

SUVREMENA PITANJA

časopis za prosvjetu i kulturu

br. 1.

Osnivač i nakladnik
Matica hrvatska Mostar

Biblioteka:
Suvremena pitanja

Za nakladnika
Josip Muselimiović

Glavni i odgovorni urednik
Ivan Sivrić, prof.

Uredništvo
Prof. dr. sc. Mladen Bevanda, Dubravka Brajković, prof., Marinko Jovanović,
prof., mr. sc. Ivica Musić, prof. dr. sc. Lidija Pehar, Ivan Sivrić, prof.,
Krešimir Šego, prof.

Lektor
mr. sc. Ivica Musić

Adresa uredništva
Kralja Zvonimira b.b., 88000 Mostar,
tel. ++ 036 325 895 i 036 323 501
E-mail: mh-mostar@tel.net.ba

Cijena: 10 KM

Naklada: 600 primjeraka

ISSN 1840-1252



SUVREMENA PITANJA

časopis za prosvjetu i kulturu




Matica hrvatska
Mostar, travanj, 2006.

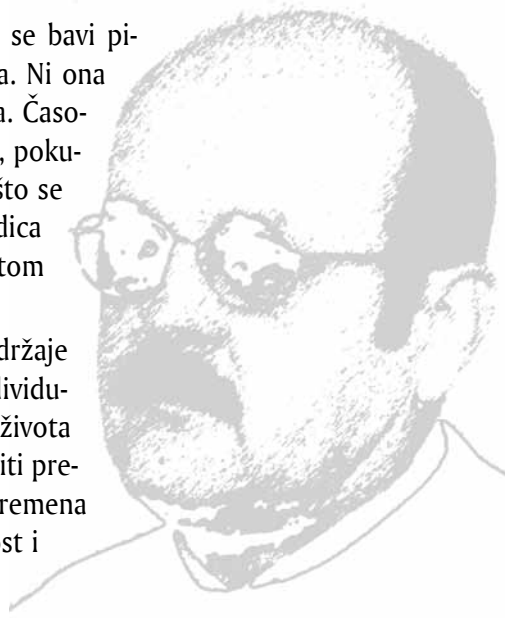
U Bosni i Hercegovini periodika koja se bavi pitanjima prosvjete danas nije bogata. Ni ona koja se bavi pitanjima kulture nije česta. Časopis što je pred vama, poštovani čitatelji, pokušaj je popunjavanja praznoga prostora što se na ovome području pojavio kao posljedica različitih depresija nastalih minulim ratom i poraćem.

Smatrajući prosvjetne i kulturalne sadržaje važnima za općeljudski, nacionalni i individualni identitet kao i za ukupni sadržaj života zajednice, odlučili smo svoj trud usmjeriti prema spomenutim temama. Imenom – *Suvremena pitanja* sugeriramo suvremenu aktualnost i aktualnu upitanost. Neupitno je naše pravo da se o tim pitanjima pitamo, ali naša dužnost odgovaranja i odgovornost za rezultate ispunjavanja naše ljudske i profesionalne dužnosti znatno je bliža našim zadaćama. Stoga, *Suvremena pitanja* kao odgovor na postavljenu zadaću stoje pred velikim izazovom.

Čitateljima sugeriramo naše poimanje prosvjete i kulture kao važnih formi i sadržaja ljudske egzistencije koji, iako često nisu u prvome planu, čine okosnicu identiteta etničke, nacionalne i ljudske zajednice.

Dakle, prosvjeta podrazumijeva odgoj u svim njegovim aspektima: otvorenu, transparentnu i slobodnu komunikaciju zainteresiranih subjekata, sam proces te rezultate toga procesa. Kultura u svome izvornom, ali i izvedenom značenju podrazumijeva odgoj (gajenje, njegovanje...), a njezini nas današnji rezultati obvezuju na promatranje i djelovanje u institucijskome i spontanom obliku. Smatramo kako ova dva područja čovjekova djelovanja funkcioniraju sinergijski: prožimajući se stalno i svugdje te sugerirajući i namećući mnoga suvremena pitanja.

Naše ozemlje i zajednica svoj karakter naslanjaju na ciljeve i očekivanja koja su im nametnule tradicija i aktualnost. Tako se i časopis što ga sada imate u rukama na ovome prostoru, ni tematski niti imenom, ne pojavljuje prvi put. Kao časopis i kao edicija *Savremena pitanja* osmišljavana su krajem tridesetih godina prošloga stoljeća u sklopu programskoga djelovanja Hercegovačke franjevačke provincije, konkretno, u sklopu Franjevačke teologije, a ugašena su sredinom 1945. godine. Tematski, ovaj će časopis djelomično zamijeniti časopise *Na*  *okolu* i



□*kolu* koji su izlazili u Mostaru (nakladnik Prosvjetno pedagoški zavod i Zavod za školstvo u Mostaru) i koji su također ugašeni.

Nakon svih nedaća nakladničkih nastojanja u Hercegovini netko bi mogao pomisliti kako se u ovome podneblju periodika teško razvija a lako gasi. Skupina entuzijasta, čija imena možete vidjeti u *Impresumu*, ne dijeli takvo uvjerenje. To je vidljivo iz napora što su ga učinili kako bi priredili prvi broj *Suvremenih pitanja*. U nadi da će časopis zadovoljiti prosvjetno-kulturne potrebe, prihvatili su se teška posla ne čekajući institucijske i ine poticaje, nudeći suradnju svima koji vjeruju u moć duhovnih potreba za višom razinom kulture i odgoja.

Pod geslom «nikada nije kasno kad nije moglo ranije» odgovaramo svima što su prekrštenih ruku zapomagali o lošem statusu i položaju prosvjete i odgoja. Njima poručujemo: Ovo je pravo vrijeme da prosvjeta i kultura progovore vlastitim jezikom i u vlastitome interesu. Također je pravo vrijeme za govor i razgovor brojnih ljudi koji svoje vrijeme rabe za podizanje novih naraštaja. Ta nastojanja smatramo časnima. Taj posao, ako je posao, nikada se ne može adekvatno platiti, a njegovi promašaji, ako ih ima, nikada se ne mogu do kraja ispraviti.

Ovim ćemo časopisom pokušati odgovarati na ona pitanja na koja smo sada u stanju dati koliko-toliko zadovoljavajući odgovor. Što će značiti naša mala kap u onome što je slap, vidjet ćemo.

Bilo nam sretno!



Prof. dr. sc. Željko Šuman
Sveučilište u Mostaru



UTJECAJ GLOBALIZACIJE NA VISOKO OBRAZOVANJE: POGLED IZ BIH¹

Sažetak

Ovaj rad bavi se temom koja u posljednje vrijeme pobuđuje sve veći interes: utjecaj globalizacije na visoko obrazovanje.

Pojam globalizacije, ma koliko bio pomodan i gotovo klišej, još uvijek nije potpuno jasan i jasno definiran. U svakom slučaju, globalizacija nije tek puki ekonomski pojam. Obuhvatan koncept globalizacije nameće dinamičan i složen ambijent kako za institucije tako i za kreatore politike visokoga obrazovanja. Globalizacijski procesi stvaraju nove oblike međuzavisnosti ključnih aktera, institucija i država.

Restrukturiranje svjetskoga gospodarskog sustava, političko preoblikovanje svjetskoga poretka nakon prestanka hladnoratovskih sučeljavanja, erozija nacionalne države, uspon tzv. ž'umreženoga" društva, demografski trendovi i izazovi, porast mobilnosti ljudi (kako fizičke tako i one virtualne), složena kretanja na kulturnome planu, porast ekonomije znanja, ž'marketizacija i komodifikacija" visokoga obrazovanja najznačajnije su snage i tendencije koje postavljaju nove zahtjeve pred sveučilište. Jedna od najočitijih manifestacija globalizacije jest transnacionalizacija visokoga obrazovanja i nastajanje globalnoga tržišta za visoko obrazovanje. Sve brojniji i složeniji zahtjevi koji se postavljaju pred sveučilišta, osim što zadaju brojne probleme tim institucijama, istodobno potiču čitav niz drugih aktera da se još intenzivnije angažiraju na području znanstvenoga istraživanja i visokoga obrazovanja (npr.

¹ Prvotna verzija ovoga teksta prezentirana je na znanstvenom skupu „Ustavno-pravni položaj Hrvata u BiH: jezik, obrazovanje, kultura, mediji“, Neum, BiH, 27. i 28. listopada 2005.

ž'for-profit" privatna sveučilišta, korporativna ž'sveučilišta", medijske korporacije i nakladničke kuće koje nude i obrazovne programe, ž'cyber i virtualna sveučilišta" itd.).

Pojava sve većega broja tih novih aktera predstavlja izravnu opasnost kako za aktualnu tržišnu poziciju tako i za samu budućnost postojećih tradicionalnih sveučilišta. Drugim riječima, može li tradicionalno sveučilište opstati ako se visoko obrazovanje u potpunosti prepusti zakonima tržišta i trgovinskoj areni?

U svojim zaključnim razmatranjima autor ističe da je transnacionalizacija visokoga obrazovanja rastući i nezaustavljiv fenomen. Isto tako, u mnogim slučajevima se pokazalo da globalizacijski procesi i vrijednosti koje oni promoviraju nisu nužno kompatibilni sa specifičnim programima razvoja na razini pojedinih država niti su koristi od tih procesa ravnomjerno raspoređene na razvijene zemlje i zemlje u razvoju i tranziciji.

U kojoj se mjeri visoko školstvo Bosne i Hercegovine može percipirati u globalnim i europskim okvirima? Jesu li kreatori i nositelji politike visokoga obrazovanja u potpunosti svjesni gore navedenih globalnih izazova i jesu li spremni i u stanju na njih odgovoriti? Kakva je pozicija Sveučilišta u Mostaru u tom kontekstu?

1. Kao složen fenomen, globalizacija ima značajne implikacije za visoko obrazovanje.² Smatramo da je za razumijevanje širega tematskog okvira potrebno na samom početku ukazati na sljedeće globalne tendencije i procese:

- Restrukturiranje svjetskoga gospodarskog sustava (u osnovi je transformacija k post-industrijskom društvu i ekonomiji znanja, integraciji svjetskoga gospodarstva, daljnjoj liberalizaciji svjetske trgovine uz istodobnu pojavu novih oblika zavisnosti nerazvijenoga dijela svijeta).
- Političko preoblikovanje svjetskoga poretka nakon „hladnoga rata“ i sloma bipolarizma. Po nekima sada živimo u multipolarnome svijetu, dok neki tvrde da je današnji svijet unipolaran, tj. karakterizira ga svekolika dominacija jedne super sile – Sjedinjenih Američkih Država – pa stoga i samu globalizaciju izjednačavaju s pojmom „amerikanizacije“. Nekadašnje blokovske i ideološke podjele potisnute su podjelama u gospodarskoj razvijenosti.

² Detaljnije o globalizaciji u: BECK, Ulrich: *Što je globalizacija? Zablude globalizma – odgovori na globalizaciju*, Vizura, Zagreb, 2003.

- Uspon „umreženoga“ društva simbol kojega je ekspanzija Interneta.
- Porast mobilnosti ljudi, kapitala i znanja (kako fizičke tako i one virtualne).
- Erozija „nacionalne države“ (države - nacije) i izazovi redefiniranja tradicionalnoga shvaćanja suvereniteta nacionalne države. Ovdje, također, treba spomenuti i utjecaje globalizacije na klasičnu, distributivnu socijalnu državu.
- Kompleksna kretanja na kulturološkome planu (s, na jednoj strani, elementima kulturološke homogenizacije – posebno prema američkom i anglosaksonskom predlošku, a na drugoj, s elementima kulturološke diferencijacije).
- Globalni (hiper)terorizam.
- Širenje bolesti na globalnoj razini (AIDS, SARS, „ptičja gripa“ itd.).
- Demografski izazovi i porast siromaštva.
- Vjerski sukobi i sl.

2. Globalizacija i prijelaz k društvu i ekonomiji znanja stvaraju nove i krupne zahtjeve za visoko obrazovanje i sveučilište. Temeljno poslanje sveučilišta oduvijek je bilo, a i danas ostaje, stvaranje znanja i njegovo prenošenje na nove naraštaje. Time sveučilišta grade kontinuitet društva, ali ujedno, uslijed kritičke prirode svakoga novog znanja, pokreću društvene promjene i pridonose općemu napretku. Od sveučilišta se danas također očekuje i preuzimanje širokoga spektra odgovornosti u društvenome, gospodarskom i kulturnom razvitku općenito: od poticanja gospodarskoga i kulturnog dinamizma te jačanja demokracije do uloge središta za kritičke rasprave i intelektualnoga žarišta *par excellence*.

Ž *Temeljno poslanje sveučilišta oduvijek je bilo, a i danas ostaje, stvaranje znanja i njegovo prenošenje na nove naraštaje.*

3. Inovacije i razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija istodobno omogućavaju pojavu alternativnih i virtualnih oblika i načina pružanja usluga na području visokoga obrazovanja te, samim time, i pojavu novih davatelja usluga (*providers*) na navedenome području.

U tom kontekstu treba spomenuti npr. „for-profit“ privatna sveučilišta, korporativna „sveučilišta“, medijske korporacije i nakladničke kuće

koje nude obrazovne programe, „cyber“ i „virtualna“ sveučilišta itd. „Virtualna“ sveučilišta zovu i sveučilištima bez kampusa koja koriste Internet kao kanal za isporuku svojih obrazovnih usluga. Po nekima, pojavom ovih novih aktera na tržištu znanja dolazi do same dekonstrukcije funkcija tradicionalnoga (vertikalno integriranoga) sveučilišta, što u krajnjemu slučaju može ugroziti i samu njegovu poziciju i opstanak na određenim tržišnim segmentima.

4. Navedeni kontekst dalje usložnjava i činjenica da davatelji obrazovnih usluga (novi i tradicionalni, privatni i javni) sve više nude i „isporučuju“ svoje usluge preko državnih granica da bi zadovoljili potražnju na brojnim inozemnim tržištima.

Transnacionalno obrazovanje i obrazovanje bez granica (*borderless education*) izrazi su koji se danas rabe kako bi se označilo fizičko i virtualno kretanje studenata, nastavnika, znanja i akademskih programa (*courses*) iz jedne zemlje u drugu. Trend transnacionalizacije visokoga obrazovanja reflektira se u postupnom stvaranju globalnoga tržišta usluga visokoga obrazovanja.

Jačanje međunarodne konkurencije i globalna interakcija zahtijevaju od institucija visokoga obrazovanja nove strategije i oblike prekogranične suradnje i partnerskih odnosa, konzorcija, strateških saveza i umrežavanja (*networking*) sa stranim institucijama, organizacijama i agencijama.

Ž Porast potražnje ne manifestira se samo u povećanju broja studenata, nego i u diversifikaciji potražnje za specifičnim znanjima i kompetencijama posebno u kontekstu transnacionalizacije obrazovanja i cjeloživotnoga učenja.

5. Kako znanje postaje glavni čimbenik društveno-gospodarskoga napretka, raste potražnja za visokim obrazovanjem na globalnoj razini i povećava se postotak visokoobrazovanih u cjelini aktivnoga stanovništva. Porast potražnje ne manifestira se samo u povećanju broja studenata, nego i u diversifikaciji potražnje za specifičnim znanjima i kompetencijama posebno u kontekstu transnacionalizacije obrazovanja i cjeloživotnoga učenja.

Očekuje se da će, stoga, u sljedećemu razdoblju tržište visokoga obrazovanja biti jedno od najekspanzivnijih tržišta. To će, između ostalog, zaoštriti probleme financiranja iz javnih

izvora (proračunski problemi) i pojačati tendencije ka komercijalizaciji i privatnoj inicijativi na profitnim osnovama u sferi visokoga obrazovanja.

6. Trend komercijalizacije evidentan je u mnogim područjima koja su tradicionalno smatrana područjima od općega (javnoga) interesa: obrazovanje, kultura, informacije. Kada je obrazovanje u pitanju, komercijalizacija je neposredno povezana s „komodifikacijom“ (*commodification*), tj. smišljenom transformacijom procesa obrazovanja u robni oblik s namjerom komercijalne transakcije. Isto tako, sve više se govori i o komodifikaciji (pretvaranju u robu) kulture, umjetnosti, glazbe itd.

Kod takvoga pristupa studenti se, recimo, svode na razinu pukih potrošača (*consumers*), umjesto da budu aktivni i ravnopravni partneri u procesu obrazovanja i učenja. Drugim riječima, odnos između nastavnika i studenta se „marketizira“, tj. uspostavlja i regulira putem posebnoga medija: tržišta. Isto tako, komercijalizacija i komodifikacija obrazovanja podrazumijevaju da će, između ostaloga, o pitanjima visokoga obrazovanja (npr. u sklopu WTO-a) prvenstveno pregovarati dužnosnici i eksperti ministarstva trgovine a ne predstavnici relevantnih ministarstava obrazovanja i znanosti. Dakle, ako budu i sudjelovali u pregovorima, eksperti za visoko obrazovanje imat će podređenu ulogu.

7. Takvom redukcionističkom pristupu obrazovanju, pa i visokome obrazovanju, ide u prilog postojeća neoliberalna paradigma globalizacije temeljena na „slobodnom“ tržištu i „slobodnoj“ trgovini koja međunarodnu razmjenu na području visokoga obrazovanja praktično pokušava svesti na reguliranje ugovornih trgovinskih odnosa između zemalja izvoznica i zemalja uvoznica.

Konzekventno tome postavlja se temeljno pitanje: je li obrazovanje (uključujući i visoko) opće (javno) dobro (*public good*) ili je ono roba (*tradeable good/commodity*) koja se može tržiti i razmjenjivati na tržištu kao i svaka druga roba?

Ako je obrazovanje „roba“, onda ga, kako ističu zagovornici takvoga pristupa, ima smisla (i treba) „ugurati“ u već postojeći institucionalni i regulativni okvir za globalnu razmjenu, tj. u Svjetsku trgovinsku organizaciju (WTO)³, ili, preciznije, u jedan od njegovih sporazuma, Opći sporazum o trgovini uslugama (GATS⁴)!

³ WTO – World Trade Organization.

⁴ GATS – General Agreement on Trade in Services.

S obzirom da je jedan od glavnih ciljeva WTO-a liberalizacija međunarodne trgovine onda potpuna liberalizacija treba uslijediti i na području razmjene obrazovnih usluga. Vrijednost razmjene usluga iz područja visokoga obrazovanja danas se, istaknimo, mjeri milijardama dolara.

8. Neki promatraju GATS u pozitivnom svjetlu tvrdeći da taj sporazum omogućava lakši pristup privatnih i stranih davatelja usluga tržištima visokoga obrazovanja u onim zemljama gdje su domaći obrazovni kapaciteti nedovoljni i nezadovoljavajući (poglavito zemlje u razvoju i tranzicijske zemlje). Drugi, pak, GATS vide u negativnijemu svjetlu, zabrinuti da bi liberalizacija razmjene obrazovnih usluga mogla ugroziti bitne elemente osiguranja kvalitete i dopustiti privatnim i stranim/transnacionalnim davateljima usluga obrazovanja da steknu ili čak nametnu monopol na najbolje studente i najunosnije programe (trenutno su to programi iz područja businessa i informatike). Osim toga, predstavnici sveučilišta i općenito akademske zajednice s pravom se boje da bi, kada je GATS u pitanju, jedan od mogućih scenarija mogao biti i taj da država izgubi prerogative potpunoga reguliranja i skrbi za svoj visokoškolski sustav i institucije. Samim time, komercijalni motivi i motivi profita bili bi dovedeni ispred dimenzije općega (javnoga) dobra.

9. Europska asocijacija sveučilišta (EUA)⁵ kao i krovna organizacija studenata Europe (ESIB)⁶ kritički su se odredili prema trgovini obrazovnim uslugama. Isto su uradile i najznačajnije američke sveučilišne organizacije.⁷

Dva različita, gotovo polarizirana pristupa („public good“ ili „market commodity“) i dalje ostaju u žiži svih rasprava koje se vode u pogledu mogućih implikacija GATS-a na visoko obrazovanje i međunarodnu razmjenu obrazovnih usluga. Stječe se dojam, međutim, da je u sadašnjoj fazi tih rasprava znatno više pitanja nego jasnih odgovora.

Nema dvojbe da je u kontekstu ranije navedenoga pozicija razvijenih industrijskih zemalja s razvijenim i stabilnim sustavom visokoga obrazovanja i jakim poduzetništvom kudikamo bolja od one koju imaju zemlje u razvoju i tranziciji. I Europa je zabrinuta zbog prodora američ-

⁵ EUA – European University Association.

⁶ ESIB – The National Unions of Students in Europe.

⁷ Vidi: Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services (GATS), 28 September 2001, Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), the American Council on Education (ACE), the European University Association (EUA) and the Council for Higher Education Accreditation (CHEA).

ke i australske konkurencije na tržište visokoga obrazovanja Europske unije (EU). Bolonjski proces i stvaranje Europskoga prostora visokoga obrazovanja i istraživanja (EHEA/ERA)⁸ svakako je jedan od ključnih odgovora na te izazove. Od prodora stranih i privatnih davatelja obrazovnih usluga nije imuna ni Bosna i Hercegovina. Na „tržištu“ BiH već djeluju podružnice nekih američkih i britanskih sveučilišta, planira se formiranje velikoga regionalnog sveučilišta potpomognutoga malezijskim kapitalom itd.

10. Globalizacija, kao što je već istaknuto, dovodi do erozije nacionalne države pa i regulativnih okvira u kojima se politika visokoga obrazovanja formulira i implementira na nacionalnoj ali i institucionalnoj razini. Okviri nacionalne države zapravo postaju „tijesni“ za transnacionalno visoko obrazovanje.

Globalni izazovi i tendencije nameću, stoga, još veći stupanj harmonizacije pravnih okvira i struktura visokoga obrazovanja kao i studijskih ciklusa te samih kurikulumuma na, kako regionalnoj (europskoj), tako i globalnoj razini. Proces započet Bolonjskom deklaracijom (1999.) tipičan je primjer za to. No, Bolonjski će proces, iz razumljivih razloga, ovdje ostati izvan užega područja našega interesa.⁹

Složenost i dinamika promjena naznačenih na prethodnim stranicama nameću potrebu uspostavljanja adekvatnoga međunarodnog regulativnog okvira (neopterećenoga sve prisutnijim komercijalnim redukcionizmom i pretjeranim birokratizmom) koji bi odražavao i pomirio interese ključnih aktera (*stakeholders*): nacionalnih država, privatnoga sektora, tradicionalnih i netradicionalnih (novih) institucija visokoga obrazovanja, studenata. Niz autora smatra da organizacije kao što su UNESCO i Vijeće Europe (dakle, ne WTO) imaju moralni autoritet i kredibilitet, ali i odgovornost raditi na tome značajnom projektu.¹⁰ U protivnome neobuzdana globalizacija prijeti temeljnim tradicionalnim vrijednostima i institucijama visokoga obrazovanja.

Ž *Globalni izazovi i tendencije nameću, stoga, još veći stupanj harmonizacije pravnih okvira i struktura visokoga obrazovanja kao i studijskih ciklusa te samih kurikulumuma, kako regionalnoj (europskoj), tako i globalnoj razini.*

⁸ European Higher Education Area / European Research Area.

⁹ Za detaljniji uvid upućujemo na bibliografski dodatak na kraju rada.

¹⁰ Vidi npr. VAN DAMME, Dirk: „Higher Education in the Age of Globalization“, u UVALIĆ-TRUMBIĆ, Stamenka (ed.), *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO/Economica, Paris, 2002.

11. U kojoj se mjeri visoko školstvo Bosne i Hercegovine može percipirati u globalnim i europskim okvirima? Jesu li kreatori i nositelji politike visokoga obrazovanja u potpunosti svjesni navedenih globalnih kretanja i izazova i jesu li spremni i u stanju na njih odgovoriti? Odgovore treba tražiti na razini države (*policy makers*) i na razini institucija (sveučilišta).

Na razini države još uvijek nema zakona o visokom obrazovanju ni drugih relevantnih institucija (akreditacija, priznavanje diploma i sl.). Rektorski zbor/konferencija BiH je u „povojima“ i praktično ne funkcionira pa stoga ne zastupa i ne promiče akademsku zajednicu Bosne i Hercegovine na međunarodnome planu.

Bosna i Hercegovina nema cjelovite i koherentne politike i strategije visokoga obrazovanja i znanstveno-tehnološkoga razvitka primjerene ranije navedenim izazovima. Provedba reformi predviđenih Bolonjskim procesom kasni za provedbom u većini ostalih europskih zemalja.

No, vrijedi spomenuti niz reformskih aktivnosti i projekata koji su poduzeti ili se poduzimaju i realiziraju uz potporu Vijeća Europe, Europske komisije, Svjetske banke i UNESCO-a.

Na razini institucija, nameće se potreba jasne vizije i politike djelovanja u složenim globalnim uvjetima uključujući i jačanje „izvrsnosti“ kao bitnoga uvjeta opstanka u sve oštrijoj konkurenciji. To, svakako, važi i za Sveučilište u Mostaru koje ima svoje specifične karakteristike i probleme.

Pri svemu tome treba voditi računa da globalni problemi zahtijevaju i lokalna rješenja, što bi trebalo biti i jedna od prioritetnih zadaća svakoga sveučilišta.

Sveučilišta u BiH morat će znatno proširiti i modernizirati svoje nastavne i istraživačke kapacitete, prilagoditi nastavne programe i metode svjetskoj povezanosti i standardima. To bi značilo, primjerice, osigurati nastavu i na jednom od svjetskih jezika (engleski), uvesti nastavu na daljinu (*distance education*), pokrenuti međunarodne poslijediplomske programe, po mogućnosti regionalnoga karaktera i značenja, razvijati transnacionalne oblike visokoga školstva itd.

Ž U suprotnom svaka zemlja, pa i BiH, izlaže se riziku da bude postupno preplavljena jeftinim imitacijama institucija visokoga obrazovanja.

Nastavna i znanstvena djelatnost na svjetskoj razini kvalitete danas je osnovni preduvjet uspješnosti svakoga sveučilišta. Sveučilišta moraju primijeniti jedinstvene kriterije svjetske znanosti i nastajućega globalnog sustava viso-

koga obrazovanja i znati, uz pomoć cijeloga društva, osigurati vlastitu kadrovsku osnovu i reprodukciju kao bitnu pretpostavku institucionalnoga, ali i širega društvenog razvitka (*brain gain vs. brain drain*).

U suprotnome, svaka zemlja, pa i BiH, izlaže se riziku da bude postupno preplavljena jeftinim imitacijama institucija visokoga obrazovanja. Ovdje je dovoljno ukazati na nedavni primjer kontroverznoga otvaranja fakulteta srbijanske provenijencije u Grudama, ali i nekim drugim manjim mjestima u Bosni i Hercegovini.

12. Globalizacija je neminovnost na početku 21. stoljeća. Od globalizacijskih procesa ne treba zazirati, nego ih treba pomno pratiti i proučavati te u njima aktivno sudjelovati i tražiti svoje šanse i svoje mjesto.

Tražeci hrvatske odgovore na izazove Europe i 21. stoljeća Stanko Lasić još je prije desetljeća i pol napisao: „Naš odgovor (...) može biti samo surovi rad, samozatajni rad, sistematski rad, dalekovidni rad, rad koji ne gubi svijest o sebi i svom smislu.“¹¹

Vraćajući se našoj temi, upitajmo se na samome kraju: jesmo li i mi na to spremni?

U samome pitanju je i latentna poruka ovoga teksta.

¹¹ LASIĆ, Stanko: *Tri eseja o Evropi*, Hrvatsko vijeće Europskog pokreta, Zagreb, 1992., str. 8-9.

Literatura

- BECK, Ulrich: *Što je globalizacija? Zablude globalizma – odgovori na globalizaciju*, Vizura, Zagreb, 2003.
- BINDÉ, Jérôme: (ed.), *The Future of Values: 21st-Century Talks*, UNESCO Publishing / Berghahn Books, Paris, New York, Oxford, 2004.
- *Bologna Process Stocktaking*, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
- Council of Europe/European Commission, Higher Education Reform in Bosnia and Herzegovina: Priorities for Integrated University Management, Joint Project 2003-2005 “Modernizing University Governance and Management in BiH”, August 2005.
- DAVID, Paul A. and FORAY, Dominique: - “An introduction to the economy of the knowledge society”, u *International Social Science Journal*, No. 171, Blackwell Publishing / UNESCO, March 2002.
- EUA, *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*, A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch, July 2003.
- FUKUYAMA, Francis: *Izgradnja države: Vlade i svjetski poredak u 21. stoljeću*, Izvori, Zagreb, 2005.
- GREEN Madeleine/BARBLAN Andris, Higher Education in a Pluralist World A Transatlantic View, EUA/ACE, Washington, D.C., 2004.
- Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services (GATS), 28 September 2001, Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), the American Council on Education (ACE), the European University Association (EUA) and the Council for Higher Education Accreditation (CHEA).
- KNIGHT, Jane: “Trade in Higher Education Services: The implications of GATS”, report prepared for the Observatory on Borderless Higher Education, London, 2002.
- ŠUMAN, Željko: “Bruxelles via Bologna”, u: *Mostariensia*, br. 18, Mostar, 2003.
- ŠUMAN, Željko: *WTO i EU u procesu globalizacije: Odabrane teme*, Sveučilište u Mostaru, Mostar, 2005.
- ŠUMAN, Željko: *WTO na milenijskoj prekretnici: Seattle i nakon njega*, Sveučilište u Mostaru, Mostar, 2001.

- Sveučilište u Mostaru, Izvješće Europske asocijacije sveučilišta o institucionalnoj evaluaciji Sveučilišta u Mostaru: EUA Evaluation Report, predgovor Ž. Šuman, Mostar, 2004.
- Svjetski univerzitetski servis Bosne i Hercegovine – SUS BiH / Studentski informativni centar – SRCE, Bosna i Hercegovina – Integracija u Europsko područje visokog obrazovanja, Sarajevo, 2003./2004.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
- UVALIĆ-TRUMBIC, Stamenka (ed.): *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO Publishing and Economica, Paris, 2002.

Korisne web stranice

- <http://www.eua.be>
- <http://www.esib.org>
- <http://www.gats-info.eu.int>
- <http://www.oecd.org>
- <http://www.unesco.org>
- <http://www.wto.org>

Summary

This paper is dedicated to a topic which has been attracting increasing interest in recent years: the impact of globalization on higher education.

The comprehensive concept of globalization is far from clear and well defined. Globalization is not simply an economic term. The umbrella concept of globalization constitutes a changing and complex environment for higher education institutions and policy makers to operate in. Globalization processes are creating new forms of interdependencies between actors, institutions and states.

The restructuring of the world economic system, the political reshaping of the post-Cold War world order, the erosion of the nation-state, the rise of the "network" society symbolized by the expansion of the Internet, demographic challenges, the growing mobility of people and complex cultural developments, the growth of the knowledge economy, "the marketization and commodification" of higher education are the main forces and tendencies that create new and very important demands and exigencies towards universities. One of the most visible manifestations of globalization is the emerging "borderless" higher education market (the transnationalization of higher education). The high demands placed upon universities worldwide create tensions in institutions, and at the same time stimulate other organizations and actors to engage also in research and teaching activities (e.g. for-profit private universities, corporate "universities", media companies and publishing houses offering educational programmes, "cyber and/or virtual universities", etc.). The substantial growth of these new providers poses a direct threat to the market position and the very future of existing traditional universities. In other words, can traditional universities survive when higher education is completely put into commercial arena?

In his concluding remarks the author underlines that transnational higher education is a growing and unstoppable phenomenon. It is also becoming evident that the processes and values often associated with globalization are not necessarily compatible with specific national developmental agendas and do not bring equal benefits to developed and developing countries alike.

To what extent is the higher education community in Bosnia and Herzegovina (BiH) able to think of itself in global and European terms? Are the policy makers and institutions fully aware of the above mentioned global challenges and are they prepared to respond to them? What is the position of the University of Mostar in this context?

Doc. dr. sc. Izabela Dankić (Raguž)
Sveučilište u Mostaru



STRATEŠKI CILJEVI EU I OBRAZOVANJE I ODGOJ U BIH

Sažetak

Svrha je ovoga rada razmotriti obrazovno-odgojnu i nacionalnu/kulturnu politiku koju međunarodna zajednica zagovara u BiH i njezin mogući utjecaj na nacionalni, kulturni i jezični identitet Hrvata u BiH.

Određuju se pojmovi nacionalnoga i kulturnoga identiteta, analiziraju se ciljevi odgoja i obrazovanja u BiH prema stajalištima međunarodne zajednice - koliko su oni sukladni i utemeljeni na smjernicama i strateškim ciljevima EU glede položaja i učenja jezika, obrazovanja, mladih i kulture.

Rad nudi preporuke za strateško djelovanje Hrvata na području jezika, obrazovanja i kulture.

1. Uvod

Približavanje Bosne i Hercegovine pristupnim pregovorima s Europskom unijom i ustavne promjene koje predstoje traže od hrvatskih pregovarača dobru pripremljenost za aktivno i ravnopravno sudjelovanje u njima. U ime Hrvata u BiH ne smiju pristati na neprovjerena rješenja, metode i modele koji su neprimjereni demokratskim državama Europe i svijeta, a ujedno su neprihvatljivi i ugrožavaju opstanak i budućnost Hrvata u BiH.

Jedno od polazišta u pregovorima treba biti stajalište prema kojemu strateški ciljevi Hrvata u BiH moraju biti sukladni strateškim ciljevima EU glede položaja i učenja materinjeg jezika, obrazovanja, mladih i kulture jer Europska unija ne želi da europski identitet utre i zamijeni pojedinačne nacionalne i kulturne identitete svojih članica. Ona ih smatra bogatstvom koje treba njegovati, a europski identitet samo treba upotpuniti nacionalne i kulturne identitete. Plurikulturalizam i plurilingvalizam zamjenjuju multietničnost i multilingvalizam. To je očito iz glavnoga dokumenta Vijeća za jezične nastavne programe (*The Common European Framework of Reference for Languages* iz 2001.) i njegovih smjernica za provjere znanja, udžbenike, kao i kulturni kontekst javljanja jezika i njegovu glavnu funkciju sredstva za uspješnu komunikaciju među građanima Europske unije. Ne zagovara se promidžba odabranih kultura i jezika, nego se cijeni svaki oblik jezičnoga znanja i njegova uporaba u komuniciranju, gdje podjednaku važnost imaju i većinski i manjinski jezici i kulture. Stoga će u radnu iskaznicu («euro pass») uposlenika, uz stručnu osposobljenost i zanimanje, biti unesen svaki oblik znanja jezika njezina vlasnika, npr. ako je netko svladao stručni vokabular radeći na nekom radnom mjestu u drugoj zemlji (što će npr. biti slučaj s našim radnicima u Njemačkoj koji su svladali pojmove struke, a nisu u cijelosti svladali njemački jezik).

Što se, pak, formalnoga učenja drugih i stranih jezika tiče, ono se uvodi odmah početkom formalnoga obrazovanja, a Europa postaje zemlja znanja u kojoj obrazovanje i obuka imaju jednu od najvažnijih uloga za budućnost njezinih građana. Međutim, niti jedan službeni dokument ili strategija EU vezani za područja kojima se ovdje bavimo ne upućuju na nužnost zamjene nacionalnih identiteta europskim, a i članice Europske unije i njezini građani ne žele izgubiti svoje vjekovima njegovane i održavane nacionalne identitete. Oni se poistovjećuju sa svojim europskim identitetom samo kada je pred njima postavljeno ostvarenje nekih utilitarističkih ciljeva, gdje je EU učinkovitija u odnosu na njihove države. Višegodišnje praćenje stavova građana EU u radu Sylvie Kritzinger («Europska izgradnja identiteta sa stajališta učinkovitosti» iz 2005.) pokazuje da za sada oko 50% građana iz 15 članica EU u nekom obliku stavljaju europski identitet ispred nacionalnoga, i to u slučajevima gdje se vjeruje u veću uspješnost EU u odnosu na vlastitu državu, primjerice: obrambena politika, politika useljavanja i sl., ponajviše u Italiji, Francuskoj, Luksemburgu i Nizozemskoj, dok se u zemljama kao što su Danska, Irska, Velika Britanija, Grčka i Portugal može govoriti o isključivoj dominaciji nacionalnoga identiteta naspram europskim.

Ponuditi preporuke za strateško djelovanje Hrvata u BiH na ovom području zahtijeva kratku analizu strateških ciljeva i općenito prilika u EU glede obrazovanja, učenja jezika, mladih, a potom i analizu posebnosti prilika u BiH.

2. Sažetak aktivnosti na području obrazovanja, obuke i mladih u EU

Povijesno gledano, postojeći programi u sektoru obrazovanja, obuke i mladih temelje se na članku 149. i 150. Ugovora o osnivanju Europske zajednice s ciljem uspostavljanja međusobne suradnje i usklađivanja sadržaja i organizacije sustava obrazovanja na svim razinama. Aktivnosti Europske zajednice usmjerene ostvarivanju ovih ciljeva rezultirala je uspostavljanjem različitih programa osamdesetih i ranih devedesetih godina prošloga stoljeća («Erasmus», «Comett», «Mladi za Europu», «Lingua», «Petra», «Force», «Eurotecnet») koji su preoblikovani i objedinjeni u tri programa 1995.: “Socrates”, “Leonardno da Vinci” i “Mladi za Europu”.

Dok se “Socrates” bavi cjelovitim obveznim obrazovanjem s posebnim naglaskom na razmjeni učenika i učitelja, učenju stranih jezika, obrazovanju odraslih i poučavanju na daljinu, cilj programa “Leonardno da Vinci” jest razvitak zajedničkih obrazovnih politika i uvođenje novina na području strukovnog obrazovanja. Programi za mlade bave se skupnim razmjenama mladih, uvođenjem programa za angažman mladih na dragovoljnoj osnovi, različitim inicijativama za mlade, međukulturalnom suradnjom i drugim oblicima neformalnoga obrazovanja koji pridonose stjecanju vještina, inovativnosti i borbi protiv rasizma i ksenofobije.

Prva faza ovih programa trajala je od 1995. do 1999., da bi se u sljedećem periodu, od 2000. do 2006., ovi programi zadržali, ali u značajno izmijenjenom obliku, budući da se naglasak stavio na njihove zajedničke aktivnosti koje su iz domene sva tri navedena programa. Pored zemalja članica u ove su programe uključene i zemlje kandidati. “Tempus” (“Phare” i “Tacis”) program je ustanovljen 1990. s ciljem pružanja potpore obrazovnim reformama u Središnjoj i Istočnoj Europi nakon pada Berlinskoga zida, s posebnim naglaskom na visoko obrazovanje. Program je obnavljan tri puta, a njegovi sudionici uključuju i zemlje Balkana i, od 2002., zemlje južnoga Mediterana.

Ž Ponuditi preporuke za strateško djelovanje Hrvata u BiH na ovom području zahtijeva kratku analizu strateških ciljeva i općenito prilika u EU glede obrazovanja, učenja jezika, mladih, a potom i analizu posebnosti prilika u BiH.

Uz ove opće ciljeve koji su realizirani kroz gore navede programe, europsku su politiku na području obrazovanja, obuke i mladih bitno odredili i neki drugi procesi:

1. **Lisabonska strategija** - kojom Europa postaje najdinamičnija ekonomija na svijetu uz održivi razvitak, bolja i brojnija radna mjesta i veću društvenu koheziju do 2010., gdje obrazovanje i obuka imaju glavnu ulogu.

Ž Obrazovanje je jedan od ključnih prioriteta za međunarodnu zajednicu u BiH. OESS, a ne neka druga institucija kojoj je obrazovanje bliže područje, ima zadaću razviti i provesti strategiju za obrazovanje međunarodne zajednice s ključnim ciljevima njegove reforme i osuvremenjivanja.

2. **Bolonjski proces** – kojim do 2010. Europa treba postati jedinstveni prostor za visoko obrazovanje što će se sastojati od usporedivoga sustava za ocjenjivanje, usporedive diplome, dodiplomskoga studija od najmanje tri godine i poslijediplomskoga koji slijedi i koji će omogućiti mobilnost, promicanje europske suradnje i kvalitete u visokom obrazovanju i mjere koje će učiniti sustav za obrazovanje privlačnim studentima i nastavnicima iz cijeloga svijeta.

3. **Okvir za cjelovito životno učenje** – načelo cjelovitoga učenja tijekom čitavoga života postaje načelo razvitka obrazovne politike na europskoj razini nakon što Vijeće usvaja Rezoluciju o obrazovanju i cjelovitom životnom učenju u svibnju 2002.

4. **Bruges proces** – povećana suradnja na razini strukovnog obrazovanja i osposobljavanja uz povećanu transparentnost i priznavanje kvalifikacija i izvannastavno stečenoga znanja.

5. **Bijeli dokument o poticaju za europske mlade** – uključiti pitanja mladih u druge politike EU kao što su obrazovanje, upošljavanje itd.

6. **“eEuropa i eUčenje”** – omogućiti pristup suvremenoj opremi, osposobljavanje učitelja, razvitak on-line usluga i sadržaja.

7. **“Erasmusov svijet”** - program za poboljšanje sustava visokoga obrazovanja, promicanje interkulturalnoga razumijevanja putem suradnje s trećim zemljama.

8. **“Smjernice o jezicima”** - poučeni rezultatima Europske godine jezika 2001. i 2002., Vijeće je posebnom odlukom poduzelo mjere kojima se želi promovirati jezična i lingvistička raznolikost, kao npr. učenje najmanje dva strana jezika od najranije dobi.

Započeti procesi i prioriteti postavljeni u okviru dokumenta «Obrazovanje i obuka 2010.» provedbom Lisabonske strategije općenito su usmjereni na postizanje ovih ciljeva do 2010.:

- poboljšati kvalitetu i učinkovitost sustava obrazovanja i obuke
- svima osigurati dostupnost ovih sustava
- otvoriti obrazovanje i obuku prema cijelome svijetu.

Ovo je moguće ostvariti postizanjem sljedećih konkretnih ciljeva:

1. Reforme i ulaganja na području obrazovanja i obuke treba usmjeriti na ključna područja kao što su financiranje obrazovanja i poboljšanje položaja učiteljskoga zanimanja.

2. Uvesti cjelovito životno obrazovanje – svi građani imaju pravo steći znanja koja su im potrebna tijekom čitavoga života. Stoga je potrebno: uvesti učenje najmanje dva strana jezika, reformirati nastavne metode, više motivirati žensku populaciju za učenje; promicati poduzetničke vještine; stvoriti okruženje za usvajanje znanja koje je otvoreno, privlačno i dostupno svima uključujući nepismene, nekvalificirane i osobe s posebnim potrebama; usvajanje europskih referentnih lista i načela glede obveznoga školovanja, kvalifikacija učitelja, mobilnosti, priznavanja vanškolski stečenoga iskustva i znanja, kvalitete strukovnoga obrazovanja, kao i ECTS sustava.

3. Europa mora postati zemlja obrazovanja i obuke uspostavljanjem europskoga okvira za priznavanje kvalifikacija, povećanja mobilnosti na svim razinama, objedinjavanje europske dimenzije obrazovanja i omogućiti da svršetkom srednje škole učenici postaju osposobljeni građani Europe.

Gore navedeni specifični ciljevi posebno su naglašeni nakon što su objavljene spoznaje o sporosti implementacije započetih reformi na području obrazovanja i mladih te nužnosti novih reformi jer pokazani rezultati nisu zadovoljavajući. Ovdje ćemo spomenuti samo neke od alarmantnih podataka navedenih u prilogu izvješća pod nazivom «Obrazovanje i obuka 2010.» - «Uspjeh Lisabonske strategije ovisi o žurnim reformama» (6905-04, str. 34. – 42.) koji pokušava ponuditi dokaze zašto su nužne žurne reforme i ponovno definiranje ciljeva.

- Sadašnja stopa onih koji napuštaju školu samo s osnovnim obrazovanjem u EU je 18, 5%, dok u novim članicama oko 8,4%.
- EU treba povećati broj diplomanata iz područja matematike, prirodnih znanosti i tehnologije za više od 100000 godišnje da bi se nadoknadio manjak na ovom području.
- Postotak dvadesetdvo godišnjaka koji imaju samo završenu srednju školu za EU iznosi 76%, a broj nedovoljno pismenih petnaestogodišnjaka u EU koji su ispod ili jedva dosegli prvu razinu pismenosti prema PISA testu iznosi 17,2% (npr. za Njemačku iznosi čak 22,2%).

- Postotak građana starosti između 25. i 64. godine koji su uključeni u neki od programa za cjeloživotno obrazovanje u članicama četiri tjedna prije istraživanja iznosi svega 8,5%.

3. *Obrazovno-odgojne prilike u BiH*

Obrazovanje je jedan od ključnih prioriteta za međunarodnu zajednicu u BiH. OESS, a ne neka druga institucija kojoj je obrazovanje bliže područje, ima zadaću razviti i provesti strategiju za obrazovanje međunarodne zajednice s ključnim ciljevima njegove reforme i osuvremenjivanja. Polazna osnova za rad OSCE-a jest njegova “Strategija za reformu obrazovanja u BiH” koju su prihvatile državne vlasti, a prioriteti vezani za osuvremenjivanje nastavnoga plana i programa, standarda za ocjenjivanje i obuku učitelja uključeni su u “bijeli dokument” koji je izradila EC TAER (European Comission Teacher Assistance and Education Reform) u suradnji s predstavnicima entitetskih i županijskih ministarstava obrazovanja. Do sada je usvojeno nekoliko dokumenata koji predstavljaju polazište za postizanje ciljeva što ih je postavila međunarodna zajednica. Oni su usmjereni na usvajanje i provedbu državnih zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju kao i visokoškolskom obrazovanju.

Iako međunarodna zajednica ističe da će svojim obrazovnim reformama izbaciti politiku iz učionica, politička rješenja ili njihov nedostatak bitno utječu na kvalitetu obrazovanja koja se postojećim reformama zagovara, a koja za sada niti u skoroj budućnosti ne jamče našim učenicima obrazovanje kakvo imaju njihove kolege u Europi. Loša socijalna situacija pučanstva, velika stopa neuposlenosti, nepopularna i nametnuta politička rješenja, niska ulaganja u odgojno-obrazovne institucije, gotovo nikakva sustavna kulturna i jezična politika na državnoj razini upućuju na svu složenost i težinu prilika u sektoru obrazovanja, obuke i mladih.

Glavni problem vezan za ovaj sektor leži u činjenici da je glavna pokretačka snaga iza predložene obrazovne reforme međunarodna zajednica koja nema u cijelosti potporu pučanstva i njihovih zakonskih predstavnika. Realna je bojazan da bi njihovim povlačenjem iz ovih započetih procesa reforma stagnirala. Međunarodna zajednica zagovara model obrazovanja koji nije u cijelosti prilagođen prilikama u BiH. On ne uvažava višestoljetnu obrazovno-odgojnu tradiciju u BiH koja je iznjedrila nobelovce i uglednike u europskim i svjetskim okvirima, a koja je odjednom zanemarena u svrhu postizanja nejasnoga cilja. Upitno je poboljšava li se ovakvim modelom kvaliteta obrazovanja ili se njime

realiziraju neki neobrazovni ciljevi. Od rata neopopravljeno i na svim razinama nepripremljeno školstvo gurnuto je u reformu u čiji uspjeh ne vjeruju neki njezini sudionici. Tako se npr. očekuje od učitelja da uz kratke tečajeve (npr. “step by step” ili “civitas” program) prilagode i promijene učiteljsku filozofiju, a da u isto vrijeme nastave raditi u istim lošim uvjetima i s velikim brojem učenika.

Visoki predstavnik i međunarodna zajednica služe se svim sredstvima koja im stoje na raspolaganju da reforma uspije, ali unatoč tome problemi su i dalje prisutni. Okvirni zakon o osnovnome i srednjoškolskom obrazovanju, uključujući nastavni plan i program koji se temelji na zajedničkoj jezgri predmeta, nije zakonski usklađen na svim razinama. «Dvije škole pod jednim krovom» još uvijek postoje iako novi zakon ne dopušta njihovo postojanje. Statističko izvješće o primjeni privremenoga sporazuma o ispunjavanju posebnih potreba i prava djece povratnika od 19. 11. 2003. upućuje na to da se u dvije školske godine od usvajanja sporazuma ostvario porazan manjinski povratak djece i učitelja u nekim županijama, a posebice u Republici Srpskoj. Reforma strukovnog obrazovanja tek predstoji, a o sustavnim programima za mlade ne može se ni govoriti. Ovo, svakako, ukazuje na povezanost odgoja i obrazovanja s drugim elementima društvenoga života u BiH.

Ž *Glavni problem vezan za ovaj sektor leži u činjenici da je glavna pokretačka snaga iza predložene obrazovne reforme međunarodna zajednica koja nema u cijelosti potporu pučanstva i njihovih zakonskih predstavnika.*

4. Preporuke

1. Zbog iznimne važnosti sektora za obrazovanje, obuku i mlade treba imenovati posebno povjerenstvo na državnoj razini ili tim pri Direkciji za europske integracije čija bi zadaća bila koordinirati, pratiti i objediniti sve podatke vezane za ovaj sektor pri Europskoj uniji i za provedbu obrazovne reforme, kojemu će odgovarajući domaći i vladini predstavnici angažirani u reformi obrazovanja podnositi izvješća o poduzetim aktivnostima. Na taj bi način BiH dobila tijelo za procjenu i koordinaciju aktivnosti u ovom sektoru te bi izbjegla sadašnju situaciju u kojoj nitko u zemlji nema točne podatke o tome što je napravljeno i koliko je sredstava u ovom sektoru uloženo i gdje i kako su potrošena.

2. Pri utvrđivanju strateških ciljeva za sektor obrazovanja, obuke i mladih potrebno je, uz već usvojene strateške ciljeve obrazovne reforme u BiH čiji je glavni koordinator OESS, poseban naglasak staviti na ciljeve koje je Europska unija postavila za razdoblje do 2013. godine, a koje smo ranije naveli. Primjerice, postavlja se pitanje zašto OESS kao predvodnik reforme ili neki od drugih sudionika nisu postavili strateški cilj da svaki učenik sa završetkom zakonom obaveznoga školovanja treba svladati dva strana jezika i da se npr. s učenjem stranih jezika počinje u prvom razredu osnovne škole. Uz sve reforme i savršena znanja iz drugih znanosti, bez znanja stranih jezika naši učenici ne mogu postati aktivni sudionici života u Europi i svijetu. Jedan od preduvjeta za ovo jest, dakako, i jasno definirana jezična i kulturna politika na državnoj razini.
3. Odgojnu komponentu u odgojno-obrazovnom procesu treba posebno naglasiti. Želimo, naime, da naši učenici sa završenom srednjom školom, a posebice sa završenom visokom školom, mogu sudjelovati u svim europskim tijekovima i u pravom smislu biti odgojeni i obrazovani građani Europe, što reformom u cijelosti nije pokriveno. Primjerice, multikulturalni odgoj u BiH ne smije se ograničiti samo na tri domaće kulture ili pokušaj stvaranja neke umjetne monokulture, nego upoznavanjem i poštivanjem vlastitoga učenike treba plurikulturalno odgojiti i obrazovati da budu punopravni i aktivni Europljani. To im se ovom reformom ne smije uskratiti.
4. Potrebno je staviti naglaske u ovom sektoru sukladno strateškim ciljevima u EU za predstojeće razdoblje, ali prilagoditi ih posebnostima BiH i volji njegovih naroda prema usvojenoj europskoj metodi «otvorene suradnje», a ne napraviti od bosanskohercegovačkoga obrazovanja i gotovo cijele države poligon za ispitivanje i provjeru metoda koje nisu nigdje uspjele. Metoda «otvorene suradnje» zagovara suradnju i primjenu rješenja koja su se pokazala uspješnima u jednoj ili više država i uz njihovu potporu rješavaju se isti ili slični problemi u drugim državama. Hrvati iz BiH ne trebaju samo gledati na neka druga europska rješenja, nego jednostavno ispitati rješenja škola iz kojih su izašli najuspješniji Hrvati iz BiH (npr. Širokobriješka, Travnička ili Visočka gimnazija). Ispravno odabrana rješenja prilagođena posebnostima BiH i volji sva tri konstitutivna naroda uz osiguranu kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa uklonit će mnoge postojeće prepreke reformi. Ako je roditelji-

- ma dostupna izvrsno opremljena škola s iskusnim i obučanim učiteljima u kojoj im djeca mogu usvajati vrhunsko znanje koje ih bez problema upisuje na bilo koji europski ili američki fakultet, naziv škole ili mjesto gdje se ona nalazi neće biti važno.
5. Kvalitetu obrazovanja moguće je postići samo postavljanjem obrazovanja kao glavnoga državnog prioriteta i povećavajući proračunska sredstva koja se izdvajaju za školstvo na svim razinama (povećanje finansijsko-materijalno-tehničke potpore školama; povećanje naknada učiteljima; finansijsko-materijalna potpora izvannastavnim aktivnostima u sklopu škola sukladno europskim standardima; stalna i cjelovita obuka, praćenje i licenciranje učitelja; licenciranje svih odgojno-obrazovnih institucija; komunikacijsko-tehnološko osuvremenjivanje). Kvaliteta je povezana i s nužnim uvođenjem konkurencije u obrazovanju davanjem državne potpore osnutku privatnih i otvaranju podružnica stranih škola.
 6. Postavljeni strateški ciljevi moraju posebnu pozornost posvetiti mladima koji su predloženim reformama samo uključeni unutar školskoga sustava. Pritom nije posvećena posebna pozornost njihovu učenju u neformalnom okruženju (programi razmjene mladih, klubovi mladih, sportska udruženja, dragovoljni rad, politička aktivnost mladih i druge aktivnosti u građanskom društvu, npr. kao što je europski «Youth programme»).
 7. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih također treba biti jedan od prioriteta jer u BiH imamo nekoliko značajnih kategorija građana za koje je mogućnost cjeloživotnoga obrazovanja od presudnoga značenja: razvojačeni branitelji, povratnici iz prognanstva i osobe koje su još raseljene, osobe koje ne mogu naći zaposlenje jer su tvrtke u kojima su radili uništene ratom ili prestale poslovati, velika populacija umirovljenih osoba koje imaju niske mirovine. Naravno, oni i svi ostali trebaju imati mogućnost stjecati znanja koja će unaprijediti kvalitetu njihova života.

Literatura

- «Agreement on the Common Core Curriculum», Sarajevo, August 8, 2003.
- «A new Impetus for European Youth», European Commission White Paper, Office for Official Publication of the European Communities, 2002.

- «Action Plan on the Educational Needs of Roma and Other National Minorities in Bosnia and Hercegovina», February 2004
- «The Commission proposes new Education, Media, Culture and Youth programmes for 2007-2013» (Communiqués de presse., IP/04/918 15-07-2004)
- «Commission Staff Working Paper Bosnia and Hercegovina: Stabilisation and Association Report 2003», Commission of the European Communities, Brussels, 26-03-2003, SEC (2003) 340
- «The Common European Framework of Reference for Languages», LPD, Council of Europe Strasbourg
- «Draft State-Level Framework Law on Higher Education in Bosnia and Hercegovina»
- «Education and Training 2010: Diverse systems, Shared Goals», /europa.eu.int/, European Commission./Policy Areas/Education and Training 2010
- «Education & Training 2010: The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms», Outcome of Proceedings, Council of the EU, Brussels, March 3, 2004 (6905/4)
- «Education Reform Agenda of Bosnia and Hercegovina» presented to the Peace Implementation Council on November 21, 2002
- «Education Reform Agenda:Update June 2003» OSCE and OHR - EISSG
- «Education Reform Strategy» - OSCE Mission to Bosnia and Hercegovine
- «European identity building from the Perspective of Efficiency», Kritzinger, S., Comparative European Politics, 2005, 3, 150-175
- «From Berlin to Bergen» – «The EU Contribution» – Progress report April 7, 2005, Brussels, A2/PVDH
- «Interim agreement on Accommodation of Specific Needs and Rights of Returnee Children of March 5, 2002
- Memorandum of Understanding on the Common Core Curriculum Steering Board and Subject Specific Working Groups, Banja Luka on June 4, 2003
- «Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini»
- «Statistical Report on the Implementation of the Interim Agreement on Accomodation of Special Needs and Rights of Returnee Children of November 19, 2003», Coordination Board for the Implementation of the March 5th 2002 Interim Agreement on Returnee Children
- «Thematic review of National Policies for Education – Bosnia and Hercegovina: Stability Pact for South Eastern Europe» OECD, Document CCNM/DELSA/ED(2001)3

Summary

The purpose of this paper is to review educational and cultural policy proposed by the international stakeholders in B-H and how it may affect national, cultural and language identity of Croats in B-H.

We analyze educational goals as proposed by the international stakeholders in B-H and examine whether they are in accordance with the guidelines and strategic goals of EU set for language policy and teaching, education, youth, and culture.

We offer suggestions for strategic steps Croats in B-H should undertake in the area of language policy, education, and culture.

Mr. sc. Tea Vučina, psiholog



IZAZOVI ADOLESCENCIJE

1. Uvod

Adolescencija predstavlja razdoblje koje poput mosta omogućava prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob i za vrijeme kojega mlada osoba dosegne novu fazu u svom psihosocijalnom razvoju. Razvojem društva razvojni zadatci s kojima se suočava jedan adolescent postajali su sve raznolikiji i složeniji. Zbog toga se, posebice u zadnjih nekoliko desetljeća, dogodila distorzija u gledanju na ovaj životni period. Tako odrasli (roditelji, nastavnici, rodbina i drugi) umjesto adolescenta kao osobe pred kojom su novi razvojni izazovi vide vulkan čija se erupcija iščekuje svakoga trenutka i od koje svi strepe. Kako bi se barem djelomice odagnale predrasude što se povezuju uz ovo burno životno razdoblje, potrebno je raditi na njihovom uklanjanju prvenstveno kod odraslih osoba koje takve predrasude i formiraju, a koje se uglavnom zasnivaju na nedovoljnom poznavanju perioda adolescencije. U tu će svrhu biti prilično detaljno opisane osnovne karakteristike ovoga razdoblja te vrsta promjena koje se tada odvijaju.

2. Biološke i fiziološke promjene

Početak perioda prijelaza iz djetinjstva u odraslu dob predstavlja pubertet koji se veže približno uz 10. i 11. godinu, iako postoje vrlo velike individualne razlike i s obzirom na njegov početak i na njegovo trajanje. Pubertet obilježavaju biološke i fiziološke promjene koje su rezultat razvojnih procesa u čovjekovu neuroendokrinom sustavu. Drugim riječima, dolazi do nagloga rasta tijela, sazrijevanja spolnih žlijezda, razvoja spolnih organa i sekundarnih spolnih obilježja. Događa se preraspodjela masnoga tkiva, što je u vezi s rastom mišića i kostiju, te razvoj krvožilnoga i dišnog sustava. Prilično nagle tjelesne promjene

za vrijeme puberteta čine adolescente na neki način samosvjesnima. U slučaju da se radi o preuranjenom ili zakašnjelom tjelesnom razvoju ta samosvjesnost još više dolazi do izražaja. Potrebno je određeno vrijeme da se prihvati promijenjeni izgled. McCandless (1960.) navodi kako istraživanja utvrđuju vezu između načina na koji mladi vide svoje tijelo i načina na koji razmišljaju o sebi.¹ S tog razloga njihovo nezadovoljstvo svojim tijelom, odnosno izgledom, u ovoj dobi često vodi i općem nezadovoljstvu samim sobom.

3. Psihički razvoj i promjene

Pojam adolescencija najčešće se veže za psihički razvoj i promjene. S ovoga stajališta adolescentski se period dijeli na preadolescenciju (od 11./12. do 14. godine), adolescenciju u užem smislu (od 14. do 17./18. godine) i postadolescenciju (od 18. do 24. godine i dalje).² Neposredno nakon početka puberteta i već započetih bioloških i fizioloških promjena, tj. u periodu preadolescencije, emocionalna nestabilnost postaje istaknuto obilježje većine adolescenata. Ona se očituje putem pojave čestih promjena raspoloženja, povećane osjetljivosti na kritike, te nemogućnošću kontroliranja emocionalnih reakcija (npr. lupanje vratima, vikanje na roditelje i sl.). Emocionalna nestabilnost očituje svoj utjecaj i na planu ponašanja koje se mijenja, a ponekad je ta promjena ekstremna (npr. mirno i staloženo dijete postaje impulzivno ili čak agresivno, poslušno postaje neposlušno, uredno neuredno i sl.).

U ovom razdoblju događaju se kognitivne promjene koje se odnose na promjene u razmišljanju, tj. prelazak s konkretnoga na apstraktno razmišljanje, a one utječu i na moralni razvoj. Nove intelektualne sposobnosti omogućavaju adolescentu nositi se sa snažnim emocijama putem racionalizacije. Kod onih kod kojih je

Ž Pojam adolescencija najčešće se veže za psihički razvoj i promjene. S ovoga stajališta adolescentski se period dijeli na preadolescenciju (od 11./12. do 14. godine), adolescenciju u užem smislu (od 14. do 17./18. godine) i postadolescenciju (od 18. do 24. godine i dalje).

¹ Usp. GARRISON, M.: *Introduction to Psychology*, Glencoe Division, Macmillan/MacGraw-Hill, 1992., str. 223.

² Usp. LALIĆ, D. - MARDEŠIĆ, V. - NAZOR, M. - ŠANDROVIĆ-MUCALO, V.: *Avanturizam roditeljstva: adolescencija, prevencija*, Liga za borbu protiv narkomanije, Split, 1999., str. 18.

došlo do promjena u obrascima mišljenja obično uslijede i promjene u osobnosti i socijalnim interakcijama. Adolescenti su skloni postati vrlo idealistični. Budući da sada mogu hipotetski zamisliti kakve bi stvari mogle biti, postojeći im se svijet može učiniti tužnim mjestom. Kao rezultat toga oni mogu postati buntovni. Adolescenti su skloni biti u nekoj mjeri nerealistični u pogledu kompleksnosti života.

Uzimajući u obzir Kohlbergovu podjelu moralnoga razvoja na 6 stadija moralnoga rezoniranja, mnogi ljudi ostanu trajno na 4. stadiju i njihovo moralno mišljenje ostaje prilično rigidno. Za jedan manji dio mladih adolescencija i mlado odraslo doba obično predstavljaju periode daljnega moralnoga razvoja. Dostizanje viših razina moralnoga razmišljanja uključuje i sposobnost apstrakcije, odnosno viđenja situacije iz tuđe perspektive. Važno je naglasiti kako svi adolescenti koji steknu sposobnost formalnoga operacionalnog mišljenja ne pokazuju istodobno više razina moralnoga rezoniranja, odnosno formalno mišljenje ne uzrokuje više razine moralnoga razvoja, iako je nužno za njih.

Ž Odbacivanje izbora još je jedan temeljni aspekt postizanja osobnoga identiteta. Pri bilo kojem izboru identiteta selekcija koju činimo znači odbacivanje svih ostalih mogućnosti.

Za razdoblje adolescencije posebnu važnost ima socijalna kognicija, tj. razmišljanje o odnosima s drugima. Vrlo važan aspekt kognitivnoga života u adolescentskoj dobi predstavlja egocentrično mišljenje o kojemu u svojim radovima prvi put govori psiholog David Elkind (1967., 1976., 1978., 1985., Elkind i Bowen, 1979.).³ To znači da adolescent počinje više misliti o sebi i promatrati sebe kao da je izvan svoga tijela. Ova se crta javlja u vrijeme rane adolescencije i postaje istaknutija u doba srednje adolescencije. Ona se sastoji od dva specifična čimbenika: imaginarne publike i osobnoga mita (*personal*

fable). Do pojave imaginarne publike može doći zato što je adolescent sposoban zamisliti što bi drugi mogli misliti o njemu. Kako je pojedinac u ovom razdoblju prilično zainteresiran za sebe, on može doslovno misliti da svi oko njega primjećuju sve što on čini i svaki aspekt njegova izgleda do u pojedinosti. Na taj se način može osjećati kao da je većinu vremena na pozornici pred imaginarnom publikom. S druge strane adolescenti su skloni o sebi izmišljati priče koje postaju njihov osobni mit. Postoje dva aspekta ovih mitova. S jedne strane oni imaju osjećaj da su jedinstveni, a samim tim i ekstremno različiti od svijeta oko njih. Zbog toga smatraju kako nitko nije u stanju razumjeti njihove osjećaje.

³ Usp. DACEY, J. - KENNY, M.: *Adolescent Development, USA*, Wm. C. Brown Communications, Inc., 1994., str. 114.

Ovakav je zaključak pogotovo prisutan ako je druga osoba starija ili mlađa ili različitoga spola ili rase.⁴ Ovaj osjećaj dalje doprinosi tome da se adolescent osjeća sam sa svojim problemima i patnjom. On može reagirati depresivnošću, a prilagodbene reakcije u ovom slučaju bivaju najčešće sklonost razmišljanju, filozofiranju, raspravljanju i beskompromizmu.⁵ S druge strane adolescent se može osjećati svemoćno i da ne može biti povrijeđen ili uništen od bilo čega. Očigledno je kako ove postavke ne stoje, međutim adolescentovi snovi o uspjehu mogu ga voditi da vjeruje kako je ova nerealistična situacija točna. Robert Selman (1976., 1980.) navodi koncept preuzimanje perspektive što predstavlja sposobnost preuzimanja perspektive drugih ljudi.⁶ Ova sposobnost posebno se razvija za vrijeme stadija formalnih operacija i dolazi u interakciju s adolescentskim egocentrizmom.

4. Formiranje identiteta

Uz prethodno navedene promjene događaju se i promjene u osobnosti, odnosno dolazi do formiranja identiteta. Adolescenti su svjesni što drugi ljudi (odrasli i vršnjaci) misle o njima. Oni znaju oznake koje drugi vežu za njih. Također su svjesni svojih bioloških nagona te fizičkih i kognitivnih sposobnosti koje se ubrzano razvijaju.

Prema Eriksonovoj psihosocijalnoj teoriji razvoja, koja razlikuje 8 razvojnih stadija od kojih je svaki obilježen jednom specifičnom krizom, razdoblje adolescencije obilježeno je krizom identiteta - konfuzija uloga. Pored gledanja na identitet kao na opću sliku što ju pojedinac ima o sebi, on ga razmatra i kao stanje prema kojemu pojedinac teži. Nekoliko čimbenika pridonosi početku ove krize. To su fiziološke promjene i kognitivni razvoj te buđenje seksualnih nagona i mogućnost nove vrste intimnosti sa suprotnim spolom. Međutim, adolescenti nisu još spoznali tko su i kuda idu u svom životu. Djeca žive u sadašnjosti, dok adolescenti počinju razmišljati o budućnosti. Adolescenti počinju gledati na budućnost kao na realnost. Oni znaju da se moraju suočiti s gotovo neograničenim i često konfliktnim mogućnostima i izborima koji stoje pred njima. U procesu pregledavanja prošlosti i predviđanja budućnosti oni počinju misliti o sebi. Proces je bolan i pun unutarnjih konflikata zato što su, s jedne strane, rastrgani između želje da se osjećaju jedinstvenim i različitim i želje da se ukllope, s druge strane.

⁴ Usp. nav. mj.

⁵ Usp. LALIĆ, D. i dr.: *nav. dj.*, str. 19.

⁶ Usp. DACEY, J. - KENNY, M: *nav. dj.*, str. 114.

Samo svladavanjem ovoga konflikta adolescenti postižu cjelovit osjećaj (sliku) o sebi.

Eriksonovo je stajalište da se identitet postiže integracijom brojnih uloga (učenik, sestra ili brat, prijatelj itd.) u koherentan obrazac koji daje osjećaj unutarnjega kontinuiteta ili identiteta. Različiti aspekti vlastite slike o sebi trebaju se složiti. Formiranje identiteta od adolescenta zahtijeva da u cjelinu poveže svoju prošlost, sadašnjost i neizvjesnu budućnost te da svoje sposobnosti, interese i želje uskladi s očekivanjima i zahtjevima roditelja i šire sredine kojoj pripada. Idealna je situacija kada osoba u stanju identiteta nema nikakvih unutarnjih konflikata.

Odbacivanje izbora još je jedan temeljni aspekt postizanja osobnoga identiteta. Pri bilo kojem izboru identiteta selekcija koju činimo znači odbacivanje svih ostalih mogućnosti, bar zasad. Izgleda, međutim, da neki ljudi to ne znaju učiniti. Neki, primjerice, ne mogu zadržati posao, nisu odani svojim prijateljima, ne mogu biti vjerni partneru. Za njih je «trava uvijek zelenija s druge strane ograde». Oni drže sve opcije otvorenim i ne smiju ni jedan izbor odbaciti.

Konfuzija identiteta kudikamo je češća u demokratskim društvima zbog mnoštva izbora što im stoji na raspolaganju (u totalitarnim društvima mladi se obično uče da imaju jednako samopoimanje koje su prisiljeni prihvatiti). U nekim su društvima individualni izbori ograničeni zbog obitelji koja se smatra važnijom od pojedinca (npr. mnogi su brakovi u muslimanskim zemljama dogovoreni). Neki mladi mogu biti zastrašeni ovom preplavljenošću mogućnostima, ali je raznolikost izbora, ipak, ključna za formiranje dobro integriranoga identiteta. Normalno je da konfuzija identiteta uzrokuje povećanje sumnje u samoga sebe za vrijeme rane adolescencije. Shirk (1987.) navodi kako se ovakve sumnje trebaju smanjiti za vrijeme srednje adolescencije, nakon što su se stekle socijalne norme za samoevaluaciju kroz razvoj preuzimanja uloga.⁷

Erikson vidi kasnu adolescenciju kao vrijeme moratorija, odnosno kao svojevrsan «time out» u kojemu adolescent eksperimentira s različitim identitetima ne snoseći odgovornost za posljedice bilo kojega od njih. Moratorij omogućava bolje pronalaženje svoga posebnog identiteta. Neodlučnost je ključno obilježje moratorija čija tolerancija vodi k pozitivnom identitetu. Neki mladi ne mogu podnijeti neodlučnost, što vodi preranom rješenju. Adolescenti koji prerano naprave svoje izbore obično poslije žale, a u budućem su životu posebno osjetljivi na konfuziju identiteta. Erikson vjeruje kako je idealizam vrlo bitan za snažan identitet (iako su neki mladi skloni biti previše idealistični). Građenje

⁷ Usp. isto, str. 183.

predanosti nekoj ideologiji može pomoći u ujedinjavanju osobnih vrijednosti.

Moguće je i preuzimanje negativnoga identiteta kad pojedinci usvoje jedan obrazac ponašanja zato što se bune protiv zahtjeva te čine suprotno od njih (npr. mladić uključen u bandu koja krade po trgovinama - dokazuje svoju muškost u koju sumnja; seksualno permisivna djevojka - kažnjava svoju majku zbog pretjerane kontrole, dokazuje da nije više mamina curica).

Neuspjeh u stvaranju identiteta vodi konfuziji uloga i očaju. To je obično zato što pojedinac nije mogao napraviti izbor. (Primjerice, osoba se može vidjeti kao mnogo različitih osoba, ponaša se na jedan način u jednoj a na suprotan u drugoj situaciji. Budući da odbija praviti izbor i skriva se od obveza, ne postoji povezanost u njezinoj ličnosti. Osoba je svjesna ovoga nedostatka, ali ne može u svezi s tim ništa poduzeti.)

Ž Tinejdžer koji više nije dijete, ali još nije ni odrastao, mora pronaći novu ulogu u obitelji.

5. Promjene u socijalnim odnosima

Pored osobnoga razvoja događaju se i promjene u socijalnim odnosima. Tinejdžer koji više nije dijete, ali još nije ni odrastao, mora pronaći novu ulogu u obitelji. S druge strane, i roditelji imaju poteškoće da prihvate novonastalu promjenu. Jedan od glavnih razvojnih zadataka ovoga razdoblja jest stjecanje neovisnosti od obitelji. S tim u vezi, međutim, postoji ambivalentnost, i od strane roditelja i od strane djece. Roditelje može kočiti strah od puštanja djeteta od sebe jer su svoj život organizirali oko obitelji, a ovime ona biva narušena, ili se, pak, mogu suočavati sa strahom od starenja. S druge strane, adolescenti iščekuju da se sami suočavaju sa svijetom i da rade po svome, a u isto su vrijeme svjesni kako biti odrastao i samostalan donosi i niz novih odgovornosti koje nije lako prihvatiti pa se mogu brinuti zbog eventualnoga neuspjeha što ih očekuje. Ova unutarnja borba može se očitovati putem nepredvidivoga ponašanja adolescenta, pri čemu to roditelji najčešće tumače kao pobunu. Odnos između roditelja i djeteta određuje u velikoj mjeri način na koji će adolescent tražiti neovisnost te lakoću s kojom će rješavati konflikte na putu k odrasloj dobi. Na broj konflikata između adolescenta i roditelja utječe roditeljski stil (autoritarni stil je u prednosti), spol (djevojke su u prednosti) i brojnost obitelji (veće obitelji srednjega sloja u prednosti su nad manjim).⁸

⁸ GARRISON, M.: *nav. dj.*, str. 237.

Ž Početak konzumiranja duhana, alkohola i psihoaktivnih droga obično se događa za vrijeme adolescencije.

Odnosi s vršnjacima postaju intenzivniji što, također, zahtijeva prilagođavanje. Jedna od izraženih adolescentnih potreba jest potreba da ih se ne tretira kao djecu. Nju, pak, najbolje ispunjavaju vršnjaci. Pripadanje grupi vršnjaka vrlo je važno i ispunjava nekoliko funkcija. Kao možda najvažnije, ono služi za zadovoljavanje potrebe za bliskošću s drugima, ali adolescentu pomaže i u definiranju sebe, tj. pri uspostavljanju vlastitoga identiteta.

Pomoć koju omogućava grupa vršnjaka u formiranju identiteta ostvaruje se kroz unaprjeđenje samopouzdanja, razvijanje osjećaja odvojenosti od obitelji, pojašnjenje vrijednosti i eksperimentiranje s novim ulogama. Putem povratne informacije koju dobiva od grupe adolescent zna tko je, a tko nije. Međutim, jedan od potencijalnih nedostataka ovakve socijalne organizacije jest potreba za konformiranjem koju izaziva strah od toga da se bude odbačen. Ipak, i roditelji i vršnjaci utječu na adolescentovo ponašanje i stavove. Grupa vršnjaka ne predstavlja prijetnju roditeljskom autoritetu. Iako roditelji provode manje vremena sa svojim djetetom adolescentom kako on sazrijeva, njihov utjecaj je ipak jak. Niz istraživanja (Bandura, 1964., Douvan i Adelson, 1966.) pokazuje kako su adolescenti obaju spolova skloni birati za prijatelje one koji imaju bliske vrijednosti onima njihovih roditelja.⁹

Postoje brojni razvojni zadatci koji se moraju svladati u razdoblju adolescencije, što se može zaključiti i iz svega navedenoga. Havighurst (1972.) naglašava da svaki životni period donosi posebne i sebi svojstvene izazove, pa se tako ni adolescencija po tome ne razlikuje od drugih životnih razdoblja.

6. Problemi u ponašanju adolescenata

Budući da se u razdoblju adolescencije događaju duboke promjene na planu mišljenja, tijela, emocija i socijalnih odnosa, prirodno je i normalno da većina adolescenata doživljava neke privremene psihološke poteškoće. Ipak, velika se većina prilagodi relativno brzo. Masterson (1967.) smatra kako oko 20% adolescenata ima tako teške probleme da ne mogu dobro funkcionirati u socijalnim situacijama ili u školi.¹⁰ Ovi značajni problemi izražavaju se kao mladenačka delinkvencija, bježanje

⁹ Usp. isto, str. 239.

¹⁰ Usp. nav. mj.

od kuće, neželjene trudnoće, zlouporaba alkohola i droga i slab uspjeh u školi. Istraživanja (Jones, 1974., Masterson, 1967.) upućuju kako, na žalost, ovi adolescenti ne mogu sami prerasti svoje probleme te, ako se ne tretiraju na odgovarajući način, oni ove probleme nose sa sobom i u kasnijem životu.

Početak konzumiranja duhana, alkohola i psihoaktivnih droga obično se događa za vrijeme adolescencije. Adolescenti su, naime, zbog specifičnosti razdoblja odrastanja, relativnoga neiskustva i određene mladenačke sklonosti rizicima, najugroženija populacijska skupina.¹¹ Početak konzumiranja, kao i eksperimentiranje s psihoaktivnim supstancijama obično se u najvećoj mjeri događa u razdoblju adolescencije u užem smislu, tj. od 14. do 17./18. godine života, što se ustvari preklapa s razdobljem pohađanja srednje škole. Posebno je rizično vrijeme između petnaeste i šesnaeste godine života, osobito stoga što je to u našem školskom sustavu razdoblje neposredno nakon prijelaza iz osnovne u srednju školu. Ovaj prijelaz često je prilično stresan. Mlada osoba tada izlazi iz okvira poznate okoline, bliskoga susjedstva, ustaljenoga razreda i manje kompetitivne školske sredine te se suočava s visokim zahtjevima, različitim modelima ponašanja i iskušenjima za koje često nije spremna.

Postadolescencija je posljednja stepenica na putu k zrelosti. Obilježava ju konačno odvajanje od roditelja i skupine vršnjaka, stjecanje sigurnosti u svoju spolnost i prihvaćanje slike o sebi. U ovom razdoblju osoba također može preuzeti društvenu ulogu u svojoj okolini, biti sposobna voljeti i raditi te doživjeti zadovoljstvo sobom i drugima.¹²

7. Olakšice na putu u svijet odraslih

Prijelaz mladih u svijet odraslih najefikasnije olakšava obitelj koja predstavlja mikrosustav društva (tj. društvo u malome). Obiteljske strukture obično nalikuju strukturama društva u cjelini. Pravila i norme koje se očekuju od odraslih pripadnika društva najefikasnije se mogu prenijeti i ojačati unutar obitelji. Obitelji koje ne uspiju prenijeti ova pravila i norme često imaju djecu koja se suočavaju s problemom prilagodbe na život u društvu.

¹¹ Usp. SAKOMAN, S. - RABOTEG-ŠARIĆ, Z. - KUZMAN, M.: «Raširenost zlouporabe sredstava ovisnosti među hrvatskim srednjoškolicima», u: *Društvena istraživanja*, 58-59., Zagreb, 2002. (Mladi Hrvatske - socijalizacija, vrednote, devijacije), 11 (2-3), str. 314.

¹² Usp. LALIĆ, D. i dr.: *nav. dj.*, str. 22.

Roditelji bi trebali prepoznati značajna postignuća dajući adolescentu veću autonomiju, odgovornost i povlastice. Ovakav proces prijelaza iz svijeta mladih u svijet odraslih stavlja odgovornost odrastanja na adolescenta, sa stupnjevitim pomicanjem njegovih granica.

Primjeri inicijacijskih obreda su proslave značajnih postignuća (npr. polaganje vozačkoga ispita) i povećanje dijeljenja obiteljskih obveza (uporaba obiteljskoga auta da se obavi kupnja). U većini se obitelji važni događaji poput rođendana i diplomiranja proslavljaju. Tinejdžeri kojima se daju veće odgovornosti u obitelji i koji tako zasluže viši status, nakon što su se dokazali kao kompetentni, stječu kod odraslih veće prepoznavanje njihovih vrijednosti i više se osamostaljuju. Roditelji i adolescent mogu olakšati jedni drugima ovaj tranzicijski period prepoznajući i potvrđujući promjenu kao nešto normalno i važno. Ako su svi članovi obitelji zajedno u ovom procesu i ako su spremni na obostrano prilagođavanje i kompromise, put do zrele ličnosti za mladu osobu znatno je olakšan.

Škola - kao mjesto na kojemu mlada osoba, nakon obiteljske kuće, provodi najviše vremena - pruža prilike za različite utjecaje, od onih dobrih do loših. Odrasli, odnosno u školskoj sredini nastavnici, i ovdje mogu služiti kao modeli za usvajanje obrazaca ponašanja. Oni, naime, odašiljući poruke u svijet mladih, mogu biti primjeri zbog kojih mladi željno očekuju prijelaz u svijet odraslih. Međutim, oni su često, nažalost, i loši primjeri koji odvrćaju mlade od takvih težnji. Negativne poruke nastavnici najčešće šalju pokazivanjem nezanimanja i nerazumijevanja za probleme adolescenta, pružanjem čestih kritika upućenih u smjeru isticanja nedostataka ličnosti, a ne konkretnih neodgovarajućih ponašanja (što može poprimiti oblik emocionalnoga zlostavljanja), agresivnim ispadima kao posljedicama nemogućnosti održavanja discipline u razredu i slično.

Unutar škole ne bi smjelo dolaziti do zataškavanja, zanemarivanja i nerješavanja ovakvih problema te bi trebalo što više poticati i osnaživati njihov interni tretman. Drugim riječima, školski pedagog ili psiholog trebao bi biti prva stepenica u pokušaju rješavanja neadekvatnih ponašanja nastavnika u razredu i prema učenicima.

Škola ima jedinstvenu priliku djelovanja na jedan vrlo važan i potencijalno snažan zaštitni faktor koji može spriječiti razvijanje rizičnih ponašanja kod adolescenta. Navedeno se odnosi na faktor vezanosti za školu koji se u nizu istraživanja pokazao kao snažan prediktor toga hoće li se adolescent odlučiti za konzumiranje i zlouporabu sredstava

ovisnosti. Rad na razvijanju i osnaživanju vezanosti za školu najlakše se može postići putem izvannastavnih aktivnosti. Ovo je posebno važno za one učenike koji vezanost za školu ne mogu postići putem školskoga uspjeha. Učenici koji su neuspješni u školi često vremenom gube vezanost za školu i usvoje nepoželjna ponašanja poput neopravdanih izostanaka iz škole, što je onda dobra podloga i za druga nepoželjna, pa i delikventna, ponašanja. Kod ovakvih pojedinaca trebalo bi se posebno raditi na ostvarivanju vezanosti za školu na druge načine, gdje bi oni dobili priliku za samoafirmaciju, unaprjeđenje samopoštovanja i samopouzdanja.

Ž Roditelji bi trebali prepoznati značajna postignuća dajući adolescentu veću autonomiju, odgovornost i povlastice.

Literatura:

- DACEY, J. - KENNY, M.: *Adolescent Development*, USA, Wm. C. Brown Communications, Inc., 1994.
- GARRISON, M.: *Introduction to Psychology*, Glencoe Division, Macmillan/MacGraw-Hill, 1992.
- LALIĆ, D. - MARDEŠIĆ, V. - NAZOR, M. - ŠANDROVIĆ-MUCALO, V.: *Avanturizam roditeljstva: adolescencija, prevencija*, Liga za borbu protiv narkomanije, Split, 1999.
- SAKOMAN, S. - RABOTEG-ŠARIĆ, Z. - KUZMAN, M.: «Raširenost zlorabe sredstava ovisnosti među hrvatskim srednjoškolcima», u: *Društvena istraživanja*, 58-59., Zagreb, 2002. (Mladi Hrvatske - socijalizacija, vrednote, devijacije), 11 (2-3), 311.-332.

Priredio: Ivan Sivrić



ODABRANA OBRAZOVNA I NPP TERMILOGIJA – NEKI PREDLOŽENI TERMINI, DE- FINICIJE I NAPOMENE

U dobroj volji i nakani usmjerenima na razumijevanje reformskih procesa što su u tijeku u Bosni i Hercegovini čitateljima nudimo određen broj termina koji su često u uporabi, a njihovo značenje nije najjasnije. Budući da se radi o naširoko rabljenim terminima u cijelome svijetu, na ovaj smo način pokušali dati vlastiti doprinos utvrđivanju i standardiziranju njihova značenja.

U objašnjavanju termina služili smo se, pored domaćih rječnika i leksikona, radnim materijalima Koordinacijske skupine za reformu općega obrazovanja u Bosni i Hercegovini te izdanjima što ih realizira IBF – Međunarodni konzalting u suradnji s Britanskim vijećem.

Curriculum – Nastavni plan i program

Definicija: Nastavni plan i program (curriculum) čine dokumenti kojima se propisuju predmeti i određuju ciljevi, aktivnosti i rezultati mjerodavnih obrazovnih vlasti.

Napomena: Nastavni plan i program treba da preraste po strukturi i sadržaju u curriculum. U svim dokumentima kod prvoga poimanja pisat će nastavni plan i program (curriculum) i u obliku skraćenice C/NPP.

Nastavni planovi i programi (NPP) obično se javljaju kao set dokumenata. Dokumenti nastavnih planova i programa mogu, osim liste predmeta, sadržavati i elemente kao što su ciljevi i rezultati za koje se očekuje da ih učenici ostvare kao i način na koji se predmeti mogu kombinirati kako bi se postigla kvalifikacija (kao što je svjedodžba ili pravo na diplomiranje).

Nastavnim planovima i programima može se pristupiti kao procesu, kao proizvodima ili kao interakciji.

Curriculum development (Curriculum making) – Razvoj (izrada) nastavnoga plana i programa

Definicija: Proces tijekom kojega se identificiraju i organiziraju iskustva i potrebe, mogućnosti i resursi za izradu nastavnoga plana i programa, područja učenja, strukture predmeta, rezultata učenja, vremenskoga okvira, načina implementacije, evaluacije i verifikacije.

Napomena: Uporaba termina “razvoj” implicira da je izrada nastavnih planova i programa važan proces koji traje i uključuje timove stručnjaka.

Proces razvoja nastavnih planova i programa zahtijeva pažljivo planiranje i upravljanje. On također ovisi o postupnoj implementaciji, a nakon toga slijedi sustavna procjena i revizija.

Ž *Proces razvoja nastavnih planova i programa zahtijeva pažljivo planiranje i upravljanje. On također ovisi o postupnoj implementaciji, a nakon toga slijedi sustavna procjena i revizija.*

Curriculum creating standards – Standardi izrade nastavnoga plana i programa

Definicija: Jedinstveni popisi u smislu ostvarenja ciljeva i zadataka u odgojno-obrazovnome radu u školi, i spoznaja o (potrebnim) raspoloživim materijalno-tehničkim pomagalima i drugim karakteristikama ambijenta u kojemu se odvija nastavni proces.

Curriculum reform – Reforma nastavnoga plana i programa

Definicija: Reforma nastavnoga plana i programa predstavlja proces promjena nastavnoga plana i programa u svrhu ostvarenja poboljšanja koja prate nova znanstvena dostignuća imajući u vidu istovremeno i komplekse globalne promjene ekonomskoga i političkoga sustava koji je u fazi transformacije.

Curriculum framework – Okvirni nastavni plan i program

Definicija: Dokument koji propisuje predmete, određena pravila i dopušta ispunjavanje posebnih potreba:

- različite razine obrazovnih vlasti
- različite potrebe
- različiti resursi
- minimum rezultata
- zajedničke jezgre...

Napomena: Glavni cilj ovoga modela jest omogućiti donošenje nekih odluka u vezi s nastavnim planovima i programima koji se donose na različitim razinama (općinskoj, regionalnoj, kantonalnoj, entitetskoj). On također treba dopuštati neke razlike u nastavnim planovima i programima prema resursima pojedinih škola, interesima, potrebama i mogućnostima učenika ili stručnosti nastavnika. Istovremeno on treba biti dovoljno precizan u svojim zahtjevima da bi omogućio prohodnost učenika među školama ili regijama.

Okviri nastavnih planova i programa obično propisuju, kao minimum, namjeravane i široke rezultate učenja za učenike, set predmeta koji su na raspolaganju i pravila koja uređuju kako se ti predmeti mogu kombinirati u odobrene nastavne planove, uključujući zajedničke jezgre, izborne i fakultativne predmete. On također treba opisivati i kako ispunjava relevantne obrazovne, socijalne i ekonomske politike djelovanja vlada.

Curriculum development guidelines or requirements – Smjernice ili zahtjevi razvoja nastavnih planova i programa

Ž Didaktički princip koji obvezuje škole i nastavnike da nastavne ciljeve, sadržaje, metode, odnose i pomoć u nastavi prilagođavaju učeniku.

Definicija: Skup principa ili standarda u kojima se kvalitetno razvija svaki nastavni plan i program.

Napomena: Osnovni je cilj smjernica za razvoj nastavnih planova i programa omogućiti koegzistenciju različitih nastavnih planova i programa pod uvjetom da svaki od njih ispunjava dogovorene standarde i/ili ima određene osobine propisane od mjerodavnih vlasti.

Smjernice mogu olakšati bolju koordinaciju između dokumenata nastavnih planova i programa, viziju i koherentnost pisanja sustava nastavnih planova i programa.

Smjernice za nastavne planove i programe obično se rade prije nastavnih planova i programa (Okvira nastavnih planova i programa i nastavnih planova i programa pojedinih predmeta/područja učenja), kako bi se usmjerili stručnjaci za razvoj nastavnih planova i programa u pogledu principa i zahtjeva za kvalitetom dobrog nastavnoga plana i programa. One se također bave i konceptom(ima) učenja za koje se smatra da su osnova za izbor nastavnih planova i programa.

Curricula evaluation – Evaluacija nastavnoga plana i programa

Definicija: Proces procjene, odnosno stjecanja pouzdanoga uvida u efikasnost primjene nastavnoga plana i programa u nastavnome procesu.

Napomena: Evaluacija nastavnoga plana i programa jest proces istraživanja prednosti ili vrijednosti nekih aspekata nastavnoga plana i programa ili nastavnoga plana i programa u cjelini.

Common core curriculum – Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa

Definicija: Skup predmeta, predmetnih sadržaja i tema važnih i obveznih za sve učenike u svim nastavnim planovima i programima.

School based curriculum development – Razvoj nastavnoga plana i programa zasnovanoga na školi

Definicija: Nastavni plan i program zasnovan na školi znači da se odluke vezane za planiranje, izradu, implementaciju i evaluaciju nastavnoga plana i programa donose unutar škole i njezine zajednice.

Napomena: U užem shvaćanju ovaj nastavni plan i program uključuje autonomne odluke školskoga osoblja u vezi s prilagođavanjem i implementacijom postojećega nastavnoga plana i programa.

U širem shvaćanju ovaj nastavni plan i program predstavlja proces donošenja odluka koji uključuje sve članove školske zajednice (ravnate-

lja škole, nastavnike, učenike i njihove roditelje i sve aspekte obrazovnoga iskustva za koje škola preuzima odgovornost (organizacija škole i nastave, nastavni plan i program, resursi, suradnja škole s okruženjem i dr.).

Classroom management – Menadžment u razredu

Definicija: Menadžment razreda predstavlja sveobuhvatne aktivnosti koje nastavnik s učenicima provodi u učionici, odnosno mjestu gdje se izvodi nastava u svrhu realizacije postavljenih nastavnih ciljeva i zadataka, kako na pojedinačnom nastavnom satu tako i na planu nastavnoga predmeta koji se izučava.

Goals – Ciljevi

Definicija: Široki opći ishodi koje učenik treba postići kroz iskustvo učenja, lekcije ili nastavne jedinice predmeta.

Objectives – Zadaci

Definicija: Specifični koraci koji moraju biti ostvareni da bi se došlo do općega cilja.

Learning outcomes – Ishodi učenja (Očekivani rezultati učenja)

Definicija: Znanje, sposobnosti, vrijednosti i stavovi koji se stječu i provjeravaju nakon pohađanja i završavanja neke nastavne jedinice, tečaja ili programa.

Individualization and differentiatiton – Individualizacija i diferencijacija

Definicija: Didaktički princip koji obvezuje škole i nastavnike da nastavne ciljeve, sadržaje, metode, odnose i pomoć u nastavi prilagođavaju učeniku. Da učeniku omoguće relativno samostalno i samoinicijativno učenje, da potiču učenikovo vlastito stvaralačko mišljenje.

Inclusion – Inkluzija

Definicija: Uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovitu nastavu.

Subject – Predmet

Definicija: Tradicijska disciplina u nastavnome planu i programu koja odražava priznato područje učenja, znanja i ljudskih aktivnosti.

Napomena: Tipični primjeri su materinji jezik, matematika, biologija i dr.

Core curriculum subject – Obvezni predmet

Definicija: Predmet čiji je sadržaj bitan i obvezan za sve učenike u svim nastavnim planovima i programima u danom razredu/razini obrazovanja.

Elective subject – Izborni predmet

Definicija: Nastavni predmet koji odabere učenik da bi ispunio obvezni zahtjev nastavnoga plana i programa.

Napomena: Izborni predmeti obično se nude unutar okvira NPP, a često i kao skupina iz koje učenici odabiraju jedan ili više predmeta.

Optional subject – Fakultativni predmet

Definicija: Neobvezni predmet u nastavnim planovima i programima koji učenici mogu birati prema osobnom interesu.

Napomena: Termini izborni i fakultativni ponekad se rabe izmjenično. Ove definicije sugeriraju da “izborni” predmeti čine obveznu komponentu svakoga učenikovog NPP-a, da se fakultativni predmeti proučavaju na dragovoljnoj osnovi.

Ž Primjeri kompetencija kroz nastavne planove i programe uključuju komunikaciju, rješavanje problema i rad u timovima.

Learning area – Područje učenja

Definicija: Kombinirani skup specifičnih predmeta u nastavnim planovima i programima.

Napomena: Uobičajeni primjeri su Društvo (kombinirajući predmete kao što su povijest, zemljopis i dr.) i Priroda (kombinirajući kemiju, fiziku, biologiju i geologiju).

Koncept “područja učenja” uobičajeniji je u nastavnim planovima i programima u osnovnoj školi negoli nastavnim planovima i programima u srednjih škola.

Cross-curriculum themes, approaches and competencies – Predmetna korelacija, pristupi i kompetencije

Definicija: Međupredmetno tematsko prožimanje u nastavnim planovima i programima.

Napomena: Primjeri tema kroz nastavne planove i programe mogu uključiti “razumijevanje kulturnih razlika”, “održivi okoliš”, “obrazovanje o miru” ili “priprema za zapošljavanje”.

Ž Primjeri pristupa kroz nastavne planove i programe mogu uključiti zadatke manjim grupama ili neovisne istraživačke projekte.

Primjeri kompetencija kroz nastavne planove i programe uključuju komunikaciju, rješavanje problema i rad u timovima.

Primjeri pristupa kroz nastavne planove i programe mogu uključiti zadatke manjim grupama ili neovisne istraživačke projekte.

Napomena (2): Ovisno o kontekstu u kojemu se rabe termini koriste, koncepti kroz nastavne programe i planove ponekad mogu biti i neka vrsta doprinosa, uloga u učenju, ponekad su to ishodi ili rezultati učenja, a ponekad nastavni ili procesi učenja.

Syllabus – Nastavni plan i program predmeta

Definicija: Nastavni plan i program predmeta (syllabus).

Napomena: Dokument koji поближе opisuje nastavni predmet, odnosno područje učenja s aspekta planiranja, organizacije i izvođenja sadržaja, a može uključivati:

- cilj, zadatke, očekivane rezultate, strategije učenja/nastave, vremenski raspored, način i instrumente ocjenjivanja i sredstva koja će biti rabljena;
- teme/module, nastavne jedinice.

Course of study – Nastavna cjelina

Definicija: Dio programa koji je obično zaokružen i odvojeno se ocjenjuje.

Napomena: Nastavne cjeline mogu biti propisane dokumentom (syllabusa) ili ih može uraditi nastavnik ili koordinator nastavnih cjelina u skladu s pravilima koja su sadržana u syllabusu.

Module – Modul

Definicija: Odvojeni i koherentni blok učenja.

Napomena: Dio modularnoga programa.

Program or topoc/Lesson plan – Program ili plan naslova/lekcije

Definicija: Plan i program nastavne jedinice (lekcije).

Concept – Koncept

Definicija: Izraz ili pojam zasnovan na promatranju skupine poticaja, činjenica ili predmeta koji imaju zajedničke karakteristike.

Napomena: Hijerarhija pojmova sadržaja:

- *Činjenice:* izdvojeni događaji koji mogu biti promatrani, ali nemaju značenje predviđanja

- *Koncepti:* skupina poticaja, činjenica ili predmeta koji imaju zajedničke karakteristike koje se razvijaju kroz proces opservacije i zaključivanja (kategorizacija)

- *Generalizacija:* prikaz odnosa između više koncepata, obično kvalificiranih da uspostave određene uvjete koji se razvijaju putem procesa opservacije i zaključivanja.

Assesment – Ocjenjivanje

Definicija: Proces provjere učeničkih postignuća zasnovan na određenim kriterijima za ocjenjivanje.

Napomena: Postoje razni tipovi ocjenjivanja, a neki od njih definirani su u daljnjem tekstu. Ovi se tipovi razlikuju po svrsi i proceduri.

Summative assesment – zbrojno ocjenjivanje

Definicija: Tip ocjenjivanja koji opisuje razinu postignuća učenika na kraju učenja određene nastavne teme, predmeta na kraju školske godine i razine obrazovanja.

Napomena: Zbrojno ocjenjivanje obično predstavlja zbroj učeničkoga postignuća tijekom određenoga broja situacija kojim je bio ocijenjen tijekom tečaja ili teme. Zbrojno ocjenjivanje odvija se na kraju faze učenja ili jedinice/teme.

Formative assesment – Formativno (poticajno) ocjenjivanje

Definicija: Tip ocjenjivanja koji nastavnik rabi da bi stimulirao ili poboljšao učenikovo učenje.

Napomena: Formativno ocjenjivanje često se upotrebljava da bi se dale smjernice za buduće aktivnosti podučavanja i učenja.

Diagnostic assesment – Dijagnostičko ocjenjivanje

Definicija: Tip ocjenjivanja koji nastavnici rabe da bi identificirali učenikove jake i slabe točke.

Napomena: Formativno i dijagnostičko ocjenjivanje često su veoma blisko povezani tako da jedna aktivnost ocjenjivanja može biti formativna i dijagnostička.

Norm-referenced assesment – Ocjenjivanje prema normi

Definicija: Tip ocjenjivanja u kojemu se postignuće svakoga učenika uspoređuje s postignućem drugih učenika u okviru danih zadataka.

Napomena: Rezultati ovakva ocjenjivanja prema normi često su opisani kao ocjene ili stupnjevi i oni ne pokušavaju opisati materiju onoga što je naučeno.

Criterion-referenced assesment – Ocjenjivanje prema kriteriju

Definicija: Tip ocjenjivanja u kojemu se postignuće učenika u rješavanju danih zadataka procjenjuje u odnosu na unaprijed jasno dogovorene kriterije.

Napomena: Rezultati ocjenjivanja prema kriteriju mogu opisati srž onoga što je naučeno usporedbom postignuća svakoga učenika s karakteristikama tipičnih postignuća.

Ž *Tip ocjenjivanja koji nastavnik rabi da bi stimulirao ili poboljšao učenikovo učenje.*

Outcomes-based assesment – Ocjenjivanje zasnovano na rezultatima

Definicija: Tip ocjenjivanja u kojemu se procjenjuje svaki učenik kako bi se uredila mjera u kojoj je on ili ona ostvario/la propisane rezultate.

Grading – Ocjenjivanje prema stupnju postignuća

Definicija: Proces davanja ocjena (obično su to ocjene izražene slovima A, B, C... ili brojevima 1,2,3...) za određenu razinu postignuća učenika.

Napomena: Najjednostavniji oblik ocjenjivanja je “prošao/nije prošao”. Ostali sustavi daju brojčane ocjene od 1 do 10, pretpostavljajući da 5 predstavlja minimum prihvatljive razine postignuća.

Ranking – Rangiranje (ocjenjivanje prema rangu)

Definicija: Proces utvrđivanja učeničkih postignuća prema rangu (od najboljega do najgorega) unutar određene skupine učenika.

Napomena: Rangiranjem se ne pokušava opisati što je naučeno. Ono opisuje koliko je učenik ostvario određene rezultate/ciljeve samo u od-

nosu na to koliko dobro su ih ostali učenici ostvarili.

Evaluation – Procjena (evaluacija)

Ž Evaluacija nastavnoga plana i programa jest proces istraživanja prednosti ili vrijednosti nekih aspekata nastavnoga plana i programa ili nastavnoga plana i programa u cjelini.

Definicija: Proces procjene razine učeničkih ostvarenja na osnovi prikupljenih podataka o uspjehu rješavanja određenih zadataka i aktivnosti koje se ocjenjuju.

Napomena: U nekoliko jezika rabi se identičan termin i za “ocjenjivanje i za evaluaciju”.

Evaluacija učeničkih postignuća može biti interna i eksterna.

Evaluacija nastavnog plana i programa jest proces istraživanja prednosti ili vrijednosti nekih aspekata nastavnoga plana i programa ili nastavnoga plana i programa u cjelini.

Prof. dr. sc. Lidija Pehar
Filozofski fakultet – Sarajevo



PSIHOLOŠKO-PEDAGOŠKI PROBLEMI IMPLEMENTACIJE REFORME OSNOVNE ŠKOLE

1. Uvod

Razdoblje od treće do desete godine života vrijeme je u kojemu se realizira temeljni odgoj i obrazovanje. Pogriješke koje se u tome razdoblju učine na pedagoško-psihološkom planu kasnije se teško mogu kompenzirati. Tada se postavljaju temelji čitave ličnosti pa se, stoga, propusti teško nadoknađuju.

Država (koja iole brine o djeci i mladima) dužna je kompenzirati djeci ono što im roditelji ne mogu pružiti. Ukoliko to ne učini, u nepovrat se gubi izuzetno bitan razvojni potencijal čitave nacije. Djeca su budućnost u pravom smislu te riječi i investicija koja nikada ne može promašiti.

Vodi li uistinu država računa o upravo rečenome – pokušat ćemo odgovoriti u ovom članku.

Jedna od riječi koje nas prate gotovo na svakom koraku, koje svakodnevno možemo čuti u svim sredinama i u svim prigodama jest reforma; o njoj pričaju i pozvani i nepozvani, i upućeni i neupućeni – bilo da je riječ o reformi zdravstvenoga ili poreznoga ili, pak, za nas koji se bavimo znanošću o odgoju, važnoga i odveć delikatnoga obrazovnog sustava. No, koje je izvorno značenje te prilično popularne riječi?

Riječ reforma (lat. *reformare* = preoblikovati, promijeniti, preobraziti) označava promjenu u svrhu poboljšanja nekoga stanja. Konkretno, kada je riječ o reformi obrazovanja, u *Pedagoškoj enciklopediji* (1989.) stoji: »To je društveni i pedagoški proces temeljitijeg mijenjanja politike obra-

Ž *Reforma ne podnosi ni odviše radikalni pristup ni suviše teoretiziranja, kao ni nekritičko odbacivanje minulih iskustava.*

zovanja, društvene funkcije i pozicije obrazovanja, položaj učenika, studenata, nastavnika, javnosti, organizacije sustava i obrazovanja, planiranja, organizacije škole i opreme, obrazovanja nastavnika, financiranja i upravljanja i to najviše u funkciji demokratizacije, racionalizacije, modernizacije, podizanja efikasnosti poboljšanja kvaliteta rada.«

Reforma ne podnosi ni odviše radikalni pristup ni suviše teoretiziranja, kao ni nekritičko odbacivanje minulih iskustava. Reformu uvjetuju čimbenici kao što su, primjerice, društveno-gospodarske i političke promjene, znanstveno-tehnički napredak, nove spoznaje pedagoške, psihološke, sociološke znanosti.

UNESCO također putem svojih tijela može značajno pridonositi razmjeni iskustava i poticanju procesa reforme. Međutim, reforme koje su nametnute odozgo doživjele su neuspjeh - nametanje odozgo neminovno vodi totalitarizmu i unitarizmu.

Čimbenici koji pridonose uspjehu obrazovnih reformi su, ponajprije, lokalna zajednica, roditelji, ravnatelji, nastavnici, zatim vlasti, a na koncu međunarodna zajednica. U tom kontekstu moramo postaviti nekoliko pitanja:

- Je li proveden znanstveno-istraživački rad, odnosno je li kritički, znanstvenim metodama ispitano postojeće stanje?
- Jesu li ispitani ekonomsko-financijski efekti i posljedice reforme na standard nastavnika i škole?

«Reforma nije tek euforija, pomodarstvo. Ili je ovo slučaj bez presedana da OSCE - Organizacija za europsku sigurnost i suradnju - provodi reformu obrazovanja? UNESCO i domaći stručnjaci kada se radi o implementaciji reforme ne smiju biti zaobiđeni, jer su u fazi pripreme zaobiđeni.» (M. Bevanda, Sarajevo, 2003.)

Potreba reforme uopće nije sporna. To nalažu zadatci vremena, informacijsko-komunikacijska tehnologija, kao i jačanje pluralizma, proces decentralizacije i demokratizacije, potrebe da svaki učenik što uspješnije razvije svoje potencijale. Ali ako ne «zagrijemo» prvenstveno nastavnike i roditelje, reforma nema dobre izgleda za uspjeh.

Nastavnici ističu da ono što djeca nauče do polaska u školu značajno utječe na njihov uspjeh u školi. Što je, međutim, s djecom koja nisu imala stimulirajuću sredinu u razvoju?

Prema istraživanju koje sam realizirala u posljednje tri godine nastavnici nisu imali adekvatnu edukaciju, pripremu, podršku kako implementacija ne bi imala negativne posljedice po djecu. S pravom smo, stoga, očekivali da će međunarodna zajednica, ali i domaća vlast, znatno više pozornosti i sredstava usmjeriti na otvaranje vrtića i uopće predškolskih ustanova. Da su to učinili, zasigurno bi se eliminirale mnoge negativne posljedice, a ovaj bi proces bio prirodiji i bezbolniji.

Eksperimentalna primjena inovacija u razrednoj nastavi utemeljena na metodama, oblicima i sredstvima rada predškolske institucije, kombinirana sa zahtjevima prvoga, drugoga i sljedećih razredâ, dala je dobre rezultate, ponajviše u: poštivanju djetetove osobnosti, njegovih potreba, slobode izražavanja, poticanja slobode govora i komunikacije u grupi, uvažavanju individualnih razlika među djecom, pobuđivanju radoznalosti za učenje, istraživanje i slično. Sve to, pak, podrazumijeva svestranu komunikaciju, punu aktivnost i usvajanje sadržaja putem interaktivnoga učenja, samoučenja, istraživačkoga rada, učenja kroz igru i osobnu aktivnost, kao i permanentnoga usavršavanja nastavnika i suradnje s roditeljima.

Ravnatelj, nastavnici, školske vlasti za partnere dobivaju roditelje, a djeca trebaju zauzimati središnje mjesto u školi, kako se ne bismo pitali jesu li oni tu škole (reforme) radi ili je škola (reforma) za djecu ili protiv njih.

Sljedeći problem koji moramo istaknuti sadržan je u pitanju: kakvi su izgledi za uspjeh ovako koncipirane reforme ako se u promjene ide s materijalno osiromašenom školom, organizacijski nedorečenom, kadrovski nedovoljno pripremljenom, odvojenom od pedagoške teorije i prakse (instituta, akademija, fakulteta)?

Prije nego krenemo u razmatranje onoga što bi se moglo nazvati «za i protiv reforme», sažeto ćemo prezentirati osnovne značajke relevantnih zakonodavnih i drugih dokumenata.

2. Kratak prikaz osnovnih značajki reformskoga zakonodavstva i ostale relevantne dokumentacije

Dokument o reformi potpisali su ministri obrazovanja, znanosti, kulture i športa u studenome 2002. u Bruxellesu. U njemu je prezentiran plan reforme obrazovanja usmjeren na aktivnosti koje su nužne za ostvarenje postavljenih ciljeva. Naglašena je važnost profesora, nastavnika, roditelja i učenika kao nositelja glavne podrške za realizaciju reforme. Ovim dokumentom, naslovljenim Reforma obrazovanja (Education Reform, Obrazovna reforma), ističe se kako je obrazovanje ključni element za razvoj naše države. Između ostaloga naglašava se i sljedeće:

- «Mladi ljudi moraju biti sigurni da mogu dobiti kvalitetno obrazovanje koje zahtijevaju kako bi otvorili vrata svoje budućnosti ovdje, kod kuće.»
- «**...obrazovanje u BiH treba hitnu reformu jer trenutno zaostaje za ostalim dijelom Evrope.**»
- «Prve korake moramo napraviti tako što ćemo odstraniti politiku iz učionica.»

U svrhu što boljega predočenja ovoga dokumenta donosimo nekoliko obećanja što su ih dali potpisnici dokumenta:

- «Osigurat ćemo kvalitetno temeljno obrazovanje na razinama predškolskih ustanova, osnovnih i općih srednjih škola, zasnovano na suvremenom nastavnom planu i programu, modernom sustavu ocjenjivanja i dodjele certifikata učenicima i nastavnicima. Osigurat ćemo da učenike podučavaju dobro obučeni nastavnici u adekvatno opremljenim i efikasno vođenim školama...»
- «Podržat ćemo ekonomski razvoj BiH kroz uspostavu modernoga, rasprostranjenog, fleksibilnog i visokokvalitetnoga sustava stručnoga obrazovanja i obuke koji će odgovarati potrebama tržišta rada...»
- «Poboljšat ćemo kvalitetu visokoga obrazovanja i istraživanja u BiH, bitno povećati broj osoba koje pristupaju visokom obrazovanju i osigurati puno sudjelovanje naših sveučilišta u europskom prostoru visokoga obrazovanja...», itd.

Nadalje, u dokumentu znakovita naziva Strategija razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini eksplicitno se navodi da isti «odražava obaveze koje smo mi, Ministri obrazovanja BiH, javno predstavili na sastanku Vijeća za provedbu mira (PIC) održanom u Briselu 21.11.2002. godine u prisustvu najviših organa vlasti naše zemlje i političkih direktora svih država članica Vijeća za provedbu mira.»¹

¹ *Strategija reforme obrazovanja u BiH*, Vijeće za primjenu mirovnog sporazuma, Brisel, studeni 2002. godine, str. 3.

Slijede, zatim, ciljevi reforme obrazovanja i načini njihova postizanja. Sastavni dio dokumenta čini i svojevrstan opći apel svim interesnim stranama (profesorima, nastavnicima, odgojiteljima, roditeljima, učenicima, javnim djelatnicima) da pruže pomoć, podršku i da postanu aktivni sudionici u procesu izgradnje budućnosti obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Kao imperativ naglašava se urgentnost reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, ne samo kao jedini put sustizanja drugih europskih zemalja u reformskim pothvatima, nego i kao jedini način kojim se osigurava bolja budućnost za mlade ljude ove zemlje i sprječava «odljev moz-gova», odnosno «izvoz mlade inteligencije» u druge zemlje. Stoga je, navodi se, temeljna misija reforme obrazovanja kvaliteta obrazovanja, inkluzivno obrazovanje za učenike s posebnim potrebama te zadovoljenje kako potreba tako i razvojnih zahtjeva svih učenika (škola okrenuta učeniku kao jedinstvenom, neponovljivom pojedincu, a ne škola usmjerena samoj sebi).

Integralni dijelovi ovoga Dokumenta predstavljaju pet glavnih obećanja i načina/metodologija njihova realiziranja (primjerice, obučenost nastavnika i opremljenost škola, suvremeni nastavni plan i program, kvalitetno stručno obrazovanje, kvalitetno visoko obrazovanje, efikasno i racionalno upravljanje i financiranje školskoga sustava, osiguranje kvalitetnih multikulturalnih škola itd.) te Nacrt okvira nastavnoga plana i programa. Glede Nacrta nužno je, pažljivo i holistički, analizirati koliko on konkretno, stvarno zadovoljava, odnosno odgovara na potrebe i razvojne zahtjeve i mogućnosti učenika prvoga razreda devetogodišnje osnovne škole.

Sljedeći dokument koji zaslužuje pozornost jest Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini kojim se propisuju svrha, ciljevi, načela predškolskoga, osnovnoškolskog i srednjoškolskoga obrazovanja te način rada obrazovnih institucija. Ovim Zakonom predškolsko obrazovanje regulirano je kao integralni dio ukupnoga obrazovnog sustava propisanoga entitetskim i županijskim uredbama.

Okvirni zakon, između ostaloga, ističe da obrazovanje ima za cilj optimalni «intelektualni, fizički, moralni i društveni razvoj pojedinca, u skladu sa njegovim mogućnostima i sposobnostima», a u cilju stvaranja «društva

Ž ***Ravnatelji, nastavnici, školske vlasti za partnere dobivaju roditelje, a djeca trebaju zauzimati središnje mjesto u školi, kako se ne bismo pitali jesu li oni tu škole (reforme) radi ili je škola (reforma) za djecu ili protiv njih.***

zasnovanog na vladavini zakona i poštivanju ljudskih prava (...) njegovom ekonomskom razvoju koji će osigurati najbolji životni standard za sve građane».² Koliko se ovo, naročito prvi dio navedenoga dokumenta, provodi u praksi – ako ga se uopće i provodi - mogu pokazati objektivna sustavna istraživanja.

Što se uloge i obveza škole tiče, naglasak je stavljen na takvo obrazovanje koje odgovara potrebama i mogućnostima učenika (između ostaloga, putem vijeća učenika) te poštivanju njegove individualnosti. Škola promovira načelo “jednako obrazovanje za sve”, partnerski odnos i aktivna suradnja na relaciji škola - roditelji (aktivno sudjelovanje roditelja u radu škole kroz školske odbore i vijeće roditelja, a u cilju donošenja relevantnih odluka, praćenja i vrjednovanja rada učitelja - nastavnika, kao i praćenja postignuća u obrazovanju djece od strane roditelja), kao i škola-lokalna životna sredina te autonomija škole od političkih utjecaja itd. Dakle, Zakon ističe svojevrsnu sinergiju mikro-, mezo- i makrorazine. No, svakodnevne vijesti iz odgojno-obrazovnih ustanova zvanih «škola» govore same za sebe.

Ž Integralni dijelovi ovoga Dokumenta predstavljaju pet glavnih obećanja i načina/metodologija njihova realiziranja.

Sukladno ovome Zakonu, obveza kompetentnih školskih institucija unutar osnovnoškolskoga obrazovanja (koje počinje za djecu što su do 1. travnja napunila šest godina) jest osiguranje uvjeta za funkcioniranje devetogodišnje osnovne škole do lipnja 2004. godine. Predviđena je izrada individualnih programa za djecu s posebnim potrebama koja će biti uključena u redoviti nastavni proces u okviru redovitoga školskog sustava. No, postavlja se pitanje adekvatne i kvalitetne educiranosti učitelja (nastavnika) za rad s djecom s posebnim potrebama u fokusu navedenoga roka. Pritom valja voditi računa i o šestogodišnjacima – prvašćićima (koji ne ulaze u kategorije djece s posebnim potrebama) čije su razvojne karakteristike i potrebe također specifične u odnosu na one sedmogodišnjaka.

Zakon propisuje (a uvijek i samo propisuje) obvezatan program obuke za profesionalno obrazovno osoblje (čl. 21. Zakona). Imajući, međutim, u vidu korake što se prebrzo (i često nepromišljeno) poduzimaju u kontekstu reformskoga procesa, opravdano je postaviti pitanje hoće li ta obveza biti pravodobno izvršena, tko će vršiti *monitoring* kvalitete njezine realizacije kao i kontinuiranoga joj poboljšavanja.

² Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH - Članak 2, stavak 1, Službeni glasnik BiH, 01.07.2003., str. 17.

Kada je riječ o nastavnom planu i programu, Zakon nalaže primjenu «Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa» u okviru koje školske institucije imaju pravo, odnosno slobodu izrade i primjene nastavnih sadržaja po izboru, sukladno ovome Zakonu.

Zakon, nadalje, predviđa i postojanje privatnih škola.

Ukratko ćemo navesti i osnovne značajke Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju Županije Sarajevo. Ovaj zakon propisuje sljedeće: «Obavezno je pohađanje redovne osnovne škole u trajanju od devet godina, i to za djecu od šest do petnaest godina starosti. Školskim obveznikom redovne osnovne škole smatra se dijete koje će do 1. marta tekuće godine navršiti 5 i po godina života.»³ Zakonom se reguliraju i osnivanje i rad škole (dalje reguliran Pedagoškim standardima za osnovno obrazovanje i razvoj i Normativima školskog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila), opći akti osnovne škole, odgojno-obrazovni rad škole, pitanja koja se odnose na učenike, učitelje (nastavnike), nadzor nad zakonitošću rada i stručni nadzor, potrebe i interese županije u osnovnom odgoju i obrazovanju itd.

Nastava se održava na jezicima naroda Bosne i Hercegovine, a djeca su do kraja trećega razreda dužna naučiti oba pisma (latinicu i ćirilicu). Osnovne škole mogu udružiti svoje odgojno-obrazovne napore i surađivati međusobno u ostvarenju ciljeva i zahtjeva odgojno-obrazovnoga rada u smislu formiranja asocijacija osnovnih škola. Suradnja se također može ostvarivati i s predškolskim ustanovama te srednjim školama.

Odgojno-obrazovni rad osnovnih škola utvrđen je nastavnim planom i programom za osnovne škole koje donosi Ministarstvo Županije Sarajevo, a što - uz postojanje redovnoga nastavnog plana i programa - obuhvaća i postojanje prilagođenoga nastavnog plana i programa za djecu s posebnim potrebama utemeljenoga na načelima integriranoga odgoja i obrazovanja u okviru redovne nastave. Edukacija učitelja (nastavnika) za rad s djecom s posebnim potrebama eksplicitno je navedena.

Nastava u osnovnoj školi izvodi se u trajanju od 37 radnih tjedana podijeljenih na dva polugodišta. Tjedni broj nastavnih sati za učenike od 1. do 4. razreda ne smije prelaziti 25 nastavnih sati, a za učenike od 4. do 9. razreda 30 sati nastave.

Zakon predviđa izvannastavne aktivnosti organizirane da bi se zadovoljili posebni interesi i sposobnosti djece.

³ *Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo*, Službene novine Kantona Sarajevo, 22.02.2004. str. 1.

Upis u školu vrši se u skladu s ocjenom spremnosti i zrelosti za školu koju donosi stručna komisija sastavljena od pedagoga ili psihologa i nastavnika razredne nastave, uz ranije dostavljeno liječničko uvjerenje.

Ocjenjivanje u osnovnoj školi je opisno (od 1. do 3. razreda) i brojčano (od 4. do 9. razreda) te implicira vođenje pojedinačnoga pedagoškog kartona u cilju predočavanja karakteristika pojedinačnih učenika s osvrtom na njihove posebne interese, sposobnosti, mogućnosti, zahtjeve. I dalje se ocjenjuje vladanje učenika.

Glede učitelja (nastavnika), njihova glavna dužnost u osnovnoj školi jest odgoj i obrazovanje učenika sukladno nastavnom planu i programu, suvremenim i dokazanim pedagoškim praksama, potrebama i razvojnim mogućnostima i zahtjevima djece, poštujući načela demokratičnosti i uvažavanja ljudskih prava. Rad učitelja (nastavnika) prati se i ocjenjuje (jednom u dvije godine od strane ravnatelja škole). Obveza je nastavnika redovno godišnje stručno usavršavanje u cilju kontinuiranoga poboljšavanja i unaprjeđenja kvalitete i stručnosti vlastitoga rada.

Jedno od upravnih tijela u školi jest i školski odbor čije su dužnosti, između ostaloga, praćenje postignuća učenika, unaprjeđivanje odgojno-obrazovnoga rada škole, usvajanje godišnjega programa rada škole, odlučivanje o žalbama roditelja na rad nastavnika i slično.

Jedno od značajnih tijela jest i Vijeće roditelja koje se bira svake školske godine i koje vodi računa o sljedećim aktivnostima: unaprjeđivanju i proširivanju suradnje između učenika, roditelja, učitelja (nastavnika) i uže zajednice u kojoj se škola nalazi, sudjelovanju u projektima od koristi za rad škole, predočavanju mišljenja i stavova roditelja i slično.

Također postoji i udruženje učenika pojedinih razreda te Vijeće učenika koje iznosi interese, potrebe i stavove učenika, ohrabruje sudjelovanje učenika u radu škole, komunicira sa Školskim odborom i drugim tijelima škole i slično.

Konačno, Zakon propisuje sljedeću temeljnu obvezu: «Školske 2004/2005. godine škola će upisati u osmogodišnju školu djecu koja do 01. 03. 2004. godine napune 6 godina, a u devetogodišnju školu djecu koja do 01. 03. 2004. godine napune 5 i pol godina života. Od školske 2005/2006. godine sva djeca dorasla za upis u školu, u skladu sa ovim zakonom, upisaće se u 1. razred škole u devetogodišnjem trajanju.»⁴

Rezimirajmo zakonodavni aspekt. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju usvojen je početkom ljeta 2003., a njegova je

⁴ Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo. Službene novine Kantona Sarajevo, 22.04.2004., str. 29.

implementacija naređena «odozgo» i to odmah od školske 2003/2004. godine. Zakon normira dvije izuzetno važne stavke:

- obvezno školovanje počinje sa šest a ne sa sedam godina
- osnovna škola traje devet a ne osam godina.

Što, dakle, proizlazi iz ovoga? Što možemo očekivati? Brojna su pitanja o kojima treba razmisliti imajući u vidu dobrobit djeteta (učenika).

3. *Dokle se stiglo?*

Prije nego se krene u proces reforme, potrebno je kreirati, realizirati i ispuniti određene preduvjete. U našem konkretnom slučaju to bi mogli biti (navodimo samo najvažnije):

- temeljita analiza postojećega stanja odgojno-obrazovnog sustava
- komparativna studija iskustava u drugim zemljama (kako susjednim, tranzicijskim, tako i zemljama Europske unije)
- materijalni i financijski aspekti
- evaluacija aktualnih ljudskih resursa (učitelji i drugo školsko osoblje) te njihova edukacija u svjetlu reformskoga procesa
- evaluacija i edukacija relevantnih interesnih subjekata, čimbenika.

Reformski proces predviđa, implicitno i eksplicitno, također i usklađenost obrazovanja kako sa suvremenim društvom tako i s potrebama pojedinca te uvođenje i kvalitativnih i kvantitativnih promjena. Međutim, svako reformsko nastojanje prolazi kroz određene, veće ili manje, “porođajne muke”. Da bi reforma tekla neometano, potrebni su optimalni vremenski, prostorni, materijalni, kadrovski i općedruštveni uvjeti.

Korjenite reforme traju duže tako da je nemoguće očekivati značajnije rezultate u kratkome roku. S obzirom na ekstenzitet i intenzitet reforme obrazovanja koja podrazumijeva reformu nastavnih planova i programa, reformu ciljeva, funkcija i ishoda nastave te reformu organizacije i administracije škole itd., opravdana je zabrinutost oko postupnosti reforme, tj. oko mogućnosti pravodobnoga i sinkroniziranoga ispunjenja zadanoga. Realizaciju ne obilježava sinergija između

Ž Nastava u osnovnoj školi izvodi se u trajanju od 37 radnih tjedana podijeljenih na dva polugodišta.

zadanoga, predviđenoga i stvarnih mogućnosti za njihovo postizanje. Sinergija nedostaje i na relaciji teorija-praksa. O sinergičnom djelovanju uključenih subjekata nije potrebno govoriti. Sve će se to, prije ili kasnije, odraziti na one za koje i za čiju dobrobit pedagoška znanost i postoji – djecu – odgojenike - učenike.

Ž Jedno od čestih rješenja koja se nude za probleme u reformi jest korištenje analognih iskustava drugih zemalja, naročito tranzicijskih te zemalja Europske unije.

Jedno od čestih rješenja koja se nude za probleme u reformi jest korištenje analognih iskustava drugih zemalja, naročito tranzicijskih te zemalja Europske unije. Ne postoje „gotova rješenja” aplicirana u drugim zemljama koja bi se automatski mogla prenijeti u naš društveni i obrazovni kontekst, ma koliko ona bila provjerena i dokazana u praksi. Naprotiv, potrebno ih je kritički i objektivno analizirati i prilagoditi lokalnim uvjetima vodeći računa o osobitosti našega konteksta u kojemu je započeo tranzicijski proces koji još uvijek nije u potpunosti i jasno osmišljen.

Imajući u vidu upravo rečeno, otvara se niz pitanja na koja će odgovoriti sam proces implementiranja reforme:

- neki od učenika nikada ne će polagati, primjerice, prvi ili peti ili, pak, osmi razred osnovne škole
- moguće su posljedice na djecu budući da polaze s navršenih šest godina u školu
- upitna je korelacija Konvencije o pravima djeteta (na primjer, pravo na igru) i ranijega polaska djece u prvi razred
- kakva je uloga roditelja u implementaciji reforme
- potreba posebne edukacije za rad sa šestogodišnjacima
- promjene u trokutu **dijete – obitelj - škola**
- promjene programa, uvođenje inovacija, praćenje efekata uvođenja izbornih predmeta
- **poštovanje prava i potreba djece**
- integracija i inkluzija djece s posebnim potrebama problem je za sebe jer postoji bitna razlika između proklamiranoga i u praksi mogućega.

Izuzev prethodno postavljenih pitanja mogu se spomenuti i »problemi« koji prate polazak djeteta u školu i adaptaciju na novu situaciju u njegovu razvoju:

- formiranje radnih navika, raspored dana: rada, učenja, slobodnoga vremena i spavanja
- uređenje radnoga kutka i nabavka knjiga i pribora
- zbrinutost djeteta nakon škole (produženi boravak ili vrtić, kao na zapadu)
- vrijeme za igru, kretanje i boravak vani
- pomoć u učenju
- školsko ocjenjivanje; učenje prestaje ako je bivalo zbog ocjene
- značaj verbalne pohvale i ohrabrenja
- komunikacija djeteta – učitelj, osobito neverbalna
- djeteta koje ima teškoće u učenju
- djeteta koje se teško prilagođava
- nadareno djeteta, itd.

3.1. Što se očekivalo (očekuje) od prvšačica?

Ovladavanje vještinom pisanja i čitanja prvenstveno uz primjenu verbalnih metoda, frontalnih oblika rada, s malo zornih sredstava. Trebaju li djeca (pred polazak u školu) znati slova? Naravno da ne trebaju. Neka djeca imaju volju i želju učiti slova u ranijoj dobi, neka, međutim, ne. Opismenjivanje i poznavanje slova uopće nije ključni problem normalnoga razvoja i sazrijevanja djeteta niti je glavni indikator njegove buduće uspješnosti u školi.

Stepenice u razvoju u dječjoj su psihologiji poznate kao normalne etape individualnoga sazrijevanja. Neko će djeteta zastati na stepenici duže od vršnjaka, ali to ne znači da sutra ne može preskočiti dvije.

3.2. Poštuju li se potrebe djece?

Najčešća kritika na račun škole jest gubljenje dječje **radoznalosti**. To će reći da metode i sredstva rada nisu primjereni uzrastu. Programi su pretrpani, ustrajava se na učenju napamet, na memoriranju i reproduktivnom učenju. Kronično siromaštvo u prosvjeti, preopterećenost nastavnika, ali i znatan broj onih koji su zalutali u odgojnu sferu – problemi su koji ozbiljno umanjuju kvalitetu nastave. Kakve sve, na primjer, posljedice može prouzročiti autoritaran nastavnik?

Učenje i zrenje idu usporedno, ali nema preskakanja. Ili po reformi ipak ima?

Načelo zornosti i učenja kroz igru ostaje tek kao proklamacija jer je sve manje realnost u školi. Omjer rada i odmora nije u razmjeru sa zakonitostima psihološkoga sazrijevanja djece.

Ocjenjivanje može donijeti puno više štete nego koristi za dijete. »Teška djeca«, djeca s poteškoćama u učenju i ponašanju trebaju poseban tretman i pomoć stručnjaka u svom razvoju, a ne kaznu.

Istraživanja pokazuju da djeca već u prvim razredima osnovne škole naglo gube volju za školom i sav početni entuzijazam splašnjava. Što im čine u školi? Što djeca o tome kažu:

»Tamo se postaje velik i pametan. Tako su mi bar govorili. Jedina stvar koja me plašila bila je priča da tamo sole pamet. To mi je pričala drugarica. Ona već ide u peti. Rekla je otklope ti malo glavu i nasole pamet. Mama je rekla da to nije tako, ali sam se ipak pribojavala. Ali neka, bila sam na sve spremna, samo da ne budem mala klinka koja ne ide u [kblu].«

4. Ocjenjivanje u prva tri razreda zabranjeno je, ali...

Školsko učenje tradicionalno je vezano za ocjenjivanje. Zanimljivo je koliko je rasprostranjeno mišljenje da je ocjena snažno motivacijsko sredstvo, iako mu svakodnevno iskustvo proturječi: nakon loše ocjene prije dođe loša negoli dobra ocjena. Ono što najviše zamjeramo ocjenjivanju jest to što njime »žigošemo« učenike. Tako za nekoga tko ima nekoliko loših ocjena čujemo da je loš (kao osoba).

Izuzev pogrješaka nastavnika koji ocjenjujući kažnjavaju, pogrješke čine i roditelji koji ne traže uzrok loše ocjene, nego kažnjavaju posljedicu. Pitanje je tko će pomoći djetetu? Loša ocjena sigurno ne će! Ona nikada ne pobuđuje unutarnju motivaciju za školsko učenje.

Najbolji poticaj učenju jest interes (radoznalost) za ono što treba naučiti, a ne vanjski poticaji.

Kao što loša ocjena negativno utječe, tako i ocjena «odličan» može imati negativne konzekvence (javlja se strah, strah od neuspjeha, loša konkurencija itd.). Velik dio djetetove socijalizacije (učenja) odvija se putem nagrađivanja željenoga i kažnjavanja neželjenoga ponašanja. Upravo su to metode poticanja djeteta za čim najčešće posežu odgojitelji. Kao što nagrada u obliku igračke, slatkiša ili novca nikada nije jaka poput nagrade ljubavi, tako ni situacijska, bročana ocjena ne usređuje poput iskrene pohvale i podrške nastavnika za učenikov rad.

Školska ocjena, dakle, etiketira učenike, etiketu proširuje na cij-

lu ličnost i teško je izbjeći njezine razarajuće efekte.

Sljedeća zamka glasi: ako neku aktivnost stimuliramo vanjskim nagradama, pitanje je hoće li se djeca svojevolumno i radosno u nju uključiti kad te nagrade više ne bude. Vanjska nagrada

je izvan same aktivnosti i školska je ocjena upravo primjer za nju. Nije li činjenica da većina ljudi prestaje aktivno učiti čim izađe iz škole dovoljan dokaz? Učili su radi ocjene jer im učitelji nisu pomogli razviti unutarnju motivaciju. Verbalne pohvale i ohrabrenja (podrška) učeniku imaju snažno motivacijsko značenje za dijete (odrasloga).

Pojašnjenje navedenih činjenica može se prikazati ovako: mi najviše uživamo u aktivnostima koje su slobodno izabrane i u njih se potpuno uključujemo. Ne volimo biti pod stalnim nadzorom, nego preferiramo samodisciplinu. Ako se nagrada gleda kao sredstvo kontroliranja ponašanja, ona umanjuje naše zanimanje, volju za učenje i uživanje.

Uvođenje opisnoga ocjenjivanja u najosjetljivijoj dobi razvoja djeteta pozitivno djeluje na razvijanje unutarnje motivacije za učenje. Nastavnicima, ipak, izgleda jednostavnije dati »staru, dobru ocjenu«.

Novina koju predviđa reforma u ocjenjivanju glasi: **Brojčano ocjenjivanje u prva tri razreda osnovne škole nije dopušteno.** U prvom razredu obveznoga obrazovanja ocjenjivanje i zaključna ocjena su opisni. Takvo ocjenjivanje, koje je kvalitativno i formativno, doprinosi osiguranju uvjeta za ostvarivanje planiranih ishoda obrazovanja, odnosno uvjeta za razvoj učenika kroz odgojno-obrazovni proces u školi.

Tijekom prvoga razreda ocjena i ocjenjivanje prvenstveno su u funkciji praćenja napredovanja učenika (što je usvojio, što mu teže ide, što treba dodatno podržati itd.), a na osnovi čega se pravi plan daljnjih aktivnosti u radu s učenicom.

Opisno ocjenjivanje podrazumijeva sustavno, kontinuirano praćenje napredovanja svakoga učenika i procjenu stanja i situacije u određenim intervalima. Procjena podrazumijeva iskazivanje kvalitativnih elemenata na početku i nakon određenoga vremenskoga perioda i to socijalno-emocionalno, a onda i kognitivno napredovanje. Pritom se u obzir uzima: ostvarivanje konkretnih odgojno-obrazovnih zadataka koji su definirani u programu; je li učenik usvojio programske sadržaje; u čemu je učenik posebno uspješan; koliko je napredovao u odnosu na početak školske godine; ima li učenik poteškoća; koliko je učenik samostalan u radu; odnos prema drugim učenicima; odnos prema učitelju (nastavni-

*Ž Najčešća kritika
na račun škole jest
gubljenje dječje radoznalosti.*

Ž *Opisno ocjenjivanje podrazumijeva sustavno, kontinuirano praćenje napredovanja svakoga učenika i procjenu stanja i situacije u određenim intervalima.*

ku) itd. Tako bi se učeniku pristupilo holistički i kontinuirano te bi se na adekvatan način ukazivalo na kvalitetu njegova postignuća, ne samo na području aktivnosti predviđenih nastavnim planom i programom, nego i na području socijalnoga i emocionalnoga napredovanja. Pri tome je nužno uvažavati osobitosti individualnoga tijeka razvoja i napretka pojedinoga učenika u savladavanju školskoga programa.

Formativna uloga ocjenjivanja zahtijeva da ono ima ulogu poticajne povratne informacije, što znači da se mora voditi računa o sljedećemu:

- povratna se informacija mora dati neposredno nakon aktivnosti na koju se odnosi ili, pak, tijekom obavljanja dane aktivnosti
- ona mora biti konkretna
- mora biti pozitivno postavljena, tj. prvo treba isticati one elemente koji su za pohvalu pa tek onda one u svezi s kojima bi dijete trebalo uložiti dodatne napore itd.

Ovakvo postavljeno i realizirano praćenje napretka učenika i ocjenjivanje (kvalitativno, kontinuirano, pravovremeno, konkretno i adekvatno obrazloženo), doprinosi dječjem razvoju pojma o sebi, formiranju realne slike o sebi, o onome što zna, umije, o svojim sposobnostima, a sve je to značajno za razvoj učenikova samopoštovanja i realnoga odnosa prema sebi.

Potrebna je dodatna, znanstveno i kvalitetno osmišljena i implementirana edukacija učitelja na području vrjednovanja, odnosno ocjenjivanja, kontinuiranoga praćenja upravo cjelovitoga razvoja učenika.

4.1. Najčešće pogreške nastavnika u ocjenjivanju

- Prestrog, preblag, zlatna sredina, ocjenama sankcionira ponašanje i znanje, ocjenjuje i verbalnu sposobnost te emotivnu «otpornost» na testu, zbunjuje, frustrira neverbalnom komunikacijom i slično.
- Klima u razredu presudna je za uspjeh, odnosno neuspjeh učenika, a ona najviše ovisi o učitelju (nastavniku).
- Otklanjanjem posljedica često se bave liječnici, ponekad pedagozi i psiholozi, a pedagoški djelatnici (nastavnici) pogrešno misle da to nije njihova briga.
- Slika o učenikovoju osobnosti donosi se na temelju njegovih ocjena.

- **Preferira se učenje za ocjenu, ne za znanje.** Učenje činjenica napamet i dresiranje ponašanja djece.
- Učitelji (nastavnici) uglavnom nisu pripremljeni za otklanjanje negativnih posljedica prouzročenih školskim neuspjehom. «*Dijete se ubilo zbog nekoliko jedinica*», naslovi su u crnoj kronici. Pomoć djetetu svodi se samo na to da se mora više zagrijati stolac. Javlja se strah od škole i on se formira od prvoga razreda osnovne škole.

Školska ocjena može imati dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku funkciju, a nastavnici to često zaboravljaju. Jedno istraživanje pokazuje: učitelji i ravnatelji protiv su opisnoga ocjenjivanja, protive se ukidanju jedinica u osnovnoj školi. Za neuspjeh nastavnici okrivljuju isključivo učenike. Zanimljivo je da se učenici sami procjenjuju, ali i procjena razreda (grupe) o pojedincu i nastavniku.

»Pa ti ne znaš ni jedno slovo«, reče učiteljica, a dijete odgovori: »Ići ću u školu da naučim«. (Sarajevo 1997. godine, iz jedne situacije testiranja djece za polazak u školu). Komentar na ovo suvišan je.

4.2. Primjeri iz prakse (o ocjenjivanju koje je zabranjeno)

Postoji niz primjera iz školske prakse o ocjenjivanju učenika šestogodišnjaka. Ovdje ćemo navesti samo neke, i to iz sarajevskih osnovnih škola gdje se prvašići ocjenjuju na sljedeće načine:

- Smješko i Ljutko već su ukorijenjeni u našoj školskoj stvarnosti, kao i cvjetići s jednom, dvije, pa čak i pet latica. No, negdje ih se dopunjava davanjem pečata s različitim omiljenim i manje omiljenim likovima iz crtanih filmova (obično za vrednovanje svakodnevnih zadataka).

- «*Tko uradi najbolje i među najbržim, dobije peticu ili cvjetić s pet ili četiri laticice*», reče učiteljica prvašića.

- Drugi primjer koristi kombinaciju «vremenskih prilika» i svima dragoga srca kao pozitivnoga simbola:

- 2 sunca, 2 kišna oblaka, sunce s oblakom

- 12 sunca, 2 srca, kišni oblak, 2 sunca s oblakom, srce itd.

- U drugoj školi, pak, učiteljica rabi kružiće različitih boja, gdje crveni kružić predstavlja najbolju ocjenu.⁵

- Učiteljica prvašića uvela je ocjenjivanje služeći se likom medvjedića i za slabije postignuće. Djeca su shvatila o čemu se radi, shvatila su

⁵ Učiteljica je objasnila da nisu imali prigodu educirati se na području vrjednovanja, ravnatelj im je rekao da se same snađu, a nisu naišli na razumijevanje kod drugih kompetentnih organa.

što se događa s omiljenim likom njihovih igara i priča, shvatila su tko je bolji a tko to manje dobar učenik među njima. Počele su reakcije. I što je učiteljica uradila? Zamijenila je lik medvjedića likom majmunčeta. Svaki komentar je suvišan.

- «*Dosadna si s tom pričom o tom ocjenjivanju s tim zvjezdicama, mora se ocjenjivati*», reče kolegica kolegici - učiteljici u osnovnoj školi (prvi razred). I ovdje je svaki komentar suvišan.

Opisno ocjenjivanje podrazumijeva holistički pristup učeniku kao pojedincu čije se emocionalno, socijalno i intelektualno napredovanje i sazrijevanje kontinuirano prati, bilježi, na kvalitativan način, pružajući nam uvid u tijek njegova razvoja i postignuća. Opisno ocjenjivanje nisu Smješka i Ljutka, omiljeni i omraženi likovi iz animiranih filmova za djecu; to nisu cvjetići s malo ili puno latica niti oblaci koji plaču i sunca koja se smiju. Naprotiv. Opisno je ocjenjivanje kudikamo više – kompleksan proces usmjeren na dobrobit djeteta, proces koji iziskuje holistički pristup, adekvatnu i kvalitetnu educiranost relevantnoga nastavnog osoblja, sinergično djelovanje svih relevantnih čimbenika (predškolske ustanove, osnovna škola, roditelji, ustanove neformalnoga obrazovanja), jasnu i na znanstvenim osnovama utemeljenu podjelu odgovornosti glede «certificiranja» vrednovanja.

Dakle, opisno ocjenjivanje podrazumijeva i pruža obilje informacija o samom djetetu, o njegovom emocionalnom, socijalnom i intelektualnom sazrijevanju i napredovanju. Ono je objektivno i humano i za dobrobit djeteta – odgajnika – učenika.

5. Umjesto zaključka (zaključakâ)

- Nijedna promjena ne može uspjeti ako se ne pripreme i ne osiguraju preduvjeti za njezinu realizaciju. Nijedna promjena ne može uspjeti ako je nametnuta odozgo.
- Većina našega nastavničkog kadra odgojitelja, učitelja i nastavnika stručno je osposobljena za pedagoški rad sa svim uzrastima, ali rad na najmlađem osnovnoškolskom uzrastu izuzetno je delikatan (težak) i zato ga ne može raditi svatko bez posebne edukacije.
- Škole su nedovoljno ili nikako informirane o implementaciji reforme.
- Reforma iziskuje velika materijalna sredstva za opremu škola, osobito za priprema odjeljenja, dok vrtići (opremljeni za ovakav oblik rada) ostaju prazni.

- Očekivali smo stručnu a ne političku pomoć. Također smo očekivali serozniju analizu posljedica ove odluke kao i analizu postojećega stanja, odnosno osvrst na uvjete u kojima se treba provoditi, kao i komparativnu studiju o tome kakvo je stanje u pojedinim europskim zemljama u svezi s tim, kako se financira ovo polje rada, kako se pripremaju odgojitelji, kako mogu napredovati u radu, kako se organizira njihovo stručno usavršavanje i slično. Takva bi studija zasigurno koristila, za razliku od onoga što se sada podastire i što se donosi odozgo.
- S pravom smo, stoga, očekivali da će međunarodna zajednica, ali i domaća vlast, znatno više pozornosti posvetiti otvaranju vrtića i uopće predškolskih ustanova. Da je to učinjeno, zasigurno bi bilo znatno manje negativnih posljedica, a ovaj bi proces bio prirodiji, bezbolniji.
- Otvaraju se problemi kao što su:
 - Školski neuspjeh, testovi znanja – jesu li izazov, poticaj ili zamka?
 - Motivacijski aspekti ocjenjivanja dovode se u pitanje.
 - Postojeće ocjenjivanje ima manjkavosti. Prijedlog promjena mora biti jasno definiran i znanstveno osmišljen.
 - «Škola uspjeha za sve» - težnja je kojoj stremimo poštujući potrebe svakoga djeteta. No, je li put ostvarenja potpuno osmišljen?
 - U prva tri razreda opisno, u sljedeća tri kombinirano ocjenjivanje, stoji u aktima, ali učitelji su zbunjeni i u praksi se susreće šarenilo (cvjetići s laticama, sunce, oblaci, smješko, medo i slično) koje nema pedagošku opravdanost.
 - Početni razredi osnovne škole, naročito prvi i drugi, kao osnovnu metodu rada trebaju rabiti igru, odnosno aktivno učenje. Eksperimenti u osnovnoj školi dokazali su da djeca najviše nauče kroz igru! Opismenjivanje uopće nije prvi cilj početka školovanja djece, kako to često shvaćaju učitelji!
 - Učitelj treba imati pomoć asistenta kako bi provodio individualizaciju rada s djecom koja imaju poteškoće pri adaptaciji, učenju ili bilo kojoj drugoj posebnoj potrebi (bilo da zaostaju ili da su vrlo napredna).

Ž Školska ocjena može imati dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku funkciju, a nastavnici to često zaboravljaju. Jedno istraživanje pokazuje: učitelji i ravnatelji protiv su opismenjivanja, protiv se ukidanju jedinica u osnovnoj školi.

Ž Veliki nedostatak implementacije reforme jest ignoriranje «domaće znanosti».

- Nastavnici razredne nastave osjećaju strah i profesionalnu nesigurnost u smislu jesu li dorasli zadatku odgoja i obrazovanja šestogodišnjaka (iako ima onih koji se u svezi s tim oslanjaju na svoje iskustvo rada u pripremnim odjeljenjima, unatoč tome što metode rada svakako neće biti iste u 1. razredu devetogodišnje osnovne škole). U svezi s tim potrebna je njihova dodatna edukacija. Hitnost ove edukacije izražena je zbog nastaloga raskoraka između vođenja nastave u okviru devetogodišnje osnovne škole (koje je već počelo) i temeljite edukacije za rad s ovim uzrastom djece, koja još nije u pravom smislu zaživjela.

- Sveučilišta imaju rok za provedbu istraživanja i implementiranje reforme visokoga obrazovanja do 2010. godine. Je li moguće da istraživanje za implementaciju reforme nije nužno za provesti u osnovnoj i srednjoj školi? Kako je moguće da su u implementaciji reforme nastavnici na marginama, a da ne spominjemo domaće stručnjake iz područja pedagogije?

- Roditelji ne smiju ostati na marginama. Parolama govorimo o partnerskom odnosu škole i obitelji. Valja upoznati roditelje s glavnim tijekovima reforme jer bi time stekli osjećaj sigurnosti u efikasan odgoj i obrazovanje svoje djece u okviru novonastaloga sustava te bi se aktivnije uključili u rad škole.

- Uvesti ocjenjivanje rada nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi te na fakultetu!!!

- Brojčano ocjenjivanje u prva tri razreda uopće nije potrebno jer može napraviti veću štetu nego korist. Ovdje možemo iskoristiti iskustva drugih (na primjer Zapadne Europe).

- Budući da se u tekstu reforme obećava moderni sustav ocjenjivanja i dodjele certifikata učenicima i nastavnicima, nužno je utvrditi tko će biti odgovoran za dodjelu certifikata nastavnicima.

- Certifikati za svakoga učenika, nakon završenoga razreda, obiluju informacijama o samom djetetu i njegovom napretku, prije svega socio-emocionalnom, a potom intelektualnom sazrijevanju znatno objektivnije, humanije i realnije nego ocjene.

- Škola za sada, u većini slučajeva, ne pokazuje adekvatnu pripremljenost za primanje šestogodišnjaka pod svoj krov. Obuhvat šestogodišnjaka organiziranim odgojnim radom nužnost je 21. stoljeća.

- Nitko nije protiv reforme, protiv poboljšanja, unapređivanja odgoja i obrazovanja na svim razinama. Nova rješenja, međutim, moraju biti znanstveno utemeljena i dobro osmišljena. Nužno je animirati sve aktere za provođenje reforme: ravnatelje, pedagoge, učitelje, roditelje, znanstvenike, stručne organe te javnost u cjelini. Iskustva drugih možemo iskoristiti (i pozitivna i negativna) tako što ih analiziramo, kompariramo, ali ne i nekritički prihvaćamo. Svaka preduhitrenost može imati učinak bumeranga. Najgore je rješenje ono koje je rezultat prisile. Veliki nedostatak implementacije reforme jest ignoriranje «domaće znanosti».

Marinko Jovanović, prof.
Mostar



PRAVOGOVORNE VJEŽBE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

1. Uvod

Neka dosadašnja iskustva ukazuju da se pravogovor kao vrlo osjetljivo područje u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti u nižim razredima osnovne škole često izvodi površno i formalistički, a poneki se segmenti, kao što je primjerice akcentuacija, jednostavno zaobilaze. Uzroci su različiti, a za posljedicu imamo mnoštvo problema s kojima se učenici s lošom govornom kulturom u daljnjem školovanju susreću. Ovaj je tekst skroman prilog nastojanjima da se ovom dijelu nastave hrvatskoga jezika i književnosti u nižim razredima osnovne škole dade onaj tretman kakav i zaslužuje.

U Nastavnom planu i programu za osnovne škole kao uži ciljevi u nastavi hrvatskoga jezika navode se i:

- usvajanje glasovnog i grafemskoga sustava suvremenoga hrvatskoga jezika te ovladavanje tehnikom čitanja
- usvajanje temeljnih gramatičkih zakonitosti hrvatskoga jezika
- usvajanje osnovnih pravogovorno-pravopisnih norma hrvatskoga jezika
- razvijanje govorne kulture učenika.

Svrhovitost i uspješnost ove nastave ovisna je o stupnju učenikova misaonog razvoja i o učenikovu jezičnom iskustvu. S obzirom na to, u osnovnoj školi razlikujemo dvije faze nastave gramatike:

- fazu jezičnoizraznoga pristupa utemeljenu na funkcionalnoj gramatici, koja obuhvaća I. i II. razred, a ostvaruje se vježbama sluša-

nja, govorenja, čitanja i pisanja i tek posve minimalno u zapažanju i imenovanju jezičnih činjenica

- fazu jezičnoizraznoga pristupa utemeljenoga na funkcionalnoj didaktičkoj gramatici koja obuhvaća sve ostale razrede osnovne škole, a uz praktične vježbe jezičnoga komuniciranja zahvaća i upoznavanje odabranih jezičnih činjenica nužnih za brži razvoj govornoga izraza, mišljenja i svijesti o jeziku.

Jezična nastava u objema fazama provodi se kao funkcionalno jedinstvo rječničke, fonetske (fonološke), gramatičke (morfološke i sintaktičke), pravogovorne (ortoepske) i pravopisne (ortografske) nastave. Ovako koncipirana nastava jezika, bez obzira na nadnaslove RJEČNIK I STIL, GRAMATIKA, PRAVOGOVOR i PRAVOPIS, ne sugerira specijalističko proučavanje tako istaknutih disciplina nego izražava potrebu da se u jezičnoj nastavi vodi podjednako računa o svim jezičnim razinama. U nastavnoj praksi te se razine integriraju prema nastavnom gradivu i načelu jezičnoizrazne funkcionalnosti. Po istom kriteriju povezuju se sve te razine s izražavanjem i stvaranjem te s nastavom književnosti.

Ž Jezična nastava u objema fazama provodi se kao funkcionalno jedinstvo rječničke, fonetske (fonološke), gramatičke (morfološke i sintaktičke), pravogovorne (ortoepske) i pravopisne (ortografske) nastave.

Ovo je i prikladan način da se izbjegne tradicionalno izolirano promatranje gramatičkih kategorija. Ovako koncipirana nastava jezika ima za cilj razvijanje lingvističkoga mišljenja kod učenika, razvijanje sposobnosti zapažanja kao i sposobnosti pravilnoga, prirodnog i lijepoga izražavanja.

Na području pravogovora predviđeni su u nižim razredima značajni i obimni nastavni sadržaji.

I. razred:

- Izgovor izjava, pitanja i usklika.
- Izgovor glasova koje učenici ne izgovaraju sukladno književno-jezičnim normama.

II. razred:

- Izgovor jesne i niječne rečenice u izjavi, pitanju i uskličniku.
- Izgovor glasova i glasovnih skupova koje učenici ne izgovaraju sukladno književnojezičnim normama.

III. razred:

- Izgovor izjavne, upitne i usklične rečenice.
- Pravičan izgovor naglašanih i nenaglašanih riječi (vježbanje).
- Naglašeni i nenaglašeni slogovi u riječi.

IV razred:

- Izgovor jednostavne rečenice: isticanje riječi u rečenici.
- Pravičan izgovor naglašanih i nenaglašanih riječi (vježbanje).
- Izgovor afrikata u umanjenicama i uvećanicama.

Lako je uočiti da su nastavnici koji rade u nižim razredima osnovne škole dobili vrlo važne zadatke u razvijanju govorno-jezične kulture učenika. Njihova odgovornost uvećana je i činjenicama da mnoge sredine osobitostima svoga lokalnoga govora (s kojim djeca po pravilu dolaze u školu) u velikoj mjeri odudaraju od književnoga govora (karakterističnoga za školu).

2. Uloga nastavnika u razvijanju govorne kulture učenika

Ž Učenike u onim sredinama gdje ima uočljivih razlika između lokalnoga i književnoga jezika često mogu zbuniti prvi koraci u prihvaćanju standardnih književno-jezičnih normi koje diktira školska sredina.

Učenike u onim sredinama gdje ima uočljivih razlika između lokalnoga i književnoga jezika često mogu zbuniti prvi koraci u prihvaćanju standardnih književno-jezičnih normi koje diktira školska sredina. Njima je književni jezik prilično stran i oni će ga teže prihvaćati. Da bi shvatio funkciju jezika i upoznao vrijednosti jezične norme, učenik treba posebno stjecati znanje o tome što je jezična norma i kako se prema njoj treba odnositi u razgovornom i književnom jeziku. U govornu praksu dijete ulazi slušajući. Znači da je osjetilo sluha, uho, osnovni provodnik za uspostavljanje novih veza između govornih organa. Pravogovor se, dakle, organizirano usvaja od I. razreda osnovne škole.

Razložno je, stoga, postaviti pitanje koliko je govorna kultura nastavnika jamstvo da će učenici naučiti pravilno govoriti. S obzirom da ima mnoštvo primjera kako nastavnici nemaju uzornu govornu kulturu (osobito je to čest slučaj prilikom izgovaranja glasova č i ć), oni dolaze

u sasvim realnu opasnost da postanu negativni uzori svojim učenicima. Stoga bi ovakvi nastavnici morali povesti računa oko podizanja razine vlastite govorne kulture. Ispravnost vlastitoga izražavanja važan je nastavnikov argument s kojim će svojim učenicima postati paradigma u stjecanju govorne kulture.

3. Načini stjecanja govornih navika

Prema Težaku¹ u stjecanju govornih navika razlikujemo:

- a) nehotečnu imitaciju
- b) svjesnu imitaciju
- c) organiziranu imitaciju
- d) stvaralačku primjenu.

Za nehotečnu imitaciju važno je slušanje. Stoga je važno da učenici slušaju pravilan nastavnikov govor te da doslovno, ili gotovo doslovno, ponavljaju ono što su čuli od nastavnika.

Nastavnik učenika postupno upozorava na razliku između lokalnoga i književnoga jezika, ispravlja ga i potiče da se sam potruži oko prihvatanja književnoga jezika uvodeći ga na taj način iz nehotečne u svjesnu imitaciju. Sve to čini se uzgred, bez podvrgavanja sadržaja organizaciji pravogovorno-gramatičkih vježbi.

Za organiziranu imitaciju kao vrlo uspješan i praktičan oblik govornih vježbi prakticira se usmeni diktat. Za razliku od običnoga diktata, ovdje učenik ništa ne piše nego govori: za nastavnikom ponavlja riječ po riječ ili rečenicu po rečenicu. Ove su vježbe također pogodne za izvođenje i uz pomoć kazetofona ili magnetofona.

Stvaralačka primjena moguća je čim učenici u nekim pravogovornim problemima steknu dovoljno sigurnosti i rutine da mogu samostalno stvarati duže originalne sadržaje. Pritom valja paziti da u razgovoru, prepričavanju ili pričanju pravilno rabe sve ono što su dotle uvježbavali. Sam nastavnik može inicirati razgovor u kojemu učenik na njegov upit mora dati odgovor koji sadrži željeni gramatički ili pravogovorni problem.

¹ TEŽAK, Stjepko: *Govorne vježbe*, Školska knjiga, Zagreb, 1985., str. 41.

4. Pravogovorne vježbe

Pravogovorne vježbe mogu se dijeliti na:

- artikulacijske vježbe
- akcenatske vježbe
- intonacijske vježbe.

Artikulacijske vježbe obuhvaćaju izgovor glasova i glasovnih skupova. One su osobito važne u nižim razredima osnovne škole, kada se udaraju temelji pravogovora. U tom razdoblju školovanja najčešće su vježbe u izgovoru glasova č, ć, dž, đ. Ako se ove vježbe pravilno izvode u tom periodu, u višim razredima gotovo su nepotrebne. Za uspjeh u ovakvim vježbama posebno je važno da nastavnik jasno izgovara spomenute afrikate. On će prije samoga izvođenja ovih vježbi praktično učenicima pokazati kako se izgovaraju č i ć.

Da bi se č pravilno izgovorilo, potrebno je vrškom jezika uprijeti u nepce, usne ispučiti i zaobliti. Kad se izgovara ć, jezik je potrebno spustiti na donje zube, a usta malo razvući. Za ovakva uvježbavanja najprikladniji su takozvani zasićeni tekstovi koje će učenik rečenicu po rečenicu ponavljati za nastavnikom, a može i uz pomoć kazetofona ili magnetofona. Zasićeni su tekstovi tako konstruirani da je određeni pravogovorni problem zastupljen u što više primjera i situacija. Ovakvi se tekstovi mogu po potrebi skraćivati, dopunjavati ili na druge načine mijenjati.

Akcenatske vježbe također se mogu izvoditi u nižim razredima osnovne škole. Mnogi stručnjaci za jezik upozoravaju na postupnost u nastavi akcentuacije. Najprije se uvježbavaju one riječi u kojima naglašeni slog lokalnoga (mjesnoga) govora nije istovjetan s naglašenim slogom književnoga jezika, a tek bi tada trebalo uvježbavati one akcente kojih nema u mjesnome govoru. Učenici već u nižim razredima mogu shvatiti pojam naglaska, a do kraja osnovne škole sigurno će usvojiti i osnovna pravila. Učenike treba stalno ispravljati, upozoravati ih na pravilan izgovor pojedinih riječi i uvjeriti ih da su nedopustive grube akcenatske pogreške u njihovu govoru. Ove vježbe rade se u trećemu (naglašeni i nenaglašeni slogovi u riječi) i četvrtom razredu (pravilan izgovor naglašenih i nenaglašenih riječi). U našem jeziku prisutno je, inače, mnogo riječi koje imaju isti oblik i čije značenje određuje naglasak. Primjeri: grad (naselje) i grad (tuča), luk (povrće) i luk (oružje), pas (dio odjeće) i pas (domaća životinja)...

Ovakvi i slični primjeri mogu se vješto stihovati: Daj mi, Pero, tvoje

pero! Daj mi pero, Pero! Došao je Luka i donio luka. Duga je kriva, ali nije šarena kao duga. Na naš grad pao grad.

Pravila novoštokavske akcentuacije nisu jednostavna i mnogi se nastavnici nerado upuštaju u ozbiljnije izučavanje ove materije, «ostavljajući» to nekome iza sebe u višim razredima osnovne škole. No, istina je da učenici i u nižim razredima osnovne škole mogu vrlo lako shvatiti pojam naglasaka, a do kraja osnovne škole sigurno ovladati ovom veoma osjetljivom materijom.

Ž Akcenatske vježbe također se mogu izvoditi u nižim razredima osnovne škole.

Intonacijske vježbe također se provode vrlo rano. To su:

- a) vježbe u isticanju riječi (rečenički naglasak)
- b) vježbe u brzini izgovora (rečenički tempo)
- c) vježbe u izgovornim pauzama
- d) vježbe u oblikovanju rečenica visinom i jačinom tona.

Ove ortoepske vježbe već se u prvom razredu povezuju s nastavom gramatike (izgovor izjava, upita i usklika). Tonom ili visinom tona ističu se pojedini slogovi riječi ili pojedine riječi, rečenice, ali i vlastito raspoređenje. Mijenjanje visine tona u rečenici naziva se rečenička intonacija. Na nju utječe i rečenički naglasak. Svaku naglašenu riječ u rečenici možemo jačim i višim tonom izdvojiti od ostalih. Primjerice:

- a) LIJEPA je naša kuća.
- b) Lijepa je NAŠA kuća.
- c) Lijepa je naša KUĆA.

Ističući pridjev, u prvome primjeru naglasili smo njezinu ljepotu. U drugome slučaju isticanje zamjenice naglasilo je pripadnost, a u trećemu slučaju naglašavanjem imenice stavljen je naglasak na subjekt. Dakle, lijepa je kuća, a ne ulica.

Riječ se isto tako može istaknuti i bržim i sporijim izgovorom. Brzina ili tempo kao govorna vrijednost također utječe na rečeničku intonaciju. Njima se obično:

- označavaju umetnuti dijelovi rečenica: «On je bio, kao što sam i mislio, veliki škrtac.» Umetnuta rečenica (KAO ŠTO SAM I MISLIO) izgovara se brže ili sporije od okvirne rečenice;
- ističu riječi u rečenici i izražavaju različiti osjećaji (uzbuđenje), osobni stavovi (ironija i sl.): «To je mogla smisliti samo tvoja mudra gla-

va.» Da bi ironija bila potpuna, TVOJA MUDRA GLAVA izgovara se malo sporije;

- izražava dinamika radnje i zbivanja.

Ž Riječi u rečenici mogu se isto tako isticati stankom ili pauzom.

Riječi u rečenici mogu se isto tako isticati stankom ili pauzom. Pritom razlikujemo kratke, srednje i duge, ali i psihološke i fiziološke stanke. Fiziološka je stanaka nužna kao predah zbog normalnoga disanja. Psihološka stanaka, međutim, služi za isticanje riječi u rečenici, za

izazivanje znatiželje kod slušateljstva, ali i za neke druge efekte («Tresla se gora, rodio se – miš»).

Pravogovor (ortoepija) u nižim razredima osnovne škole predstavlja jedan od najdelikatnijih elemenata nastave hrvatskoga jezika i književnosti. Propusti koji se potkradu u tom najranijem razdoblju školovanja, kada je u pitanju pravilno izgovaranje, teže se otklanjaju naknadno, prvenstveno zbog obimnosti gradiva, ali i već stvorenih loših navika u govoru. Zato se pred nastavnike koji rade u razrednoj nastavi postavlja vrlo odgovoran zadatak, da stalnim inzistiranjem na tečnom i pravilnom izgovoru kod svojih učenika stvaraju zdrave temelje za njihovo daljnje jezično obrazovanje.

Literatura:

- JONKE, Ljudevit: *Književni jezik u teoriji i praksi*, Znanje, Zagreb, 1964.
- *Nastavni plan i program za osnovne škole*, Zavod za školstvo, Mostar, 1999.
- RIBIĆ - MATANOVIĆ: *Teškoće čitanja i pisanja u školi*, Školska knjiga, Zagreb, 1966.
- TEŽAK - BABIĆ: *Gramatika u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
- TEŽAK, Stjepko: *Govorne vježbe*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.
- TEŽAK, Stjepko: *Gramatika u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb, 1984.
- VAJNAHT, Edo: *Naputak*, Školska knjiga, Zagreb, 1970.
- VIGOTSKI, Lav: *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1983.

Prof. dr. sc. Vladimir Vego



PSIHIČKE RAZVOJNE FAZE UČENIKA I MOGUĆNOSTI REALIZIRANJA NASTAVE POVIJESTI

1. Uvod

Nastava povijesti nesumnjivo je teža i složenija od nastave ostalih predmeta, posebice u osnovnoj školi. Specifični problemi povijesti kao znanosti diktiraju potrebu obrade ovoga predmeta u određenoj sustavnosti koja s psihološke strane čini djetetu velike poteškoće u usvajanju i razumijevanju povijesnoga gradiva. Zbog toga se u nastavi povijesti u osnovnoj školi javljaju zaista mnoge poteškoće. Stoga je nužno pozabaviti se pitanjem psiholoških osnova i mogućnosti obrade povijesti, naročito u osnovnoj školi.

Opći pedagoški ciljevi istaknuti su nastavnim programom u kojemu su izneseni odgojno-obrazovni zadatci nastave povijesti. Ali, psihički razvoj postavlja određene granice obujmu specifičnosti povijesne građe. Ipak, unatoč velikoj odgojno-obrazovnoj vrijednosti koju povijesna građa u sebi ima, obrada povijesnoga materijala, posebno u osnovnoj školi, ne postiže uvijek onaj uspjeh koji od nje s punim pravom očekujemo. Tomu je, zasigurno, jedan od važnijih uzroka nedovoljno poznavanje interesa i mogućnosti shvaćanja povijesnih događanja kod učenika ovoga uzrasta. Međutim, nastavno iskustvo i psihološka promatranja i ispitivanja dokazuju nam da učenici mogu usvajati povijesno gradivo u toj dobi ako je izbor građe i način njezine obrade prilagođen učeničkom psihičkom razvoju.

Ž Opći pedagoški ciljevi istaknuti su nastavnim programom u kojemu su izneseni odgojno-obrazovni zadatci nastave povijesti.

2. Odnos i interes učenika za povijesna zbivanja

Treba istaknuti da je jedan od glavnih uvjeta za postizanje uspjeha u obradi povijesne građe postaviti ju na psihološke osnove, tj. prilagoditi je razvoju i duševnim sposobnostima učenika. Potrebno je, prema tome, upoznati odnos i interes učenika glede povijesnih događanja. Nas u tom pogledu zanima osobito ona dob u kojoj učenik polazi u školu, posebno osnovnu, tj. od navršene sedme do petnaeste godine. U dobi od sedme do devete godine dijete se bezbrižno igra na granicama prošlosti. Dijete se više zanima za život negoli za prošle dane. Međutim, u dobi od devete do jedanaeste godine učenik jasnije razlikuje određene vremenske predodžbe. Njega zanimaju veliki izumitelji, istraživači i vojskovođe. Djeca se dive junacima i njihovim djelima. S deset godina dijete stupa u svijet zbilje, ono hoće zorno doživljavati ličnosti i njihova djela. Kod njega se očituje interes za život ljudi, za njihove djelatnosti i odnose. U svezi s tim javlja se i interes za povijesna događanja jer njih grade ljudi. U toj dobi djecu zanima napeta građa. Ona vole slušati priču u konkretnom, dramatičnom i emotivnom obliku. Vole hrabrost, ustrajnost, borbenost i druge odlike koji se očituju, primjerice, u borbama hrvatskoga naroda protiv Turaka, Mlečana i drugih osvajača.

Kako vidimo, začetci interesa za povijesna događanja postoje kod učenika već u trećem i četvrtom razredu osnovne škole. Školska praksa pokazuje da se taj interes očituje u slušanju zanimljive građe s povijesnim sadržajem i u pitanju raznovrsnih tekstova s povijesnim temama,

Ž Posebno zanimanje u ovom uzrastu pobuđuju najmarkantnija i učenicima najpristupačnija pitanja iz nacionalne povijesti, kao npr. "Život Hrvata u pradomovini i njihovo doseljenje na Balkan", "Prve države Hrvata" i dr.

ukoliko se gradivo iznosi u živom pripovjednom obliku. Djeca vrlo rado promatraju povijesne slike i s velikim interesom gledaju povijesne filmove. U tijeku nastave povijesti, odnosno obrade teksta s povijesnim sadržajem (npr. kako su Hrvati branili naše more, ili Franačka ofenziva na Hrvatsku) učenici pokazuju osobito zanimanje za prošla događanja te postavljaju vrlo zanimljiva pitanja u kojima žele saznati pojedinosti, npr. koliko je Tomislavu bilo godina kada je ujediniio Posavsku i Dalmatinsku Hrvatsku.

U razredu gdje nastavnik na pravilnoj psihološkoj potki obrađuje povijesnu građu sve se više pojačava dječji interes za povijesna zbivanja. Učenici doživljavaju promjene koje se zbivaju u životu, njihovo se životno iskustvo

proširuje te oni počinju primjećivati kako “danas” ne sličí “jučer”, “jučer” nije bilo tako kao “danas”. Djeca vole slušati priče o promjenama u društvu i životu i tako postupno i neprimjetno usvajaju osnove povijesnih znanja. Stoga i sam tijek njihova razvoja potiče učenike na izučavanje prošlosti.

U dobi od jedanaeste do dvanaeste godine djeca, s jedne strane, i dalje pokazuju interes za život ljudi i njihove djelatnosti te u svezi s tim i interes za povijesna događanja kao i u dobi od desete do jedanaeste godine, dok, s druge strane, to razdoblje predstavlja uvod u pravo pubertetsko doba. U tomu se, naime, razdoblju javljaju specijalni konkretni interesi. Na ovom stupnju obrade povijesna građa postaje zanimljiva i onda kada se ulazi u gospodarsko-tehnička pitanja i u područje kulturne povijesti. Ova su pitanja djeci te dobi posebno zanimljiva ako ih povežujemo s građom prirodnih znanosti kao, primjerice, teme “Od vatre i luči do elektrike”, “Od pećine do moderne stambene zgrade”.

Posebno zanimanje u ovom uzrastu pobuđuju najmarkantnija i učenicima najpristupačnija pitanja iz nacionalne povijesti, kao npr. “Život Hrvata u pradomovini i njihovo doseljenje na Balkan”, “Prve države Hrvata” i dr.

Treba imati u vidu da u ovoj pubertetskoj dobi još uvijek prevladava potreba obrade određenih pojedinosti, kao što su promjene u životu ljudi i naroda na konkretnoj osnovi, iz kojih se stvaraju jasnije predodžbe i zaključci umjesto općih suhoparnih opisa i sintetičkih pregleda povijesnih zbivanja.

U razdoblju od dvanaeste do petnaeste godine života dijete ulazi u doba puberteta, što znači u doba tjelesnoga i duševnoga sazrijevanja, prelaženja iz djetinjstva u mladenaštvo. To je, između ostaloga, i doba razvoja novih sposobnosti i novih interesa. S gledišta razvoja interesa, to je razdoblje jednostranih apstraktnih interesa kada se mlado biće, koje sazrijeva, sve više zanima za životopise i životna sjećanja te zauzima kritičko stajalište glede povijesnih ličnosti.

Traženje uzroka povijesnih događanja pitanje je koje potiče na dublje razmišljanje. Mlad čovjek sve više postaje psihički zreo tako da povijesne činjenice lakše i čvršće u pregledima sintetički povezuje ulaganjem u uzročno-posljedične sveze. Zbog toga se postupno napušta iznošenje povijesnih činjenica u obliku pričanja, a sve više se služi opisivanjem, odnosno znanstveno-popularnom obradom povijesne građe.

3. *Shvaćanje i ocjenjivanje povijesnih činjenica*

U iznošenju povijesnih događanja valja voditi računa ne samo o dječjim interesima, nego i o njihovim mogućnostima usvajanja, shvaćanja i ocjenjivanja povijesnih činjenica. Te su mogućnosti raznovrsne za pojedine školske uzraste s obzirom na raznovrsnost psihičkoga profila učenika uopće, a posebice s obzirom na specifične interese za povijesnu građu koji se javljaju na pojedinim stupnjevima psihičkoga razvoja učenika.

Postavlja nam se pitanje: Kako učenici usvajaju osnove povijesnoga znanja u nižim razredima osnovne škole? Učenike najviše zanima napeta građa kao, primjerice, trenutak kad se Gubec otkriva Alapiću kao vođa bune (Šenoa, Seljačka buna). Oni najbolje usvajaju one činjenice koje su pune uzbudljivih akcija i čiji su protagonisti jake i velike ličnosti. Takve činjenice utječu snažno i emotivno na dječji duševni život. Učenici se na taj način uživljavaju u ratna zbivanja, pomoću mašte sebi zamišljaju tijek događanja, djela i podvige boraca, oni doživljavaju različite osjećaje: divljenje, ljubav, radost, gordost i dr. Takve povijesne činjenice izazivaju, dakle, jake osjećaje i stvaraju žive predodžbe te zahvaćaju svu učenikovu psihu. Zbog toga je učenicima omogućeno lakše i bolje usvajanje povijesnih činjenica.

Učenici se, međutim, znatno manje zanimaju i slabije usvajaju gradivo kad je riječ o, primjerice, pitanju uprave, zakonodavstva, društvenoga života, državnoga uređenja i slično. U takvim činjenicama nema dramatičnosti, pokretnih akcija pa stoga one i ne utječu na dječju maštu i njihove osjećaje te su teško pristupačna shvaćanju učenika (npr. "Rodovski poredak kod Hrvata", "Crkveni sabor u Splitu za Tomislava" itd.). Potrebno je, stoga, istaknuti da je usvajanje povijesnoga gradiva kod djece u svezi sa stupnjem njegove konkretnosti, dramatičnosti i emotivnosti. Zato se i od nastavnika traži da pri obradi povijesne građe o tome vodi računa. Pri usvajanju materijala često nailazimo na neka skretanja i nedostatke. Tako učenici samostalno dodaju pojedinosti kojih nema u nastavnikovu izlaganju te na taj način iskrivljuju povijesne činjenice. U svojoj interpretaciji povijesnih događanja oni unose i elemente suvremenosti. Primjerice, oni bi u priči o obračunu Zrinskih i Frankopana s austrijskom vojskom ispričali i o broju granata koje su pale u ratne zone.

Usvajajući pojedinosti, učenici također zaboravljaju ono što je bitno, glavno, tj. oni još slabo razlučuju sporedno od glavnoga. Tako uočā-

vaju detalj da među obješenim vođama bune na Hvaru nije bilo Matije Ivanića, a ne znaju kazati u čemu je njegovo značenje u samoj buni.

Učenicima su nejasne i labave predodžbe o pojedinim povijesnim činjenicama pa često miješaju jednovrsne činjenice kao što su buna pod Matijom Gupcem i Matijom Ivanićem.

Međutim, i pored spomenutih nedostataka, učenici osnovnoškolskoga uzrasta ipak na svoj način shvaćaju i ocjenjuju povijesne činjenice. Tako će npr. uočiti razliku između života i stanja seljaka prije i poslije ukidanja kmetstva. Razlikovat će i događaje koji su slijedili jedan za drugim (npr. da su prije Tomislava Dalmatinska i Posavska Hrvatska bile zasebne zemlje, a za Tomislava su se ujedinile u jednu državu pa je tako Hrvatska postala veća i jača).

U povijesnom znanju učenika nalazimo i shvaćanje osnovnih uzročno-posljedičnih sveza među povijesnim činjenicama. Tako, na primjer, učenici shvaćaju da su se seljaci bunili i dizali ustanak zato što je njihov život bio težak. Međutim, u uočavanju uzročnih sveza učenici su očito skloni mnoge činjenice objašnjavati karakterom i voljom pojedinih ljudi te se umjesto objektivne iskazuje subjektivna uzročnost. U tom će smislu izvesti i ovakav zaključak: Franjo Tah i bio je okrutan i nasilan pa je zbog toga ugnjetavao svoje kmetove.

U povijesnom znanju učenika osnovne škole očituju se i pokušaji ocjenjivanja činjenica. Učenici razumiju da je borba Hrvata protiv Mlečana i Turaka bila borba protiv osvajača pa zato tu borbu ocjenjuju kao pravednu. U borbi ugnjetenih protiv ugnjetača učenici su uvijek na strani ugnjetenih. U ocjenjivanju povijesnih događanja kod djece se javlja i osjećajni odnos glede samih događanja. Oni negoduju protiv ágâ pri skupljanju harača i "danka u krvi" i protiv Mlečana i njihova posezanja za Dalmacijom.

Kako smo vidjeli, psihološke osnove učenika viših razreda osnovne škole i njihovi interesi za povijesnu nastavu sasvim su drukčiji od onih koji postoje kod učenika nižih razreda. Razumljivo je da će, stoga, biti i drukčije mogućnosti usvajanja, shvaćanja i ocjenjivanja povijesnih činjenica.

Spomenute monografske cjeline - kao život Hrvata u pradomovini njihov dolazak na Balkan, prve države Hrvata i dr. - ne će u prepuber-

Ž Tek u pubertetskom razdoblju javlja se potreba za samostalno kritičko ocjenjivanje na temelju povezivanja povijesnih činjenica u veću cjelinu, što kod učenika omogućuje razvijanje predodžbe o vremenu i shvaćanje kronologije uopće.

tetskom razdoblju još moći ocjenjivati s različitih stajališta kao što su političko-ekonomsko i društveno, kako se to u nekim njima neprimjerenim udžbenicima nekada tražilo, nego će se ovo ocjenjivanje moći provoditi istom u fazi puberteta, kada učenici budu sposobniji za apstraktno i kritičko mišljenje. Međutim, učenici u pubertetu prosuđuju povijesne činjenice više s kulturnoga stajališta. U drugom slučaju, npr. "Od vatre do elektrike", obradit će se kratak razvojni prikaz ovoga pitanja uz promjenu načina života vezanoga s razvojem izuma na ovom prostoru (Tesla, Edison i dr.).

Tek u pubertetskom razdoblju javlja se potreba za samostalno kritičko ocjenjivanje na temelju povezivanja povijesnih činjenica u veću cjelinu, što kod učenika omogućuje razvijanje predodžbe o vremenu i shvaćanje kronologije uopće. Što se ocjenjivanja uvjeta tiče, potrebâ i oblikâ narodnoga i državnoga života, u ovom su razdoblju široke mogućnosti za to, pod pretpostavkom da se sadašnji život potanko promatra na temelju doživljaja u školi, obitelji i društvu. Primjenom znanstveno-popularne metode u povijesnoj nastavi u pubertetskoj fazi, kada prevladavaju apstraktni interesi, učenici su sposobni za samostalno shvaćanje i ocjenjivanje povijesnih događanja, ali se u tu svrhu također potrebno služiti i literarno-umjetničkom povijesnom građom (povijesni romani, povjesnice i dr.).

Iz svega što smo iznijeli možemo ustvrditi da se obrađivanje povijesne građe u osnovnoj školi može uspješno organizirati samo ukoliko vodimo računa o psihičkom uzrastu učenika jer kod djece postoje interesi i mogućnosti uspješnoga usvajanja povijesnoga znanja. Potrebno je samo činjenicama pomoći da se učenici pravilno snalaze u događanjima, da sređuju svoje predodžbe i pojmove, čime će se pri usvajanju povijesnoga materijala ukloniti nedostaci i pogreške što izviru iz stupnja razvitka njihove psihe. Odatle, naravno, proizlazi i pedagoški zahtjev za nastavnika da stalno prati razvoj psihičkoga života svojih učenika i suvremene rezultate psihološkoga istraživanja na tom području kako bi, na osnovi razvojne skale interesa učenika i njihove mogućnosti usvajanja, shvaćanja i ocjenjivanja povijesnih činjenica, mogao znanstveno ispravno i metodološki valjano obrađivati povijesnu građu. Sukladno ovome postavlja se opravdan zahtjev da suvremeno obrazovanje mora sadržavati elemente proučavanja društva i gospodarstva, između kojih nema oštih granica jer je objektivna stvarnost u sebi jedinstvena. Na osnovi spomenutih psihičkih čimbenika i jedinstvenosti objektivne stvarnosti raspoređuje se i građa za osnovne škole koja se odnosi na stjecanje znanja iz društva.

Literatura

- FURLAN, I.: *Psihički razvoj čovjeka*, Zagreb, 1984.
- *Methodik Geschistunterricht*, Ausgearbeitet von einen Autorenkollektiv unter der Leitung von Bruno Genter und Reinhold Kruppa, Volk und Wissen, Verlag Berlin, 1978.
- POLJAK, V.: *Didaktika*, Zagreb, 1980.
- REDKO, A., Z.: *Psihologija učenika istorije*, Sarajevo, 1961.
- *Bošanski vjesnik*, stručni list Zemaljske vlade za Bosnu i Hercegovinu, 1894–1909.



Mr. sc. Ivica Musić
Fakultet filozofsko-humanističkih znanosti,
Mostar



ODGOJ ZA VRIJEDNOSTI

Sažetak

Iako se pedagogija u novije doba odvojila od filozofije i postala samostalna disciplina, ona još uvijek stoji u uskoj vezi s filozofijom. Ta se povezanost naročito pokazuje u činjenici što su temeljne pedagoške kategorije moguće tek u kontekstu vrijednosnih odredbi, a područje vrijednosnoga predmetom je filozofije. Pedagogija, jednako kao i filozofija, nikako ne može umaći donošenju vrijednosnih sudova niti raspravama o tome što je vrijedno a što nije.

Moderni su pedagozi i filozofi odgoja uglavnom suglasni da je svrha odgoja učiniti mogućim prenošenje na nove generacije svega onoga što doprinosi potpunoj realizaciji ljudskoga bića. Radi se, dakako, o duhovnim i materijalnim dobrima u kojima su ljudskim vrijednosnim aktima ostvarene vrijednote. Ta dobra sačinjavaju ono što se zove kultura, a razlikuje se od prirode koju određuju zakoni i u kojoj ne važe vrijednote. Odgoj trajno mora htjeti vrijednosti, inače ne ispunjava svoju osnovnu funkciju. Pritom se ne smije ograničiti na kultiviranje samo neke posebne, odijeljene vrijednosti, nego mora biti upravljen na vrijednote uopće. Upravo takav odnos omogućava holistički pristup odgojeniku koji uključuje i intelektualni, i moralni, i estetski i svaki drugi vid odgoja. Tek ondje gdje je ovakav pristup prisutan odgojiteljska djelatnost dolazi do punoće svoga smisla kao istinsko sredstvo očovječenja.

Ključne riječi: filozofija, pedagogija, odgoj, vrijednota, cilj, kultura, osoba, sloboda, samoodgoj, suodgoj, stvaralaštvo, holistički pristup.

1. Uvod

Kolikogod po svome duševno-tjelesnom ustroju bio dio prirode uključen u njezinu cjelinu, čovjek je po mnogočemu izuzetak od svega

u prirodi postojećega: on može govoriti i misliti o svemu, o stvarima što ga okružuju i o samome sebi; ne ponaša se instinktivno, nego kroz svjesno djelovanje uređuje svoj svijet onako kako on to hoće; sposoban je za slobodu, komunikaciju i odgovornost; kao građanin dvaju svjetova (Kant) ima mogućnost transcendirati osjetilno-predmetni horizont i prihvatiti čudoredno-praktične norme itd.

Među osobinama koje čovjeka izdižu nad druga bića važno mjesto, nesumnjivo, zauzima i odgojivost. Budući da svoju bit, kulturu i svrhu ne zadobiva samim rođenjem, nego tek životom i odgojem u zajednici, upravo ga mogućnost da bude odgojen čini istinskim društvenim bićem. Za razliku od drugih živih bića koja već pri rođenju imaju sve bitne odlike svoje vrste i koja se mogu razvijati poticanjem onoga što im je biološki već dano, čovjeku je za razvoj potreban odgoj što će ga tek uvesti u određenu kulturu kao njegov duhovni zavičaj. Stoga je razina nečije odgojenosti zapravo razina njegove čovječnosti.¹

2. Filozofija i odgoj

Ž Iz rečenoga proizlazi također da je mimo filozofije svako obrazovanje pedagoga krnje, nepotpuno.

Budući da je pitanje odgoja od neizmijerna značaja za ljudsku zajednicu i svakoga njezina člana, filozofija, kao univerzalno-fundamentalna znanost², nipošto ne može zaobići ovu stvarnost. Tim više što između filozofije i prakse odgojnoga djelovanja postoje neraskidive veze koje su duboko ukorijenjene u kulturno i povijesno tkivo te se slobodno može govoriti o njihovom uzajamnom uvjetovanju. To će reći da se

¹ Usp. POLIĆ, Milan: *Čovjek – odgoj – svijet. Mala filozofijskoodgojna razložba*, KruZak, Zagreb, 1997., str. 150.

² Kada filozofiju označavamo znanošću, onda to činimo u vrlo širokom značenju te riječi. Znanost je u tomu smislu *ukupnost znanja koja su međusobno organski povezana i sastavljena u jedinstven sustav*. Filozofija je, dakle, sustavan sklop znanja, odnosno iskaza. S obzirom na objekt proučavanja, filozofija nije pojedinačna znanost čiji je predmet određeni isječak iskustvenoga svijeta koji istražuje u njegovoj posebnosti. Ona, naprotiv, iako od njega polazi, nadilazi iskustvo nastojeći spoznati cjelinu svijeta. Budući da empirijsku zbilju promatra cjelovito, za filozofiju možemo reći da je univerzalna znanost. Osim toga, ona pita o krajnjim uvjetima i temeljima iskustva, odnosno iskustvenoga svijeta i njegovih dijelova. Za razliku od empirijskih znanosti, njoj su bitni ne-empirijski uvjeti i temelji empirijskoga. Budući da pita o krajnjim temeljima, s pravom ju možemo nazvati fundamentalnom znanošću. Usp. ANZENBACHER, Arno: *Filozofija. Uvod u filozofiju*, Školska knjiga, Zagreb, 1994., str. 8.

filozofiji u raspravama o odgoju ne može umaći, ali isto tako filozofija ne može ostati tek puko akademsko teoretiziranje, nego se mora konkretno i plodonosno odraziti upravo u sferi pedagoškoga djelovanja.³ Štoviše, cjelokupna njezina djelatnost mora u krajnjemu svome naponu odisati upravo odgojnim duhom.⁴

Iako se pedagogija u novije doba odvojila od filozofije i postala samostalna disciplina, koja po posebnosti i opsegu vlastitoga predmeta proučavanja nimalo ne zaostaje za drugim izgrađenim znanostima, veze među njima još su čvrste i znatno su izraženije od onih između pedagogije i bilo koje druge znanstvene discipline. Naime, pedagogiju i filozofiju ne vežu samo opći odnosi posebnih znanstvenih područja prema filozofiji, nego posebice činjenica što su temeljne pedagoške kategorije moguće tek u kontekstu vrijednosnih odredbi, a područje vrijednosnoga predmetom je filozofije. Stoga je razumljiv zahtjev uglednih teoretičara odgoja da svaki pedagog, po naravi svoga poslanja, mora biti i filozof. To, dašto, ne znači da on mora biti detaljno upućen u filozofska zbivanja, nego da osmišljavanje odgoja pretpostavlja i filozofijski angažman. Drugim riječima, pedagogija se teorijski može eksplicirati tek u neposrednoj vezi i u skladu s općim principima prema kojima se gradi filozofija. Bez ovih se principa smisljena i cjelovita odgojna znanost uopće ne dade izvesti.⁵

Iz rečenoga proizlazi također da je mimo filozofije svako obrazovanje pedagoga krnje, nepotpuno. To više ako se zna da se interes za odgoj javlja upravo s filozofijom, i to od samih njezinih početaka, i on u njoj neprekidno traje sve do današnjih dana. Zapravo i nema značajnijega filozofa koji nije raspravljao i o odgoju. U doba izdvajanja pedagogije iz filozofije i njezina konstituiranja u znanost pitanje o odgoju poprima naročit značaj i unutar same filozofije kao prevažan filozofski problem. Tako nastaje posebna filozofska disciplina – filozofija odgoja, koja povijest pedagogije, s pravom, promišlja kao dio vlastite povijesti. Danas je ona ravnopravna filozofska disciplina i nezaobilazna je u sustavu znanosti o odgoju.⁶

Filozofski pristup odgoju nesumnjivo je specifičan i razlikuje se od drugih pedagoških razmatranja. On, naime, teži sagledavanju odgoja iz perspektive cjeline svega što jest i po svojoj je naravi protivan svakoj

³ Usp. MARINKOVIĆ, Josip: *Ogledi iz filozofije odgoja*, Školske novine, Zagreb, 1987., str. 27.s.

⁴ Usp. VUK-PAVLOVIĆ, Pavao: *Filozofija odgoja*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1996., str. 35.

⁵ Usp. *isto*, str. 56.-58.

⁶ Usp. POLIĆ, M.: *nav. dj.*, str. 118.-121.

jednostranosti. Ispitujući samu bit odgoja te smisao odgajanja, filozofija se obazire kako na empirijska tako i na metempirijska im određenja, obraćajući se pritom vrjednotama što se nameću kao univerzalno važeće. Time je ona u protivštini prema posebnim interesima pojedinačnih znanosti koje odgoju pristupaju iz vlastitom metodom zacrtanoga kuta gledanja. Filozofiji je, naprotiv, svaka takva uvjetovanost strana.

U promišljanju odgojne stvarnosti filozofija se najprije pita o samoj biti odgoja i njegovim osnovnim pretpostavkama, što je, pak, nužan preduvjet za razumijevanje uloge, svrhe i važnosti praktične pedagoške djelatnosti.

3. Narav odgoja

Čovjek se u svome čovještvu uspostavlja ponajprije uzajamnošću duhovne zajednice koja baštini iste vrijednosti što ih prenosi s generacije na generaciju. A upravo je odgoj ono što takvo prenošenje omogućava. Bez njega bi bilo nemoguće usvajanje vrijednosti, znanja, navika i kulture koji određuju čovjekovo ponašanje, a time i tijek njegova daljnje razvoja.

Odgoj je, međutim, kudikamo više od običnoga zbivanja što se mora dogoditi ili od dara što ga stariji iz vlastite dobrohotnosti namjenjuju mlađima. Radi se, zapravo, o egzistencijalnoj kategoriji čovjekova postojanja, o nerazdvojnome dijelu njegova povijesnoga opstanka. Bez njega bi svaka vrijednost ljudske zajednice bila nezamisliva: i umjetnost, i ćudoređe, i vjera, i umjetnost, i znanost imaju odgoj za svoju pretpostavku. Stoga je pitanje o odgoju ujedno i pitanje o načinu čovjekova opstanka, o biti i smislu njegova položaja u totalitetu bitka.

Odgoj, prema tome, valja razlikovati od *uzgoja*. Uzgoj je usmjeren na pridizanje i jačanje onoga što neki život već jest a da mu se ne otvaraju mogućnosti da bude bitno drukčiji. Radi se, dakle, samo o brizi oko prirodnoga opstanka, oko vitalnosti te tjelesnoga i duševnoga zdravlja pojedinca.⁷ To je vježbanje i njegovanje čovjekovih sposobnosti za prilagođavanje u prirodi.⁸ Odgoj je, naprotiv, *odmicanje* od poriva i prohtjeva gologa prirodnog opstanka i *nadvladavanje* zavisnosti od samih bioloških svrha. On je usmjeren na jačanje svijesti, na ozbiljenje vrijednosti i smisla, a to znači na oživljavanje kulture i njezino održa-

⁷ P. Vuk-Pavlović to naziva «krugom biotičke svršnosti». VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 272.

⁸ Usp. POLIĆ, M.: *nav. dj.*, str. 59.; VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 271.s.

nje. Riječ je, dakle, o trajnoj brizi oko svega što se smatra vrijednim.⁹

Kao odnos prema onome što je vrijedno pamćenja i prenošenja, odgoj nije samo puko obnavljanje onoga što jest, ili održavanje vrste u prolaznome, nego - znatno više od toga - upućenost na stvaranje sutrašnjice iz perspektive onoga što je prošlo. To će reći da on uključuje i dimenziju čovjekove kreativnosti, ali i vrijednosnu prosudbu o onome što je već bilo kao i o onome što bi tek trebalo biti. Odgoj, prema tome, uvijek stremi k boljem. «Što je to žbottle', može biti sporno, ali ono što ne može biti sporno, jest da je cilj kojem se odgoj orijentira praktični projekt onog što se boljim smatra.»¹⁰

Iako je sve ljudsko u odgojnoj relaciji (od dojenčeta do umirućeg starca), i sve što je u odgojnoj relaciji u položaju je onoga koji uči (učitelja) i onoga koga uče (učenika)¹¹, pod odgojem se obično misli na ciljanu djelatnost upravljenu na pojedinca u svrhu usvajanja vrijednosti i kulturnih dobara neke zajednice.¹² Zato je središnji dio odgoja upravo **obrazovanje** kojim se stječe **naobrazba**.

Obrazovanje je temeljna odgojna djelatnost kojom se u okviru određene kulture razvijaju djetetove, odnosno čovjekove umne sposobnosti¹³ kako bi mogao razumjeti kulturna očitovanja pojedinca i zajednice kojoj pripada, te vrijednosti što se u okviru zajednice ostvaraju dajući ljudskom opstanku i životu značenje i smisao.¹⁴ Obrazovan čovjek nije samo **izobražen**¹⁵, odnosno sposoban izvršavati određeno zvanje

Ž *Obrazovanje je temeljna odgojna djelatnost kojom se u okviru određene kulture razvijaju djetetove, odnosno čovjekove umne sposobnosti kako bi mogao razumjeti kulturna očitovanja pojedinca i zajednice kojoj pripada te vrijednosti što se u okviru zajednice ostvaraju dajući ljudskom opstanku i životu značenje i misao.*

⁹ Usp. VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 272.-274.

¹⁰ MARINKOVIĆ, J.: *nav. dj.*, str. 22.

¹¹ Usp. *isto*, str. 20.

¹² «U svom užem, osnovnom značenju odgoj je namjerno, plansko, svrhovito djelovanje prvenstveno na neodraslog čovjeka (dijete) radi svjesnog i aktivnog razvijanja njegovih vrijednosnih dispozicija i uvođenja u kulturnu stvarost.» *Filozofijski rječnik*, (grupa autora u redakciji Vladimira Filipovića), II. izdanje, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1984., str. 233.

¹³ Usp. POLIĆ, M.: *nav. dj.*, str. 41.

¹⁴ Usp. VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 277.

¹⁵ **Izobrazba** je osposobljavanje čovjeka za vršenje određenoga zvanja ili službe. To je stjecanje određene stručne spreme. Postiže se poukom, nastavom, disciplinom

Ž *Obrazovanje je samo jedna od djelatnosti kojom se vrši odgoj i odnosi se prvenstveno na intelektualnu razinu.*

ili službu, nego je ujedno kadar razumjeti duhovne odnose i sklopove zajednice u kojoj živi. Obrazovanje, prema tome, smjera na svestrano razvijanje spoznajnih funkcija i sposobnosti pojedinca, i to u vezi sa svim ostalim njegovim komponentama.

Iako se u praksi to često događa, odgoj se ne smije poistovjetiti s obrazovanjem. Obrazovanje je samo jedna od djelatnosti kojom se vrši odgoj i odnosi se prvenstveno na intelektualnu

razinu. Odgoj je, pak, upravljen na cjelinu ljudske osobe. Zato ga se ne smije poistovjetiti niti s posebnim oblikom njegove pojavnosti što se odnosi na ćudorednost. Moralni odgoj samo je jedan oblik odgoja uopće koji teži «optimalizaciji odgajaničkih mogućnosti»¹⁶, a konačni mu je cilj što svestranije i što temeljitije osposobljavanje ljudskoga bića za slobodno vrijednosno doživljavanje. Odgoj tako povezuje uzgojne, izobrazbene, obrazovne i moralne čovjekove snage te ih podvrgava krajnjoj svojoj svrsi, a to je formiranje kompletne zrele osobe. Zato je on u svojoj jezgri *stvaralački akt upravljen na budućnost čovjekosobe održavanjem kontinuiteta kulturnoga života*. U tom bi se smislu moglo reći da je «odgoj stvaralačko ostvarenje budućnosti».¹⁷

4. Cilj odgoja

Unatoč relativnome suglasju oko naravi, uloge i važnosti odgoja za ljudsku zajednicu, suvremenu pedagogiju karakterizira velika šarolikost razumijevanja kad je odgojni cilj u pitanju. Štoviše, pojedine se suvremene pedagoške teorije po predloženim rezultatima međusobno toliko razlikuju da je teško govoriti o jedinstvenoj znanosti o odgoju.¹⁸

i vježbanjem. Izobrazba čini čovjeka prikladnim članom određene ljudske zajednice, no ona se zaustavlja na pragmatičnome, ne prodirući u dubinu sloja socijalnih svrha u koju čovjek treba uroniti želi li u potpunosti ostvariti svoj duhovni bitak. Usp. *isto*, str. 276.

¹⁶ POLIĆ, M.: *nav. dj.*, str. 151.

¹⁷ VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 282.

¹⁸ Kao samostalna znanost, pedagogija se konstituirala i još uvijek se konstituira kroz različite svoje koncepcije. Sve se one, pak, dadu svrstati u dvije skupine nazvane *normativna* i *deskriptivna* pedagogija. Normativna je svaka ona koja postavlja neke odgojne ciljeve i norme, a deskriptivna ona koja opisuje i analizira odgoj u mnogolikosti njegovih oblika ne postavljajući pritom nikakvih ciljeva ili normi.

Uzrok takvu stanju valja tražiti ponajprije u izuzetnoj kompleksnosti pedagoške stvarnosti, ali djelomično i u svjesnome odmaku suvremene znanosti o odgoju od filozofije čije je eminentno područje sfera

Normativno shvaćanje pedagogije kao znanosti počiva na uvjerenju da je odgojno djelovanje moguće zasnovati na znanstvenim premisama, ali istodobno i na vrhovnim normama (aksiomima) koje intuitivno spoznajemo i iz kojih deduktivno izvodimo druge norme. Ti aksiomi, zajedno s idealnim predmetima matematike i logike, pripadaju metafizičkomu području bitka i mogu se apriorno spoznati.

Deskriptivna pedagogija kritički se odnosi prema normativnoj predbacujući joj manjkavu znanstvenu utemeljenost, odnosno nedostatnu empirijsku potvrdu njezinih glavnih teza. Prema teoretičarima ovoga usmjerenja tradicionalnoj normativnoj znanosti nedostaje empirijska podloga u poznavanju čisto stvarnih odnosa na kojima bi trebali počivati svi pedagoški propisi i norme pa se ti propisi u konačnici pojavljuju kao puke zapovijedi. Zato pedagogiju valja zasnovati po modelu prirodnih znanosti kao empirijsku disciplinu utemeljenu na opažanju i eksperimentu jer se samo na taj način može doći do znanstveno provjerenih rezultata: «Znanstvene teorije ne smiju sadržavati formulacije koje su izraz vlastitih osjećaja ili im je svrha pobuditi osjećaje drugih, odnosno potaknuti ih na određene postupke. U znanosti je dopuštena samo deskriptivna (opisna i interpretativna) uporaba jezika, dok preskriptivna (propisujuća) i emotivna (osjećajna) moraju ostati isključenima.» BREZINKA, Wolfgang: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Einhiem u.a. 1971, S. 7.; citirano prema KÖNIG, Eckard – ZEDER, Peter: *Teorije znanosti o odgoju. Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*, preveo Vladimir Adamček, Educa, Zagreb, 2001., str. 55.

Najizrazitiji oblik deskriptivne pedagogije jest bihevioristička (od eng. behaviour = ponašanje, vladanje) znanost o odgoju koja počiva na tri temeljna načela:

- a) predmet znanosti o odgoju su vidljive manifestacije ponašanja djece, mladeži ili odraslih, a ni u kojem slučaju njihovi unutarnji stavovi
- b) ponašanje se objašnjava pomoću općevažećih iskaza zakonitosti
- c) na osnovi takvih općih iskaza zakonitosti moguće je oblikovati tehnološke naputke s ciljem da se izmjeni ponašanje djece, mladeži i odraslih osoba.

Kolikogod se činilo da je posezanje za znanstvenim programom prirodnih znanosti pedagogiji omogućilo znanstveno zajamčene rezultate koji će nužno važiti u odgojnoj praksi, pokazalo se, međutim, da se na taj način ne mogu ponuditi zadovoljavajući odgovori na većinu odgojnih problema. Unutar biheviorističke pedagogije istraživanje ljudskih postupaka svodi se na istraživanje ponašanja, a zanemaruju se mentalna stanja kao što su misli, osjećaji i čuvstva. S čovjekom se, dakle, postupa kao s predmetom prirodnoznanstvene spoznaje apstrahirajući pritom od smisla i značenja koje čovjek pridaje svojim postupcima kao i od ciljeva i potreba ispitivanih osoba.

Kao ekstremna izjava empirističkoga pristupa odgoju, biheviorizam je sredinom 20. stoljeća ozbiljno doveden u pitanje, a pedagozi se sve više okreću holističkom pristupu u odgoju koji odgojnoj zbilji pristupa cjelovito, pridajući svim čovjekovim razinama jednak značaj. Usp. KÖNIG, E. – ZEDER, P.: *nav. dj.*, str. 27.-31.; 74.-87. Vidi također LENZEN, Dieter: *Vodič za studij znanosti o odgoju. Što može, što želi*, preveo Vladimir Adamček, Educa, Zagreb, 2002., str. 126.-167.

vrijednosti. Pedagogiju su, naime, neki htjeli zasnovati na strogim prirodoznanstvenim osnovama i osloboditi je od vrijednosnih prosudbi ili, pak, tu prosudbu svesti na najmanju moguću mjeru. Pokazalo se, međutim, da takvo utemeljenje nije moguće iz jednostavnoga razloga što vrijednosni iskaz pripada samoj naravi odgojnoga zbivanja. Upravo u tome leži ključna poveznica između pedagogije i filozofije koja odlikuje svako vrijeme i ino mijeni.

Pedagogija, jednako kao i filozofija, nikako ne može umaći donošenju vrijednosnih sudova niti raspravama o tome što je vrijedno a što nije. Čim je, naime, definirala cilj odgoja (primjerice, «prerastanje individualiteta u osobu»), odmah se uplela u vrijednosnu prosudbu. A vrijednosne su prosudbe, po svojoj naravi, upravo filozofske. Pedagogija i filozofija su, stoga, povezane naročitim odnosom što je sadržan u zajedništvu vrijednosnih odredbi. Taj odnos prema vrijednostima ne dijele na isti način druge znanstvene discipline. Štoviše, jedna je od temeljnih osobina suvremenoga poimanja znanosti u tome što teži iskazima koji su vrijednosno neutralni.¹⁹

Postaviti cilj odgoja znači, dakle, vrijednosno se odrediti. Moderni su, pak, pedagozi i filozofi odgoja uglavnom suglasni da je svrha odgoja učiniti mogućim prenošenje na nove generacije svega onoga što doprinosi potpunoj realizaciji ljudskoga bića. Radi se, dakako, o duhovnim i materijalnim dobrima u kojima su ljudskim vrijednosnim aktima ostvarene vrjednote. Ta dobra sačinjavaju ono što se zove kultura²⁰, a razlikuje se od prirode koju određuju zakoni i u kojoj ne važe vrjednote.

Svim vrjednotama, međutim, ne pripada jednako dostojanstvo, odnosno nisu sve na istoj razini. To će reći da postoji hijerarhija (ljestvica) vrjednota.²¹ Tako su duhovne na višem stepnju od osjetnih vrjednota.²² No, sve su one nužno upućene jedna na drugu i između njih nikako

¹⁹ Usp. MARINKOVIĆ, J.: *nav. dj.*, str. 27.

²⁰ «Kultura je totalitet vrednota, a tvorevine duha u kojima se vrednote objektiviraju (znanost, umjetnost, filozofija, moral, religija, društveni poredak itd.) zovu se kulturna dobra ili objektivni duh.» BADROV, Bonifac: *Sabrana djela. Predavanja iz filozofije*, sv. II., Livno-Sarajevo, 1997., str. 633.

²¹ Budući da je čovjek osjetne i duhovne naravi, teoretičari vrijednosti razlikuju osjetne i duhovne vrjednote. Osjetne mogu biti *hedoničke* (ugodno-neugodno), *vitalne* (zdrav, jak) i *ekonomske*. Duhovne vrjednote su: *logičke* (istina), *etičke* (dobra), *estetske* (ljepota) i *religiozne* (svetost). Usp. *isto*, str. 632.

²² Među osjetnima, pak, na najnižem stepnju hedoničke, zatim dolaze ekonomsko-tehničke te, konačno, biološko-psihološke. Među duhovnim vrjednotama najviše su religiozne, iza njih su etičke, zatim intelektualne i, na koncu, estetske. Usp. *nav. mj.*

ne može postojati odnos bezuvjetne nevezanosti, potpune neutralnosti ili indiferentnosti pa je, stoga, i misao određenoga njihova jedinstva ili zajedničkoga izvora nužna.²³ To u konačnici znači da postoji područje («carstvo») vrjednota čija je karakteristika apsolutno i univerzalno važenje. Iako pragmatički, evolucionistički i materijalistički mislioci tvrde suprotno, nužno je prihvatiti postojanje nadosobnih, samosvrhovitih, bezuvjetno valjanih vrijednosti što se u životu očituju neovisno o htijenju pojedinca i koje imaju osebujan, idealni način bivovanja.

One nam se, naime, očituju ne kao nešto subjektivno, ovisno o našoj volji i našim težnjama, nego kao nešto objektivno, nešto što nam se nameće kao norma našega mišljenja, osjećanja i djelovanja, dakle kao nešto apsolutno.²⁴

Bez obzira pridajemo li vrjednotama apsolutan ili relativan karakter, pedagoška je djelatnost neprestano upravljena na vrijednosti i izvan njih uopće se ne da zamisliti. Odgoj trajno mora htjeti vrjednote, inače ne ispunjava svoju osnovnu funkciju. Pedagoška funkcija, međutim, ne daje prednost bilo kojoj osobitoj i odijeljenoj vrijednosti, nego po svojoj biti smjera na nazočnost vrjednota uopće. Upravo takav odnos prema vrjednotama omogućava holistički pristup odgojeniku koji uključuje i intelektualni, i moralni, i estetski i svaki drugi vid odgoja. Tek ondje gdje je ovakav pristup prisutan odgojiteljska djelatnost dolazi do punoće svoga smisla kao istinsko sredstvo očovječenja. Jedino se na taj način može onemogućiti svaki vid manipulacije²⁵ i osigurati potpuni razvitak ljudskoga bića u svim njegovim mogućnostima.²⁶

Ž Pedagogija, jednako kao i filozofija, nikako ne može umaći donošenju vrijednosnih sudova niti raspravama o tome što je vrijedno a što nije.

²³ Usp. VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 50.s.

²⁴ Usp. BADROV, B.: *nav. dj.*, str. 632.

²⁵ **Manipulacija** ide za tim da onemogućiti razvitak čovjekove osobnosti kako bi ga lakše podredila nekome ili nečemu. Ona je uvijek upravljena protiv nečije autonomije i slobode, ali i protiv stvaralaštva putem kojega se ta sloboda iskazuje. Manipulacija se posebno čini prikladnom za postizanje određenih političkih ciljeva. Inače, politika po svojoj naravi ide za tim da članove nekoga društva priveže uz jednu osobu kojoj će biti u potpunosti poslušni. Po tome se ona bitno razlikuje od odgoja čiji je cilj upravo suprotan: formirati slobodnu, samostalnu, odgovornu i kreativnu osobu. Usp. POLIĆ, Milan: «Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju», u: *Filozofska istraživanja*, Zagreb, br. 97 (2005.), str. 383.; VUK-PAVLOVIĆ, *nav. dj.*, str. 227.-233.

²⁶ Usp. BADROV, B.: *nav. dj.*, str. 633.; VUK-PAVLOVIĆ, P.: *nav. dj.*, str. 48.

5. Cjelovitost odgoja

Bez obzira na njegovu konkretnu provedbu što se odvija kroz različite odgojne vidike, odgoj u konačnici mora biti usmjeren na jednu sveopću vrijednosnu cjelinu. U protivnome odgajanje nije univerzalna nego samo specijalna kulturološka praksa. Stoga suvremena pedagogija, zajedno s filozofijom odgoja, zahtjeva holistički pristup u odgoju kojim se prevladava spoznajno-vrijednosni rascjep što je opterećivao većinu tradicionalnih, ali i suvremenih pedagoških teorija. Taj se rascjep manifestirao u naglašavanju samo određenoga aspekta odgojne stvarnosti (ili eventualno nekoliko njih), a zanemarivanju svih ostalih. Istinskom odgoju za vrijednosti takav je radukcionizam, pak, posve stran. On, naime, ravnopravno njeguje sve odgojenikove moći pripremajući ga na taj način za istinsku slobodu i potičući ga na samoodređenje i stvaralaštvo te na buduću samoodgoj i suodgoj, što opet znači novu slobodu, snažnije samoodređenje i značajnije stvaralaštvo.²⁷ Važnost takvoga odgoja svoj temelj nalazi u zahtjevima vrjednota čiji je nositelj i ostvarivatelj izgrađena autonomna osoba.

Ž Odgajati dakle znači razvijati drugoga kao drukčijega, koji drži do svoje osobnosti ali koji isto tako drži i do osobnosti drugih ljudi.

Danas se o odgoju može ozbiljno govoriti samo ako se on shvaća kao razvitak djetetove osobnosti, odnosno njegove posebnosti, autonomije, slobode i kreativnosti. To znači da odgojitelj ne oblikuje odgojenika za neku društvenu funkciju ili poželjnu ulogu, kao što to čini manipulator, nego mu pomaže da oblikuje samoga sebe, tj. da stane na svoje noge, da postane svoj, da bude slobodan, ili jednostavno da bude **osoba**.²⁸

Odgoj za slobodu i autonomiju, međutim, nikako ne znači odgoj za samovolju i sebičnost. Naprotiv:

Odgajati dakle znači razvijati drugoga kao drukčijega, koji drži do svoje osobnosti ali koji isto tako drži i do osobnosti drugih ljudi. I to ne

²⁷ Usp. POLIĆ, M.: *Čovjek – odgoj – svijet, nav. dj.*, str. 151.

²⁸ Iako se u svakodnevnome govoru pod pojmom «osoba» uglavnom misli svaki čovjek kao jedinka, odnosno pojedinac, taj pojam ima kudikamo dublje značenje. Gledajući čisto etimološki, osoba je onaj tko je *o-sebi*, to znači onaj tko je *svoj*, vlastit. Osoba, prema tome, nije bilo koja ljudska jedinka, nego je to samo onaj pojedinac koji je *o-sebi*, što znači slobodan, samosvojan, samoodređujući pojedinac. Usp. POLIĆ, Milan: «Odgoj i stvaralaštvo», u: *Metodički ogledi*, Zagreb, vol. 9, sv. 2(16), str. 9.s.

samo zato što misli da pravo na vlastitu osobnost mora platiti pravom drugima da budu drukčiji, nego zato što je svjestan da je osobnost u biti moguća tek s različitošću ljudi koji se u svojoj različitosti ipak međusobno uvažavaju i komuniciraju otvarajući kroz tu komunikaciju, baš svojom posebnosti, drugima nove mogućnosti osobnog razvitka. Drugim riječima, odgoj se zbiva tamo i tada gdje se zbiva *drugi i drukčiji čovjek kojem je drugi i drukčiji čovjek najveća potreba*, te sam biva čovjekom pomažući drugome da to bude.

Odgoj je, dakle, stvaralaštvo u traganju za ljudski drukčije mogućim, a ne rutina kojom se jedno ljudski već postojeće opetuje da bi se umnožilo u mnogo istog. Stoga je u biti odgoj to da je on pluralistički kako u nakani tako i u načinu (za razliku od manipulacije koja to ne mora biti). Drugim riječima, odgoj se istinski, a ne tek prividno, uvijek zbiva kao odgoj za pluralizam, ali i kao pluralizam u odgoju.²⁹

Ovakav odgoj moguć je tek kao suodgoj i samoodgoj. Osobnost se, naime, ne daje oblikovati izvana, nego samo iznutra, iz same sebe. Stoga je u osnovi svake osobnosti samoodgoj do kojega je najbolji put upravo stvaralački odgoj koji s razvitkom odgojenikove osobnosti prerasta u suodgoj.³⁰

Uzimajući u obzir sve zahtjeve koji se pred nju postavljaju, odgovjateljska se funkcija ne može drukčije shvatiti nego kao stvaralaštvo koje ima upravo umjetnički karakter. Jer, vršenje tako kompleksne djelatnosti, doista, ima mnoge zajedničke crte s radom umjetnika. Stoga će se pravi odgojitelj uvijek osjećati kao umjetnik, kao samostalan i produktivan tvorac, daleko od mehanizma i šablone. U tome će nalaziti i teškoću, ali i ljepotu i visoko značenje svoga zvanja.³¹

²⁹ POLIĆ, Milan: *K filozofiji odgoja*, Znamen i Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1993., str. 119.

³⁰ Usp. POLIĆ, M.: «Odgoj i stvaralaštvo», *nav. dj.*, str. 17.

³¹ Usp. MATIČEVIĆ, Stjepan: «Pedagoški akt i odgajateljsko zvanje», u: KUJUN-DŽIĆ, Nedjeljko – MARIJANOVIĆ, Ivan: *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1991., str. 121.

Literatura

- ANZENBACHER, Arno: *Filozofija. Uvod u filozofiju*, Školska knjiga, Zagreb, 1994.
- BADROV, Bonifac: *Sabrana djela. Predavanja iz filozofije*, sv. II., Livno-Sarajevo, 1997.
- *Filozofijski rječnik*, (grupa autora u redakciji Vladimira Filipovića), II. izdanje, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1984.
- KÖNIG, Eckard – ZEDER, Peter: *Teorije znanosti o odgoju. Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*, preveo Vladimir Adamček, Educa, Zagreb, 2001.
- LENZEN, Dieter: *Vodič za studij znanosti o odgoju. Što može, što želi*, preveo Vladimir Adamček, Educa, Zagreb, 2002.
- MARINKOVIĆ, Josip: *Ogledi iz filozofije odgoja*, Školske novine, Zagreb, 1987.
- MATIČEVIĆ, Stjepan: «Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje», u: KUJUNDŽIĆ, Nedjeljko – MARIJANOVIĆ, Ivan: *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1991.
- POLIĆ, Milan: *Čovjek – odgoj – svijet. Mala filozofijskoodgojna razložba*, KruZak, Zagreb, 1997.
- POLIĆ, Milan: *K filozofiji odgoja*, Znamen i Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1993.
- POLIĆ, Milan: «Odgoj i stvaralaštvo», u: *Metodički ogledi*, Zagreb, vol. 9, sv. 2(16), str. 9.-17.
- POLIĆ, Milan: «Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju», u: *Filozofska istraživanja*, Zagreb, br. 97 (2005.), str. 373.-387.
- VUK-PAVLOVIĆ, Pavao: *Filozofija odgoja*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1996.

Summary

Although pedagogy has recently separated from philosophy and become an independent discipline, it still exists in the close relationship with philosophy. That connection is especially shown in the fact that the basic pedagogic categories are possible only in the context of the value regulations and an area of the value is the subject of philosophy. Pedagogy, alike as philosophy, can get away neither from value judgments nor from discussions about what is valuable and what is not.

Modern pedagogues and education philosophers are mostly agreed that the purpose of education is to make possible the carrying to the new generations everything that contributes to the full realization of a human being. It is a matter of spiritual and material assets in which the values are realized through the human value acts. Those assets make something that is called culture, and is different from nature determined by laws in which the values are not valid. Education must want the values permanently, otherwise it will not fulfill its basic function. It should not be restricted to the cultivation of just some special, separate value, than it has to be directed to the values in general. Such relation enables the holistic approach to a person who is being educated and it includes intellectual, moral, aesthetic and every other aspect of education. Only there, where such approach is present, the educational activity comes to the fullness of its sense as a true mean of humanization.

Key words: *philosophy, pedagogy, education, value, aim, culture, freedom, self-education, joint education, creativity, holistic approach*



Mr. sc. Stjepan Ivanković



VRIJEDNOST ARHIVSKIH DOKUMENATA

Uproučavanju sveukupnih dostignuća ljudskoga roda arhivski dokument najozbiljniji je izvor informacija za svakoga ozbiljnog istraživača. Osim njezine vrijednosti za proučavanje prošlosti, arhivska građa ima i praktičnu svakodnevnu vrijednost. Na nekoliko primjera pokazat ćemo neprocjenjivu povijesnu, a i praktičnu vrijednost sačuvanih arhivskih dokumenata.

Bosanski ban Kulin (1180.-1204.) sklopio je s Dubrovačkom Republikom 29. kolovoza 1189. godine trgovački ugovor. U ovom ugovoru, u povijesti poznatome kao povelja Kulin-bana, Kulin je Dubrovčanima dao slobodu trgovanja po tadašnjoj Bosni. Bez ove bi povelje bilo vrlo teško objasniti trgovačke, odnosno gospodarske odnose potkraj 12. stoljeća između Dubrovačke Republike i srednjovjekovne Bosne. Njezina vrijednost nije samo za proučavanje tadašnjih gospodarskih odnosa između Dubrovnika i Bosne, nego i za više znanstvenih disciplina. Ona ima vrlo značajno mjesto i u lingvistici jer je pisana narodnim jezikom i kao takva prva je na prostorima što ih nastavaju južni Slaveni. Kulinova povelja pisana je bosančicom ili hrvatskom ćirilicom pa je s te strane vrlo zanimljiva za paleografe. Bosančica je, inače, bila državno i narodno pismo u srednjovjekovnoj Bosni i Humu. Gotovo sve povelje bosanskih i humskih vladara i drugih velmoža pisane su bosančicom. Osim u Bosni i Hercegovini upotrebljavana je u srednjoj Dalmaciji, a nešto manje na teritoriju Dubrovačke Republike.

Inače, u Dubrovačkom arhivu, čija godina utemeljenja seže do davne 1278. te je najstariji arhiv na Balkanu, čuvaju se skoro svi sačuvani dokumenti srednjovjekovne Bosne i Hercegovine - šezdeset povelja i pisama, među kojima je najpoznatija već navedena Kulinova povelja iz 1189. godine. Samo se dvije povelje iz ovoga razdoblja čuvaju u Zemaljskome muzeju u Sarajevu.

Neki važni dokumenti, kao darovnice ili povelje, ljubomorno su čuvani kroz dugi niz stoljeća budući da su u njima dana određena prava

Ž *Po broju turskih dokumenata (preko 2250 i oko 350 orijentalnih rukopisa) jedan je od najbogatijih arhiva u Bosni i Hercegovini, a i na području bivše jugoslavenske države.*

ili privilegije, u čemu su posebno poznati franjevački samostani u Bosni i Hercegovini. U tu kategoriju arhivskih dokumenata pripada i carski ferman, u povijesti poznat pod nazivom Ahdnama koji je bosanskim franjevcima, tadašnjem njihovoj starješini fra Anđelu Zvizdoviću, dao odmah po osvajanju Bosne 1463. sultan Mehmed II. Osvajač. U Ahdnami, koja se danas čuva u Arhivu fojničkoga samostana, Mehmed II. daje franjevcima slobodu djelovanja u skladu s njihovim pravilima. Ovakvih i sličnih dokumenata mogli bismo navesti veći broj, od srednje-

ga vijeka do danas. O vrijednosti takvih dokumenata nije potrebno ni govoriti. Poznato je značenje Ahdname u obrani prava franjevacu, a i Hrvata u Bosni i Hercegovini za vrijeme turske vlasti.

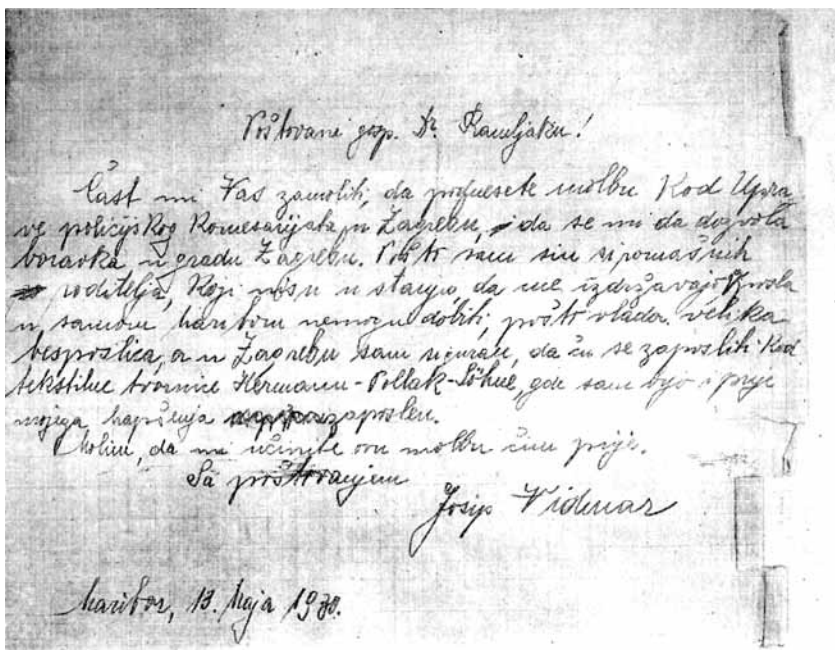
Iz novijega vremena poznat je slučaj Varšave koju su Nijemci poslije Varšavskoga ustanka 1944. praktično spravili sa zemljom. Poljaci su poslije Drugoga svjetskog rata odlučili obnoviti Varšavu onako kakva je bila prije Hitlerova napada na Poljsku 1939. i Varšavskoga ustanka 1944. godine. To su vrlo uspješno uradili zahvaljujući, u prvom redu, sačuvanoj projektnoj i drugoj dokumentaciji o izgradnji najvažnijih varšavskih zdanja.

U arhivskim ustanovama Mostara čuvaju se također značajni arhivski dokumenti. U Arhivu Provincijalata hercegovačkih franjevacu pohranjena je vrlo vrijedna arhivska građa, posebice iz vremena turske vlasti. Po broju turskih dokumenata (preko 2250 i oko 350 orijentalnih rukopisa) jedan je od najbogatijih arhiva u Bosni i Hercegovini, a i na području bivše jugoslavenske države. Treba istaknuti da su ti dokumenti sakupljeni od polovice 19. i početkom 20. stoljeća te između Prvoga i Drugoga svjetskog rata. Najviše je dokumenta sakupio fra Dominik Mandić u vremenu od 1928. do 1934. godine, kada je bio provincijal hercegovačkih franjevacu.

U Arhivu Hercegovine čuvaju se značajni arhivski fondovi s područja čitave Hercegovine. Arhiv Hercegovine je do 1992. godine djelovao na teritoriju cijele Hercegovine. Sada u Hercegovini postoje tri arhiva. Arhiv Hercegovine Mostar vrši arhivsku službu Hercegovačko-neretvanskoj županiji, Županijski arhiv Široki Brijeg u Zapadno-hercegovačkoj županiji i Arhiv u Trebinju u dijelu Hercegovine koji se nalazi u sastavu Republike Srpske. Godine 1988. u bivšoj državi priređena je izložba

«Bogatstvo jugoslavenskih arhiva» na kojoj je bilo izloženo 266 dokumenata iz svih arhiva tadašnje države. Iz Arhiva Hercegovine priređivači su uvrstili 8 dokumenata, što dovoljno govori o vrijednosti arhivske građe koja se čuva u njegovim fondovima i zbirkama.

Ovakvih primjera može se navesti mnogo. To potvrđuje davno poznatu istinu - da bez arhivske građe nema proučavanja ljudskoga društva u prošlosti. Drugim riječima, na nama je velika odgovornost da sačuvamo arhivsku građu iz proših vremena kao i onu nastalu u registraturama. Arhivsku službu ne čine samo arhivi već i registrature u kojima nastaje i čuva se arhivska građa do njezine predaje mjerodavnom arhivu. Zato, bez zaštite arhivske građe u registraturi ne ćemo imati što pohraniti i čuvati u arhivima. Pred arhivskom službom i arhivskim djelatnicima velika je odgovornost i posao jer trebaju sačuvati arhivsku građu za sadašnju i buduće generacije. To je posebno aktualno u ovo poratno vrijeme, kada su mnogi dokumenti i arhivski fondovi izloženi propadanju kao posljedici rata.



Pismo Josipa Vidmara iz 1930. zagrebačkom odvjetniku
Anti – Tuni Ramljaku.

(Dokument iz arhivske ostavštine dr. Ante-Tune Ramljaka koji se čuva u Arhivu Hercegovine Mostar, predstavljen je na izložbi “Bogatstvo jugoslavenskih arhiva” u Beogradu 1988.)

/Prijepis/

Poštovani gosp. Dr. Ramljaku!

Čast mi Vas zamoliti, da podnesete molbu kod Uprave policijskog Komesarijata u Zagrebu, i da se mi da dozvolu boravka u gradu Zagrebu. Pošto sam sin siromašnih roditelja, koji nisu u stanju da me izdržavaju, a posla u samom Mariboru nemogu dobiti, pošto vlada velika besposlica, a u Zagrebu sam siguran, da ću se zaposliti kod tekstile tvornice Herman-Pollak-Söhne, gdje sam bijo i prije mojega hapšenja zaposlen.

Molim, da mi učinite ovu molbu čim prije.

Sa poštovanjem

Josip Vidmar

Maribor, 13. maja 1930.

Ivanka Miličević – Capek



IDENTITET BAŠTINE

Sažetak

Autorica se bavi pitanjem mjesta i uloge kulturne baštine, kao jednoga od temelja nacionalnoga identiteta, u vremenu globalizacije i proklamirane multikulturalnosti, s posebnim osvrtom na pitanje (ne)ostvarivanja prava i dužnosti hrvatskoga naroda u BiH na obranu vlastitoga kulturnog identiteta koji uključuje jezik i vjerovanje, povijesna mjesta, spomenike, književnost, umjetnička djela, arhive, knjižnice i dr.

Ključne riječi: baština, identitet, kultura, nacija.

1. Uvod

Iako je baština po međunarodnim konvencijama dio sveukupne povijesti čovječanstva i kao takva nadnacionalna, međunarodnim je pravom svakom narodu zajamčeno pravo i dužnost braniti svoj kulturni identitet koji uključuje jezik i vjerovanje, povijesna mjesta, spomenike, književnost, umjetnička djela, arhive, knjižnice i dr.

Kulturna baština obuhvaća širok spektar materijalnoga i nematerijalnoga stvaralaštva koji je u svojoj biti jedan od temelja nacionalnih korijena i identiteta i tek prihvaćen kao vrijednost u vlastitom okruženju dobiva nadnacionalnu dimenziju.

2. Propisi

Niz međunarodnih konvencija i akata iz kulture imao je za cilj zaštititi kulturno blago širom svijeta ugroženo ratnim razaranjima, tehnološkim napretkom te društveno-političkim promjenama. Atenska povelja prvi je važniji međunarodni dokument koji se odnosi na zaštitu

spomeničke baštine. Donio ju je Congres International d'architecture Moderne (CIAM) 1931. godine. Ona proklamira očuvanje arhitektonskoga naslijeđa kao dijela naslijeđa čovječanstva. Povelja teži kompromisu između prošlosti i sadašnjosti te prilagodbi povijesnih objekata i urbanističkih cjelina suvremenim uvjetima života.

Venecijanska povelja – Međunarodna povelja o konzervaciji i restauraciji spomenika i spomeničkih cjelina usvojena je na Drugom međunarodnom kongresu arhitekata i tehničara za povijesne spomenike 1964. Venecijanska povelja zahtijeva sustavnu zaštitu spomenikâ, zajedničke baštine čovječanstva, u njihovoj punoj autentičnosti, a njihovo uklaпанje u suvremenu funkciju dopušteno je samo u izvornim okvirima. Konzervatorsko-restauratorska načela utvrđuju se na međunarodnoj osnovi, a svaka je država pojedinačno zadužena za njihovu provedbu.

Europsku konvenciju o zaštiti arheološke baštine donio je Europski savjet u Londonu 1969. Ovom se konvencijom arheološka istraživanja mogu obavljati samo uz dozvolu, primjenjujući najstrože znanstvene metode, a uz zaštitu lokaliteta zagovara se i stvaranje slobodnih arheoloških zona za buduće generacije arheologa. Traži se uspostava kontrole prometa arheoloških nalaza i stvaranje nacionalnoga pregleda arheoloških nalaza.

Konvencija o mjerama za zabranu i sprječavanje nedopuštena uvoza, izvoza i prijenosa svojine kulturnih dobara donesena je u Parizu 1970. Konvencija precizno definira pokretna kulturna dobra u koja se ubrajaju: marke, film i filmski materijal, vrijedni predmeti stariji od 100 godina, rijetke zbirke i primjerci flore i faune, dijelovi spomenika, slike i crteži, etnološki materijal i dr. Zahtjeva izradu nacionalnoga registra kulturnih dobara, kontrolu arheoloških istraživanja i osiguranje konzervacije «in situ», tj. na mjestu nalaza, a posebno traži osiguranje proračunskih sredstava u svrhu sprječavanja nedopuštena izvoza. Nedopuštenim se smatra i izvoz i prijenos kulturnih dobara od strane okupacijske sile.

Splitska deklaracija iz 1971. rezultat je rada Europskoga savjeta i Europske konferencije gradova. Deklaracija daje lokalnim vlastima primarnu ulogu u provedbi politike zaštite i korištenja spomeničke baštine. Traži interdisciplinarn pristup s naglaskom na edukaciju i financijsku politiku, uz obvezu usuglašavanja propisa iz djelokruga prostornoga planiranja i zaštite spomenika.

Ž Splitska deklaracija iz 1971. rezultat je rada Europskoga savjeta i Europske konferencije gradova.

Konvenciju o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine usvojio je UNESCO 1972. u Parizu. Ona se zalaže za podjednaku odgovornost zaštite kulturne baštine na državnoj i međunarodnoj razini jer zajednička baština čovječanstva brzo propada, posebno u siromašnim zemljama. U kulturnu baštinu ulaze spomenici, grupna zdanja i znamenita mjesta, kao i arheološka nalazišta. Konvencija je predvidjela osnivanje Međunarodnoga komiteta za zaštitu svjetske kulturne i prirodne baštine čiji je zadatak donošenje kriterija za upis dobara na Listu svjetske baštine te usmjeravanje sredstava Fonda za zaštitu svjetske kulturne baštine.

Amsterdamska deklaracija donesena je 1975. na kongresu o zaštiti europskoga arhitektonskog naslijeđa, a održana je pod motom „Budućnost za našu prošlost“. Deklaracija preferira zaštitu urbanih i ruralnih arhitektonskih cjelina u odnosu na pojedinačan spomenik i naglašava važnost prostornoga i urbanističkoga planiranja koje će uključiti konzervaciju arhitektonskoga naslijeđa i prilagoditi se tom naslijeđu i njegovim potrebama uključujući ga u društveni život.

Meksička deklaracija iz 1982. donesena je na sjednici Konferencije UNESCO-a posvećenoj kulturnim politikama. Ovdje je prvi put kulturno naslijeđe definirano kao materijalno i nematerijalno stvaralaštvo svih naroda čiji su jedinstveni kulturni identiteti naslijeđe čovječanstva.

Rostock–dresdensku deklaraciju usvojio je ICOMOS 1984. Ova je deklaracija osudila razaranje, pljačku i nezakonitu trgovinu kulturnim naslijeđem; istakla je ulogu legislative i financija kao instrumenta za očuvanje spomenika i spomeničkih cjelina i njihovu ulogu u kulturnom identitetu nacije te prilagodbu suvremene funkcije spomeniku, a ne obrnuto.

Rezolucija iz Rajsamura (Indija) 1991., s Druge međunarodne konferencije o miru i nenasilnom djelovanju, predlaže da se mjesta duhovnoga okupljanja – hodočašća proglašavaju zonom mira kao i mjesta od kulturno–povijesnoga značenja.

Mostarska deklaracija s Međunarodne konferencije ministara odgovornih za kulturu jugoistočne Europe 2004., pozivajući se na Konvenciju za zaštitu kulturnoga vlasništva u slučajevima oružanih sukoba iz Haaga 1954., Konvenciju za zaštitu svjetske prirodne i kulturne baštine 1972., Konvenciju za zaštitu arhitektonske baštine u Europi 1972., Preporuke za osiguranje tradicionalnoga folkloru 1989., revidiranu Europsku konvenciju za zaštitu arheološke baštine 1992., Konvenciju za zaštitu podvodnoga kulturnog naslijeđa 2001., Konvenciju za osiguranje neopipljive kulturne baštine 2003. i Deklaraciju vezanu za međunarodnu razorenu kulturnu baštinu 2003., naglašava poštovanje kulturnoga

naslijeđa i kulturne različitosti, obranu od destrukcije baštine te ulogu kulturne baštine u suvremenoj ekonomiji.

3. Praksa

Usprkos svim međunarodnim konvencijama, u Bosni i Hercegovini se na kulturnu baštinu stavlja teško breme svih nejasnih društvenih i političkih pitanja, kao što su rješavanje konflikata, povratak izbjeglica, uspostavljanje veza među manjinskim i većinskim populacijama u multietničkom društvu, poštivanje zakonitosti, pravičan pristup javnim službama itd. Umjesto da kulturna baština bude breme i briga društva, kao da su teze zamijenjene. Tome u prilog ide i nepostojeća zakonska legislativa, odnosno nepoštivanje ustavne odrednice o kulturi u isključivoj mjerodavnosti županija te isključivanje ili minoriziranje lokalne zajednice u brizi oko zaštite i očuvanja kulturne baštine na njezinu području. Pojam nacionalno u kulturi je izjednačen s državno, čime se baštini osporava izvorni identitet koji postaje sredstvo dnevnopolitičkih manipulacija i «kalemi» se po potrebi.

Identitet obuhvaća simbole identifikacije jedne društvene grupe, odnosno to je skup naslijeđenih simbola koji obilježavaju jednu društvenu zajednicu. Temeljni simboli nacionalne identifikacije su jezik, vjerovanja, spomenici, sve što jednom riječju obuhvaća kulturno-povijesna baština ili naslijeđe.

Jezik je prvi simbol prepoznavanja, dok se u iznimnim okolnostima nacija može identificirati kao takva i u slučajevima nametnuta jezika, kao što smo donedavno imali slučaj na našem području.

Posebnoj kategoriji identifikacijskih simbola pripadaju spomenici kao materijalni izraz ljudskoga duha, nacionalnih korijena i identiteta, vječni svjedoci sudbine jednoga naroda. Ubiti taj duh, zanemarivanjem i uništavanjem spomenika, da bi se stvorila kolektivna amnezija nacionalnih vrijednosti, univerzalna je politička doktrina i praksa i u ratu i u miru. Zato se u vremenima kada jedna grupa nastoji nametnuti identitet drugoj teži zatiranju upravo spomenika kulture kao objekata nacionalnoga sjećanja.

Poseban identifikacijski fenomen jesu toponimi koji, uklopljeni u reljef, često najduže odolijevaju asimilacijskim napadima.

Najmanje udara dosada su pretrpjeli tradicijski obredi. Međutim, svjetska uniformna kultura, globalna identifikacija i multikulturalnost

dovodi nove obrede bez prepoznatljivoga tradicijskog predznaka. Običaj slavljenja Valentinova, novouspostavljeni božićni i novogodišnji obredi, svatovski obredi, Noć vještica i slično zatire nacionalne obrede, nacionalnu kulturu, a s vremenom prijeti i zatiranju nacije koja će nestati gubitkom korijena.

Pitanje što je nacionalni identitet u praksi i koji su to današnji identifikacijski simboli jednoga etnosa, odnosno nacije u modernome smislu, zahtjeva opsežna etnološko–kulturološka istraživanja. Stavljajući teoriju identiteta baštine u suvremeni kontekst, činjenica da Hrvati u BiH uvoze kulturu s raznih strana rezultira nepostojanjem kulturnih institucija Hrvata, na što u zapadnim demokratskim društvima iz kojih nam kultura masovno pristiže imaju pravo i to pravo prakticiraju nacionalne manjine. Tim se pravom služe i konstitutivni narodi u BiH, izuzev hrvatskoga.

4. Zaključak

Hrvati u BiH neosporno imaju svoj kontinuitet nacionalne pripadnosti, ali neprepoznata uloga baštine kao jednoga od temelja nacionalnoga identiteta i potrebe za njegovanjem i očuvanjem kulturnoga naslijeđa u našem društvu danas prijeti što svjesnom, što nesvjesnom zatiranju nacionalnoga bića. Tomu služi i izraz «nacionalni spomenik» umjesto «kulturno naslijeđe» ili «državni spomenik» u Aneksu 8. Daytonskoga sporazuma BiH, što se može izjednačiti s pokušajima uvođenja nekoga nadnacionalnog jezika te oštro protivljenje pojedinih struktura za uspostavom stručnih kulturnih ustanova s nacionalnim predznakom nasuprot gotovo isključivoga egzistiranja jednonacionalnih kulturnih ustanova (srpski i muslimanski gradski Muzej Hercegovine).

Kultura je živ organizam koji raste i razvija se, mijenja se i prilagođava, utječe na svijet oko sebe i biva podložan utjecajima. Odolijeva i najsureovijim asimilatorskim pritiscima, od onih klasičnih osvajačkih do onih modernih, uvijenih u simbole industrijske kulture i potrošačkoga društva.

Ž *Pitanje što je nacionalni identitet u praksi i koji su to današnji identifikacijski simboli jednoga etnosa, odnosno nacije u modernome smislu, zahtjeva opsežna etnološko–kulturološka istraživanja.*

Ž Simboli identifikacije mijenjaju se, identitet se konstruira i rekonstruira, kultura, međutim, ostaje.

Simboli identifikacije mijenjaju se, identitet se konstruira i rekonstruira, kultura, međutim, ostaje. Do nestanka kulture dolazi samo u jednom slučaju - kada ona nestane u dušama ljudi, kada obredi i simboli identifikacije izgube smisao, ostanu samo prazna forma i na kraju potpuno iščeznu. Takva budućnost prijeti i nacionalnoj politici koju ne slijedi odgovarajuća vizija i strategija kulturne politike.

Literatura

- BIRKET SMITH, Kaj: *Putovi kulture*, Matica hrvatska, Zagreb, 1960.
- GAVAZZI, Milovan: *Godina dana hrvatskih narodnih običaja*, Zagreb, 1988.
- MILIČEVIĆ – CAPEK, Ivanka: «Baština čovječanstva – propisi i praksa», u: *Motrišta*, br. 29., Mostar, 2004.
- MILIČEVIĆ – CAPEK, Ivanka: «Uloga Anexa 8 – Sarajevo – Banja Luka – Mostar - raskorak između teorije i prakse», u: *Motrišta*, br. 25., Mostar, 2002.
- MILIČEVIĆ – CAPEK, Ivanka: «Anatomija jedne baštine», u: *Motrišta*, br. 24., 2002.
- SERDAREVIĆ, Mevlina: *Pravna zaštita kulturno–historijskog nasljeđa BiH*, Sarajevo, 1997.
- ŠAŠKO, Ivan: «Društveni i politički identitet i obredi», u: *Glas koncila*, br. 51 – 53., Zagreb, 2004.- 2005.

Mira Pehar, prof.
Mostar



PREDSTAVLJAMO NARODNU KNJIŽNICU MOSTAR

1. UVOD

Na početku trećega tisućljeća narodne/gradske/javne knjižnice i nadalje trebaju voditi ključnu ulogu u stvaranju informatičkoga društva, i to na području komunalnih i gospodarskih informacija, permanentnoga učenja te kulturne raznolikosti. Upravo ta ključna uloga, s kojom se Gradska knjižnica Mostar uvijek iznova pokušava identificirati, nedvosmislen je zahtjev i Kopenhaške deklaracije iz 1999. godine, nastale odlukom trideset i jedne europske zemlje, među kojima je i Bosna i Hercegovina.

Na temelju aktualnoga UNESCO-va manifesta, IFLA-inih smjernica za javne knjižnice te drugih dokumenata, izrađene su osnovne teze i zadatci kao zajednička obvezujuća baza za nacionalnu i europsku politiku javnih, narodnih knjižnica, pri čemu se ističu četiri osnovna zahtjeva koja Gradska knjižnica Mostar u svome djelovanju slijedi:

1. *Demokracija i političko sudioništvo*: slobodnim i jednakopravnim pristupom knjižnice nude stratešku šansu pristupa vrlo vrijednim informacijama te ujedno jačaju i povećavaju kvalitetu življenja i demokratsko sudioništvo građana u informacijskome društvu.

2. *Gospodarski i socijalni razvitak*: javne knjižnice jačaju razvoj zajednice putem ponude informacijskih usluga koje pokrivaju lokalne zahtjeve, a ujedno su i važan korektiv nejednakosti između informacijski bogatih i informacijski siromašnih.

3. *Doživotno učenje*: zahvaljujući razgranatosti, javne knjižnice diljem Europe nude efektivnu i djelotvornu infrastrukturu za doživotno učenje i najlakši pristup elektroničkoj mreži. One potiču i podupiru učenike i studente na svim razinama formalnoga obrazovnog puta.

4. *Kulturna i jezična raznolikost*: javne knjižnice su kulturne ustanove koje, na temelju izjave europskoga ugovora, preuzimaju odgovornost za kulturu, baštinu, literaturu i opismenjivanje.

Djelatnost Gradske knjižnice temelji se na Zakonu o knjižničnoj djelatnosti čije odredbe obvezuju lokalnu zajednicu na stvaranje uvjeta za knjižničnu djelatnost koju inače ostvaruju narodne/gradske/javne knjižnice. Gradska knjižnica ima nezamjenjivu ulogu za zadovoljavanje kulturnih, obrazovnih, znanstvenih i informacijskih potreba žitelja Mostara i Hercegovine, pa i šire. Njezina se djelatnost temelji na standardima za narodne knjižnice u Federaciji Bosne i Hercegovine kojima su određene prostorne, kadrovske i stručne norme ovih ustanova, i to prema broju stanovnika lokalne zajednice ili korisnika. U pogledu veličine fonda knjiga, broja članova te posudbe knjiga ova knjižnica još ne ostvaruje postavljene norme. Što se informatičke opremljenosti tiče, poslovi su u tijeku. Uz manje, a ponekad i veće poteškoće, bilo subjektivne ili objektivne prirode, poslovi napreduju i na najboljem smo putu da se i ti zahtjevi ispune.

Polazeći od zakonskih i podzakonskih akata koji reguliraju knjižničnu djelatnost, Gradska knjižnica Mostar je tijekom 2005. godine učinila sljedeće:

- nabavljala knjižnu građu sukladno financijskim mogućnostima te vodeći računa o potrebama korisnika
- prikupljala časopise i novine za sve uzraste korisnika
- obrađivala i davala na služenje knjižnu građu
- radila na započetoj informatizaciji i automatizaciji poslovanja
- razvijala informacijsko–referalnu službu i međuknjižničnu posudbu
- organizirala pedagoško–animatorski rad s djecom predškolskoga i školskoga uzrasta
- surađivala sa školama, kulturnim i informativnim ustanovama
- planirala matičnu službu na području Hercegovačko-neretvanske županije.

2. USTROJSTVO

Svoju djelatnost i funkcije Knjižnica obavlja kroz sljedeće odjele i službe:

- Informativno posudbeni odjel za odrasle
- Odjel čitaonice sa zavičajnom zbirkom
- Odjel čitaonice periodičkih izdanja (novine, časopisi)
- Dječji odjel
- Služba nabave, stručne i tehničke obrade knjiga.

2.1. Prostor i oprema

Knjižnica raspolaže s ukupno 806 m prostora u zgradi u središtu grada. Knjižnica je ugodno mjesto za rad, učenje i provođenje slobodnog vremena. U tijeku je informatizacija djelatnosti. Rabi se COBISS knjižnični program.

2.2. Osoblje

Programske zadatke ostvarivalo je 10 (deset) djelatnika:

- 3 diplomirana knjižničara VSS (od toga jedan ravnatelj)
- 2 knjižničara VŠS
- 3 pomoćna knjižničara SSS
- 2 spremačice.

Zbog neriješenoga pitanja povećanja broja djelatnika rad se obavljao samo u jednoj smjeni, a ne cjelodnevno, što je, pak, hitna potreba zbog interesa korisnika. Svi djelatnici imaju odgovarajuće obrazovanje, neki i položen stručni ispit te licencu za rad u postojećem knjižničnom programu. Ostali će polagati kada se steknu uvjeti za to. Djelatnici su poticani na stručno usavršavanje i sudjelovanje na stručnim savjetovanjima.

3. NABAVA KNJIŽNOGA FONDA

Nabava knjižnične građe planirana je na temelju iskustva rada s korisnicima, odnosno njihovih svakodnevnih zahtjeva, na temelju utvrđene strukture fonda Knjižnice, prednosti i nedostataka, a u skladu s propisanim standardima za narodne knjižnice. Budući da planiranih, namjenskih sredstava za kupovinu knjiga nije bilo, naknadno osigurana

sredstva usmjeravana su prema potrebama korisnika. Tijekom minule godine nabava knjižnoga fonda bila je znatno bolja negoli prethodnih godina. Mnogi su čitatelji darovali knjige, a također su izdavači i autori iz Hercegovine sva nova izdanja darovali Knjižnici. Ove je godine i Vlada Hercegovačko–neretvanske županije odobrila sredstva za kupovinu knjiga (16.000 KM). Vlada Republika Hrvatska donirala je znatna sredstva za kulturu u Bosni i Hercegovini pa je u okviru toga programa i Gradska knjižnica dobila 100.000 kuna za nabavu knjiga.

Nastavljena je suradnja s Nacionalnom i univerzitetskom bibliotekom Bosne i Hercegovine iz Sarajeva u okviru koje je dobiven znatan broj knjiga iz izdavačke produkcije Bosne i Hercegovine, uglavnom stručnoga i znanstvenoga karaktera.

Na ovaj je način Knjižnica znatno obogatila svoj knjižni fond. Knjižni fond obogaćen je s 1.511 knjiga u ukupnoj vrijednosti od 43.000 KM.

4. OBRADA KNJIŽNOGA FONDA

Sve nabavljene knjige u 2005. godini nisu mogle biti stručno i tehnički obrađene jer je većina nabave bila u studenome i prosincu 2005. godine. Tako je 1071 knjiga, upisana u inventare Knjižnice i obrađena po svim propisima (ukupne vrijednosti 28.024,50 KM), dostupna korisnicima. Ostale knjige bit će obrađene tijekom 2006. godine.

Struktura prinovljenoga fonda:

0 – opća grupa	22	knjige
1 – filozofija	33	knjige
2 – religija	30	knjiga
3 – društvene znanosti	104	knjige
5 – prirodne znanosti	6	knjiga
6 – primijenjene znanosti	35	knjiga
7 – umjetnost	23	knjige
8 – jezik i književnost	503	knjige
9 – geografija i povijest	102	knjige
– knjige za djecu	213	knjiga

Primjetno je da se struktura knjižnoga fonda u odnosu na ranije godine znatno popravila, da je nabavljeni fond kudikamo raznovrsniji te da je znatno obogaćen fond iz društvenih i povijesnih znanosti.

Ukupan broj obrađenih knjiga u 2005. godini je 2.331 (753 naslova), i to 778 knjiga (237 naslova) za dječji odjel i 1.553 knjige (516 naslova) za Posudbeni odjel za odrasle i Čitaonicu.

Struktura obrađenoga fonda:

0 – opća grupa	18	knjiga
1 – filozofija, psihologija	57	knjiga
2 – religija	16	knjiga
3 – društvene znanosti	47	knjiga
5 – prirodne znanosti	5	knjiga
6 – primijenjene znanosti	16	knjiga
7 – umjetnost	12	knjiga
8 – jezik, književnost	1.415	knjiga
9 – zemljopis, povijest	39	knjiga
– knjige za djecu	706	knjiga

Ukupno je obrađeno 7.513 naslova u COBISS-u. Stanje fonda na dan 31.12.2005. godine jest 108.047 knjiga i 13.616 poveza periodika.

Za nakladnike i autore iz Hercegovine urađeno je 77 CIP-ova (Katalogizacija u publikaciji).

5. KORISNICI I INFORMACIJE

U skladu sa zahtjevima suvremenoga knjižničarstva, Gradska knjižnica Mostar radila je na permanentnom programu poboljšanja usluga korisnicima. Putem povećane ponude novih sadržaja, ciljane animacije i marketinškoga pristupa radilo se na povećanju broja korisnika Gradske knjižnice, a time i na obrazovnoj i kulturnoj razini u Gradu i Županiji, pa i šire.

a) Broj korisnika knjižnih fondova – posjeta

ODJEL	OSTVARENO
Za odrasle	10.212
Čitaonica i zavičajna zbirka	818
Čitaonica tiska	273
Dječji odjel	10.997

b) Broj korištenih knjiga, periodika i sl.

ODJEL	OSTVARENO
Za odrasle	15.247
Čitaonica i zavičajna zbirka	965
Čitaonica tiska	548
Dječji odjel	5.846

6. EDUKACIJA DJELATNIKA

Jedna djelatnica pohađala je jednomjesečni program u Sloveniji za osposobljavanje stručnjaka za implementaciju COBISS-a. Jedna djelatnica sudjelovala je na Konferenciji COBISS-a (Maribor), gdje se raspravljalo o COBISS NET-u, njegovim mogućnostima i prednostima. Svi poslovi u knjižnici, od nabave i obrade knjižnih fondova do međuknjižnične posudbe, rade se po posebnim COBISS programima. Svaki djelatnik u okviru svoga radnog mjesta obavezan je uspješno završiti obuku, položiti ispit i dobiti licencu.

S postojećim i potencijalnim članovima Knjižnice, uz izravne i osobne susrete, kontakte i suradnju, uspostaviti će se bliska komunikacija između samih korisnika gdje će besplatno dolaziti do informacija i osobno izražavati svoje potrebe i ponude. Knjižničar se prema korisnicima ponaša uljudno pružajući stručnu pomoć i prepoznavajući njihove želje, a korisnik mora znati što od djelatnika knjižnice može očekivati.

U svrhu poboljšanja usluga uključuje se i poboljšanje u dostupnosti knjižnične građe, izlučivanje, preuređivanje rasporeda građe, signalizaciju i označivanje građe u prostoru, modernizaciju poslovnika o načinu rada; međuknjižnična posudba, rezervacija, povezivanje s drugim knjižnicama, ustanovama i službama, usavršavanje, edukacija korisnika, vodiči, naputci i slično.

Prof. dr. sc. Ivo Čolak



KATETER MIX

Široki Brijeg iz godine u godinu polako postaje jedno od filmskih središta u Bosni i Hercegovini. Danas njegovi Dani filma imaju prepoznatljiv imidž i vlastitu publiku, a ovogodišnja je rujanska manifestacija napokon dobila i vlastiti identitet na filmskoj karti. Posjetitelje uglavnom predstavlja jedna nova audio-vizualna generacija ljudi, generacija sita pedagoških predika i ukalupljenih vrijednosti što trajno sputavaju umjetničku kreativnost.

Vjerojatno su Dani filma u svom početku za ovu sredinu bili po mnogočemu neuobičajeni, čudni, strani vladajućem kulturnom puritanizmu. Međutim, upravo je to što ih je izdvajalo od ostalih kulturnih događanja postalo njihova prednost. Preko dobrih, ali i onih manje dobrih filmova odaslana je poruka hercegovačkim mladim ljudima da film i nije tako teško napraviti. Ne mora to uvijek biti remekdjelo; na filmsku se vrpcu može prenijeti obična crtica iz života ili neka kreativna ideja. Mladi su razumjeli poruku; otvorena je nova vizija, novo razmišljanje o nastanku filma.

Neki su se tek na premijernoj reviji 2000. godine prvi put upoznali s malim stvarima na filmskom platnu. Do tada im je kino pružalo samo kateter prema skupim filmskim spektaklima i najkomercijalnijim filmskim sadržajima.¹ Od tada do danas Dani filma iznjedrili su ne samo povećan interes za različite žanrove nego i konkretne, više ili manje uspjele, filmske proizvode inspirirane rujanskim projekcijama u kinu Borak. Već je sama ta činjenica velik dobitak, a ujedno je i zalog za budućnost širokobrijeških filmskih dana.

U protekle dvije godine ovaj se festival konačno isprofilirao, i vizualno, i tehnički, i organizacijski. S konceptijskim zaokretom i orijentacijom na mediteranski kratkometražni dokumentarni film festival

¹ ČOLAK, Ivo: 4. dani filma – Š. Brijeg, 10.-12. rujna 2003., Š. Brijeg, 2003., Uvodnik, str. 1.

Ž Vjerojatno su Dani filma u svom početku za ovu sredinu bili po mnogočemu neuobičajeni, čudni, strani vladajućem kulturnom puritanizmu.

je dobio dodatnu prepoznatljivost i vlastitu snagu, vlastiti izričaj neovisan o vanjskim utjecajima. Dobila se nova pročišćenost i estetska selektivnost kojoj će Dani filma konvergirati i u budućnosti.

Važno je spomenuti da se ovaj mediteranski festival dokumentarnoga filma od samoga početka oslobodio svih kompleksa manje vrijednosti od kojih, inače, boluje svaka mala sredina. Osim toga, Dani filma uvijek su plijenili pozornost, koliko sadržajem toliko i posebnim

duhom i atmosferom koja se oko njih stvorila. Ova opuštenost i nije toliko zasluga organiziranosti i neke planirane strategije za dobivanje neobaveznoga ozračja, nego je više plod prirodnoga slaganja festivalskih zrnaca u ovih šest godina. Zbog toga već godinama svakoga rujna u Široki Brijeg rado svraćaju i u njemu uživaju Petar Krelja, Zoran Tadić, Ante Peterlić, Vera Robić-Škarica, Ahmed Imamović, Zrinko Ogresta, Ognjen Sviličić, Dražen Ilinčić, Jasmila Žbanić, Anja Šovagović-Despot, Damir Čučić, Zdravko Mustać, Janko Haidl, te brojni drugi znani i manje znani ljudi iz filmskoga miljea.

Uz Dane filma Široki je Brijeg posljednjih godina također dobio ono što je, primjerice, Pariz imao još 1920. godine. Te je godine, naime, Ricciot Canud u glavnom gradu Francuske utemeljio Klub prijatelja sedme umjetnosti. Osamdeset godina kasnije mali hercegovački grad također dobiva svoj kino-klub - iako ne baš naročito originalnoga naziva (Amater). Tako mladi filmofili, zaslugom utemeljitelja kluba Roberta Bubala i Tomislava Topića, sada imaju vlastito utočište.

Na putu kreiranja Dana filma u Širokom Brijegu afirmirani su neki do sada nepoznati dosezi u našem okružju. Osobito je značajan duh koji tih dana vlada. Riječ je o neobvezatnom, nonšalantnom stilu, o aromi neuobičajene kulturnjačke atmosfere za ovo područje te o ambijentu, glacijalnosti i «kulerske» suzdržanosti koja odbija upravo one koje i treba odbiti – «face» nezainteresirane za pokretne slike i mogućnosti koje one nude. Svaka teatralnost i umjetno vezivanje uz navodno srodne predstave i likove koje ih prate ostavljaju se ispred vrata širokobrijeških Dana filma. Stoga ovi Dani imaju čvrste temelje i daju šansu za daljnji razvitak u godinama što slijede, a također otvaraju prostor za lokalne mlade entuzijaste da svoju zaljubljenost u film pokušaju konkretizirati na celuloidnoj vrpici.



6.dani filma

the mediterranean festival of documentary films
široki brijeg/ kino dvorana borak/ 8.-10. rujna 2005.



Dani filma

mediterranean festival of documentary films

Boris Jovanović, akademski kipar
Mostar



DRVO U KIPARSTVU XX. STOLJEĆA (MOORE, ARP, RUŽIĆ)

1. Uvod

U povijesti umjetnosti može se izdvojiti nekoliko dominantnih točaka - umjetnika koji su obilježili svoje i buduće vrijeme, dok su drugi samo sljedbenici svojih učitelja oblikovani prema njihovim željama. Taj pigmalionizam ne treba uzimati kao negativnu pojavu jer je omogućio razvoj stilova do maksimuma, ali i prijelaz iz jednoga u drugi.

U ovome radu tretirat će se *moderna skulptura* i francuski kipar August Rodin (1840.–1917.) uz čije se ime i vežu njezini začetci, iako je većina pokretača novoga kiparstva pošla za Rodinovim suvremenikom velikim Paulom Cezanneom¹ čije su ideje i u temeljima suvremenoga slikarstva. Moderna skulptura nema mnogo dodirnih točaka s tendencijama u kiparstvu što joj je prethodilo pa ju, stoga, držimo za osobitu pojavu našega vremena.

Nakon nekoliko stoljeća manirizma, akademizma i opće dekadencije u kiparstvu, kao svijetla točka pojavio se **Rodin** koji je u svome radu pokušavao vratiti stilski integritet što ga je kiparstvo izgubilo nakon Michelangelove smrti. Tako se Rodinova skulptura «Brončano doba» može gledati kao nastavak Michelangelove «Pieta Rondanini».

U XIX. stoljeću (još prije Rodina) bilo je umjetnika čije su skulpture imale «moderan» karakter. Primjerice, Daumierova karikaturalno urađena poprsja nemaju naročite veze s klasičnom skulpturom, ali u osnovi

¹ Cézanne je ostvario jak utjecaj na Picassa, Gonzáleza, Brancusija, Arhipenka, Laurensa i druge umjetnike.

nisu ni moderna jer se Daumier vodio definicijom karikature koja je poznata još od kraja VII. stoljeća, tako da je moderan karakter njegovih kipova čista slučajnost. S druge strane Rodinova je modernost u njegovom vizualnom realizmu. Taj se realizam nije isticao u fotografskoj sličnosti njegova djela i modela², nego u tome što su njegova ostvarenja točno odgovarala vlastitim mu osjećanjima.

Većina se kipara slaže da je Rodin svojim pristupom kiparstvu vratio smisao za kiparske vrijednosti. Rodinova je vrijednost za umjetnost nedvojbeno velika, ali nijedan njegov izravni sljedbenik nije ostavio značajniji trag u povijesti umjetnosti.³ Osim što su održavali vrijednosti koje je postavio Rodin, nisu dali ništa novo.

Ž U XIX. stoljeću (još prije Rodina) bilo je umjetnika čije su skulpture imale «moderan» karakter.

2. Tehnologija drveta - ukratko

Tehnologija drveta znanstvena je disciplina koja se bavi proučavanjem građe i svojstava drveta. Stoljećima je drvo bilo glavni građevni materijal pa je današnje poznavanje drveta uglavnom rezultat eksperimenata s njim. Razlike koje drvo kao organska tvar posjeduje u unutrašnjosti posljedica su njegove nehomogenosti u anatomskom i fizičkom smislu, za razliku od anorganskih tvari kao što su kamen ili metal. Ova se nehomogenost očituje ovisno o smjeru kojim se ulazi u drvo.

Rastući, drvo povećava svoj volumen i to stvaranjem novih elemenata u obliku koncentričnih krugova koje nazivamo godovi ili godišnji prstenovi. God se sastoji iz dvije zone, zona ranoga drveta (*svjetlija*) i zona kasnoga drveta (*tamnija*). U zoni ranoga drveta nalaze se cjevčice za provođenje sokova, a zona kasnoga drveta ima funkciju učvršćivanja drveta. Inače, elementi koji učvršćuju drvo zovu se drvena vlakanca. Ta vlakanca međusobno su gusto zbijena i nalaze se u snopovima. Što je veći postotak mase vlakanca u ukupnoj masi drveta, veća je i čvrsto-

² Rodina su optuživali da je svoju skulpturu «Brončano doba» odlio na živome modelu.

³ Rodinovi sljedbenici u Francuskoj bili su Aristide Maillol, Antoine Bourdelle i Charles Despiau. Bourdelle je dugo bio Rodinov pomoćnik, Maillol je prije nego je postao kipar bio slikar kojega je privlačio impresionizam. Despiau je također bio Rodinov pomoćnik, ali portreti koje je radio nisu ni po čemu doprinijeli razvoju kiparstva.

ća drveta. Bjelogorično i crnogorično drveće razlikuje se ne samo po vanjskim karakteristikama, nego i po unutarnjoj građi. Za razliku od crnogorice, bjelogorica je složenije građe i kod nje se češće javljaju nepravilnosti unutarnje strukture, što je čini zanimljivijom za umjetničko oblikovanje. Jedna od temeljnih karakteristika po kojima ocjenjujemo kvalitetu jest udio srži u stablu jer predstavlja kvalitetniji dio drveta u odnosu na bjelinu.

Estetska svojstva drveta zapažaju se na obrađenom drvetu i ona mogu znatno doprinijeti kvaliteti umjetničkoga djela. Kao najvažnije uzimaju se: *finoća, boja i tekstura*.

Što je drvo homogenije građe, lakše je za obradu pa je samim tim i *finije*. Fino drvo ima male razlike među pojedinim elementima, kako po veličini tako i po formi i tvrdoći.

Ž Za kiparstvo se preporučuje drvo koje je odstajalo dovoljno da se smatra suhim kako kasnije ne bi nastale neželjene promjene i pucanja uslijed utezanja.

Ton *boje* razlikuje se i po vrsti i po intenzitetu, a dolazi do izražaja piljenjem, rezbarenjem, blanjanjem ili poliranjem. Boja drveta mijenja se starenjem, ali i pod utjecajem atmosferskih promjena. Boja mrtvoga drveta mijenja se uslijed djelovanja kisika, sunčeve svjetlosti, vlage i isparavanja.

Tekstura drveta uočava se na njegovu presjeku. Može biti pravilna i nepravilna, ovisno o unutarnjoj građi. Kad se drvo presiječe poprečno, uočava se niz koncentričnih krugova koje čine godovi. Presječe li se, pak, uzdužno kroz središte, godovi, ovisno o pravilnosti unutarnje građe, čine uzdužne linije. Nepravilna tekstura može obogatiti umjetničko djelo, a pojavljuje se u vidu poprečnih rebara, valovite linije i slično.

Kao najvažnije fizičko svojstvo drveta smatra se promjenjivost vlage (težine, dimenzije, volumena). Što se vlage u drvetu tiče, ovdje nas ne zanima fiziološka uloga vlage u živome nego u mrtvom drvetu. U mrtvome se, pak, drvetu vlaga kreće prema fizičkim zakonima u dva smjera, od srži prema vani – *isparavanje*, i izvana prema srži – *upijanje*. Da bi se moglo obrađivati, drvo treba najprije isušiti. Ovaj se proces može ubrzati držanjem drveta na mjestu gdje je niža vlažnost, viša temperatura i dobro provjetravanje. U sušenju drveta razlikuju se četiri faze: sirovo, provelo, prosušeno i posve suho drvo. Težina drveta, inače, ovisi o količini vode u njemu. Zbog toga se i težina drvene materije razlikuje kao težina sirovoga, prosušenog, suhog i napojenoga drveta.

Promjenjivost dimenzija i volumena vezana je također za promjenu vlažnosti drveta. Tako razlikujemo **utezanje** (gubljenjem tekućine) i **bubrenje** (upijanjem).

Za kiparstvo se preporučuje drvo koje je odstajalo dovoljno da se smatra suhim kako kasnije ne bi nastale neželjene promjene i pucanja uslijed utezanja. Ovo je posebno vrijedilo nekada, dok moderno kiparstvo daje autorima više slobode. Tako danas i raspukline mogu biti element umjetničkoga djela. Budući da na utezanje i bubrenje najviše utječu okolni uvjeti, treba paziti gdje se drvo odlaže. Kipare posebno zanima *tvrdoća*⁴ kao jedna od mehaničkih osobina drveta. Postoje tvrde i manje tvrde vrste drveta, a rabe se s obzirom na potrebe.

Nakon završetka skulpture preporuča se zaštita drveta koja se najčešće vrši premazivanjem. Prije premazivanja površinu drveta treba dobro izbrusiti i očistiti. Ukoliko se želi izraziti ljepota drveta, za premazivanje se rabe tanki premazi *laka*, *voska* ili *raznih politura*. Drvo se također može obojiti kako bi se dobilo bogatstvo likovnih elemenata.

3. *Henri Spencer Moore*

«Za mene djelo prvo treba imati svoju vlastitu vitalnost...» Ova Mooreova misao definira ga kao pristalicu vitalizma u umjetnosti, s tim da se vitalnost ne odnosi na živa bića ili akciju, nego na djela koja imaju vlastiti život, neovisno o predmetu koji predstavljaju. Mooreov cilj nije dostići antički ideal ljepote u svojim kipovima. Takav ideal prema njemu jednostavno nije uvjet za određivanje vrijednosti. Njegova su djela monumentalnoga, iskonskog izgleda, a odišu silnom energijom. Najčešći su motivi ležeće ljudske figure, majka i dijete te apstraktni oblici.

Svoje početke Moore duguje anglosaksonskoj kiparskoj tradiciji te u najranijemu periodu Jacobu Epsteinu, a nakon toga i Picassu⁵. Kao i svi drugi umjetnici, bio je pod raznim utjecajima, ali je kao izrazito jaka osobnost sve te utjecaje ugradio u vlastiti prepoznatljiv stil. U svome razvoju imao je šest prepoznatljivih faza koje je donekle poremetio (u kronološkom smislu) Drugi svjetski rat. Od 1945. napustio je prijašnji način *direktne* obrade materijala i uglavnom radio brončane kipove.

⁴ Za kiparstvo se preporučuje drvo finije strukture koje nije pretvrdo kako bi se moglo obrađivati u svim smjerovima (npr. lipa, orah itd.).

⁵ Više su ga privlačile Picassove slike negoli kipovi.

3.1. Šest Mooreovih faza

Prva faza (1921.–1925.) bila je faza prilagođavanja i isprobavanja. U to je vrijeme studirao, ali se njegovi radovi ne mogu smatrati student-skim budući da su rađeni protiv ideala koji su važili na akademiji. Tada su ga privlačili razni umjetnici iz različitih razdoblja. Naročito su utjecaj imali:

1. suvremenici Epstein, Modigliani, Boncusi, Archipenko i dr.
2. meksički kipovi
3. kipari slikari iz prošlosti, osobito Michelangelo, Masaccio i Rodin.⁶

U *drugoj fazi* (1926.–1930.) dominantan utjecaj na Mooreovu stil imali su «meksički» kipovi. To se najzornije očituje u ležećim kipovima što ih je radio. Modiglianijev utjecaj prepoznatljiv je na kipu «Glava i ramena» gdje je nos geometriziran na sličan način kao na Modiglianijevim kipovima. Na ovome je kipu također uočljiva asimetriju dva oka koja nije potjecala od Modiglianija već od Picassa. Ona nam pomaže u potpunosti razumjeti Mooreove kipove iz kasnijih razdoblja.

Ne postoji u Mooreovu prethodnom stvaralaštvu ništa što bi upućivalo na iznenadni skok u njegovu *treću fazu* (1931.–1936). U njegovu se, naime, izrazu počinju javljati nasilno iskrivljeni organizmi. Za mogući uzor teoretičari su uzeli kladsku umjetnost iz vremena oko 2000 godina prije Krista. Sada je ritam Mooreova glavna preokupacija pa je zbog toga zapostavio sve ostale strukturalne forme. U tome periodu svrstavali su ga i u nadrealiste, jer je izlagao s njima, ali to nije način Mooreva umjetničkoga izraza. (Ne trudi se šokirati publiku nelogičnim i neprirodnim slikama stvorenim u mašti.)

Četvrta faza (1936.–1940.) započinje preseljenjem u kuću blizu Canterburya. Tu se ostvaruje njegov san jer mu je ideal bio kip koji stoji slobodan na zemlji pod nebom, a ne u zatvorenom prostoru. U to je vrijeme drvene kipove radio od brijesta iz čije je teksture najbolje mogao objasniti volumen. Djela se uglavnom odnose na ležeće figure.

Peta faza (1943.–1954.) započela je frustracijama zbog važnih narudžbi za javne spomenike. Za neke, kao npr. kip «Madone s djetetom», nije znao ni može li ni želi li raditi ponuđeni posao. Najveći mu je problem bio što je njegov česti motiv majke s djetetom bio neprihvatljiv za Crkvu na način kako je on to radio. Zato je morao prilagoditi i promijeniti svoj pristup pa je našao kompromis i kao uzor uzeo stil romaničkih majstora. I iz ove faze najveći je broj ležećih figura.

⁶ Ovi utjecaji nisu kronološki raspoređeni, nego su se s vremena na vrijeme javljali u Mooreovu radu.

Za šestu fazu (1955.–1964.) vezane su inovacije koje se odnose na ljudske i životinjske forme. U ovom razdoblju nastao je i jedan, za njega nekarakterističan, zidni reljef. Zanimaju ga obiteljske grupe, glave s kacigom i forme koje podsjećaju na prapovijesne monolite u Britaniji.

3.2. Odnos prema kiparstvu

U ranim godinama svojega stvaralaštva Moore je uglavnom radio u **drvetu** ili **kamenu**. Tada je posebnu važnost pridavao Brancusiju za koga je držao da je osoba s osobitom misijom na svijetu: da kiparstvu ponovno otkrije vrijednost forme. Možda je upravo Brancusijev utjecaj bio presudan, iako je Moore u susretu s Brancusijevim radom već bio dovoljno jak da samostalno nastavi svoj razvojni put. Za razliku od Brancusija koji je njegovao zatvorenu formu, Moore je svoju otvarao i sjedinjavao s prostorom. Svojim drvenim ili kamenim skulpturama kombiniranim s nitima konopa Moore je potvrdio međuprostor kao ravnopravan dio kipa. Pritom je toliko poštivao materijal kao da je želio da se određeni drveni ili kameni kipovi vrate gdje je materijal nađen.

Princip poštivanja materijala pratio je cjelokupan Mooreov rad. Za njega materijal kipa ima neke zakonitosti od kojih nije poželjno odstupati. Stoga su Mooreovi kipovi svedeni na osnovne mase rudimentarnih oblika koji izgledaju kao da su nastali prirodnim putem pod utjecajem vremenskih prilika. Na ovakav njegov odnos prema umjetnosti vjerojatno su utjecali kipovi iz Meksika, Južne Amerike ili Afrike.

Od različitih utjecaja Moore je razvio osobit stil, prepoznatljiv u svakom trenutku, bilo da se radi o rješavanju problema ljudskoga lika, draperije ili nečega drugoga. Kao vrlo plodan kipar, ostavio je velik dojam i ostvario značajan utjecaj na generacije kipara koje su došle iza njega.

Ž Od različitih utjecaja Moore je razvio osobit stil, prepoznatljiv u svakom trenutku, bilo da se radi o rješavanju problema ljudskoga lika, draperije ili nečega drugoga.

4. Hans (Jean) Arp

Arp je svojim **obojenim reljefima u drvetu** značajno utjecao na razvoj kiparstva budući da je, radeći ih, prešao granice i izbrisao formalne razlike između kipa, reljefa, slike i drugih likovnih formi. Najznačajnija

su mu djela «Gospođa Torzo s valovitim šeširom» i «Šuma». Pripadao je pokretu *dada* čije su karakteristike vidljive u njegovu radu. Njegovo se djelo teško može pobliže odrediti jer se ne radi ni o slici ni o reljefu. To je jednostavno *objet d' art* (umjetnički predmet). Na ovakav način rada utjecalo je razmišljanje dadaista koji su prezreli umjetnost («Sve što je postalo ili što je čovjek učinio je umjetnost»).

Arp je radio prema zakonu kreativnoga slučaja, gdje je najveću ulogu igrala autorova selekcija. Njegova je inspiracija i ljudski lik, ali je sveden na neke osnovne oblike. Likovi su biomorfni i posjeduju određenu vitalnost, ali su u osnovi, ipak, daleko od realnoga poimanja.

U to vrijeme dadaisti su upozoravali da će čovjek svojim pristupom uništiti svijet. Arp je također imao prilično pesimističan pogled na svijet te su ga mučile slutnje u svezi s uništenjem Zemlje (u biti ljudsko samouništenje). Iz toga je vremena poznata i njegova izreka o harmoniji s prirodom: «Čovjek se mora vratiti prirodi». Kao veliku značajku isticao je *prirodnost*. Upravo je u tome revolucionarno značenje dadaizma. To, međutim, ne znači da je Arp u svome radu težio biti vjeran prirodi.

Arp je radio zajedno s drugim umjetnicima, pripadnicima dadaizma, kao što su: **Hugo Ball**, **Marcel Janco** (*Zürich*), **Max Ernst** (*Köln*), a nakon preseljenja u *Tirol*, pridružio im se i **Tristan Tzara**.

5. Branko Ružić

Branko Ružić studirao je kiparstvo i slikarstvo na ALU u Zagrebu, ali se od 1969. gotovo isključivo posvetio kiparstvu.

Drvo je primarni materijal kojim se Ružić izražava. Ono ga ne ostavlja ravnodušnim, pobuđuje njegovu maštu, usredotočuje mu emocije i usmjerava energiju. Sposobno je poprimiti bilo koji oblik. Koliku je važnost imalo za njega možda najbolje govori podatak da su sva njegova (nazovimo ih tako) glavna djela rađena upravo u drvetu.

Ž *Na mnogim Ružićevim kipovima možemo prepoznati isti onaj vitalizam koji susrećemo kod Moorea i Arpa.*

Najveći poticaj za stvaranje Ružiću je bio ljudski lik. Uz to ga zanimaju i neki religijski te motivi domaćih i divljih životinja. Drvo je obrađivao na razne načine, u početku ga je palio plamenom, a kasnije je uveo i boju. U kasnim je godinama za oblikovanje rabio papir.

Za Ružića je karakterističan istančan osjećaj mjere. On donosi odluku kad je oblik postao

skulptura. Većina njegovih kipova podsjeća na arhitekturu – rastu kao zgrade i uglavnom predstavljaju način na koji Ružić prosvjeduje protiv uniformnosti i hladne racionalnosti. Karikaturalno rađeni portreti obiluju izrazima, kao da je autor kroz njih izražavao svoj sud o ljudima koje predstavljaju.

Na mnogim Ružićevim kipovima možemo prepoznati isti onaj vitalizam koji susrećemo kod Moorea i Arpa. Veza s Arpom osobito je uočljiva na njegovim životinjskim motivima. Ružić razvija svoje posebne simbole za životinje (susrećemo tako čak i «Rajsku pticu» s četiri noge). Način na koji rješava neke forme može se doimati čak i naivnim, ali je u biti jednostavan. Svoje kipove rješava širokim plohami tako da na njima nema prostora ni za što suvišno. Ostavio je značajan trag na području pedagogije. Bio je profesor na ALU, a radio je i na likovnom odgoju najmlađih.

5. Zaključak

Pođe li se od postavke da je kiparstvo ponajprije težnja k jedinstvu, harmoniji i spokojstvu, onda se lako daje zaključiti da čovjeku najbolje odgovaraju stvari koje ima u genima. **Drvo** je svakako jedna od njih. Materijal je to koji se lako obrađuje, a prati čovjeka od njegova postanka. Današnja umjetnost ukazuje upravo na to jer sve više sliči tzv. primitivnoj umjetnosti prapovijesnoga čovjeka.

Drvo, međutim, ne treba «napastvovati» i od njega tražiti ono što ne može pružiti. Ono je samo po sebi dovoljno bogato i zanimljivo. U njemu se ne daju prikazati predmeti koji su njemu potpuno suprotni (suvišno je, primjerice, na kipu raditi čipkastu draperiju; to je nekoristan posao koji nimalo ne pridonosi kvaliteti kipa). Drvetu kao prirodnom materijalu najbolje odgovaraju jednostavni prirodni oblici.

Prema Mooreu, svim je ljudima zajednička sklonost prema nekim univerzalnim oblicima. Posebne oblike, pak, umjetnik može prepoznati samo svjesnom kontrolom vlastitoga zapažanja, odnosno ako ne gleda površno i isključivo ono što mu se sviđa na prvi pogled.

Kiparstvo se kroz razne stilove razvijalo stoljećima. Negdje iza renesanse došlo je do točke s koje se nije moglo dalje. Nakon toga nastupilo je razdoblje dekadencije koje traje do **Rodinove** pojave. Rodin je obnovio tradiciju i vratio kiparstvo na pravi put. On se, međutim, zadržao na **predstavljaju**, tj. vjernom prikazivanju modela. Tek pojavom *kubizma*

dolazi do odlučnoga raskida s tradicijom, a predstavljanje je podređeno **zamjeni**. To znači da umjetnik, umjesto da vjerno predstavi optičku sliku, razrađuje zamjenu za nju u obliku simbola koji sadrži nagovještaj predmeta što je poslužio kao model. Simbolička umjetnost, slična današnjoj, postojala je i u starim civilizacijama. Suvremeni se kipari, zapravo, vraćaju prošlosti prilagođavajući stare simbole senzibilitetu modernoga čovjeka rušeći usput barijere među epohama i stilovima i negirajući te podjele.

Drvo je vrlo podatan materijal, ali postavlja neka ograničenja koja traže prilagođavanje (dobro je, dakle, prepustiti se osjećaju i dopustiti ruci da nas vodi). Iako ne mora biti izvrstan, prvi rad može biti dobra osnova za razvoj ideje koja postoji u mašti, a umjetnik ju nije kadar odmah materijalizirati⁷. Osobno, moja ljubav prema drvetu tolika je da ga ne moram zapaliti – dovoljna mi je unutarnja toplina kojom zrači – da bih se ogrijavao na njemu.

Literatura:

- BABIĆ, Anton: *Likovna kultura. Pregled povijesti umjetnosti*, Osijek, 1997.
- DAMJANOV, Jadranka: *Likovna umjetnost I*, Zagreb, 1991.
- DAMJANOV, Jadranka: *Likovna umjetnost II*, Zagreb, 1986.
- JANSON, H. W.: *Povijest umjetnosti*, Varaždin, 2005.
- JEDLOVSKI, Dušan: *Tehnologija drveta*, Split, 1969.
- PEJAKOVIĆ, Mladen: *Branko Ružić*, Zagreb, 1996.
- READ, Herbert: *A Concise History of Modern Sculpture*, London, 1964.
- READ, Herbert: *Nenrry Moore – A study of his life and work*, London, 1965.

⁷ Realizaciju ćemo uzeti kao najveći problem. Stvoriti nešto novo samo svoje, a da ga može kao vrijednost prihvatiti većina ljudi, sposobni su samo oni koji posjeduju posebne kvalitete (bilo da iz nekoga poticaja izvedu potpuno nov izraz ili da sjedine više utjecaja koristeći njihove najbolje karakteristike).



Književni prilog

Dubravka Brajković



PRIČA ZA LAKU NOĆ

Desetogodišnji dječak nezainteresirano je sjedio preko puta mene. Njegovi roditelji su ga doveli jer je u školi počeo potkradati ostalu djecu; bile su to obične olovke ili neke bezvrijedne igračke.

Otac je nestrpljivo pogledavao na svoj zlatni rolex, ljutit jer ga čekaju važni poslovi, a njegov jedinac, kojemu je sve dao, pravi gluposti u školi. Ne shvaća kako mu mogu biti zanimljive te tričarije kada kod kuće ima najnovije kompjutorske igrice, bicikl, a obećao mu je kupiti i motor čim bude za to dovoljno star. Ispričava se što mora otići, posao ne čeka, a uostalom tu je majka, dijete je njezina briga, zar im on nije svojim teškim radom sve omogućio. Sada očekuje barem malo zahvalnosti. To je bilo sve što je otac imao reći o nestašlucima svoga sina.

Majka nije bila toliko nestrpljiva, ali je očigledno ovaj dolazak smatrala nepotrebnim jer se radilo, po njenom mišljenju, o običnom dječjem nestašluku.

A što je mislio o svemu glavni junak ove priče? Je li i on smatrao da su mu njegovi roditelji dali sve što mu je bilo potrebno?

Pred sobom sam vidjela malog, usamljenog dječaka, koji je svoje osjećaje krio pod maskom ravnodušnosti, dok su se u njemu izmjenjivale tuga, bijes, očajnička potreba da bude primjećen od svojih roditelja.

Djeca, a tako i ovaj dječak, žele samo imati osjećaj da su važna, da nam je do njih stalo. Oni se ne će sjećati djetinjstva kao sretnoga razdoblja zato što su imali veliku kuću i skupe igračke. Igračkama i darovima trenutačno možda možemo kupiti ljubav našeg djeteta, ali kada odrastu neće se ni sjećati što smo im kupili. No zato će se sjećati da svoga oca gotovo nikada nisu viđala, da im nitko nije ispričao priču za laku noć, da nisu nikada zajedno sa mamom i tatom sjedili zagrljeni na kauču.

Kada odrastu reći će: Oca smo jedva i poznavali. I reći će kako bi im bilo draže da se nije «žrtvovao za njih». Jer ono što im je ostavio neće biti vrijedno kao njegova ljubav.



UČITELJI TIHO ODLAZE



Ivica Babić (1943.–2005.) rođen je u Mostaru gdje je završio osnovnu, a nakon toga i učiteljsku školu. Veći dio radnoga vijeka proveo je u seoskim školama Gornja i Donja Drežnica u općini Mostar, a posljednje godine učiteljevanja proveo je u Mostaru u Osnovnoj školi Ivana Gundulića. U mladosti se aktivno bavio športom igrajući nogomet u mostarskoj «Lokomotivi». U športu je ostao i kasnije kao nogometni sudac i športski pedagog trenirajući najmlađe. Samozatajan i tih kakav je bio, nenametljivo je i lako radio sve čega bi se dotakao. Među kolegama je uvažavan kao osoba spremna pomoći svakome i u svako doba. Bio je cijenjen i kao dobar pedagog koji je uvjerljivo prenosio znanja najmlađima. Također je aktivno sudjelovao u radu Društva učitelja u Mostaru. Smrt je, nažalost, bila brža od njegove želje da izvede posljednju generaciju prije mirovine.



Zvonko Džidić (1949.–2005.) rođen je u Mostaru gdje je završio osnovnu i učiteljsku školu. Po završetku učiteljske škole (1968.) zapošljava se u selu Dužice u općini Široki Brijeg. Nakon toga radio je u selima tomislavgradske općine, a onda je prešao u Uzdol u općini Prozor gdje je proveo 15 godina. Napokon 1988. godine prelazi u OŠ Podvelež u općini Mostar, da bi sljedeće godine prešao u OŠ Bijeli Brijeg u Mostaru. Posljednje godine rada i života proveo je u OŠ Ivana Gundulića u Mostaru. Prepun energije i želje da stalno i sam uči, izgledao je naoko neuništiv. No, dugogodišnji težak i iscrpljujući rad po najzabačenijim hercegovačkim selima ipak je ostavio traga na njegovu zdravlju. Nažalost, ni evidentno narušeno zdravlje nije mijenjalo njegove navike i stavove prema životu i radu. Za njega je živjeti značilo raditi i svi oni koji su ga dobro poznavali osjećali su da će Zvonko prestati živjeti onako u pokretu, u akciji. Posljednjih godina aktivno je kao trener i mentor provodio metodologiju usmjerenu na dijete pri Centru za obrazovne inicijative. Rad s djecom činio ga je sretnim pa je često znao reći: «S djecom se mogu učiniti čuda, samo ih treba usmjeriti».

U 2005. godini osnovno školstvo u Mostaru izgubilo je dvojicu učitelja. Svoj radni i životni vijek okončali su u Osnovnoj školi Ivana Gundulića u Mostaru. Po temperamentu su bili različiti, ali vrlo slični po predanosti poslu i po nesebičnosti kojom su prenosili znanja najmlađima.

Generacije učitelja koje su nekada svojom mladošću i elanom unosi-le život i radost u najzabitija hercegovačka sela polako odlaze sa scene kao što je slučaj i s većinom vrletnih sela u kojima su radili, a koja su uglavnom nestala i raseljena. Odlaze tiho, skromno i dostojanstveno. Ovo sjećanje na dvojicu prerano umrlih kolega skroman je izraz zahvalnosti za sve dobro što su učinili u svojim prosvjetarskim životima.

M. Jovanović

SURADNICI U OVOME BROJU

Željko Šuman, doktor ekonomskih znanosti, profesor i prorektor za međunarodnu suradnju Sveučilišta u Mostaru, vršitelj dužnosti rektora Sveučilišta u Mostaru (2000.-2001.), bivši je zamjenik ministra poslova, vanjske trgovine i ekonomskih odnosa Bosne i Hercegovine, nacionalni povjerenik Bosne i Hercegovine za Svjetsku izložbu EXPO 2000 u Hannoveru u Njemačkoj, zamjenik voditelja izaslanstva Bosne i Hercegovine na Ministarskoj konferenciji Svjetske trgovinske organizacije (WTO) u Seattleu, časnik za vezu Europskoga udruženja agrarnih ekonomista (EAAE) za Bosnu i Hercegovinu. Od njegovih recentnijih publikacija posebno se ističu knjige: *Neki problemi globalne trgovine poljoprivrednim proizvodima na pragu 21. stoljeća* (1999.). i *WTO na milenijskoj prekretnici: Seattle i nakon njega* (2001.), obje objavljene u nakladi Sveučilišta u Mostaru.

Dr. sc. Izabela Dankić (Raguž) je docent na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru (predavala od 1993. do 2000. na američkom New Hampshire Collegu). Diplomirana je ekonomistica. Magistarski rad je obranila iz odgojnih znanosti na interdisciplinarnim studijama na američkom Notre Dame College, a doktorat društvenih znanosti stekla je na Sveučilištu u Zagrebu (primijenjena lingvistika-metodika nastave engleskog jezika).

Imajući u vidu njezino interdisciplinarno obrazovanje bavi se primijenjenom lingvistikom, jezičnim planiranjem, jezičnom i odgojno-obrazovnom politikom, te menadžmentom u obrazovanju. Objavljuje radove u zemlji i inozemstvu i govornik je na mnogim konferencijama u Europi i Americi

Tea Vučina (Stolac, 1975.) Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu na Odsjeku za psihologiju 2000. godine stekla je zvanje profesora psihologije. Završila je postdiplomski studij «Dječja i adolescentna psihologija i psihijatrija» pri Interdisciplinarnim studijima na Univerzitetu u Sarajevu a koji se odvijao u suradnji sa Umea Univerzitetom iz Švedske. 2004. godine je magistrirala na temu «Rizični i protektivni faktori za korištenje sredstava ovisnosti u adolescenciji». Prošla je edukaciju za EMDR terapeuta za djecu i odrasle pod vodstvom dr. Lutz-Ulrich Besser iz Njemačke.

Sudjelovala je u brojnim edukacijskim seminarima za primarnu prevenciju ovisnosti te bila koordinator više projekata. Od 2000. godine radi u Službi za psihofiziološke i govorne poteškoće pri Domu zdravlja Mostar. U Centru za prevenciju i izvanbolničko liječenje ovisnosti u Mostaru je radila kao psiholog u periodu od 2000.-2003. godine. Od 2005. god. radi na Odsjeku za psihologiju pri Filozofskom fakultetu u Mostaru.

Ivan Sivrić (Krehin Gradac, 1950.), osnovno obrazovanje u Čitluku, srednje u Mostaru, a Filozofski fakultet završio je u Sarajevu na odsjeku za filozofiju i sociologiju 1973. godine. Radio je kao srednjoškolski profesor, stručno-politički radnik, stručni djelatnik i dužnosnik u domeni državne uprave. Sudionik je i organizator te realizator brojnih stručnih rasprava i savjetovanja. Piše i objavljuje filozofsko-povijesne eseje, osvrtne, kritike, književnu kritiku, te komentare aktualnih društvenih događanja. Radove je objavljivao u časopisima iz BiH i R Hrvatske. Objavio je knjige: *Rasprave i antirasprave - Mali ogleđi o Hrvatima s ovoga svijeta* (MH Mostar 2001.). Priredio je Zbornik radova *Pitanje iz Mostara*, te objavio knjige *Javno razmišljanje (Mali ogleđi o Hrvatima s ovoga svijeta)* (2004.) i *Politika za obične ljude (Bakulina škola poštenja)* (2005.). U Matici hrvatskoj je Glavnim tajnikom od 1998. godine, gdje je u zamjenik glavnog i odgovornog urednika časopisa «Motrišta», a urednik je biblioteke "(P)ogleđi" u matičinoj izdavačkoj djelatnosti.

Lidija Pehar – Zvačko (Sarajevo, 1962.), osnovnu školu i srednju te Filozofski fakultet, odsjek Pedagogija – Psihologija završila je u Sarajevu. Tijekom školovanja isticala se izvanrednim rezultatima i za njih je dobivala najviša priznanja. Magistarski je rad obranila iz područja psihologije 1989., a doktorat 1990. u Sarajevu iz pedagogije.

Predaje na Filozofskom fakultetu u Sarajevu u zvanju redovitoga profesora te kao gostujući profesor na fakultetima u Mostaru. Kao gostujući profesor radila je na Odsjeku za Pedagogiju Univerziteta u Hamburgu (Njemačka).

Piše i objavljuje znanstvene i stručne radove iz područja pedagoških i psiholoških znanosti. Iz tog je područja objavila dvije knjige: *Oduzeto djetinjstvo* (Sarajevo, 2000.) i *Slobodno vrijeme i mladi* (Sarajevo, 2003.). Inače, osim nastavnog rada inicijatoricom je, nositeljicom i realizatoricom brojnih znanstvenih projekata te sudionicom više seminara svjetskog renomea.

Vladimir Vego (Čapljina 1936.), osnovnu školu završio je u Čapljini, Učiteljsku u Mostaru, Filozofski fakultet u Sarajevu. Magistrirao je na Filozofskom fakultetu u Zadru gdje je i obranio doktorsku tezu.

Radio je kao srednjoškolski profesor, ravnatelj srednje škole, prosvjetni inspektor osnovnih i srednjih škola, savjetnik za nastavu povijesti osnovnih i srednjih škola u Hercegovini, viši savjetnik za nastavu povijesti u Hrvatskoj. Na visokoškolskim ustanovama radio je kao: predavač, viši predavač, docent, izvanredni profesor i kao redoviti profesor.

Pored velikoga broja stručnih i znanstvenih radova iz povijesti i metodike povijesti, objavio je više knjiga, priručnika za nastavnike, udžbenika za sredne škole i fakultete. Objavljene knjige su: *Metodika nastave povijesti*, Mostar 1998. i *Tendencije kretanja gospodarstva u južnoj Hrvatskoj od početka do sredine 20. stoljeća*, Mostar 1998, *Hrvatska povijest*, Mostar 2001. (sveučilišni udžbenik)

Marinko Jovanović (Čapljina, 1951.), profesor pedagogije i psihologije, uposlen je u Poglavarstvu Grada Mostara na mjestu savjetnika za sprječavanje ovisnosti. Prije je radio kao nastavnik i školski pedagog, savjetnik za razrednu nastavu u Pedagoškom zavodu te kao direktor nakladničkoga poduzeća Narodni list iz Mostara. Stručne radove iz područja školstva objavljivao je u časopisima *Načelna kula* i *Kula danas* te u *Prosvjetnom listu*. Član je Akademije za razvojnu rehabilitaciju čije je sjedište u Zagrebu. Kao nakladnik i urednik sudjelovao je u više nakladničkih projekata.

Ivica Musić (Tomislavgrad, 1974.), magistar filozofskih znanosti, uposlen je na Fakultetu filozofsko-humanističkih znanosti Sveučilišta u Mostaru u suradničkom zvanju asistenta. Znanstvene i stručne radove objavljivao je u časopisima *Hercegovina franciscana*, *Motrišta* i *Načelna ognjišta*. Član je uredništva te lektor novoutemeljenoga časopisa za prosvjetu i kulturu *Suvremena pitanja*. Izvršni je urednik časopisa *Radovi Fakulteta filozofsko-humanističkih znanosti*.

Stjepan Ivanković (Duvno, 1939.), osnovnu školu završio je u Kočerinu, gimnaziju u Bolu na otoku Braču i u Zagrebu. Diplomirao je povijest na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Poslijediplomske studije iz informacijskih znanosti završio je na Sveučilištu u Zagrebu. Od 1967. do 1971. predavao je povijest u gimnaziji u Posušju i u EMŠC u Mostaru. Od 1971. do umirovljena radio je u arhivskoj službi. Živi u Mostaru.

Objavio je preko trideset stručnih i znanstvenih radova iz povijesti, kulturne povijesti i arhivistike. U stručnom i znanstvenom radu posebnu je pozornost usmjeravao na proučavanje kulturnih i društvenih zbivanja u Hercegovini. Također, objavljuvao je feljtone u više dnevnih i tjednih listova te na radiju.

Bio je urednikom i recenzentom više knjiga. U koautorstvu s J. Kraljevićem i mr. D. Mikulićem objavio je monografiju *Kočerin kroz stoljeća* (Široki Brijeg 2004.).

Ivanka Miličević – Capek (Mostar, 1968.), završila je studij arheologije i etnologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i poslijediplomski studij Srednjovjekovne arheologije na Filozofskom fakultetu u Zadru. Trenutno radi kao ravnateljica Zavoda za zaštitu kulturno – povijesne baštine HNŽ u Mostaru i kao suradnik na Odjelu za arheologiju Filozofskoga fakulteta u Mostaru. Surađivala je u više znanstvenih i stručnih časopisa u kojima je publicirala radove s područja arheologije i zaštite spomenika. Sudjelovala je na više međunarodnih znanstvenih skupova i član je nekoliko redakcija časopisa, zbornika i specijaliziranih izdanja.

Mira Pehar, diplomirala je 1977. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na odsjeku: Južnoslavenski jezici sa književnosti i pedagogija. Radni je vijek provela na humanoj zadaći promicanja knjige i knjižnice. Knjigu drži najboljim prijateljem. Dijeli mišljenje s poznatim književnikom J. Luisom Borgesom: “Uvijek zamišljam da će raj biti nešto poput knjižnice”. Objavljuje stručne i znanstvene radove te surađuje u časopisima: *Motrišta*, *Mostariensia* i *Hercegovina* kojemu je i nakladnikom i član uredništva. Radi kao ravnateljica Narodne knjižnice u Mostaru.

Ivo Čolak (Široki Brijeg, 1968.), osnovnu i srednju školu završio je u rodnom mjestu, a Građevinski fakultet na Sveučilištu u Mostaru 1992.; Poslijediplomski studij i magisterij u Splitu 1997. Studij žurnalistike završio je pri Centru za studije novinarstva Sveučilišta u Mostaru 1999. godine. Doktorirao je na Građevinskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru 2002. godine. Trenutno obnaša dužnost dekana Građevinskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru i izvanredni je profesor na istom fakultetu. Objavljene knjige: *Metoda konačnih prizama*, (1997.); te u koautorstvu GOTOVAC, B., KOZULIĆ, V., ČOLAK, I., *Uvod u numeričko modeliranje prostornih konstrukcija*, (2001.); urednikom je više izdanja i Zbornika. Objavio je više znanstvenih radova i autor je brojnih referentnih

projekata. Također član je raznih međunarodno važnih asocijacija, strukovnih povjerenstava i kulturnih udruga.

Boris Jovanović (Čapljina, 1977.) diplomirao je kiparstvo na Akademiji likovnih umjetnosti na Širokom Brijegu 2001. u klasi Stjepana Skoke. Izlagao je jednom samostalno i dvadesetak puta na skupnim izložbama. Sudjelovao je u radu likovnih kolonija u Počitelju 2000., u Karlovcu 2005. i u Brčkom 2005. godine. Pored kiparstva bavi se slikarstvom, grafičkim dizajnom, crtanim filmom i stripom. Zaposlen je kao profesor likovne kulture u Srednjoj likovnoj školi Gabrijele Jurkića u Mostaru.

Dubravka Brajković (Zagreb, 1945.), osnovnu školu, a kasnije i V Gimnaziju završila je u Zagrebu.

1971. godine diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na odsjeku psihologija – pedagogija.

Odmah nakon diplome nastanjuje se u Mostaru i počinje raditi u Centru za socijalni rad kao psiholog pri Savjetovalištu za brak i obitelj.

Aktivna je u mnogobrojnim udrugama koje okupljaju osobe s posebnim potrebama. Nakon umirovljenja 2003. godine, kao vanjski suradnik u Večernjem listu započinje pisati seriju kolumni, za koje inspiraciju nalazi u profesionalnom i osobnom iskustvu.

UPUTA SURADNICIMA

Suvremena pitanja objavljuju originalne znanstvene i stručne radove iz prosvjete i kulture te disciplina koje obrađuju teme iz toga područja, kao i znanstvena priopćenja, recenzije, vijesti iz prosvjetnoga i kulturnoga života te vijesti iz reformskih procesa koji nisu drugdje objavljivani.

Radovi se dostavljaju na disketi, uz dva otisnuta primjerka. Radovi trebaju biti opsega do jednoga autorskog arka (16 stranica, 30 redaka po stranici, sa 60 znakova u retku, oko 5.000 riječi). Manji radovi (prikazi, bilješke, zapisi, osvrti, informacije) trebaju biti opsega do 7 stranica. Sve stranice rukopisa molimo uredno numerirati. Ilustrativni prilozi (slike, tablice, crteži, sheme, grafikoni i sl.) trebaju biti čisti, oštri i jasno vidljivi da se mogu reproducirati.

Uz rukopis članka treba priložiti sažetak na hrvatskome jeziku do 150 riječi koji upućuju na svrhu rada, teorijsko-metodološka polazišta, glavne rezultate i zaključak.

Uz sažetke treba navesti do sedam ključnih riječi koje su stručno i znanstveno referentne za obrađivanu tematiku.

Uredništvo zadržava pravo redaktorski prilagoditi rukopis propozicijama časopisa i standardima hrvatskoga književnog jezika, kao i pravo redosljeda objavljivanja priloga, bez obzira na pristizanje. Rukopisi i prilozi ne vraćaju se.

Naslov članka treba biti kratak i jasan. Uz naslov treba navesti ime i prezime, znanstveni stupanj i titulu, radno mjesto i ustanovu u kojoj autor radi.

Časopis će objavljivati recenzije i prikaze domaćih i stranih izdanja koja nisu starija od dvije godine računajući od dana primanja priloga u Uredništvo.

Pri navođenju tuđega teksta (citatom, prenošenjem ili pozivom), preferiramo europski standard. To podrazumijeva pisanje pozivnih bilježaka (fusnota, referenci) na dnu stranice, pri čemu se informacija o djelu prvi put navodi u cijelosti, a svaki drugi put u skraćenom obliku.

Na kraju priloga treba navesti popis korištene i konzultirane literature dosljednim kriterijem, najviše 10 do 15 naslova, a preporuča se abecedni red prema prezimenima autora (ukoliko je autor nepoznat, u abecedni red ulazi naziv djela).

Uz prilog za časopis potrebno je dostaviti fotografiju i kraći životopis. Radovi se honoriraju pa molimo navesti svoju adresu, broj žiro računa, banku i JMBG.

Rukopisi se šalju na adresu:

Matica hrvatska Mostar – za *Suvremena pitanja*,
Kralja Zvonimira b.b. 88.000 Mostar
ili e-mail: **mh-mostar@tel.net.ba**.

Urednik 

KAZALO

UZ PRVI BROJ

PROSVJETA

Željko Šuman

UTJECAJ GLOBALIZACIJE NA VISOKO OBRAZOVANJE: POGLED IZ BIH9

Izabela Dankić (Raguž)

STRATEŠKI CILJEVI EU I OBRAZOVANJE I ODGOJ U BIH21

Tea Vučina

IZAZOVI ADOLESCENCIJE32

Ivan Sivrić

ODABRANA OBRAZOVNA I NPP TERMILOGIJA –

NEKI PREDLOŽENI TERMINI, DEFINICIJE I NAPOMENE42

Lidija Pehar

PSIHOLOŠKO-PEDAGOŠKI PROBLEMI IMPLEMENTACIJE

REFORME OSNOVNE ŠKOLE.....53

Marinko Jovanović

PRAVOGOVORNE VJEŽBE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE72

Vladimir Vego

PSIHIČKE RAZVOJNE FAZE UČENIKA I

MOGUĆNOSTI REALIZIRANJA NASTAVE POVIJESTI.....79

STUDIJA

Ivica Musić

ODGOJ ZA VRIJEDNOSTI.....89

IZ KULTURE

Stjepan Ivanković

VRIJEDNOST ARHIVSKIH DOKUMENATA105

Ivanka Miličević – Capek

IDENTITET BAŠTINE.....109

Mira Pehar

PREDSTAVLJAMO NARODNU KNJIŽNICU MOSTAR115

Ivo Čolak

KATETER MIX121

Boris Jovanović

DRVO U KIPARSTVU XX. STOLJEĆA (MOORE, ARP, RUŽIĆ).....124

KNJIŽEVNI PRILOG

Dubravka Brajković

PRIČA ZA LAKU NOĆ..... 135

PRILOZI

UČITELJI TIHO ODLAZE (IN MEMORIAM) 139

SURADNICI U OVOME BROJU 141

UPUTA SURADNICIMA..... 146

Naslovnica
Aleksandar A. Zvjagin,
Brončana vrata
Crkva sv. Petra i Pavla u Mostaru

Ilustracije
Apstraktni oblici
Akad. kipar Boris Jovanović

Grafičko oblikovanje
FRAM-ZIRAL, Mostar

Tisak: FRAM-ZIRAL, Mostar

