulture obrazovanja u navedenom kontekstu. Iako značenja postoje u umu, njihova važnost i izvor značenja proizlazi iz kulture u kojoj su nastali te, preneseni, u konačnici pridonose komunikaciji jer omogućuju temelj kulturne razmjene. Kulturna razmjena pretpostavlja otvorenost i poštovanje drugog i različitog, nasuprot diskriminaciji koja devalorizira drugačije u odnosu prema određenoj osobnoj normi koju se smatra općom. Kulturni pluralizam otvara najkompleksnija pitanja pedagogijske znanosti, ravnopravnost i jednake šanse, a istodobno zbog različitosti sudionika odgojno-obrazovnog procesa (različita kulturna pozadina, jezik, spol, socijalni kontekst) razvijanje tolerancije i poštovanje tih razlika postaje pedagoški imperativ u demokratskim sustavima.

Ključne riječi: kultura, kontekst, kultura obrazovanja, kompetencije.

Uvod

Brzina razmjene informacija pridonosi sve složenijem komunikacijskom procesu suvremenog društva, rasvjetljujući prisutnost različitih kultura i osvjetljujući dinamiku njihova susretanja kroz pojmove multikulturalizam i interkulturalizam. Svijest o važnosti i značenju kulture prisutna je na svim razinama (dokumenti o razvoju europske kulture, stvaranje zakonskih temelja kulturne politike što organizacije, primjerice, UN, EU, UNESCO i druge, nastoje činiti izdavanjem niza konvencija i deklaracija). Ti dokumenti imaju velik utjecaj na oblikovanje kulturnih politika za mnoge zemlje, posebno europske.

Eksplicitno ili implicitno kulturu u mnogim europskim zemljama tijekom posljednjih četrdesetak godina obilježavaju četiri temeljna načela – promicanje kulturnog identiteta, potvrda europske multikulturalne raznolikosti, poticanje stvaralaštva svih vrsta i ohrabrivanje sudjelovanja svih u kulturnom životu (curlurelink.org/In from the margins).

Kultura je složen pojam, nadređen svim onim upotrebama samo djelomičnog značenja kulture oko kojeg ne postoji konsenzus. Obrazovanje je uronjeno u kulturu, ali i iz obrazovanja izranja kultura.

Filozofija kulture i kultura obrazovanja

Pojam

Pojam kultura dolazi od (lat. cultura, colere = nastanjivati, uzgajati, obrađivati zemlju, štititi, štovati, častiti, obrađivanje) naziva za sve ljudske (materijalne, socijalne i duhovne) tvorevine unutar nekog društva na nekom prostoru i vremenu, nastale u procesu kolektivnog djelovanja ljudi tijekom povijesti u različitim prirodnim okolnostima te (refleksija) svijest o njima. Kultura, prema Z. Baumanu (1984), u atributivnom smislu označava obilježja ljudske vrste (sposobnost učenja, stvaranje simbola, itd.) u odnosu na druge vrste, a u distributivnom smislu sve ono što ljude međusobno razlikuje. Pod kulturom se u svakodnevici misli na vrste djelatnosti (obrazovanje, umjetnost) izvan materijalne proizvodnje. U antropološkom pogledu kultura utječe na oblikovanje i reoblikovanje ne samo čovjekove „prve prirode“ (biološke) u „drugu prirodu“, nego i pre/oblikovanje „druge prirode“, a time pojačava čovjekov prirodni paradoks koji ga kulturno pozicionira kao stanje između dva fronta – između „prve“ i „druge prirode“. Pod utjecajem evolucionizma u 18. st. i Darwinove teorije u 19. st. nastao je koncept hijerarhije kultura. Na dnu su kulturne hijerarhije primitivni narodi (kulture), a na vrhu su europske kulture (visoko civilizirane kulture). Po nekim evolucijskim biolozima (N. Eldrege) kultura je strategija prilagođavanja (adaptacije) čovjeka koja mu omogućava opstanak u promijenjenim prirodnim i socijalnim okolnostima. S. Freud shvaća kulturu kao sve ono po čemu se čovjek uzdignuo od životinjskih uvjeta i razlikuje od života životinja. Postoji otprilike 300 definicija kulture (Nennen, 1991). (Cifrić, 2009, str.124-125.) Mnogoznačnost definicija o pojmu kulture samo odražava želju da se pojmom obuhvati cjelovitost.

Pri mnogobrojnosti definicija o kulturi potrebno je objasniti i pojam „kulturne jezgre“ bitnu okosnicu svake kulture; (a) materijalne kulture, kao što je korištenje različitih tehnika, instrumenata i prirodnih resursa; (b) socijalne organizacije, odnosno društvene podjele rada i strukture u području proizvodnje i reprodukcije; (c) nematerijalne kulture, odnosno svjetonazora i ideologija koje se izražavaju u proizvodnji i povezani su s kulturnim procesima. (Cifrić, 2009, str.133).

Razvoj znanosti kulture

Još je Sokrat rekao „*Neistraženi život nije vrijedan življenja*“, ta sposobnost čovjeka da postavlja pitanja je i početak filozofije, a pitanje o čovjeku je središnje. (Tko sam? Zašto sam tu? Što trebam činiti? Kamo idem? I. Kant), i sva nastojanja obuhvaćanja čovjeka kao cjeline i dalje su aktualna. Tylor je utemeljitelj antropologije kao znanosti, njegova etnološka istraživanja nepisane povijesti („Primitivna kultura“), evolucije kulture temeljena su na dva načela – jednoobraznosti (zakonitosti mišljenja) i konceptu prežitaka (ostaci ranijeg stupnja kulture ili zasebno nastali). Njegova je

ključna tvrdnja da su procesi kulture slični kod svih ljudi bez obzira na to gdje i kada oni živjeli, zbog sličnosti osnovne logike ljudskog mišljenja. (More, 2002, str. 27).

Franz Boas u kritici Tylera ističe da ako u dvije kulture nailazimo na iste kulturne elemente, ne znači da su korištene na istom stupnju i u istom kontekstu. (Moore, 2002, str.55-69). Franz Boas vrlo je značajan po svojim istraživanjima i stvaranju određenih pretpostavki za drukčije shvaćanje rasa. (Moore, 2002, str. 62).

Postoje pitanja (ne i metode) u antropološkim istraživanjima koja su bila zajednička, primjerice, oblikovanje prirode i upotreba oruđa pritom, pitanja zašto su neke kulture na višem stupnju od drugih, različito definirani pojmovi civilizacije i kulture, jezik, simboli i prijenos znanja, običaja i normi te današnje znanje možemo zahvaliti znanstvenicima koji su istraživali područja (prirodu kulture, prirodu društva, evolucionističke teorije, materijalističke, područje strukture, simbola i značenja). Charles Darwin u djelu „O porijeklu vrsta“ (1859) znatno je utjecao na razvoj evolucionističkog shvaćanja. Danas baratamo sa znanjem o stupnjevima razvoja čovjeka (Astralopitekus, Homo habilis, Homo erectus i Homo sapiens) i arheološki otkrivenih artefakata koji su dokaz ne samo čovjekove biologije i prve prirode kao borbe za opstanak (kameni, kosti, koplje...), nego i artefakata koji su dokaz umjetnosti i djelovanja njegova duha (bojenje špilja, ukrasi, kreveti, instrumenti). Razlika između civilizacije i kulture različito je shvaćana. Etimološki (rim. civis – građanin) i danas se s tim povezuje i pojam civilizacije, često shvaćan kao kultura ljudi koji žive u gradovima, iako nije rijetko i da se pojam kulture veže uza sva područja, a pojam civilizacije uz tehnologijska i materijalna postignuća. Iako arhaično, potrebno je istaknuti pojmove kulture i civilizacije, čije se poimanje mijenjalo. U govoru, kultura i civilizacija naglašene su kao samostalne činjenice uz suprotne tendencije, no metafizičkom ustrojenošću svijeta one nužno dolaze u dodir i isprepliću se jer im je nosilac isti. Njihov zajednički nosilac je čovjek (Mužinić, 1937, str. 24-43).

Za pojam kulture bitna je karakteristika transkulturalne konstante, ona obuhvaća pojave u svim kulturama, a to su potreba za hranom, krovom nad glavom i zaštitom pred utjecajem vanjske prirode, zajedničke norme za dobro i zlo te ispravno i krivo ili estetskih izričaja.

Kulture se ne prenose biološkim nasljeđem, one se uče, reproduciraju uglavnom posredstvom jezika, u prijenos kulture (enkulturacija) uključen je i odgoj kao intencijska djelatnost, osposobljavanje pojedinca u samostalnu i zrelu osobu, obrazovanje koje u svom temelju ima etiku i veliku ulogu u suvremenom prijenosu kulture. Govorom, jezikom i pismom karakterističnim za neku zajednicu ljudi čovjek obuhvaća značenja, imenuje predmete i objašnjava smisao i značenja simbola. Pri govoru o kulturi ističu se suprotni pojmovi, nekultura i antikultura. Nekultura je odsustvo kulture, a ima različite oblike i stupnjeve, od pomanjkanja elementarne prosvjećenosti i primitivizma do opsjednutosti samo materijalnim standardom i uspjehom u profesionalnoj karijeri,

bez ikakvih duhovnih ili kulturnih potreba. Antikultura je aktivna, čak militantna nekultura kojom se agresivno ugrožavaju i uništavaju temeljne kulture i humane vrijednosti. (Skledar, 2009, str.68).

O kulturi obrazovanja i konceptu kulture obrazovanja kod Jeromea Brunera

Ono što se nastoji učiniti u školi ima smisla samo kada se gleda u širem kontekstu kulture i onoga što društvo namjerava ostvariti putem svojih obrazovnih investicija u mlade.

Kao što je kultura složen pojam, tako je i kultura obrazovanja složen proces koji postoji unutar neke kulture (ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, etičkih i socijalnih osjećaja, društvenog ophođenja i ponašanja nekog pojedinca u odnosu prema drugome).

Denotativno, odnosno osnovno značenje riječi uglavnom je jednako za sve one koji poznaju jezik kojim se komunicira. Konotativno, odnosno dodatno značenje odnosi se na značenje koje je različito za različite ljude i izvor je nesporazuma. Nije važno postoje li „privatna značenja"; važno je da značenja pružaju osnovu za kulturnu razmjenu, a to opet pretpostavlja dobronamjernu otvorenost i spremnost za komunikaciju. Kulturalizam stvaranje značenja smješta u um te podrazumijeva situacijske susrete sa svijetom u njihovim primjerenim kulturnim kontekstima kako bi se znalo „o čemu je u njima riječ". Premda su značenja „u glavi", korijene i važnost vuku iz kulture koja ih stvara. Prema ovom stajalištu, stjecanje znanja i komunikacija po svojoj su prirodi krajnje međuovisni, zapravo gotovo nerazdvojivi (Bruner, 2000, str.18-19). Bruner svoj konstrukt kultura obrazovanja ilustrira primjerom računala, gdje svaka ulazna informacija u računalni sustav mora biti kodirana, na određen način, koji ne ostavlja mjesta dvosmislenosti. Ali da bi odredio koji je smisao primjeren određenom kontekstu, taj bi računalni uređaj također trebao znati kako dekodirati i interpretirati sve kontekste u kojima bi se riječ mogla pojaviti. To bi tad iziskivalo da računalo ima popis svih konteksta – „kontekstikon". Ali premda postoji ograničen broj riječi, postoji neograničen broj konteksta u kojima bi se određena riječ mogla pojaviti (Bruner, 2000, str. 22). Kulturalizam se isključivo koncentrira na to kako ljudska bića u kulturnim zajednicama stvaraju i preoblikuju značenja te on ima dva zadatka. Na makro razini on promatra kulturu kao sustav vrijednosti, prava, razmjenama, obavezama, prilikama ili moći. Na mikro razini on razmatra kako zahtjevi kulturnog sistema utječu na one koji sudjeluju unutar njega (Bruner, 1999, str. 155).

Kulturni pluralizam i obrazovanje

Pluralizam je nepovratna činjenica, bez obzira na stav koji netko o njemu zauzima. Obrazovanje u sebi sadrži i intenciju razviti smisao za odgovornost, poštovanje sebe i drugoga, duh solidarnosti i suradnje, ali i priliku da sukobe i nesporazume utemeljene na kulturnim razlikama razriješi na poseban način, ali i izgradi poseban način komunikacije. Interkulturalni odgoj i učenje podrazumijeva mnogo više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti (Hrvatić, Piršl, 2005, str. 257).

Netolerancija se u multikulturalnom društvu često na početku odnosi na izvanjske znakove; odjeću, „izraz lica“, običaje... Diskriminacija se sastoji u tome da se isključe određeni ljudi iz općeg prava, bilo u cjelini, bilo djelomično i pod određenim uvjetima. Svi oblici diskriminacije oslanjaju se na posebne empirijske osobine, primjerice boju kože, spol ili jezik, da bi iz toga izvadile neku globalnu strukturu koja devalorizira u odnosu prema određenoj osobnoj normi što je se smatra općom. Samo osoba osjetljiva za kontekst (biti uronjen u situaciju i svjestan utjecaja te uvjetovanosti s različitih strana: socio-ekonomska obiteljska pozadina, politika, vršnjaci, povijesna uvjetovanost, razvojne mogućnosti, stereotipi, jezik), može proniknuti u značenje kulture.

Mnoge suvremene liste poželjnih ponašanja kod djece razvijene su s uzorcima iz dominantne kulture (anglo-europska). Postajanje kulturno kompetentnim od učitelja zahtijeva osvijestiti vlastita uvjerenja i vrijednosti, pristranosti i preferencije, ali i steći nova znanja o kulturama s kojima se susreće (Hanson, Sooho, 2008, str.71-73).

Širi kontekst multikulturnih društava i obrazovnog okruženja

Kulture nisu nepromjenjivi monoliti, a multikulturalizam podržava ne samo njihov suživot, nego i međusobno obogaćivanje i prožimanje (Mesić, 2006, str. 51). Pluralizam stoga nije statičan, a kategorizirati je otežano jer se kulture miješaju i identiteti su višeslojni.

„Multikulturalno društvo“ siromašno je sadržajem, a bogato po kontradikciji (Mesić, 2006, str. 65). Tvrdnja da su sve kulture jednake povezuje se s asimilacijom, da su sve jednako vrijedne opet se može osporavati, ali da su svi ljudi jednaki po svom pravu zajednički je globalni ideal. Interkulturalno obrazovanje povezano je s obrazovanjem protiv rasizma i diskriminacije, pa pretpostavlja obrazovanje o ljudskim pravima, iako često ostaje u području izbornih predmeta (Perotti, 1995, str. 111). Sustav obrazovanja, odnosno škola kao posrednik kulture, za zadaću ima poticanje poštovanja posebnosti. U osobni prostor odgoja koji se tiče kulturne pozadine ili obiteljskih vrijednosti ne smije se agresivno zadirati normama većine. Suživot različitih kultura u nastavniku ima medijatora koji gradi mostove suradnje, bori se protiv isključivanja i nije slijep za razlike. Inkluzija je vrlo kontroverzna tema u mnogim zemljama, ona je zakonska obveza, i kad se dijete makne iz razreda, službeno osoblje mora dokazati da je to za njegovu dobrobit (Henson, 2001, str. 423). No što znači otpor inkluziji? Riječ je o brzini promjena i nesigurnosti u kojoj se čovjek našao na globalnoj razini. Glokalizam je pojam nastao od pojmova globalno i lokalno; prvome je u fokusu interesa globalni poredak (kapitalizam) i upravljanje resursima, a drugome održanje raznolikosti kultura i sloboda izbora u prilagodbi globalnim tendencijama i njihovoj „lokalnoj“ interpretaciji (Cifrić, 2009.str. 115). Dugoročno riječ je o dvije opcije civilizacije kulturnoj imploziji (kulturni imperijalizam i kulturna entropija koja bi mogla omogućiti novi

svjetski imperij) i kulturnoj eksploziji (kritika uniformiranja života, sprečavanje kulturne entropije i očuvanje raznolikosti kultura) (Cifrić, 2009, str. 110).

Vrednovanje i motivacija

Ni intrinzična niti ekstrinzična motivacija ne povezuju se s kroz kontekst utkanim skrivenim vanjskim utjecajima na samopoimanje pojedinca (učenika) čija se izvedba vrednuje. Usporedivi školski testovi pojačavaju socijalnu deprivaciju u obrazovnom sustavu ili je čak proizvode. Provalija između obrazovnih šansi bogatije i siromašnije djece raste. (Bašić, 2007, str. 109). Ono što bi Herbert Spencer nazvao preživljavanje najsposobnijih, danas se može nazvati preživljavanje bogatijih, jer mogu osigurati tehnologijsko okruženje, a time i preduvjete za suvremene kompetencije. Kontekstualni čimbenici koji mogu utjecati na izvedbu testa uključuju materinski jezik, obiteljsku pozadinu, isticanje brzine rješavanja testa, upoznatost s materijalima na testu i svijest o predrasudama prema kulturi iz koje pojedinac potječe. Zanemarivanje konteksta pogoduje stereotipne zaključke koji oblikuju socijalne interakcije te generaliziraju, ohrabruju pojednostavljeno razmišljanje, zanemarujući individualne razlike među ljudima koji pripadaju određenim kategorijama. Testiranja na kojima bi im se reklo da mjere njihovu inteligenciju u razredu s bijelcima, bila bi u prosjeku 30% slabije riješena nego kad bi im testiranje bilo prezentirano drugačije, bez spominjanja mjerenja koliko su pametni (Aronson, Steele, 2007, str. 440-442). Rasizam je objašnjen nekom vidljivom razlikom, kroz koju se provlači nevidljiva dominantnost i prednost grupe, a današnje znanje o povijesnom „skalpiranju kultura“ i činjenica isprike domorodačkom stanovništvu nekih nacija pokazatelj je, ne jednakosti u svim pravima, nego prava na jednako poštovanje.

Zaključak

Velik doprinos modernom mišljenju je sposobnost staviti se u perspektivu druge osobe. Razvoj istraživanja o kulturi danas dosegao je razinu punu prijepora i neslaganja. Znanost o kulturi važna je za bolje razumijevanje čovjekove prošlosti i sadašnjosti te moguće predviđanje budućnosti. Znanje o kulturi i kulturama unutar tog nadređenog pojma olakšava razumijevanje kulturnoga konteksta. Za obrazovanje to znači ne samo biti posrednik između učenika i jedne demokratske kulture, nego i provoditelj strategija školske kulture koja njeguje poštovanje prema različitima i njihovim posebnostima.

Literatura

1. Aronson, J., Steele C.M. (2007), Stereotypes and the Fragility of Academic Compeence, Motivation, and Self-Concept. U: Elliot, A.J., Dweck, C.S. (ur.), Handbook of Competence and Motivation. New York – London: The Guilford press.
2. Bašić,S. (2007), Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, str. 103-135.
3. Bruner, J. (1999), Culture, mind, and education. U: Moon, B. i Murphy, P. (ur.), Curriculum in context. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University, str.148-179.
4. Bruner, J. (2000), Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
5. Cifrić, I. (2009), Kultura i okoliš. Zaprešić : Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti „Baltazar Adam Krčelić“.
6. Cifrić, I. (2009), Pojmovnik kulture i okoliša. Zaprešić : Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti „Baltazar Adam Krčelić“.
7. Henson, Kenneth T. (2001), Curriculum planning. Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education reform. New York: McGraw-Hill Higher Education.
8. Hanson J.M., SooHoo T. (2008), Cultural Influence on Young Children's Social Competence. U: Brown, W.H., Odom S.L., McConnell S.R. (ur.)Social Competence of Young Childrenstr. Risk, Disability & Intervention . str. 61-76.
9. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. Pedagogijska istraživanja, 2(2): 251-265.
10. Mesić, M. (2006), Multikulturalizam. Zagreb: Školska knjiga.
11. Moore, J.D. (2002), Uvod u antropologiju – Teorije i teoretičari kulture. Zagreb : Naklada Jesenski i Turk.
12. Mužinić, A. (1937), Civilizacija, kultura i obrazovanje. Zagreb: Tiskara M.Zagotta.
13. Perotti, A. (1995), Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
14. Skledar, N. (2009), Uvod u sociologiju kulture. Zaprešić : Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti „Baltazar Adam Krčelić“.

Culture and the Understanding of the Context of Culture through Contemporary Requirements of Pedagogy

Abstract

The aim of this paper is to examine culture as a concept, that is, the culture of education as a conscious and intentional action at macro and micro levels, as well as to emphasize some concepts of the culture of philosophy and the culture of education in the said context. Although meanings dwell in the mind, their importance and the source of meaning derive from the culture they originated from, and when transferred, they finally contribute to communication because they make the foundation for cultural interchange possible. Cultural interchange assumes openness and the respect for the other and the different in contrast to discrimination which devalues the other in relation to a certain personal norm which is considered general. Cultural pluralism opens the most complex questions of pedagogy, equality and equal opportunities, while at the same time, due to clear differences of the participants of the educational process (different cultural backgrounds, language, gender, social context), the development of tolerance and respect for those differences becomes a pedagogical imperative in democratic systems.

Keywords: culture, context, culture of education, competence

Prema učinkovitom interkulturalnom obrazovanju u Hrvatskoj

Lidija Petrović
HPD-Student

Sažetak

U Europi i cijelome svijetu se danas odvijaju dva paralelna, ali suprotna procesa. S jedne strane imamo proces globalizacije koji vodi ususlavljivanju svijeta kao cjeline, a sa druge strane proces diferencijacije koji vodi razdvajanju pojedinih etniciteta i njihovom oslobođenju. U tim novim postavkama svijeta napušta se tradicionalno socijal-darvinističko shvaćanje kulture i zamjenjuje afirmacijom interkulturalizma koji postaje nužnost, jednako kao i nužnost osposobljavanja za interkulturalne odnose u školama. Hrvatska je, baš kao i ostale europske zemlje, izrazito multikulturalna i poprilično uključena u spomenute procese, te stoga postoji velika potreba za uspostavljanjem kvalitetnog interkulturalnog obrazovanja. Međutim, ističe se nekoliko glavnih prijetnji koje onemogućavaju punu afirmaciju interkulturalizma u našim školama – politika koja samo deklarativno pristaje uz interkulturalnu orijentaciju; i dalje suviše etnocentrični nastavni sadržaji i udžbenici, te neodgovarajuća interkulturalna kompetencija nastavnika koji bi trebali interkulturalno uzdizati djecu.

Ključne riječi: diferencijacija, etnocentrizam, interkulturalizam, interkulturalna kompetencija

Uvod

U suvremenom svijetu, tradicionalno i prilično socijal-darvinističko shvaćanje kulture kao civilizacije koja je suprotstavljena prirodi (pri čemu su neke zemlje civiliziranije, a time i kulturnije od drugih), se zamjenjuje novim, globalnim i jednakopravnim shvaćanjem. Iako je za početak neophodno točno odrediti pojam kulture, gotovo je nemoguće precizno i jednoznačno odrediti taj fenomen kojemu se pripisuje čitav spektar različitih značenja (njih nekoliko stotina). No, kako bi pojam kulture najbolje potpomogao razumijevanje pojma interkulturalizma, definirat ćemo ga kao cjelokupno društveno nasljeđe određene grupe ljudi, odnosno, naučene obrasce mišljenja, ponašanja i osjećanja neke grupe, zajednice ili društva, te izraze tih obrazaca u materijalnim objektima. Takvo shvaćanje usmjerava i na postojanje čitavog pregršta različitih kultura koje su multiple i pluralne, vrlo različite, ali ujedno i ravnopravne.

Možemo reći da se u Europi i svijetu danas događaju uistinu začuđujući suprotni procesi istovremene globalizacije i težnje za gospodarsko-tržišnim, demokratskim i moralnim ujedinjenjem, ali i globalni procesi diferencijacije (Spajić-Vrkaš, 1999). Svijet je danas razapet između paralelnih procesa ujedinjenja i diferenciranja - težnje za spajanjem u globalno dišući aparat i težnje za razdvajanjem pojedinih etničkih identiteta. Kao produkt toga, javila se velika potreba za življenjem, prakticiranjem i afirmacijom interkulturalizma. Interkulturalizam možemo shvatiti kao pojam koji označava priznavanje vrijednosti, stilova života pojedinca i društva, priznavanje različitosti i

interakcija među različitim kulturama, odnosno, međusobno povezivanje i interakcija različitih kultura u društvu (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002). Multikulturalizam označava samo postojanje više različitih kultura, no, interkulturalizam je taj koji ima više različitih značenja – on sugerira mogućnost i potrebu suodnosa i dijaloga među tim kulturama i njihovim akterima. On je u svojoj biti relacionalan jer se može zbivati samo među ljudima (Ninčević, 2009). Stoga je interkulturalizam, koji se smatra specifično europskim obrazovnim konceptom, neka vrsta pedagoške reakcije na postojanje multikulturalnog društvenog konteksta.

Zbog toga dolazi do sve većeg okretanja prema mladima i pokušaja da ih se odgoji prema tim načelima (Sekulić-Majurec, 1996). Glavni zadatak odgojno-obrazovnog sustava je da svojim interkulturalnim kurikulumom pripremi i osposobi djecu i mlade za život u jednom takvom multikulturalnom društvu i to ne samo teorijski, već i praktično. Interkulturalnim obrazovanjem se nastoji razviti osjećaj pripadnosti svojoj zajednici, ali i tolerantnije oblike ponašanja u svakodnevnom životu, pa i svijest o pripadanju sve širim zajednicama – do svijesti o pripadanju čovječanstvu u cjelini (Spajić-Vrkaš, 1993). Za postizanje tih ciljeva u obrazovanju nije potreban poseban predmet niti pojedinačne izolirane mjere, već ono treba biti cjeloviti didaktički princip koji obuhvaća sve predmete i sve nastavne aktivnosti. No, to nipošto nije tako jednostavno ostvariti kao što se na prvi pogled može činiti.

Etnocentrizam *vs.* interkulturalizam

Prethodni društveni i politički poredak u kojemu se Hrvatska nalazila nije uvažavao niti dopuštao različitosti (etničke, vjerske, jezične, kulturalne), stoga se u hrvatskim uvjetima o interkulturalizmu značajnije počelo pisati tek poslije Domovinskog rata. Danas je osnovni cilj hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava usmjerenost prema pluralnosti, međunarodnim odnosima i europskim integracijama pod geslom: *"Svi različiti, a svi jednaki"*. O tome što se treba postići interkulturalnim obrazovanjem govore nebrojeni međunarodni, europski, ali i domaći dokumenti. Ali pitanje kako to učiniti, uvažavajući sve specifičnosti našeg društva i posebno našeg školstva, još je velik problem, pa i velik pedagoški i metodologijski izazov (Sekulić-Majurec, 1996). Za Hrvatsku to nipošto nije jednostavan zadatak, naročito zbog činjenice da se pozitivni zapadnoeuropski modeli ne mogu samo slijepo kopirati, već se moraju sustavno prilagođavati specifičnim i složenim hrvatskim uvjetima. Ti specifični hrvatski uvjeti podrazumijevaju i postojanje dvaju oprečnih orijentacija: jedne okrenute etnocentrizmu, ksenofobiji i neprijateljstvu sa susjedima i druge koja u drugačijima ne vidi opasnost i koja je okrenuta interkulturalnosti[1]. Stoga je ključni zadatak odgojno-obrazovnog sustava da opću prevlast u budućnosti dobije upravo ovaj potonji, interkulturalni svjetonazor.

[1] Bognar, L. (2008), Izlaganje održano na stručnom skupu pedagoga u Dubrovniku (7.-11.4.2008.)

Nikako prednost ne bi smio dobiti etnocentrizam koji samo diže ograde i produbljuje jaz među državama, umjesto da se istodobno uvažavaju ključni nacionalni interesi i razvija međusobna povezanost i suradnja sa ostatkom svijeta. Upravo zbog činjenice da je Hrvatska izrazito multikulturalna zemlja[2] neophodno je uspostavljanje ravnoteže između nacionalne i građanske dimenzije u odgoju i obrazovanju, s ciljem interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Pitanje identiteta i nacionalne samosvijesti uopće ne bi trebalo biti problematično niti ugroženo ukoliko se stavi u službu nacionalnog, ali i globalnog održivog razvoja. Među ljudima jednostavno mora prevladati uvjerenje da je jedini uvjet normalnog suživota na ovom složenom balkanskom, ali i europskom, multikulturalnom prostoru samo interkulturalizam kojeg treba uključiti i aktivno prakticirati u odgojno-obrazovnom sustavu.

Postoje neke osnovne prepreke koje nepovoljno utječu na interkulturalno obrazovanje u Hrvatskoj i svijetu, držeći ga i dalje na provedbeno i praktično nezadovoljavajućoj razini. Iako su razlozi za to mnogobrojni, naročito treba ukazati na sljedeće probleme:uglavnom samo deklarativnu, teorijsku opredijeljenost za interkulturalni pristup (točnije, njegovu nedovoljnu afirmiranost u praksi); i dalje suviše etnocentrične nastavne sadržaje i udžbenike, te neodgovarajuću interkulturalnu kompetenciju nastavnika koji bi trebali interkulturalno uzdizati djecu.

Raskol teorije, prakse i politike

Polazeći od deklarativne opredijeljenosti europskih zemalja za interkulturalni pristup (prvenstveno kroz rad Vijeća Europe i drugih europskih institucija), rezultat je često nedovoljna afirmiranost u praksi, što se, među ostalim, ogleda i u činjenici da (još) ne postoji zajednički europski model interkulturalnog obrazovanja (Puzić, 2007). Nažalost, čini se da je i Hrvatska slijedila taj trend nekih europskih zemalja i samo se načelno opredijelila za interkulturalizam. Iako Hrvatska na programskoj razini, kao i ostale zemlje Europe, teži afirmaciji kulturne raznolikosti na svojim prostorima, čemu svjedoči pristajanje uz brojne rezolucije i dokumente Vijeća Europe, tijela Europske Unije (poput Europske Komisije) i ostalih nadnacionalnih tijela, interkulturalizam se još uvijek istinski ne živi u praksi. Takve interkulturalne politike su i dalje, u osnovi, nusproizvodi općih nacionalnih obrazovnih i kulturnih politika (Puzić, 2007).

Većina ljudi u interkulturalizmu još uvijek ne vidi ništa više nego naivni idealizam, utopiju ili običan društveni aktivizam, no, ne i način života. Interkulturalizam se, dakle, nastoji nasilno nametnuti u i dalje ksenofobičnom društvenom i školskom okruženju. Stoga treba imati na umu kako je završio jedan takav deklarativni i nasilni pokušaj nametanja interkulturalizma. Naime,

[2] Prema popisu stanovništva iz 2001. godine u Hrvatskoj žive 23 nacionalnosti od čega 89,63% Hrvati, 4,54% Srbi, te ostale manjine svaka sa zastupljenosti manjom od 1%, pri čemu su najbrojniji Bošnjaci, Talijani, Mađari, Albanci, Česi, Romi, Slovaci, Crnogorci i Slovenci.

pokušaj da se u okviru Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije stvori multikulturalna zajednica temeljena na principima bratstva i jedinstva, neslavno je propao. Upravo iz tog razloga, potrebno je ujediniti različite pristupe interkulturalizmu i interkulturalne politike pojedinih zemalja. Tome bi moglo doprinijeti i rješavanje sljedeće prepreke koja stoji na putu nadnacionalnoj interkulturalnoj politici – nastavni sadržaji i udžbenici koji nisu osmišljeni prema interkulturalnim načelima.

Naša trava je zelenija od susjedove?

Glasoviti znanstvenik i pacifist Albert Einstein je jednom prilikom rekao i danas nepogrješivu i aktualnu misao - *"Nacionalizam je dječja bolest. To su ospice čovječanstva."* Sam pojam *nacionalizma* ima nekoliko osnovnih značenja od kojih svakako treba istaknuti četiri osnovna - ljubav prema svom narodu i spremnost na žrtvu za narod, želja za osamostaljenjem naroda pod dominacijom drugog naroda, uvjerenje kako je vlastiti narod superioran nad drugim narodima i uvjerenje kako svaki narod treba djelovati neovisno o drugima[3]. Posljednja dva značenja se opasno i zabrinjavajuće kose sa filozofijom interkulturalizma i suvremenim globalnim stremljenjima.

Istraživanja (Previšić, 1996., Mijatović i sur., 1999., Peko i sur. 2005.) pokazuju socijalnu distancu i postojanje etničkog stereotipa mladih prema nekim nacionalnostima. To bi značilo da među hrvatskim adolescentima postoji socijalni otklon prema ostalim etnicitetima, pri čemu se određeni narodi smatraju nepoželjnima. Takvi stavovi kod adolescenata su većinom rezultat odgoja i socijalizacije, no, potrebno je istaknuti i koji je utjecaj obrazovanja na takve stavove. Prema tome, posebnu pozornost valja posvetiti i nastavnim sadržajima, te sadržajima udžbenika.

Nažalost, obrazovni sustav nije uvijek potpuno neutralan po pitanju nacionalizma, jer ga nerijetko eksplicitno ili implicitno zagovara. Tako se mladima, svjesno ili nesvjesno, usađuju pogrešne vrijednosne orijentacije i svjetonazori te ksenofobija. Ponekad u udžbenicima i čitankama, glazbi i književnosti, etničko još uvijek ima prednost ispred estetičkog – tekstovi i pjesme s nacionalnom tematikom još uvijek zauzimaju popriličan dio nastavnih sadržaja i nisu odabrani prema načelima interkulturalizma. Govori se i o toleranciji i uvažavanju drugih, ali je daleko više tekstova koji iskazuju negativan odnos prema drugim narodima[4].

Međutim, odgoj i obrazovanje umjesto nacionalnih mitova i ksenofobije moraju osposobljavati za život u multikulturalnom, multikonfesionalnom i multijezičnom društvu[5]. Prilikom izrade školskog kurikuluma potrebno je istaknuti interkulturalnu dimenziju i uvažavanje različitosti, odnosno, uspostaviti odnos između procesa diferencijacije i globalizacije, u čemu osim kurikuluma, važnu

[3] Preuzeto sa: http://bs.wikipedia.org/wiki/Nacionalizam

[4] Bognar, L. (2004), Analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama, Metodički ogledi, 11(1), 9-27.

[5] Bognar, L. (2008), Izlaganje održano na stručnom skupu pedagoga u Dubrovniku (7.-11.4.2008.)

ulogu imaju i udžbenici (kako bi se izbjegla mogućnost da budu sredstvo reprodukcije nejednakosti i održavanja *statusa quo* u društvu). Stoga je kod učenja hrvatske, ali i svjetske povijesti, književnosti, umjetnosti i politike, potrebno posebno naglašavati sve one pojedince koji su se zalagali za mir, toleranciju i suradnju među narodima, te od početka promicali načela interkulturalizma. Osim na isticanje multikulturalnosti Hrvatske i njoj susjednih zemalja, potrebno je ukazati i na multikulturalnost svih svjetskih zemalja, te na načine kako one uspješno iskorištavaju njezine prednosti i bogatstva za zajednički napredak i kvalitetan suživot.

Gdje ima volje, ima i načina ili pak ne?

Kao najveću i najvažniju prepreku koja stoji na putu do ostvarivanja kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja u hrvatskom sustavu možemo istaknuti nerazvijenost interkulturalnog identiteta kod samih nastavnika, a time i nemogućnost razvijanja njihove interkulturalne kompetencije. Naime, sa filozofskog stajališta, svrha i osnovna vrijednost odgoja i obrazovanja su usmjeravanje pojedinca da spozna samoga sebe. Time odgoj i obrazovanje u samoj svojoj biti njeguju različitost i ističu princip ostvarivanja jedinstva i sjedinjenja u različitosti. Dakle, svrha interkulturalizma je istovjetna izvornoj biti odgoja i obrazovanja – razvoju vlastitog identiteta pri čemu treba uzimati u obzir i ono univerzalno i globalno. Kako je onda došlo do tolikog odmaka između ta dva pojma u praksi?

Ključno je uvidjeti kako upravo moment spoznavanja vlastitog kulturnog identiteta dozvoljava prepoznavanje i uvažavanje različitosti - prihvaćajući sebe, prihvaćamo i druge. U tom kontekstu se ponekad govori i o tzv. *fleksibilnom identitetu* – identitetu koji označava psihološki stabilnu, sigurnu osobu koja se sposobna suočiti sa brojnim različitostima u svojoj neposrednoj okolini i koja se fleksibilno suočava sa društvenim problemima vjerujući u jedinstvo čovječanstva. Upravo je to identitet koji svaki nastavnik i učenik moraju usvojiti.

U ovom kontekstu možemo odrediti nastavničke kompetencije. S jedne strane, kompetencija se odnosi na osobne karakteristike poput znanja (kognitivna dimenzija), vještina (komunikacijska dimenzija) i stavova (emocionalna dimenzija) (Hrvatić, 2009) koji vode do prilagodbe okruženju. S druge strane, ona naglašava važnost emocionalnih i motivacijskih karakteristika pojedinca i njegovih sposobnosti prilagodbe. U kontekstu interkulturalizma, kompetencija nastavnika se odnosi na uspostavljanje zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture bez stereotipa i predrasuda, te usvajanje interkulturalnih stavova, znanja i vještina. Ukratko, to je interkulturalna osjetljivost. Prema Benjak i Hadži (1987), interkulturalna kompetencija je aktivna i kreativna sposobnost koja dozvoljava nastavniku kreiranje kulture u razredu. Interkulturalno kompetentni nastavnik ne prihvaća olako i pasivno društvenu stvarnost, već aktivno sudjeluje u njezinom mijenjanju. Upravo je nastavnik taj koji teorijski i praktično poučava kako komunicirati i

surađivati sa ljudima bez obzira na njihovu nacionalnu, etničku, vjersku, rasnu i spolnu određenost u razredu i izvan njega.

Od današnjeg nastavnika se zahtijeva visoka interkulturalna kompetentnost koja uključuje poznavanje jezičnih, kulturnih, etničkih varijacija, poznavanje internacionalnih odnosa, poštivanje i prihvaćanje različitih kulturnih identiteta, te interaktivan, fleksibilan i komunikativan odnos bez predrasuda i stereotipa prema drugima. No, možda bi ipak bilo najbolje proširiti taj spektar interkulturalnog djelovanja učitelja i na sposobnost postavljanja sljedećih pitanja sebi, ali i učenicima, te njihovog primjerenog odgovaranja – na koji način adekvatna komunikacija može doprinijeti stvaranju ozračja poštovanja, ne samo tolerancije na različitosti; kako se trebamo ponašati da bismo kao cjelina bili istovremeno i kulturno različiti i ostvarivali globalne, zajedničke ciljeve; kako se možemo međusobno sporazumjeti ako ne dijelimo isto kulturno iskustvo i sl.?

Nažalost, svi učitelji/nastavnici u hrvatskim školama još ne posjeduju te, danas prijeko potrebne, kompetencije. Nastavnici se sami moraju pobrinuti za razvijanje, uvježbavanje i prakticiranje svoje interkulturalne senzibiliziranosti, jer su škole, koje bi trebale snositi punu odgovornost za poštivanje načela interkulturalizma, premalo zainteresirane za stručno usavršavanje na tom polju. Također se ističe i vječni problem nedostatka organizacijskih (materijalnih i kadrovskih) sredstava. Dakle, sve ponovno ovisi isključivo o senzibiliziranosti nastavnika koji sam odlučuje hoće li (ili pak neće) poticati i stvarati zdravu interkulturalnu školsku, a time i društvenu zajednicu. To je jednostavno nedopustivo – određene regulacije na tom području bi svakako trebale postojati. Ako bolje razmislimo, zbog tog nedostatka regulacija su nenasilna komunikacija i rješavanje sukoba, te pomoć kulturno najosjetljivijim skupinama, prepušteni slučaju, odnosno, dobroj volji i angažiranosti pojedinih nastavnika, a ne brizi cijeloga društva koje je za to osposobljeno putem obrazovanja.

Nužnost zajedničkog udaranja u isti čavao

Postojanje čitavog niza problema (gospodarsko-tržišna i demokratska pitanja te globalna etika i održivi razvoj) koji se mogu riješiti samo na globalnom planu, utječu na našu svijest o nužnosti međusobnog povezivanja i ovisnosti pojedinca, društva, zajednice, te čitavih naroda i zemalja. Sve to ukazuje na njihovu neophodnu suradnju. Svijest o tome u Hrvatskoj zasigurno postoji, kao što postoje i vidljivi pomaci, ali ih je zbog navedenih prijetnji i prepreka interkulturalizmu, još uvijek teško istinski i cjelovito ostvariti. Stoga je te prepreke potrebno osvijestiti, posvetiti im se i uspješno ih otkloniti.

Pri ujedinjenju Europe, a time i svijeta, važno je spoznati da ono nije moguće ukoliko se svede samo na svoje geografske i gospodarske sastavnice – prije svega se mora temeljiti na usklađivanju zajedničkih prava i vrednota koje će se očitovati u svakodnevnom životu i borbi za

zajednički napredak (Vican, 2006). Kako bi se globalno surađivalo, potrebno je učiti otvoreno i tolerantno se odnositi prema drugima, a to postaje nužnost - ne samo na individualnom planu, već i na onom nacionalnom i međunarodnom. To se najuspješnije može ostvariti upravo u okviru sustavnog odgoja i obrazovanja. Ono sada, ne samo da mora zadovoljiti individualne potrebe pojedinca sa ciljem razvoja njegove ličnosti, već mu omogućiti procjenu učinka svojih postupaka i snošenje odgovornosti za rješavanje gorućih globalnih pitanja.

Škola mora postati mjesto iskustva interkulturalizma i građanstva – ne samo mjesto za stjecanje interkulturalnih spoznaja, već mjesto kontinuiranog suživota, suradnje, ravnopravnosti – mjesto gdje se u praksi uči biti demokratskim građaninom na nacionalnoj i globalnoj razini. Stoga ideja interkulturalnog obrazovanja predstavlja višedimenzionalni zaokret, u potpunosti novo promišljanje obrazovanja - kako pedagogijsko, tako i filozofijsko, sociologijsko i antropologijsko. Samo je pitanje u kolikoj mjeri je Hrvatska spremna otkloniti spomenute prepreke i prihvatiti te nove obrazovne, društvene i civilizacijske tekovine, te se prepustiti njihovom toku, a ne plivati uzvodno.

Literatura

1. Anić, V. i sur. (ur.) (2002), *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
2. Benjak, M., Hadži V.P. (2005), *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
3. Bognar, L. (2008), *Interkulturalizam i civilno društvo*. Stručni skup pedagoga u Dubrovniku, 7. – 11.4.2008.
4. Hrvatić, N. (2009), *Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji*. U: Peko, A., Mlinarević, V. (ur.), Izazovi u multikulturalnim sredinama. Osijek: Učiteljski fakultetu u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek.
5. Mijatović, A., Previšić, V. (ur) (1999), Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj, Zagreb: Interkultura.
6. Ninčević, M. (2009), *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: drugi kao polazište*. Nova pristunost, 7(1): 59-84.
7. Peko, A., Sablić, M., Mlinarević, V. (2005), *Social distance of eastern Slavonia high school students towards other nationalities.* U: Kitanov, B. (ur.), *Interculturalty in the education process*, Štip: University Ss. Cyril and Methodius Skopje: 88-94.
8. Previšić, V. (1996), *Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama.* Društvena istraživanja, 5(25-26): 859-874.
9. Puzić, S. (2007), *Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja.* Metodika, 8(2): 373-389.
10. Sekulić-Majurec, A. (1996), Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. Društvena istraživanja, 5(5-6): 875-894.
11. Spajić-Vrkaš, V. (1999), *Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa*. Društvena istraživanja, 4(42): 579-600.
12. Spajić-Vrkaš, V. (1993), *Kulturni pluralizam i škola.* U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-156.
13. Vican, D. (2006), *Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti*. Pedagogijska istraživanja, 3(1): 9-18.

Towards Effective Intercultural Education in Croatian Educational System

Abstract

In Europe, as well as in the entire world, we have two parallel but contradictory processes. On the one side there is the process of globalization that leads to the systematization of the world as a whole, and on the other a process of disintegration that leads to ethnic differentiation and liberation. In this new kind of world, the traditional Social Darwinist idea of culture is abandoned and replaced with the affirmation of interculturalism and a great need for intercultural education. Croatia is, just like other European countries, a highly multicultural country and quite involved in those processes, so there is a great need for establishing quality intercultural education within our educational system. However, there are several problems that unable the affirmation of interculturalism in our schools – politics which only nominally goes along with intercultural orientation, the prevalence of ethnocentric teaching and textbooks, along with the lack of intercultural competence of our teachers who are supposed to interculturally enlighten children in schools.

Keywords: differentiation, ethnocentrism, interculturalism, intercultural competence

Inkluzija kao izraz i pokazatelj kulture suživota: kršćansko-teološki pristup inkluziji kao doprinos njezinoj ostvarivosti

Mr. sc. **Anto Prgomet**
Blaubeuren, Njemačka

Sažetak
Inkluzija je jedna od aktualnih tema u znanstvenoj, obrazovno-političkoj i društveno-političkoj diskusiji. Zahtjev za inkluzijom pritom je, razumljivo, (još uvijek) težišno usmjeren na odgojno-obrazovno (predškolsko i školsko) područje. Također se nerijetko pokazuje kako se inkluziji pristupa kategorijama što se zapravo odnose na integraciju. Polazeći od Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invalidnošću iz 2006. godine, u radu se ukazuje kako zahtjev za inkluzijom u jednakoj mjeri vrijedi za društvo u cjelini te kako inkluzija predstavlja kvalitativno daljnji korak u razvoju spram integracije. Zakonskim odredbama i organizacijskim mjerama samim po sebi međutim nije moguće ostvariti i živjeti onu potrebitu kvalitetu suživota kako ju inkluzija poima i pretpostavlja. K tomu su u društvu prisutne tendencije što pogoduju dezintegraciju društva što je u suprotnosti s načelima inkluzije. Koliko god međutim imalo obilježje vizije, inkluzivno društvo ipak nije utopija. U radu se traga za kršćansko-teološkom slikom čovjeka i kršćansko-teološki inspiriranim pristupom inkluziji na primjeru (realizacije) zahtjeva za inkluzivnim školstvom, kao doprinosu njezinom ostvarenju. Kršćanska slika čovjeka i suživota stoji u kontrastu spram aktualnih tendencija što pogoduju raslojavanju društva. U njoj se vidi moguća potpora ostvarivosti zahtjeva za kulturom inkluzivnog suživota.

Ključne riječi: inkluzija, kršćansko-teološki pristup, društvo

Uvod

Inkluzija je jedna od aktualnih tema u znanstvenoj, obrazovno-političkoj i društveno-političkoj diskusiji. O njoj se isto tako angažirano diskutira i u (njemačkoj) crkvi*. Zahtjev za inkluzijom pritom je (još uvijek) težišno usmjeren na odgojno-obrazovno (predškolsko i školsko) područje. To je i razumljivo ima li se u vidu ključna uloga odgojnog i obrazovnog sustava za razvoj društva uopće. Usmjerenost debate o inkluziji na školsko područje razumljiva je također i iz dosadašnjeg razvoja u kom se zahtjev za inkluzijom promišljao u školskom kontekstu kao što to primjerice pokazuje deklaracija iz Salamanke iz 1994. godine (usp. Klauß, 2009, str. 1). Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invalidnošću međutim pokazuje kako zahtjev inkluzije jednako vrijedi za sva relevantna društvena područja (u 3. članku Konvencije riječ je o „*Full and effective participation and inclusion in society*“).

Inkluziji se pritom nerijetko pristupa kategorijama što zapravo vrijede za integraciju. Ovdje se inkluzija poima kao kvalitativno daljnji stupanj u razvoju (društva) koji kao takav pretpostavlja integraciju (usp. Schweiker, 2011; Schumann, 2011; Klauß, 2009). U svom prilogu o inkluziji kao „izazovu za teologiju i crkvu“ Schweiker (2011) ukazuje na uporabu pojma inkluzije kao „sinonima

*U radu se uzima u obzir situacija u Njemačkoj čime se čitatelju želi omogućiti uvid u aktualnu diskusiju o inkluziji u toj europskoj zemlji

za integraciju“ i skicira razliku među njima. Dok se kod integracije načelno još uvijek polazi od „dihotomnog mišljenja teorije dviju grupa“ što razlikuje grupu s i grupu bez invalidnosti, osobitosti i slično, u inkluziji „se prevladava mišljenje u normalno i nenormalno“. Ovdje vrijedi „normalno je biti različit“ pri čemu se podrazumijevaju sve vrste razlika što postoje među ljudima. „Jednako poštovanje raznolikosti postaje temeljnim načelom“ inkluzije*.

Koliko god se inkluzija pojavljuje kao vizija (Klauß, 2009), držimo da inkluzivno društvo ipak nije utopija. U radu se postavlja pitanje za kršćansko-teološki inspiriranim pristupom inkluziji u (katoličkoj) crkvi kao mogućem doprinosu ostvarivosti zahtjeva za kulturom inkluzivnog suživota. To znači prije svega pitati za kršćansko-teološku sliku čovjeka i suživota kao ključnu odrednicu u njezinom promišljanju inkluzije. Prije toga treba, u sljedećem poglavlju, skicirati Konvenciju Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invalidnošću.

Konvencija o pravima osoba s invalidnošću

Opća skupština Ujedinjenih naroda je 13. prosinca 2006. godine izglasala Konvenciju o pravima osoba s invalidnošću. Nepune dvije godine kasnije (3. svibnja 2008.) Konvencija je stupila na snagu. U međuvremenu je ratificirana od preko sto država među kojima je i Republika Hrvatska.

Konvencija sadrži negativne i pozitivne odredbe što se međusobno potvrđuju i nadopunjuju. Zabranjuje se svaki oblik diskriminacije osoba s invalidnošću. Djeci s poteškoćama u razvoju kao i ostalim osobama s invalidnošću Konvencijom se jamče sva ljudska prava i temeljne slobode ravnopravno s drugima. Poimence se navode među ostalim jednakost pred zakonom, pravo na zaštitu osobnog integriteta, na osobnu slobodu i sigurnost uključujući izričito pravo na posebnu zaštitu osoba s invalidnošću u kriznim situacijama, pravo na slobodno odlučivanje u svezi s partnerstvom i roditeljstvom, pravo na zdravstvenu i socijalnu zaštitu, pravo na obrazovanje, rad i zapošljavanje kao i pravo na aktivno sudjelovanje u svim područjima društvenog života. Države potpisnice obvezuju se stvoriti uvjete za ostvarenje prava i sloboda sadržanih u ovoj Konvenciji. Ta obveza uključuje kako usklađivanje postojećeg zakonodavstva s odredbama Konvencije i poduzimanje ostalih odgovarajućih upravnih mjera tako i stvaranje instrumentarija za praćenje procesa njezine provedbe, ali i poduzimanje adekvatnih mjera što služe senzibiliziranju javnosti za situaciju osoba s invalidnošću i njihova neotuđiva prava i slobode. Svrha ove Konvencije odnosno obveza što iz nje proizlaze za države potpisnice je dakle „promicanje, zaštita i ispunjavanje punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom“ što konkretno znači njihovu „punu uključenost i sudjelovanje u svim područjima života“.

S obzirom na zahtjev za inkluzivnim obrazovanjem neposredno je relevantan 24. članak Povelje u kojem se precizira pravo na obrazovanje osoba s invalidnošću. U njemu stoji: „Države

*str. 2-3; usp. razlike između integrativne i inkluzivne školske prakse u: Schumann, 2011, str. 222-223

potpisnice priznaju pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje. U svrhu ostvarenja ovog prava bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti, države potpisnice će osigurati sveobuhvatno obrazovanje na svim razinama, kao i cjeloživotno obrazovanje (...)“. U engleskom izvorniku ove Povelje eksplicitno se govori o inkluzivnom obrazovanju na svim razinama („an inclusive education system at all levels“). S obzirom na hrvatski prijevod („sveobuhvatno obrazovanje“) vrijedi isto ono na što je ukazano primjerice s obzirom na njemački prijevod Povelje (u njemačkom je prijevodu riječ o „integrativnom obrazovnom sustavu na svim razinama“), naime da je, u skladu sa 50. člankom mjerodavno ono što stoji u jednom od službenih jezika Povelje, a jedan od njih je i engleski. Prema tomu svaka se država potpisnica obvezuje dakle na ustrojavanje inkluzivnog obrazovnog sustava (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom; Convention on the Rights of Persons with Disabilities; Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; (Informationsplattform humanrights.ch) - Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Die UN-Konvention) – Bildung; usp. Klauß, 2009, str. 6; Schumann, 2011, str. 224-225).

Suživot (s) osoba(ma) s invalidnošću – kršćansko-teološki pristup

Ovdje skicirana Konvencija međunarodni je ugovor koji kao takav pristupa društvenoj stvarnosti s pravnog gledišta služeći se pritom i odgovarajućom terminologijom (Konvencija „obvezuje“, „potvrđuje“, „priznaje“, „osigurava“ itd.). Koliko je god njezino stupanje na snagu i rad na njezinoj realizaciji za pozdraviti, ne može se izgubiti iz vida kako suživot nije moguće u njegovoj cjelovitosti obuhvatiti konvencijom odnosno njezinim odredbama. Drugim riječima, držimo dakle da je njihova realizacija sama po sebi još uvijek nedostatna da bi se ostvarila ona željena kvaliteta suživota, posebice s obzirom na potrebu opće potpore ravnopravnom udjelu i aktivnoj ulozi osoba s invalidnošću u društvenoj zajednici (važeći zakoni teško da će sami po sebi moći primjerice ukloniti predrasude, uvjerenja, uvriježene stavove i slično).

K tomu se ne mogu zanemariti ni sveopće uočljive tendencije u razvoju društva što stoje u suprotnosti s idejom inkluzivne ljudske zajednice. Proces desolidariziranja i diktat profita su ne samo autoru Klaußu pokazatelji odnosno uzroci dezintegracije društva. Posljedice tog razvoja očigledne su ne samo, ali upravo i u obrazovnom području: „PISA je jasno pokazala trajno zapostavljanje nižih socijalnih slojeva u obrazovnom području“ (2009, str. 7). Suvišno je pripomenuti kako ove tendencije nisu prisutne samo u njemačkom društvu.

U ovom se radu postavlja pitanje za kršćansko-teološki inspiriranim pristupom problematici kao (mogući) doprinos ostvarivanju inkluzivnog suživota. To znači prije svega, na temelju biblijskih nalaza i aktualnih, za temu relevantnih crkvenih publikacija, predočiti sliku o čovjeku,

njegovoj vrijednosti po sebi i dostojanstvu neovisno o bilo kakvim determinantama, kao utemeljenju njegova mjesta u društvu.

Njemačka biskupska konferencija je povodom europske godine osoba s invalidnošću iste, 2003. godine, iznijela svoj stav s obzirom na „situaciju osoba s invalidnošću“ u publikaciji pod znakovitim naslovom „Neopterećeno dijeliti život i vjeru“. Polazište i kriterij u pristupu osobama s invalidnošću i suživotu invalidnih i neinvalidnih osoba (u ovoj publikaciji) je kršćanska slika čovjeka utemeljena na Sv. Pismu i kršćanskoj tradiciji. U publikaciji se ukazuje na poruku Isusa iz Nazareta sadržanu posebice u njegovim kontaktima s bolesnim i (stoga) izoliranim ljudima. Iz prikaza brojnih ozdravljenja i susreta s ljudima, sadržanim u evanđeljima, vidljiv je njegov stav:

- Isus živi i djeluje u okruženju sklonom spekuliranju o mogućim uzrocima bolesti i invalidnosti pri čemu se zapostavljao bolesnik. Za razliku od svojih suvremenika Isus se otvoreno protivi takvom držanju stavljajući u središte pozornosti bolesnika i njegovo ozdravljenje odnosno njegov povratak u ljudsku zajednicu iz izolacije u koju ga je bolest odnosno poimanje njezina uzroka dovela;
- bolesne i izolirane osobe doživljavaju susret s Isusom iz Nazareta kao izvor životne snage i samopouzdanja;
- Isusovi slušatelji doživljavaju njegovu poruku kao poticaj za prevladavanjem uobičajenih stavova prema bolesnima i izoliranima i njihovu reintegraciju u ljudsku zajednicu (unBehindert Leben und Glauben teilen, str. 14-16).

Misao suživota (u kršćanskoj zajednici) prisutna je upravo u teologiji apostola Pavla. Konkretizirajmo ju s dva sljedeća primjera što ih uobičajeno susrećemo u ovom tematskom kontekstu (usp. unBehindert Leben und Glauben teilen, str. 18-19; Schweiker, 2011, str. 6-7). U poslanici Galaćanima Pavao podsjeća na „istovrijednost različitih“ (Schweiker) osoba i njihovo ravnopravno mjesto u zajednici: „Nema tu više ni Židova ni Grka; nema više ni roba ni slobodnjaka; nema više ni muškog ni ženskog, jer ste vi svi samo jedan u Kristu Isusu“ (Gal 3, 28). Ista su načela sadržana u njegovoj čuvenoj poredbi suživota u (kršćanskoj) zajednici s tijelom i njegovim udovima. „Stvarno, tijelo se ne sastoji od jednoga uda, već od mnogih. (...). I ako uho rekne: ‚Budući da nisam oko, ne pripadam tijelu`, tim ne prestaje pripadati tijelu. Kad bi sve tijelo bilo oko, gdje bi bio sluh? (...) Ali udovi su mnogi, a tijelo je jedno. Ne može oko reći ruci: ‚Ne trebaš mi´, ili opet glava nogama: ‚Ne trebate mi.´ Štoviše, kudikamo su najpotrebniji oni udovi koji se čine najslabiji.“ (1 Kor 12, 14-23).

U poruci Isusa iz Nazareta, upravo u primjerima njegova druženja s bolesnim i ljudima odbačenim iz društvene zajednice, kao i u Pavlovoj teologiji, odražava se biblijsko-kršćanska slika čovjeka. Kao njezino bitno obilježje, u našem tematskom kontekstu, u ovoj se publikaciji podvlači: svaki čovjek, bio on invalidan ili ne, dar je Božji. Svi ljudi imaju jednako neotuđivo dostojanstvo.

Svaki čovjek znači u svojoj jedinstvenosti obogaćenje za ljudsku zajednicu (unBehindert Leben und Glauben teilen, str. 17; usp. str. 16-19; Chancengerechte Gesellschaft, str. 6). Ovdje se svakako ne može zanemariti ni ona dimenzija kršćanske slike čovjeka, implicirana u Pavlovoj slici tijela s različitim udovima, što proizlazi iz čovjekova poimanja kao socijalnog bića, naime njegova odgovornost za drugog čovjeka kao i odgovornost svakog pojedinca za suživot u društvenoj zajednici (Chancengerechte Gesellschaft, str. 20; usp. str. 16-23).

Posljedica što iz tog proizlazi, u publikaciji se definira kao zahtjev za „kulturom poštovanja" koja će imati svoj izraz i svoju pretpostavku u „promijenjenom shvaćanju ljudske invalidnosti" i, u skladu s tim, u „neopterećenom" aktivnom suživotu ljudi s invalidnošću s ljudima bez invalidnosti (unBehindert Lebnen und Glauben teilen, str. 3; 9-12; 15-16; usp. str. 22-24).

Ova je publikacija, kako je pripomenuto, objavljena povodom europske godine osoba s invalidnošću. Stoga je razumljivo ako je u njoj pozornost bila usmjerena na kontakte Isusa iz Nazareta upravo s bolesnim osobama. Ideja inkluzije međutim uključuje sve vrste razlika među ljudima, ne samo one pod aspektom (ne)invalidnosti. Zato ovdje, u smislu nadopune, ukazujemo na utemeljenje biblijsko-kršćanske slike čovjeka i poimanja (inkluzivnog) suživota što ga jednako nalazimo i u ophodu Isusa iz Nazareta s djecom, ženama kao i strancima, osobama dakle koje su u ondašnjem društvu bile isključene na temelju dobi, kao djeca (usp. Mk 10,13-16), spola kao žene odnosno na temelju pripadnosti određenoj etničkoj skupini (usp. Iv 4, 1-30).

Konkretizacija na primjeru realizacije prava na inkluzivno obrazovanje

U nastavku se želi konkretizirati kako se, polazeći od skicirane slike čovjeka i načela suživota, u crkvi konkretno pristupa zahtjevu inkluzije. Za to smo izabrali njemački Caritas (Deutscher Caritasverband) kao jednu od crkvenih organizacija a pristup inkluziji skiciramo na njegovu stavu s obzirom na zahtjev za inkluzivnim školskim obrazovanjem. Izbor ove crkvene organizacije držimo primjerenim prije svega upravo stoga što je Caritas sa zahtjevom inkluzije konfrontiran ne samo kao „odvjetnik" osoba sa invalidnošću nego što u njegov djelokrug spadaju i odgojno-obrazovne ustanove (usp. Deutscher Caritasverband, 2010, str. 3).

Rad Caritasa i njegovih ustanova kao i pristup zahtjevu za inkluzijom temelji se na kršćanskoj slici čovjeka i suživota skiciranih u prethodnom poglavlju. Dosljedno tomu u Caritasovu dokumentu za raspravu o inkluzivnom obrazovanju (2010) zagovara se „paradigmatski zaokret" koji u prvi plan stavlja ne deficite i skrb, nego potencijale svakog čovjeka kao i pravo svakog pojedinca na „samoodređeni udio" u društvu. „Kao izraz njihova samoodređenog udjela osobe s invalidnošću (odnosno roditelji ili skrbnici) moraju u svim životnim fazama imati istinsku slobodu

izbora za osobno oblikovanje života“. To podrazumijeva i dostupnost odgovarajućih inkluzivnih odgojnih i obrazovnih ustanova (Deutscher Caritasverband, 2010, str. 4-5).

U istom se dokumentu napominje kako u javnosti istina vlada načelna suglasnost s obzirom na opravdanost zahtjeva za inkluzijom, ali se pitanju njezine realizacije međutim pristupa kontroverzno. Stavovi relevantnih sudionika u obrazovno-školskom području odnosno u raspravi oko realizacije prava na inkluzivno obrazovanje razlikuju se s obzirom na potrebni opseg i tempo realizacije zahtjeva za inkluzivnim obrazovanjem ali isto tako s obzirom na financiranje preustroja školskog sustava u skladu s odredbama Konvencije. Razlozi kontroverznom pristupu leže svakako i u postojećem školskom sustavu i vrednovanju njegove učinkovitosti. Pored redovnog školskog sustava postoji i sustav specijalnih škola usklađenih prema uzrastu učenika i vrsti poteškoća u njihovu razvoju. Njihov se rad ocjenjuje uglavnom pozitivno tako da zadovoljstvo s postojećim ne ide uvijek u prilog realizaciji inkluzivnog obrazovanja (usp. Deutscher Caritasverband, 2010, str. 2-3; 8). Što više, polazeći od podatka prema kojemu su u školskoj godini 2008/2009., u Njemačkoj, od sveukupnog broja učenika s poteškoćama u razvoju njih 81% polazilo specijalne, odnosno samo 19% kao integrativni učenici, općeobrazovne škole, Schumann (2011) ukazuje kako u Njemačkoj „još ni školska integracija nije zadovoljavajuće realizirana“ (str. 225; 222).

Unatoč izazovima i opsežnim mjerama što proizlaze iz zahtjeva za inkluzivnim obrazovanjem (također i za Caritas kao nositelja odgovarajućih obrazovnih ustanova) Caritas, u skladu sa zastupanim stavom, zagovara inkluzivno školovanje. Zahtjev za inkluzivnim školama, kako ga dokument formulira, konkretno glasi, da svako dijete s poteškoćama u razvoju odnosno s invalidnošću treba imati (ozakonjeno) pravo na inkluzivno školsko obrazovanje u blizini mjesta stanovanja. Preustroj redovnih u inkluzivne škole pretpostavlja ne samo odgovarajuće preuređenje školskih zgrada, nego u prvom redu novu koncepciju života i rada u školi. Kao neophodni elementi za reformu nastave u tekstu se među ostalim navode timska nastava, rad u (multi)profesionalnom timu, fleksibilne grupe za učenje, pojedinačna nastava kao i diferenciranje učenika prema tempu učenja a ne prema dobi. Odgojni i obrazovni rad u inkluzivnoj školi pretpostavljaju nedvojbeno novo određenje profesionalnih profila i uloga kao i odgovarajući preustroj izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja i ostalih djelatnika u inkluzivnim školama. Ustrojavanje inkluzivnih škola Caritasu nameće i pitanje budućnosti postojećih specijalnih škola. U njima bi se, prema Caritasovom dokumentu, i u budućnosti mogla, po potrebi, u specifičnim slučajevima, organizirati vremenski ograničena nastava za učenike s poteškoćama u razvoju. K tomu bi se specijalne škole mogle razvijati u pravcu centara za stručno usavršavanje djelatnika na inkluzivnim školama kao i savjetovališta za roditelje djece s poteškoćama u razvoju, djelatnike inkluzivnih odgojnih i obrazovnih ustanova ali i općina i školske uprave pri preustrojavanju redovnih u inkluzivne škole (Deutscher Caritasverband, 2010, str. 8-9; 11-12).

Zaključne pripomene

Središnja obilježja biblijsko-kršćanske slike čovjeka su njegova jedinstvenost što istodobno znači raznolikost - kao obogaćenje društvene zajednice, neotuđivo dostojanstvo, ravnopravna pripadnost te istovrijednost svakog pojedinca u društvu kao i uzajamna suodgovornost i ovisnost. Tim obilježjima biblijsko-kršćanska slika čovjeka približava nas konceptu inkluzivnog društva. Ona sadrži impulse što, tamo gdje za to postoji otvorenost, jačaju svijest o međusobnoj ovisnosti, ne unatoč, nego upravo zbog raznolikosti što postoji među ljudima.

Prisutna svijest o raznolikosti, istovrijednosti i međusobnoj ovisnosti traži svoj izraz u kulturi međusobnog respekta u zajedničkom životu. Mjerilo joj je stupanj međusobnog uvažavanja i susretljivosti upravo i s obzirom na pravo svakog pojedinca da u jednom te istom odnosno po vlastitoj želji odabranom (stambenom, školskom, radnom itd.) okruženju živi svoju raznolikost odnosno jedinstvenost. Uvjerenje o uzajamnoj dobrobiti inkluzivnog suživota naposljetku kao motiv vladanja kako ga primjerice susrećemo u zlatnom pravilu (usp. Mt 7, 12).

Zahtjev za ustrojavanjem inkluzivnih škola kako je formuliran u Caritasovu dokumentu, težišno je utemeljen u biblijsko-kršćanskoj slici čovjeka i suživota. U tom je argumentativnom putu lako prepoznati nadopunu (a već samim time) i doprinos školsko-pedagoški odnosno obrazovno-politički utemeljenim zahtjevima za inkluzivnim školstvom. Pozornost zaslužuje Caritasov stav upravo i zbog toga što on ne postavlja samo zahtjev za inkluzivnim školstvom, nego istodobno promišlja put njegova ostvarenja ali i sam, u vlastitim okvirima, radi na njegovoj realizaciji. Time se kvalitativno odstupa od pojedinih grupa čiji je doprinos težišno ograničen na puko formuliranje zahtjeva upućenih za to zaduženima. U inkluziji se međutim radi o (novom) poimanju društva i suživota u njemu ostvarenje kojeg se kao zadaća tiče svakog njegova člana.

Literatura

1. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, (Die UN-Konvention – Inhalt) Bildung. http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/Inhalt/08Bildung/Bildung_node.html (15.02.2012.)
2. Bell-D`Avis, S. (2012), Inklusive Bildung. Theologische Aspekte. *Kirche und Schule*, 39 (März 2012), 3 – 7.
3. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe (BeB), (2009), Inklusion – über die Kraft einer Vision. Jahrestagung für die Einrichtungsleiter/innen im BeB. 10.-12. Mai 2009. Bergisch Gladbach. Programm. http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/elt09/2009-01-12BeBEinrichtungsleitung_01_2009.pdf (22.02.2012.)
4. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/disabilities-convention.pdf
5. Deutscher Caritasverband (2010), Selbstbestimmte Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung durch inklusive Bildung – Handlungsbedarf gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention. Diskussionspapier. Hrsg. von Deutscher Caritasverband e.V. Vorstand, Freiburg. http://www.katholische-

elternschaft.de/fileadmin/pdf/Themen/Caritas_Diskussionspapier_Selbstbestimmte_Teilhabe_fuer_Kinder_und_Jugendliche_mit_Behinderung_1_.pdf (20.02.2012.)
6. Die deutschen Bischöfe (2003), unBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
7. Die deutschen Bischöfe. Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen, (2011), Chancengerechte Gesellschaft. Leitbild für eine freiheitliche Ordnung. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn. (Informationsplattform humanrights.ch) Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/UNO-Abkommen/Behinderte/index.html (13.02.2012.)
8. Klauß, Th. (2009), Inklusion? Vortrag 11. Mai 2009. Bergisch Gladbach. http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/elt09/klauss_vortrag.pdf (11.02.2012.)
9. Positionspapier der ALPIKA-AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung. http://www.ekiba.de/download/Positionspapier_Inklusion_ALPIKA-AG_Sonderpaed.pdf (11.02.2012.)
10. Schule zukunftsfähig und menschlich gestalten. Schulpolitische Erklärung der Diözese Rottenburg-Stuttgart (2009), Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hrsg.), Rottenburg.
11. Schumann, M. (2011), Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Eurich, J., Lob-Hüdepohl, A. (Hrsg.), *Inklusive Kirche*. Stutgart: Verlag W. Kohlhammer, str. 219 – 228.
12. Schweiker, W. (2011), Aktuelle Herausforderung für Theologie und Kirche. Inklusion. Deutsches Pfarrerblatt – Heft: 6/2011. http://pfarrerverband.medio.de/pfarrerblatt/dpb_print.php?id=3004 (11.02.2012.)
13. Ujedinjeni narodi. Opća skupština, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. http://www.hupt.hr/konvencija_un.pdf
14. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.humanrights.ch/upload/pdf/070312_behindertenkonvention_d.pdf

Inclusion as Expression and Indicator of the Culture of Coexistence: Christian Theological Approach to Inclusion as a Contribution to its Feasibility

Abstract

Inclusion is one of the current topics in scientific, educational and socio-political debates. The demand for inclusion is, understandably, (still) principally focused on education (preschool and school). It can also be seen that inclusion is often thought in categories that are in fact related to integration. In this paper, which takes the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities from 2006 as its starting point, it is pointed out that the demand for inclusion is equally valid for the society as a whole, and that inclusion represents a qualitative step forward in the development from integration. However, with legislation and organizational measures alone it is not possible to achieve the necessary quality of living and coexistence that inclusion presupposes and requires. In addition, the tendencies which favor the disintegration of the society and are contradictory to the principles of inclusion are existent within the society. However, even though inclusive society has some attributes of merely a vision, it is nevertheless not a utopia. The paper considers a Christian theological image of man and the Christian theological approach to inclusion on the example (of the realization) of the demand for inclusive education as a possible contribution to its feasibility. The Christian image of man and of co-existence is in contrast to the current tendencies which favor the stratification of the society. The support for the feasibility of a culture of inclusive co-existence can be seen in this image.

Keywords: inclusion, Christian theological approach, society

Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom

Mr. sc. **Hrvoje Šlezak**
Osnovna škola Kuršanec
Goran Lapat
Učiteljski fakultet u Zagrebu

Sažetak

Interkulturalni odgoj i obrazovanje u multikulturalnim sredinama pridonose smanjenju stereotipa i predrasuda, te međusobnom upoznavanju i uvažavanju različitih kultura. Interkulturalni pristup vrlo je važan u obrazovanju romske djece. Nositelj njegove provedbe je nastavnik čije interkulturalne kompetencije čine preduvjet uspješnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Predočeni rad propituje u kolikoj mjeri učitelji koji rade s romskom djecom posjeduju interkulturalne kompetencije. Istraživanje je provedeno u sedam osnovnih škola u Međimurskoj županiji koje pohađa veći broj učenika Roma. Anketnom metodom ispitani su stavovi učitelja i stručnih suradnika, njihova spremnost i osposobljenost za interkulturalno obrazovanje. Rezultati ukazuju na nužnost daljnjeg razvoja interkulturalnih kompetencija kroz stručna usavršavanja učitelja.

Ključne riječi: interkulturalizam, obrazovanje, Romi, Međimurje

Uvod

Nacionalni okvirni kurikulum definirajući socijalne i građanske kompetencije učenika navodi da one obuhvaćaju „osposobljenost za odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, poštovanje drugih i samopoštovanje; osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu, te djelovanje na načelima pravednosti i mirotvorstva“ (MZOŠ, 2011, 17). Navedena obilježja u multikulturnim sredinama slobodno se mogu pripisati i interkulturalnim kompetencijama koje bi učenici trebali razvijati. U školama koje pohađaju učenici različitih nacionalnosti, kultura ili vjera „interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazni su činitelji u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija“ (Hrvatić, 2011, 8).

Multikulturalnost Međimurske županije očituje se u činjenici da najbrojniju nacionalnu manjinu čine Romi. Oko 6000 pripadnika romske nacionalne manjine, koji žive uglavnom odvojeno od većinskog stanovništva (Šlezak, 2009), čini približno 5% ukupnog stanovništva županije. Kako je školovanje Roma ponajbolji put njihovoj uspješnijoj integraciji (Hrvatić, 2000, Štambuk, 2000, Šućur, 2000), a obilježeno je brojnim problemima (Lapat i Šlezak, 2011, Novak-Milić, 2007) koji proističu iz tradicije i načina života Roma, dakle njihove kulture, za njihovo obrazovanje „interkulturalni pristup je posebno značajan, jer su dosadašnji kontakti bili opterećeni usvojenim stereotipima, nedovoljnim poznavanjem romske kulture i rijetkim susretima (Hrvatić, 2011, 14).

Kako „stereotipi uspostavljaju i aktiviraju granice s Drugim“ (Šakaja, 2001, 35), a „razvoj interkulturalne kompetencije pridonosi ne samo kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju već i smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu“ (Piršl, 2011, 67), interkulturalni odgoj i obrazovanje imaju zadatak smanjivati postojeće stereotipe i predrasude i otvarati put društvenoj integraciji Roma. Stoga se „ideja interkulturalizma javlja kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama, dok interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura“ (Bedeković, 2011, 139).

Kako je u slučaju Međimurske županije škola jedino mjesto intenzivnog susreta Roma i većinskog stanovništva, njen je zadatak „formirati nove generacije kako u pogledu usvajanja znanja o demokraciji, tako i u smislu razvoja i njegovanja međuljudskih i međuetničkih odnosa te uvažavanja različitosti“ (Gajić, 2011, 105). Decentralizirano kurikularno planiranje omogućuje multikulturalnim školama odvijanje nastavnog procesa u kojem se „nastavni programi povezuju s realnošću multikulturalnih društava“ (Sablić, 2011, 129). Škola, stoga, ima zadatak razvijati interkulturalne kompetencije učenika, ali posredno i njihovih roditelja s ciljem međusobnog uvažavanja, prihvaćanja i priznavanja prava na različitost. Temeljna uloga u postizanju navedenog cilja pripada nastavniku. U tom smislu Bedeković ističe da „interkulturalna kompetencija nastavnika predstavlja osnovnu pretpostavku za stjecanje interkulturalne kompetentnosti učenika“ (Bedeković, 2011, 143). Uspješnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja leži, dakle, u stavovima i osposobljenosti nastavnika za njegovo provođenje.

Cilj predočenog rada je istražiti u kolikoj mjeri učitelji koji rade s romskom djecom posjeduju interkulturalne kompetencije. Istraživanje je provedeno u sedam osnovnih škola u Međimurskoj županiji koje pohađa veći broj učenika Roma. U istraživanju je sudjelovalo 149 ispitanika. Anketnom metodom ispitani su stavovi učitelja i stručnih suradnika, njihova spremnost i osposobljenost za interkulturalno obrazovanje. Upitnik se sastojao od pitanja. alternativnog tipa (DA – NE) kojima su ispitani interkulturalni stavovi nastavnika i stručnih suradnika. Statistička analiza rezultata provedena je uz pomoć programa SPSS.

Stavovi učitelja prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju roma

Provedenim istraživanjem ispitani su interkulturalni stavovi učitelja na konkretnim primjerima interkulturalnog odgoja i obrazovanja učenika Roma. Tablica 1 donosi strukturu ispitanika. Navedeni elementi strukture predstavljali su nezavisne varijable prilikom statističke analize rezultata.

Tab. 1. Struktura uzorka ispitanika prema nezavisnim varijablama

NEZAVISNE VARIJABLE	kategorije	n	%
Spol ispitanika	muški	33	22,1
	ženski	116	77,9
Dob ispitanika	< 30	31	20,8
	30-45	86	57,7
	> 45	32	21,5
Rođeni u Međimurskoj županiji	da	119	79,9
	ne	30	20,1
Žive u Međimurskoj županiji	da	135	90,6
	ne	14	9,4
Ukupan staž ispitanika	< 5	28	18,8
	5-30	104	69,8
	> 30	17	11,4
Staž ispitanika u trenutnoj školi	< 8	70	47,0
	8-20	59	39,6
	> 20	20	13,4
Stručni profil ispitanika	stručni suradnik	9	6,0
	razredna nastava	62	41,6
	predmetna nastava	78	52,3

Dobiveni rezultati ukazuju da ispitanici većinom izražavaju pozitivan stav u odnosu na potrebu interkulturalnosti prema Romima. Stav je da učitelji trebaju biti osposobljeni za rad u multikulturalnim sredinama (86,6%), da bi učitelji koji rade s Romima trebali biti upoznati sa specifičnostima života u romskoj zajednici (92,6%) i da bi trebali proučiti romsku povijest i kulturu (61,7%) te da škola treba poticati suradnju roditelja romskih i hrvatskih učenika (89,9%). Međutim, kad je u pitanju konkretizacija multikulturanog pristupa i uvođenje elemenata romske kulture u nastavu, posebice što se tiče romskog jezika i povijesti, ispitanici imaju negativan stav. Njih 62,4% smatra da u njihovoj školi ne treba uvesti izborne predmete „Povijest i kultura Roma" i „Romski jezik" te da učenici Hrvati ne bi trebali pohađati te izborne predmete (84,6%). Još više zabrinjava što gotovo 40% ispitanika nikada nije posjetila romsko naselje iz kojeg dolaze njihovi učenici. Ispitanici su i sami svjesni ovog problema i podvojenosti stavova, pa njih 56,4% smatra da nisu dovoljno osposobljeni za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Tab. 2. Frekvencije odgovora učitelja o stavovima spram interkulturalnog odgoja i obrazovanja Roma (%)

Anketna pitanja	DA	NE
Trebaju li učitelji biti osposobljeni za rad u multikulturalnim sredinama?	86,6	10,1
Smatrate li da bi učitelji koji rade s Romima trebali upoznati osnove romskog jezika?	52,3	47,7
Kad bi Vam bilo omogućeno, biste li pohađali sate romskog jezika?	43	57
Bi li učitelji koji rade s Romima trebali biti upoznati sa specifičnostima života u romskoj zajednici?	92,6	7,4
Bi li učitelji koji rade s Romima trebali proučiti romsku povijest i kulturu?	61,7	38,3
Mislite li da bi u Vašoj školi trebalo uvesti izborne predmete „Povijest i kultura Roma" i „Romski jezik"?	37,6	62,4
Smatrate li da bi i učenici Hrvati trebali pohađati navedene izborne predmete?	15,4	84,6
Treba li Škola poticati suradnju roditelja romskih i hrvatskih učenika?	89,9	10,1
Smatrate li se dovoljno osposobljenima za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja?	43,6	56,4

Zanimalo nas je da li na izražene stavove ispitanika utječu nezavisne varijable. Razlike u učestalosti odgovora s obzirom na pojedinu nezavisnu varijablu ispitane su pomoću χ^2 testa za nezavisne uzorke, a rezultati testiranja prikazani su u tablici 2 (zbog ograničenog prostora prikazani su samo rezultati testiranja, ne i učestalost odgovora).

Tab. 3. Testiranje razlika u odgovorima s obzirom na nezavisne varijable (χ^2 vrijednosti, u zagradama razina značajnosti).

VARIJABLE	Spol	Dob	Rođeni u Međ. žup.	Žive u Međ. žup.	Ukupan staž	Staž u trenutnoj školi	Stručni profil
Učestalost posjeta romskom naselju	4,312 (0,23)	5,786 (0,45)	2,717 (0,44)	0,852 (0,84)	6,361 (0,38)	9,136 (0,17)	**16,774 (0,01)**
Trebaju li učitelji biti osposobljeni za rad u multikulturalnim sredinama?	0,191 (0,74)	0,530 (0,77)	0,000 (1,00)	0,114 (1,00)	0,239 (0,89)	1,384 (0,50)	1,180 (0,55)
Smatrate li da bi učitelji koji rade s Romima trebali upoznati osnove romskog jezika?	2,165 (0,17)	**8,119 (0,02)**	0,083 (0,84)	0,883 (0,41)	**9,575 (0,00)**	**13,969 (0,00)**	**9,305 (0,01)**
Kad bi Vam bilo omogućeno, biste li pohađali sate romskog jezika?	1,268 (0,32)	**7,580 (0,02)**	1,652 (0,22)	0,313 (0,58)	**8,756 (0,01)**	**8,742 (0,01)**	**6,868 (0,03)**
Bi li učitelji koji rade s Romima trebali biti upoznati sa specifičnostima života u romskoj zajednici?	0,108 (1,00)	5,586 (0,06)	0,376 (0,46)	1,077 (0,28)	3,046 (0,22)	1,121 (0,57)	1,085 (0,58)
Bi li učitelji koji rade s Romima trebali proučiti romsku povijest i kulturu?	0,456 (0,54)	1,273 (0,53)	0,848 (0,39)	1,077 (1,00)	2,369 (0,31)	1,381 (0,50)	3,866 (0,14)
Bi li u Vašoj školi trebalo uvesti izborne predmete „Povijest i kultura Roma" i „Romski jezik"?	0,030 (1,00)	**8,154 (0,02)**	0,033 (1,00)	0,037 (1,00)	**10,437 (0,01)**	1,336 (0,51)	1,536 (0,46)
Smatrate li da bi i učenici Hrvati trebali pohađati navedene izborne predmete?	0,357 (0,78)	0,425 (0,81)	3,629 (0,09)	0,016 (1,00)	1,145 (0,56)	0,560 (0,76)	0,713 (0,70)
Treba li Škola poticati suradnju roditelja romskih i hrvatskih učenika?	0,752 (0,52)	0,348 (0,84)	1,881 (0,31)	0,146 (1,00)	1,321 (0,52)	0,711 (0,70)	0,472 (0,79)
Smatrate li se dovoljno osposobljenima za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja?	1,735 (0,23)	1,699 (0,43)	2,255 (0,15)	**7,269 (0,01)**	1,693 (0,43)	2,563 (0,28)	0,010 (0,99)

S gledišta stavova koji predstavljaju interkulturalnu kompetenciju, utjecaj nezavisnih varijabli najviše se odražava u odgovorima na pitanja o potrebi poznavanja i mogućnosti učenja romskog jezika, te uvođenja spomenutih izbornih predmeta. Kod jezika statistički značajne razlike javljaju se u odnosu na dob, staž i stručni profil ispitanika. Dob i staž, prema tome, imaju vrlo značajnu ulogu u definiranju stavova koji određuju interkulturalnu kompetenciju. Ono što je neočekivano jest činjenica da su mlađi ispitanici s manje staža puno otvoreniji mogućnosti učenja romskog jezika i uvođenju izbornih predmeta o povijesti, kulturi i jeziku Roma. Mlađi ispitanici u odnosu na navedene elemente predstavljaju interkulturalno kompetentniju populaciju.

U odnosu na stručni profil ispitanika, stručni suradnici su najviše pozitivno odgovorili na potrebu poznavanja i mogućnost učenja romskog jezika (90, odnosno 80%), dok su učitelji razredne nastave u najmanjoj mjeri potvrdno odgovorili na navedena pitanja (42,2, odnosno 35,9%). Učitelji predmetne nastave nešto su otvoreniji navedenim mogućnostima od kolega iz razredne nastave (57, odnosno 48,8%). Statistički značajna razlika prema stručnom profilu očituje se i u učestalosti posjeta romskom naselju i mogućnosti upoznavanja prilika socijalne sredine odakle romski učenici dolaze. Više od polovice ispitanika predmetne nastave nikad nije posjetilo romsko naselje (51,3%), dok je kod stručnih suradnika (33,3%) i učitelja razredne nastave (24,2%) to puno rjeđi slučaj.

Vrlo interesantna značajna razlika je i u odnosu na samoprocjenu o osposobljenosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje među ispitanicima koji žive u Međimurskoj županiji (40,9%), odnosno van Međimurske županije (68%). Očito je da stalan prostorni kontakt i suočavanje s romskom problematikom u svakodnevnom životu utječe na ispitanike koji žive u Međimurju da se smatraju puno manje osposobljenima za interkulturalni odgoj i obrazovanje.

Zaključak

Iz predočenih rezultata je vidljivo da u odgovorima o interkulturalnosti uočljiv izrazit utjecaj kronološke dobi ispitanika. Dobiveni odgovori mlađih učitelja pokazuju da su oni spremniji uhvatiti se u koštac s interkulturalnom problematikom u školama koje pohađaju učenici Romi, nego kod učitelja starije kronološke dobi ili s više godina radnog staža. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu intenzivnijeg interkulturalnog stručnog usavršavanja učitelja kako faktor vremena i iskustva ne bi umorio učitelje s ovom problematikom. Predočeni rezultati mogu poslužiti prilikom planiranja stručnih usavršavanja učitelja i definiranja specifičnih ciljeva tijekom njihovog provođenja. Iako je škola danas „po mjeri učenika“, prema HNOS-u učitelji su ključ uspjeha u obrazovanju, uporišna točka o kojoj ovisi kvalitetno funkcioniranje škole. Nastavnik je taj koji u odnosu na druge treba postići višu kompetenciju u poznavanju drugih, njihovih posebnosti, jezika, modernih medija (Previšić, 1999). Kao takav, nastavnik postaje povoljni medij susreta kultura, razlikama bogati sadržaj nastave, interpretira sadržaje na način implementacije u svakodnevne situacije (Grđan, 2007). Ostvariti školu po mjeri učenika znači prilagoditi ju potrebama i interesima učenika. Razvijanjem interkulturalne kompetencije kroz sve razine obrazovanja, stvaraju se uvjeti i osigurava se kvalitetna komunikacija koja je nužna za uspostavu kvalitetnih odnosa za suživot u široj društvenoj zajednici svakog pojedinca (Bognar, 2008). Svaki učitelj je dužan mladim generacijama usađivati poželjne društvene vrijednosti. Danas, kada je sve podložno promjenama, kada se brišu političke, ekonomske, gospodarske i etničke granice, odgovornost učitelja u osposobljavanju mladih za suživot s Romima veća je nego ikada.

Literatura

1. Bedeković, V., (2011): Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 139-151.
2. Gajić, O., (2011): Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja, *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 103-116.
3. Grđan, Z., (2007): Interkulturalni odgoj i obrazovanje u sustavu odgojnih vrijednosti mladih, u: Previšić, V. i suradnici: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 209-215.
4. Hrvatić, N., (2000): Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj, *Društvena istraživanja* 46-47, 267-290.
5. Hrvatić, N., (2011): Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 7-18.
6. Lapat, G. i Šlezak, H., (2011): *The Roma students' perception of the importance of education*, monografija međunarodnog znanstvenog skupa Suvremene strategije učenja i poučavanja, Pula, 91-104.
7. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011: Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, MZOŠ, Zagreb.
8. Novak Milić, J., (2007): Hrvatski i romski u prvim godinama školovanja, u *Drugi jezik hrvatski* (ur. Cvikić, L.), Profil, Zagreb, 92-97.
9. Piršl, E., (2011): Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 53-70.
10. Previšić, V., (1999): Učitelj – interkulturalni medijator, u: Rosić, V.: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, 78-84.
11. Sablić, M., (2011): Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive, *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 125-138.
12. Šakaja, L., (2001): Stereotipi mladih zagrepčana o Balkanu: Prilog proučavanju imaginativne geografije, *Revija za sociologiju 32 (*1-2), 27-37.
13. Šlezak, H., (2009): Prostorna segregacija romskog stanovništva u Međimurskoj županiji, *Hrvatski geografski glasnik* 71 (2), 65-81.
14. Štambuk, M., (2000): Romi u društvenom prostoru Hrvatske, *Društvena istraživanja* 46-47, 197-210.
15. Šućur, Z., (2000): Romi kao marginalna skupina, *Društvena istraživanja* 46-47, 211-227.

Intercultural Competence of Teachers in Schools with Roma Children

Abstract

Intercultural education in multicultural communities contributes to the reduction of stereotypes and prejudice as well as to the advancement of mutual understanding and respect for different cultures. Intercultural approach is very important in the education of Roma children. The prerequisite for a successful implementation of intercultural education are teacher's intercultural competences. The presented paper investigates the extent to which teachers working with Roma children possess intercultural competence. The study was conducted in elementary schools in Medjimurje County attended by high percentage of Roma pupils. A questionnaire was used to explore the attitudes of teachers and professional staff, their willingness and ability for intercultural education. The results indicate the necessity of further development of intercultural competences through professional in-service training of teachers.

Keywords: interculturalism, education, Roma, Medjimurje

Interkulturalne kompetencije učitelja

Mr. sc. **Beatrica Šurbek**
Osnovna škola Antuna Mihanovića, Zagreb

Sažetak

Škola danas postaje sjecište različitih kultura i jezika, a obrazovanje glavno sredstvo pomoću kojeg će učenici biti pripremljeni za život u ekonomski, socijalno i kulturno različitom svijetu. Zadatak je suvremene škole pripremiti sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu bez obzira na njihovu rasnu, etničku, religijsku, jezičnu, kulturnu, spolnu i socijalnu različitost. Interkulturalne kompetencije učitelja i interkulturalna osjetljivost čine polaznicu za afirmaciju interkulturalnih odnosa u školi te se kao takve odnose na stalni osobni i profesionalni razvoj učitelja. Interkulturalne kompetencije učitelja su osnova za kulturalno odgovorno obrazovanje u školi koja odgovara potrebama i izazovima suvremenog društva.

Ključne riječi: interkulturalna pedagogija, interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost (etnocentrizam- etnorelativizam)

Uvod

Interkulturalna pedagogija priprema učitelje, učenike i roditelje za susrete s drugim kulturama. Ona je utemeljena na želji za uspješnim susretima među različitim kulturama, za boljim opažanjem vlastite kulture, za sposobnošću relativiziranja i istraživanja novih puteva suživota i suradnje s drugim kulturama. Interkulturalna pedagogija ne zahtijeva samo skup znanja i kompetencija, nego i stanje duha koji razvija veću sposobnost tolerancije i dvoznačnosti, otvorenost prema drugim vrijednostima i drugim ponašanjima (Sablić, 2009).

Hrvatska kao multikulturalna i multikonfesionalna država dužna je urediti odnose na području obrazovanja, politike, gospodarstva u kulturnom i javnom životu poštujući prava manjinskih nacionalnih i vjerskih skupina. Urediti odnose na načelima interkulturalizma ne znači smo poznavanje osoba koje pripadaju drugim kulturama i njihovih kulturnih obilježja već podrazumijeva interaktivan odnos, međusobno prožimanje. On pretpostavlja suodnos, razmjenu i susret različitih, ali u odnosu ravnopravnih kultura .

Interkulturalizam najpotpunije izražava sve one dimenzije (antropološke, psihološke, sociološke, pedagoške, etničke, religiozne, kulturne, etičke, verbalne i neverbalne), koje dolaze do izražaja u dodiru, susretu između dviju kulturno različitih osoba ili grupa na određenom prostoru i u određenom vremenu (Piršl, 2001).

Interkulturalna pedagogija temeljena na interkulturalnom kurikulumu pruža odgovore na ta još goruća pitanja svakodnevne školske prakse jer nemoguće je neutralizirati predrasude racionalnim,

znanstvenim, ili političkim putevima izvan škole. Škola je, osim obitelji, osnova socijalizacije mladog čovjeka te kao takva mora biti temeljena na interkulturalnoj pedagogiji. Prema izvješću Međunarodnog povjerenstva za obrazovanje (Delors, 1998.,73.) date su smjernice i preporuke za razvoj obrazovnih sustava te se obrazlaže smisao obrazovanja koje promiče kulturni pluralizam tako što ga predstavlja kao izvor ljudskog obogaćenja i protiv rasnih predrasuda koje rađaju nasilje i izvlaštenost te se stoga ističe da:

1) Obrazovne politike moraju biti dovoljno raznovrsne i tako osmišljene da ne postanu još jedan izvor društvene izvlaštenosti;
2) Obrazovanje ne može, samo po sebi riješiti probleme raskida društvenih veza, no, ono može poticati želju za zajedničkim životom što je temeljna sastavnica društvene kohezije;

Tražiti ravnopravnost nije utopija: škola je i proizvod društva, ali i sudjeluje u stvaranju društva (Perotti, 1995, 110). Zbog toga se zalažemo za inkluzivnu školu koja ima dva ključna obilježja (Ermenc, 2004., 265):

1) Ona pruža pomoć svakom učeniku u postizanju visokokvalitetnog znanja i razvoja bez selekcije i segregacije;
2) Oblikuje takvu školsku klimu i uvjete suživota u kojoj se individualne, kulturne i socijalne razlike smatraju bogatstvom i izvorom učenja, tako da različitost postaje stvarna jednakost (jednakost u različitosti)

Za interkulturalno obrazovanje esencijalno je pitanje ostvarivanje politike jednakih mogućnosti za sve. Cilj je interkulturalne pedagogije da se nauči živjeti i djelovati u različitostima. Ukoliko se u jednoj školi definiraju različitosti, onda se one moraju prihvatiti kao izvor za nastavni proces i učenje, a ne kao hendikep. Traganje za razlikama ne smije postati samo sebi svrhom, jer, kako kaže Louis Porcher "zatvaranjem drugoga u njegovu različitost, zatvaramo i sebe u svoju različitost", što je suprotno autentičnom interkulturalnom obrazovanju, koje pretpostavlja dijalog i interakciju (Zidarić, 1994., 14).

Interkulturalna ideja je osobit pedagoški fenomen i problem, jer označava odnos, prožimanje, funkciju i rezultat odnosa, prožimanja različitih kultura u društvu. Micheline Rey ističe kako smo pozvani da našu logiku „mono" razmišljanja zamijenimo logikom „ među" te smatra da se ta koncepcija odnosi na sve aspekte života u društvu: politiku, ekonomiju, ekologiju, migracije, zdravlje, medije, etiku, a najveću ulogu daje odgoju zbog njegove sveobuhvatne uloge. Rey ističe da interkulturalni pristup poziva na djelovanje kako bi se interakcije odvijale s međusobnim poštovanjem te ističe da prefiks „inter" podsjeća na dimenziju međuzavisnosti, interakcije, odnosa, otvaranja, reciprociteta i solidarnosti, a kulturalno podsjeća na priznavanje vrijednosti, simboličkih predstava za koje su pojedinci ili grupe vezane i prema kojima oblikuju svoj pogled na svijet. Rey

se zalaže da se različite kulturne zajednice priznaju kao sudionici koji doprinose stalnoj izgradnji cijelog društva, a ne kao grupe u odnosu na koje se neko društvo određuje kao dominantni kulturni identitet i poprima dobrostivi zaštitnički stav ili se prikazuje kao „ samo manje tolerantno“. Moramo se složiti sa takvim stajalištem jer, uistinu, tek u susretu, razmjeni kultura, međusobnom odnosu, odvija se ono što kroz povijest prepoznajemo kao kulturni razvoj.

Interkulturalne kompetencije učitelja

Pojam kompetencije često se koristi u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi. Prema definiciji OECD-a komptencija je sposobnost koja se reflektira dalje od posjedovanja znanja i vještina te uključuje (OECD, 2007):

1. kognitivnu kompetenciju - korištenje teorije koncepata te informalno znanje koje se stječe kroz praksu,
2. funkcionalnu kompetenciju (vještine) - primjena i odabir određenog ponašanja u situaciji,
3. osobnu kompetenciju,
4. etičku kompetenciju - korištenje osobnih i stručnih vještina,

Prema Perottiu (1995; prema: Rey 1986) interkulturalno obrazovanje je načelo na kojem se temelje aktivnosti škola i obrazovne zajednice. Svrha je zahvatiti cijeli obrazovni sustav: nastavnike-mentore i nastavnike na svim razinama, od predškolskog odgoja do sveučilišta, uključujući stručnu izobrazbu i obrazovanje odraslih. Valja obuhvatiti i ostale obrazovne djelatnike: upravno osoblje i prateće službe, psihologe, socijalne radnike, zdravstveno osoblje. To zahtijeva početnu pripremu za sve nastavnike (koju treba nastaviti unutar sustavnog i primjerenog stručnog usavršavanja) i daljnje obrazovanje. Obrazovne institucije nisu samo mjesta obrazovanja i usvajanja znanja, već su mjesta života, eksperimenta, međusobnog prihvaćanja i solidarnosti. Obrazovni procesi ovise o komunikaciji i kvaliteti pedagoških odnosa (Rey, 2002).

Osim inicijalnog, početnog obrazovanja učitelja, kroz cjeloživotno obrazovanje, učitelji trebaju stjecati svekolike kompetencije koje su važne za rad u kulturno pluralnom društvu i školi koja postaje interkulturalna školska zajednica. Učitelji, stručni suradnici i svi profesionalci u školi trebaju biti adekvatno osposobljeni kroz kurikulumski pristup u svom obrazovanju i profesionalnom usavršavanju za kulturne različitosti i socijalnu inkluziju. Učitelji preuzimaju ulogu i odgovornost za poticanje socijalne integracije djece različitog kulturnog porijekla, a istraživanja pokazuju da velik broj učitelja ima malo znanja o tome kako efektivno raditi s djecom iz različitih kulturnih sredina i različitog porijekla. Također, provedena su brojna istraživanja kojima je bio cilj utvrditi indikatore interkulturalne kompetencije, kao što su vještine, karakterne

crte i znanja. Indikatori interkulturalne kompetencije kod većine autora ovise o tome koje komponente oni smatraju važnima. No, sve se te komponente mogu svrstati u nekoliko kategorija: osobna stajališta, znanje, komunikacija, razvoj osobnosti i društveni odnosi (Hrvatić, 2007, 401). Poznat je Byramov model interkulturalne komunikacijske kompetencije koji uključuje pet faktora: znanja (Savoirs), stavove (Savoir etre), vještine interpretacija i odnosa (Savoir comprendre), vještine otkrivanja i interakcija (Savoir apprendre/faire); političko obrazovanje sa kulturnim promišljanjima (Savoir s'engager). Prema Byramu i Zarateu (1997) i Byramu (1997) kod Hrvatić (2007, 401), interkulturalna kompetencija je sposobnost usvajanja interkulturalnih stajališta, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštovanja različitih kultura. Tu nalazimo pet ključnih elemenata: interkulturalna stajališta, znanje, vještine interpretiranja, vještine otkrivanja i interakcije, kritička kulturna svjesnost i politička kultura. Interkulturalne kompetencije se ne mogu postići administrativnim promjenama kurikuluma, gotovim tiskanim materijalima jer je u osnovi interkulturalne kometencije čovjek-učitelj, njegov odnos i interakcija u razredu. Svaki nastavni sat je novo propitivanje sebe, svog odnosa, svojih predrasuda, mogućnosti interkulturalne komunikacije. U interkulturalnoj školskoj zajednici velika se važnost pridaje stalnom razvoju odnosa, interakcija, simetrične komunikacije što utječe na profesionalnost učitelja, njegovu osobnu socijalizaciju i doživljaj u razredu. S tog stajališta možemo reći da je u osnovi interkulturalnih kompetencija samoosviještenost učitelja (self-awareness) koja dolazi do izražaja u svim momentima prakse u učionici i u svakom interkulturalnom susretu.

Gundara ističe važnost uključivanja interkulturalnih dimenzija u obrazovanje učitelja tijekom njihova studija te osnovu interkulturalne kompetencije učitelja sagledava u njegovoj sposobnosti i vještinama interpersonalne komunikacije. Također, ističe problem ne uključivanja „stranaca“ u nastavnička zanimanja te smatra da bi njihovo uključivanje u nastavnički poziv poboljšalo multijezične vještine i osnažilo interkulturalne kompetencije učitelja (Gundara, 2003., 15).

Razmatrajući pitanja nove uloge učitelja Baatelan ističe kako profesionalna kultura učitelja zahtijeva sposobnosti, ali i prilike za iskazivanje vlastitih stavova i kompetencija. Nije dovoljno tek, s vremena na vrijeme razmatrati pitanja netolerancije i deklarativno isticati jednakost svih učenika. Pitanja koja si učitelj mora postavljati u svom radu su (Baatelan, 2001., 242):

Kako se ponašanje učenika u razredu reflektira na moje vlastito ponašanje? Koje su moje reakcije na učenikovo ponašanje? Da li očekujem od učenika da preuzmu odgovornost? U kojoj mjeri razvijam različite vještine i inteligencije? Da li živim ono što poučavam? Da li stvaram situacije za iskustveno učenje? Da li stvaram situacije u kojima se nitko ne osjeća isključenim? U kojoj mjeri prepoznajem učenička pozitivna nastojanja ? U kojoj mjeri potičem samopouzdanje učenika? Na koji način se nosim sa sukobom ?

Interkulturalno kompetentan učitelj prilagodit će nastavne metode i kurikulum svim učenicima koristeći kooperativno i suradničko učenje; prilagodit će nastavnu građu i vježbe kako bi sve vrste inteligencija i sposobnosti učenici mogli izraziti; praćenje, vrednovanje postignuća učenika bit će s ciljem podizanja samopouzdanja i poštovanja prema svim učenicima (Baatelan, 2001.,243). Gay ističe (Gay, 1995) da postoje brojne egzistencijalne razlike između učitelja i učenika koje također doprinose jazu i međusobnom nerazumijevanju učenika i učitelja. Naime, sredina u kojoj žive učitelji je srednja klasa, obrazovana i ekonomski osigurana za razliku od sredine učenika koji žive u siromaštvu, na rubovima velikih gradova, u rasnim i etničkim manjinama. Učitelji u svom radu polaze od vlastitog iskustva i u učenju i nastavi koriste primjere, ilustracije njima bliske što je, zapravo intelektualno apstraktno za učenika drugačijeg kulturnog okruženja. Upravo stoga , osnova školskog uspjeha za tu djecu bilo bi postizanje kvalitetne komunikacije između učitelja i učenika. Da bi to bilo moguće treba pripremiti učitelje kroz obrazovanje i profesionalni razvoj za etnički, kulturno pluralistički i tehnološki kompleksan svijet. Autorica izdvaja pet područja o kojima se treba razmišljati kada razmatramo neuspjeh u školi djece drugačijeg kulturnog porijekla. Radi se o kulturnim različitostima, stresu i anksioznosti, bespomoćnosti u učenju, natjecateljski duh u razredu i podučavanje u kulturnom kontekstu. Dolazi do zaključka da je većina krucijalnih, kulturnih razmimoilaženja u razredu rezultat kulturnih vrijednosti, načina komunikacije i kognitivnih procesa, načina postavljanja zadataka i radnih navika, stilova samopredstavljanja i načina rješavanja problema. Smatra da većina učitelja djecu iz različitih etničkih grupa i društvenih slojeva doživljava kao nekompetentne jer ne uspijevaju uspješno izvršavati školske zadatke. Ti učitelji smatraju da su jedini ispravni načini rada u školi oni koji su normativno zadani. Naprotiv, istraživanja dokazuju da su djeca različitog kulturnog porijekla veoma uspješna u svojoj kulturnoj i etničkoj zajednici. Postavlja pitanje zašto se te vještine ne transferiraju u školi? Prema Gay potrebno je da učitelji razviju situacijsku kompetenciju kako bi učenici pokazali svoje vještine u razredu i još ih više obogatili. Djeca prirodno žele pokazati ono u čemu su dobri i što dobro rade ne osvrćući se na etnički identitet, socioekonomski status, spol, kulturnu pozadinu i sl., ali potrebno im je okruženje koje će njegovati pozitivnu percepciju osobne kompetencije. Nažalost, s početkom školovanja oni dobivaju poruke da ne mogu biti uspješni u školi i postaju nesigurni i nekompetentni. Tako autori (Bowles i Gintis (1976), prema: Marsh, 1994) tvrde da klasa/rasa/spol kojima učenik pripada određuju društvena iskustva što ih učenici imaju u školi. Siromašni učenici i učenici iz manjinskih skupina isključeni su iz kurikuluma koji osigurava visokostatusno znanje (Marsh, 1994., 37). Interkulturalni kurikulum, naprotiv, znači da se posebnosti socijalne i kulturne sredine i manjina uključuju u sva područja rada škole. Interkulturalne kompetencije učitelja obuhvaćaju pedagoško vođenje učenika na takav način da svi učenici razviju samopoštovanje i

pozitivnu sliku o sebi kao ključne preduvjete obrazovnog uspjeha. Prema Roux (Roux, 2001. 283.), učitelj u multikulturalnom razredu treba:

1. kreirati takav oblik učenikove samopercepcije koja će mu omogućiti pozitivna iskustva;
2. inicirati uvjete za pozitivno samopoimanje vodeći brigu o svim učenicima u razredu;
3. osigurati poticajno razredno ozračje za obrazovna postignuća i socijalne odnose;
4. poticati kooperaciju u razredu bez obzira na etničke i kulturne granice;
5. poticati osjećaje i stavove međusobnog poštovanja, razumijevanja, oslobađanja od predrasuda zalažući se za ljudsko dostojanstvo;
6. biti zainteresiran za dobrobit svakog učenika bez obzira na etničko porijeklo;
7. biti pravedan, konzistentan i otvoren te se istinski jednako odnositi prema svim učenicima;

Interkulturalna osjetljivost kao pretpostavka razvoja interkulturalnih kompetencija

Interkulturalna osjetljivost je osobina koja se stječe kroz socijalizacijske procese tijekom života čovjeka. U odgoju i obrazovanju bitna je intencionalnost s ciljem razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika i mladog čovjeka. U tom smislu presudna je uloga osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja kojim su u Republici Hrvatskoj obuhvaćena djeca od 6 do 15 godina starosti. Naime, prema razvojnoj psihologiji upravo je to period intenzivnog upijanja iskustava i učenja socijalizacijskih vještina, a tako i stjecanja interkulturalne osjetljivosti. Interkulturalna osjetljivost je 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. Ona je neophodna za život i rad u multikulturalnim sredinama (Sablić, 2009). Milton Benett (Benett, 1986, prema: Sablić, 2009) je idejni tvorac Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti (DMSI – Developmental Model of Intercultural Sensitivity) i instrumenta za mjerenje interkulturalne osjetljivosti (IDI- Intercultural Development Inventory). Model DMSI se sastoji od kontinuuma koji čine šest razina, a svaka sljedeća razina vodi k većoj interkulturalnoj osjetljivosti, dok IDI obuhvaća četiri skale koje su komplementarne sa DMSI. Svaka razina ima određen pogled na svijet koji je različit od drugih i sastoji se od niza karakteristika, uključujući stavove i ponašanja koji su sastavni dio specifičnoga pogleda na svijet. Ovisno o tome kako netko shvaća i percipira svijet, takvo će biti i njegovo ponašanje. Prve tri razine modela DMSI su etnocentrične (vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura), dok su ostale tri etnorelativne (vlastita kultura se uspoređuje s ostalim kulturama). Prva etnocentrična razina jest negiranje ili zanemarivanje kulturnih razlika. Druga razina obuhvaća prepoznavanje kulturnih

razlika, ali s negativnim stajalištem. Tu nailazimo na brojne stereotipe, podijeljenost ljudi na „mi“ i „oni“. Treća etnocentrična razina odnosi se na minimiziranje razlika te ljudi koji se sa svojim stavovima nalaze na toj razini naglašavaju sličnosti među kulturama i samo površno prepoznaju kulturne razlike. Dakle, etnocentrični pogled na svijet negira ili minimizira uopće postojanje kulturnih razlika. Prva razina etnorelativnog pristupa odnosi se na prihvaćanje kulturnih razlika, ali i zauzimanje pozitivnih osjećaja kod osobe. Druga razina etnorelativnog viđenja svijeta odnosi se na prilagođavanje različitom i prihvaćanje viđenja osobe kulturno drukčijeg porijekla. Na toj razini osoba već lakše ostvaruje interaktivne odnose s ljudima drugih kultura. Posljednja razina je integracija različitosti što znači da je osoba usvojila višestruki kulturni pogled na svijet, što joj omogućava lakše prelaženje iz „mono“ u „pluri“ perspektivu i obrnuto (Piršl, 2007.,284). Rezultati postignuti na skalama DMSI i IDI mogu biti upotrebljeni za evaluaciju profesionalnog razvoja bazirani na individualnim ili grupnim interkulturalnim razvojnim ciljevima. Cilj modela DMSI i IDI je povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim, etnocentričnu perspektivu dovesti u razinu etnorelativnog viđenja svijeta no brojna istraživanja kod nas i u svijetu još uvijek pokazuju da se radi o interkulturalnoj utopiji jer postoji veliki jaz između teorije i onoga što se na području interkulturalizma odvija u praksi. Tako rezultati istraživanja provedenog na Univerzitetu u Calgaryiu 2007. s učiteljima (University of Calgary’s Master of Teaching (MT) programme), pokazuju veliku različitost u odgovorima ispitanika i u poimanju interkulturalnosti uopće. Naime, istraživanjem su utvrđene tri kritične postavke, a to su (Guo i sur. 2009.,569):

1) višeznačno određenje pojma različitosti kultura kod učitelja, različiti učitelji različito objašnjavaju i poimaju kulturne razlike;
2) važnost samoispitivanja u procesima interkulturalnog ophođenja;
3) nepovezanost između teorije i prakse;

Učitelji su izražavali svoje osjećaje u odnosu na konkretne situacije, npr. učitelj je jedini bijelac u razredu, ili učenici međusobno razgovaraju na učitelju nepoznatom jeziku i sl. te su u odnosu na te situacije izražavali osjećaje nesigurnosti, anksioznosti, gubljenja vlastitog identiteta. To su pitanja s kojima se učitelji susreću u praksi, a odnose se, zapravo, na njihovu nesigurnost djelovanja u određenoj nastavnoj situaciji koja se dijelom javlja zbog nedostatka iskustva interkulturalnih odnosa, a dijelom zbog krutosti cijelog školskog sustava koji je usmjeren na uspjeh učenika izražen kroz brojčane ocjene i na stjecanje znanja kao osnovne vrijednosti školovanja. Učitelj koji je interkulturalno osjetljiv razvijat će interkulturalnu osjetljivost i kod drugih učenika u razrednoj zajednici. Interkulturalna osjetljivost usko je povezana sa pitanjima komunikacijskih odnosa u razredu kako između učenika tako i na relaciji učitelj-učenik kao i s pitanjima ostvarivanja temeljnih ljudskih prava.

Prema zaključku

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju i osjetljivost trebali bi biti jedna od osnovnih profesionalnih umijeća učitelja te kao takvi biti polazište za cjeloživotno obrazovanje. Kvalitetno pedagoško-psihološko, didaktičko i stručno obrazovanje, ali i životno iskustvo koje učitelj ima, omogućit će bolju fleksibilnost, kreativnost, ali i prilagodbu složenim i zahtjevnim izazovima koje pred njega postavljaju globalizacijski procesi (Piršl, 2007.,287). Interkulturalne kompetencije učitelja odnose se na stalni osobni i profesionalni razvoj, na razvoj socijalnih i komunikacijskih kompetencija, razvijanja interpersonalnih vještina, ali i stalnog propitivanja vlastitog odnosa i stava prema učenicima i njihovim roditeljima koji dolaze iz različitih kulturnih sredina.

Literatura

1. Baatelan, P., Gundara, J. (2000), Intercultural education, co-operative learning and the changing society. *Intercultural Education*, 11 Supplement, 31-34.
2. Baatelan, P. (2001), Learning to respect. *Intercultural Education*, 12(3) : 237-245.
3. Delors, J.(1998), *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa.
4. Ermenc, K. (2004), Položaj pripadnika manjinskih etničkih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja* 2 : 261-274.
5. Gay, G. (1995), Building cultural bridges. *Multicultural Education*,The Dushkin Publishing Group/Brown & Benchmark Publishers , Guilford, 2/E: 34-39.
6. Gundara, J. (2003), *Intercultural Education : World on the brink?*. London: Institute of Education, University of London.
7. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija : nove paradigme.U: Previšić, V.,Šoljan, N., Hrvatić, N.(ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Školska knjiga, str. 41- 58
8. Marsh, C.J. (1994), *Kurikulum : temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
9. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
10. Piršl, E. (2001), *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.(Doktorska disertacija)
11. Previšić, V. (1996), Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja*, 5(25-26): 859-874.
12. Rey-von-Allmen, M. (2002), Une education interculturelle:defi et necessite pour nos
13. societes pluriculturelles. *Migracijske i etničke teme* 18: 85-98.
14. Roux, J. (2001), Social dynamics of the multicultural classroom. *Intercultural Education* 1(3): 273- 287.
15. Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnoga kurikuluma*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (Doktorska disertacija)
16. Zidarić, V. (1995), Europska dimenzija u obrazovanju- njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja* 2(21):161-181.

Intercultural Competence of Teachers

Abstract

Schools are becoming the intersection points of different cultures and languages and education is regarded as the main way of enabling students for living in economic, social, cultural diverse world. The task of a modern school is to prepare all students for common life in democratic society , no matter what their racial, ethnic, religious, linguistic, cultural , sexual and social diversity are. Intercultural competence of teachers and intercultural sensitivity make the start point of afiirmation of the intercultural relations in school. Intercultural relations are dedicated to constant personal and professional development of the teachers. Teachers' intercultural competences are the basics for the cultural reliable education in school that correspond the needs and challenges of the modern society.

Keywords : intercultural pedagogy, interculturalism, intercultural competency, intercultural sensibility (ethnocentrism, ethnorelativism).

Razvoj kulturnog menadžmenta u uvjetima globalizacije obrazovanja

Dr. sc. **Nevenka Tatković,** izv. prof.
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti
Dr. sc. **Linda Juraković**
Visoka poslovna škola Višnjan

Sažetak

Autorice na kritičan način analiziraju razvoj kulturnog menadžmenta u uvjetima globalizacije obrazovanja uvažavajući utjecaj svjetskih trendova, kulture, nacionalnog identiteta, ljudskih resursa, tržišta, navodeći primjer iz prakse. Komparacijom i analizom dostupnih podataka i vlastitog iskustva došlo se do zaključaka o dualnosti utjecaja globalizacije na ekonomsku i obrazovnu sferu te na sve veću potrebu uključivanja menadžmenta u razvoj kulture. Zadatak istraživanja bio je prepoznati načine upravljanja prema progresivnijim i modernijim metodama razvoja kulturnog menadžmenta. Autorice sagledavaju umjetnost kao dio života i čin ekspresivnog izražavanja i kreativnosti. Polazeći od pretpostavke da je za kvalitetan obrazovni i kulturni rad potrebno znanje iz multidisciplinarnih područja, npr. ekonomije, kulture, pedagogije i dr., u radu će se iznijeti prijedlog strategije organizacije kulturnih resursa dobiven na osnovi višegodišnjeg iskustva i istraživanja u kulturnoj i obrazovnoj djelatnosti.

Ključne riječi: obrazovanje, umjetnost, kultura, menadžment, globalizacija

Uvod

Globalizacija je na svjetsko tržište donijela mnoge promjene i dileme. Iako adekvatna za mnoge segmente rada, često je destruktivna kada je u pitanju umjetnička, društvena vrijednost kao npr. razvoj nacionalnog digniteta kroz kulturne djelatnosti. Kad se govori o globalizaciji često se postavlja pitanje da li se globalizacija treba prilagoditi društvu, ili se cjelokupno svjetsko stanovništvo treba prikloniti globalizacijskom efektu. „Ona je rezultat zahtjeva tržišta za boljim uslugama i proizvodima, i pokreće sudionike da se neprestano usavršavaju“ (Andersen, 2003., str. 21.). Međutim, da bi tržište funkcioniralo kao slobodno, a sam kupac postao svjestan snage globalizacije, potrebno je smisao ponekad tražiti iz perspektive „antiglobalista“. Zavirimo li na trenutak u povijest, reći ćemo da su se čak i misli Adama Smitha istaknutog ekonomiste 18. st. („Bogatstvo nacija“, 1776.) ostvarile kada je govorio da će društvo doživjeti svoj maksimalni ekonomski razvoj onda kad tržišta budu djelovala samostalno i bez uplitanja državnih vlasti. Nije li pojam *globalizacija* ponekad u kontradiktornoj poziciji prema nekim idejama sociologa, pedagoga, kulturologa i etnologa koji zastupaju teoriju da su različitosti lijepe i poželjne? Uspješan kulturni menadžment u procesu globalizacije mora pravovremeno detektirati promjene u okruženju i prilagoditi se tendencijama na koje ne može utjecati jer one postaju zadani uvjet djelovanja u

svjetskim okvirima. Međutim, istovremeno treba raditi i na prezentaciji te usavršavanju vlastitih vrijednosti u umjetnosti i kulturi. Dakle, „menadžment u kulturi je primjena znanja i tehnika menadžmenta u stvaranju (proizvodnji), promidžbi i potrošnji kulturnih dobara“(Antolović, 2009., str. 25.) Ovakav pristup menadžmentu zahtijeva i veći angažman u obrazovanju kadrova u kulturi koji će svojim kompetencijama unaprijediti kulturni pristup u društvu. „U povijesti kulturne stvarnosti, vodeći kulturolozi evolucionisti 20. stoljeća, G. Childe i L. White, razvili su učenje o univerzalnoj evoluciji- tj. da je razvoj kulture potrebno gledati cjelovito, razvoj kulture kao nadorganske stvarnosti, a ne kroz pojedine zajednice.“ (Kale, 1982., str. 147.). Ovakav pristup bio bi prihvatljiv kada tržište ne bi bilo toliko zasićeno nekvalitetnim proizvodima, a države i manja područja gubila svoju autohtonost i prepoznatljivost. Iskustva danas pokazuju da kulturu/e treba povezivati, ali uvažavajući koncept vlastite tradicionalnosti i izvornosti. „U novije vrijeme znanstvenici (Hoecklin, 1995., str. 5.) koji izučavaju menadžment sve više uočavaju utjecaje koje kultura naroda ili područja ostvaruje na poslovne procese. Ovo pitanje posebno je potaknuto sve većom i značajnijom suradnjom različitih zemalja, a time vrlo često i različitih kultura.“(Antolović, 2009., str. 19.). Iz tog razloga važno je da obrazovanje kadrova u kulturi bude multidisciplinarno i s naglaskom na suvremene trendove razvoja u kulturi.

Razvoj kulturnog menadžmenta u društvu

Kultura je danas poradi masovne i jeftine proizvodnje i distribucije postala tek sredstvo manipulacije umjetničkim vrijednostima-eksponatima. Kao sredstvo materijalne interpolacije bez prave umjetničke vrijednosti između proizvođača (prodavača) i kupca implementirala se na tržištu najčešće kao komercijalni „rekvizit“. Kulturni menadžment kao sinteza društvenih i ekonomskih funkcija danas je više no ikada podložan potpunoj komercijalizaciji različitih ljudskih vrijednosti što predstavlja veliku opasnost za cjelokupan kulturni razvoj. Paralelno s time nameće se potreba preispitivanja planova razvoja kulturnog menadžmenta tj. usklađivanje različitih elemenata koji bi trebali funkcionirati u smjeru kulturne progresije, a ne egzistirati kao komercijalni distraktori prilagođeni globalizacijskim trendovima.Takav primjer često se nailazi u turističkim destinacijama i prodaji suvenira „Upravo u interesu daljnjega razvitka turističke djelatnosti treba se spriječiti stvaranje još većeg raskoraka, nesklada i nesporazuma između humanističkih i ekonomskih turističkih funkcija, jer te dvije komponente po svojoj prirodi trebaju harmonično i uzajamno djelovati“ (Jadrešić, 2001., str. 37.).

Važan element u upravljanju su ljudski potencijali. S obzirom da je teško od menadžera u kulturi očekivati jasno poznavanje pedagogije rada, psihologije i drugih struka, potrebno je angažirati vanjske suradnike u funkciji edukatora, ili u neposrednom radu u kulturi. „U tipičnoj instituciji kulture i umjetnosti (bez obzira pripada li ona profitnom ili neprofitnom sektoru) bilo bi

najbolje započeti proces upravljanja ljudskim potencijalima planiranjem potreba za zaposlenicima (i/ili volonterima)“ (Pavičić, Alfirević, Aleksić, 2006., str. 305), a potom organizirati dodatno obrazovanje ili usavršavanje. Ovakav pristup neophodan je iz razloga da se kulturna institucija ne nađe zatečena promjenama u okruženju koje od zaposlenika očekuju nova znanja i vještine za korištenjem npr. suvremenih tehnologija u radu, multimedije, itd.

Suvremena civilizacija poučena generacijskim iskustvom različitih umjetničkih previranja odlučna je u tome da kultura kao značajna komponenta ljudskog razvoja ima važnu ulogu u cjelokupnom društvenom razvoju, usmjerenom globalno, ali i lokalno. „Cilj upravljanja kulturnom baštinom, prema tome, jest očuvanje reprezentativnog primjerka materijalne i nematerijalne baštine za buduće generacije.“ (Jelinčić, 2010., str. 27). Ako je kultura sinteza različitih vrijednosti i percepcija te rezultat povijesnih razvojnih tendencija, nije li ona osnova i učiteljica za nadogradnju novih razvojnih i obrazovnih strategija koje bi–trebale biti u ulozi receptora stranih i domicilnih ulagača? Kultura kao dio društvenog razvoja suštinski je nositelj i tržišne ponude, a ispunjava sljedeće zahtjeve:

- međusobno upoznavanje pripadnika različitih naroda, mentaliteta,
- očuvanje vlastite kulturne baštine čija bi se etnološka vrijednost prezentirala drugim narodima s aspekta učenja o vrijednostima,
- veći angažman djelatnika u kulturi, u sferi obrazovanja kulturnog menadžmenta i obrazovanju svih aktera u kulturnom procesu.

Konkretno, interakcija kulture i obrazovanja povisuje cijenu cjelokupnoj kulturnoj ponudi te neposredno utječe na povećanje ekonomskih učinaka. Zato kulturna ponuda u društvu mora zadovoljiti svojom kvalitetom i izborom kulturne potrebe zainteresiranih konzumentnata. Također, u cilju podizanja kulturnog digniteta, treba posebnu pažnju posvetiti edukaciji svih aktera koji sudjeluju u promociji kulturnih djelatnosti i afirmaciji njezinih proizvoda . „Obrazovanje jest rizično, jer potiče osjećaj otvorenih mogućnosti. Ali ako se mladi ne odgoje tako da steknu sposobnosti razumijevanja, osjećanja i djelovanja u svijetu neke kulture to ne znači samo postići bijedne pedagoške rezultate nego stvoriti rizik otuđenja, prkosa i praktične nekompetentnosti. A sve to podriva vitalnost kulture.“ (Bruner, 1996., str. 55.).

Uvažavajući utjecaj svjetskih trendova, kulture i nacionalnog identiteta, obrazovanje treba biti u funkciji sagledavanja umjetnosti i kulture kao dijela života i čina ekspresivnog izražavanja i kreativnosti. U tom smislu i kurikulum obrazovanja učenika, ali i nastavnika, treba biti usmjeren razvoju osobnih potencijala u domeni kreativnosti (filmske likovne, scenske, glazbene itd.) . „Iako je u kulturi ideja i stvaralaštvo pojedinca važan autorski ili izvođački doprinos u realizaciji većine programa i projekata, nužno je ostvariti timsku razinu uspješnosti i učinkovitosti“ (Antolović, 2010., str. 20.). Dakle, rad u kulturi po svom obimu i sadržaju zahtijeva potenciranje individualizma

u stvaralaštvu, ali i timskog rada nastavnika i učenika. Ako toj činjenici dodamo i konstataciju Adizesa koja glasi: „menadžerski proces je suviše kompleksan da bi ga obavljala jedna osoba“ (Adizes, 2006., str. 27) postaje jasno zašto su uspješne institucije u kulturi izuzeci, a ne pravilo“ (Antolović, 2010., str. 21).

U uvjetima kulturne globalizacije, sve obrazovne institucije trebale bi posebnu pozornost usmjeriti obrazovanju za očuvanje nacionalne kulturne baštine i razvoju svijesti o potrebi njegovanja nacionalnog identiteta, uključivanjem većeg opsega sadržaja nacionalne kulture u kurikulume visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra. Razvoj novih kompetencija nastavnika i učenika/studenata za bolje razumijevanje, vrednovanje i prijenos kulturnih sadržaja ne može se ostvariti samo radom u predavaonici/učionici, već različitim strategijama i oblicima izvannastavnog rada poput ekskurzija, izleta, obilaska kulturnih znamenitosti i sl. Ovakav pristup podupire i razvoj novih studijskih programa čiji temeljni cilj treba biti obrazovanje i osposobljavanje kadrova za poslovanje i operativni menadžment u svim kulturnim djelatnostima. Studenti bi se trebali osposobiti za izvršavanje konkretnih poslova i zadaća interdisciplinarnim pristupom u duhu menadžmenta, s posebnim naglaskom na financijski aspekt poslovanja. Posebni ciljevi ovakvog programa, trebali bi biti orijentirani na izvođenje predavanja, seminara, vježbi i praktičnog rada sa svrhom:

- upoznavanja operativnih procesa u poslovanju, organiziranju i menadžmentu
- upoznavanja upravljanja ljudskim, materijalnim i financijskim resursima
- osposobljavanja za primjenu informacijsko komunikacijske tehnologije
- usvajanja osnova za razvitak menadžerskih vještina.

Studenti bi trebali po završetku obrazovanja biti osposobljeni za izradu i provođenje slijedećih djelatnosti: izradu razvojnih strategija, uspostavu i razvoj sustava financijskog upravljanja, upravljanje projektima i kulturnim dobrima, poznavanje e-marketinga i konzalting usluge.

Razvoj destinacija kao kulturnih centara

Njegujući godinama tradiciju Hrvatske kao kulturne destinacije, permanentno se pokušava djelovati u smjeru asimilacije što većeg broja „konzumenata kulture“. Istovremeno, zadnjih godina osjeća se trend preusmjeravanja ponude i potražnje od dosadašnjeg kvantitativnog prema kvalitativnom djelovanju što je zasluga jednog broja menadžera koji upravljaju hotelskim kompleksima (pr. Valamar Poreč, Liburnia hoteli). Međutim, kada je riječ o suradnji između voditelja, organizatora kulturnih resursa i vodećih turističkih i društvenih subjekata s najviših lokalnih instanci, osjeća se nekoordinirana i površna suradnja, dijelom zbog neinformiranosti o kulturološkim zbivanjima u samom gradu, okolici i šire. Ovakav trend zbivanja i nesinhroniziranog menadžmenta kulturnih institucija ne jača kulturnu dimenziju općeg karaktera već je okrenut pojedinačnim interesima koji

najčešće ne raspolažu s dovoljnim brojem educiranih kadrova. Događa se sindrom „Petrovog načela“ gdje podobnost nečemu supstituira neznanje o samoj materiji kulturne djelatnosti. Da bi se pojasnio odnos između ponude iz kulture (kulturu označavamo kao posebnu djelatnost) i ostale ponude, treba poći od strategijskog plana zadovoljenja potreba ali i želja gostiju u svim segmentima života, s naglaskom na zadovoljavanju potreba za zabavom i samoaktualizacijom (uključujući i ostale potrebe u Maslowljevoj hijerarhijskoj teoriji potreba). Bez inovativnog i kreativnog stvaralaštva ponuda može biti zakinuta ne samo u estetskom već i u ekonomskom dijelu. „Bez obzira na to u kojem se obliku susrećemo s kreativnošću: pisanom, verbalnom, crtanom itd., ona postoji i zaslužuje punu pozornost. Unapređenjem kreativnosti unapređujemo svijet oko sebe“ (Juraković, Tatković, 2012). Umjetnost, kao nositelj kulture, prezentira se u ponudi na različite načine (priredbe, video projekcije, mas-mediji itd.) te kroz različita mjesta prezentacije kulturne produkcije koja su profitno ili neprofitno određena.

Kao dio naše svakodnevnice, umjetnost je većim dijelom svrstana na jalove grane svjetski devijantnih proizvoda stranih duhu naroda koji ih preprodaje kao dio kulturnog pariteta ili nasljeđa. Prema Aristotelovu shvaćanju (Grgurić, Jakubin, 1996.) umjetnost prenosi prirodnu i ljudsku stvarnost onog što je pojedinačno, ali i opće, i kao takva ne treba biti slikom objektivnog svijeta, već treba prikazati ono što je bolje i istinitije od vizualne stvarnosti. Globalizaciju, kada je riječ o umjetničkim ili drugim estetskim proizvodima s kulturnom dimenzijom, ne treba doslovno shvaćati jer globalno obojen artikl ne može donijeti općekorisnu progresiju već samo dovesti u sumnju „kulturnog konzumenta“ koji može zaključiti da je izvorni hrvatski suvenir nešto što je uvezeno iz inozemstva (primjerice drveni šah, stolnjak iz Turske ili slika iz Kine). Ovakav vid trgovanja surogatima umjetnosti opravdava jedino profit koji dugoročno gledajući ide na štetu općeg dojma kulturne impresije i umjetničke kvalitete. Govorimo li o moralnim aspektima umjetničkog stvaranja, dogodila se manipulacija vrijednostima koje čine strukturu jednog naroda, a taj duh se u normalnim okolnostima prezentira kroz suvenir tipičan za određeno područje. „U svakoj djelatnosti kojom se želi ostvariti profit mora se voditi računa o ljudskim potrebama te o vremenu u kojemu one nastaju i nestaju“ (Vukmirović, 1993., str. 8.). Funkcija kulturnog menadžmenta u uvjetima globalizacije obrazovanja treba biti orijentirana na zadovoljavanje sljedećih potreba:

- zabave
- odmora
- rekreacije
- stvaralaštva i razvoja kreativnosti
- pozitivne povratne informacije (nagrade, diplome) te
- kreiranja imidža destinacije.

Prijedlog strategije organizacije galerijskih djelatnosti

Strategiju možemo definirati kao „određivanje dugoročnih ciljeva i zadataka poduzeća te prihvaćanje smjerova akcije i alokacije resursa neophodnih za postizanje tih ciljeva“ (Chandler, 1962., str. 13). Temeljem izvršene SWOT analize, na uzorku od 7 galerijskih prostora na području Poreštine te ispitivanja želja i interesa potrošača, predlažemo sljedeće koncepte razvoja galerijske djelatnosti, navodeći specifične prednosti i nedostatke s naglaskom na edukaciju aktera u kulturnom djelovanju (umjetnika) te institucija zaduženih za kulturni menadžment (općine, gradovi, država).

Prednosti:

- garancija kvalitete
- selekcioniranje proizvoda
- certifikat o originalnosti djela (slike, skulpture)
- pravilno ambalažiranje i jamstveni list
- potvrda za prijenos proizvoda u drugu zemlju
- kataloška obrada podataka (o autoru, djelu, mjestu)
- kvalitetna kompletna usluga, profesionalnost
- cijena proporcionalna usluzi, kvaliteti proizvoda

Nedostaci:

- prodaja falsifikata kao originalnih djela
- neproporcionalnost cijena između originalnih i industrijskih djela
- neupućenost i neznanje potrošača pri prepoznavanju umjetnina
- nestručnost trgovaca
- visoka cijena sirovina, pribora za umjetnički rad
- veći dio radnog materijala nedostupan umjetnicima jer je uvoz neredovit ili carinski otežan (administrativni dio)
- previsoke obveze prema državi (državna potraživanja poput PDV-a,i druge obveze) što se ne odnosi na „slobodne umjetnike“ koji svoje proizvode ne prodaju u službenim prodavaonicama
- visoke najamnine prostora koji nisu u vlasništvu umjetnika, prodavača, a koriste se isključivo u umjetničke svrhe
- nedovoljna povezanost gradskih odjela za umjetnost i umjetnika koji se bave promocijom i proizvodnjom umjetničkih eksponata.

Organizacija galerijskog poslovanja treba biti u skladu s trendovima na tržištu, uvažavajući nacionalni identitet, što uključuje sljedeće elemente:

1/ Pregled svih registriranih prostora koji se bave umjetničkom djelatnošću
2/ Evidentiranje i kontrola potvrda, diploma koje daju uvid u kompetenciju umjetnika, udruženja za umjetničko stvaralaštvo ili prodajnu djelatnost
3/ Kontrola podataka o umjetničkom djelovanju, iskustvu, zalaganju, doniranju itd.
4/ Pregled dozvole za rad u umjetničkoj djelatnosti
5/ Izrada plana i programa za buduće kulturne aktivnosti
6/ Definiranje vizije, misije, ciljeva i zadataka kulturnog angažmana
7/ Uvažavanje prijedloga autora umjetnina (slikar, kipar, grafičar, glazbenik, književnik) ili voditelja prodajne jedinice o unapređenju kulturnih događanja, vrsti i kvaliteti proizvoda
8/ Organiziranje sastanaka ili osnivanje umjetničkih društava s tematskim prioritetima koji su usmjereni na kulturnu progresiju grada, općine
9/ Veća povezanost s mas-medijima i kvalitetniji marketinški plasman.

S obzirom da je ljudska komponenta za rad u kulturnim djelatnostima od primarnog značaja, potrebno je voditi računa o menadžmentu ljudskih resursa jer se on razlikuje u privatnom i javnom (društvenom) sektoru.

Tablica 1.: Problemi/izazovi u upravljanju ljudskim resursima kulturnih dobara u javnom, odnosno privatnom sektoru

Javni sektor	**Privatni sektor**
Mala zarada	Sezonalnost potražnje
Mala mogućnost novih radnih mjesta	Dugo radno vrijeme
Nefleksibilnost radne snage i radnog vremena	Zahtijevan posao
Fiksne plaće, a ne prema učincima rada	Relativno mala plaća

Izvor:Jelinčić, 2010., str. 73.

Ciljevi marketinga u razvoju kulturnog menadžmenta

Kada je svijet umjetnosti u pitanju tada su „preferencije kupaca raspršene podjednako na tržištu“ (Kotler, 1997., str. 365). Postizanje konkurentnosti na tržištu jedna je od najvažnijih strategija i ciljeva marketinga čak i kad je o umjetnosti riječ. „Konkurentska prednost će poduzeću pružiti

snažnu konkurentsku poziciju“ (Ansoff, 1965., str. 110), u ovom slučaju povisit će se kvaliteta ponude destinacije i veći stupanj educiranosti zainteresiranih potrošača.

Dugo se smatrano da se konkurentska prednost stječe najnižim cijenama. Međutim, „danas se osim cjenovnom konkurentskom prednosti, poduzeća koriste i visokom kvalitetom proizvoda“ (Renko, Delić, Škrtić, 1999., str. 125) što neposredno utječe na profit i rentabilnost kulturne djelatnosti. „Ciljevi marketinga u ustanovama kulture mahom su kvalitativnog karaktera, dok su u gospodarskim djelatnostima uglavnom kvantitativnog karaktera“ (Meler, 2003., str. 311). Zbog toga često nastaje zbrka o vrsti pripadnosti ustanova kulture tj. da li su one čisto komercijalnog karaktera, neprofitne ustanove, ili spoj jednog i drugog. Sigurno je samo da su ustanove kulture, galerije, atelijeri i slično mjesta specifičnog proizvoda kojim se izravno ili neizravno zadovoljavaju potrebe kupaca i prezentira kultura. Zato i govorimo da je „poimanje umjetničkih djela doživljajni proces“ (Ranković, 1978., str. 31.).

Kulturni menadžment kao nositelj estetske, ali i utilitarne vrijednosti svojih proizvoda treba ostvariti sljedeće ciljeve:

- svojom kvalitetom istražiti i zadovoljiti potrebe tržišta
- stvarati kulturni imidž u svom okruženju
- integrirati se u svjetske trendove, ali na način da održi vlastitu kulturu
- educirati kadrove u kulturi kroz radionice, tečajeve, ili druge oblike edukacije.

Da bi se prethodno nabrojeni ciljevi mogli sinhronizirano provesti važno je međusobno uskladiti elemente marketing-miksa uvažavajući metodu „benchmarkinga“:

1/ proizvod (slika, skulptura, film, časopis): prepoznatljiv, originalan, kvalitetan
2/ cijena: prilagođena kupovnoj moći gostiju
3/ prodaja i distribucija: u specijaliziranim jedinicama
4/ promocija: izložbe, mediji, turističke zajednice, sajmovi itd.

Kod ovakve vrste djelatnosti važno je poštivati posebnosti proizvoda zbog njegove čisto estetske dimenzije kao i voditi računa o kombinatorici elemenata marketing miksa, kako bi proizvod u svojoj konačnici sadržavao sve one elemente po kojima je toliko različit od mnogih drugih proizvoda, a to su estetika, prepoznatljivost, figurativnost i originalnost.

Treba istaknuti da kultura i umjetnost općenito imaju veliki utjecaj na razvoj društva. Iako je doprinos teško precizno izmjeriti, institucije kulture i umjetnosti bitno pridonose ekonomskom razvoju i prosperitetu društva. Proizvodi kulture jedni su od rijetkih koji ne podliježu faktoru brzog zastarijevanja. Slika nacrtana jučer, danas nije ništa manje vrijedna, već suprotno tom, njezina

vrijednost i cijena često rastu. Zato i sam pristup umjetničkom stvaralaštvu kao i njegovoj organizaciji zahtijeva delikatan pristup, stručne i educirane kadrove.

Zaključak

Kultura kao sastavni dio naših života određuje vrijeme i smjer našeg ukupnog djelovanja. Kada govorimo o kulturi postavlja se i pitanje: postoji li fenomen i „nekulture“, ili je ta ista nekultura u našoj ponudi prezentirana kao naša opća kultura i mentalitet? „Kultura kao intersubjektivni fenomen očituje se u sustavu vrijednosti društva i manifestira se u prostoru. Prostor je dakle materijalna podloga kulture“ (Šakaja, 1999, str. 42). Željeti kulturu uzdići na pijedestal suvremenih shvaćanja nije nužno ukoliko je tradicionalna potkrjepa do sada već pokazala da našu kulturu trebamo u izvornom obliku prezentirati široj javnosti. Odmak od izvornog, kulturnog identiteta prema zapadnim trendovima poimanja kulture i estetike, našem društvu može donijeti više štete nego li koristi. Hrvatska kao jedna mala zemlja, promocijom specifičnosti svojih regija, odavno je postala prepoznatljiva u Svijetu. „Hrvatska je zemlja s malim unutarnjim tržištem, pa je otvorenost njenog gospodarstva prema svjetskom tržištu razvojni imperativ“ (Restrukturiranje gospodarstva Republike Hrvatske i globalizacija, 1998., str. 45). Nameće se pitanje, da li te specifičnosti i kulturne ljepote kojima obilujemo više poštuje strana civilizacija, ili je mi sami trebamo poštivati s obzirom na dugogodišnju kulturnu tradiciju koju posjedujemo. Hrvatska kultura predstavlja naše tradicijsko evoluiranje stoga zaslužuje veći i kvalitetniji marketinški plasman, podržavanje postojećeg i poticanje novog stvaralaštva, a posebice dodatna ulaganja u sve razine obrazovanja aktera koji prezentiraju i/ili prenose znanja i kulturne vrijednosti mladima.

Literatura

1. Andersen, L., E., (2003): Globalizacija, zašto ne uspjeva?, Stajer-graf d.o.o.,Zagreb
2. Ansoff, I., (1965): Corporate Strategy, Mc Graw-Hill, New York
3. Antolović, J., (2010):Organizacija i kultura, Hadrian d.o.o., Zagreb
4. Antolović, J., (2009):Menadžment u kulturi, Hadrian d.o.o., Zagreb
5. Bruner, J., (1996): Kultura obrazovanja, Educa, zagreb
6. Chandler, A., (1962): Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprises, Cambridge, MA: MIT Press, UK
7. Grgurić, N., Jakubin, M., (1996): Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje, Educa, Zagreb
8. Jadrešić, V., (2001): Turizam u interdisciplinarnoj teoriji i primjeni, Školska knjiga, Zagreb
9. Jelinčić, D., A., (2010): Kultura u izlogu, Meandar, Kika Graf, Zagreb
10. Juraković, L., Tatković, N., (2012): Kreativnost kao oblik komunikacije u odgojno-obrazovnom radu, 19. Međunarodni znanstveni skup, Društvo i tehnologija 2012 – Dr. Juraj Plenković, Lovran, Hrvatska, 28.-30.06. 2012. (u tisku)
11. Kale, E., (1982): Uvod u znanost o kulturi, Školska knjiga, Zagreb
12. Kotler, P., (1997): Upravljanje marketingom, Mate d. o. o., Zagreb
13. Meler, M., (2003): Neprofitni marketing, Ekonomski fakultet u Osijeku, Osijek

14. Pavičić, J.; Alfirević, N.; Aleksić, Lj., (2006): Marketing i menadžment u kulturi i umjetnosti, Masmedia, Zagreb
15. Ranković, M., (1978): Kultura i tržište, Privredni pregled, Beograd
16. Renko, N., Delić, S., Škrtić, M., (1999): Benchmarking u strategiji marketinga, Mate d. o. o., Zagreb
17. Restrukturiranje gospodarstva Republike Hrvatske i globalizacija, Znanstveni skup Susreti na dragom kamenu 1998., Pula, str. 45
18. Šakaja, L., (1999.): Kultura i prostor, prostorna organizacija kulturnih djelatnosti u Hrvatskoj, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb
19. Vukmirović, N., (1993): Privatni posao, znanje i mašta, Alinea, Zagreb

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

„Ekonomizacija“ visokog školstva - Bildung quo vadis?

Marina Tomić
Univerzitet u Beču
Institut za obrazovne znanosti

Sažetak

U Austriji i Njemačkoj se u području opće pedagogije već duže vrijeme vodi kritičko-pedagoški diskurs o reformama visokog školstva. U radu se razmatraju znanstveno-teorijske rasprave o „ekonomizaciji obrazovanja“ te se stavljaju u kontekst globalnih ekonomsko-političkih promjena i reformskih mjera u EU. Rad potom ukazuje na dva pravca istraživanja koja se temelje na kontroverzama između obrazovne znanosti[1] (*Bildungswissenschaft*) i ekonomike obrazovanja (*Bildungsökonomie*). Cilj cjelokupnog rada je da ukaže na zabrinjavajuće promjene u visokom školstvu te na nužnost pedagoške kritike društva, ali i na izazove sa kojima se pedagogijska znanost susreće.

Ključne riječi: ekonomizacija, visoko školstvo, bildung

Diskursi o „ekonomizaciji“ u kontekstu ekonomsko-političkih promjena

Uvođenje mikroekonomskih elemenata u široku sferu javnog sektora – time i u obrazovni sustav – je zadnjih godina izazvalo kontroverzan diskurs u humanističkim znanostima. U Austriji i Njemačkoj se u području opće pedagogije o ovom razvoju diskutira već od 90-ih godina pod negativno konotiranom toposu "ekonomizacija obrazovanja". Tu se polazi od konstatacije da svjetska trgovinska organizacija (WTO), Svjetska banka[2] i Europska unija značajno forsiraju privatizaciju i komercijalizaciju obrazovnog sektora kroz globalno širenje neoliberalne politike. Nova politička paradigma potaknuta sredinom 70-ih godina temelji se na pretpostavci da je slobodno tržište kao mehanizam znatno efikasnije od državno-administrativnog upravljanja te bi iz tog razloga država trebala biti ograničena u svojim djelatnostima (Michalitsch, 2006, str. 51-52). Cilj neoliberalne politike je postupna transformacija oblika državnog uređenja, odnosno preobrazba socijalno odgovorne države u konkuretnu državu usmjerenoj prema uspjehu. Posljedice su rastuća deregulacija i liberalizacija javnih službi, kao što su zdravstvo, transport i obrazovanje. Uzastopnu deregulaciju visokog školstva i uvođenje tržišnih elemenata u državna sveučilišta je u Njemačkoj i Austriji legitimirala državna politika koja je 80-ih godina osobno proglasila „zakazivanje države“: Državno-administrativni oblik upravljanja zbog svoje „sklonosti ka prekomjernom reguliranju i

[1] Nekadašnji naziv pedagogija, potom odgojne znanosti, a sada obrazovne znanosti. Na njemačkom jeziku se Bildungswissenschaft za obrazovne znanosti koristi isključivo u jednini, jer množina ukazuje općenito na sve znanosti koje se bave obrazovanjem, ne samo na pedagogijsku. U ovom radu se pedagogijska znanost koristi kao sinonim za obrazovne znanosti, pedagog kao sinonim za obrazovnog znanstvenika.

[2] Svjetska banka i internacionalni monetarni fond (IWF) forsiraju transformaciju obrazovnog sektora prvenstveno u siromašnim, tranzicijskim i istočnoeuropskim zemljama (Lohmann, 2010, str. 9).

usporene prilagodbe novim situacijama i potrebama“ nije više u stanju zadovoljiti rastuću ekspanziju obrazovanja i stupanj kompleksnosti globaliziranih struktura društva (von Recum, 2006, str. 19-20).

U zadnjih 30-40 godina se zaista nakupilo mnoštvo kriznih dijagnoza u znanstveno-teorijskim i političkim raspravama vezano za sustav visokog obrazovanja: nedostatak fleksibilnosti, dugo trajanje studija te visoka stopa prekida istog, neusklađenost s potrebama tržišta rada (Arnold, 2011, str. 197) kao i značajna socijalna selekcija kod samog pristupa visokom obrazovanju (Himpele, 2011, str. 171). Od tada – znači više od 3 desetljeća – se visoko školstvo uz pomoć mikroekonomskih elemenata politički i ekonomski iznova usklađuje, s ciljem da se riješe navedeni strukturni problemi. Strategija koja je u politici obrazovanja zauzela značajnu vrijednost je strategija tzv. „troškovnog pritiska“: Proračuni se smanjuju pod uvjetom da se ostvarivanje *output-a* održava na istoj razini, kako bi se mogle potaknuti daljnje rezerve produktivnosti i time povećati efikasnost i eficijentnost (Harms, 2000, str. 140). To u prijevodu znači: više rada za manje novca.

Ekonomika obrazovanja, znanost koja podupire politiku obrazovanja, daje za ovo sporan ali učinkovit nalaz: „Povećavanje *input-a* ne vodi nužno do povećanja *output-a*, što znači da čisto povećanje financijskih sredstava neće automatski poboljšati sistem obrazovanja“ (Jürges/Schneider, 2008, str. 240).

Ključni elementi reforme su otada poticanje konkuretnosti, uspjeha i takozvane *Employability* (mogućnosti zapošljavanja) apsolvenata te promicanje privatnog poduzetničkog poslovanja. Bolonjska reforma, kao „najveća reforma visokog školstva svih vremena“[3], ima na jedan kompleksan način udio u ovim razvojima. Iako politička strategija za stvaranje europskog prostora visokog obrazovanja prvobitno nije bila usmjerena prema ekonomskim aspektima, u međuvremenu se dokazala kao krajnje kompatibilna za tzv. „ekonomizaciju“ (Liesner, 2010). Tako koncept *Employability* s potpisivanjem Bolonjske deklaracije 1999. godine dobiva ne samo središnju poziciju u Europskoj politici visokog školstva, nego se godinu dana nakon toga određuje i kao jedan od centralnih ciljeva u Europskoj strategiji zapošljavanja.

Prilagođavanjem obrazovne ponude zahtjevima gospodarstva treba s jedne strane omogućiti apsolventima bržu integraciju u radno tržište, a s druge strane osigurati ekonomski rast i konkurentnost te zemlje. Ovo usko povezivanje politike obrazovanja s politikom tržišta rada i gospodarstva je glavna točka kritike u diskursima obrazovnih znanosti. „Obrazovanje time više nije cilj samo po sebi, nego se podvrgava potrebama ekonomije“ (Himpele, 2011, str. 184).

Transformacija obrazovnih ustanova je međutim – kao što je na početku navedeno – pokrenuta mnogo prije Bolonje: i to kroz neoliberalnu politiku svjetske trgovinske organizacije

[3] German Academic Exchange Service http://daad-magazin.de/08252/index.html (pristup 21.4.2012).

(WTO), čije su članice i zemlje Europske unije. Cilj WTO-a je globalna liberalizacija svjetskog tržišta kroz uklanjanje nacionalnih prepreka trgovini robama i uslugama, odnosno pravnih i političkih regulativa, koje su štitile javna dobra od komercijalizacije. Od 1995. godine se načela općeg sporazuma o trgovini uslugama (GATS) svjetske trgovinske organizacije mogu primijeniti na čak 160 uslužnih djelatnosti, među kojima je i obrazovni sektor. „GATS-režimu“ od 1995. godine podliježu ne samo osnovno i srednje školstvo, nego i stručna i visokoškolska naobrazba te doškolovanje, koji otada postaju profitabilni segmenti tržišta (Lohmann, 2010, str. 34-41).[4]

S obzirom na kompleksne ekonomsko-političke promjene u obrazovnom sektoru daje se naslutiti, da se u raspravama o „ekonomizaciji“ radi o opsežnom području istraživanja. Njihova osnova su kontroverze između obrazovnih znanosti i ekonomike obrazovanja.

Glavni konflikt između obrazovnih znanosti i ekonomike obrazovanja

Nakon više od tri desetljeća „reformskog maratona“ pedagoška kritika vezano za reorganizaciju sveučilišta se ne smanjuje. Naprotiv: pojačano se ističe da ni strategija prilagođavanja obrazovne ponude zahtjevima gospodarstva, niti strategija troškovnog pritiska nisu mogli ukloniti već dugo postojeće probleme. Štoviše su neke od njih čak pojačali, kao npr. nejednakost šansi.

Za razliku od ekonomista, pedagozi ne polaze od premise o oskudnim državnim resursima nego planirano smanjivanje budžeta za visoko školstvo smatraju ciljanom strategijom funkcionaliziranja obrazovanja za tržišnu ekonomiju. Politikom „praznih državnih blagajni“ (Lohmann, 2010, str. 28) se investitorima iz privatnog sektora u javnim ustanovama otvaraju mnoga vrata, kako u obliku javno-privatnog-partnerstva[5], tako i u obliku financiranja oglašavanja ili sponzorstva.[6] Ovaj razvoj ne doprinosi samo privatizaciji obrazovanja, nego izuzev toga i marginalizaciji disciplina i istraživačkih projekata, koji ne žele biti ili nisu u skladu s aktualnim tržišnim potrebama. Nije teško pretpostaviti da će se povećati ne samo konkurencija između kolega i kolegica u „utrci“ za oskudnim resursima, nego da će i sve kompleksnije strukture financiranja gubiti transparentnost i time pokrenuti proces de-demokratizacije. Kompenziranje smanjenog proračuna kroz prebacivanje troškova na studente (npr. u obliku studijskih naknada, obveza

[4] “Mjereno prema izdatcima za obrazovanje članica EU-a, radi se o više od 115 milijardi eura godišnje. Svjetska banka procjenjuje globalno tržište obrazovanja na 2.000 milijardi dolara godišnje, dok savjetodavna brokerska kuća Merrill Lynch dolazi do čak 2.200 milijarde dolara“ http://www.sozialismus.net/zeitung/mr24/gats.html (pristup 20.3.2012).

[5] „Javno-privatno partnerstvo može se opisati kao kooperacija između javnog i privatnog sektora na području planiranja, proizvodnje, pružanja, financiranja, poslovanja ili naplate javnih poslova. Javni sektor se tom prilikom javlja kao proizvođač i ponuđač takve suradnje [...]. Privatni sektor se javlja kao partner koji potražuje takvu suradnju, ukoliko može ostvariti poslovni interes (profit) [...].“ http://hr.wikipedia.org/wiki/Javno-privatno_partnerstvo (pristup 25.3.2012).

[6] Među poznatim primjerima sponzoriranja je preimenovanje jedne predavaonice na veleučilištu u Würzburg-u u „Aldi-predavaonicu“. „Aldi je na period od pet godina kupio prava na ime za prijašnji auditorij Z 09, u kojem uče uglavnom studenti ekonomije.“ http://www.zeit.de/2006/44/Studieren_im_Aldi-Hoersaal (pristup 26.3.2012).

plaćanja magistarskih studija ili kredita za obrazovanje) nije manje problematično. Opasnost od pogoršanja socijalnih nejednakosti prilikom pristupa obrazovanju je prema procjeni pedagoga očita.

Ekonomika obrazovanja ne polazi, kako je već navedeno, od jedne strateški prouzrokovane erozije državnog financiranja obrazovnog sustava, nego istu smatra kao rezultat nedostatka, odnosno oskudnih resursi u javnom sektoru (npr. von Recum, 2006). Iz ove perspektive je sasvim razumljivo da se modeli financiranja više preferiraju od državno-administrativnih modela. Kao osnova argumentacije za podjelu financiranja između države i privatnika služi definiranje obrazovanja kao „mješovitog dobra“, koje ima osobine i privatnog i javnog dobra. Obrazovanje se shvaća kao investicija, koja prouzrokuje troškove, ali i donosi dobit, odnosno vraća uloženo (Timmermann/Weiß, 2011), ne samo narodnom gospodarstvu, nego isto tako i poduzećima i apsolventima. Iz ove perspektive čini se sasvim legitimnim da se investicije u ljudski kapital djelomično prebace na studente i privatne poduzetnike.

Dok je ekonomistima cilj da se ograniči državno „prekomjerno reguliranje“ u obrazovnom sustavu i da se „Leistungsgerechtigkeit“[7] („pravednost osobnog uspjeha u radu“ ili „pravednost učinka“) kao društveno-politički cilj stavi u prvi plan, pedagozi s druge strane plediraju za državu socijalne pravde čija je obveza da brani i promiče opće dobro građanskog društva. Pedagoška perspektiva implicira i iznosi sljedeći politički zahtjev: Obrazovanje je javno dobro koje se mora zaštititi od privatnih/ komercijalnih interesa, kako bi moglo očuvati svoju konačnu svrhu, a to je traženje spoznaja i istine za dobrobit društva. Uloga države je da osigura potrebne financijske resurse za znanstvenike i znanstvenice u visokom školstvu, kao i besplatno i socijalno inkluzivno visoko obrazovanje za studente i studentice.[8] Posljedice ugrožene nezavisnosti istraživanja i socijalne nepravde se u pedagoškom diskursu istražuju pretežno u dva istraživačka ogranka: 1. Kritika strukturalnih pretpostavki obrazovno-ekonomske transformacije, 2. Kritika neoliberalizma i glavnih paradigmi ekonomike znanja (Liesner, 2008).

Rasprave o ekonomizaciji

Istraživačke aktivnosti, čiji su predmet analiza i kritika strukturalnih pretpostavki privatizacije i komercijalizacije visokog školstva, su u kritičko-pedagoškom diskursu najrazvijeniji. Izuzev analize o dosegu i učinkovitosti GATS-sporazuma (Fritz/Scherrer, 2002), u fokusu istraživanja stoji i kompatibilnost politike WTO-a s politikom Europske unije (naročito Lisabonska strategija i Bolonjska reforma) (npr. Wallimann, 2009). Kritično se promatra i rastući utjecaj privatnih aktera u državnoj politici, što ide na štetu demokratske kontrole, ako se uzme u obzir da ti akteri nisu

[7] Ekonomisti obrazovanja se zalažu zato da se ideja jednakih šansi i efikasnosti ujedine. U tom konceptu pravednosti nejednakost se tolerira samo ukoliko se bazira na razlikama u postignućima, ali ne ukoliko se bazira na osobnim karakteristikama, kao što su spol i porijeklo (Wößmann, 2010, str. 73, Fn. 1).
[8] Tu se često poziva na Humboldtovu ideju o visokom školstvu.

izabrani predstavnici javnosti. Posebno u Njemačkoj se u tom kontekstu zabrinuto prati trenutni bum javno-privatnih-partnerstava (npr. Wernicke/Bultmann, 2010). Stoga u središtu stoji pitanje o budućnosti obrazovanja kao javnog dobra, nezavisnost istraživanja i univerziteta kao demokratske institucije.

S rastućom recepcijom djela postmodernog filozofa Michela Foucaulta sredinom 2000. godine se počinje razvijati i drugi istraživački ogranak, koji iz njegove teorije *guvernmentalnosti* (umijeće vladanja) izvlači osnovne smjernice za političko teoretiziranje neoliberalnih strategija subjektivacije (npr. Weber/Maurer, 2006). Kritika je pretežno usmjerena prema problematičnim (neoliberalnim) paradigmama ekonomike obrazovanja, kao što je npr. shvaćanje „obrazovanja kao investicije u ljudski kapital", koje ističu individualnu odgovornost a zaklanjaju činjenicu da se u političkim i društvenim strukturama manifestiraju odnosi moći, koji u obrazovnom sistemu re-produciraju diskriminaciju na temelju spola, društvenog položaja i slično. Osim toga se kritizira i individualistički koncept *Employability*, koji se bazira na pretpostavci da je svaka osoba sama odgovorna za stvaranje mogućnosti zapošljavanja i održavanja radne sposobnosti, produktivnosti i uspješnosti (vidi također Liesner, 2008, str. 913 i Arnold, 2011). Društvena odgovornost se time prebacuje na svakog pojedinca, tako da se ovdje u neku ruku može govoriti o „privatizaciji socijalnih rizika" (Himpele, 2011) (npr. siromaštvo, isključenost iz obrazovnog sistema ili nezaposlenost). Polazeći od toga, nejednakosti u obrazovnom sustavu i na tržištu rada se ne smatraju više kao strukturalni problem, nego se tumače kao sudbina pojedinca. Individue su osobno odgovorne za otklanjanje i rješavanje istih.

S obzirom na zabrinjavajuće promjene u obrazovnom sektoru očito je da je pedagoška kritika društva i dalje prijeko potrebna.

Perspektive i izazovi za obrazovne znanosti u kontekstu aktualnih razvoja

Njemačko pedagogijsko društvo (DGfE) je u svojoj službenoj izjavi[9] o zelenoj knjizi Europske unije[10], strateškom okviru za financiranje istraživanja i inovacija u EU, nedavno ukazalo na zabrinjavajuće razvoje za socio-ekonomske i društveno-humanističke znanosti. Prema aktualnoj strategiji se njihov istraživački odjel koji je smješten u „glavnoj direkciji za istraživanje i inovaciju", smanjuje na samo jedan jedini ured. Osim toga, u planu je ukidanje dugoročnih projekata socio-ekonomskih i humanističkih znanosti te reduciranje njihovih proračuna u korist – ionako već favoriziranih – istraživačkih projekata za koje se smatra da će privući pažnju privatnih

[9] http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_05_Germany_DGfE.pdf (pristup 21.9.2011).

[10] Europska komisija, službeni list KOM(2011) 48, Bruxelles, 9.2.2011: ZELENA KNJIGA. Od izazova do prilika: Prema zajedničkom strateškom okviru za financiranje istraživanja i inovacija u EU. http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/com_2011_0048_csf_green_paper_de.pdf#page=2 (pristup 21.9.2011).

ulagača te osigurati gospodarsku konkurentnost EU-a na svjetskom tržištu, kao što su npr. nanotehnologija i informacijski-komunikacijska tehnologija.[11]

Očito je da takvi razvoji nisu rezultat znanstveno-teorijskih rasprava, nego da podliježu isključivo ekonomskoj kalkulaciji. S obzirom na činjenicu da su u programima EU-a i u nacionalnoj obrazovnoj politici poticanje konkurentnosti i širenje suradnje sa privatnim sektorom i dalje ključni ciljevi, može se zaključiti da dosadašnja pedagoška kritika nikako nije uzeta u obzir. Dapače: čini se da se kroz aktualnu politiku promicanja „profitabilnih" disciplina, kritičke perspektive svjesno guraju na marginu akademskog i političkog diskursa.

Dok većina pedagoga ove razvoje vidi kao rezultat neoliberalne politike, u zadnje 3-4 godine se množe i glasovi koji samim raspravama o „ekonomizaciji" dijagnosticiraju ograničen analitički potencijal. Posebno se korištenje pojma „ekonomizacija" smatra problematičnim, jer se s tim stvara slika „ekonomske opasnosti izvana" za politiku, odnosno pedagogiju, te iz tog razloga on nije u stanju da obuhvati brojne, djelomično kontradiktorne, odnose *između* obrazovanja, države i tržišta (Forster, 2010). Iako se u raspravi polazi od konstatacije da je komodifikacija obrazovanja velikim dijelom prouzrokovana „državnom politikom štednje", ne postoji niti jedan znanstveni rad koji na prvo mjesto stavlja ulogu države u središte istraživanja. To je jedan od većih propusta, ako se polazi od činjenice da ne postoji ekonomska intervencija bez državne regulacije i da isto tako državna regulacija uvijek ovisi o razvoju i tijeku procesa akumulacije kapitala (Hirsch, 2005, str. 91), te da institucionalizirana nauka nikad nije bila nezavisna, nego da je „Bildung" uvijek bio i socio-ekonomski faktor i time sastavni dio vladajućeg sistema i njegove reprodukcije.

„Bildung, quo vadis?" – pitanje koje se postavlja na početku ovog rada, trebalo bi dakle prvenstveno analizirati u njegovoj kontradiktornoj funkciji i ulozi u kapitalističkom društvu, daleko od „iluzija o državi" i „fobije od tržišta". Primjena „kišobran-pojma" „Ekonomizacija" uistinu zaklanja ambivalentne karakteristike obrazovnog sistema, ali i složene odnose između pedagogije i ekonomije te otežava prijeko potrebnu diferenciranu raspravu u socijalnim, humanističkim i obrazovnim znanostima i o njihovoj (budućoj) ulozi.

Glavni cilj aktualne strategije Europske Unije je da promicanjem inovativnih projekata do 2020. godine doprinese „novoj", „boljoj" budućnosti, odnosno „dobrobiti građana i konkurentnosti poduzeća" u „Inovacijskoj Uniji"[12]. Polazeći od toga bi se povećala vrijednosti znanja „o boljem društvu", što za *Humanities* može i treba biti prilika da podsjeti kako je to nemoguće postići samo kroz fokusiranje na profit. Čak štoviše, izazov sa kojima se navodno „neprofitabilne znanosti" susreću je da ofenzivno i samopouzdano prikažu zašto su one – posebno u vremenima sve kompleksnijih društvenih struktura – neophodne za jednu stabilnu demokratsku zajednicu. To ne

[11] http://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=budget (pristup 24.4.2012).
[12] http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/com_2011_0048_csf_green_paper_de.pdf#page=2 (Str. 5, pristup 24.4.2012).

znači da treba odustati od kritike aktualnih razvoja, nego promijeniti perspektivu istraživanja, odnosno staviti težište na razvoj svojih teorijskih perspektiva. I to ne – provokativno rečeno – kroz „romantiziranje“ nekih prijašnjih, navodno boljih vremena i povijesnih ideja (npr. Humboldtova), nego uzimajući u obzir potrebe i kompleksnost suvremenog društva.

Literatura

1. Arnold, E. (2011), „…das gestufte Studiengänge als Allheilmittel wirken würden, war im Ernst nicht zu erwarten…“. Eine Zwischenbilanz. U: Lohmann, I., Mielich, S., Muhl, F., Pazzini, K.-J., Rieger, L., Wilhelm, E. (ur.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag, str. 195-207.
2. Forster, E., (2010): Kritik der Ökonomisierung. U: *Widersprüch*e. 115(3): 9-23.
3. Fritz, T., Scherrer, C. (2002): GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung. U: *Widersprüche*. 22(3): 23-35.
4. Harms, J. (2000), *Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management – unter besonderer Berücksichtigung des Schulwesens*. U: Weiß, M., Weishaupt, H. (ur.), *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. Frankfurt am Main, str. 133-148.
5. Himpele, K. (2011), Widersprüche des Bologna-Prozesses bei der Neuorganisation von Wissensvermittlung mit Blick auf den Arbeitsmarkt. U: Lohmann, I., Mielich, S., Muhl, F., Pazzini, K.-J., Rieger, L., Wilhelm, E. (ur.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag, str. 167-187.
6. Hirsch, J. (2005), Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg: VSA-Verlag.
7. Jürges, H., Schneider, K. (2008), Ressourcen und Anreize im Bildungswesen. Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten des Staates aus Sicht der Bildungsökonomik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), str. 234-252.
8. Liesner, Andrea (2008): B: Gefahren aus bildungskritischer Sicht. – in: Kapitel 4: Bildungsökonomie. In: Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Koch, Lutz/Ladenthin, Volker/ Mertens, Gerhard (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen Allgemeiner Erziehungswissenschaft. – Paderborn/Wien u.a., S. 909-916.
9. Liesner, Andrea (2010): Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. – In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart, S. 245-257.
10. Lohmann, I. (2010): *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Universität Hamburg. E-Book: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Privatisierungskritik/E-Book.pdf
11. Ptak, R. (2011): Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. U: Lohmann, I., Mielich, S., Muhl, F., Pazzini, K.-J., Rieger, L., Wilhelm, E. (ur.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag, str. 105-120.
12. Michalitsch, G. (2006), *Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
13. Timmermann, D., Weiß, M. (2011), *Bildungsökonomie*. U: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (ur.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden, str. 165-178.
14. von Recum, H. (2006), *Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven*. Füssel, H.-P., Terhart, E. (ur.). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

15. Wallimann, I. (2009), Über Bologna-Prozess und GATS zum privatisierten europäischen Hochschulraum. U: Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen, str. 185-190.
16. Weber, S., Maurer, S. (ur.) (2006), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden.
17. Wernicke, J., Bultmann, T. (ur.) (2010), Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Marburg: BdWi-Verlag.

Economization of Higher Education - Bildung quo vadis?

Abstract

Higher education reforms have been the subject of critical pedagogical discourse in the field of general pedagogy in Austria and Germany for a long time. This paper would like to take up the debates about the "economization of education" and place them in the context of global economic and political change and reform measures in the EU. It aims at emphasizing the two strands of research that are based on the educational controversies between the educational science (Bildungswissenschaft) and the economics of education (Bildungsökonomie). The objective is to demonstrate the alarming changes in higher education and the necessity for pedagogical critique of the society, as well as to show the challenges this presents for the educational science.

Keywords: economization, higher education, reform

Interkulturalna kompetencija kao kompetencija za cjeloživotno učenje

Rahaela Varga
Učiteljski fakultet u Osijeku

Sažetak:

U radu se polazi od važnosti cjeloživotnog učenja u suvremenom obrazovnom kontekstu. Koncept cjeloživotnog učenja temelji se na razvijanju određenih kompetencija. Namjera je rada problematizirati definiranje interkulturalne kompetencije u okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Naime, interkulturalna kompetencija obuhvaća širok spektar znanja, vještina i stavova koji se uklapaju u operacionalizirane opise ključnih kompetencija. Budući da među ključnim kompetencijama postoje pojmovna preklapanja, interkulturalna kompetencija svoju domenu pronalazi u svima njima. Zaključak je da je neopravdano interkulturalnu kompetenciju smještati isključivo u područje socijalne kompetencije jer su njezine komponente integralni dio i preostalih ključnih kompetencija.

Ključne riječi: interkulturalizam, obrazovanje, cjeloživotno učenje, ključne kompetencije, škola

Uvod

Suvremena društva obilježava brojnost kultura - njihovo supostojanje, sukobljavanje i zajedničko redefiniranje stvarnosti. Kako bi ti procesi rezultirali pozitivnim društvenim odnosima, neizmjerno je važno multikulturalnost preobraziti u interkulturalnost. Ključnim zadatkom odgoja i obrazovanja zato postaje upravo razvijanje interkulturalne kompetencije. Pedagogija naglašava neodvojivost odgoja i obrazovanja od konteksta u kojem se oni zbivaju, pri čemu utjecaj nipošto nije jednosmjeran - kako društvo utječe na školu, tako i škola u perspektivi može mijenjati društvene odnose. Škola se pritom usmjerava na poželjne ishode učenja formulirane kao osam ključnih kompetencija. U radu će se nastojati pozicionirati interkulturalna kompetencija u okviru osam ključnih kompetencija naglašenih u europskom obrazovnom kontekstu, koji se odnosi i na Hrvatsku.

Koncept cjeloživotnog učenja

Uvidom u europske i hrvatske dokumente vidljivo je da je suvremeno obrazovanje usmjereno na jedan sveobuhvatni cilj – cjeloživotno učenje (eng. lifelong learning). Najšire shvaćeno, ono predstavlja svakodnevni fenomen jer neprekidno učimo (Hof, 2009), ali se smatra da ipak postoji globalni konsenzus u svođenju cjeloživotnog učenja na društveno organizirani koncept (Kraus, 2001).

Šoljan (2007) zaključuje da je ono prije svega filozofija obrazovanja prema kojoj je potrebno razvijati pozitivan stav. Ono nije više usmjereno na određenu dobnu skupinu, već se kao načelo proteže kroz sve obrazovne kurikulume i politike. "Koncept cjeloživotnog učenja i obrazovanja mijenja bit obrazovanja odraslih, ono postaje sastavni dio kontinuiteta učenja i obrazovanja čovjeka u svim fazama njegova profesionalnog rada i slobodnog vremena s temeljnim ciljem da obrazovanje postane činitelj osobnog razvoja i istodobno društvenog razvoja i napretka" (Klapan, 2007: 84).

Prekretnicu je označilo priznavanje neformalnog učenja, samomotiviranog učenja i naglašavanje načela univerzalnosti od strane UNESCO-a, OECD-a i Europske unije (Watson, 2003). Još Mocker i Spear (1982) ističu da se konteksti cjeloživotnog učenja temelje na dimenziji individualne kontrole pa tako razlikuju: formalno cjeloživotno učenje, koje karakterizira niska učenička kontrola nad ciljevima i načinima učenja; neformalno (učenici kontroliraju ciljeve, ali ne i način učenja); informalno (učenici kontroliraju način, ali ne i cilj učenja); i samoregulirano učenje, kada su cilj i načini učenja u potpunosti pod učeničkom kontrolom.

Jurić (2007) naglašava da je jedino formalno učenje tradicionalno promatrano kao intencionalno, dok bi suvremena škola trebala pridavati veću vrijednost neformalnom, informalnom i samoreguliranom učenju te ih postupno uključivati u intencionalno obrazovanje. Upravo je iz tog razloga uži pojam cjeloživotnog obrazovanja (koje prema Lengrandu (1975) pokriva samo formalno i institucionalno učenje) zamijenio širi pojam cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno obrazovanje nije više primjereno potrebama vremena niti bi bilo izvedivo organizirati cjeloživotno obrazovanje u pluralističkim društvima. Otvorenost koncepta cjeloživotnog učenja umanjuje mogućnost nekakve središnje kontrole samoga procesa razvoja ličnosti, što u jednu ruku donosi nepredvidljivost samih ishoda učenja, ali značajno doprinosi demokratičnom sazrijevanju zajednice.

Glavni prigovori cjeloživotnog učenja odnose se na prenaglašavanje ekonomskog aspekta, tj. svođenja koncepta na razvoj ljudskih potencijala radi zapošljivosti i predstavlja isključivu usmjerenost na ekonomske zahtjeve. Umjesto toga, zagovara se (Field, 2006; Knoll, 2009) humanističko razumijevanje cjeloživotnog učenja jer se promjene tijekom života ne događaju samo na ekonomskom planu. Uz to, dostupnost cjeloživotnog učenja ne smije biti povlastica nego pravo svakog pojedinca. Na tome je tragu Nacionalni okvirni kurikulum (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.) koji predstavlja ishodišni obrazovni dokument za izradu školskih kurikuluma i usmjeren je stjecanju osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Cjeloživotno se učenje temelji na razvoju određenih kompetencija, koje su polazište, ali ujedno i krajnji ishod cjeloživotnog učenja. Biti kompetentan ne znači samo imati znanje o nečemu jer pojam kompetencija obuhvaća znanja, vještine i stavove.

Hrvatska se opredijelila za usmjerenost Nacionalnog okvirnog kurikuluma (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) prema kompetencijama, točnije prema osam ključnih kompetencija koje je inicijalno izdvojila i definirala Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), a potom prihvatili Europski parlament i Europsko vijeće: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje.

Svaka se ključna kompetencija konkretizira u opisu znanja, vještina i stavova koje obuhvaća. Tako se komunikacija na materinskome i stranom jeziku odnosi na sposobnost izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku. Matematička kompetencija uključuje računske operacije, ali i znanstvenu te tehnološku kompetenciju. Digitalna kompetencija predstavlja sposobnost sigurnog i kritičkog korištenja multimedijskih tehnologija radi informiranja i komuniciranja. Učiti kako učiti je kompetencija upravljanja vlastitim učenjem. Socijalna kompetencija ima međuljudsku, međukulturnu i društvenu dimenziju, a pokriva sve oblike ponašanja kojima pojedinac treba ovladati da bi mogao na učinkovit i konstruktivan način sudjelovati i rješavati sukob u društvenom životu, u interakciji s drugima. S njom je povezana i građanska kompetencija jer se odnosi na širu društvenu razinu, a omogućuje pojedincu sudjelovanje u građanskom društvu. Poduzetništvo je kompetencija prihvaćanja inovacija, kao i inovativno djelovanje. Kulturna kompetencija usmjerena je na prihvaćanje važnosti kreativnog izražavanja ideja i umjetničkog djelovanja.

U europskim dokumentima, ključne kompetencije predstavljaju prenosivi, višenamjenski sklop znanja, vještina i stavova koja je potrebna svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje. Trebaju se razviti do završetka obveznog školovanja i služiti kao osnova za daljnji tijek cjeloživotnog učenja.

Određenje interkulturalne kompetencije u okviru osam ključnih kompetencija

S obzirom da sami autori dokumenta Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (European Commission, 2004) uviđaju da ne postoji jednoznačna granica između pojedinih kompetencija već su one međusobno povezane kroz preklapanja njihovih domena, nameće se pitanje kako se u ovaj referentni okvir uklapa interkulturalna kompetencija.

Sociolozi kulturu definiraju kao zajedničke vrijednosti i ponašanja određenih društvenih skupina (Haralambos i Holborn, 2002). Granica društvenih skupina podložna je stalnoj mijeni, u ovisnosti o raznim interesnim, povijesnim i političko-ekonomskim činiteljima. Promjenjivo je i poimanje samog pojma kulture. Primjerice, Zapad, prema Wallersteinu (1990), razumijeva kulturu na dva načina – univerzalno i partikularno, pri čemu je u razdoblju ekonomskog blagostanja dominantna usmjerenost na sličnost kultura i jedinstvo čovječanstva, a u vrijeme krize jačaju nacionalizam i rasizam.

Odnos prema kulturalnoj različitosti, Dragojević (1999) opisuje kroz četiri pojma: multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam i plurikulturalizam. Multikulturalizam definira kao političku obvezu omogućavanja razvoja raznim kulturama unutar određene države, dok interkulturalizam naglasak stavlja na jednakopravnost većinskih i manjinskih kulturnih grupa, uz presudnu ulogu dijaloga među njima, dimenzije koja nedostaje multikulturalizmu. Transkulturalizam i plurikulturalizam noviji su pojmovi koji se odnose na intenciju stvaranja zajedničkog europskog identiteta, uz isticanje potrebe postojanja kulturalnih različitosti.

Katunarić (1996) pak razlikuje "tri lica kulture". Naglašava da se interkulturalizam, kao treće lice kulture, javlja sedamdesetih godina prošlog stoljeća kao izraz krize uzrokovane prethodnim dvaju povijesnim licima - univerzalističkim i nacionalističkim. "*Interkulturalizam* je izvorno zamišljen *kao akcija i proces* u kojem nema jednostavnog davanja i primanja, u kojem bi netko bio unaprijed aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je *ravnopravan u odnosu* a različit po sadržaju" (Previšić, 1996a: 829).

Piršl (2011) dodaje da se interkulturalizam ogleda u kvalitetnom znanju o drugim kulturama. Pritom su interkulturalni odgoj i obrazovanje ključni čimbenici (Hrvatić, 2011), koji bi trebali rezultirati boljim suživotom između različitih etničkih, vjerskih, kulturnih, socijalnih i inih skupina kroz uvažavanje različitosti (Gajić, 2007). Da postoji izrazita potreba razvijanja interkulturalne kompetencije u školi, posvjedočila su kontinuirana istraživanja socijalne distance prema etnički i religijski različitima u Hrvatskoj (Previšić, 1996b; Previšić i sur., 2004; Blažević Simić, 2011).

Iz navedenog je vidljiva kompleksnost pojma interkulturalne kompetencije. Iako je ravnopravan odnos među različitim društvenim skupinama bitno obilježje interkulturalizma, iz čega slijedi da se interkulturalna kompetencija najizravnije uklapa u domenu socijalne kompetencije, namjera je upozoriti da se sastavnice interkulturalne kompetencije ne ograničavaju samo na socijalnu kompetenciju već obuhvaćaju i preostala kompetencijska područja (slika 1).

Slika 1. Interkulturalna kompetencija u okviru osam ključnih kompetencija

Interkulturalna kompetencija i komunikacija na materinskom jeziku

Svaka kultura temeljena je na simbolima, a time i na jeziku, kao uređenom sustavu simbola. Materinski jezik najčešće stječemo unutar vlastite etničke kulture. Razvijanjem razumijevanja materinskog jezika oblikujemo vlastiti identitet (Burck, 2011), a u potpunosti ga formiramo tek u susretu s drugim skupinama (Barth, prema Katunarić, 1996).

Povezanost materinskog jezika i kulturnog identiteta najvidljivija je u procesu osiguravanja prava nacionalnih manjina na obrazovanje na materinskome jeziku. Benčić (2011) ukazuje da je obrazovanje na manjinskim jezicima već desetljećima europski prioritet, jer se smatra da nacionalne manjine pridonose razvoju kulture domicilne države, kojoj je interes očuvanje njihova identiteta i ostvarivanje ravnopravnosti s većinskim narodom. Pritom bi, prema Göncz i Ivanović (2011), najbolji bio model utopijskog dvojezičnog kurikuluma, kada bi se nastava za sve učenike odvijala na jeziku manjine i na jeziku većine. Takav kurikulum razvija interkulturalnu kompetenciju učenika jer različite kulture vidi jednako vrijednima.

Čak i ako se ne radi o materinskom kao manjinskom jeziku, njegovi govornici razvijaju kompetenciju koja uvažava kulturalne različitosti. Znanja koja obuhvaća komunikacija na materinskom jeziku odnose se, između ostalog, na „svijest o promjenjivosti jezika i oblicima komunikacije tijekom vremena i u različitim zemljopisnim, društvenim i komunikacijskim okruženjima“ (European Commission, 2004: 9). Vještine govorenja, čitanja, pisanja i slušanja uvažavaju kulturalne posebnosti osoba s kojima smo u komunikaciji, pri čemu je bitna „sposobnost formuliranja vlastitih argumenata i uvažanja tuđih stajališta“ (European Commission, 2004: 9).

Komunikacijska kompetencija na materinskom jeziku uključuje i ono što je presudno za interkulturalnu kompetenciju – „razvijanje pozitivnog stava prema međukulturalnoj komunikaciji“ (European Commission, 2004: 9).

Interkulturalna kompetencija i komunikacija na stranom jeziku

Interkulturalna se suradnja sve više odvija na engleskom jeziku koji većini nije materinski jezik, već isključivo sredstvo sporazumijevanja – *lingua franca*. Hui (2001) vidi engleski jezik kao sredstvo globalizacije jer se povećanjem broja njegovih govornika, širi utjecaj zapadnjačkih kulturnih vrijednosti. Učeći strani jezik, učenici ne stječu samo znanja o gramatičko-semantičkim strukturama, već prihvaćaju i drugu kulturu razvijajući „svijest o društvenim konvencijama i kulturnim aspektima“ (European Commission, 2004: 10). U tom smislu „zanimanje za međukulturalnu komunikaciju“ (European Commission, 2004: 10) ima motivacijski učinak. Prema Mihaljević Djugunović (1998) povezanost interkulturalne kompetencije i komunikacije na stranom jeziku je dvosmjerna: stjecanje komunikacijske kompetencije na stranom jeziku olakšano je pozitivnim stavovima prema njegovim izvornim govornicima, a samo učenje stranog jezika doprinosi razvoju „osjetljivosti za kulturne razlike i otpor prema stereotipima“ (European Commission, 2004: 10). Prema Garrido i Alvarez (2006), u tijeku je proces rekonceptualizacije poučavanja i učenja stranog jezika, uvažavajući činjenicu da se jezik ne uči više samo unutar učionica već i u informalnom, virtualnom, kulturološki raznovrsnom okruženju.

Interkulturalna kompetencija i matematička kompetencija

Iako na prvi pogled nije vidljiva veza između prirodnih znanosti i društvenih odnosa temeljenih na interkulturalizmu, potreban je pozitivan stav prema drugim kulturama kako bi se prihvatili alternativni načini matematičkog promišljanja. Primjerice, u zapadnjačkoj kulturi postaje prihvatljiva tzv. vedska matematika. Vedska matematika predstavlja drevni istočnjački sustav matematike zapisan u Vedama i temeljen na samo šesnaest formula izraženih riječima, što omogućava da se sva računanja obavljaju mentalno, bez uporabe papira ili kalkulatora (Miloloža, 2008). Williams (2005) kao glavne prednosti ovog sustava navodi poboljšano logičko razmišljanje, veću brzinu računanja te razvoj kreativnosti, a zbog svoje jednostavnosti računske operacije djeci djeluju kao trikovi pa primjena ovog drugačijeg pristupa istom problemu mijenja njihov doživljaj matematike. Može se zaključiti da se usvajanjem alternativnih načina promišljanja, argumentiranja i dokazivanja te „spremnošću prihvaćanja ili odbijanja tuđeg mišljenja na temelju dokaza“ (European Commission, 2004: 12) potiču misaoni procesi vezani uz razvoj matematičkog, ali i kritičkoga mišljenja, koje zaobilazi kulturne stereotipe i predrasude.

Interkulturalna kompetencija i digitalna kompetencija

Digitalnu kompetenciju, uz praktična znanja i stavove, čine i stavovi koji se mogu povezati s interkulturalnom kompetencijom: „Pozitivan stav i osjetljivost za sigurnu i odgovornu upotrebu interneta, uključujući pitanja privatnosti i kulturnih razlika; interes za korištenje TID-a (tehnologije informacijskog društva) da bi se proširili horizonti sudjelovanjem u zajednici i mrežama u kulturne, društvene i profesionalne svrhe“ (European Commission, 2004: 14). Internetska komunikacija omogućava pristup velikom broju informacija iz različitih izvora, ali Williams (2006) upozorava da je potreban napor kako se te mogućnosti ne bi ograničile na slavljenje sebe i vlastite kulture, ako se internetska aktivnost svodi samo na izloženost informacijama koje prihvaćamo i s kojima se slažemo bez doticaja s različitim mišljenjima.

Interkulturalna kompetencija i kompetencija učenja

Kompetencija „učiti kako učiti“ odnosi se na strategije koje učenici primjenjuju kako bi upravljali procesom učenja i olakšali ga, a dijele se na kognitivne, metakognitevne, afektivne i socijalne strategije (Pavičić Takač, 2008). Strategije učenja koje su ponajviše povezane s interkulturalnom kompetencije su socijalne strategije učenja, koje obuhvaćaju učenje u vršnjačkoj grupi. Primjerice, suradničko učenje je moguće organizirati tako da osim učenja sadržaja uključuje i dimenziju prihvaćanja međusobnih različitosti kako bi se postigao zajednički cilj.

Interkulturalna kompetencija i socijalna i građanska kompetencija

Interkulturna kompetencija svojim najvećim dijelom pripada domeni socijalne kompetencije, koja se odnosi na ostvarivanje zadovoljavajućih međuljudskih odnosa, uključujući i odnose s kulturalno različitima. Znanja koja obuhvaća su: „razumijevanje opće prihvaćenog ponašanja u raznim društvima; svijest o konceptima *pojedinac, grupa, društvo, kultura* i njihovu povijesnom razvitku; razumijevanje međukulturalne dimenzije europskog i ostalih društava“ (European Commission, 2004: 16). Interkulturalne vještine unutar socijalne kompetencije su: „svijest i razumijevanje nacionalnog kulturnog identiteta u interakciji s kulturnim identitetom Europe i ostatka svijeta; sposobnost da se uoče i shvate različita stajališta koja su posljedica različitosti i koja konstruktivno doprinose vlastitim stajalištima“, a ključni stav za interkulturalnu kompetenciju jest „spremnost da se prevladaju stereotipi i predrasude“ (European Commission, 2004: 16). Od građanskih se kompetencija izdvajaju „znanje o manjinama u Europi i svijetu“ te stavovi kojima se “poštuju vrijednosti i privatnost drugih“ te „prihvaća koncept ljudskih prava i jednakosti“(European Commission, 2004: 17).

Interkulturalna kompetencija i smisao za inicijativu te poduzetništvo

Vještina poduzetništva koja vrlo često zahtjeva i interkulturalnu kompetenciju jest „sposobnost kooperativnog rada i fleksibilnosti u sklopu tima“ (European Commission, 2004: 18). Zaposlenici najčešće ne odabiru s kime će surađivati u svome poslu, a multikulturalnost djelatnika i klijenata nije ograničena na multinacionalne tvrtke, već je sveprisutna. Valja naglasiti kako multikulturalnost pritom nije nužno temeljena na etničkim ili religijskim osnovama, već različitosti često proizlaze iz različitih profesionalnih profila, što je čest slučaj u školskim uvjetima. Neosporno je da interkulturalna suradnja, bilo u radnim ili razrednim uvjetima, doprinosi boljem radnom okruženju te pogoduje poduzetnom djelovanju.

Interkulturalna kompetencija i kulturna svijest te izražavanje

Važna značajka interkulturalne kompetencije jest otvorenost. Ta otvorenost na području umjetničkog stvaralaštva vidljiva je u „otvorenom stavu prema različitom kulturnom izražavanju te snažnim smislom za poštivanje različitosti“ (European Commission, 2004: 19). Interkulturalnost kao rezultat prihvaćanja različitosti, koje je temeljeno na kritičkom promišljanju, bitna je za sva životna područja pa tako i umjetničko.

Zaključak

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) usmjeren je na stjecanje osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: materinski i strani jezik, matematička, digitalna, socijalna, poduzetnička kompetencija te kompetencija učenja i kulturnog izražavanja. Među navedenim kompetencijama postoje određena preklapanja na razini znanja, vještina i stavova. Radom je potvrđena važnost interkulturalne kompetencije kroz smještanje interkulturalne kompetencije u okvir osam ključnih kompetencija. Iako se ona najvećim dijelom odnosi na međuljudske odnose, pa pripada domeni socijalne kompetencije, u određenim područjima preklapa se i s preostalim kompetencijama.

Literatura

1. Benčić, S. (2011) Obrazovanja na manjinskim jezicima u Slovačkoj u društvenom (političkom) kontekstu. Pedagogijska istraživanja, vol. 8, br. 1, 117 – 124
2. Blažević Simić, A. (2011) Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. Pedagogijska istraživanja, vol. 8, br. 1, 153-170
3. Burck, C. (2011) Living in several languages: Language, gender and identities. European Journal of Women’s Studies, vol. 18, br.4, 361 -378
4. Dragojević, S. (1999) Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprotstavljeni ili nadopunjujući koncepti. U: J. Čačić-Kumpes (ur.) Kultura, etničnost, identitet. Zagreb : Institut za migracije i narodnosti : Naklada Jesenski i Turk : Hrvatsko sociološko društvo, 77 - 90

5. European Commission (2004) Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf (5. listopada 2011)
6. European Parliament and the Council of the European Union (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Dostupno na: http://eur-x.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF
7. (5. listopada 2011)
8. Field, J. (2006) Lifelong learning and the new educational order. Staffordshire: Trentham Books Ltd.
9. Gajić, O. (2007) Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja II. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
10. Garrido, C. i Alvarez, I. (2006) Language Teacher Education for Intercultural Understanding. European Journal of Teacher Education, vol. 29, br. 2, 163 – 179
11. Göncz, L. i Ivanović, J. (2011) Linguistic Minorities in Serbia (with Special Emphasis to Education in Minority Languages). Pedagogijska istraživanja, vol. 8, br. 1, 71 – 102
12. Haralambos, M. i Holborn, M. (2002) Sociologija: Teme i perspektive. Zagreb: Golden marketing
13. Hof, C. (2009) Lebenslanges Lernen: Eine Einfù hrung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
14. Hrvatić, N. (2011) Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. Pedagogijska istraživanja, vol. 8, br. 1, 7 – 18
15. Hui, D. (2001) The globalisation of the English language: Reflections on the teaching of English in China. International Education Journal, vol 2, br. 4, 126 -133
16. Jurić, V. (2007) Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
17. Katunarić, V. (1996) Tri lica kulture, Društvena istraživanja, vol. 5, br. 5-6, 831-857
18. Klapan, A. (2007) Trendovi razvoja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj u koncepciji cjeloživotnog učenja. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
19. Knoll, J. (2009) "Lifelong learning" – a new term for an old idea? The search for historical roots. Odgojne znanosti, vol. 11, br. 1, 103-116
20. Kraus, K. (2001) Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
21. Lengrand, P. (1975) An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO Press
22. Mihaljević Djigunović, J. (1998) Croatian Learners' Motivation. Novelty, vol. 5, br.1, 22-27
23. 23.Miloloža, M. (2008) Vedska matematika. Osječki matematički list, vol. 8, br. 1, 19 – 28
24. 24Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011) Nacionalni okvirni kurikulum. Dostupno na: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685 (4. studeni 2011)
25. Mocker, D. i Spear, G. (1982) Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed. Columbus: National Center Publications
26. Pavičić Takač, V. (2008) Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition. UK/USA/Canada: Multilingual Matters Ltd.
27. Piršl, E. (2011) Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. Pedagogijska istraživanja, vol. 8, br. 1, 53 – 70
28. Previšić, V. (1996a) Izazovi interkulturalizma. Društvena istraživanja, vol. 5, br. 5-6, 829 - 830
29. Previšić, V. (1996b). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. Društvena istraživanja, vol. 5, br. 5-6, 859-874

30. Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004) Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. Pedagogijska istraživanja. br.1, 105-119
31. Šoljan, N. N. (2007) Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
32. Wallerstein, I. (1990) Culture as the ideological battleground of the modern world-system. U: M. Featherstone (ur.) Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London: Sage.
33. Watson, L. (2003) A critique of the federal government's recent changes to private schools funding. Canberra: Lifelong Learning Network.
34. Williams, B. (2006) Enough About You. Dostupno na: http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570800,00.html (20. studeni 2011)
35. Williams, K. (2005) Vedic Mathematics: Elementary level. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers

Intercultural Competence as a Competence for Life-long Learning

Abstract

The paper emphasizes the importance of life-long learning (LLL) in the contemporary education. The concept of LLL is based on the development of competences. The intention is to tackle with the issue of defining the intercultural competence within the framework of key competences for LLL. Namely, the intercultural competence encompasses knowledge, skills and attitudes. Since there are some overlaps of the key competences, the intercultural competence can be placed in the domain of all of them. The conclusion is that it is unjustified to consider the intercultural competence to be a part of the social competence exclusively, because its components present the integral part of other key competences as well.

Keywords: interculturalism, education, life-long learning, key competences, school

Interkulturalni odgoj i obrazovanje u praksi školskog pedagoga

Nikola Vuković
Osnovna škola Grgura Karlovčana, Đurđevac

Sažetak

U članku se iznose iskustva u radu s učenicima Romima. Autor članka je školski pedagog koji već dvadeset godina u svojoj pedagoškoj praksi radi s učenicima Romima. Od 1991.godine pa sve do danas broj učenika Roma povećava se od prvotnih 20 do sadašnjih 102. Danas u Osnovnoj školi Grgura Karlovčana Đurđevac ima 742 učenika, a 102 učenika (13.75%) su pripadnici romske nacionalnosti. U radu sa svim učenicima, učiteljima i roditeljima, dio svojih aktivnosti pedagog usmjerava na odgoj i obrazovanje za ljudska prava kao i toleranciju. Upravo je škola u Đurđevcu primjer dobre prakse razvoja interkulturalnog odgoja i obrazovanja Ostvareno je desetak programa i još više projekata koji svojim rezultatima unapređuju školsko okružje u kojem su učenici Romi. Romsku kulturu u školi čini i njena prisutnost u očima djece ne-roma, koja je korisna u borbi protiv predrasuda. Veze između školovanja, kulture i identiteta, u smislu interkulturalne pedagogije, su izravne i neraskidive: školovanje, kultura, povijest i jezik ne mogu se razdijeliti jedni od drugih ako je u pitanju pristup koji u isto vrijeme želi biti dinamičan i poštovati identitete. Kako bismo u školi ostvarili programe tolerancije, razumijevanja i odgoja i obrazovanja za ljudska prava svi zajedno smo pristupili kvalitetnijem planiranju i programiranju rada, a posebno izradi školskog kurikuluma.

Ključne riječi: pedagog, interkulturalna pedagogija, Romi, tolerancija, odgoj i obrazovanje

Interkulturalni odgoj i obrazovanje

Promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja jedan je od važnih zadataka škole, a ogleda se u prepoznavanju i priznavanju razlika i njihovih vrijednosti. Kulturne razlike i njihova uloga u svakodnevnom životu odražavaju se na ponašanje učenika i učitelja u školi, a posebno u školi koja ima, pored većinskog naroda, učenike nacionalnih manjina. Interkulturalni odgoj obraća se svim ljudima, svakom pojedincu, a ne samo učenicima. Interkulturalnim odgojem i obrazovanjem želi se osigurati razvitak demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, posebno pripadnika manjinskih skupina. Svrha odgoja i obrazovanja na području interkulturalizma je osposobiti mlade za čuvanje i razvijanje tekovina demokracije, ponajprije slobode izbora i tolerancije prema različitosti. Pojmom interkulturalizma označavaju se dinamičke i interaktivne veze i odnosi među kulturama. U radu s učiteljima, učenicima i roditeljima učenika školski pedagog ima ulogu razvijanja i odgoja stavova, sposobnosti i načina ophođenja s osobama kulturno različitim, drugačijim od nas. Biti interkulturalno odgojen znači komunicirati, ali i slušati drugoga. Ova vrijednost može se razvijati u sredini gdje postoji interkulturalno ozračje. Vrlo važno područje djelovanja školskog pedagoga usmjereno je na područje različitosti i tolerancije. Kako živjeti s drugačijima i tolerirati različitost, danas je univerzalni svjetski problem i svijet tu nudi mnogobrojna

rješenja. Na odgoj za mir i toleranciju gleda se kao na temelj općeg mira. Mirotvorni se odgoj ostvaruje i usmjeravanjem na sebe i svoje, jer druge učimo voljeti i uvažavati učeći voljeti sebe i svoje. „ Jer, posjedovanje vlastitog nacionalnog, vjerskog, jezičnog, kulturnog i drugog identiteta ne proturječi prihvaćanju suradnje i kooperacije s drugima koji su po tome različiti“ (Previšić, 1994, 19). U radu s učiteljima i stručnim suradnicima školski pedagog sudjeluje u izboru tema za rad upravo na području mirotvornog odgoja. U Osnovnoj školi Grgura Karlovčana u Đurđevcu više od 13% učenika škole su učenici Romi. Taj podatak je osnova za cjelokupno planiranje i programiranje rada škole kao i za izradu školskog kurukuluma. Kroz različite oblike odgojno-obrazovnog rada s učenicima, učiteljima i roditeljima školski pedagog ima ulogu poticati sudionike na: prihvaćanje postojećih i novih kulturnih elemenata koji su vezani za život i rad u školi i oko nje, poticati sve sudionike odgojno-obrazovnog rada na povećanu otvorenost i fleksibilnost u komunikaciji, razvijati samoprihvaćanje i samopouzdanje kod učenika i drugih sudionika neposrednog rada u školi. Važan je zadatak pedagoga i poticati sudionike zajedničkog rada na povećanu kreativnost koja omogućuje suočavanje s novim izazovima. Naglasak treba staviti na sposobnost prilagođavanja koja podrazumijeva osobnu promjenu prema otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i posebnosti. Cilj je zajedničkih aktivnosti stvaranje sigurnih učenika koji će kasnije biti sposobni suočiti se s mnogim vrstama različitosti. „Drugog se uči primati kao različitog, ali i sličnog, pri čemu se razlike uzimaju kao prednost, kao bogatstvo, a ne kao nedostatak“ (Previšić, 1994). Da bi se interkulturalizam u obrazovanju mogao provoditi, potrebno je prije svega, za takav rad osposobiti sve one koji rade na odgoju i obrazovanju mladih, posebice učitelje. Osim rada s učenicima, važan dio posla školskog pedagoga usmjeren je na rad s učiteljima i na unapređivanje njihovih kompetencija. Vrlo je važna kompetencija interkulturalna koja sadrži stavove pojedinca, njegova znanja, vještinu komunikacije i međusobnog odnosa, kreativnost u radu te spremnost za promjene. U našoj školi u Đurđevcu kroz školske stručne aktive, razredna i učiteljska vijeća organiziramo međusobno učenje i poučavanje o području interkulturalne pedagogije. Cilj je zajedničkih aktivnosti promjena škole kao organizacije i to, ne samo u sadržajima koje smo planirali u školskom kurikulumu, već promjena metoda i oblika rada, organizacije timskog rada, primjena projekata i problemske nastave kao i razvoj međusobne komunikacije između svih sudionika neposrednog rada u školi. Iz dosadašnjeg iskustva u radu s učenicima, roditeljima i vanjskim suradnicima u neposrednom odgojno-obrazovnom radu smatram da su najznačajniji ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja: razumijevanje obilježja svoje i drugih kultura kao i kulturne raznolikosti, poštivanje principa višekulturalnosti, razumijevanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te razvoj tolerancije. „Cilj interkulturalnog obrazovanja nije znanje, već odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja prema interkulturalnoj odgojnoj (školskoj) sredini (Hrvatić, 2007, 41).

Podaci o osnovnoj školi Grgura Karlovčana u Đurđevcu

Školstvo u Đurđevcu, a time i Osnovna škola Grgura Karlovčana u Đurđevcu, ima dugu tradiciju. Počeci organiziranog školstva u Đurđevcu datiraju od 1774. godine. Škola je djelovala na različitim lokacijama, a iz povijesnih zapisa može se pročitati da se lokalna uprava uvijek dobro brinula o školi i uvjetima u kojima se odvijala nastava. Današnja školska zgrada izgrađena je 1963. godine.

Osnovna škola Grgura Karlovčana u Đurđevcu ove školske godine ima 742 učenika od kojih su 102 učenika Roma. To je 13.75% od ukupnog broja učenika. Škola u Đurđevcu je najveća osnovna škola kojoj je osnivač Koprivničko-križevačka županija. Proučavajući Spomenicu škole može se ustvrditi da je prvi Rom u školu upisan 1962. godine. Polazio je nastavu dvije godine i onda odustao. Autor članka radi u školi na mjestu školskog pedagoga od 1991.godine. U proteklih 20 godina došlo je do značajnog porasta učenika Roma koji polaze školu. U školskoj 1991/92. godini upisano je 20 učenika Roma, dok je ove školske godine 102 učenika raspoređena gotovo u sve razredne odjele. O iskustvima rada s učenicima Romima objavljen je članak u časopisu „Napredak“ broj 4/2002. U članku se govori o iskustvima u radu s učenicima Romima tijekom prvih deset godina rada školskog pedagoga. Od tada do danas promjene su vidljive, a posebno u broju polaznika kao i u broju učenika Roma koji uspješno završavaju razred. Ima i problema s učenicima koji neredovito polaze nastavu ili su stalni nepolaznici. S roditeljima tih učenika potrebno je raditi ne samo u školi, već u razgovor i pomoć uključiti djelatnike Centra za socijalnu skrb kao i djelatnike Obiteljskog centra. Podaci o broju učenika Roma u proteklih 10 godina:

Šk.god.	Učenici Romi	Uspješno završili	Ponavljači	Nepolaznici
2001/02	49	36	5	8
2002/03	52	39	4	9
2003/04	56	44	6	6
2004/05	63	51	7	5
2005/06	76	63	5	8
2006/07	76	66	5	5
2007/08	86	71	9	6
2008/09	92	80	6	6
2009/10	98	84	7	7
2010/11	96	86	3	7
2011/12	102			

Od 2005. godine imamo učenike Rome koji završavaju osmi razred i koji se upisuju u srednju školu. To nas sve u školi veseli i potiče na dodatne aktivnosti kako bi što više učenika Roma uspješno završilo osmi razred. Troje naših učenika Roma završili su tečaj za romske pomagače i obavljali su praksu u našoj školi. Iskustva u radu s romskim pomagačima su vrlo dobra. Potreba za njihovim uključivanjem u rad škole postoji i na prosvjetnim je vlastima je da pronaći model zapošljavanja romskih pomagača u škole u kojima postoje učenici Romi. Za sada Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta ne financira rad romskih pomagača, već se taj dio preporukom prenosi na lokalnu upravu i osnivače škola.

Suradnja škole i okruženja u kojem se škola nalazi

U posljednjih deset godina možemo posvjedočiti kvalitetnijoj suradnji škole i romske manjine u Đurđevcu. Naselje Stiska u kojem stanuje oko 700 Roma sastavni je dio grada Đurđevca. Suradnja djelatnika škole, Centra za socijalnu skrb, Obiteljskog centra, Policijske uprave kao i Školskog dispanzera uvelike je doprinijela unapređenju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Đurđevcu. Počeci kvalitetnije suradnje odvijali su se uz Dječji tjedan ili povodom obilježavanja Dana ljudskih prava. U posljednjih šest godina suradnja je kvalitetnija i kontinuirana. Osim organiziranja zajedničkih roditeljskih sastanaka u školi, organiziramo i pedagoške radionice za roditelje. Cilj nam je međusobno se upoznati, razmijeniti mišljenja i otvoreno razgovarati o problemima koje imamo. Napredak je vidljiv i sadašnja situacija dobra je osnova za daljnje unapređivanje interkulturalizma u našoj školi i okružju. Početak rada bio je vezan za određene pojedince kao što su školski pedagog, psihologinja i pojedini učitelji, i njihove aktivnosti vezane za uključivanje Roma u rad škole. U našoj sredini javlja se potreba za proširivanjem aktivnosti na sve sudionike odgojno-obrazovnog rada kao i za članove lokalne zajednice. Uključivanje romskih pomagača u rad škole važno je za napredak cjelokupnog odgoja i obrazovanja učenika Roma. Školski pedagog član je Vijeća za prevenciju grada Đurđevca i aktivno sudjeluje u svim aktivnostima vezanim za unapređivanje života i rada svih stanovnika, a posebno unapređivanje života i rada učenika. Dobar primjer prakse i unapređenja međusobne suradnje je i posjet naselju Stiska. Predstavnici Grada, Policije, Centra za socijalnu skrb, Suda, Škole, Komunalija i Zdravstva upoznali su se s uvjetima života i rada u naselju Stiska. Problema je mnogo, ali i spremnosti svih sudionika da se zajednički pristupi rješavanju problema. Udruga Roma katolika Bajaša iz Đurđevca sve više pokazuje i želju za suradnjom. Školski pedagog redovito surađuje s predstavnicima Udruge Roma i to na području povezivanja škole i roditeljskog doma, rješavanju školskih problema, uključivanju roditelja učenika Roma u pojedine aktivnosti u školi kao što su tematski roditeljski sastanci, radionice za roditelje, preventivni programi i tematika s područja obiteljskog prava. U suradnji s Centrom za socijalnu skrb Đurđevac već sedam godina u našoj je školi organiziran rad Malih kreativnih socijalizacijskih

skupina. Svake školske godine u rad se uključuje oko 50 učenika Roma, a s učenicima rade četiri učiteljice i četiri socijalne radnice. Redovito obilježavamo Svjetski dan Roma i to velikom priredbom za građanstvo, a nositelji programa su učenici naše škole Romi i ne-romi. Učenici Romi sudjeluju svojim plesnim, glazbenim ili literarnim izričajem na manifestacijama izvan škole i grada Đurđevca. Ima prostora za unapređivanje rada i suradnje s lokalnom zajednicom i svake su godine rezultati interkulturalnog odgoja i obrazovanja sve bolji. Osim napretka u radu s učenicima, vidljiv je i pomak u radu s roditeljima. Redovitije dolaze u školu, sudjeluju na zajedničkim roditeljskim sastancima, na prigodnim radionicama u razrednom odjelu kojeg polaze njihova djeca, sudjeluju u športskim i kulturnim događanjima u školi. Predstoje nam zajednički poslovi na organizaciji predškolskog odgoja i obrazovanja djece Roma koji za sada ne polaze niti jedan organizirani oblik predškolskog odgoja i obrazovanja. Interes roditelja Roma postoji, no ne slažu se s dosadašnjom praksom predškolske ustanove da se njihova djeca uključuju u posebnu odgojnu skupinu. Ove školske godine stručni suradnici naše škole: logoped, psiholog i pedagog organizirali su deset trosatnih susreta s djecom koja su dorasla za polazak u školu i na taj način pripremili buduće učenike za upis i polazak škole.

Školski pedagog i unapređivanje interkulturalnih kompetencija

U međusobnoj komunikaciji s ostalim sudionicima u odgojno-obrazovnom radu u školi školski pedagog unapređuje područje interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Zajedničke aktivnosti na ovom području potiču razvoj školske kulture temeljene na poznavanju i poštivanju drukčijih stilova života, a posebno učenika i njihovih roditelja koji polaze školu u Đurđevcu. Učenici, njihovi roditelji, učenici i svi vanjski sudionici neposrednog rada u školi postaju otvoreniji prema romskoj kulturi, a Romi prema hrvatskoj kulturi. Počeci kvalitetnijeg bavljenja ovim područjem interkulturalne pedagogije bili su na školskim stručnim aktivima. Osim osnovnih tema s područja odgoja za mir, razvoj, demokratski suživot i odgoja za ljudska prava velik dio vremena utrošili smo na razvoj interkulturalnih kompetencija. U prvom redu radili smo na području komunikacije s ciljem uspostavljanja zadovoljavajuće interakcije s učenicima Romima i njihovim roditeljima. U zajedničkom radu s roditeljima učenika Roma usvajali smo interkulturalne stavove, znanja i vještine za bolje razumijevanje Roma. Ta je komunikacija bila dvosmjerna i imala je za cilj unapređivanje komunikacije roditelja Roma s ne-romima. Vrlo važno područje kojim smo se bavili na našim školskim stručnim aktivima, na roditeljskim sastancima i u svakodnevnom radu bilo je i usvajanje djelotvornog ponašanja u drugim kulturama te smo na taj način usvajali i interkulturalnu osjetljivost. Iz dosadašnjeg rada na ovom području mogu navesti nekoliko karakteristika interkulturalno kompetentnog učitelja i stručnog suradnika:

- dobra verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija učitelja,

- sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika romske nacionalne manjine, kao i učenika drugih kultura,
- kontinuirano stručno usavršavanje i nadograđivanje saznanja o sebi, kako na individualnoj tako i na razini škole,
- sposobnost povećane otvorenosti i kreativnosti u neposrednom radu u školi,
- prepoznavanje i sposobnost uočavanja, razumijevanja i prihvaćanja odnosa među učenicima i roditeljima različitih kultura.

Od učitelja i stručnog suradnika očekuje se primjena različitih metoda i oblika rada, kao i primjena suvremene didaktike kao što je suradničko poučavanje koje omogućava razvijanje osobne komunikacijske i interkulturalne kompetencije. U školi koju polaze učenici različitih naroda treba još više poštivati i primjenjivati interpersonalnu interakciju među sudionicima odgojno-obrazovnog rada. Učitelji i stručni suradnici potiču kritičko razmišljanje o područjima poučavanja i rada s učenicima, a rad temelje na malim heterogenim skupinama kao i stvaranju uvjeta pozitivne neovisnosti. U radu s učenicima Romima posebno je važno primjenjivati suradničko poučavanje u kojem će doći do izražaja sposobnost svakog učenika. Ako učenici uviđaju važnost naučenoga, učenje će biti pojačano. Iskustveno učenje temelji se na činjenicama da ljudi imaju prirodni potencijal za učenje, učenje dobiva na značenju kada se prepozna cilj učenja,najznačajnije je učenje kroz osobno iskustvo i ako učenik odgovorno sudjeluje u procesu učenja te važna činjenica iskustveno učenje dovodi do novih ideja i uključuje sudionike učenja u procese promjena. Upravo je to važno područje za uključivanje učenika Roma u sve oblike odgojno-obrazovnog rada u školi.

Zaključak

Da bi romska djeca obrazovnu sredinu doživljavala kao svoju, potrebno je školski plan i program i školski kurikulum u potpunosti prilagoditi svim učenicima škole. U školski kurikulum treba unijeti elemente romske kulture i tradicije kako bi učenici Romi prepoznali dijelove svog kulturnog miljea. Učenike Rome nikako ne valja izdvajati ili im davati manje i lakše sadržaje. Potrebno je različitim nastavnim metodama i oblicima rada poticati učenike Rome na usvajanje sadržaja predviđenih za sve učenike škole. Stalnim stručnim usavršavanjem učitelji i stručnjaci suradnici razvijat će svoje interkulturalne i ostale kompetencije. Javlja se potreba za zapošljavanjem i obveznom suradnjom s romskim pomagačima u nastavi. Rad s roditeljima učenika Roma važan je za uspjeh učenika u školi. Organizacija predavanja, radionica i uključivanje roditelja u sve aktivnosti škole preduvjet su za kvalitetnije povezivanje škole i roditeljskog doma. Lokalna zajednica ima važnu ulogu u školovanju i uključivanju Roma u svakodnevni život sredine u kojoj Romi žive. Uključivanje djece Roma u predškolske ustanove važno je za cjelokupni odgojno-obrazovni rad. Kroz stipendije i druge vidove materijalne pomoći potrebno je pomoći romskoj djeci i mladima u završavanju

obveznog školovanja, te srednjeg i visokog obrazovanja. Interkulturalni odgoj i obrazovanje postaje okosnica rada školskog pedagoga na stvaranju poticajnog i uspješnog školskog ozračja za sve učenike, a posebno za učenike Rome. Ulaskom u Europsku Uniju još više se javlja potreba za unapređivanjem područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u svim dijelovima školskog sustava. Školski pedagog u svojim odgojno-obrazovnim nastojanjima ima važnu ulogu u planiranju, ostvarivanju i vrednovanju rada na ovom području.

Literatura

1. Čudina-Obradović,M.,Težak,D. (1995), *Mirotvorni razred*,Zagreb, Znamen
2. Maleš, D., Stričević, I. (2003) ,*Mi poznajemo i živimo svoja prava*, Zagreb, Školska knjiga
3. *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, (2007.), Previšić, V.,Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur), Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 41-57
4. Previšić,V. (1994), *Multi-i interkulturalizam kao odgojni pluralizam*.U:Matijević,M.,Pranjić,M.,Previšić,V.(ur), Zagreb, Pluralizam u odgoju i školstvu, Katehetski salezijanski centar, str. 19-22
5. Uzelac, M.,Bognar, L.i Bagić, A.(1994), Zagreb, Budimo prijatelji, Slon
6. Vuković, N. (2002),Zagreb, Iskustva u radu s učenicima Romima, HPKZ, Napredak, vol 143,broj 4, 462-471.
7. Vuković,N.(2011), Zagreb, Izazovi školskom pedagogu, HPKZ, Napredak,vol.152,broj 3-4,551-566

Intercultural Education in the Practice of School Pedagogue

Abstract

The paper outlines work experiences with Roma students. The author of the paper is a school pedagogue who has worked with Roma students for twenty years. From 1991 until today, the number of Roma students has increased from 20 to today's 102. Currently, there are 742 students in the „Grgur Karlovčan“ elementary school in Đurđevac, out of which 102 students (13.75%) are members of the Roma ethnicity. In his work with students, teachers and parents, the pedagogue focuses a part of his educational activities towards education for human rights and tolerance. Therefore, the elementary school in Đurđevac can serve as an example of good practice of intercultural education. A dozen of programs and many projects were realized, the results of which showed improvements of the school environment for Roma students. The non-Roma children are also aware of the presence of the Roma culture in the school, which is a useful way of fighting prejudice. Links between education, culture and identity, in the sense of intercultural pedagogy, are direct and unbreakable: education, culture, history and language cannot be separated from one another when it comes to an approach which aims at being dynamic and respectful of different identities at the same time. In order to carry out the programs of tolerance and understanding, as well as education for human rights, the school has embraced a more quality planning and programming, and especially the development of the school curriculum.

Keywords: pedagogue, intercultural pedagogy, Roma students, tolerance, school education

Medijacija - strateški doprinos demokratskoj kulturi nastavne prakse

Ana Žnidarec Čučković
Kineziološki fakultet u Zagrebu

Sažetak

Medijacija dolazi u Hrvatsku krajem 20. stoljeća u obliku poslovne i sudske medijacije uz pripadajući Zakon o mirenju. Uz otvaranje mogućnosti provedbe projekata Europske unije, neke organizacije civilnog društva i Agencija za odgoj i obrazovanje, započinju brojna stručna usavršavanja učitelja, nastavnika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja sa svrhom prevencije i alternativnog načina rješavanja sukoba. Tako godinama raste mreža medijatora koji svakodnevno koriste ovu metodu u radu i životu škole. U školskom kurikulumu većine osnovnih škola Republike Hrvatske, može se pročitati zadani cilj kojim se želi osposobiti nastavni kadar za provođenje preventivnih programa te poticanje osobnog i socijalnog razvoja, zatim primjenjivati humanističke odgojne postupke koji naglašavaju djetetovu odgovornost i unutarnju motivaciju. Isto tako bitno je poticati razvoj solidarnosti, identitet i odgovornost kao društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti i time poduzimati mjere zaštite prava učenika. Provedeno pilot istraživanje pokušat će odrediti poziciju medijacije unutar kulture škole iz percepcije učenika koji jesu i onih koji nisu vršnjački medijatori.

Ključne riječi*:* medijacija, odnos, kultura škole, vršnjačka medijacija

Uvod

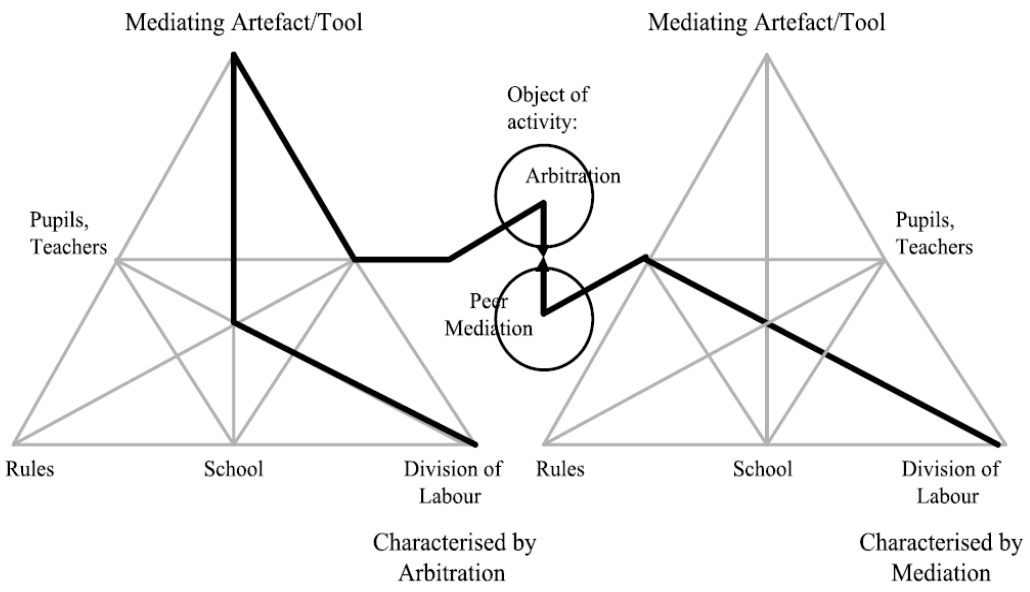
Postojanje autonomije omogućuje svakoj školi pojedinačno, stvaranje nekog novog vlastitog identiteta kojim se uspostavlja jedinstvena kultura pojedine škole neraskidivo povezana s onom iz učionica. Uz neke predodređene elemente poput rasporeda, programa, školske populacije, postoje i elementi kao socijalna interakcija i politika koji svakoj školi daju osebujan imidž. Primarno oblikovanje kulture proizlazi iz aspekta interakcije učitelj – učenik, pa je tako razredna kultura unutarnji dio školske kulture. Tako škola ujedno ima i kulturu i vlastitu osobnost. Brojna su nepisana pravila koja se oblikuju interakcijama među ljudima npr. sjednice, odbori, sastanci, sastanci razrednih odjeljenja i sl. Takva nepisana pravila mogu biti uključena i u donošenje odluka ili u principe donošenja odluka, možda donesenih ravnopravnim sudjelovanjem ili pak proizašlih iz težnje za profesionalnim razvojem. Kako bilo, školskoj kulturi pripada moć zbog vremena intenzivne odgovornosti i dostupnosti velikoj količini informacija. Medijacija promatrana kao specifična vještina uvelike olakšava procese komuniciranja, konflikata, sukoba za sve one kojima je potrebna pomoć treće strane. Ona je prema Kruku (1997): "Suradnički proces rješavanja sukoba u kojem dvjema ili većem broju strana u sukobu u pregovorima pomaže neutralna i nepristrana treća strana/osoba koja ih osnažuje da dobrovoljno postignu obostrano prihvatljiv sporazum o pitanjima u sporu. Medijator strukturira i olakšava proces u kojem strane donose zajedničke odluke i određuju

rezultate/rješenja na način koji zadovoljava interese svih uključenih u sukob/spor." Uz ovako postavljenu kompleksnu i specifičnu vještinu, medijaciju možemo promatrati i živjeti kao filozofiju. Ona gradi kvalitetne i trajne međuljudske odnose vodeći se odgojnim aspektima kurikuluma; ponajprije solidarnosti, izgradnjom identiteta i odgovornosti kao društveno-kulturne i odgojno obrazovne vrijednosti.

Pogledom na istraživanja provedena u svijetu dobivamo pregled potencijalnih dobrobiti procesa medijacije. Tako npr. Sellman E. (2011) govori kako „s obzirom na sve veći značaj koji se stavlja na britanske škole koje u suradnji sa svojim učenicima pronalaze načine razvijanja mogućnosti za veće uključivanje učenika u organizacijska i pedagoška odlučivanja (Odjel za obrazovanje i vještine [DfES], 2001; Oliver i Candappa, 2003; Rudduck i Fielding, 2006), uz dužnost koja je nedavno postavljena školama za promicanje kohezije zajednice (Odjel za djecu, škole i obitelji [DCSF], 2007), kao i druge inicijative (npr. državljanstvo i socijalno emocionalni aspekti učenja nastavnog plana i programa), što u konačnici postaje sve važnije za prepoznavanje i razumijevanje procesa koji su uključeni u osnaživanje učeničkog „glasa“. Inicijativa učenika često poprima nezadovoljavajuću, čak podcjenjujuću, razinu, a složena je i prijeko potrebna za kulturne transformacije. U prilog tome, a sa svrhom razvijanja učeničkog pro-socijalnog ponašanja Noaks, J. i Noaks, L. (2009) rezultatima provedenog istraživanja zaključuju: „Djeca se referiraju na značajno smanjenje u anti-socijalnim incidentima koji dovode do više pozitivnije i sretnije školske klime. Vršnjačka medijacija promiče učeničko savladavanje ovih principa, jačanje samopouzdanja i razvijanje unutarnjeg lokusa kontrole. Učenici su također bolje opremljeni za procesuiranje školskih transfera i sa situacijama u njihovom domu i zajednici. Prijenos znanja iz školskih postavki do obiteljskih i društvenih situacija je dobrodošao razvoj s pomalo neočekivanim ishodom.“ Sami nastavnici primjećuju oslobađanje vremena za relevantne obrazovne aktivnosti; uz naglasak na obogaćeno suradničko učenje i poučavanje. „S naglaskom na rad interaktivnih grupa ističe se razmjena i suradničko ponašanje koje zagovara Johnston i Johnston (2000), čime se pomaže u premošćivanju barijera između učenika s različitim vjerskim odgojnim pozadinama i prenošenju ideje o tolerantnoj i suradničkoj školskoj kulturi na području sjeverne Irske“ (Moffat, C. 2004).

Velik doprinos medijacija ostavlja u području nenasilnog rješavanja sukoba. „Pristup rješavanju sukoba u školi kojim se koriste odrasli je arbitraža izgrađena na radikalno suprotstavljenim načelima moći i kontrole nasuprot vršnjačkoj medijaciji (Cohen, 1995; Griffith, 1996; Tyrell, 2002; Sellman, 2003). Takav odnos može se prikazati kao kontradikcija između inovativnih modela aktivnosti (vršnjačka medijacija), podjela rada tradicionalne djelatnosti (arbitraža od strane nastavnika), kao što je prikazano na Slici 1.

Slika 1. Kontradikcija između dva alternativna modela aktivnosti



Taj odnos može biti prikazan kao kontradikcija između dvije različite aktivnosti (kao na slici) ili kao kontradikcija između dva elementa iste aktivnosti, što su česte teme rasprave istraživača u području teorija aktivnosti“ (Sellman, E. 2011).

S obzirom na brojna istraživanja u svijetu, Hrvatska nema referentnih podataka za ovo područje. Iznimka su kvantitativni pokazatelji i postupci vođeni na sudovima RH. Provedena su brojna stručna usavršavanja na ovu temu od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i nekih nevladinih organizacija (Forum za slobodu odgoja, Centar za mir i nenasilje – Osijek, Mali korak i dr.) pa su tako osposobljeni i brojni nastavnici. Ovo pilot istraživanje poslužit će kao uvod u značajnije i sustavnije istraživanje utjecaja alternativne metode i njenog utjecaja na školsku kulturu općenito.

Metoda

Sudionici

U istraživanju su sudjelovala 44 učenika (21 dječak i 23 djevojčice) od petog do osmog razreda dviju osnovnih škola Grada Zagreba. Uzorak je podijeljen na kontrolnu (22 učenika koja nisu sudjelovala u programu medijacije u školi te su nasumično odabrani prema dobi) i eksperimentalnu skupinu (22 učenika koji su uključeni u program medijacije u školi). Dob učenika je u rasponu od 11 do 14 godina s prosječnom vrijednosti od 12,77 godina. Obje osnovne škole imaju upisanih preko 450 učenika[1] koji su uključeni u razne projekte i izvanškolske aktivnosti predviđene školskim kurikulumom.

Instrument

Za ovo pilot istraživanje konstruiran je upitnik za procjenu efikasnosti provođenja programa medijacije u školama. Prilikom oblikovanja upitnika, a sa svrhom dobivanja što jasnijih i objektivnijih rezultata, korištena je kombinacija ponuđenog seta odgovora i verbalnih kvantifikatora skala procjene. Isto tako kombinirane su dihotomna i ordinalna (Likertova) skala. Upitnik se sastoji

[1] Preuzeto s: http://www.zagreb.hr/UserDocsImages/blnapoli/doc/izvjestaji/guos004r.html dana 01.05.2012.

od deset čestica koje prate logički put od općenitih pitanja ka specifičnim; od objektivnih koji završavaju subjektivnim stavom o istraživanom problemu.

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2012. godine za vrijeme redovite nastave u dvije škole koje u sklopu vlastitih kurikuluma imaju zainteresiranih učenika za program medijacije i vršnjačke medijacije te isti provode od početka školske godine. Ispitivanje je provedeno uz pristanak učenika i ravnateljica te stručne službe škola. Provedeno je anonimno s kratkim uvodom u kojem je opisana svrha istraživanja, zatim je pročitana uputa. Uz ranije opisane korištene skale u upitniku se nalaze pitanja o dobi i spolu ispitanika te o razredu koji ispitanik pohađa.

Rezultat

Rezultati istraživanja prikazani su objedinjeni po školama, ali odvojeni po skupinama (onih koji sudjeluju u programu i onih koji ne sudjeluju).

Rezultati upitnika za učenike koji su uključeni u program medijacije u školi; na pitanje o postojanju razlike u broju sukoba koji se događaju u školi od kada su uključeni u program 55% učenika odgovara da razlika postoji. Učestalost pojavljivanja sukoba odvija se u sljedećem omjeru: jako često 9%, a isto tako 9% nikada dok 82% učenika bilježi da se sukobi događaju povremeno. U sukobe se nikada ne uključuje 68% učenika, a njih 32% povremeno. Na pitanje s kojom vrstom sukoba se najčešće susreću u svojoj školi učenici odgovaraju:

- između dva učenika – 18
- između grupe i razreda – 2
- između učenika i razreda – 8
- između dvije grupe u razredu – 3
- između učenika i učitelja – 6
- između skupine učenika i učitelja – 4
- između razreda i učitelja – 1
- između učenika i roditelja – 0
- nešto drugo – 3

Nadalje, kada se učenike upita podnose li teško ovakve sukobe 59% odgovara ponekada, dok 41% kaže nikada. Njih 55% ne traži pomoć pri rješavanju sukoba, dok 45% traži i to od: učenika iz razreda, nastavnika, najboljeg prijatelja, roditelja, pedagoginje.

82% učenika smatra da im je program medijacije u njihovoj školi pomogao u svakidašnjem životu, dok 18% ne misli tako. 86% učenika dobilo je programom medijacije bolje komunikacijske vještine, a 14% smatra da nije.

Posljednje pitanje u upitniku zahtjeva učeničke komentare o programu koji su sljedeći: „program je poprilično dobar“, „zanimljivo je i drago mi je što smo imali te radionice“, „korisno je“, „cool“, „super je“, „bilo je zabavno i poučno“, „to mi je dobro“, „mislim da je dobro, osobito za mene jer mi je pomoglo u rješavanju mojih sukoba i razumjeti druge sukobe i pomoći im riješiti ga“, „sviđa mi se i mislim da je to pametna stvar“, „svi bi učenici škole trebali ići na medijaciju da shvate da se ne treba tući, da ne treba psovati...“, „mislim da je medijacija vrlo korisna; da bi se trebalo proraditi na tome da se proširi i da što više ljudi čuje za to“, „dobar je program, ali nitko iz ove škole ne traži pomoć od medijatora“, „ puno toga smo naučili, zabavljamo se i super nam je“.

Rezultati upitnika za učenike koji nisu uključeni u program medijacije u školi; na pitanje primjećuju li razliku u broju sukoba koji se događaju u njihovoj školi od kada se program medijacije provodi njih 73% kažu da primjećuju, a 27% ne primjećuje. Sukobi se događaju; povremeno u 82% te nikada za 18%. Sukladno navedenom, vlastito uključivanje u sukobe pokazuju kao 59% nikada i 41% povremeno. Na pitanje s kojom vrstom sukoba se najčešće susreću u svojoj školi, učenici odgovaraju:

- između dva učenika – 19
- između grupe i razreda – 1
- između učenika i razreda – 5
- između dvije grupe u razredu – 4
- između učenika i učitelja – 5
- između skupine učenika i učitelja – 1
- između razreda i učitelja – 3
- između učenika i roditelja – 1
- nešto drugo – 5

Ovakve situacije podnose njih 55% povremeno teško dok 36% nikada teško, a 9% teško podnosi sukobe. U 45% odgovora nitko im ne pomaže pri rješavanju sukoba dok ostalima pomažu: bliski prijatelji, roditelji, stručni suradnici, razrednici, učitelji. U svakidašnjem životu program medijacije pomogao je 64% učenika, a 36% učenika nije. Ovaj program korisnim smatra 82% učenika koji nisu uključeni u njega, 18% se ne slaže s tom tvrdnjom.

Posljednje pitanje u upitniku zahtjeva učeničke komentare o programu koji su sljedeći: „to je nešto vrlo korisno, no bilo bi dobro kada bi se i ostale učenike malo bolje upoznalo s tim programom“, „mislim da je jako koristan, uočavam neke promjene. Prijateljica mi ide na medijaciju i priča mi neke zanimljive teme vezane uz to“, „mislim da pomaže, ali pre malo – moglo bi i bolje“, „odlična ideja“, „ja mislim o medijaciji da je to jako korisno da naučiš kako rješavati sukobe između nekoga – ja bi se uključio“, „sviđa mi se jer moja prijateljica priča puno o tome i zvuči zabavno“, „doprinosi puno ovoj školi. Vrlo je zanimljiv sadržaj. Pomoću medijacije može se svakom pomoći svakoj osobi koja ima problem. Daju svakom učeniku podršku!“

Rasprava

„Kada primjenjujemo silu radi zaštite, usredotočujemo se na život ili prava koja želimo zaštititi, a da ne donosimo sud o osobi ili njezinom ponašanju... zato proces kojim ispravljamo pogrešku, uključuje obrazovanje, a ne kaznu.“ Ovako Rosenberg, M. (2006) upućuje na važnost razvijanja vještina poput komunikacije, kako bismo lakše mogli razumjeti sebe a time i druge. Putem komunikacije učenici mijenjaju način na koji razumiju i tako mogu rješavati različite odnose u svojim životima. Isto tako razvijaju nove vještine potrebne tijekom cijeloga života. Transparentnost procesa osigurava stvaranje sigurnog okruženja, prema Peurača B. i Teršelić V. (2004) uz „strukturiran proces i prisutnost treće, neutralne osobe smanjit će nejednakosti.“ Iako istraživanja o projektima vršnjačke medijacije ne pokazuju uvijek najbolje rezultate, izdvajaju se neki pozitivni utjecaji u školama. Npr. vršnjački medijatori pokazuju uspješnost u posredovanju između 80% i 95%. To sugerira drugačije rješavanje situacija, učvršćivanje odnosa i stvaranje zadovoljstva samih medijatora i drugih sudionika procesa. Neka istraživanja pratila su sporove dva tjedna nakon posredovanja te su dokazala da je njih 80 – 96% zaista uspješno riješeno (Crary, 1992; Burrell i Vogl, 1990; Johnson, 1994). Nadalje, dobrobit za učenike medijatore proizlazi iz razvoja vlastitih interpersonalnih vještina. Oni postaju odgovorni i svakodnevno stječu bolje komunikacijske vještine te neki dobivaju i poticaj u samopouzdanju. U brojnim školama smanjuje se donošenje odluka o pedagoškim mjerama. Za sve koji su uključeni u program primijećen je porast na razini

komunikacijskih stilova (verbalna/neverbalna komunikacija, asertivnost, adekvatna upotreba „ja“ govora), zatim vještina aktivnog slušanja (postavljanje otvorenih pitanja, prirodan govor, parafraziranje, reflektiranje). U ovom kontekstu bitno je naglasiti i stručno usavršavanje cjelokupnog nastavničkog kadra te dosljedno provođenje naučenog i uvježbanog. Nastavnici često prijavljuju poboljšanja u samodisciplini učenika i stavu prema školi. Posebna vrijednost vidi se u cjelovitom postupku inkluzije učenika s teškoćama.

Preventivna vrijednost također je jedna od bitnijih činjenica dobrobiti savladavanja ove vještine. Ibišević Muminović J. i Pjaca E. (2009) izdvajaju fundamentalne vrijednosti koje se prepoznaju u ovom procesu; dobrovoljnost, samostalnost u donošenju odluka, odgovornost, suradnja, nepostojanje razlike u moći, povjerljivost, nepristranost i sl. U prikazanom pilot istraživanju vidljivi su neki od pokazatelja utjecaja medijacije u školskoj sredini posebno u odgojnom momentu obogaćivanja čuvstvene i izgrađivanja voljne sfere čovjekova bića, odnosno razvijanja pozitivnih ljudskih osobina, formiranja uvjerenja, stavova i adekvatnih ljudskih postupaka. Direktan utjecaj školske kulture na raznolikost formiranja emotivnih, društvenih i akademskih ishoda, omogućava autonomnost i stvaranje novog identiteta „jedinstvene“ školske kulture ovim školama koje su obuhvaćene istraživanjem. „Danas, oblikovanje kulture postaje još važnije zbog nacionalnog fokusa na visoke kurikularne standarde, procjene i odgovornosti. Reforme temeljene na standardima pokušale su uskladiti sadržaje, nastavu i zadatke. No, bez kulture koja podupire vrijednosti tih strukturalnih promjena te reforme ne mogu uspjeti. Školama je potrebna i jasna struktura i jaka profesionalna kultura za poticanje nastavničkog poučavanja i profesionalnog razvoja“ Peterson K. D. (2002).

Zaključak

Ovo istraživanje imalo je za cilj provjeriti poziciju medijacije unutar kulture škole iz percepcije učenika koji jesu i onih koji nisu vršnjački medijatori. Rezultati istraživanja pokazuju naglašene razlike u percepciji dobivanja podrške, osnaživanja, razumijevanje, korisnost i doprinos svakodnevnom životu u školi. Statistički gledano, bitno je naglasiti upućivanje rezultata istraživanja na moguća nezadovoljavajuća mjerna svojstva konstruiranog upitnika zbog čega se ne može izvršiti generalizacija. Osjetljivost istraživanja s obzirom na malen uzorak ne može nam dati stvarno značajnu statističku razliku s toga je preporuka da se s dobivenim indikacijama osmisli osjetljiv i snažan upitnik s ciljem osiguravanja dostatne šanse proglašavanja budućeg istraživanja statistički značajnim.

Literatura

1. Bickmore, K., (2002), *Good training is not enough: Research on peer mediation program implementation.* Social Alternatives, 21(1):33-38.
2. Burrell, N. A. & Vogl, S. M. (1990). *Turf-side conflict mediation for students*. Mediation Quarterly, 7, 237-250.
3. Crary, D.R. (1992). *Community benefits from mediation: A test of the "peace virus" hypothesis.* Mediation Quarterly, 9, 241-252.
4. Ibišević Muminović, J. i Pijaca. E., (2009), *Možemo to riješiti: medijacijom prema kulturi demokratske komunikacije i rješavanja sukoba.* Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
5. Johnson, L. (1994). *Peer mediation in Minneapolis public schools: A study of implementation and perceived value.* (preuzeto s mreže 28.04.2012.)
6. Moffat, C., (2004), *Learning 'Peace Talk' in Northern Ireland: Peer Mediation and Some Conceptual Issues Concerning Experiential Social Education.* Pastoral Care in Education, 22(4):13-21.
7. Noaks, J. i Noaks, L., (2009), *School-based peer mediation as a strategy for social inclusion.* Pastoral Care in Education, 27(1):53-61.
8. Peterson, K. D. (2002). *Positive or negative.* National Staff Development Council. (preuzeto s mreže 04.04.2012.) http://www.learningforward.org/standards/resources/index.cfm
9. Peurača. B. i Teršelić. V., (2004), *Medijacija – posredovanje u sukobima za uporne.* Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
10. Rosenberg, M. B., (2006), *Nenasilna komunikacija – jezik života.* Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
11. Sellman, E., (2011), *Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation?* British Educational Research Journal, 37(1):45-60.

Mediation - Strategic Contribution to Democratic Culture of Teaching Practice

Abstract

Mediation came to Croatia in the last decade of the 20th century in the form of business and court mediation associated with the Act on Conciliation. With the opening of the possibility to implement European Union projects, some civil society organizations and the Croatian Education and Teacher Training Agency have started a number of professional development trainings for teachers, preschool teachers, other educational professionals and principals with the purpose of prevention and alternative methods of conflict resolution. Therefore over the years we have witnessed a growing network of mediators who daily use this method in their work and life in schools. In most elementary school curricula in Croatia, the default goal is to enable teachers to implement prevention programs and to encourage personal and social development, as well as apply humanistic educational practices that emphasize children's responsibility and intrinsic motivation. Also it is important to encourage the development of solidarity, identity and responsibility as socio-cultural and educational values and therefore take measures to protect the rights of students. The conducted pilot study attempts at determining the position of mediation within the school culture from the standpoint of students who are peer mediators, as well as those who are not.

Keywords: mediation, relationship, culture, school, peer mediation

ISBN 978-953-99167-7-8