

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

---

# **OBRAZOVANJE ODRASLIH**

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

**IZDAVAČ:**

Bosanski kulturni centar Sarajevo  
i  
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza  
visokih narodnih škola (dvv international)  
Ured u Sarajevu

**ZA IZDAVAČA:**

Abdurahman Čolić, prof.

**REDAKCIJA ČASOPISA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,  
doc. dr. Mirjana Mavrak, mr. Emir Avdagić, Narcis Hošo, prof.

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:**

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd, prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb;  
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić

**LEKTOR:**

Srdan Arkoš, prof.

**DTP:**

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

**ŠTAMPA:**

Kemigrafika Trade, Sarajevo

**ADRESA IZDAVAČA:**

Bosanski kulturni centar,  
71000 Sarajevo, Alipašina 9/IV, BiH  
tel/fax: +387 33 201-554  
e-mail: jubkc@bih.net.ba

**dvv** international – Ured u Sarajevu  
Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo  
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290  
e-mail: dvv\_avdagic@bih.net.ba; web: www.inebis.org

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 500 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001 godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

## Sadržaj:

### TEMA BROJA

#### XIII SVJETSKI KONGRES KOMPARATIVNIH PEDAGOGA

Uvod u temu broja ..... 9

*Adila Pašalić-Kreso*

Živjeti zajedno: obrazovanje i interkulturni dijalog ..... 11

*J. Lyn McBrien*

Ljudska prava i učenici iz populacije izbjeglica:  
analiza sposobnosti pristupanja profiliranom  
obrazovnom programu ..... 15

*Konai H. Thaman*

Njegovanje dobrih odnosa i isticanje značaja odgovornosti..... 33

*Taku Murayama*

Normalizacija i politika inkluzivnog obrazovanja..... 47

*Markéta Levinská*

Značaj obrazovanja iz perspektive Roma ..... 61

### ISTRAŽIVANJA

*Emir Avdagić*

Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za životnu  
krizu izazvanu odlaskom u mirovinu ..... 81

### POGLEDI I ISKUSTVA

*Katarina Popović*

Nevladine organizacije i obrazovanje - zakonska  
regulativa, problemi i mogućnosti..... 107

*Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac*

Metodologija permanentnog ekohemijskog obrazovanja  
radnika u hemijskoj industriji u Vojvodini..... 125

### PRIKAZI / OSVRTI

*Lejla Turčilo*

Informacija je svuda i sve je informacija ..... 139

*Merima Čamo*

Trpi li Bog zulum ..... 143

**Content:**

**THE TOPIC OF THE EDITION**

**THE 13TH CONGRESS OF PEDAGOGUES-COMPARATIVISTS**

Introduction into the Topic of the Edition..... 9

*Adila Pašalić-Kreso*

Living Together: Education and Intercultural Dialogue..... 11

*J. Lynn McBrien*

Human Rights and Refugee Students:

A Capability Approach Analysis of a Multifaceted Program..... 15

*Konai H. Thaman*

Nurturing Relationships and Honoring Responsibilities ..... 33

*Taku Murayama*

The Normalization and Inclusive Education Policy ..... 47

*Markéta Levinská*

Value of Education from the Perspective of the Romany People..... 61

**RESEARCHES**

*Emir Avdagić*

Education of adults as a support considering

preparations for life crisis caused by retirement..... 81

**PERSPECTIVES AND EXPERIENCES**

*Katarina Popović*

Non-governmental organizations and education - legal regulations,

problems and opportunities ..... 107

*Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac*

Methodology of permanent eco-chemical education

of workers in the chemical industry in Vojvodina ..... 125

**REVIEWS / SURVEY**

*Lejla Turčilo*

Information is everywhere and information is everything ..... 139

*Merima Čamo*

Does God endure misdeed..... 143

## **Inhalt:**

### **DAS THEMA DIESER AUSGABE**

#### **DER XIII WELTKONGRESS DER PÄDAGOGEN - KOMPARATIVISTEN**

Einführung in das Thema dieser Ausgabe ..... 9

*Adila Pašalić Kreso*

Zusammen leben: die Erziehung und der interkulturelle Dialog ..... 11

*L. Lynn McBrien*

Menschenrechte und die Schüler aus der Flüchtlingsbevölkerung:

Eine Analyse der Fähigkeit an das profilierte

Bildungsprogramm heranzutreten ..... 15

*Konai H. Thaman*

Das Pflegen von guten Verhältnissen und die Hervorhebung

der Bedeutung von Verantwortung ..... 33

*Taku Murayama*

Die Normalisierung und die Politik der Bildungsinklusion ..... 47

*Markéta Levinská*

Die Bedeutung der Bildung aus der Sichtweise der Roma ..... 61

### **FORSCHUNGEN**

*Emir Avdagić*

Erwachsenenbildung als Unterstützung zur Vorbereitung auf

kritische Lebensereignisse am Beispiel des Ruhestands ..... 81

### **ANSICHTEN UND ERFAHRUNGEN**

*Katarina Popović*

Nichtregierungsorganisationen und Bildung – Gesetzesregulative,

Probleme und Möglichkeiten ..... 107

*Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac*

Die Methodologie der permanenten ökologisch-chemischen Ausbildung

von Arbeitern in der Chemieindustrie in Vojvodina ..... 125

### **DARSTELLUNGEN / RÜCKBLICKE**

*Lejla Turčilo*

Information ist allgegenwärtig und Information ist alles ..... 139

*Merima Čamo*

Duldet Gott Untaten ..... 143



**TEMA BROJA:**  
XIII SVJETSKI KONGRES KOMPATIVNIH PEDAGOGA





## Uvod u temu broja

Cijenjeni čitatelji,

ovaj broj časopisa „Obrazovanje odraslih“ izlazi u specifičnom društvenom trenutku, u kojem svjedočimo porastu nasilja čiji su uzroci mnogobrojni, a posljedice uvijek jednako tragične. Koncentrirani na vlastiti osjećaj nesigurnosti, prisutan i zbog neprekidnog pritjecanja informacija iz crnih hronika dnevnih listova, skloni smo zaboraviti na dobre i pozitivne događaje koji su također naša stvarnost. Ovim brojem časopisa ne želimo potisnuti ili negirati takve probleme, već samo potaknuti javnost, a posebno profesionalce koji se bave obrazovanjem odraslih, da ne zaborave razmišljati pozitivno o zbivanjima unutar struke i znanosti.

U septembru 2007. godine, u Sarajevu je održan **XIII svjetski kongres komparativnih pedagoga pod nazivom „Živjeti zajedno: Obrazovanje i interkulturalni dijalog“**. Ovo četverodnevno okupljanje na svjetskom nivou vratilo je Sarajevu dio olimpijskog duha, jer je u gradu boravilo oko 800 učesnika Kongresa, koji su pristigli iz najrazličitijih dijelova svijeta i Bosne i Hercegovine. Okupljeni oko ideje multikulturalnosti dijaloga među različitim kulturama, aktivni u svojim izlaganjima u dvanaest tematskih grupa i uključeni u rad dvaju simpozija, znanstvenici i stručnjaci iz oblasti odgojno-obrazovnog rada su obezbijedili inspirativnu razmjenu iskustava o svjetskim obrazovnim tokovima, razmjenu pozitivnih praktičnih uputa za rad s ljudima, razmjenu prijateljskih poruka i razumijevanja.

Učesnici su imali prilike baviti se temama iz teorije i metodologije komparativnog obrazovanja, pitanjima ljudskih prava u interkulturalnom obrazovanju, jezikom, problemima visokog obrazovanja, inkluzije, obrazovanjem u društvima u tranziciji i postkonfliktnim obrazovnim tokovima, pitanjima odnosa naroda, religija, sekularizma i duhovnosti s obzirom na obrazovne potencijale, gender-pitanjima, kao i nizom tema značajnih za oblast učenja i podučavanja: kako obrazujemo nastavnike i profesionalni kadar općenito, šta učimo od svojih predaka i njihovih starosjedilačkih kultura, kako podučavamo u učionici i izvan nje...

Domaćin Kongresa je, pored Grada Sarajeva, bio i **Filozofski fakultet u Sarajevu**, gdje su se pod rukovodstvom predsjednice Svjetskog kongresnog odbora, dr. Adile Pašalić-Kreso, profesorice na Odsjeku za pedagogiju, okupili univerzitetski nastavnici, suradnici i studenti, povezani idejom multikulturalizma. Njima možemo zahvaliti što je Kongres protekao na najbolji mogući način. Oni su, različiti po godinama, iskustvu i znanstvenim područjima iz kojih dolaze, bili pravi predstavnici Kongresa komparativista.

U želji da interkulturalni dijalog u obrazovanju podržimo kao suvremenu andragošku temu, te da sabiranjem radova iz ove oblasti zadržimo duh jednog pozitivnog svjetskog zbivanja koje je na najbolji način okupilo stručnjake iz Bosne i Hercegovine i svijeta dokazujući da naši prostori u vremenu sadašnjem nisu poznati samo po nasilju, nerazumijevanju i nedavnim ratnim zbivanjima, u ovom broju časopisa objavljujemo neke od radova s XIII svjetskog kongresa komparativnih pedagoga.

Nadam se da ćete i u ovom broju naći zadovoljstvo u novim saznanjima.

*Mirjana Mavrak*

## **ŽIVJETI ZAJEDNO: OBRAZOVANJE I INTERKULTURNI DIJALOG**

Savremeni svijet je, mada preplavljen neprestanim naučnim, tehničkim i tehnološkim izumima i inovacijama, u isto vrijeme ispunjen nedostatkom razumijevanja, nesporazumima, antagonizmima i konfliktima. Čovjek se ne rađa ni kao dobar ni kao loš. Ne rađa se sa sposobnošću da razumije druge niti s mržnjom prema drugima. To je nešto što uči i usvaja u okruženju u kojem odrasta. To mu omogućuju prva iskustva iz roditeljskog doma i iskustva stečena tokom školovanja. To se dešava zbog toga što je ljudskom biću neophodna njegova altruistička i ljudska dimenzija podjednako koliko i njegove sposobnosti da u procesu učenja ostvari interpersonalnu komunikaciju, i upravo u tome domenu pruža se prilika edukatorima da djeluju. Upravo su oni osobe koje treba da razviju kvalitete komuniciranja ličnosti na pozitivan način i, s aspekta potreba modernog svijeta, neophodan način.

Veliki i značajni migracijski pokreti, tokom posljednjih decenija, nužno su svima nama nametnuli potrebu da naučimo kako živjeti s drugima i drugačijima. Gotovo da nema ni jedne zemlje u svijetu koja bi mogla biti označena kao jednonacionalna i unikulturalna. Čak i u onim dijelovima svijeta u kojima nije bilo ozbiljnijih migracija može se uočiti snažna tendencija porasta međuovisnosti među državama i društvenim zajednicama. Taj porast se odvija svakodnevno nevjerojatnom brzinom, te su za uspješno funkcioniranje privreda mnogih zemalja neophodni pojedinci koji su obrazovani na taj način da su razvili svijest, stekli znanja i ovladali vještinama neophodnim za djelotvorno komuniciranje čak i s onima čija je kultura potpuno drugačija od njihove. U svijetu kulturoloških različitosti niko više ne može biti oslobođen obaveze stjecanja znanja i ovladavanja komunikacijskim vještinama. Obrazovni sadržaji utemeljeni na vrijednostima različitih kultura, specifičnostima, sličnostima i razlikama šire se nevjerojatno brzo kao rezultat nastojanja da se ispune ove, uistinu stvarne potrebe. I, ne samo radi te potrebe čovjeka da živi u miru i toleranciji s drugima nego i zbog toga što je život s drugima jedini mogući način življenja. Bez drugih i drugačijih, bez poređenja i odmjerenja sa i prema drugima, čovjek ne može ostvariti svoj lični identitet.

Sumirajući ključna naučna viđenja u domenu interkulturalnog obrazovanja i osposobljavanja za dijalog, možemo ukazati na dvije značajke koje proizlaze iz istraživanja:

- Sadržaji koji se odnose na ovu oblast, koje je relativno lako prebacivati u druge oblasti korištenjem kognitivnog pristupa (predavanja, podučavanje, knjige, filmovi, diskusije) i uvrstiti u znanje pojedinca, ne vrše dovoljan utjecaj kako bi se promijenilo ponašanje ljudi i poboljšale osobine ličnosti.
- Mnogo je uspješnije i djelotvornije, istraživači šalju jasnu poruku, ako izravno učimo živjeti s drugima i razumjeti ih, posebno ako se to javlja kao rezultat dobre pedagoške prakse. Bez direktnih sučeljavanja, dijaloga, zajedničkog rada i života, znanje stečeno isključivo kognitivnom metodom ostat će formalno i beskorisno.

Društva s multikulturalnim obilježjima spontano osposobljavaju ljude da susreću i upoznaju jedni druge i tako doprinose pozitivnom razvoju ljudske svijesti o potrebi stvaranja bliskih veza s drugima i drugačijima. To, međutim, nije uvijek dovoljno. Živjeti pored nekoga i jednostavno ignorirati njegovu postojanost tako što nećete narušavati njegov način života još uvijek ne znači da je neka osoba dodala svojoj ličnosti dimenziju interkulturalnosti ili je, u tom smislu, usavršila svoju vještinu komuniciranja. Samo onda kada ljudi različitih identiteta uvažavaju jedni druge, (po)znaju jedni druge i rade jedni s drugima, razmjenjuju iskustva koristeći pozitivne i progresivne stvari kako bi olakšali svoj život, tada možemo govoriti o interkulturalnom sučeljavanju.

Interkulturalnost je novi, dinamični kvalitet u interakciji i komunikaciji među tim različitostima, zato što to znači aktivnu razmjenu različitih „dobra“ (bilo etničkih, religijskih, iskustvenih, naučnih, profesionalnih itd.) Ali, ova dimenzija iziskuje visok kvalitet i sofisticiranu pedagošku praksu. Ovo spada u nadležnost edukatora, razlog kojem je ovaj kongres posvećen. Očito je iz aktuelnih globalnih zbivanja da komparativna pedagogija mora, između ostalih važnih ciljeva i zadataka, uključiti ne samo spoznajni nego i praktične aspekte interkulturalnog razumijevanja, dijaloga i prihvaćanja.

Sigurna sam u to da su prethodni kongresi i konferencije društava za komparativnu pedagogiju imali, između ostalog, istu ovu ulogu, da se ljudi sastanu i razgovaraju o istim ili sličnim temama, da zajedno rade na različitim projektima, da se međusobno upoznaju kao pojedinci, ali i kao predstavnici različitih kultura i da izgrade proces razumijevanja, poštovanja i pozi-

tivnih emocija. Upravo zbog toga komparatisti, koji su kroz susrete navikli da upoznaju različite kulture, jezike, religije, stilove obrazovanja itd. su, kao po pravilu, ljudi drugačijeg kova. Njihova iskustva stečena ovakvim susretima omogućila su im da razviju viši stepen interkulturalnog razumijevanja i saradnje. Etnocentrizam im je čudan i nepoznat jer se oni nikada ne mogu naći u situaciji u kojoj bi, iz perspektive njihove vlastite kulture, osuđivali druge kao ispravne – neispravne, prihvatljive – neprihvatljive. Ustvari, njihov cilj je da prepoznaju vrijednosti u svakoj kulturi i prihvate ih.

No, na kraju, moramo još jednom ukazati na interkulturalnu saradnju, razumijevanje i toleranciju kao na krhku biljčicu o kojoj se treba brinuti i njegovati je. Iz nedavnih sukoba na Balkanu i Bosni i Hercegovini, ovo je evidentno, gdje je, u jednom kratkom periodu zanemarivanje ove važne biljke gotovo dovelo do njenog istrebljenja. Međutim, ova je biljka preživjela, što je najviše rezultat njenih dubokih i snažnih korijena koji su ojačali u prethodnim periodima naše prošlosti. XIII kongres u Sarajevu vidimo kao doprinos jačanju te biljke interkulturalnog dijaloga i razumijevanja širom svijeta.



J. Lyn McBrien<sup>1</sup>

## LJUDSKA PRAVA I UČENICI IZ POPULACIJE IZBJEGLICA: ANALIZA SPOSOBNOSTI PRISTUPANJA PROFILIRANOM OBRAZOVNOM PROGRAMU<sup>2</sup>

### - Sažetak -

*Izbjegličke porodice i njihova djeca suočavaju se s višestrukim izazovima kada se nasele u Sjedinjene Države. Većina agencija za raseljavanje nema ni vremena ni novca da se posveti djeci jer je njihov prioritet da pomognu odraslima da nađu smještaj i zaposlenje i ovladaju osnovama jezika kako bi taj posao mogli obavljati. Posljedica takvog odnosa je osjećaj izoliranosti i zbunjenosti djece izbjegličke populacije kada se upišu u školu. Pred njih se postavljaju izazovi da ovladaju književnim engleskim jezikom, da razumiju školski sistem i potrebna im je pomoć u prevazilaženju diskriminatorskog odnosa. Ako ne uspiju da dostignu te ciljeve, često se dešava da se smanjuje njihov potencijal za buduće funkcionalno djelovanje kao i sposobnosti i kapaciteti, koji su, prema mišljenju Sena<sup>3</sup>, presudni za ostvarivanje ljudskih prava i sloboda.*

*U ovom radu se polazi od Senove teorije sposobnosti pristupa(nja) kako bi se postavio okvir istraživanju koje je autorica obavila u agenciji za izbjeglice u jednoj jugoistočnoj državi u SAD. Agencija je koristila višeslojni sistem obrazovnih programa koji je pripremljen tako da odgovara potrebama djece za druženjem, stjecanjem znanja, slobodnim aktivnostima, nalaženjem pozitivnog identiteta. Ujedno odgovara i potrebama porodica da razumiju očekivanja koje postavlja škola te potrebama zajednice da shvati kulturu izbjegličke populacije i izazove koji se pred nju postavljaju. Rezultati opserviranja i anketiranja ukazuju na podršku kojom je učenicima iz populacije izbjeglica omogućeno da savladaju izazove i ispune visoka očekivanja ostvarivanjem postavljenih ciljeva. Sen je dokazao da je obaveza onih*

---

<sup>1</sup> J. Lyn McBrien je angažirana kao asistentica u sklopu studija Psihološki socijalni temelji obrazovanja na Univerzitetu u Južnoj Floridi (adresa: 8350 N. Tamiami Trail, B322, Sarasota, FL 34243; tel. 941 – 359 – 4635; email jlmcbrien@sar.usf.edu

<sup>2</sup> Human Rights and Refugee Students: A Capability Approach Analysis of a Multifaceted Program

<sup>3</sup> Amartya Sen, dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju 1998. g. Formulirao teoriju o sposobnosti (Capability Theory) - mikroekonomska teorija o osposobljenosti pojedinca, odnosno njegovoj sposobnosti da iskoristi svoje potencijale za obezbjeđivanje sredstava za život. Stoji nasuprot ekonomskoj teoriji po kojoj su vrijednosti roba i usluga jednake količini rada uloženog u njih (radna teorija) i o izjednačenosti ciljeva i vrijednosti (tržišna teorija) (nap.prev.).

*koji su u poziciji da pomognu drugim osobama u zaštiti ljudskih prava da to imaju u vidu. Konstruktivnim zalaganjem suportivnih odraslih osoba i osmišljavanjem obrazovnih programa može se, kako je pokazano, pomoći izbjeglicama da izbjegnu potencijalnu štetu koju neodgovarajući resursi mogu nanijeti njihovom budućem funkcionalnom djelovanju i sposobnostima.*

Mada je poslije događaja od 11. septembra 2001.g. zabilježen značajan pad, priliv i prihvatanje izbjeglica u Sjedinjene Države vratio se na godišnji prosjek. Tokom 2005. g. prihvaćeno je više od 53.000 osoba (radi se o podacima Instituta za migracionu politiku iz 2006. g.). Gotovo polovinu od toga čine djeca, procjenjuje Visoki komesar Ujedinjenih nacija za izbjeglice (UNHCR). Kao potpisnik Ženevske konvencije i njenog Protokola 1967. (UNHCR, 1951/1967), SAD-a smatra da je u sklopu useljeničke politike neophodno osigurati školovanje izbjegličke djece koje je ekvivalentno obrazovnom procesu kojim su obuhvaćena djeca stanovnika SAD-a. I istraživači i predstavnici pravosuđa smatrali su da „ekvivalentno“ ne znači i „isto kao“. Sen (1992.) tvrdi da se obezbjeđivanjem jednakih resursa i postavljanem jednakih zahtjeva ne pružaju iste prilike, zbog toga što se ljudi razlikuju po sposobnostima da iskoriste resurse i učine ih djelotvornim. Kao primjer, Sen (2004.) je poredio sposobnost zdrave osobe i osobe s posebnim potrebama objašnjavajući kako ista sredstva ne znače nužno i iste prilike.

„Osoba s posebnim potrebama može daleko manje učiniti u odnosu na potpuno zdravu osobu uz potpuno ista sredstva i druga „osnovna dobra“. Zbog toga se ne može očekivati da osoba sa posebnim potrebama ostvari ista postignuća – u potpuno istim uslovima – kao osoba bez fizičkog hendikepa (mada su im na raspolaganju bila ista sredstva, resursi i druga osnovna dobra) i ne treba u tom smislu o njoj donositi zaključke.“ (str. 332)

Vrhovni sud Sjedinjenih Država navodi sličan argument u slučaju *Lau versus Nicholas* iz 1874. g. Radi se o iznošenju u javnost slučaja učenika, američkih Kineza, koji su pohađali redovne razrede, uprkos slabom poznavanju engleskog jezika, i bilo je prepušteno slučaju da li će uspjeti ili pretrpjeti neuspjeh. Školske vlasti su tvrdile da ništa nije pogrešno urađeno i da je s ovim učenicima (američki Kinezi) postupano na isti način kao i s ostalim đacima. Sudija Douglas je, zapisujući mišljenje Suda, izjavio:

„U okviru ovih standarda koje je propisala država ne ostvaruje se jednakost u postupanju s učenicima samo time što je svima omogućeno da se služe istom opremom, udžbenicima, da slušaju iste nastavnike i rade po istom kurikulumu; jer su učenici koji ne razumiju engleski jezik nesumnjivo isključeni iz bilo kakvog smislenog obrazovanja ... Znamo da oni, koji ne



razumiju engleski, svoje iskustvo iz učionice kvalificiraju kao potpuno nesхватljivo i bez ikakvog smisla“ (str. 13-14).

Cortese (2007.) je izjavila da djeca koja potječu iz porodica s niskim prihodima ulaze u školu „s velikim zaostatom u znanju u odnosu na njihove vršnjake iz srednje klase“ (str. 4.). Smatra da jaz u postignućima ne može biti premošćen tako što se ovoj djeci ponude ista oprema i pomagala kao i djeci iz imućnijeg okruženja. Naglasila je da je potrebnije da ova djeca dobiju „obrazovanje bolje od prosječnog“ (str. 4.). Na nesreću, djeca iz porodica s niskim primanjima se obrazuju u školama koje su siromašne resursima i čiji nastavnici nisu dovoljno osposobljeni (Kozol, 2006.). Većina izbjeglih lica koja su nedavno naseljena u SAD spadaju u kategoriju stanovnika s niskim primanjima. Velik broj izbjeglica iz Sudana, Somalije, Afganistana i drugih zemalja u razvoju često dolazi neškolovan i bez vještina koje su neophodne za obavljanje dobro plaćenih poslova u SAD-u. Čak i osobe koje su visoko obrazovane često moraju prihvatiti slabije plaćeni posao zbog poteškoća s poznavanjem jezika i verifikacijom svjedočanstava.

Agencije za naseljavanje moraju se prvo pobrinuti za potrebe odraslih izbjeglih osoba (smještaj, hrana, očuvanje zdravlja i zapošljavanje) te djeca često ostaju bez ikakve podrške koja bi im pomogla da se suoče s izazovima koje pred njih postavljaju nepoznati obrazovni sistem i kultura. Kada se desi da školsko osoblje nije obučeno u smislu poznavanja kulturnog zaleđa izbjeglica, često nije ni svjesno traume zbog koje pate djeca. Nije svjesno ni razlike u njihovim sposobnostima kada se radi o govornom i književnom engleskom jeziku kao ni diksriminatorskog postupka lokalne djece. Nakon istraživanja situacije u kojoj žive izbjeglička djeca u jednoj školskoj oblasti na jugoistoku Sjedinjenih Država, u ovom radu se opisuje angažman jedne od agencija iz te oblasti čiji je primarni cilj bio da pomogne izbjegličkoj djeci i njihovim porodicama u prolazanju kroz obrazovni sistem SAD-a. Ovi ciljevi su bili usmjereni na unapređivanje ljudskih prava, kao što ih Sen (1993.) sagledava kroz teoriju o sposobnostima, tj. u smislu funkcionalnosti (ono što ljudi jesu i stvari koje mogu činiti), te sposobnost da se dosegne ta funkcionalnost i sloboda koju pojedinac ima da bi slijedio te ciljeve<sup>4</sup>. U daljem

<sup>4</sup> Prema navodima Manoja Sharme, profesora na katedri za unapređenje zdravlja i obrazovanja iz Sinsinatija, glavni koncept Senove teorije o sposobnosti sadrži pet osnovnih elemenata: razmjena znanja i usluga koju pojedinac ostvaruje izvan procesa proizvodnje i prodaje; karakteristike: udobnost ili imovina se ne žele per se nego se vrednuju prema atributima koje obezbjeđuju; sposobnosti: stvari koje neka osoba može ili bi mogla postići u životu u realnim okolnostima; funkcionalnost: mješavina postupaka i djelovanja ili različite opcije ili aktivnosti koje pojedinac preduzima u svakodnevnom životu kako bi nešto postigao u životu; dobrobit: lična korist pojedinca.

tekstu slijedi objašnjenje teorije, artikulacija problema, metode istraživanja te rezultati i razmatranje potencijala za povećanje uspješnosti učenika iz izbjegličke populacije.

### **Teorija sposobnosti**

Teorija sposobnosti što je postavlja Sen, predstavlja ekonomski model koji se odnosi na ljudska prava. Naglasak stavlja na sposobnosti pojedinca da u životu vrši odabir tako da za sebe poluči korist (Hamilton). Uzimajući u obzir primjenljivost teorije o sposobnosti na djecu, Sen kaže: „Kada razmišljate o djetetu, morate uzeti u obzir ne samo slobodu izbora koju dijete ima sada nego i slobodu koju će dijete imati u budućnosti“ (Saito, 2003., str. 25.). Drugi danas donose odluke umjesto djeteta i propisuju njegovo ponašanje, što se na kraju odražava na slobodu djeteta u budućnosti.

Nastavnici, roditelji i druge odrasle osobe, koje su u ovo uključene, odgovorne su za pružanje prilika u kojima će se povećavati potencijal djece za funkcionalno djelovanje i sposobnosti. U Sjedinjenim Državama često se radi o rutinskoj odgovornosti pa se djeca iz srednje i više klase potiču da se upišu u prominentne institucije za više obrazovanje. Međutim, disparitet između radničke klase, osiromašenih, manjina, imigranata i učenika iz populacije izbjeglica, ozbiljno ograničava mogućnosti koje im se otvaraju u budućnosti. Pokušaj da se izvrši standardizacija nastavnog plana i programa i instrumenata za mjerenje postignuća još je više umanjio njihove šanse. Pokušaj da se postigne jednakost u nastavi nije se pokazao pravednim. Da bi postigli uspjeh, većini učenika su bili potrebni: individualizirana nastava, materijali, učenje jezika i ocjenjivanje postignuća.

### **Artikulacija problema**

Tužno je ali istinito, obrazovni proces u Sjedinjenim Državama nazaduje u odnosu na stanje u kojem se, prije 30 godina, odvijala borba učenika, američkih Kineza. To je posljedica nepravedne federalne legislative u domenu obrazovanja na kojoj insistira Bushova administracija. Mnogo (američkih) država je pošlo od zakona „Ne izostaviti ni jedno dijete iz obrazovnog procesa“<sup>5</sup> i završnog izvještaja Nacionalne konferencije za državnu legislativu<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> „No Child Left Behind“

<sup>6</sup> National Conference of State Legislatures

(2005.) o tom zakonu koji je okvalificiran kao protivustavan. U sklopu školske politike koju karakterizira usmjerenost na standardizaciju i testove koji presudno utječu na završni uspjeh, kombinirane s nelokalnim nastavnim programima i metodama koje su agencije izvane nametnule „neuspješnim“ školama, nastavnicima je ostavljeno malo vremena za individualiziranu nastavu s učenicima kojima je najviše potrebna fleksibilna i dodatna nastava. Ovakvom praksom su ozbiljno ograničene šanse velikog broja školske djece u SAD-u da steknu sposobnosti kojima će njihovo potencijalno funkcioniranje biti uspješnije.

Drugi vidovi političkog djelovanja Vlade rezultirali su političkom diskriminacijom i njima su reducirane mogućnosti djece iz populacije imigranata i izbjeglica da steknu visoko obrazovanje u Sjedinjenim Državama. Radeći na longitudinalnom izučavanju djece imigranata<sup>7</sup>, Fernández-Kelly i Curran (2001.) su utvrdili da nikaragvanska djeca koja dođu u SAD imaju manje prilika da se obrazuju od kubanske djece jer Vlada SAD-a prihvata izbjeglice s Kube, a odbija dati taj status Nikaragvancima koji traže azil. Posljedica takvog postupka je slabija stopa zapošljavanja nikaragvanskih porodica, a kada se zaposle, slabije su plaćeni i izloženi su stalnom pritisku zbog straha od deportacije te nisu bili u stanju stvoriti suportivnu zajednicu. Pored toga, ne smatra se poželjnim da njihova djeca traže finansijsku pomoć za dalje obrazovanje na fakultetu. Slična je i sudbina Haićana, osim što je stepen njihovog obrazovanja još niži, manje su plaćeni i izloženiji diskriminaciji (Stepick, Stepick, Eugene, Teed & Labissiere, 2001.).

Osim problema koji su proizašli iz politike koju je vodila vlada, učenici izvan dominantnih socijalnih grupa suočavaju se s problemom strukturalne i pojedinačne diskriminacije. Poznato istraživanje koje je poduzeo Rist (1970.) te eksperiment „Pigmalion“ koji su izvršili Rosenthal i Jacobsen (1968./1992.) pokazali su koliko snažan može biti utjecaj negativnih očekivanja nastavnika na učenike koji pripadaju manjinama i grupaciji učenika iz specijalnih osnovnih škola<sup>8</sup>. U svojoj longitudinalnoj studiji o djeci imigranata (CILS), Portes i Rumbaut (2001. g.) navode da se „druga generacija djece suočava s različitim barijerama uspješnom prilagođavanju koje postavlja zemlja domaćin, a za tu djecu ništa nema toliki značaj kao diskriminacija“ (str. 309). Istraživači su razgovarali s nastavnicima koji su smatrali da su njihovi učenici koji potječu iz imigrantskih i izbjegličkih grupacija intelektualno inferiorniji u odnosu na njihove učenike iz SAD-a (Lee, 2002.; Tru-

<sup>7</sup> Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)

<sup>8</sup> Special Elementary School (SES) specijalne osnovne škole namijenjene djeci s blažim vidovima retardacije (nap. prev.).

eba, Jacobs & Kirton, 1990.). Učenici iz grupacije imigranata i izbjeglica su izjavili da su ih ismijavali i obeshrabrivali i njihovi američki vršnjaci i njihovi nastavnici (Birman, Trickett & Bacchus, 2001.; Carter, 1999.; Suárez-Orozco, 1989.).

### **Svrha i metode istraživanja**

U svom radu s učenicima iz grupacije izbjeglica u Sjedinjenim Državama, ispitivala sam diskriminatorско ponašanje američkih nastavnika i vršnjaka prema adolescentima iz populacije izbjeglica i kako se to odrazilo na njihovu motivaciju da se dalje obrazuju (McBrien, 2005.). U trogodišnjoj studiji o adolescentima izbjeglicama, uočila sam da su česti vidovi diskriminacije na osnovu rasne ili nacionalne pripadnosti, jezičke barijere, fizičkog izgleda i vjerskog opredjeljenja. U jednoj srednjoj školi u kojoj sam vršila opserviranje, učenici koji su pohađali nastavu iz engleskog jezika<sup>9</sup> bili su odvojeni od učenika iz SAD-a i bili smješteni u jednoj prikolici iza glavne školske zgrade. Učenici iz populacije izbjeglica muslimana rekli su mi da ih njihovi američki vršnjaci neprestano ismijavaju zbog nošenja hidžaba, a također su bili podvođeni pod stereotip terorista. Drugi učenici su ih nazivali „sestrama“ ili „braćom“, Bin Ladena ili Huseina. Dok su bili izloženi takvom diskriminatorskom ponašanju, kod mladih iz populacije izbjeglica javljao se osjećaj depresivnosti, razmišljali su o napuštanju školovanja i pokušavali izbjeći odlazak na nastavu pretvarajući se da su bolesni. U pratećem istraživanju sam izvršila evaluaciju djelotvornosti programa agencije za izbjeglice koji ću nazvati Refugee Friendsheep Centre (RFC)<sup>10</sup> a koji je uticao na porast motiviranosti učenika, njihove ciljeve i sudjelovanje u školskim aktivnostima (McBrien, 2007.).

U sekundarnoj analizi rezultata mog istraživanja, razmatrala sam potencijalni utjecaj diskriminatorskog i suportivnog ponašanja na sposobnosti i funkcionalnosti učenika koji učestvuju u školskim aktivnostima. U nastavku ovog rada usmjerit ću se na ova dva faktora:

- interakciju studenata iz populacije izbjeglica i njihovih nastavnika, jer su upravo odrasli a ne vršnjaci oni koji dijele odgovornost za povećavanje potencijala djece, njihovo osposobljavanje i funkcioniranje, i

---

<sup>9</sup> English Language Learner (ELL)

<sup>10</sup> Centar za druženje s izbjeglicama

- rad RFC-a usmjeren na pružanje podrške učenicima i roditeljima iz populacije izbjeglica i razvijanje svijesti školskog osoblja u SAD-u o ovom pitanju.

Mada su učesnici u mom istraživanju uistinu ukazali na negativna iskustva sa svojim vršnjacima rodnom iz SAD-a, više ih je brinula diskriminacija koju su iskusili u odnosu sa svojim nastavnicima. Jedna djevojka je sažela značaj uloge nastavnika rekavši: „Sve najviše zavisi od nastavnika.“ To „sve“ sadržavalo je činjenicu da učenici ne odabiru omiljene nastavne predmete po svojim interesovanjima, nego po tome koliko im se sviđa predmetni nastavnik. Takva atribucija može znatno utjecati na izbor učenika u sklopu daljeg obrazovanja i donošenje odluka u pogledu karijere.

Centar u kojem sam obavljala istraživanje nalazio se u središtu jednog južnoistočnog grada u Sjedinjenim Državama u kojem je druga po veličini izbjeglička populacija na jugu SAD-a. Služila sam se i kvalitativnim metodama anketiranja i opserviranja i kvantitativnim, ali ću se u ovom tekstu fokusirati na rezultate kvalitativnih metoda.

Osim 43 učenika iz populacije izbjeglica (isprva u fokusiranim grupama s nekoliko proširenih pojedinačnih razgovora sa starijim adolescentima), razgovarala sam i s četiri člana osoblja Centra, devet nastavnika i 28 roditelja iz ove populacije, uz pomoć doktoranata s obližnjeg univerziteta. Opserviranje sam vršila u dvije učionice u srednjoj školi i dvije grupe u pripreмној školi za pohađanje nastave na fakultetu, gdje mi je također bilo omogućeno da pratim rad učenika obuhvaćenih istraživanjem. Obje škole su pohađali učenici iz različitih zemalja, uključujući imigrante, useljenike iz zemalja u kojima se govori španski i portugalski i izbjeglice. Prilikom prikazivanja komentara učesnika u istraživanju služit ću se pseudonimima.

Podatke sam prikupljala služeći se zapažanjima vršnjaka, kontrolnim listama, dugotrajnim opservacijama i drugim metodama kako bi informacije koje sam analizirala u studiji bile što pouzdanije. U vrijeme kada sam obavljala istraživanje svi učenici su dobro vladali engleskim jezikom te nije bilo potrebno da angažiram prevodioce. U razgovoru s roditeljima koristila sam usluge prevodilaca.

Uprkos čestim slučajevima diskriminacije kada su istovremeno nastojali da ih premoste i sagledaju uzajamnost dviju kultura, one svojih roditelja i one njihovog novog doma, stariji učenici s kojima sam razgovarala bili su izuzetno uspješni i u pogledu stjecanja znanja i u odnosu na psihosocijalni razvoj. Mlađi učenici su ispoljavali oduševljenje i postavljali visoke ciljeve u odnosu na svoju budućnost. Moje istraživanje nije utjecalo na potporu

RFC-a, što je bilo presudno za funkcioniranje učenika u kontekstu izazova s kojim su bili suočeni. Govorit ću o tome na koji način diskriminatorsko ponašanje može utjecati na smanjivanje šanse učenika iz izbjegličke populacije da steknu sposobnosti i ostvare funkcionalnost, kao što je slučaj s podrškom koja im je omogućila da prevaziđu ta ograničenja.

### **Kako učenici vide diskriminatorsko ponašanje nastavnika**

Nekoliko učesnika adolescenata ukazalo je na to kako su nastavnici utjecali na njihovu zaneresiranost za različite nastavne predmete. Naprimjer, kada sam pitala: „Koji je vaš omiljeni predmet?“ dvije djevojke su ovako odgovorile:

*Fatima:* „Obično volim matematiku. Ali, onda je nastavnik nekako to preokrenuo i sada mi se sviđa poznavanje prirode.“

*Soleen:* „Matematiku sam najviše voljela. Sviđao mi se nastavnik matematike. Sada volim historiju. Nastavnik, znate, on je doprinio da je zavolim ... On razumije kako se osjećate. Ne dopušta da se osjećate kao autsajder.“

Odgovori poput ovih pokazuju da ponašanje nastavnika može utjecati na potencijalnu funkcionalnost njegovih učenika. Adolescenti koji su učestvovali u mojoj studiji su došli do zaključka da je njihova borba s engleskim jezikom bila razlog zbuđenosti i uznemirenosti po dolasku u Sjedinjene Države. Njihovi komentari otkrivaju kako odnos nastavnika može blokirati ili potaći njihovo zalaganje za učenje. Nekolicina se prisjetila da su sjedili u razredu a da nisu razumjeli baš ništa od onoga što su nastavnici govorili. Fatima je opisala svoju uznemirenost zbog toga što je njena nastavnica u petom razredu glasno opominjala da treba da ide na čas engleskog jezika:

„Osjećala sam se tako glupo! Uvijek bih se uznemirila kada bi ona to uradila. I jednom kada nisam pazila na vrijeme, nastavnica je došla i rekla: 'Fatima, zar ne znaš koliko je sati? Vrijeme je da ideš.' Stvarno sam bila usplahirena kada je to rekla jer sam osjećala da ona misli da sam glupa ili nešto tako.“

Corë se prisjetila jedne prilike kada je osjetila da joj se nastavnik izruguje. Rekla je da niko u razredu nije podigao ruku da odgovori na pitanje koje je nastavnik postavio. Corë je znala odgovor, ali je pogrešno izgovorila riječi.

Rekla je da se nastavnik prvi smijao njenoj pogrešci. Nien i Monique se sjećaju da su se bojale javljati jer su strahovale od toga da će pogrešno izgovoriti riječi i da će ih zbog toga vršnjaci ili nastavnik ismijati. Tinejdžer – izbjeglica iz Vijetnama – mi je rekao da nastavnici nisu prozivali učenike izbjeglice „zbog toga što im je previše vremena trebalo da kažu odgovor“ pa bi nastavnici postali nestrpljivi. Nasuprot tome, dvije djevojčice su se posebno sjećale osjećaja dobrodošlice i podrške svojih nastavnika engleskog jezika.

Nekoliko učenika pomenulo je problem stereotipa kod nastavnika. Nien i Anna, obje iz Vijetnama, rekle su mi da su stalno imale problema zbog stereotipa o Azijatima. Anna, koja trenutno pohađa studij umjetnosti, rekla mi je da je njen nastavnik matematike postavio veća očekivanja za nju nego za ostale u razredu. Muslimanke sa Srednjeg istoka borile su se protiv negativnog stereotipa o porijeklu njihovog naroda i njihovoj vjeri. Corë mi je rekla da je njen nastavnik poznavanja društva izostavio samo poglavlje o Srednjem istoku: „Rekao je da to poglavlje nije zanimljivo.“ Layla je rekla da je jedan od njenih nastavnika optuživao vlade islamskih zemalja i mislio da islam „ispire mozak“ svojim sljedbenicima. Kada je pokušala da mu se usprotivi, rekao joj je da je „sasvim je u redu da ona ima vlastito mišljenje, ali nije trebalo da ga saopći“. Dvije od djevojaka su imale problema s nastavnikom tjelesnog odgoja koji im je dao slabe ocjene zbog odbijanja da nose kratke šorceve za vježbanje.

Poruga nastavnika, nerazumijevanje na planu kulture i nestrpljivost uzrokovali su da se učenici adolescenti iz populacije izbjeglica osjete uznemirenim i izoliranim, što je često rezultiralo njihovim slabijim učestvovanjem u nastavi. Smanjeno učestvovanje u nastavi može se odraziti na reduciranu funkcionalnost i sposobnosti u smislu budućeg odlučivanja o višem obrazovanju i karijeri.

### **Zapažanja nastavnika**

Kao i u kontaktu s učenicima koji su učestvovali u mom istraživanju, uočila sam i zabilježila i pozitivne i negativne komentare i ponašanja nastavnika. Svi nastavnici s kojima sam razgovarala rekli su da su odabrali posao u svojoj školi zbog toga što su željeli da rade s različitim grupacijama učenika. Gđa Brook, nastavnica prvog razreda u privatnoj školi u kojoj su djeca imigranata i izbjeglica bila pripremana da postanu uspješni građani, rekla je da je probrala tu školu upravo zbog njene usmjerenosti na djecu porijeklom iz različitih zemalja. Gđa Cathay je rekla da je s oduševljenjem učila o drugim kulturama podučavajući svoje đake. Gđa Terri mi je rekla da je prili-



kom razgovora pred zapošljavanje predstavnik škole bio jasan u pogledu izazova koje predstavlja rad u ovoj školi u kojoj učenici govore 60 različitih jezika i dijalekata. Međutim, također je rekla da nije, kada je početkom jeseni dobila spisak svojih učenika, bila obaviještena o tome ko od njih ima status izbjeglice a ko je imigrant, niti iz koje zemlje dolaze, koliko dugo borave u Sjedinjenim Državama niti koliko dobro se služe engleskim jezikom. I ona i gđa Cathay su izrazile želju da se uz rad obučavaju o imigrantima i izbjeglim osobama. Uprkos raznolikosti učeničke populacija u školi, navele su da im nikada nije bilo ponuđeno da se dodatno usavršavaju za rad u takvim uslovima.

Zapazila sam nastojanja nastavnika da pomognu svojim tako različitim učenicima da se osjete dobrodošlima u svojim učionicama. Nekoliko nastavnika je na zidove učionica postavilo stručne podatke na španskom i vijetnamskom. Nekoliko je, tokom rada, ubacivalo fraze na španskom jeziku u razredima u kojima su većinu učenika činili Hispanoamerikanci. U toku razgovora, većina nastavnika je ispoljila zabrinutost za svoje učenike iz drugih zemalja. Naprimjer, nastavnica Hess je rekla da je željela da se djeca mogu posavjetovati s psihologom. Pokazala mi je dijelove radova u kojima su učenici govorili o traumatskim iskustvima prilikom bijega iz domovine i rekla da neki učenici po njenom uvjerenju pate od posttraumatskog stresa.

U isto vrijeme bilo je pokazatelja i o negativnim stavovima nastavnika, stereotipiji i nepoznavanju situacije u kojoj se djeca nalaze. I gđa Terri i gđa Cathay imale su stereotipnu predodžbu o učenicima iz Vijetnama, Indije i Pakistana, govoreći da se svi veoma trude, da im je stalo do učenja i postignuća. Gđa Terri je smatrala da su male muslimanke veoma tihe i da radije prepuštaju dječacima da govore u razredu. Jedno vrijeme sam pratila rad u razredu u kojem su dva nastavnika (muškarca) pripremala učenike za Iowa Test of Basic Skills<sup>11</sup>, standardizirani tekst koji se koristio na nivou države. Činilo se da je razred dezorganiziran i da plan rada ne postoji. Nakon nekoliko trenutaka, jedan od nastavnika je rekao drugome: „Ne znam koliko oni uopće od ovoga razumiju“, kao da djeca ne mogu čuti da govori o njima. Drugi nastavnik je nastavio rad, ali nije pripremio pitanja za učenike. Lutao je od pitanja o sunčevom sistemu, državama i vremenu, ali se nije služio mapama i satom na zidu kako bi učenicima pomogao da shvate gradivo. Učenici nisu znali da je tog dana bila srijeda, niti koliko dana ima u godini. Također nisu znala da se njihov planet zove Zemlja. Služili su se engleskim jezikom, ali još nisu naučili mnoge naučne činjenice.

---

<sup>11</sup> Test iz osnovnih vještina za učenike u školama iz Iowae



Nekoliko nastavnika je pomenulo da se na njihov rad odražavaju testovi čiji rezultati presudno utječu na završno ocjenjivanje učenika. Srednja škola Appleton, u kojoj je radilo nekoliko nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, bila je označena kao neuspješna škola jer nije ostvarila traženu stopu godišnjeg napretka. Zbog toga je uprava škole uvela državni program za poboljšavanje rezultata na testovima. Kada sam vršila opserviranje u razredu gđe Terri, primijetila sam da se ne zaustavlja kako bi objasnila pogrešne odgovore učenika, nego je nastavljala s predavanjem čim bi učenik dao tačan odgovor. Upitala sam je zbog čega to radi a ona je odgovorila: „Nastavni program po kojem radimo u minut određuje koliko vremena smijemo utrošiti na domaću zadaću, pregled gradiva i izlaganje novog materijala. Ako zaostanem, a neko opservira rad u razredu, u nevolji sam. Nemam vremena da objasnim pogrešne odgovore. Objašnjenje moraju potražiti nakon nastave ukoliko im je potrebno.“ Kada sam upitala da li škola obezbjeđuje transport poslije produžene nastave, odgovorila je da oni to ne mogu priuštiti zbog troškova koji proizlaze iz primjene državnog programa. G. Arnold je rekao da svi nastavnici u njegovoj srednjoj školi „imaju problema s proširenim standardiziranim testovima. Nije to ono što djeca treba da uče. Time se odvlači vrijeme od predavanja“.

### **Suportivni rad Centra za druženje s izbjeglicama**

Polazeći od zadatka da pomogne učenicima iz populacije izbjeglica da prevladaju osjećaj zbunjenosti, da nauče govoriti engleski jezik i shvate proces učenja i stjecanja znanja, Centar za druženje s izbjeglicama pruža višeslojni sistem profiliranih usluga namijenjen učenicima, njihovim roditeljima i nastavnicima. U Centru se četiri puta sedmično održava dopunska nastava a za svršene studente se organiziraju tri besplatne sesije s tutorima kako bi djelotvornost studenata bila uspješnija. Osim što se djeci omogućuje rad u malim grupama i individualizirana pomoć, održavanje ovih sesija odvija se na mjestu koje izbjegličkoj djeci pruža sigurnost i gdje mogu da se sastanu i provode vrijeme s drugom djecom koja su došla iz sličnih, često traumatskih sredina. Koristi im druženje i rad s osobama rođenim u SAD-u, osobljem koje se bavi izbjegličkom populacijom, tutorima koji su angažirani za rad sa studentima. Djeca se mogu služiti kompjuterom u izradi zadaće, što je luksuz koji većina izbjegličkih porodica sebi ne može priuštiti. Imaju priliku da se igraju u bezbjednom i toplom okruženju kada završe zadaću. Proces njihovog odgoja protječe uz podršku Centra pa neki od njih postaju tutori i savjetnici u omladinskim ljetnim kampovima. Za obavljanje tih poslova an-

gažira ih Agencija i time se studentima omogućuje da ojačaju samopouzdanje i pred sebe postave visoke ciljeve. Troje studenata, iz Bosne, Gambije i Sierra Leonea, diplomiralo je 2007. g. i obavljalo ove poslove u Centru. Svi su nastavili fakultetski studij namjeravajući da obavljaju poziv nastavnika. Jedna starija studentkinja, kurdskeg porijekla, koja je u Centru radila kao tutor, završila je pripremu školu i ove godine upisala studij medicine.

Ukoliko je nekome od djece potrebna specijaliziranija podrška organiziraju se privatni časovi s tutorima koji su angažirani za rad po metodi „jedan nastavnik-jedan učenik“. Organiziraju se i specijalni programi za mlade koji se nalaze u kritičnoj situaciji koja bi se mogla ozbiljno odraziti na njihove mogućnosti da pohađaju nastavu, kao što su tinejdžerske trudnoće, zlostavljanje u porodici i kriminogeno ponašanje. Djeci se omogućuje da uče i tokom ljetnog perioda jer Centar organizira šestonedjeljni ljetni kamp u kojem je učenje kombinirano sa zabavom i aktivnostima kojima se omogućuje upoznavanje s tekovinama kulture. To podrazumijeva obilazak muzeja, zooloških vrtova, državnih farmi, nacionalnih parkova i lokalnih univerziteta. Primjenom programa usmjerenih na dijete kao što su ovi, omogućuje se podrška koju spominje Corteseova (2007.) u svojoj tvrdnji da je djeci, koja se nalaze u nepovoljnijem položaju, neophodno pružiti više od jednakog tretmana kako bi stepen njihovih postignuća bio viši.

Supportivni rad Centra za druženje s izbjeglicama temelji se na programu povezivanja. Za ove potrebe angažiraju se i obučavaju odrasle osobe iz izbjegličke populacije i one postaju medijatori koji povezuju roditelje iz ove strukture sa školama koje pohađaju njihova djeca. „Lice za vezu“ je pripadnik iste etničke ili kulturne skupine (Somalijac radi s izbjeglicama iz Somalije). Lica za vezu se sastaju sa svojim „klijentima“ pojedinačno kako bi utvrdili specifične potrebe porodice, zatim prisustvuju razgovorima roditelja i nastavnika kao prevodioci i pomažu u nabavci prehrambenih artikala koji zadovoljavaju potrebe porodice. Pored toga, organiziraju radionice za roditelje kako bi ih upoznali s obrazovnim sistemom u SAD-u, predložili šta škola očekuje od roditelja i kako da u svojim domovima stvore okruženje u kojem će njihova djeca lakše i bolje učiti. Sastaju se i sa školskim nastavnicima i savjetnicima u slučaju da djeca ispolje specifične potrebe i u školi organiziraju radionice za upoznavanje s izbjegličkim kulturama. U anketi kojom je bilo obuhvaćeno 28 nastavnika oblasne škole, dati su izuzetno pozitivni odgovori o programu koji koristi ovaj centar, odnosno u kojoj mjeri pomaže nastavnicima, savjetnicima i upraviteljima da bolje razumiju potrebe svojih učenika iz izbjegličke populacije i da, isto tako, povećaju svoja očekivanja u pogledu uspješnosti ove djece.

U fokusiranim grupama kojim je obuhvaćeno 26 roditelja iz populacije izbjeglica (24 majke i dva oca) iz Vijetnama, Somalije i Irana, roditelji su neprestalno hvalili rad svojih „lica za vezu“ zbog pomoći koju su im pružili u rješavanju pitanja koja se odnose na rad škole i tokom sastanaka. Rezultati ankete s ponovljenim uzorkom (analizirano je 40 uzoraka) ukazuju na to da su se roditelji, koji su tokom perioda od godinu dana redovno ostvarivali kontakt s „licem za vezu“, češće odlučivali za ovaj vid komunikacije sa školom. Statistički pokazatelji govore o porastu broja ove vrste kontakata ( $p < .01$ ) kroz koje su roditelji primali informacije o školi, pobrinuli se da djeca pohađaju dopunsku nastavu, da djeca imaju dovoljno vremena i mjesto za izradu domaće zadaće, da budu uključena u rad ljetnjeg kampa. Lice za vezu im je pomagalo i u slučajevima kada je djeci bila potrebna pomoć u školi zbog povređivanja i izrugivanja u školi ili kod kuće.

## **Razmatranje**

Imajući u vidu da djeca ne mogu donositi odluke o svom razvoju i da je djeci neophodna podrška odraslih i da odrasli usmjeravaju njihov rad, može se razmatrati primjenljivost teorije o sposobnosti pristupa na njih. U razgovoru sa Saitom (2003.) Sen dokazuje da je sloboda djece u sadašnjosti manje važna od slobode kojom će raspolagati u budućnosti kao odrasle osobe. Posmatrajući okruženje u kojem se odvija obrazovanje djece, njihove sposobnosti za djelovanje u budućnosti se povećavaju kada su okružena pažnjom i kada im se predoče sredstva koja su im neophodna za razumijevanje i proces stjecanja znanja i odnosa u društvu. Stereotipija, diskriminacija i „ista pomagala, udžbenici, nastavnici i kurikulum“ (Lau v. Nichols, 1974.) utječu na smanjenje broja prilika u kojima ona kao odrasle osobe mogu djelovati slobodno i funkcionalno.

Sen (2004.) opisuje ljudska prava kao „artikulaciju etičkih zahtjeva“ koja odgovaraju slobodama koje se podrazumijevaju tim zahtjevima (str. 321). Članom 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948.)<sup>12</sup> obuhvaćeno je i pravo na obrazovanje, a Članom 2. Konvencije o pravima djeteta (1989.) od država se traži da ih poštuju i Sen smatra da prava ne treba ograničiti na legislativu, državnu ili neku drugu. Govoreći o odnosu etičkih zahtjeva i slobode, Sen navodi:

---

<sup>12</sup> The Universal Declaration of Human Rights

„Da bi se sloboda računala kao dio evaluativnog sistema ljudskih prava, ona jasno mora biti dovoljno važna da opravda potrebu drugih da budu spremni posvetiti joj nužnu pažnju kako bi razmislili o svojim postupcima i pravedno je unaprijedili“ (str. 329).

S obzirom na obavezu pojedinaca da štite prava drugih, Sen (2004.) kaže da su oni koji su u poziciji da pomažu i štite druge obavezni to činiti s uvjerenjem. U Saitovom (2003.) istraživanju primjene Senove teorije o sposobnosti pristupa u oblasti obrazovanja, navodi se da su odrasle osobe obavezne da starajući se o djeci odgovorno donose odluke tako da doprinesu unapređivanju sposobnosti djece za buduće funkcionalno djelovanje. Jasno je da su te obaveze bile ispunjene u procesu primjene programa u sklopu Centra za druženje s izbjeglicama. Pomažući izbjegličkoj djeci da napreduju u procesu stjecanja znanja, stručnošću i ispoljavanjem empatije, individualiziranom nastavom, postavljanjem pozitivnog modela ponašanja i kulture, lica za vezu pomagala su učenicima i njihovim porodicama da prevaziđu negativna iskustva i ono što su im pripisivali vršnjaci iz SAD-a i nastavnici u njihovim školama. Osim toga, nekoliko nastavnika je izrazilo želju da pohađa obuku koja bi im omogućila da bolje razumiju kako mogu pomoći učenicima iz populacije izbjeglica. Osoblje Centra je, isto tako, navelo da bi željelo proširiti svoju komunikaciju s nastavnicima. Za uspješnije djelovanje na ovom planu potrebno je da rukovodstvo škole bude bolje upoznato s potrebama nastavnika za usavršavanjem, a agencijama poput ovog centra potrebno je više finansijske potpore da bi bile djelotvornije.

Posredovanje u slučaju diskriminacije koja može utjecati na umanjivanje sposobnosti pojedinca za funkcionalno djelovanje i njegovu motivaciju u budućnosti jeste pitanje identiteta. Učestvovanje u diskriminatornim postupcima i reagiranje na iskustva diskriminacije usko su povezani sa slikom koju pojedinac stvara o svom socijalnom identitetu. Cooley (1902.) govori o „gledanju sebe u ogledalu“, misleći na to da ljudi određuju svoj identitet na osnovu onoga kako ih drugi vide. U istraživanju o djeci iz populacije izbjeglica u Sjedinjenim Državama, Suárez-Orosco i Suárez-Orosco (2001.) od učenika iz ove populacije je traženo da popune prazan prostor u ovoj rečenici: „Većina Amerikanaca misli da smo mi \_\_\_\_\_.“ Istraživači su utvrdili da je najveći broj ispitanika unio u ovaj prostor negativne pridjeve i imenice kao što su „smeće“, „beskorisni“ i „ovisnici o drogama“ (str. 97).

Sen (2000.) razmatra implikacije o socijalnom identitetu u odnosu na slobodu izbora i opće pravde. Za Sena, sposobnost je krucijalna oznaka slobode (Saito, 2003.). Zalaže se za krajnju slobodu pojedinca da odabire složene identitete radije nego da samo „otkriva“ elemente identiteta pojedinca. Također je upozorio na to da vjerovanje u urođeni identitet a ne u odabrani

može dovesti do razdvajanja u kulturološkom smislu i osjećaja prinude da pojedinac djeluje s „datim“ identitetom grupe. To je u nekim slučajevima imalo tragičan ishod, kao što se to dešavalo na Kosovu, Ruandi i drugim mjestima u svijetu. Međutim, uzdizanje iznad samorealiziranog ili socijalnih identiteta koji su nametnuli drugi obično je teško, kako to ističu istraživači (Cooley, 1902; Graham & Juvonen, 1998.; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Suárez-Orosco i Suárez-Orosco, 2001.). Djeci je potrebna pomoć odraslih kako bi stekla sposobnost da sebe sagledaju kao osobe sposobne da izaberu pozitivan identitet nasuprot negativnih identiteta koji se nameću izvana (što se javlja u slučaju negativne stereotipije i diskriminacije). Iznova pominjem da je rad RFC-a potpomogao razvoj pozitivnih identiteta u kulturološkom smislu putem raznih vidova djelovanja „lica za vezu“. Njihov rad se odrazio na bolje razumijevanje u odnosu izbjegličkih porodica i školskog osoblja. Postupanje u skladu s metodologijom usmjerenosti na dijete u cjelini, u Centru su djeca poticana da razviju takav stepen samopoštovanja i ostvare interakciju s drugima iz svog kulturnog okruženja i izbore se s okolnostima u kojima su se osjećali izoliranima u toku školovanja.

Saito (2003.) je ukazao na to da se svi oblici obrazovanja ne odnose na jačanje sposobnosti: sistemi tipa od općeg ka pojedinačnom u kojima se naglašavaju ispitivanja i kompetitivnost ne doprinose samostalnosti. Ja bih dodala da sistemi u koje su inkorporirane forme strukturalne i individualne diskriminacije ozbiljno ograničavaju potencijal obrazovnog sistema da poveća funkcionalnost i sposobnost učenika jer rezultira kršenjem ljudskih prava. Saito (2003.) je naveo da obrazovanje treba biti dopuna „snaženju sposobnosti da se obrati pažnja na vrijednosti“ (str. 29). Ukazujući na posljedice zbivanja od 11. septembra 2001. Nussbaum (2001.) je rekao:

„Možda najviše volimo vlastiti narod, no moramo težiti svijetu u kojem potencijali ljudskih bića neće biti osujećeni gladovanjem ili mržnjom prema ženama ili nedostatkom obrazovanja ili neposrednošću rata koji pojedinac nije uzrokovao. Zbog toga moramo insistirati na obrazovanju koje čini ono što može da bi potaklo razumijevanje razloga stradanja ljudi, da podučava djecu da prepoznaju brojne prepreke koje treba izbjeći, mnoge zamke ego-centričnosti u pokušaju da se djeluje pravedno. Puno je znakova nade u sadašnjoj situaciji, naročito u nastojanjima da se američka javnost obrazuje i tako upozna islam, historiju Afganistana i Pakistana i bolje upozna situaciju i odnose koji vladaju među Arapima i Amerikancima u ovoj zemlji. No, moramo se pobrinuti da zalaganja za obrazovanje budu konzistentna i sistematična a ne samo strahom motivirani odgovori na trenutne krize.“

Djelotvorna obuka za usavršavanje nastavnika u sferi upoznavanja kulturnih razlika, imigracijskih tokova i izbjegličke populacije mora se provo-

diti češće, kako bi se što više nastavnika odvojilo od stereotipnog mišljenja i djelovalo s razumijevanjem i više topline. Osim toga, potrebno je omogućiti učenicima iz SAD-a da u školi uče o historijskim razlozima iseljavanja i priliva izbjeglica i o mukotrpnom procesu psihološkog prilagođavanja izbjeglica i imigranata, kako bi uvažavali a ne omalovažavali pridošlice u svojim školama.

- Abstract -

*Refugee families and their children face multiple challenges when they are resettled in the United States. Most resettlement agencies do not have the time or finances to devote to the children, as their priority must be to help the adults find shelter, obtain employment, and learn some basic language skills to retain their employment. As a result, the refugee children often feel isolated and bewildered when they enter the school system. Their challenges include the need for academic English, an understanding of the school system, and support to overcome discrimination. Failing to meet these goals often results in a reduced potential for future functionings and capabilities, abilities that Sen argues are essential for human rights and freedom.*

*This paper uses Sen's capability approach theory to frame the author's research at a refugee agency in an urban Southeastern state. The agency utilized a multifaceted system of programs that address children's needs for association, education, relaxation, positive identity; family's needs for understanding school expectations; and community needs for understanding refugee cultures and challenges. Observations and interviews demonstrated supports that helped refugee students overcome challenges and maintain high expectations for future goals. Sen argued that those in the position to help protect others' human rights are obliged to consider doing so. Supportive adults and programs demonstrate how constructive efforts can help refugees move beyond the potential harm that inadequate resources and discrimination may cause to their future functionings and capabilities.*

**Bibliografija:**

- Birman, D., Trickett, E. J., i Bacchus, N. (2001.), Somali Refuge Youth in Maryland: A Needs Assessment. Maryland Office for New Americans, Department of Human Resources.  
Online: <http://63.236.98/mona/pdf/somali.pdf> [dostupno od 2. marta 2004.]
- Carter, R. B. (1999.) Counseling Muslim Children in School Settings. Professional School Counseling, 2(3). Online: [http://80weblinks1.epnet.com.proxy.library.emory.edu/citation.asp?tb=1&\\_ug=db+0+In](http://80weblinks1.epnet.com.proxy.library.emory.edu/citation.asp?tb=1&_ug=db+0+In) [dostupno od 23. marta 2003.]
- Convention on the Rights of the Child (1989.) United Nations.  
Online: <http://www.unicef.org/crc/crc.htm> [dostupno od 7. juna 2005.]
- Cooley, C. H. (1902.) Human Nature and the Social Order. New York: Scribner.
- Cortese, A. (proljeće, 2007.) Get Real. American Educator
- Fernández-Kelly, P., & Curran, S. (2001.) Nicaraguans: Voices Lost, Voices Found. In R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) Ethnicities: Children of Immigrants in America, str. 127-155. Berkeley, CA: University of California Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998.) Self-blame and Peer Victimization in middle School: An Attributional Analysis. Development Psychology, 34, 587-599.
- Hamilton, Lawrence (nije datirano) A Theory of True Interests in the Work of Amartya Sen: A Political Critique.  
Online: <http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/sen/papers/hamilton.pdf> [dostupno od 7. jula 2005.]
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000.) Peer Harassment, Psychological Adjustment and School Functioning in Early Adolescence. Journal of Educational Psychology, 92, 349-359.
- Kozol, J. (2002.) The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. New York: Three Rivers Press
- Lee, S. (2002.) Learning „America“: Among American High School Students. Education and Urban Society, 34. 233-246.
- Lau v. Nichols, 414 U.S. 56 (1974.)  
Online: [http://www.nabe.org/documents/policy\\_legislation/LauvNichols.pdf](http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/LauvNichols.pdf) [dostupno od 13. juna 2005.]
- McBrien, J. L. (2005.) Discrimination and Academic Motivation in Adolescent Refugee Girls. (Doctoral Dissertation, Emory University). Dissertation Abstracts International, 66, AAT 3176043.
- McBrien, J. L. (2007.). Ruddle Memorial Youth Foundation Grant Final Report: Refugee Family Services. Unpublished report.
- Migration Policy Institute (2006.) Spotlight on Refugees and Asylees in the United States.  
Online: <http://www.migrationinformation.org/USFocus/display.cfm?ID=415> [dostupno od 28. maja 2007.]
- Nussbaum, M. (2001.) Can Patriotism be Compassionate? Nation, 273(20). Dostupno od 4. juna 2005. na Academic Search Premier.
- Nussbaum, M. C. (2003.) Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. Feminist Economics 9(2-3), 33-59.



- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001.) Conclusion – The Forging of a New America: Lessons for Theory and Policy. In R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rist, R. C. (1970.) Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Education Review*, 40, 411-451.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Saito, M. (2003.) Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 17-33.
- Sen, A. K. (1993.) *Capability and Well-being*, u M. Naussbaum i A. Sen (urednici) *The Quality of Life*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1992.) *Inequality Re-examined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000.) Other People, *The New Republic*, 223(25), 23-30.
- Stepick, A., Stepick, C. D., Eugene, E., Teed, D. & Labissiere, Y. (2001.) *Shifting Identities and Intergenerational Conflict: Growing up Haitian in Miami*. U R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) , *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Suárez-Orozco, M. M. (1989.) *Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychological Study of Motivation and Achievement*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001.) *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trueba, H. T., Jacobs, L., & Kirton, E. (1990.) *Cultural Conflict and Adaptation: Case of Hmong Children in American Society*. New York: Falmer Press.
- UNICEF (2004.) *The State of the World's Children, 2004*.  
Online: <http://www.unicef.org/sowc04/> [dostupno od 4. juna 2005.]
- United Nations Commission on Refugees (1951/1967) *Convention and Protocol: Relating to the Status of Refugees*. Ispravljeno 2. septembra 2006. na [www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf](http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf)
- Universal Declaration of Human Rights (1948.)  
Online: <http://www.udhr.org/UDHR/default.htm> [dostupno od 10. juna 2005.]



Konai H. Thaman<sup>1</sup>

## NJEGOVANJE DOBRIH ODNOSA I ISTICANJE ZNAČAJA ODGOVORNOSTI

**Perspektiva pacifičkih zemalja u odnosu na koncept  
obrazovanjem do razumijevanja među kulturama**

**- Sažetak -**

*Ovaj rad je fokusiran na koncept vrijednosti u pacifičkim zemljama označen pojmovima vaa/vaha'a/wah i implikacije ovog koncepta u procesu jačanja razumijevanja među pojedincima i među kulturama. Imajući u vidu da kulturni identitet većine naroda Okeanije počiva više na odnosima nego na individualnostima, nameće se zaključak da je neophodno brižljivo njegovati i zaštititi prostore ili vaa između dviju i više osoba ili između osobe i njenog okruženja, zajedno s okvirima koji određuju takve odnose. Narušavanje vaa će u najboljem slučaju rezultirati nerazumijevanjem a u najgorem nasilnim sukobima. Razumijevanje značaja pojma vaa i usmjeravanje obrazovanja na stalno njegovanje i održavanje tog pojma, predstavljaju središnji dio bilo koje diskusije o konceptu: obrazovanjem do razumijevanja među kulturama u Okeaniji, ako ne i globalno.*

### **Uvod**

Tvoj način je objektivna analiza  
I stalna sumnja u istinu  
Dok dokaz stiže  
Polako tiho  
I to boli

---

<sup>1</sup> Konai H. Thaman je porijeklom s otoka Tonga. Ona je profesorica na katedri za obrazovanje Univerziteta na Južnom Pacifiku i predsjedavajuća UNESCO-a za pedagogiju i kulturu. Njena doktorska teza nosi naslov „Ako i Faiako: Kulturološke vrijednosti, ideje o obrazovanju i uloge percepcije nastavnika na otoku Tonga“. Obavila je nekoliko istraživanja i konsultacija i objavila više radova iz oblasti obrazovanja nastavnika, razvoja kurikulumu, kulture i obrazovanja. Članica je brojnih međunarodnih foruma i organizacija. Priznata je pjesnikinja (nap.prev.).

Moj način je subjektivni predosjećaj  
I stalna sigurnost u istinu  
Dokaz je tu negdje  
Čeka  
I to boli

Zahvaljujem vam se na pozivu da učestvujem u radu ove konferencije na temu – živjeti zajedno, obrazovanje i interkulturni dijalog. Kada sam počela razmišljati o ovoj temi, pomislila sam kako je teško to razriješiti. Međutim, kako sam nastavljala razmišljati i nastojala da prevedem tri elementa iz vlastitog jezika, shvatila sam da su svi oni međusobno povezani te da obuhvataju i pojam *ako* kojim se u mojoj kulturi označava učenje. U kulturi naroda Tonga kažemo da prvo učimo kako bismo saznali ko smo; zatim učimo o drugim ljudima i najzad učimo da živimo zajedno s njima kao članovi društva. Obrazovana osoba u mojoj kulturi je *poto* – osoba koja zna šta treba da radi i to radi dobro. *Poto* ljudi se služe znanjem, vještinama i vrijednostima koje se označavaju riječju *'ilo*, a što su stekli kroz *ako* ili učenje da budu korisni. *Ako*, *'ilo* i *poto* su osnovni koncepti obrazovanja naroda Tonga i ovi pojmovi se na veoma lijep način prepliću s temom ove konferencije. Danas bih željela ilustrirati ovu uzajamnu povezanost govoreći o konceptu *vaa/wah*, koji je karakterističan za sve polinezijske zemlje.

### **Mir i razumijevanje među kulturama**

Obrazovanje koje vodi razumijevanju među kulturama je, iz globalne perspektive, preduslov mira i tako dio Uneskovog mandata da gradi mir „u glavama ljudi“ (i vjerovatno žena). Bez sumnje su vam poznati brojni instrumenti međunarodne zajednice, deklaracije i planovi koji su objavljeni kako bi se dobio okvir za promoviranje koncepta obrazovanjem do mira i razumijevanja među kulturama. Time su obuhvaćeni: Preporuka za obrazovanje koje vodi razumijevanju, saradnji i miru na svjetskom nivou (Pariz, 1874.), Ljudska prava i temeljne slobode; Svjetski akcioni plan - obrazovanjem do ljudskih prava i demokratije (Montreal 1993.); Deklaracija i Akcioni program Svjetske konferencije o ljudskim pravima (Beč, 1993.); Deklaracija i Integralni okvir za djelovanje – obrazovanjem do mira, ljudskih prava i demokratije (Pariz, 1995.); Akcioni plan UN-a za dekadu ljudskih prava (1995.-2000.): 2000. godina kulture mira; Deklaracija UN-a o kulturološkim različitostima (2001.); Dekada kulture mira i nenasilja za djecu svijeta

(2001.–2010.)<sup>2</sup>. Uprkos svemu ovome, mir i razumijevanje među kulturama još uvijek nisu postignuti u našim društvima, narodima kao ni u svijetu kao cjelini.

Uobičajeno je mišljenje da se obrazovanjem može postići razumijevanje među kulturama i da ono značajno doprinosi ostvarenju kulture mira, što je zasnovano na uvjerenju da se sprečavanjem sukoba na planu kulture doprinosi razvoju kulture mira. Međutim, kao edukatori, mi znamo da svugdje u svijetu postoje uistinu pravi izazovi koji se postavljaju pred mir i dijalog među kulturama. To se odnosi na: činjenicu da je pristup obrazovanju neophodan ali nedovoljan uslov da se nauči živjeti zajedno ili upusti u interkulturalni dijalog; na potrebu za opsežnijim sistemom obrazovanja za sve grupe na svim nivoima i oblicima obrazovanja; na potrebu da se razvije holistički pristup obrazovanju na osnovu procesa i metodologija učestvovanja i uzimanja u obzir različitih mišljenja o miru i nenasilju; zatim na ljudska prava, demokratiju, razumijevanje među kulturama i na međunarodnom planu, na kulturnu i jezičku raznovrsnost.

### **Okeanija: područje kulturoloških raznolikosti**

U svom radu kulturu definiram kao način života ljudi, uključujući njihov jezik, sisteme vrijednosti i znanja. Okeanija nesumnjivo predstavlja jedno od područja u svijetu koje se odlikuje velikom raznovrsnošću kultura. To je područje stotine različitih kultura i jezika a većina postoji već stotinama godina i sada su u opasnosti od nestajanja. Nekada pod kolonijalnom vlašću Evrope a kasnije Japana, SAD, Australije i Novog Zelanda, većina naroda s pacifičkih ostrva je sada politički nezavisna mada i dalje postoji ekonomska zavisnost od bivših kolonijalnih gospodara. Danas ovo područje karakterizira porast sukoba i nasilja zbog etničkih i/ili finansijskih sporova, sukoba oko zemlje i ekonomskih razloga i digitalnih podjela, tranzicijskih procesa, lošeg funkcioniranja društvenih sistema, što dovodi do etničkih i drugih vidova

---

<sup>2</sup> The 1974 (Paris) Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace, Human Rights and Fundamental Freedoms; the 1993 (Montreal) World Plan for Action on Education for Human Rights and Democracy; the 1993 (Vienna) Declaration and Program of Action of the Worlds Conference on Human Rights; the 1995 (Paris) Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy; the 1995-2000 Plan of Action for the UN Decade for Human Rights; the 2000 Year for the Culture and Peace; the 2001 UN Declaration on Cultural Diversity; the 2001-2010 Decade for a Culture of Peace and Non Violence for the Children of the World.

napetosti. To ukazuje na ozbiljnu potrebu za uspostavljanjem mira, pravednog rada državnih organa, poštivanja ljudskih prava i uzusa demokratije. Ovo, isto tako, ukazuje na potrebu preispitivanja koncepta obrazovanja kao najvećeg izazova na planu razvoja svih ostrvskih naroda Polinezije. Mada taj problem nije toliko izražen kao u Aziji, povećava se broj djece koja nemaju pristup čistoj vodi i nisu obuhvaćena zdravstvenom zaštitom i obrazovanjem, povećana je stopa napuštanja škola, zajedno s povećanjem broja siromašnih (što je jednako značajno kao i pojave nasilja). Sve to predstavlja pravi problem za vlade većine pacifičkih zemalja. Budući da su siromašni ljudi lišeni fundamentalnih prava na obrazovanje i zdravstvenu zaštitu, nemaju resurse ni podršku institucija da se bore za svoja prava a protiv moćnih grupacija koje često shvataju pismenost i interkulturno obrazovanje kao prijetnju njihovim interesima.

Osim porasta nevolja kojima su izloženi, postoje i drugi razlozi za povećanje slučajeva sukoba u nekada mirnom regionu. To podrazumijeva i pokušaje da se zadovolji historijska nepravda: stalna marginalizacija domorodačkog stanovništva i starosjedilaca, koji u očima vlade i upravljačkih organa u sferi poslovanja predstavljaju barijeru za napredovanje. Time su, odnedavno, obuhvaćeni neprimjereni razvoj i strukturalno nasilje koje proizlazi iz ekonomske globalizacije i zahtjeva koje postavlja tržišna ekonomija. Brojne su reakcije na ove sukobe, uključujući strane vojne intervencije (kao na Solomonskim otocima), međuvjerski dijalog, legislativu na planu rješavanja pitanja nacionalnog jedinstva, tolerancije i pomirenja (kao što je kontroverzni Zakon o pomirenju i nacionalnom jedinstvu na Fidžiju). Tu je i poziv edukatora iz domorodačke populacije ovog regiona da se ponovo (zvanično) razmisli o obrazovanju i da se u kulturološkom smislu pripoji viziji o pravu pacifičkih naroda da upravljaju svojim obrazovanjem nakon tri decenije obrazovnih reformi (Pene, Taufe'ulungaki i Benson, 2002.). Uprkos tim pokušajima, moje je mišljenje da je učenje univerzalno blago koje je na raspolaganju svakom ljudskom biću i potrebno je da pronađemo način kako da unapređujemo proces učenja i usmjeravamo ga prema cilju koji je veći od aspiracija svih naših zajednica i država – to je učenje koje vodi razumijevanju među kulturama. Da bi se ovo uradilo, potrebno je da se pobrinemo da obrazovni proces bude zasnovan na vrijednostima naših kultura – ali ne i vrijednostima koje se odnose na globalno tržište (uz sve uvažavanje ovog fenomena). Da bismo postigli razumijevanje među kulturama, potrebno je da potražimo nadahnuće u svojim korijenima u svojoj kulturi, tako da oplemenimo naše međusobne razgovore o našem obrazovanju i zajedničkom životu u porodici ljudi.

Kada posmatram vlastitu kulturu, nailazim na koncept *vaa* ili *wha*, pretpolinežansku predodžbu o intervalu prostora i vremena, a prihvaćena je u narodima pacifističkih ostrvskih zemalja kao što su Tonga, Samoa, Uvea, Francuska Polinezija, Kukovo otočje, Niue, Tokelau i domorodačkim narodima Novog Zelanda i Havaja. U mojoj kulturi, *vaa* se više koristi u metaforičkom smislu i implicira određena očekivanja u pogledu ponašanja među osobama koje su povezane različitim odnosima u različitim kontekstima.

### Izvedenice od *Vaa*

U narodu Tonga se vjeruje da je *Vaa* izvedeno iz *Waha'a*. *Ha'a* se po tradiciji odnosi na niz titula iz rodoslova koje pokazuju izvornu vezu s božanskim vladarima drevnih Tonga dinastija uz naznaku ranga. U kontekstu organizacije savremenog društva Tonga, povezanost s *ha'a* je i dalje značajna. To se vidi u posebnim prilikama kao što je dodjeljivanje vladarske titule kada kandidat može tražiti pomoć osoba koje su, kako se smatra, dio posebnog *ha'a* ili pripadaju toj rodoslovnoj liniji. U nekom neobaveznijem smislu, ovim mogu biti obuhvaćene sve osobe koje žive na određenom lokalitetu (bilo da su u krvnom srodstvu ili ne) kao i druge osobe koje žive na drugim lokalitetima a koje su po očevoj ili po majčinoj liniji potomci prvih nosilaca titule vladara. U prvi krug se obično biraju sposobni članovi *ha'a*. U nekim prilikama važne uloge mogu danas preuzeti mladi srodnici ili potomci po ženskoj liniji. To se uglavnom dešava zbog stečenog materijalnog bogatstva i/ili (zapadnjačkog) obrazovanja, što neki srodnici smatraju prednošću. Za tongaško društvo je karakteristična fleksibilnost u primjeni pravila o krvnom srodstvu. Čini se da to ne stvara previše problema sve dok se odnosi ne dovede u pitanje ili se ne narušavaju odnosi (*vaa*) među različitim nosiocima rodoslovlja (*ha'a*) a ciljevi i aspiracije grupe se ostvaruju. Međutim, u uslovima modernizacije se javljaju nove grupacije ili *ha'a*, što je više zasnovano na novcu i utjecaju (neke osobe) nego krvnom srodstvu.

Što se tiče današnje upotrebe, *vaa* se koristi za opisivanje interpersonalnih odnosa, koji mogu biti ili pozitivni (dobri) ili negativni (zategnuti). Kada se *vaa* koristi za označavanje interpersonalnih odnosa onda se podrazumijevaju određena očekivanja u pogledu ponašanja. Ovi odnosi se mogu temeljiti na krvnom srodstvu, na zajedničkom poslu ili prijateljstvu. Osobe koje su uključene u određenu vrstu odnosa ipak znaju svoje uloge u datom kontekstu i ponašaju se primjereno. Okolnosti njihovog djelovanja se razlikuju bilo da se radi o odnosu među pojedincima, unutar porodica, sela, vlada ili čak naroda. Kada uz *vaa* stoji prefiks „*faka*“ kojim se pojačava njegovo znače-

nje, nastaje *fakavahavaha'a*, a odnosi se na kompetitivno ponašanje. Zbog toga ne može biti negativnih posljedica osim ako se očekivanja ne odnose na odvajanje (prostora), što češće vodi konfliktima nego jedinstvu i skladu.

Značaj *vaa* kao temeljne vrijednosti u tongaškom društvu odražava se kroz djelovanje osoba koje uživaju veoma veliko poštovanje, koje proizlazi iz pravila vladanja različitim vrstama interpersonalnih odnosa i društvenih interakcija. Radi se o najrazličitijim odnosima, od onih koji su zasnovani na krvnom srodstvu do onih koji se tiču kraljevske porodice i vlade. Morton (1972:21) kaže da se čini da je „tonagaški koncept interakcije u društvu najelastičniji aspekt kulture i malo ga je izmijenio dvovjekovni kontakt sa Zapadom“.

*Vaa* iziskuje stalnu zaštitu i to se odražava na pojam *tauhi vaha'a* (paziti ili štititi prostore između dviju ili više osoba ili grupa koji su na neki način povezani). Smatra se da je zaštita *vaa* poželjna za održavanje skladnih odnosa i minimiziranje konflikta među osobama koje su njome obuhvaćene. Međutim, i u modernom tongaškom društvu priroda i opseg *vaa* i dalje ovise o **kontekstu** u kojem se odnosi odigravaju i postoje. Na nivou šire porodice, *vaa* se posmatra u odnosu na genealošku pozicioniranost neke osobe vis-a-vis drugih članova porodice u prošlosti i sadašnjosti, što je u najopćijem smislu određeno godinama i spolom. Naprimjer, žene su na višem položaju u odnosu na muškarce, a starija braća i sestre na višem od mlađih. To znači da tetka neke osobe po ocu (očeva sestra – *mehekitanga*) zauzima najvišu i najprivilegiraniju poziciju (*'eiki*) unutar šire porodice. Kaže se da ona i njena djeca zauzimaju *fahu* ili privilegirano mjesto u odnosu na njenu braću i njihovu djecu. *Mehekitanga* predstavlja autoritet i ovlaštena je da donosi odluke i utječe na vođenje određenih tradicionalnih rituala koji se tiču situacija presudnih za život porodice kao što su rođenje, sklapanje braka i smrt. Međutim, njena privilegirana pozicija je povezana s obavezama i odgovornostima prema članovima porodice njenog brata jer, u praksi, *fahu* odnosi postoje samo ako ih obje strane uvažavaju i u toku određenog perioda djeluju po načelu reciprociteta. Osim toga, budući da je *vaa* uvijek kontekstualno, jedna osoba može biti i više i niže pozicionirana u odnosu na druge, što zavisi od konteksta, okolnosti u kojima se odvijaju uspostavljeni odnosi. Kada se misli na brigu o *vaa* onda se to odnosi na znanje i razumijevanje odnosa među ljudima ili grupama jednako kao i na uzajamno uvažavanje i odgovornosti da *vaa* ostane nedirnuto. Iz toga slijedi da *vaa lelei* (dobar odnos) predstavlja onu vrijednost kojom se naglašava složen i često nenapisan kod. Taj kod se tiče očekivanja koja se vezuju za idealnu Tonga osobu, očekivanja koja se odnose na njeno ukupno primjereno ponašanje i na ono čime se ta osoba rukovodi u svom djelovanju i razmišljanju.

## Vaa i jezik

Način na koji narod Tonga koristi jezik također odražava značaj *vaa*. To se odnosi na one oblike saopćavanja kada se, umjesto direktne pažnje neke osobe (kako je uobičajeno), radije koriste vidovi indirektne, pisane, impersonalne komunikacije i interakcije. Važno je da ljudi, kada se služe jezikom, ne dolaze u stanje konfrontacije i tako „povrijede“ svoj *vaa* sa drugima. Ovakvo izbjegavanje često dovodi do onoga što neki zapadnjaci smatraju nepreciznošću i indirektnošću jezika pacifičkih naroda.

Vokabular naroda Tonga također oslikava složenost ponašanja koje je povezano s *vaa* i u slučaju komunikacije među krvnim srođnicima i kada osobe koje komuniciraju nisu krvni srođnici. Ovakva vrsta komunikacije može se ilustrirati primjerima primjene zamjenica u Tonga jeziku i načina iskazivanja poštovanja tongaškim jezikom. Kao i za druge polinezijske jezike i za tongaski su karakteristični brojni oblici i složena upotreba ličnih zamjenica za oblike singulara, dvojine i plurala zajedno s oblicima naglašavanja odnosno isključivanja osobe koja govori ili o kojoj se govori. Naprimjer, kada se s *mi* želi označiti *ti* i *ja*, koristi se izraz *kitaua*; kada se *mi* odnosi na sve nas, kaže se *kitautolu*; kada *mi* znači nekog drugog i mene, koristi se *kimaua* a kada se sa *mi* želi označiti osoba koja govori i još dvije ili više osoba ali ne i *ti*, onda se koristi *kimautolu*. Ovo je u suprotnosti s engleskim jezikom u kojem su broj, prisutnost ili neprisustvovanje dvosmisleni i to nije precizirano određenim zamjenicama. Upotreba zamjenica je u jeziku Tonga veoma precizna i razrađena i njihova je funkcija da konkretno odrede (socijalno) *vaa* ili odnos neke osobe prema drugoj osobi ili nje/no/njegovo vlasništvo.

Jezik kojim narod Tonga iskazuje poštovanje također oslikava značaj *vaa* u kontekstu tongaškog društva. Neke se riječi stepenuju tako da odražavaju društveni rang osobe na koju se odnose jednako kao i na osobu koja im se obraća. Tonganci se služe „jezikom poštovanja“ kada se obraćaju posjetiocima, posebno ako se radi o predstavnicima stranih grupa i/ili zemalja kao što su članovi diplomatskog kora ili dostojanstvenici koji su u posjeti.

Drugi vid upotrebe jezika poštovanja u odnosu na *vaa* dovodi do pojma *faka-tapu* (pozdravljanje). Izrazi kojima se označava *faka-tapu* obično se koriste na dva načina. Prvi se nalazi u početnim riječima javnih govora ili obraćanja, vidovima pozdravljanja i izražavanja zahvalnosti zbog prisustva različitih *ha'a* ili osoba za koje su utvrđene rodoslovne linije, posebno ako su te osobe na neki način povezane s okolnostima odnosno povodom za držanje govora. Drugi oblici upotrebe *faka-tapu* povezani su s vjerskim govorima ili propovijedima kada se od osobe koja govori očekuje da se zahvali



Bogu na prisustvu prije nego što počne govoriti, ili u toku svečane izjave kada osoba koja govori navodi nešto što bi se moglo štetno odraziti na *vaa* okupljenih ljudi. Jezikom kojim narod Tonga iskazuje poštovanje obuhvaćeno je pet kategorija pojmova a to su: kraljevski<sup>3</sup>, s poštovanjem, ljubaznost, redovitost, nedoličnost. Posljedni izraz koristi osoba koja govori da bi umanjila svoj značaj u prisustvu nekog višeg autoriteta (Churchward, 1953.).

### ***Vaa* i historija društva**

Historija također nudi odgonetke u pogledu upotrebe izraza kojima se Tonganci služe da bi istakli značaj *vaa* i potrebu održavanja sklada među različitim ljudima i grupama. Koliko znamo, u vrijeme kada je kapetan Kuk posjetio ostrvo Tonga tokom sedamdesetih godina devetnaestog vijeka, naseobina Tonga se sastojala iz malih zaselaka čiji je nukleus *'api* (otprilike nešto kao domaćinstvo). Domaćinstvo je vodio *'ulumotu'a* (može se prevesti otprilike kao zrela osoba). Mada se priroda *'api* izmijenila i danas postoji tendencija još većeg usitnjavanja, odnosno atomizacije porodice u urbanim oblastima, krvno srodstvo i *'api* veze i odnosi i dalje predstavljaju najvažniju osnovu za svakodnevne aktivnosti ljudi. To se podjednako odnosi i na nove društvene institucije kao što su crkva i škola. Ovim odnosima je često obuhvaćena i rodbina koja ne živi na Tongi, što je jedan od načina jačanja i snaženja njihovog socijalnog utjecaja kod kuće. Naprimjer, na aktivnosti prikupljanja sredstava za porodicu, crkvu i školu znatno utječu novčane pošiljke iz inostranstva i doprinose jačanju odnosa s ljudima koji žive na Tongi. Ovi odnosi su važni elementi za određivanje identiteta ali i za razumijevanje koliko su ti elementi važni za povezivanje ljudi koji nisu fizički prisutni u Tongi s duhom zemlje jednako kao i s kompleksnošću njihovih različitih *vaa* (društvenih odnosa).

Neki strani posmatrači su to komentirali u smislu *do koje je mjere moguće održavati* te odnose u okolnostima brze globalizacije. Dok je Marcus (1980.) utvrdio stanje povećane kompetitivnosti među porodicama u vezi s privilegiranom pozicijama i u crkvi i u školi, Boggs (1985.) je upozorio na utjecaj prozapadnjačkog obrazovanja na razvoj snažne tendencije individualizacije među Tongancima. Značaj ovih „spekulacija“, po mom mišljenju, znatno zavisi od toga šta se misli pod „tendencije individualizacije“. U narodu Tonga se za neku osobu kaže da je „individualistička“ (okrenuta sebi) ukoliko je očito da se stalno trudi da ostvari nešto samo za sebe. Međutim,

---

<sup>3</sup> Tongaški otoci su naseljeni 1000 godina pr.n.e., danas je to monarhija(nap.prev.).



ono što treba razumjeti je da individualni uspjeh mora prihvatiti i ocijeniti grupa (ili grupe) s kojima se pojedinac identificira i/ili ima određen odnos. To proizlazi iz toga što sankcioniranje ponašanja neke osobe u Tongi još uvijek znatno više zavisi od društvenih nego od pojedinačnih razmatranja.

### Razmatranja kolektivnog naspram individualnom

Društveni odnosi (kao što je pokazano u primjeru davanja značaja *vaa*) gotovo uvijek imaju prednost u odnosu na razmatranja pojedinca odražavajući različite teorije identiteta. Linnekin i Poyer (1987.) ukazuju na dva tipa teorija o formiranju kulturnog identiteta: Lamarkova<sup>4</sup> ili „rodbinska“ teorija i Mendelova<sup>5</sup> ili „individualistička“ teorija. U kulturama Okeanije prevladuje Lamarkova teorija građenja ličnosti, za evropske i američke kulture prihvatljivija je Mendelova teorija. Ova razlika se odražava i na tongaške učionice u kojima tongaški nastavnici ukazuju na značaj ponašanja učenika kao grupe, a manje svakog pojedinog djeteta. Pojava neslaganja se uočava istog trenutka i odmah se preduzimaju mjere da se dijete, koje je ispoljilo devijantno ponašanje, uklopi. Ovaj vid interakcije nastavnika i učenika naveo je jednog stranog posmatrača da zaključi kako tongaški nastavnici ne vide svoje učenike kao pojedince u onoj mjeri u kojoj to čine Evropljani. Radije se bave devijacijama u ponašanju nego drugim problemima (informacijama koje je on tražio) (Lovett, 1958: 4-5). Međutim, usmjeravanje na grupu ne znači nužno da Tonganci ne vide važnost individue (djeteta). Bolje je reći da se jedinstvena priroda pojedinca ne naglašava, odnosno manje ističe nego njegovi odnosi s drugima (*vaa*), odražavajući rodbinsku teoriju ličnosti i značaj *vaa* u definiranju i davanju značenja ljudskom ponašanju. Drugi primjer je dodjeljivanje (školske) nagrade ili ceremonija nagrađivanja. Većina prisutnih često ne vidi dobitnike nagrade kao pojedince nego kao članove širih porodica, sela, ili, u slučaju Univerziteta Južnog Pacifika, predstavnik

<sup>4</sup> Jean Baptiste Lamarck (1744-1829), francuski prirodnjak, prvi je sistematski razradio cjelovitu teoriju o evoluciji organskog svijeta. Lamarkizam (a danas i neolamarkizam) je naučni pravac koji se zasniva na ideji da organizmi nasljeđuju svojstva koja imaju, odnosno da pojedinac razvija naslijeđene osobine aktivnim djelovanjem u neposrednom okruženju a gubi ih ako ih ne koristi (nap. prev.).

<sup>5</sup> Mendel, Jonahh Gregor (1822-1884), svećenik iz Moravske, botaničar, formulirao je tri zakona nasljeđivanja: prvi - zakon uniformnosti prve generacije; drugi - zakon izdvajanja ili segregacije (3/4 potomstva prenosi dominantna naslijeđena obilježja); treći - zakon nezavisnosti (temelji se na činjenici da su nasljedni faktori nezavisni). Mendelizam je teorija o načinu nasljeđivanja genetskih obilježja (nap. prev.).

zličitih pacifičkih zemalja koji su postigli uspjeh. Slično tome, većina Tonganaca koji žive u inostranstvu (a sada ih je tamo više nego onih koji žive na Tongi) svoja postignuća vide kao jačanje kolektivnih identiteta u svojim uvažanim zajednicama i zemljama porijekla, što je stav koji dijele i njihovi sunarodnici kod kuće u Tongi. To mora da je potaklo socijalne psihologe Ričija i Ričija da zaključe kako će „sve dok identitet Polinežana bude ukorištenjen u grupi, biti ljudi „kod kuće“ koji će se njima ponositi kada uspiju i oni neće preuzeti rizik da se otuđe od svoje zajednice“ (Richie & Richie, 1979:79).

U sklopu zvaničnog obrazovanja i masovnih medija koji djeluju globalno, već pedesetak godina se naglašava značaj pojedinca i njegovih/njenih prava kao prava koja su važnija od prava grupe ili kolektivnih prava. Mnogi zapadnjački pedagozi koji pišu o ulozi nastavnika često govore da je to u direktnoj suprotnosti s percepcijom Tonganaca o idealnom nastavniku ili *faiako* čija je primarna uloga uzora i čija je glavna briga da razvije *poto* u sklopu svojih dužnosti. *Poto*, krajnji cilj tongaškog obrazovanja, jeste pozitivna i korisna primjena *'ilo* ili znanja, koje je stečeno kroz *ako* ili učenje. Da pojednostavimo, *poto* je znanje o tome šta treba uraditi i kako to uraditi na dobar način u kontekstu tongaške kulture (Thaman, 1988.). *Poto* osobe razumiju svoj *vaa* i ponašaju se primjereno tome.

### **Kurikulumom do temeljnih znanja kulturnih vrijednosti**

Većina tongaške djece nastavlja učiti o svojim različitim odnosima uglavnom nezvanično, kao dio svoje socijalizacije u društvo Tonga. Međutim, 1986. g. nastavnom planu i programu pridodato je izučavanje kulture i jezika Tonga. Prije toga, samo je tongaški jezik bio dio školskog kurikuluma. Uvođenjem ovog novog predmeta nastoji se djeci prenijeti važno znanje o kulturi, vještinama i vrijednostima kako bi djeca mogla ispoljiti primjereno ponašanje. Zauzvrat se jača njihov kulturni identitet, poboljšava se interpersonalna komunikacija i razumijevanje i stvara mirno i skladno društvo (Tamuofolau, 1985.).

U sklopu tog predmeta, učenici podjednako stječu znanja o raznim aspektima života naroda Tonga u smislu upoznavanja organizacije društva, zanimanja, flore i faune, poljoprivrede, kako zarađuju za život, itd. a istovremeno uče o važnim kulturnim vrijednostima koje Tonganci naglašavaju i/ili koriste za objašnjavanje ili opravdavanje svog ponašanja – taj vrijednosni kontekst obuhvata isticanje duhovnosti, rang i autoritet, formalno usklađivanje, interpersonalne odnose (*vaa*) i društvenu odgovornost, *'ofa* (saosjećaj-

nje), kontrolirano ponašanje (Thaman, 1988.; Johansson-Fua, 2006.). Drugi razlog za uvođenje ovog nastavnog predmeta odnosi se na utjecaj globalizacije i kako ove kulturne vrijednosti olakšavaju narodu Tonga da ovladaju strategijama za suprotstavljanje utjecajima globalizacije i u njihovim novim domovima i u zemlji rođenja. Kurikulum, kojim se doprinosi kulturaciji, što je osnovna svrha ovog novog predmeta o tongaškoj kulturi, predstavlja važan poticaj za učenje o različitim tipovima odnosa. Tako, u pozitivnom smislu, doprinosi razvoju razumijevanja među pojedincima i unutar grupe, što se shvata kao važan temelj za zajednički život i uzajamno razumijevanje i poštivanje.

Kada se radi o školovanju u općem smislu, pacifički narodi i dalje posmatraju nastavnika kao osobu koja ima važnu ulogu uzora za idealno ponašanje u različitim kulturnim kontekstima. Za razliku od Emersona (1929:993) koji je molio nastavnike da ne odabiru ono što bi djeca trebala znati ili već znaju da rade, najnovije istraživanje o načinu na koji narod Tonga poima održivost sredstava za život otkriva koja očekivanja zajednica postavlja pred nastavnike. Smatra se da su nastavnici osobe koje su sposobne da pripreme djecu za vanjska iskušenja jednako kao i da ih poduče primjerenom ponašanju, vrijednostima i omogućuje da nauče brojne mreže odnosa koji su neophodni da bi se živjelo ispunjenim životom (Johansson-Fua, 2006.). U procesu školovanja se, s druge strane, naglašava individualno zalaganje i postignuća i umanjuje značaj *vaa*. Na pojavu ove tendencije u jednom okruženju uvriježenih vjerovanja velikog broja ljudi u važnost odnosa koji ih određuju, utjecala je intenzivna propaganda zapadnjačkog konzumerizma i individualističkog stila života. Po mom mišljenju, sve dok postoje tongaška kultura i jezik, za razvoj identiteta osobe koja je odvojena od grupe ili drugih ljudi potrebno je izvjesno vrijeme. To je činjenica koja je veoma dobro poznata poslovnim ljudima i političarima.

Ekvivalentni koncepti, vrijednosti i načela postoje u drugim pacifičkim društvima i vrijedilo bi i njih istražiti i opisati. To me dovodi do mog krajnjeg zaključka, a to je – da bi došlo do razumijevanja među kulturama, ljudi prvo moraju upoznati svoju kulturu prije nego što počnu učiti o kulturama drugih. Kao što je stjecanje znanja o *vaa* od vitalnog značaja za razumijevanje među kulturama i zemljama svijeta, tako je i znanje o drugim kulturama od vitalnog značaja za razumijevanje među kulturama i zemljama svijeta. Poznavanje i razumijevanje različitih kultura koje postoje u društvu predstavlja preduslov kulturne pismenosti i mora biti postavljen kao važan cilj u školskom obrazovanju od najranijeg uzrasta. To bi doprinijelo dekolonizaciji školskog kurikuluma u pacifičkom regionu, gdje je školovanje proces koji

je postepeno postajao intelektualno i finansijski ovisan od većine ostrvskih država i učitelja bivših kolonijalnih zemalja.

### **Promišljanje o obrazovanju u pacifičkim zemljama**

Bilo je skromnih pokušaja pacifičkih edukatora da na izvjestan način usavrše svoje obrazovanje ponovnim razmišljanjem o brojnim aspektima pacifičkog obrazovnog sistema.

Inicijativa za promišljanje o pacifičkom obrazovanju<sup>6</sup> je pokret koji sve više prihvataju istraživači i edukatori pacifičkih zemalja. Ponukana frustracijom zbog neuspjeha obrazovnog sistema da pruži kvalitetno okruženje učenje većini pacifičkih učenika, mala grupa domorodačkih i lokalnih edukatora sastala se 2001. g. kako bi razmotrila vjerovatne uzroke krize obrazovanja koja je zahvatila većinu pacifičkih ostrvskih zemalja. Zaključili su da postoje dvije glavne barijere napredovanju obrazovanja u zemljama koje predstavljaju – nedostatak stvarnog razumijevanja potrebe da se provedu obrazovne reforme i razvojnih inicijativa, i zamagljena vizija o idealnom društvu i uloga obrazovanja u toj viziji (Taufe'ulungaki, Benson i Pene, 2002.). Usaglasili su se i oko stava da je potrebno da osobe koje donose kurikulum i nastavnici objedine svoja zalaganja kako bi što bolje kontekstualizirali svoj rad i osmislili sadržaj s više elemenata kulture, pedagoških metoda i tehnika ocjenjivanja, u nastojanju da što više studenata ima koristi od formalnog obrazovanja.

Na regionalnom univerzitetu na kojem ja radim, preduzete su neke aktivnosti u saradnji s Uneskovim predsjedavajućim za obrazovanje nastavnika i kulturu, Pacifičkom asocijacijom nastavnika edukatora i Institutom za obrazovanje<sup>7</sup>. Radi se o stvaranju i distribuciji materijala čija je svrha (po)dizanje svijesti nastavnika edukatora u pogledu značaja konteksta kulture u školama jednako kao i značaja odnosa između kulture i obrazovanja. Zastupajući ovu ideju, držanjem predavanja, iniciranjem istraživanja i izdavanjem publikacija, predsjedavajući UNESCO-a je nastavio svoj rad usmjeren na priznavanje i promoviranje pacifičkih kultura i njihovih sistema učenja u kurikulumu škola i univerziteta u regionu. Ovo je značajno zbog tri razloga:

---

<sup>6</sup> The Rethinking Pacific Education Initiative (RPEI)

<sup>7</sup> UNESCO Chair in teacher education and culture; The Pacific Association of Teacher Educators (PATE), Institute of Education (IOE).

- kulturološka određenost kurikuluma i okruženja za učenje koji počivaju na demokratiji u procesu formalnog obrazovanja omogućuju učenicima da djelotvornije uče i lakše postignu uspjeh u školi,
- učenicima se pomaže da bolje razumiju vlastite kulture i više cijene kulture drugih i
- izučavanje pacifičkih kultura i jezika u školama i univerzitetima zemalja ovog regiona je nešto što je vrijedno po sebi.

Publikaciju *Obrazovne ideje iz Okeanije*<sup>8</sup>, koju čini zbirka radova o domorodačkim i domaćim obrazovnim konceptima čiji su autori ljudi iz različitih naroda pacifičkih ostrva, prihvatili su brojni edukatori koji su pokušali pomoći svojim učenicima da uvažavaju sistem učenja u vlastitoj kulturi i na bolji način konceptualiziraju svoj rad.

Proces jačanja razumijevanja među kulturama primjenom koncepta *obrazovanjem do kulturne pismenosti* i razumijevanja među narodima svijeta pun je izazova, među kojima uvjerenost da škole već imaju dovoljno predmeta nije najmanji. To je možda stvarno tako, ali ako se NE bavimo stjecanjem kulturne pismenosti kao nečim što iziskuje hitnost, posljedice mogu biti gore ako se oklijeva. Mnogo je prilika i načina da se ovaj zadatak izvrši. Na primjer, korištenjem ICT<sup>9</sup> pružaju se brojne mogućnosti za širenje informacija klijentima koji su daleko ili van dosega (mada se mora dobro razmisliti i o profesionalizaciji služenja različitim medijima). Možda je došlo pravo vrijeme da škole preusmjere svoju fokusiranost s podučavanja predmeta na podučavanje učenika.

## Zaključak

Pokušala sam ukazati na to da je razumijevanje različitih kultura koje čine društvo neophodno da bismo naučili živjeti zajedno. Za nas u Okeaniji, strategija obrazovanjem do razumijevanja među kulturama može se nazrijeti u panpolinežanskoj predodžbi *vaa* – metaforičkom prostoru između i među ljudima i grupama koje shvataju značaj i daju značenje interpersonalnim i odnosima među grupama i odgovornostima koje iz tih odnosa proizlaze.

<sup>8</sup> Educational Ideas from Oceania (2003.)

<sup>9</sup> Information and Communication Technology (informacijska i komunikacijska tehnologija) – u Velikoj Britaniji je nastavni predmet i dio općeg kurikuluma a kao nastavni predmet uči se i u drugim zemljama (Norveška, Filipini). U zemljama Južne Australije ovaj predmet se uvodi u dvije završne godine školovanja (nap.prev.).

Možda *vaa* može postati važno na globalnom nivou pošto će potrajati priznavanje i njegovanje ove vrijednosti putem obrazovanja koje vodi do poboljšanog razumijevanja među kulturama, među ljudima i među zajednicama. Ovo je san koji vrijedi slijediti.

Trčimo uzbrdo  
Da sretnemo svoju sudbinu  
U brzom točku  
Ljubavi  
Vezani jedni za druge  
Stalnom jakom željom za duhovnim

Usuđujemo se ipak sanjati  
Kada sjeverni vjetrovi zapušu  
Naše zrcalne duše  
Razbacuju naše nade  
Iza horizonta  
Ipak skupljanje jutarnje magle  
Ponuda je duha  
Koji nas veže

**- Abstract -**

*This paper will focus on the Pacific valued concept of vaa/ vaha'a/wah and its implications for enhancing inter-personal as well as inter-cultural understanding. Because the cultural identity formation of most Oceanic people are relational rather than individualistic, it follows that the spaces or vaa between and among persons, or between a person and his/her environment, together with the frameworks that determine such relationships, must be nurtured and protected. Damage to the vaa, at best will result in misunderstanding and at worst, violent conflicts. Understanding the significance of the notion of vaa and educating for its continued nurturance and maintenance are central to any discussion about education for inter-cultural understanding, in Oceania, if not globally.*

Taku Murayama

## NORMALIZACIJA I POLITIKA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

(Primjer iz Japana)

- Sažetak -

*Još od donošenja deklaracije u Salamanki, o pojmovima „integracija“ i „inkluzija“ djece s posebnim potrebama više se govori na globalnom planu. U Japanu je „specijalno obrazovanje“ osmišljavano u dvojnog sistema. Održavana je organizacija i potpodjela specijalnih škola i specijalnih razreda. Odnedavno je to izmijenjeno u smislu poticanja „obrazovanja za posebne potrebe“ te je ujednačenije provedena sistematična promjena specijalnih škola, a specijalno obrazovanje osoba s posebnim potrebama usklađeno s glavnim tendencijama redovog školovanja u okviru institucija. Međutim, izvještaji o mnogim slučajevima ukazuju da ovo usklađivanje s glavnim tendencijama ne predstavlja pravu podršku, a da je praktična strana ovih promjena daleko od suštinskog garantiranja prava na obrazovanje.*

*Svrha ovog rada je komparativna analiza uvođenja i razvoja integracije i inkluzije. Proces integracije i inkluzije u Japanu blizak je međunarodnim trendovima, kao što je Zakon o obrazovanju za svu hendikepiranu djecu u Sjedinjenim Državama i „Warnockov izvještaj“ u Velikoj Britaniji i rasprave o načelima „normalizacije“ i „staranja“.*

*Problem je dat kroz tri plana: a) kako se pitanje specijalnog obrazovanja tretira u društvenom kontekstu neoliberalizma i neokonzervativizma; b) različita suprotstavljanja u pogledu državnog plana deregulacije i „ujednačavanja“ specijalnog obrazovanja kao trend i c) rasprave o garantiranju prava na obrazovanje za sve osobe s posebnim potrebama, uključujući i posljednju školsku godinu i razrede integrirane u školski sistem.*

**Ključne riječi: specijalno obrazovanje, segregacija, integracija, inkluzivno obrazovanje, opismenjavanje.**

## Uvod

U Japanu je znatno poboljšana politika i sve je više onih koji su svjesni činjenice da se specijalno obrazovanje za djecu s posebnim potrebama treba odvijati u razredima u kojima se održava redovna nastava.

Poslije Drugog svjetskog rata važno je opće pravilo da se specijalno obrazovanje djece s fizičkim i mentalnim nedostacima obavlja odvojeno od redovnog/uobičajenog sistema obrazovanja. Što se tiče sistema izdvojenog, segregativnog obrazovanja<sup>1</sup>, ono je utemeljeno šezdesetih godina prošlog vijeka razvijanjem načela o obrazovanju prema sposobnostima. Drugim riječima, napravljena je potpuna klasifikacija ovisno o vrsti i stepenu onesposobljenosti ili hendikepa prema načelu sagledavanja sposobnosti. Kada se radi o specijalnom obrazovanju, posebno njegovom mjestu u odnosu na sistem obrazovanja, u Japanu je izvršena potpodjela organizacije i utvrđen sistem školovanja.

Mada su se radikalno zalagali za sistem segregacije ili dvojni sistem obrazovanja, kreatori politike obrazovanja i istraživači s posebnom su pažnjom pratili pokrete i izmjene u obrazovnoj politici u Evropi i Sjedinjenim Državama i bili otvoreni za prihvatanje novih ideja. Uvriježeno je mišljenje da je obrazovna praksa u Sjedinjenim Državama bolja nego u Japanu, no kada se radi o sistemskom aspektu, velika je pažnja posvećena trendu u Velikoj Britaniji, poznatom kao „Izveštaj Warnock“. Na sistem specijalnog obrazovanja u Japanu znatno su utjecali trendovi u svijetu. Od 1979. g. specijalno obrazovanje je postalo obavezno za osobe s posebnim potrebama.

U Japanu postoji i pokret koji se zalaže za integraciju. Ovaj pokret polazi od koncepta da je potrebno da sva djeca pohađaju iste škole ili iste razrede, bez obzira na to da li dijete ima posebne potrebe ili ih nema. Radi se o dva politička aspekta. Jedan polazi od kritike segregacije, odnosno izdvajanja djece s posebnim potrebama iz procesa redovnog školovanja i njihovog tretiranja u sklopu „specijalnog obrazovanja“. Drugi se odnosi na akcioni sporazum s politikom neoliberalizma. U rasprave o integraciji uvrštena je antiteza o kršenju prava i diskriminatorskom postupku izdvajanjem iz procesa

---

<sup>1</sup> Da bi naglasio izdvojenost obrazovanja djece s posebnim potrebama, autor koristi slijedeće izraze: *segregated education*, *separated education* i *special education*, dakle segregativno, izdvojeno i specijalno obrazovanje. Kao opoziciju ovim izrazima koristi izraz *integrated education* (integrativno, integrirano obrazovanje) a u ovom tekstu stalno suprotstavlja izraze segregacija i integracija. Da bi se ta suprotstavljenost oslikala i u prevedenom tekstu, koristim opozite segregativan/integrativan i segregacijsko/integracijsko s obzirom na to da se njima podrazumijeva otvorenost i trajanje, dok izraz integrirano podrazumijeva da je proces objedinjavanja dovršen (nap. prev.).



redovnog školovanja i prava na obrazovanje. Pozivajući se na ovaj pokret i teze, u Japanu mnogi insistiraju da sistem redovnog obrazovanja bude dostupan svoj djeci, što smatraju ostvarenjem načela jednakosti i jednakog prava na obrazovanje. Nesporno je da je pitanje prava na pohađanje istog razreda ravno ostvarenju načela jednakosti u postupku integracije. Zapravo, prizor koji se često viđa je da djeca s posebnim potrebama samo sjede u učionici kao „posjetioci“ ili da prisustvuju predavanjima iako ne sjede u razredu, a mnogo je takvih prizora koje podržavaju roditelji djece ili specijalisti koji im pomažu. S druge strane, mada su roditelji djece s posebnim potrebama insistirali na integraciji, tokom osamdesetih su ponovo tražili izdvojeno obrazovanje, može se reći da je reakcija političara bila neznatna.

Mada govore o „integraciji“, sasvim se rijetko dešava da se edukatori, angažirani u procesu „redovnog“ obrazovanja, stvarno pobrinu za djecu s posebnim potrebama i u pogledu nastavnog plana i programa i u pogledu van-nastavnih aktivnosti u razredu. Zbog toga su djeca s posebnim potrebama koja pohađaju nastavu u redovnim školama prepuštena sebi i kada se radi o obrazovanju i kada se radi o socijalizaciji. Čini se da se u diskusijama o integraciji javlja proceduralni paradoks u pogledu izraza integracija i inkluzija. To je stoga što se smatra da izraz inkluzija predstavlja poboljšanje u odnosu na pojam integracije. No, vode se i mnoge diskusije o integraciji određene kategorije onesposobljenosti – razlikuju se kategorije onesposobljenosti. To se posebno odnosi na slučaj kada se traži teoretska osnova za studiju o posebnim potrebama, onda se misli na to da bi oštećenje sluha, uključujući gluhoću, moglo dovesti do sveobuhvatne rasprave u zajednici o tom pitanju. Akcent se stavlja na populaciju gluhih osoba uz insistiranje na stavu da će gluha djeca razviti svoj identitet u pozitivnom smislu kao gluhe odrasle osobe stalnim kontaktom s drugom gluhom djecom u njihovom okruženju. Smatra se da je jedini način da se prevaziđe hendikep koji ometa kompetitivnost u društvu osoba koje čuju obrazovanje u školi za gluhe i ovladavanje jezikom znakova. S druge strane, dijete s oštećenjem sluha koje pohađa nastavu u redovnoj školi mora se koristiti slušnim aparatom i zbog toga bi bilo izolovano iz zajednice i populacije osoba s oštećenjima sluha. U Japanu se smatra, posebno nakon deklaracije „Kulture gluhih“ (Ichida Kimura) da je posebnost i neprepoznatljivost jezika gluhih u odnosu na japanski jezik sve izraženija. Vode se diskusije o tome da gluhe osobe imaju svoj vlastiti japanski jezik znakova u sklopu kojeg se formiraju (jezičke) zakonitosti koje se razlikuju od govornog japanskog jezika. Cilj ovog rada je razmatranje postupka opismenjavanja djece s oštećenjima sluha polazeći od prethodnih studija a to vodi do daljih tema o kulturološkom razmatranju mjesta kulture gluhih osoba.

## **K „integraciji“: međunarodne tendencije i njihov utjecaj na Japan**

Sastanak održan 1994. g. u Salamanki predstavljao je prekretnicu za Japan. Naime, na tom skupu je ukazano na to što bi vladama omogućilo da shvate šta bi trebalo uvrstiti u državne politike i planove obrazovanja za djecu koja imaju poteškoća s učenjem i umanjene sposobnosti za učenje. Smjernice koje je UNESCO davao zadnjih dvadesetak godina podrazumijevale su odgovornost ministara za obrazovanje u pogledu preporuke da se djeca koja su pohađala specijaliziranu nastavu prebace u redovne škole uz odgovarajuću potporu. Izgleda da je obrazovni okvir iz Salamanke doprinio ubrzanju toga procesa.

Imajući u vidu širenje načela normalizacije (Sjeverna Evropa → SAD → Japan), njegovo značenje je transformirano ili pojednostavljeno. Prilikom donošenja rezolucije o proglašenju Međunarodne godine osoba s posebnim potrebama pridodate su riječi „biti bez ograničenja“ i ostvariti „normalizaciju“. Ovi izrazi i koncepti koje podrazumijevaju su već naširoko prepoznati u japanskom društvu. Međutim, kako će to stvarno izgledati u školskoj praksi? Još uvijek se javljaju suprotstavljena mišljenja u pogledu prava da se hendikepirane osobe liše obrazovanja (Sakata, 2002.).

Može se reći da je diskusija o potrebi osmišljavanja integrativnog obrazovanja u našoj zemlji često formalna iako su u zemljama Evrope i Sjedinjenim Državama poboljšani bitni integracijski procesi i potrebni obrazovni sadržaji i metode. Osim toga, opći pojam „integracija“ izvorno je osmišljen kako bi se označila glavna tendencija uključivanja afroameričke i hispanoameričke djece u proces redovnog obrazovanja, što je izvojevano nakon pedesetih godina prošlog vijeka u Sjedinjenim Državama. U procesu integracije u Japanu nije zabilježen historijski konflikt u tom smislu.

## **Segregacija, integracija ili inkluzija**

Sa stanovišta potrebe o obaveznom školovanju, u pristupu specijalnoj školi kao što je škola za slijepe ili škola za hendikepirane, i u školi za opće obrazovanje postojale su tačke sukobljavanja između roditelja i zastupnika djece s posebnim potrebama koji su insistirali na integralnom obrazovanju i Odbora za obrazovanje koji im se suprotstavljao.

U pogledu rješenja ovog pitanja, u procesu obrazovanja djeteta s konkretnim posebnim potrebama mišljenja se i dalje razlikuju. Prvo se odnosi na uvažavanje tehnike provođenja obrazovnog procesa koji je neophodan hendikepiranom djetetu, posebno u školama za djecu s posebnim potrebama

(ideja o odvojenom obrazovanju). Nasuprot tome je mišljenje da je uobičajeno da vi treba da učite sa svojim djetetom, pa i djetetom s posebnim potrebama, pa se drugo gledište označava riječju normalizacija (teorija o integrativnom obrazovanju).

Iza suprotstavljanja ovih stavova leži razlika u načinu shvaćanja pojma prava uskraćivanja obrazovanja djeci s posebnim potrebama. Postoji argument da se samo segregacijom može ostvariti poseban sklad u odnosu na specijalne obrazovne potrebe hendikepiranog djeteta, odnosno da se obrazovanje u skladu s hendikepom djeteta odvija u izdvojenom okruženju. Nasuprot tome, insistiranje na integraciji počiva na stavu da „pravo na integralno obrazovanje“ djeteta s posebnim potrebama počinje činom shvaćanja suštine prava na obrazovanje, „ličnog dostojanstva“ na kojem počiva japanski ustav, i pojma „normalizacije“ (Shibasaki, 2000. g.). Drugim riječima, primarno je usklađivanje posebnih potreba na nivou ideje o segregaciji i koristi koju dijete s posebnim potrebama dobija učenjem s normalnom djecom čak i ako to podrazumijeva i izvjesno žrtvovanje usklađivanja potreba kakvo se podrazumijeva integracijskom teorijom.

Do pravog odgovora ne može se doći samo pozivanjem na japanski ustav i druge zakone i uredbe koje se tiču izdvojenog obrazovanja ili ideje o teoriji integralnog obrazovanja. Štaviše, sa stanovišta Konvencije o pravima djeteta, kojom se djetetu daje pravo da samo iskaže vlastito mišljenje i zahtijeva to pravo ovisno o stepenu razvoja, otvara se prostor za uvažavanje samozbora djeteta s posebnim potrebama.

Budući da je zbog isprobavanja procesa integracije u razvijenim zemljama došlo do zastoja, Ujedinjene nacije zahtijevaju od svake zemlje da, u Međunarodnoj godini osoba s posebnim potrebama, poboljšaju proces integracije. Podrazumijeva se da se Japan još bavi osnovama sistema obrazovanja i nema potrebe da odgovori na ovaj zahtjev. (Nije potrebno da diskusija o „segregaciji ili integraciji“ nužno dovede do preusmjerenja ideje o „grupiranju“, kojima se odvraća pažnja od potreba obrazovanja djeteta kao subjekta u razvoju i od integracije obrazovanja u kontekstu integracije društva.)

Dvojni sistem u sistemu obrazovanja nije toliko produkt opće ideje o „integraciji“ koliko je sociološki i historijski nastao kao odgovor na razvoj modernog sistema obrazovanja. Pojam „integracije“ se razvijao kao teorijsko sredstvo za prevazilaženje te dvojnosti, uz naglašavanje vrijednosti i negativnosti ovog dvojnog sistema, takvo teorijsko sredstvo koje je postalo opća ideja i time dovoljna. Ali, s druge strane, tako su nagomilavani i opravdavana različiti vidovi „segregacije“ koji su zapravo trebali biti prevaziđeni. Drugim riječima, čini se da postoji fenomen „integracije“ kao funkcija za preva-

zilaženje dvojnih rezultata stvarnog dualizma. Upravo to je jedan od razloga zbog kojih je "integracija" kao opća ideja predmet kritike u Japanu.

Obrazovanje djece s posebnim potrebama tradicionalno se odvijalo u normalnom prostoru koji se razlikovao od (potreba) djeteta. U Evropi i Sjedinjenim Državama je u 19. vijeku započelo razmatranje mogućnosti obrazovanja djece s fizičkim nedostacima i psihičkim problemima u modernim školama. Institucionalno obrazovanje za osobe s posebnim potrebama osmišljeno je kao sistem koji se razlikovao od obrazovnog sistema za normalnu djecu. Neprimjerenost paradigme konvencionalnog segregacijskog obrazovanja stavljena je nasuprot paradigmi integracijskog obrazovanja i kontroverza je uočena. Jasno je da je situacija u kojoj smo bili suočeni s kvitlacem takve paradigme sada izmijenjena. Međutim, paradigma integracijskog obrazovanja nije baš uvijek jasno teorijski obrazložena u Japanu. Sadašnju situaciju, u kojoj nema jasne tačke usaglašavanja, čine različita tumačenja integrativnog obrazovanja.

Neke preporuke i komentari govore o integraciji i distinkciji u odnosu na inkluziju. No, u Japanu nema jedinstvene obrazovne politike uprkos mnogim pojašnjenjima o prebacivanju s integracije na inkluziju, s konkretizacijom na domen obrazovanja, u kojem to nije potpuno shvaćeno. U poređenju s Evropom i Sjedinjenim Državama, Japan predstavlja primjer posebne strukture. Budući da je napredovanje „izolirane“ djece sporo, čak i razvijeni narodi vrše klasifikaciju po kvalitetu u procesu ujednačavanja društva i ujednačavanja sredstava za liječenje, u smislu da se ne može ni propuzati u izolaciji. Međutim, velik broj djece može takvo ujednačavanje subjekata smatrati uznemirujućim zbog toga što je suportivni sistem u okviru kojeg se odvija obrazovanje djeteta s posebnim potrebama u cijelosti nedovoljan.

Deklaracija iz Salamanke polazi od stanovišta da je potrebno izmijeniti društvo u cjelini realizacijom procesa inkluzije u obrazovnom procesu na nivou inkluzivnih škola. Ovo je u suprotnosti s postojećim modelom obrazovanja u Japanu – „izdvojenim obrazovanjem“. Razlog je u tvrdoglavom insistiranju na održavanju starog, mada ukupni broj specijalnih škola nije dovoljan za obrazovanje djece s posebnim potrebama.

Sada su sve prisutniji argumenti u prilog odustajanja od „segregacijskog obrazovanja“ za djecu s posebnim potrebama i javlja se tendencija ka „ujednačavanju“ ili „osiguranom razvoju“ ili simbiotičkom obrazovanju. No često se radi o argumentu koji predstavlja tek mehaničku alternativu. Nasuprot tome, sredinom osamdesetih godina prošlog vijeka, javljaju se prijedlozi za reformu obrazovanja djece s fizičkim ili psihičkim hendikepom. Ovi prijedlozi polaze od evaluacije koncepta posebnih obrazovnih potreba u drugim zemljama i integrativnog procesa s aspekta prava na razvoj, obrazova-

nje i izlječenje. Početkom devedesetih, Ministarstvo za obrazovanje je istražilo na svom zahtjevu za uspostavljanje sistema „obrazovanja za osobe s posebnim potrebama“. No, u međuvremenu je postotak djece s posebnim potrebama koja pohađaju škole/razrede pao ispod 1%, a to se dešavalo u situaciji kada nije bilo protivljenja reformi. U takvim okolnostima, u Japanu je 1994. g. predstavljena deklaracija iz Salamanke i raširena ideja o neophodnosti reforme sistema obrazovanja za osobe s posebnim potrebama, što se pokazalo opravdanim.

Uenou (2002. g.) razjašnjava problem opisivanja djeteta s gubitkom sluha i pitanje integracije. Kao prvo, on kritizira načelo učenja gluhe djece da „govore“ služeći se govornim aparatom (micanjem usana) i njihove olakšane integracije. To pravda nesporazumima koji se javljaju prilikom opisivanja gluhe djece van škola, odnosno kada se opisivanje vrši uz pomoć roditelja (najčešće majke). Često se kaže da većina smatra kako je stepen znanja djece integrirane u redovno školovanje nizak, a insistira se na tome da stjecanje znanja nema ništa sa sposobnošću govora. Polazi se od stava da su sposobnost govora (artikuliranog jezika) i proces stjecanja znanja različite stvari. Čak i osobe koje su u stanju da govore ne moraju nužno ovladavati znanjem. Ono što uistinu nije vezano za naučeno znanje a ima veze s govorom jeste osposobljenost za komunikaciju, obzirnost prema drugima i uvažavanje druge osobe. Kao rješenje ovog „paradoksa“, Uenou je predložio da se izvrši konkretizacija definicije, svrhe i punog značenja paradigme „stjecanje znanja“. O pojmu „stjecanja znanja“ u procesu obrazovanja gluhih osoba i procesu integracije nije govoreno na taj način. Mnoga „integrirana“ djeca koja pohađaju nastavu u redovnim odjeljenjima tek su prisutna kao „posjetioci“ bez razumijevanja svrhe i stvarnog efekta učenja. Ona su usmjerena na samo-učenje u svojim domovima kako bi shvatila lekcije iz škole. Toshikaru Takeuchi navodi sličnu priču iz vlastitog iskustva u školi za nagluhe. Važno je razumjeti, smatra Uenou, da je suštinski razlog poteškoća u učenju i niskog stepena postignuća u procesu stjecanja znanja u tome što su gluha i nagluha djeca prisiljena da budu u okruženju za učenje u kojem nemaju dovoljno podrške i informacija, da sistem podrške ne djeluje kako treba. Ovim prijedlogom ukazano je i na činjenicu da je prikrivan i neuspjeh u slučaju kad gluhe osobe čine većinu (u razredu), uprkos pojavi ponavljanja uspjeha u sklopu integrativnog obrazovanja. Sistematičnim promoviranjem integracije ukazano je na postojanje „tihe većine“ (silent majority). Ono što se na prvi pogled moglo vidjeti jeste da je diskriminacija dovela do nove diferencijacije.

Mnogi nastavnici i roditelji djece s oštećenjem sluha izbjegavaju oralnu metodu (artikuliranje glasova) i traže okruženje za učenje u kojem se koristi

jezik znakova. Tako je nastao problem koji se odnosi na japanski jezik znakova i postupak opismenjavanja, odnosno služenja japanskim jezikom i pismom. Odnedavno se govori o bilingvalnom obrazovanju. Prvi korak je da djeca steknu vještine i upoznaju osnove jezika a onda prelaze na viši nivo učenja.

Ipak, problem predstavljaju različitost i jaz između jezika znakova i japanskog govornog jezika. Prema Uenou, misija društva u pogledu obrazovanja gluhih je u tome da poboljša integraciju usmjeravanjem na opismenjavanje, posebno na ovladavanje japanskim pismom. To je temelj razvoju vještina učenja i stjecanja znanja i razvoju percepcije gluhih osoba koje se služe pisanim jezikom, što, na kraju, dovodi do očuvanja njihovog identiteta.

Prilikom osmišljavanja smjernica za rad na planu učenja jezika i ovladavanja vještinom govora, smatralo se da je „rečenica gluhih“ inferiorna, odnosno neprimjerena rečenica, uključujući i uobičajene greške. Naprimjer, kada gluho dijete, koje se uglavnom služi jezikom znakova, počinje koristiti slova ili se počne služiti računarom, najčešće formira rečenicu služeći se osnovnim oblicima riječi, i imenica i glagola. („Ja pohađati Tokio /naziv firme/ usavršavanje.“ „Ono šta ja radi na sportski susret ja trčim.“) Istim znakom se koristi za označavanje predikata i formira uzorak rečenice kojim se stalno služi. Postoje i obrasci gramatike jezika znakova koji slijede svoju logiku značenja. Zbog toga, umjesto da se način na koji „pogrešno“ pišu smatra inferiornim, trebalo bi da „pogrešna upotreba“ jezika bude djelotvorno iskorištena za ovladavanje vještinom govora na višem nivou i razumijevanja povezanosti gramatike jezika znakova i japanskog jezika. U većini slučajeva, međutim, upravo se na osnovi ovakvih pojava donose zaključci i ocjene o gluhoj djeci koja pohađaju redovne škole.

Sada je neophodno osvrnuti se na utvrđenu činjenicu da se u okviru školske zajednice formiraju grupe koje se služe specifičnim jezikom. Tomiaki Yamada ukazuje na to da se tokom šezdesetih godina prošlog vijeka pojavilo „pitanje jezika“ u najširem smislu, odnosno da je „jezički problem“ povezan s političkim interesom međusobno suprotstavljenih grupa. I, kao što je to uvijek slučaj kada se radi o grupama koje imaju različite interese, ne postoji neutralni jezički plan oslobođen „interesa“ i političkog obezvređivanja. Drugim riječima, ne postoje interesi kojima bi bili opravdavani razlozi za osudu ili onemogućivanje drugima da pređu na viši nivo razvoja. To se zahtijeva „političkim procesom“ uklanjanja i mijenjanja interesa jedne grupe kako bi njen primarni interes postao interes druge grupe.

Procesom integracije omogućit će se da se obrazovanje osoba s posebnim potrebama postepeno pripoji zajednici redovnih škola. Rad u učionicama zasniva se na tome da se „sposobnost učenja“ povezuje sa sposobnostima neke



osobe da čuje i govori. S jedne strane tu je mnogo učenika i nastavnika koji prihvataju „normu“ verbalnog izražavanja a s druge su neke kategorije isključene iz „članstva razredne zajednice“ zbog toga što nisu u stanju da se verbalno izražavaju. To, prema Yamadi, ukazuje na poteškoću prilikom ostvarivanja saradnje i komunikacije. Kada se radi o osobama s posebnim potrebama, u Japanu je šezdesetih godina, na primjer, postavljen kategorični imperativ izlječenja/saniranja gluhoće, kao jedini način socijalne rehabilitacije i omogućivanja sudjelovanja u aktivnostima društva. Tih godina nije bilo nade za osobe sa posebnim potrebama i članove njihovih porodica osim ljekarske njege i izlječenja oštećenja. Ne samo da nije došlo do afirmacije osoba s posebnim potrebama nego se proširio negativan odnos prema hendikepu. Sa statusom hendikepirane osobe, bez mogućnosti da zastane i razmisli o principu stigmatiziranja, što znači da je takva osoba bila prisiljena da bude svrstana u nižu kategoriju u odnosu na redovno obrazovanje, a to povlači pitanje uvođenja integracije kao sredstva kojim će biti omogućeno odvajanje od segregativnog obrazovanja.

Mashiko (2006.g.) uvodi opći pojam „prava na jezik“ u ispitivanje ovog problema. Izučavanje hendikepa/umanjenih sposobnosti je važno za rješavanje i poboljšavanje konflikta između svijeta gluhih i slijepih i zdravih osoba. Hendikepiranim osobama se pristupalo s pozicije dominantne zdrave osobe, a „staranje“, „postupanje“ i „uvažavanje“ hendikepiranih osoba od „dobrih stručnjaka“ smatrano je obavezom i nekom vrstom posredovanja. Primjer za to je metod verbalnog izražavanja ili pristupanje operaciji unutarnjeg uha. Za ljude koji imaju poteškoća u služenju (normalnim) japanskim jezikom, na taj način jezik postaje sredstvo za uspostavljanje odnosa dominacije i subordinacije. Na prizorištu uvođenja integracije stvara se sredstvo koje obavezuje na (su)djelovanje i otuđenje praćeno fenomenima superiornosti i inferiornosti. Škole za gluhe su bile prvi vidovi institucionalizacije obrazovanja osoba s posebnim potrebama koje su polazile od paternalizma. Potiskivanjem jezika znakova koji je bio prvi jezik gluhih osoba razvijeno je načelo asimiliranog obrazovanja prisiljavanjem na verbalno izražavanje. Naprimjer, obrazovanje osoba s posebnim potrebama radikalno je kritizirano u smislu potrebe izbjegavanja getoizacije kategorije specijalnog obrazovanja, tražena je integracija u redovni obrazovni proces i omogućivanje sistemskog staranja o hendikepiranima. Ali, to nije bilo primijenjeno na obrazovanje gluhih osoba kada se radilo o jeziku znakova. Ranije su u školama za gluhe bili angažirani nastavnici koji nisu gluhi i svoje učenike su primoravali da oponašaju i isključivo se služe artikulacijom pomoću govornog aparata, da govore kao ljudi koji čuju, i zabranjivali im da koriste jezik znakova. Škola za gluhe je bila zajednica osoba koje govore, međutim, učenici su nastavljali da uče i

uvježbavaju jezik znakova volonterski. Zbog svega toga, starijim nagluhim i osobama srednjih godina s oštećenjem sluha bilo je onemogućeno da postanu članovi populacije školovanih gluhih osoba. Zbog godina i drugih razloga kojima je njihova fleksibilnost umanjena, teško im je da nauče jezik znakova. Školovane gluhe osobe koje pripadaju kulturi gluhih osposobljenih da se služe i jezikom znakova i verbalnim izražavanjem smatraju da nagluhe osobe kulturološki ne pripadaju njihovoj populaciji i svrstavaju ih među osobe koje čuju.

Ispitivanjem koncepta opismenjavanja osoba s posebnim potrebama u Japanu uočeni su elementi neophodni za razmatranje problema njihove integracije u proces redovnog obrazovanja. Opismenjavanje djeluje kao neophodno sredstvo kojim se osobama s posebnim potrebama omogućuje da uče, ali i kao faktor pojave otuđenosti u odnosu na učenje u sklopu redovnog razreda. Osim toga, više je varijeteta za opismenjavanje tzv. normalnog djeteta nego što je to slučaj s gluhim ili nagluhim djetetom koje je razvilo vještine komunikacije u specifičnom okruženju. U Sjedinjenim Državama, glavna rasprava oko integracije vodila se oko načina na koji bi trebalo da se „civiliziraju“ obojena djeca u sklopu „normalne“ školske zajednice. I ovdje je kao sredstvo korišten postupak opismenjavanja. Za istraživanje specijalnog obrazovanja i integracije neophodno je prvo razmatrati proces opismenjavanja odvojeno od posebnih potreba, mogućnosti izlječenja ili ljekarske njege.

### **Neoliberalizam i obrazovanje osoba s posebnim potrebama**

U prvoj četvrtini ovog vijeka ponovo je u modi neoliberalizam. U toku 20. vijeka u većem dijelu svijeta se odustalo od modela s dadiljom. Taj model je zamijenjen a sve više se koristi metod eliminacije slabih u skladu sa potrebama tržišta i načelom kompetitivnosti. Prestrukturiranjem originalnog metoda stvoren je novi način obrazovanja djece čije se fizičke i psihičke potrebe razlikuju od potreba druge djece.

Na primjer, polazi se od toga da su integracija i inkluzija važni uvjeti za realizaciju procesa normalizacije. Ali, neznatno je smanjen broj djece kojoj je dozvoljeno da pohađaju školu/razred a nije neuobičajeno da se to koristi kao izgovor za smanjenje budžeta. Element koji je neoliberalizam prihvatio s dobrodošlicom jeste usmjeravanje na smanjenje troškova. Kada se radi o integraciji, u Japanu su finansijski izdaci najveći. (Trebalo bi da troškovi obrazovanja u javnim školama budu podjednaki za svako hendikepirano dijete, što iznosi oko 10 puta u odnosu na dijete koje nema hendikep.) Ako se uporedi izvještaj OECD-a sa „specijalnim obrazovanjem“ i „aspektom fi-



nansija“, to se smatra povoljnim. Takva logika bi mogla dovesti do pada kvaliteta usluge koja se pruža u sklopu specijalne njege. Postojao je osnov za ustanovljenje specijalne škole u skladu s logikom „rasterećenja“. Od tada su izmijenjeni ekonomski razlozi koji su postojali u zadnjoj četvrtini 20. vijeka i koji su trebali biti prevaziđeni a koji su se ponovo javili kao logika ograničavanja obrazovanja djece.

Reforma obrazovanja u eri neoliberalizma, Nakasoneove administracije, pripojena ideologiji politika neokonzervativizma iz vremena tačerizma u Britaniji ili Reganove administracije u Americi, javlja se i traje i danas.

Državni savjet za reformu obrazovanja iz 1980. g. zastupao je pravac liberalizma/privatizacije u obrazovanju i u tom smislu je iznio svoje argumente. Mada se možda radi o pat - poziciji zbog otpora Ministarstvu obrazovanja, ali administrativne reforme u obrazovanju izvršene 1990. g. dovele su do potpunog preokreta u formi zajedno s finansijskim strukturama nakon kraha ispraznosti (argumenata), između ostalog. S druge strane, društvo usmjereno na informacije i globalizaciju vratilo se načelu multidisciplinarnosti, odnosno osposobljavanju za djelovanje u različitim oblastima umjesto u samo jednoj. Potonje su, tokom osamdesetih godina prošlog vijeka, zastupali brojni predstavnici industrijskog društva okrenuti masovnoj proizvodnji i masovnoj potrošnji, koji su načinili indeks školarina. Osim toga, tokom devedesetih izvršili su reformu srednjeg, višeg i visokog obrazovanja. Nastupilo je stanje tzv. „neoliberalističke obrazovne reforme“ usmjerene na „smanjenje obima obrazovanja“ i „elitizam“ u odgoju u skladu s načelima tržišne ekonomije i kompetitivnosti.

Nakon osamdesetih godina prošlog vijeka proširene su aktivnosti usmjerene na specijalno obrazovanje djece s posebnim potrebama. No, te aktivnosti se oslanjaju na posljednju situaciju u „obrazovanju za hendikepirane osobe“ nakon rata sve dok su prikladne za gore navedeno.

O ukupnim finansijama u oblasti obrazovanja i izvoru prihoda u Japanu odlučuje guverner glavnog grada i distrikta. Isto tako, on je nadležan za finansije svih glavnih gradova i distrikta i eventualne promjene u uvjetima u kojima se odvija obrazovni proces i kako bi se to moglo odraziti na budžet. Smatra se da u sferi obrazovanja u Japanu vlada „loša jednakost“, ali, u stvarnosti, razlika u troškovima obrazovanja u javnim školama po djetetu je 2 puta viša. „Nepravda“ kakva vlada u javnim školama je gotovo ravna prilikama u Americi. Kada je nametnuta „decentralizacija distrikta“ (kao što je to guverner već odredio) i s odobrenjem prihvatio situaciju da može vratiti sredstva državnoj riznici, razlika među distriktima u troškovima javnog školovanja je uvećana 7 do 8 puta. Mnogim lokalnim vladama je tako postalo nemoguće da održe sistem obrazovanja u javnim školama.

## Zaključak i pitanja

U odnosu na broj djece u mnogim školama drugih zemalja, procent djece s fizičkim i psihičkim problemima koja danas u Japanu pohađaju školu je veoma mali (oko 1,4% u toku 2001. g.). U Velikoj Britaniji školovanjem je zahvaćeno 10-16% djece s posebnim potrebama i smatra se oko 20% djece s posebnim obrazovnim potrebama u SAD-u. U Japanu ima više pokazatelja o djeci školskog uzrasta koja spadaju u kategoriju djece s posebnim potrebama, odnosno pohađaju redovne razrede a ne primaju neophodnu pomoć.

Djeca s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole ili razrede u kojima se odvija redovna nastava napuštaju školu ili su u redovnom razredu samo „posjetioci“ i nastavljaju se školovati u specijaliziranim školama samo zbog toga što nije zagarantirano ovladavanje osnovnim znanjem. Međutim, to nužno ne ukazuje na automatsko ponavljanje premise segregacijskog obrazovanja, a u sadašnjim uvjetima odvija se i integracija. Opasnosti obično prate proces integracije u zemljama u kojima nije izvršena reforma obrazovanja. S druge strane, pozicioniranje izmijenjenih specijalnih škola u obrazovni sistem očekuje se u budućnosti kada proces integracije bude dovršen.

Vijek u kojem će proces globalizacije utjecati na sve segmente života donijet će i dugoročna iskušenja koja treba prevladati. Drugim riječima, ljudi moraju savladati polarizaciju između duhovnog i materijalnog, prevladati svoja ograničenja kroz dugoročna i kratkoročna razmatranja, kompeticiju i ravnopravnost u pogledu prilika, širenje mogućnosti i usvajanja beskrajnog znanja. Uvijek su unutar globalnog i lokalnog, univerzalnog i individualnog, tradicionalnog i modernog.

Obrazovanje u kojem bi se ostvarilo zajedništvo zdrave i hendikepirane djece može krenuti naprijed na odgovarajući način samo prihvatanjem jedinstvenog načina razmišljanja koje treba da im olakša da prihvate činjenicu da ona stvaraju mjesto na kojem žive zajedno, bilo gdje i bilo kada. Da nauče prihvatiti različitost, da nauče umanjiti značaj hendikepa i prevladati ga. Tada će možda biti odstranjene suvišne stvari iz obrazovanja djece s posebnim potrebama. Trebalo bi da dalja analiza reforme konvencionalnog sistema pospješi napredak i pri tome osmisli obrazovni sistem kojim se garantiraju osposobljavanje i normalni razvoj ličnosti djeteta uz istančani pristup i kreiranje različitih situacija, u kojem je moguća saradnja i zajedničko sudjelovanje na različitim nivoima.

Može li se društvo obavezati da će uravnotežiti okolnosti u kojima se odvija kompetitivnost i zakoni tržišta s inkluzivnim obrazovanjem i ostalim pomoćnim uslugama? Na koji način može zakon tržišta pomoći djetetu koje je pretrpjelo neuspjeh u pokušaju da se prilagodi normalnom okruženju? Su-

periornost se smatra normalnom, a neuspjeh iziskuje izgovor. Šta učiniti s onim koji ne dopiye do cilja u roku koji je propisala vlada? Da li će oni biti eliminirani iz takmičenja? Da li će im biti oduzeto pravo da sudjeluju?

- Abstract -

*Since the "Salamanca" declaration, "integration" and "inclusion" for the disabled children is pushed forward globally. In Japan, "Special Education" has been developed in the dual system. The organization and subdivision of the special schools and special classes has been kept up and fixed. Recently it has been shifted to "Special Needs Education", and unification of the systematic change of the special schools has progressed, and the special education for the disabled has mainstreamed to the regular education institutionally. However, many cases were reported as the mainstream with no special support, and the practical side of those changes has been far behind in the substantial guarantee of the right to education.*

*In this paper, the main purpose is the comparative analysis on the introduction and the development of the integration and inclusion. The process of the integration and inclusion in Japanese context has a close link to the international trends, such as the Education for All Handicapped Children Act in the United States, and the "Warnock Report" in the United Kingdom, and the discourse on the "Normalization" and "Care work" principle.*

*As the issues, a). How does special education place it in the social context of neo-liberalism and neo-conservatism. b). Various affairs of state plan over the deregulation and the "unification" of special education as the trend. c). Discourse formation on the guarantee of the educational rights for the disabled including the past fiscal year attendance and integrated classes in the shift of the school system.*

**Key Words: special education, integration, inclusive education, literacy.**

### **Bibliografija:**

- Ainscow, M., „Developing Inclusive Education System: What are the Levers for Change?“ *Journal of Educational Change*, Vol. 5, str. 109-124. (2005.)
- Barnes, C. i sar./ Sugino, A. i sar., „Disability Studies“ Akashi Publication (2004.)
- Fitch, E. F., „Disability and Inclusion: From Labeling Deviance to Social Valuing“ *Educational Theory*, Vol. 52, br. 4, str. 463-477 (2002.)
- Hori, M., „Paradigm Shift in the Education for the Disabled Children: Theory analysis toward the Integration“ Tsuge Publication (1994.) (izvorno na japanskom)
- Mashiko H, ur., „Kotoba/Kenryoku/Sabetsu (Language/Power/Discrimination)“ (izvorno na japanskom) (2006.)
- Mittler, P., „Working Towards Inclusive Education: Social Contexts“, David Fulton Publication (2000.)
- Nakamura, M. i Arakawa, S., „History of the Education for the Handicapped Person“ Akashi Publication (izvorno na japanskom) (2003.)
- Sakata, T., *School, Law and Society: Legal Study on the Issues in Education*“ Gakuji Publication (izvorno na japanskom) (2002.)
- Sato, M., „Rhetoric of Neo-Liberalizm in Educational Reform“, „*Posibility of Education*“ (2001.)
- Shibasaki, R., „Toward the Inclusive Welfare State: the Independence for the Disabled“ *Human Rights and Education*, Vol. 33, str. 19-33 (izvorno na japanskom) (2000.)
- Shimizu, S., „Special Support Education and the Education for the Disabled“, Creates KAMOGAWA Publication (izvorno na japanskom) (2003.)
- Takeuchi, T., „Kotoba ga Hirakareru“ (When the Language is Uncovered), Chikuma Publications (izvorno na japanskom)(1988.)
- Uenou, S., „Tatta Hitori no Kureoru“ (Be in a Solitary Creolization: a Theory on Language and a Recognition on the Disability), Pot Publication (izvorno na japanskom)

## ZNAČAJ OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE ROMA

### - Povezanost jezika, etniciteta i obrazovanja -

#### - Sažetak -

*Više od dvije godine vodim istraživanje o značaju koji Romi pripisuju obrazovanju.*

*Na „političkom“ nivou Romi imaju pravo da se služe svojim jezikom, ali romski jezik je maternji jezik samo malog broja Roma. U zajednici obuhvaćenoj istraživanjem, razlikuju se mišljenja ispitanika o tome kakav stav treba zauzeti u odnosu na romski jezik.*

*Glavni utvrđeni problem u sferi obrazovanja je činjenica da gotovo 70% romske djece pohađa osnovnu školu za praktična zanimanja<sup>1</sup> umjesto standardnu osnovnu školu. Po završetku školovanja veoma su ograničene njihove mogućnosti za pohađanje neke od srednjih škola.*

*Djeca se prebacuju u osnovnu školu za praktična zanimanja najviše zbog toga što njihovi roditelji ne poznaju obrazovni sistem, odnosno ne razumiju kakvi se zahtjevi postavljaju pred učenike standardne osnovne škole u pogledu pripreme za nastavu. Romska kultura je usmena i tradicija pisane predaje ne postoji. Zbog toga ne iznenađuje da je za predstavnike romske zajednice obrazovanje nešto što je teško uklopiti u njihov vrijednosni sistem.*

### Značaj obrazovanja iz perspektive Roma

Još od 2005. g. bavim se istraživanjem u gradu Jaroměř-Josefov usmjeraujući se na značaj koji Romi iz Češke Republike pridaju obrazovanju.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Elementary practical school – vrsta specijalne osnovne škole u kojoj se blago retardirane osobe osposobljavaju za obavljanje osnovnih zanimanja (nap.prev.).

<sup>2</sup> Kratki opis Jaroměř-Josefova. Ovo istraživanje se odvija u gradu s oko 13.000 stanovnika. (Podaci o broju stanovnika potječu iz popisa koji je izvršen 2001. g.) Oko 20 osoba se u ovom popisu deklariralo kao pripadnici romske populacije. Međutim, istraživanjem je utvrđeno da oko 600 Roma živi u ovom gradu (158 romskih porodica u užem smislu). Manjinsku grupu čine uglavnom Romi koji su se, poslije Drugog svjetskog rata i tokom pedesetih godina prošlog vijeka, naselili u gradu dolazeći iz Slovačke kako bi našli posao

Uvijek me iznova<sup>3</sup> zapanji činjenica da se obrazovanje Roma, češće nego češke većine, obavlja u osnovnim školama za praktična zanimanja (ranije su to bile specijalne osnovne škole – SES).<sup>4</sup> Kurikulum po kojem se radi u osnovnim školama za praktična zanimanja je reduciran i učenicima koji završe ovu vrstu škole teže je uspješno pohađati srednju školu.<sup>5</sup> Formalno, učenici koji napuste osnovnu školu za praktična zanimanja mogu nastaviti svoje školovanje u bilo kojoj od srednjih škola. Praktično, veoma su ograni-

---

kao fabrički radnici. Te porodice i osobe koje potječu iz tih porodica smatraju sebe starosjediocima. Ostale Rome, posebno one koji su pristigli tokom sedamdesetih i osamdesetih godina ili nakon političkih promjena iz 1989. g. ne smatraju ravnima sebi. Da pojasnimo, ukoliko neka osoba postane član porodice starosjedilaca a potiče iz iste oblasti u Slovačkoj kao i ta porodica, takva osoba nema tako nepovoljan status kao što je to slučaj s osobom koja dolazi iz druge oblasti koja nije mjesto porijekla starosjedilaca. Veoma se često dešava da Romi žive u različitim dijelovima Jaroměř-Josefova, što zavisi od njihovih porodičnih veza - mjesto na kojem žive je pokazatelj njihovog socijalnog statusa.

Grad je, u današnjim granicama, formiran stapanjem Jaroměřa i tvrđave grada Josefova u jednu općinu. Tokom sedamdesetih godina prošlog vijeka Romima je dopušteno da se nasele u Josefovu a manje u drugim dijelovima grada. U to vrijeme, u historijskom središtu grada uglavnom su bili naseljeni ruski vojnici, Romi i penzioneri.

Josefov je vojna utvrda sagrađena u 18. vijeku u vrijeme vladavine Josifa II, svetog romskog cara (1783-1787). Ovaj gradski kvart čine četvrtasti blokovi kuća koje se nadovezuju jedna na drugu i okružene su bedemima. Josefov je lokalitet zaštićene kulturne baštine. To znači da se svi vidovi izmjene i rekonstrukcije zgrada vrše pod strogom kontrolom i u skladu s propisima. Ova ograničenja su, u praksi, rezultirala višim cijenama smještaja.

Josefov ima dobre cestovne veze s ostalim dijelovima Jaroměřa. Ipak, u isto vrijeme predstavlja autonomnu „jedinicu“ koja živi svoj „život.“

Općina obezbjeđuje smještaj za Rome i u dijelu Jaroměřa, izvan Josefova. Smještaj se odnosi na stambene jedinice locirane na izlazu iz grada. Trenutno su (prema kazivanju ispitanika) u ovim stanovima nastanjeni Romi koji nisu u rodbinskoj vezi s Romima koji žive u Josefov.

<sup>3</sup> Tokom zadnjih 16 godina.

<sup>4</sup> Special elementary school. Škole za praktična zanimanja su namijenjene djeci s blagom retardacijom i djeci koja imaju različite probleme s učenjem. U hijerarhiji osnovnih škola još „niže“ po rangu su specijalne škole koje su namijenjene djeci s ozbiljnim mentalnim hendikepom.

<sup>5</sup> Upis u srednju školu omogućuje se i učenicima koji završe osnovnu školu za praktična zanimanja ukoliko nije dovoljan broj drugih prijavljenih đaka. Za svakog tako upisanog učenika škola dobija subvencije države, i iz perspektive dugoročne ekonomske opravdanosti školi nije važno da li će učenik završiti ovu školu ili ne. Mišljenje školskih savjetnika i predstavnika „praktičnih“ škola je da su, u poređenju s prethodnim periodom, naučene određene lekcije i sada učenici biraju školu koja više odgovara vještinama kojima su ovladali u školi za praktična zanimanja.

čene mogućnosti da nastave univerzitetsko školovanje uz obavezu da polože dodatne ispite zbog razlike u predmetima.

Može se reći da će, ukoliko u nekoj općini postoji velika romska zajednica a u toj općini postoji osnovna škola za praktična zanimanja, većina učenika te škole biti romska djeca. Drugo moje zapažanje je da je niži procent romske djece u višim razredima osnovne škole nego u nižim. Moglo bi se zaključiti da roditelji upisuju svoju djecu u osnovnu školu i onda ih prebacuju u osnovnu školu za praktična zanimanja. Ovo se uglavnom dešava pred kraj nastave u osnovnoj školi, kada učenje postaje zahtjevnije.<sup>6</sup>

### Etnicitet Roma

Odnosi između većine i manjine veoma variraju. Prije svega, romska manjina zvanično i ne postoji u Češkoj Republici. Romi se zvanično ne deklariraju u pogledu svoje nacionalnosti, tj. ne izjašnjavaju se kao Romi prilikom popisa stanovništva i ne dozvoljavaju da se njihova djeca uvode u zvanične evidencije kao Romi.<sup>7</sup> Češka većina, zbog toga, ne razumije zbog čega je potrebna pozitivna diskriminacija<sup>8</sup> jer je smatra nepravdom u odnosu na siromašnu djecu iz drugih grupacija.

Mada je mnogo onih koji misle da Romi predstavljaju „trošak“ za češko društvo, mora se reći da se zbog njih otvaraju brojna radna mjesta, naprimjer mjesta nastavnika u osnovnoj školi za posebna zanimanja. Jedan savjetnik za obrazovanje je sasvim otvoreno rekao: „Treba da budemo sretni što ih imamo, u radu s njima zarađujemo plaće od kojih živimo.“ Naravno, ovo se ne odnosi samo na nastavnike.

Zvanično nepostojanje Roma predstavlja problem za istraživače. Ukoliko istraživači žele da razgovaraju sa nastavnicima i diskutiraju o njihovim iskustvima nastalim u radu s romskom djecom, oni se prvo moraju suočiti s problemom da će nastavnici pitati ima li Roma uopće. Direktor jedne „praktične“ škole je bio izričit rekavši da on *neće nikoga stigmatizirati*. Drugi direktor škole istog tipa je rekao da oni *ne prave razlike među đacima*. Zamjenik direktora neke druge škole je naveo da je *nepravdom bilo koga eti-*

<sup>6</sup> U višim razredima osnovne škole učenici više ne rade samo s jednim nastavnikom, uvodi se predmetna nastava i potrebno je više vremena za pripremu i učenje kod kuće a od učenika se očekuje da budu samostaljniji. Osim toga, ovo je period adolescencije, koji donosi i vlastite specifične probleme.

<sup>7</sup> U posljednjih nekoliko godina napuštena je praksa evidentiranja nacionalne pripadnosti u zvaničnim dokumentima.

<sup>8</sup> Naprimjer za učenike srednje škole.

*ketirati, da ima porodica koje ne žele da se o njima govori kao o romskim porodicama.*

Nasuprot tome, u drugoj osnovnoj školi direktor je bio „ponosan“ romskom djecom koja pohađaju školu i njihovim kasnijim uspjehom u srednjoj školi te je otvoreno govorio o romskim porodicama. Mora se, međutim, reći da, uprkos posredovanju direktora, romske porodice odbijaju kontakt s istraživačem.

Nakon što je u Češkoj Republici stupio na snagu Zakon o zaštiti ličnih podataka (Personal Data Protection Act – br. 101/2000.) i kada su podaci o etnicitetu zaštićeni zakonom, jasno je da će se neki direktori škola ustezati kontaktirati sa mnom i plašiti se da ta saradnja može uzrokovati „politički“ ili problem sa „zakonom“.

Očito je da pripadnik većinske grupacije u društvu nije kompetentan ocijeniti ko pripada romskoj manjini i da pripadnici većine nisu ovlašteni da nekog nazivaju Romom. Neke škole su pokazale više spremnosti za saradnju tek nakon što sam pribavila odobrenje porodica da razgovaram s njihovom djecom o životu u školi.

Isto tako, neki pripadnici većinske grupacije smatraju određene ljude Romima a da zapravo ne znaju da li osoba o kojoj se radi sebe smatra pripadnikom Roma ili ne. Označavanje neke osobe nazivima Rom ili čak Ciganin često ima negativnu konotaciju za mnoge pripadnike većine i smatra se nepristojnim javno nazivati nekoga Romom ili, još gore, Ciganinom. Osim toga, Romi reaguju<sup>9</sup> kada ih označavaju kao „autsajdere“ ističući njihovu nacionalnu pripadnost.

### *Pitanja*

Iz teorijske perspektive, pitanje romskog etniciteta je više puta razmatrano i donekle je „riješeno“ u naučnim krugovima. Međutim, u stvarnom životu nije sasvim jasno šta znači biti Rom i da li neki od problema<sup>10</sup> zaista potječu od toga što je neko Rom. Nakon mnogih problema u vezi s nacionalnošću, koje sam uzela u obzir birajući lokaciju na kojoj ću obaviti istraživanje, pitala sam se ko su ustvari Romi i ko su romska djeca? Koja djeca se prebacuju u specijalne škole? Da li su ta prebacivanja uvjetovana nacionalnošću? (Polazeći od statističkih pokazatelja, to bi značilo da dvije trećine

---

<sup>9</sup> Česima ne smeta da se o njima govori kao o Česima sve dok ne vide rečenicu: „Česi, nemojte ovdje krasti!“

<sup>10</sup> Problemi koji se tiču zdravlja, smještaja, obrazovanja, zapošljavanja, trovanja nikotinom, zloupotrebe droga, kockanja, rasne diskriminacije itd.



romske populacije ima znakove slabije mentalne retardacije.) Šta roditelji očekuju od škole? Do koje mjere poznavanje romskog jezika predstavlja uvjet da neka osoba bude pripadnik određene etničke grupe? Zbog čega su romska djeca neuspješna u školi? Da li neuspjeh u školi ima veze s pripadnošću Romima?

## Jezik Roma

Veoma je čest slučaj da članovi romskih porodica koje dugo žive u Jaroměř-Josefovnu ne znaju romski jezik. Razlog koji oni navode je da potječu iz porodica u kojima se nije govorilo romskim jezikom ili da potječu iz porodica koje su porijeklom iz Slovačke, gdje romski jezik već dugo nije u upotrebi. Uglavnom odgovaraju da govore istočnoslovački dijalekt (výchohnárština).<sup>11</sup> Time se dokazuje porijeklo njihove porodice.<sup>12</sup> Gubitak izvornog govora posljedica je asimilacije Roma pod komunizmom tokom pedesetih godina prošlog vijeka. Bilo je zabranjeno služiti se romskim jezikom, za koji se smatralo da je u sukobu s marksističkom ideologijom. Većina Roma je prihvatila ovu zabranu jer je postojala ekonomska opravdanost da se integriraju u češko ili slovačko društvo. Dio integracije, podrazumijeva se, bilo je prihvatanje jezika kojim je govorila većina.<sup>13</sup> U Slovačkoj je romski jezik zamijenjen istočnoslovačkim dijalektom i za neke Rome to je postao jezik koji određuje njihov identitet i potvrđuje porijeklo njihove porodice.

<sup>11</sup> Osim podjele kojom se svrstavaju među „starosjedioce“ i „pridošlice“, za Rome je važno i iz kog dijela Slovačke vode porijeklo. Osnovna podjela je na porijeklo iz istočne ili zapadne Slovačke. Preciznija podjela svodi se na to iz kog grada, sela ili naselja vode porijeklo. Različite lokacije podrazumijevaju drugačiji stepen prestižnosti. To vjerovatno ima određenu ulogu u definiranju statusa neke grupe (nisam se ovim pitanjem podrobnije bavila).

<sup>12</sup> Zanimljivo je da Ana govori u osnovi dobrim češkim jezikom dok njena mlađa sestra govori jakim „istočnoslovačkim“ akcentom. Ona se služi oblicima riječi koje se ne koriste u češkom jeziku a intonacija, ritam i naglasak se razlikuju od tipično češkog. Gotovo da nisam opažala takve razlike kada Ana govori.

<sup>13</sup> (Vidjeti Lacková 2002., str. 204.) Romski jezik nije nikada smatran sasvim nezavisnim jezikom u češkim oblastima i u Slovačkoj. Od pedesetih godina smatran je neprimjerenim, uz objašnjenje da *to nije jezik, nego sleng, ili podučavanje djece romskom jeziku jeste reakcionarna tendencija koja stoji nasuprot partijskoj liniji i vladi. Građani ciganskog porijekla nikad neće poboljšati svoj životni standard ukoliko ne odbace zaostali način življenja i svoj zaostali jezik.*

U odnosu na češki jezik, istočnoslovački dijalekt danas u Češkoj Republici ima istu poziciju koju je imao (ili još ima) romski jezik u odnosu na slovački jezik.

U toku svog istraživanja, ispitanicima sam postavljala pitanja o njihovom jeziku, odnosu između jezika i etniciteta i o tome da li bi voljeli naučiti romski jezik. U ovom tekstu navodim tri tipa odgovora koji pokazuju tri stava prema romskom identitetu u vezi s jezikom. U radu sam ih odredila izrazima „gubitak“, „odbijanje“ i „očuvanje identiteta“. Osobe koje zastupaju sva ova tri tipa odnosa žive u Josefovu.

### *Gubitak*

Gubitak romskog jezika je osjetan u uspješno integriranim porodicama<sup>14</sup> i predstavnik ove grupacije je Ana (56 godina). Ana je zaposlena u općinskoj službi kao socijalni radnik na terenu specijaliziran za pitanja Roma. Ima četvero odrasle djece koja već imaju svoje porodice. Njen suprug je politički aktivan; on je gradski savjetnik - predstavnik socijaldemokratske stranke i vodi porodičnu firmu za poslove zidanja i kopanja. Njeni sinovi su zaposleni u firmama<sup>15</sup> a njena kći prodaje u „*prodavnici nakita*“.<sup>16</sup> Ana se može opisati kao „socijalno-kulturni i lokalno-politički aktivist“ ili kao „*tipična baka*“, kako su je opisali njeni unuci.

### **Porijeklo porodice**

Ana je rođena u Češkoj, u selu nedaleko (oko 6 km) od Jaroměř-Josefova. Njena baka s majčine strane bila je Mađarica a Ana nije poznavala djeda jer je umro u toku Drugog svjetskog rata. Njeni roditelji su se poslije rata preselili iz Slovačke u Češku. Zbog toga njena porodica pripada starosjediocima.

U porodici su se služili različitim jezicima. Anin otac je govorio češki, njena majka istočnoslovački dijalekt a njena baka mađarski jezik. U porodici se nije govorilo romskim jezikom. Ana govori češki i služi se istočnoslovačkim dijalektom samo kada razgovara s osobama koje obilazi tokom obavljanja posla. Poslije smrti svoje bake, Ana je zaboravila mađarski. Kada

---

<sup>14</sup> U smislu najuže porodice.

<sup>15</sup> Jedan od njih je otvorio vlastitu firmu.

<sup>16</sup> Naziva je prodavnicom nakita, ali pored nakita prodaje i različite suvenire i pozame-nteriju. Anina kći voli da plete i u tome je veoma vješta.

razgovara s djecom, Ana govori češki „s naglaskom“. Njen suprug je došao iz Slovačke 1968. g. tražeći posao i govori zapadnoslovački dijalekt (záhoráčtina) i češki jezik. U poređenju s Anom, njegov češki nije „savršen“. Kada se radi o jeziku, Anina djeca i unučad su potpuno integrirani u većinu.

Ana se jako protivi mišljenju da se romski jezik treba učiti u školi. Upozorava na situaciju u kojoj se ona nalazila kao dijete. U kući su korištena tri jezika i kada je pokušavala u školi govoriti češki, „miješale“ su se riječi češkog i slovačkog. Ana smatra da je pogrešno što većina ljudi koristi istočno-slovački u svojim domovima i ne razgovara sa svojom djecom na češkom jeziku.

Ana se zalaže da djeca uče engleski jezik umjesto romskog u sklopu van-nastavnih aktivnosti.<sup>17</sup>

### Ekonomski uvjeti

Ana je završila osam razreda (jedanaestogodišnje) osnovne škole i zaposlila se odmah nakon napuštanja škole; uglavnom je radila manuelne poslove. Kada je bila trudna sa svojim posljednjim djetetom, bila je šest mjeseci na porodiljskom odsustvu a *sve ostalo vrijeme*, kako kaže, *provela je radeći*. Tokom devedesetih je završila dodatni kurs za socijalne radnike i pravne savjetnike za rad na terenu i tada promijenila posao. Kaže da planira da se penzionira iduće godine. Često naglašava činjenicu da je zaposlena te da i njen otac i njena braća i sestre rade, da imaju porodični posao i da sva njena djeca rade. Za razliku od ljudi koji zavise od naknade za nezaposlene, socijalne pomoći ili, u boljem slučaju, od poslodavca, Ana sebe smatra potpuno nezavisnom osobom koja je u stanju da se sama, bez ičije pomoći, stara o svom životu.

Druga stvar kojom se ponosi su porodične kuće koje je njena porodica izgradila za sebe. Njen otac je poslije rata kupio kuću, ali su zbog trasiranja željeznice bili prisiljeni da se presele na drugo mjesto. Anina porodica je zajedno s njenim mužem kupila kuću. Međutim, kada je Ana shvatila da njena braća i sestre koriste kuću njenog oca kao mjesto gdje mogu ostaviti djecu kada odu na posao, ona i njen suprug su kupili još jednu kuću u Josefovou. Pored ove, izgradili su porodične kuće za četvero svoje djece. Uglavnom se radi o kućama za dvije generacije jer su za svoju djecu željeli sigurnu starost.

<sup>17</sup> U Josefovou se engleski jezik uči od prvog razreda osnovne škole.

Ova ekonomska nezavisnost kao i nezavisnost u odnosu na „vlasti“ omogućila joj je da bude otvorena u radu s ljudima, bez obzira na njihov status. Izgleda da su sukobi s državnim službenicima u odjeljenju za socijalna pitanja i provociranje integralni dio njene ličnosti i ona ove sukobe smatra herojskim činom. Zbog njene otvorenosti i izravnosti, njen muž se osjeća nelagodno. „*Ušuti, ne miješaj se u te stvari, podići će optužnicu protiv nas a kako ćemo dokazati da smo u pravu?*“

### **Obrazovanje djece**

Treća najvažnija stvar zbog koje se Ana osjeća ponosnom su njeni unuci. Ima devetero unučadi. Najstarija unuka pohađa srednju školu i želi nastaviti studij na fakultetu – želi pohađati kurseve historije i umjetnosti. Druga od njenih unuka sada završava osnovnu školu i želi postati frizerka. Prema Aninim riječima, svi njeni unuci su se ili isticali u osnovnoj školi ili nisu imali nikakvih problema s učenjem.

Anina porodica uživa ugled u školi. Sva njena djeca su završila osnovnu školu a troje je završilo zanat. Oni su porodica koja je navikla da radi.

### **Identitet Roma**

Ana se nije susretala sa stereotipima kojima su obično izloženi pripadnici romskog naroda.

Naprimjer, sa stereotipom da *Romkinje nikada ne mogu dobiti posao* ili stereotipom da *Romi nisu u stanju da se brinu o svojoj imovini niti da unaprijed planiraju svoj život i rad*.

Kada se radi o jeziku i materijalnoj siurnosti, Ana planira unaprijed svoje aktivnosti. Želi da njena djeca i unučad imaju iste mogućnosti pristupa ekonomskim resursima kao i članovi većine u društvu i podržava njihovu integraciju u većinsku sredinu. Ponekad se čini da su Češka Republika i Jaroměř-Josefov mali za nju i zbog toga potiče unuke da uče engleski. Kada se naljuti na nekog po rangu starijeg službenika ima običaj da kaže: „*Mogu oni staviti sve Rome iz Jaroměř-Josefova na autobus, srediti sve za nas u nekoj drugoj zemlji, platiti za naš smještaj tamo i mi bi se sretni negdje preselili. Nije uopće potrebno da ostanemo ovdje.*“

Ana sebe smatra Romkinjom. Ona bi željela da sagradi centar za Rome u Jaroměř-Josefovou. Učestvuje u organizaciji Romfesta (muzički festival). Smatra da Romi razvijaju i održavaju mnogo čvršće međusobne veze nego

Česi. Ukazuje na to da ta povezanost počiva na „emocionalnoj vezi“. U osnovi, ovim izrazom opisuje snažno saosjećanje i solidarnost među pripadnicima romske zajednice. To objašnjava riječima: „*Ako neko povrijedi nekog od Roma, svi ostali Romi će stati u njegovu odbranu. Ali, ako je ta osoba neko ko liči na Roma ali tvrdi da nije jedan od njih, ne može očekivati njihovu pomoć.*“

Treba pomenuti da Ana ukazuje na velike razlike među Romima i da ona ne bi svakoga prihvatila tako otvoreno i prijateljski.

Kada se radi o odnosu većine u društvu prema Romima, Ana je mišljenja da bi trebalo da pruže priliku predstavnicima romske manjine.

### Odbacivanje jezika

Odbacivanje romskog jezika kao značajnog, potpuno nezavisnog jezika je sasvim uobičajeno. Kao primjer poslužiti će nam porodica Key iz Josefova (žive u kući koju im je, na Aninu intervenciju, dala općina), koja ima troje djece. Supružnici Key imaju oko 30 godina. Muž je porijeklom iz istočne Slovačke. Njegova porodica je došla u Jaroměř-Josefov krajem šezdesetih godina prošlog vijeka. Žena je rođena u Josefov, no i njena i njegova porodica vode porijeklo iz istog sela. Oni ne pripadaju starosjediocima u strogom smislu, ali nisu ni pridošlice na koje starosjedioci gledaju s omalovažavanjem. Upravo suprotno, čini se da im starosjedioci (Anina porodica) pomažu.

Oboje govore romski i njime se služe kada razgovaraju sa svojim rođacima u Slovačkoj. Međutim, ne služe se romskim jezikom kada razgovaraju s djecom. „*Kada neko govori, djeca ne razumiju o čemu se priča.*“ Kada sam ih pitala zbog čega nisu djecu podučili romskom jeziku, odgovorili su: „*Ne želimo da kasnije imaju problema s jezikom u školi.*“ Ne žele ni da se romski jezik uči u školi: „*Jer, vremena su se izmijenila i ovaj jezik nestaje. Jednostavno ne želimo to.*“

G. Key je pohađao osnovnu školu u Slovačkoj i poslije toga prošao dvogodišnju obuku za tesara. Nije dovršio obuku. Sada radi kao fizički radnik u Češkoj i našao je posao kopača u fabrici „NG Plasty“. Neki Romi se žale na težak rad u fabrici, ali Key i njegova supruga ovako opisuju svoj stav prema radu:

Žena: „*Ako želiš da radiš, radit ćeš i istrajati.*“

Muškarac: „*Oni koji žele radit će.*“

Žena: „*Ko ne želi raditi ostat će kod kuće.*“

Muškarac: „*I živjeti od socijalne pomoći.*“

Žena je pohađala lokalnu specijalnu osnovnu školu (za praktična zanimanja) i zaposlila se odmah po napuštanju škole, najvjerojatnije uz općinsku pomoć (Anin muž učestvuje u organiziranom pružanju pomoći općine građanima). Gđa Key je na porodijskom odsustvu i sada čeka svoje četvrto dijete<sup>18</sup>.

### Obrazovanje djece

Porodica Key ima troje djece. Najstariji sin pohađa 6. razred osnovne škole; drugi sin pohađa 3. razred osnovne škole za praktična zanimanja.

Prema mišljenju svojih roditelja, stariji sin nije tip za učenje, ima problema s matematikom, engleskim i gramatikom; jedini predmet s kojim nema problema je tjelesni odgoj i igra za fudbalski tim. Po riječima njegovog oca, poslije osnovne želi da „ide u sportsku školu i postane profesionalni fudbaler“.

Drugi sin je odmah upisan u osnovnu školu za praktična zanimanja na preporuku pedagoga i psihologa koji su ga pratili. On nema problema s učenjem i dobija nabolje ocjene u razredu. Kao i njegov stariji brat, i on voli da igra fudbal.

Djeca do sada prate obrazovni obrazac svojih roditelja. Jedina razlika je u snu koji njihovi roditelji imaju o budućnosti svoje djece, koja mogu postati „profesionalni fudbaleri“ a ne radnici.

Još jednu stvar sam uočila u toku razgovora ne samo s porodicom Key nego i s drugim ispitanicima – pohađanje osnovne škole za praktična zanimanja se odvija bez problema nasuprot problemima tokom pohađanja standardne osnovne škole.

Djeca koja su inteligentnija od svoje braće i sestara ostvaruju slabije rezultate u standardnoj osnovnoj školi, za razliku od uspjeha koji njihova manje inteligentna braća i sestre postižu u osnovnoj školi za praktična zanimanja. Na prvi pogled, djeca koja pohađaju školu za praktična zanimanja su uspješnija od djece iz standardne osnovne škole. S druge strane, djeca koja pohađaju standardnu osnovnu školu su izloženija pritisku, što može biti stresno, posebno ako se porede sa svojim „uspješnijim“ prijateljima ili braćom i sestrama koji pohađaju osnovnu školu za praktična zanimanja. Ove činjenice mogu se odraziti na njihovo ponašanje i za posljedicu imati dalje probleme u školovanju.

---

<sup>18</sup> Roditelji nisu planirali četvrto dijete, ali „šta se može kad je već na putu“.

Interesantno je da se roditelji, čija su djeca prebačena iz standardne u osnovnu školu za praktična zanimanja, žale da njihova djeca ne dobijaju dovoljno domaće zadaće u novoj školi i da imaju previše slobodnog vremena.

Za razliku od Anine porodice, porodica Key je ekonomski zavisna (od poslodavaca), što se odnosi i na smještaj - ovisnost od dobre volje organa općine i predstavnika romske zajednice koju predstavlja Ana. Kada se radi o jeziku, služe se istom strategijom kao i Anina porodica – nastoje postati dio većine u društvu, uvjereni da romski jezik nema budućnosti. „To je isprazno ulaganje koje neće pomoći našem sinu da postane profesionalni fudbaler.“

### Očuvanje identiteta

Posljednji primjer se odnosi na porodicu koja nije odustala od korištenja romskog jezika. Da bih predočila ovaj stav, odabrala sam susjede porodice Key. Gita (30 godina) živi u zajedničkom domaćinstvu sa svojim bivšim mužem. U ekonomskom, socijalnom smislu kao i u pogledu stepena obrazovanja slični su porodici Key. Gita je pohađala specijalnu školu i odmah po završetku školovanja zaposlila se u fabrici tekstila a kasnije je obavljala razne manuelne poslove. Trenutno je na porodiljskom odsustvu. Gitin muž je završio osnovnu školu, a zatim pohađao trogodišnju zanatsku školu, koju nije završio iz neodređenih razloga. Sada radi u Karosi (pogonu za preradu voća).

### Porijeklo porodice i romski jezik

Gitina majka je došla iz istočne Slovačke iz iste oblasti kao i roditelji porodice Key. Majka govori romski. Otac je došao iz Slovačke, ali iz oblasti u kojoj se ne govori romski jezik. Gita je od *majke* naučila romski. Očeva porodica je iz zapadne Slovačke i živjela je u gradu. Članovi očeve porodice govore samo romski jezik

Za Gitu, identitet Roma je povezan s romskim jezikom mada njen otac ne govori i ne razumije romski.<sup>19</sup> Romski jezik znači tradiciju, porodične veze (s pradjedom i prabakom s majčine strane) i uspješno funkcionisanje u druš-

---

<sup>19</sup> „Pa, ako oni ne razumiju romski ili ne žele da nauče da ga razumiju, ako jednostavno žele da nalikuju bijelcima? Ali oni nikada neće biti takvi, zar ne? Jednostavno je, rodiš se kao Rom i umireš kao Rom. Tako je to.“

tvu. Onda se ne može desiti da neka osoba bude izložena uvredama ili da dođe u situaciju da ne razumije o čemu drugi govore.<sup>20</sup>

Gita se razlikuje od ostalih ispitanika koje sam ranije pomenula po tome što bi ona rado prihvatila da se romski jezik uči u školi. Ona, isto tako, želi da njena kći *savršeno* ovlada romskim jezikom. Zna da će poznavanje jezika omogućiti njenoj kćeri da tokom raspusta posjeti djeda i baku (roditelje Giti-nog muža) u Slovačkoj. Ne dijeli mišljenje da nema budućnosti za romski jezik i čak strahuje od toga da bi njena kći mogla jednom da joj zamjeri ako joj ne bude pružila priliku da nauči romski jezik.<sup>21</sup>

Gita se pita kako je moguće da Ana ima tako utjecajnu poziciju („*kako to da ima toliku moć*“), i zbog čega je ne koristi da više promovira romski jezik<sup>22</sup>.

Ne slaže se s općim mišljenjem da romski jezik može predstavljati problem ako djeca žele da steknu bolje obrazovanje. Gita kaže da zna da joj je češki jezik potreban za zvanične stvari. Onda njena učiteljica u školi nikada ne bi mogla reći: „Hajde, Gita, miješaj romski sa češkim.“

## Škola za praktična zanimanja i osnovna škola

Gita ima četvero djece (7, 3 i 2 godine i dvomjesečnu bebu). Njena najstarija kći je išla u pripremni razred i sada pohađa osnovnu školu. Gita je opisuje kao *domišljatu djevojčicu* kao što je njen otac<sup>23</sup> Kao što je rečeno, prema majčinom mišljenju, kćer voli ići u školu i uspješna je u školi. Ona je,

---

<sup>20</sup> „To je kao, naprimjer, kada slušam svog djeda ili baku; prosto rečeno – pravi Cigani treba da govore romski. Moraju znati da govore romski.“

<sup>21</sup> „Moja prijateljica G. (prezime) ima tetku u Hradecu. Mi bismo joj često išli u posjetu. Ona i njeni ukućani bi tada loše govorili o mojoj prijateljici a ona se samo smijala. Kad bi oni izašli, ja bih joj rekla: Lida, ne pričaju lijepo o tebi. I onda sam najmjerno kasnije rekla da ne razumijem romski i napravila sam se glupom. No, sve sam razumjela. Kasnije sam Lidi ispričala šta su rekli o njoj i prestala ih je posjećivati zato što su je jako uvrijedili. Nije moguće tako nekoga javno izvrijedati. Kasnije je svakog dana dolazila kod mene i morala sam je učiti romski.“

<sup>22</sup> G.: „Bila bih sretna kad bi ovdje podučavali romski... bilo gdje, ne mora to biti u školi, ali romski se negdje mora učiti. Ne bi mi smetalo da se to desi. To bi bilo za dobro moje kćeri, onda ona ne bi došla u situaciju da negdje dođe i ne razumije ni riječ o onome što je rečeno. Tada bi samo sjedila negdje gdje se govori romski, i izgledala kao budala. Onda bi došla meni i krivila me što je nisam naučila da govori romski. Sada zna da pjeva neke pjesmice na romskom, ali još ne izgovara pravilno sve riječi.“

<sup>23</sup> G.: „Ja nisam bila tako pametna kao ona. Ona dobro zna gramatiku, dobro radi diktat i obično ima najbolje ocjene. Ja nisam bila tako dobra. Mislim da je veoma oštroumna.“



također, „*dobra u diktatu*“, koji njena majka nije tako dobro radila. Djevojčica ne radi kod kuće ništa drugo osim što se priprema za školu i u slobodno vrijeme je zainteresirana samo za domaću zadaću i školu. Ona voli da čita i dobija pohvale učiteljice.<sup>24</sup>

Imam i mišljenje nastavnice o ovoj djevojčici. Većina stanovnika iz tog kraja smatra da je ova nastavnica jedna od „boljih“. Sva romska djeca su se okupila u razredu koji vodi ova nastavnica i čine gotovo polovinu učenika u razredu.<sup>25</sup> Razredna nastavnica navodi da su rezultati koje djevojčica postiže u školi *veoma slabi* jer ona *ne radi ništa ili veoma malo da se pripremi kod kuće* i *veoma je nemarna*. Dovoljno je inteligentna da može pohađati osnovnu školu, ali *samo ako se bude temeljitije pripremala kod kuće*. *Izgovor je za nju veliki problem*. Nastavnica ne izriče pohvale za rad djevojčice ni u jednom predmetu.

Očit je disparitet u mišljenju majke i nastavnice u pogledu pripreme djevojčice kod kuće. Majka je stekla utisak da njena kći *nije ni za šta drugo zainteresovana*, da ne radi ništa drugo osim što čita; s druge strane, nastavnica smatra da zalaganje djevojčice kod kuće nije dovoljno.

Razumljivo je da majka nastoji svoju kćer predstaviti u boljem svjetlu i istaknuti njene sposobnosti, ali nije mi izgledalo da ta žena namjerno laže. Mislim da se prije radi o njenom nerazumijevanju načina učenja u osnovnoj školi. Majka je imala iskustvo iz osnovne škole za praktična zanimanja u kojoj su nastavnici mnogo susretljiviji prema romskoj djeci.<sup>26</sup> Ovaj odnos susretljivosti motiviran je i ekonomskim razlozima i jače izraženim saosjećanjem nastavnika u školi za praktična zanimanja.

Izgleda da je majka imala iskustvo samo iz škole za praktična zanimanja i nije u stanju da pravilno razumije situaciju u kojoj se njena kći nalazi. Nije joj poznato koliko je napora potrebno uložiti da bi dijete postiglo uspjeh u standardnoj osnovnoj školi. Vjerovatno nema puno poznanika među „uspješnim“ članovima romske zajednice, inače bi znala kakav stav ima Ana u

<sup>24</sup> „*Ona stvarno voli školu i dosta čita. Kad dođe kući iz škole ne odvaja se od knjiga.*“  
„*Ona nema problema u školi: nastavnica je hvali za sve što radi. Nastavnica mi često pošalje poruku, napiše mi da se moja kćer dobro pripremila za čas.*“

<sup>25</sup> Na praksu prebacivanja djece u drugu učionicu ponovo je stavljena primjedba. Ovog puta je jedan učenik rekao da nije fer da se praksa prebacivanja iz učionice odnosi samo na romsku djecu, a to nije moguće drugoj djeci – kako je moguće da romska djeca mijenjaju razred bez nekog velikog razloga osim što su Romi? *Moja nećaka ide u drugu učionicu istog razreda a ona ne može promijeniti učionicu jer joj njen nastavnik to ne dopušta.*

<sup>26</sup> U odnosu na „praktičnu“ školu u standardnoj osnovnoj školi drugačiji je pristup prema učenicima i učenju. U školi za praktična zanimanja djeci se poklanja više pažnje, ne zahtijeva se da budu sasvim nezavisna, nastavnici ne daju djeci pomagala i dodatni materijal za rad kod kuće jer bi ih djeca mogla izgubiti.

odnosu na romski jezik. Ne razumije da je za Anu prestiž važniji od tradicije. Za Anu, romski identitet ne proizlazi iz identifikacije s tradicionalnim jezikom, nego iz jedinstvenosti zajednice, što također može biti ispoljeno u političkoj ravni.

## Rezime

Jedan od glavnih razloga neuspjeha djece u osnovnoj školi je, po mom mišljenju, neiskustvo roditelja, posebno majki, u odnosu na rad i organizaciju osnovne škole. Pored primjera koje sam navela u ovom tekstu, vidjela sam i druge slučajeve da majke ne znaju kako da pomognu svojoj djeci u učenju. Djeci je prepušteno da se sama snalaze oko pripreme za školu ili, ako imaju starijeg brata ili sestru, djeca pomažu jedna drugima da se pripreme za nastavu.

Tokom razgovora koje sam obavljala u osnovnim školama za praktična zanimanja i standardnim osnovnim školama nije se mogla uočiti razlika u odnosu prema djeci i u nivou zahtjeva koji se postavljaju pred učenike svake od ovih škola. Standardne osnovne škole fokusirane su na izvedbu i sposobnost djece da samostalno djeluju. Međutim, ova samostalnost nije nešto što dolazi samo po sebi. Djeca se uče samostalnosti uz pomoć roditelja, koji su to iskustvo stekli dok su pohađali osnovnu školu u kojoj su morali razviti želju za učenjem i zalaganjem da uspješno dovrše proces učenja.

Uspješnost u osnovnoj školi iziskuje stvari kao što su uredna pernica, uredna školska torba ili sistematična priprema, koja u prvom razredu obuhvata uvježbavanje čitanja, pisanja i računanja. U školama za praktična zanimanja, u kojima se, naravno, to isto uči, nastavnici su tolerantniji prema učenicima. Pribor za pisanje, vježbanke i druga pomagala često ostaju u učionici kako se ne bi desilo da djeca zaborave da ih ponesu od kuće. Ne insistira se na pripremi za nastavu kod kuće, što znači da je nivo utjecaja škole na porodicu minimalan. U školi za praktična zanimanja žele se izbjeći nepotrebni sukobi s roditeljima i svoje primjedbe na rad učenika saopćavaju roditeljima samo u izuzetnim slučajevima. Sasvim je suprotna situacija u standardnim osnovnim školama koje upozoravaju roditelje i na najmanje propuste učenika, i nastavnici su mnogo strožiji prilikom ocjenjivanja rezultata učenika. Smatram da roditelji koji nemaju iskustvo o radu osnovne škole nisu u stanju pomoći svojoj djeci u savladavanju zadataka koji se pred njih postavljaju u školi. Također, nisu u stanju racionalizirati probleme s kojima se suočavaju njihova djeca koja pohađaju osnovnu školu. Stoga se mnogi

problemi rješavaju na nivou emocija, uzajamno nerazumijevanje raste a iz stalnog nerazumijevanja stvara se stereotip.

Učenik koji se ne priprema dovoljno kod kuće i ne dobija pozitivne ocjene u školi nalazi se pod pritiskom, što može usloviti pojavu neodgovarajućeg ponašanja. Ako takvo dijete ima sestru ili brata koji pohađa školu za praktična zanimanja i relativno je uspješniji i u školi ne nailazi na konflikte, onda to može dovesti do prebacivanja učenika iz standardne u osnovnu školu za praktična zanimanja.

Osnovna škola se na taj način „oslobađa“ učenika koji utječu na smanjenje „kvaliteta“ njenog rada (izmjenog prosječnim ocjenama učenika) i usporava nastavni proces. Škole za praktična zanimanja dobijaju nove učenike za koje dobijaju subvencije i novi učenici na taj način omogućuju postojanje škole. Djeca su zastrašena zbog izlaganja pritisku u standardnoj osnovnoj školi i radije uče „*među svojima*“. Na kraju su svi sretni. Standardna osnovna škola se može usmjeriti na proces nastave bez remećenja, škola za praktična zanimanja je obezbijedila sredstva za rad, a roditelji su zadovoljni što su im djeca na sigurnom u „svojoj“ školi. Škola za praktična zanimanja na taj način postaje etnička škola, mada uglavnom samo „vizualno“. Prebacivanje u školu za praktična zanimanja povezano je s nivoom obrazovanja roditelja i njihovom sposobnošću da razumiju zahtjeve koji se postavljaju u standardnoj osnovnoj školi. Ovo je u suštini više društveni nego etnički problem. Etnicitet se u ovom problemu javlja samo u načinu na koji se problem rješava; u činjenici da Romi često imaju „bolje“ odnose s nastavnicima u školama za praktična zanimanja gdje su prihvaćeni sa više razumijevanja. Većina tumači ovu praksu kao lijenost, nedostatak interesa za zahtjevnije obrazovanje i ove karakteristike su nepravredno pridodate Romima kao takvima.

## Zaključak

Sadašnjim zakonom se u Češkoj Republici garantira jednakost svih građana u ostvarivanju prava na obrazovanje, što podrazumijeva i obrazovanje članova nacionalnih manjina, stranaca koji legalno borave u Češkoj Republici, osobama koje traže azil i azilantima. Prema zakonu, ovim grupama je zagwarantirano pravo na obrazovanje na vlastitom jeziku i da budu uključeni u standardni sistem obrazovanja. Međutim, treba reći da sistem školovanja još uvijek treba da se izbori sa zadatkom ispunjavanja ovih prava pojedinaca koji su u nepovoljnom položaju u odnosu na obične građane.

- Abstract -

*I have been conducting a qualitative research for over two years studying what is the value attributed by the Romany people to education.*

*In the Czech Republic and in Slovakia, Romany people live a sedentary way of life and intercultural relationships are established and exchanges occur at various levels. Although the two (or three) cultures sharing the same space know each other, there is also a number of misunderstandings.*

*On the "political" level the Romany people have the right to use their language but Romany language is the mother tongue only for a small number of Romany people. In the researched community, different respondents expressed different opinions on what attitude should be taken towards the Romany language.*

*In the area of education, the major identified issue was the fact that approximately 70% of Romany children attend elementary practical schools instead of the standard elementary schools. After leaving these schools they have very limited opportunities in terms of their choice of secondary education.*

*Children are transferred to elementary practical schools mainly due to the lack of experience on part of their parents who do not understand what are the requirements placed by standard elementary schools on the pupils' home preparation for the lessons. The original Romany culture is oral with not reading tradition. It is not surprising that for the members of the Romany community education may become something that is very difficult to integrate into their set of values.*

**Bibliografija:**

- Davidová, Eva. *Romano drom-Cesty RomŤ 1945-1990. Zmĕny v postaveni a zpŤsobu ťivota RomŤ v Āechách, na Moravĕ a na Slovensku (Journeys of the Roma. Romano Drom. 1945-1990: in the Status and Lifestyle of the Roma in Bohemia, Moravia and Slovakia)* Olomouc: Univerzita Palackého 1995., str. 244.
- Disman, Miroslav. *Jak se vyrábĭ sociologická znalost (How it is the Sociologic Knowledge Produced)* Prague: Univerzita Karlova Praha, Karolinum 2002., str. 374.
- Fabiánová, Tera. *Jak jsem chodila do shjoly (How I went to School)* Brno: Spoleĕnství RomŤ na Moravĕ (The Association of the Romanies in Moravia), 1992.
- Geertz, Clifford. *Interpretace kultur (Interpretation of Cultures)*. Prague: Sociologické nakladatelství 2000., str. 564.
- Gjuríčova, Jitka. *Na okraj: Romové jako objekt státni politiky (Romany People as the Subject of Government Policy)*
- <http://www.mvcr.cz/prevence/obcanum/publik/romove/index.html>. april, 1998.
- Hirt, Tomáš i Jakoubek, Marek. *Romové: kulturologické etudy (The Roma: Studies in Culturology)* Pilsen: Aleš Āenĕk, 2004., str. 380.
- Hirt, Tomáš i Jakoubek, Marek (urednici). *Soudobĕ spory o multikulturalismus a politiku identit (Current Debate on Multiculturalism and Identity Policy). Antropologická perspektiva*. Pilsen: Aleš Āenĕk, 2005., str. 279.
- Hübschmanová, Milena. *Šaj pes dovakeras. MŤžeme se domluvit (We Can Make Ourselves Undestud)* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002., str. 129.
- Jakoubek, Marek, *Romové – konec nejednoho mŷtu (Romany People – the End of Many Myths)*. Prague: Socioklub, 2004., str. 317.
- Lacková, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvĕzdou. )I was Born under a Lucky Star)* Prague: Prague 2002., str. 288.
- Malach, A. (2005.) *Nový skolský zákon a razvoj vzdĕlanosti (New Education Act and Development of Education)* Conference Proceedings. Brno: Newton College.
- Ogbu, John. *Black American Students in an Affluent Suburb. The Study of Academic Disengagement*, Mahwan, New Percey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2003., str. 320.
- Strauss, Anselm i Corbinová, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu (The Principles of Quantitative Research)* Boskovice: Albert, 1999.



**ISTRAŽIVANJA**





Mr. Emir Avdagić  
dvv international - Ured u Sarajevu

## **OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO PODRŠKA PRIPREMI ZA ŽIVOTNU KRIZU IZAZVANU ODLASKOM U MIROVINU**

### **- Sažetak -**

*Ovaj rad ima teorijsko-emirijski karakter. Istraživali smo odnos zaposlenika prema obrazovanju kao podršci pripremi za mirovinu. Akcent je bio na ovom važnom području obrazovanja koje je kod nas gotovo zanemareno. U teorijskom dijelu istraživanja osvrnuli smo se na fenomen mirovine a upućivali smo i na nekoliko aspekata mirovine. Empirijskim istraživanjem je obuhvaćeno 170 ispitanika i njihov odnos prema obrazovanju kao podršci pripremi za mirovinu te je uključivalo slijedeće: odnos zaposlenika prema obrazovanju kao pomoći u pripremi za mirovinu, spremnost i razloge za eventualno učešće u takvoj vrsti obrazovnog procesa, željene teme, metode i institucije koje ispitanici preferiraju. Također je bilo interesantno usporediti te odnose s obrazovnim faktorima, individualnim doživljavanjem mirovine, spolom i dobi ispitanika. Ovo istraživanje bi trebalo skrenuti pažnju na to da obrazovanje odraslih može biti velika i veoma značajna podrška u pripremi za mirovinu. Rezultati istraživanja su pokazali potrebu za ovim vidom obrazovanja, dali jasne poruke i omogućili preporuku obrazovnog modela i obrazovne ponude u pogledu na pripremu za mirovinu u Bosni i Hercegovini.*

**Ključne riječi: obrazovanje odraslih, mirovina, treća životna dob, životne krize, iskustva, potrebe, obrazovna organizacija, obrazovni program.**

### **Uvod**

Prije mnogo godina, čitajući jedan tekst poznatog bosanskohercegovačkog književnika Meše Selimovića, pitao sam se da li je treća životna dob zaista tako tužna i deprimirajuća. Pisao je: *Starost se boji sebe, prije svega*

*sebe same, boji se mladosti, mladosti života, i smrti se boji. Jednostavno, sjećanja i uspomene joj postaju muka, nekadašnja veličina prigovor savjesti. Starost je, pored ostaloga, i žalosna, jer je zavidna, netrpeljiva, zaboravna, nazadna. Recimo: divno bi bilo kada bi se čovjek rađao star i sve se više podmlađivao, dok ne bi na kraju života postao nerazuman kao dijete i čist kao zametak. Ako ništa, bar ne bi bio svjedok propadanja nečega, što je nekada bilo čovjek.*

Do koje mjere se odrastao čovjek obrazovanjem može pripremiti za treću životnu dob, fazu mirovine i starosti, i kako bi takva priprema trebala izgledati da ne bi došlo do takvog sumornog percipiranja i doživljavanja starosti. Prestanak rada može prouzrokovati probleme u mirovini. Povlačenje iz poslovnog života može imati za posljedicu dalekosežno prestrukturiranje cjelokupne lične životne situacije. Prelaz u mirovinu se može smatrati životnom krizom koja može biti prevladana individualno, ali može biti i uzrok neuspjeha. Svaka individua ima pravo na obrazovanje i iz tog razloga bi ono trebalo biti pristupačno i starijim ljudima. Štebalj ističe: „Potrebno je se pripremati za starost ukoliko želimo izbjeći da se ova faza pretvori u regresiju.“<sup>1</sup> Mnogi autori naglašavaju neophodnost obrazovanja u ovoj životnoj dobi. Kod nas se tek rijetko realizira priprema za mirovinu, koja je za nekadašnjeg zaposlenika povezana s napuštanjem svoje dosadašnje ekonomske, socijalne i psihičke životne situacije. U Bosni i Hercegovini skoro da i ne postoje obrazovni programi koji služe pripremi za mirovinu. Iz tog razloga je veoma važno upućivati na praktična iskustva iz drugih zemalja. Bulatović naglašava da obrazovanje starijih osoba ima marginalno značenje u našoj regiji. On teškoću vidi u činjenici da se starost još uvijek ne smatra problemom kojem bi se trebalo posvetiti ne samo društvo nego i znanost (R. Bulatović, 2001). U razvijenim zemljama postoji praksa da se zaposlenici pripremaju za mirovinu kroz različite obrazovne programe da bi mogli lakše procesuirati promjene vezane za nove uloge, status i zadatke. Promjena u pogledu na preuzimanje novih uloga u početku treće životne dobi može za pojedinca predstavljati s jedne strane opasnost od besperspektivnosti i besmislenosti, ali s druge strane i šansu za dalji razvoj. Ovo istraživanje će pokušati skrenuti pažnju na tu šansu. Interesanto je na ovom mjestu pomenuti da riječ „*kriza*“ u kineskom istovremeno znači i „*šansa*“. Ciljnu grupu empirijskog istraživanja sačinjavali su zaposlenici od četrdesete godine života, što predstavlja ciljnu grupu za koju je predviđena takva priprema. Naime, veoma je pogrešno tek u pedeset petoj ili šezdesetoj godini započeti s pripremom za treće životno doba. Priprema za mirovinu ne bi trebala uslijediti neposredno

---

<sup>1</sup> Izvor: <http://www.perfi.hr/štebalj> [Stanje 07. 10. 2007.]

prije mirovine, nego bi se trebala realizirati u toku cijelog života. Međutim, realnost drugačije izgleda. Stvarna spremnost za promjenu osobnih stavova i načina ponašanja u pogledu na treću životnu dob je najveća između pedesete i šezdeset pete godine života.

### **Predmirovinsko doba kao nova faza života**

Moderne koncepcije smatraju proces starenja dinamičkim procesom koji zavisi od mnogih faktora. Proces starenja počinje rođenjem i tokom života prolazi kroz nekoliko životnih etapa (djetinjstvo, školovanje, posao, osnivanje vlastite porodice itd). Postoje autori koji dva momenta u životu jedne individue smatraju najvažnijim razdobljima u životu: prelaz iz djetinstva u doba zrelosti i prelaz iz doba zrelosti u predmirovinsko doba (P. Manojlović, 1992). Treće životno doba se također često naziva trećom fazom života. Međutim, najprije je moguće konstatirati da u znanstvenoj literaturi ne postoji nikakva općevažna definicija „starosti“. Opisi pojmova sežu od bioloških i socioloških do psiholoških i psihijatrijskih definicija. Sa sociološkog stanovišta, pojam „starosti“ se najčešće poistovjećuje s povlačenjem iz poslovnog života i, za razliku od pojma „starenje“, predstavlja jednu fazu života. „Starenje je, nasuprot tome, cjeloživotni proces koji počinje rođenjem i završava smrću“ (A. Kruse, 2006, str. 9). Prelaz od doba privređivanja do mirovine je veoma važan momenat u životu, koji donosi mnoge neželjene promjene. Pojam „mirovine“ se tek pojavio u doba industrijskog društva. U to doba, mirovine su bile simbolične i ljudi su ih dobivali relativno kasno, dok u današnje doba „mirovina“ počinje još u onom mjesecu u kojem individua puni 65 godina. Mirovina predstavlja stanje u kojem se osoba nalazi nakon okončanja kontinuirane radne djelatnosti. Obično, mirovina dolazi istovremeno s rentom ili penzijom i predstavlja zadnju fazu života jednog čovjeka. U psihologiji procesa starenja poznato je da mirovina označava vrijeme velikih i iznenadnih promjena. Ljudi različito reaguju na mirovinu i starost. Odnos individue prema mirovini znatno zavisi od individualne životne filozofije. Odnos okoline prema postalim umirovljenicima može također biti veoma različit. Može biti pozitivan ukoliko umirovljenik doživljava poštovanje i priznanje, ali može biti veoma negativan usljed neuvažavanja i odbijanja (N. Milosavljević, 1999). Pored psihičkih posljedica, mirovina, također, ima i socioekonomske posljedice. Manja su primanja i standard života je niži. Takvi materijalni uslovi života, također, neminovno utječu i na moralno stanje svake individue. Povlačenje iz poslovnog života znatno mijenja životni položaj, u kojem se individua u mirovini ne smatra više „radnikom“ nego sa-

mo „građaninom“, što automatski znači da utjecaj i ugled u društvu rapidno opadaju. Mirovina ne znači samo povlačenje iz poslovnog života nego više označava „jednu novu fazu života“ na koju se čovjek treba naviknuti. Spomenuta „nova faza života“ ne povlači sa sobom samo gubitke već i dobitke kojih mnogi ljudi nisu ni svjesni. U ranijim razvojnopsihološkim istraživanjima starost je tumačena kao životna faza u kojoj dobici proizašli iz procesa razvoja u ranijim životnim fazama stagniraju a gubici dominiraju. Kasnija istraživanja su opovrgnula takvo jednostrano stanovište o razvoju u mirovini. Međutim, neophodno je razlikovati fiziološko-biološko, psihološko i socijalno starenje. Posebno u psihološkoj dimenziji se, pored gubitaka, mogu naći i mnogi dobici u starosti. Takvi dobici su vidljivi u onim područjima koja se temelje na iskustvu i znanju kao i na uspješnoj konfrontaciji s razvojnim zadaćama u ranim životnim godinama (usp. A. Kruse, 2006, str.11). Da bi se ti dobici stvarno koristili, prepoznali i upotrebljavali želim na ovom mjestu istaći jedan dio vodiča „Kako do mirovine i aktivne starosti?“, u kojem autori navode: *Ne mislite o svom novom statusu kao o polasku nego kao o dolasku u mirovinu. Povukli ste se iz poslovnog života: Iza Vas je starost Vaše mladosti. Dobro došli u mirovini, u mladost Vaše starosti!* (M. Davidović i grupa autora, 1991). Danas ljudi stare na drugačiji način nego u prošlosti. U pogledu na ranije rođene generacije, danas je moguće ne samo konstatirati porast prosječnog životnog vijeka nego i porast aktivnog životnog vijeka. Mnoga istraživanja utvrđuju da je aktivnost (angažman), u koju se ubraja i obrazovanje, jedan važan faktor kvaliteta života u starosti. Nakon povlačenja iz poslovnog života mijenjaju se uloge i preuzimaju se druge koje dovode do aktivnosti i angažmana. Učenje, obrazovanje i kultura bi trebale biti od velike važnosti ukoliko se individua u starosti ne želi potpuno povući iz svoje okoline koja je okružuje (D. Savićević, 2004).

### **Mirovina kao životna kriza**

Šta podrazumijevamo pod pojmom „životna kriza“? Kako se može doživjeti i tumačiti faza prelaska u mirovinu kao životna kriza? Sigurno nema sumnje da je treća faza života, odnosno mirovina, između ostalog, obilježena psihičkim promjenama starenja i povlačenja iz poslovnog života. Pojmom „šok usljed umirovljenja“ se označavaju posljedice povlačenja iz poslovnog života (usp. Studienbrief EB8001, str. 14). Da li mirovina onda stvarno predstavlja šok odnosno životnu krizu? O životnoj krizi se, prema Rosch Inglehartovoj integrativnoj teoriji, govori onda kada jedan događaj odstupa od kognitivno reprezentativnih očekivanja, navika, želja i strahova (usp. Inglehart, 1988,

str. 15). Životnu krizu označavaju promjene u životu i bave se posljedicama kriznih promjena koje unapređuju razvoj. Tumačenje mirovine kao životne krize zavisi od mnogih faktora i preduslova koji oblikuju život, i individualnih karakteristika koje je čovjek stekao u toku svoje doživotne socijalizacije. Prema Atchleyjevu izlaganju mirovinu se u prvoj fazi ne može ili rijetko može tumačiti kao životnu krizu. Mnogi ljudi osjećaju i očekuju mirovinu kao oslobađanje a, unutar tog perioda, ne vide gubitke. U tom periodu više dominiraju dobici koji su vezani za predodžbu o mirovini kao slobodnom vremenu, vremenu za porodicu i hobije. U vremenu prije mirovine, finansijska sigurnost još ne igra veliku ulogu a većina ljudi čak ima želju za prijevremenim odlaskom u mirovinu. Na osnovu gore navedenog, jedva se može prepoznati individualno tumačenje mirovine kao životne krize. U drugoj fazi mirovine može doći do životne krize u slučaju kada se spozna da ne postoji finansijska sigurnost. Takav slučaj je mnogo češći u Bosni i Hercegovini nego u drugim zapadnoevropskim zemljama jer su penzije često i do osam puta niže nego recimo u Saveznoj Republici Njemačkoj. U tom slučaju se može govoriti o životnoj krizi već u prvoj fazi mirovine. Mnoge želje koje su se, zbog dobitka na vremenu, učinile mogućim u toku treće životne faze mogu biti osuđene na propast zbog promijenjene finansijske situacije. I eventualna fizički promijenjena životna situacija može, također, izazvati životnu krizu. Početak mirovine se, prema Atchleyju, može usporediti s odlaskom na odmor, ali isključivo kod osoba koje imaju na raspolaganju finansijske i zdravstvene resurse. Drugi, nasuprot tome (većina u Bosni i Hercegovini), doživljavaju mirovinu više kao situaciju gubitka što se finansijskih sredstava i sadržaja života tiče i oni će vjerovatno ovu fazu percipirati kao životnu krizu. Iz tog razloga je važno uvježbavati i strukturirati nove oblike ponašanja. Obrazovanje odraslih kao rani oblik zaposlenja može još prije odlaska u mirovinu biti odlučujuće za „ne-krizno“ doživljavanje prelazne faze. Budući umirovljenici mogu, kroz obrazovanje odraslih kao podrške pripremi za mirovinu, izgraditi pozitivno samopojmanje, koje može osloboditi potencijale i imati pozitivan utjecaj na zdravstveno stanje. Činjenica da se kriza može istovremeno posmatrati kao opasnost i šansa je tema sistematskih istraživanja koja su provedena tek zadnjih nekoliko desetljeća. Pokušalo se sistematizirati važne događaje i shvatiti njihovo procesuiranje. Razlikujemo normativne i nenormativne događaje. O normativnim životnim krizama govorimo kada se s velikom vjerovatnoćom pojavljuju u određenim starosnim fazama određenih grupa (obrazovanje, početak poslovnog života, brak, rođenje prvog djeteta, prelazak u mirovinu). Pod nenormativnim životnim krizama se podrazumijevaju oni događaji čije pojavljivanje nije vezano za određenu starosnu fazu i koji zato nisu predvidivi, kao što su smrtni slučajevi, razvodi brakova, oboljenja i neočekivane po-

slovne promjene (usp. Studienbrief EB8001, str. 21-22). Međutim, takvo razgraničenje znatno ovisi o kulturnim i socijalnim promjenama i nije moguće tako precizno razlikovati između normativnih i ne-normativnih životnih kriza, nego je ono vezano za kontekst. Mirovina se, prema mom mišljenju, može tumačiti kao normativna ali i kao nenormativna životna kriza i, kao što je već spomenuto, vezana je za kontekst. Činjenica da su normativne životne krize relativno predvidive ne znači neminovno da se takvi događaji mogu lako procesuirati. Neki autori takve životne krize nazivaju pozitivnim i negativnim životnim događajima. Ono što oba naziva imaju zajedničko je da označavaju promjenu u životu jedne osobe, koja zahtijeva kontinuirano prilagođavanje situaciji koja se mijenja, pri čemu rana priprema u procesu obrazovanja odraslih može biti od velike važnosti.

### **Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za mirovinu**

Nesporno je da starenjem nastaju velike promjene u životu svake individue. Stručnjaci različitih profila (gerontolozi, ljekari, psiholozi, sociolozi, andragozi) tvrde da se svaka individua treba pripremiti za tu životnu fazu. Mnogi autori smatraju da su obrazovanje i učenje ključni za takvu pripremu. Hipoteza koja tvrdi da obrazovanje može doprinijeti boljem kvalitetu života je potvrđena i našim istraživanjem. Obrazovanje odraslih i učenje su važni faktori koji mogu pomoći starijim ljudima da bolje upoznaju nove životne prilike. Pongrac ističe da su za ovu fazu života od velike važnosti ne samo finansijska situacija i medicinska skrb nego i obrazovanje i učenje (S. Pongrac, 1989). Čisto preživljavanje ne bi trebao biti jedini cilj u starosti. Mora postojati određeni kvalitet života da bi i ta treća životna faza mogla igrati važnu ulogu. Obrazovanje odraslih može doprinijeti tome da različiti potencijali, koji prije nisu zauzimali prvo mjesto, dođu do izražaja. Na taj način nastaju nove potrebe i vlastiti interesi u učenju te se konstituiraju novo područje učenja koje se naziva „obrazovanje za treće doba“. Obrazovanje se može ponuditi starijim osobama sa svrhom stjecanja većeg znanja i boljih sposobnosti za vrijeme treće životne faze. Obrazovanje može njihovom životu dati više smisla i to na način da im se osiguraju određeni ciljevi koje je još uvijek moguće postići. Obrazovanje može spriječiti osjećaj koji mnoge osobe imaju u mirovini: osjećaj da su suvišne i osjećaj da je njihov život beznačajan. Sve to može prouzrokovati velike psihološke probleme. Obrazovanje može doprinijeti psihičkom zdravlju starijih osoba a na taj način indirektno utječe i na fizičko zdravlje. Premda doškolovanje i cjeloživotno učenje ne mogu riješiti egzistencijalne probleme osoba u „predmirovinskoj dobi“, oni ipak mogu dati vrijedan doprinos tome da se životni zahtjevi, koji su vezani za soci-

jalne promjene, bolje savladaju, te da i te osobe mogu aktivno i dostojanstveno oblikovati svoj život. Obrazovanje je značajan faktor koji nam može pomoći u suočavanju s novim životnim prilikama i novim zadacima (D. Savićević, 2004). Za obrazovanje odraslih je važno pronaći nove puteve i perspektive i steći nove učesnike, kako u fazi prije mirovine tako i u periodu mirovine. Zahtjevi koji se postavljaju u pogledu na obrazovanje odraslih osoba u trećoj dobi je moguće podijeliti u četiri područja:

1. Rad na identitetu, pronalaženje smisla i društveno učešće kao individualno organiziranje svakodnevice, koje daje smisao i čini zadovoljnim
2. Dalji razvoj vlastitih sposobnosti koje se nadovezuju na znanje i kompetencije koje su stečene tokom života
3. Omogućavanje socijalnih iskustava izvan obiteljskog okruženja radi pronalaženja i njegovanja socijalnih mreža izvan granica vlastitog svijeta
4. Stjecanje životnog iskustva i mnogobrojne ponude sa svrhom omogućivanja emancipacijskog procesa učenja i unapređenja samoorganizovanog učenja (usp. B. Asbrand i dr., 2006, str. 45)

Primarni interes za obrazovanje kao podršci pripremi za mirovinu je od velike važnosti specijalno u znanstvenoj disciplini „obrazovanje odraslih“. Medić govori o tri koncepta koji se bave problemima teorije, prakse i politike obrazovanja starijih osoba: koncept deangažmana, koncept angažmana i koncept konstruktivnog i kompetentnog angažmana (S. Medić, 1991). Deangažman, novi angažman i konstruktivni angažman u rješavanju životnih problema su tri načina suočavanja sa starošću i tri važna načina suočavanja s teorijom, praksom i politikom obrazovanja starijih osoba. U našem istraživanju su prisutna sva tri načina suočavanja od kojih bi mogao zavisiti odnos prema obrazovanju kao podršci pripremi za mirovinu. Aktivnosti vezane za obrazovanje koje služe pripremi za mirovinu imaju različite nazive, kao naprimjer: priprema za mirovinu, savjetovanje prije mirovine, obrazovanje prije mirovine, planiranje mirovine, obrazovanje za treće doba u predmirovinskoj dobi. Posebno su se u razvijenim zemljama afirmirale organizirane pripreme za mirovinu kao specifično metodički kompleks. Nastanak takvog metodičkog kompleksa se povezuje sa SAD-om, poslije također i s Evropom, Velikom Britanijom i Francuskom. Pod pojmom „priprema za mirovinu“ se podrazumijeva aktivnost vezana za informaciju, orijentaciju, savjetovanje, obrazovanje i planiranje. Ta aktivnost bi trebala pomoći novim umirovljenicima da razmisle o predstojećoj situaciji u mirovini, i da donesu najbolju odluku za uspješnu, treću životnu fazu. Takve pripreme imaju dva cilja: kao prvo omogu-

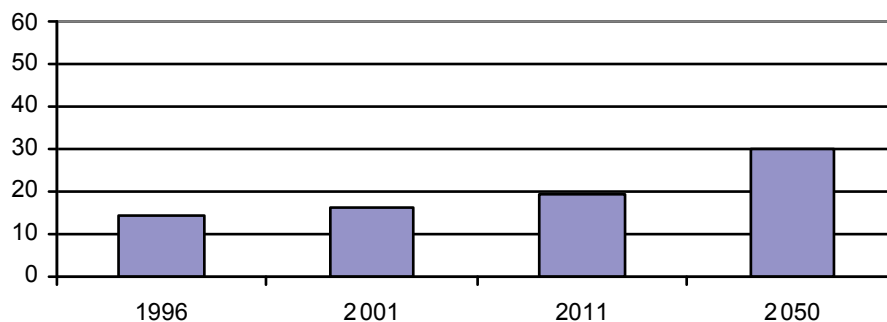


ćivanje lakšeg prelaska iz jedne u sljedeću životnu fazu i kao drugo omogućivanje boljeg kvaliteta života u starosti. Takve sistematske pripreme mogu doprinijeti tome da se mirovina ne doživljava kao životna kriza koja je obilježena nesigurnošću, osjećajem nepotrebnosti i nedostatkom smisla života. Pripreme za mirovinu mogu također donijeti sa sobom pozitivne aspekte u pogledu na starost i reducirati mnoge predrasude prema starosti i starijim osobama. Vjerovatnost sudjelovanja u pripremi za mirovinu se povećava s nivoom obrazovanja. Ovaj podatak se, također, potvrđuje i u našem empirijskom istraživanju. Obrazovanje i učenje se u ovom radu smatraju dimenzijom aktivnosti starijih osoba i dimenzijom pripreme za bolji kvalitet života u starosti.

### **Uloga obrazovne organizacije i obrazovnog programa u pripremi za mirovinu**

Muškarci i žene između 55 i 65 godine koji napuštaju odnosno moraju napustiti svoje radno mjesto, osjećaju se ugroženim jer misle da im prijete društvena izolacija. U pogledu na demografske promjene u svijetu će se drastično povećati grupa „mladih starih“. Demografske promjene u svijetu su grafički predstavljene na grafikonu (broj 1) za „starosnu grupu 50+“. Uzroci demografskih promjena su stagnacija nataliteta i povećana životna očekivanja.<sup>2</sup>

**Grafikon 1** – Procentualni udio stanovništva u svijetu starijeg od 50 godina



Primjer Bosne i Hercegovine potvrđuje ovu tvrdnju: 1971. godine je „grupa 50+“ s 466.213 osoba iznosila 12,5 posto ukupne populacije; 1981 je

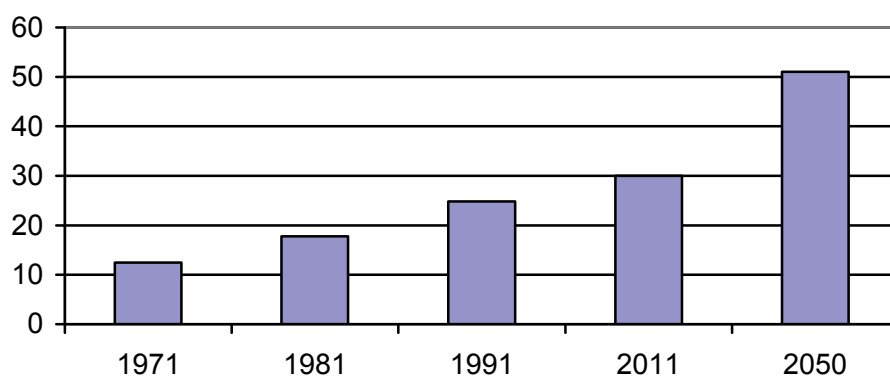
---

<sup>2</sup> Izvor: <http://www.census.gov/cgi-bin/ipc/idbagg> [Stanje 28.11.2007]



ta grupa sa 735.293 osobe iznosila 17,8 posto a 1991. je s 1.083.867 dostigla već 24,8 posto.<sup>3</sup> Nakon rata (1992.- 1995.), popis stanovništva planiran za 2001. godinu nije proveden iz političkih razloga. Slijedeći popis stanovništva je predviđen za 2011. godinu. Međutim, može se pretpostaviti da će taj udio tada već iznositi preko 30 posto. Statistike predviđaju da će udio „grupe 50+“ u 2050. godini u Bosni i Hercegovini iznositi 51 posto (vidi grafikon 2).<sup>4</sup> To je ozbiljna činjenica za koju bi se trebalo pripremiti, kako obrazovanje odraslih tako i društvo ne samo u Bosni i Hercegovini već i širom Evrope, i držati u pripravnosti inovativne koncepte cjeloživotnog učenja.

**Grafikon 2** – Procentualni udio stanovništva u Bosni i Hercegovini starijeg od 50 godina



Gubitak radnog mjesta označava gubitak socijalnih kontakata i iskustava u društvu a na kraju krajeva predstavlja i finansijski rizik. Prije svega u Bosni i Hercegovini ali i u drugim državama Srednje i Istočne Evrope dolazi do pogoršanja ove polazne situacije. Kao prvo, konkurencija i istiskivanje s radnog mjesta na tržištu rada su još veći tako da se već „selektiraju“ četrdesetpetogodišnjaci. Kao drugo, te osobe uopće ne raspolažu ili raspolažu samo s ograničenim finansijskim rezervama i imovinom. Gubitak statusa dolazi paralelno s ograničenjima u vođenju života i rizika osiromašenja. To sprečava sudjelovanje u kulturnim i društvenim aktivnostima, što opet još više otežava oblikovanje nove životne situacije. U razvijenim zemljama obrazovanje odraslih zadnjih godina u svoju ponudu pojačano uključuje ovu ciljnu grupu (muškarce i žene između 55 i 65). Ovaj trend je, prije svega, vidljiv u

<sup>3</sup> Izvor: <http://www.census.gov/cgi-bin/ipc/idbagg> [Stanje 28.11.2007]

<sup>4</sup> Izvor: <http://www.census.gov/cgi-bin/ipc/idbagg> [Stanje 28.11.2007]

Holandiji, Danskoj, Belgiji, Švedskoj i Njemačkoj. Činjenicu da ljudi postaju stariji i da se broj potomaka usljed niske stope nataliteta rapidno smanjuje potvrđuje ovaj trend. Ovaj proces se posebno reflektira u Evropi. Društvo u Evropi samo djelimično percipira prelaz u mirovinu kao životnu krizu jer ne postoji ova ciljna grupa, kao jedinstvena veličina s istim potrebama. Dok se stariji ljudi u Bosni i Hercegovini smatraju ugroženim usljed ekstremno teške ekonomske situacije (prosječna penzija 150,00 i prosječna plata 400,00 eura), ljudi se u Njemačkoj i Holandiji pribojavaju individualnog gubitka vrijednosti u društvu.

Ovdje obrazovanje može igrati veliku ulogu. Danas osobe u mirovini imaju veći životni vijek nego ikada prije. Veoma interesantna ciljna grupa su muškarci zato što u obrazovanju odraslih više participiraju ženski sudionici. Obrazovanje odraslih bi također trebalo nuditi modernije i fleksibilnije metode učenja. Ne smije se zaboraviti da mnogi ljudi prije ili kratko prije prelaska u mirovinu raspolažu s bogatim poslovnim iskustvom. To iskustvo se društvu praktično oduzima preko noći. Iz tog razloga ti ljudi ne bi trebali biti samo učesnici nego bi trebali biti i prenosioci znanja i sposobnosti. Mnoge osobe se, nakon prelaska u mirovinu, odlučuju da prenose drugima svoju stručnu kompetenciju i igraju aktivnu ulogu u stručnom obrazovanju odraslih.

Što se tiče obrazovne organizacije i obrazovnog programa, postoje još mnoga važna pitanja koja je neophodno riješiti. Kako se odvijaju takve pripreme za mirovinu? Šta trebaju da sadrže? Ko ih može ponuditi? Pripreme za mirovinu mogu se vršiti individualno ali i grupno. O individualnoj pripremi se radi kada individua sama s jasnom namjerom stiče znanje o starosti i starenju. Pod pripremom koja je organizirana u grupi podrazumijevamo aktivnost u kojoj se individuum smatra dijelom kursa, koji je organiziran u svrhu pripremanja za mirovinu. Pripreme, koje su organizirane u grupi, je potrebno održati u okviru specijaliziranih kurseva koje bi trebalo početi jednim pregledom općih informacija, tema i metoda. Od velike važnosti su različita mišljenja. Moderacija bi trebala olakšati taj proces i osigurati interaktivni rad i razmjenu mišljenja. Sastav grupe, njena struktura u pogledu na spolove, profesije, nivo obrazovanja i kulture su od velike važnosti (usp. P. Manojlović, 1992). Pongrac naglašava da ciljna grupa koja se priprema za mirovinu može da obiluje različitostu i upozorava da nehomogena grupa može prouzrokovati mnoge probleme za ponuđača (usp. Pongrac, 1989). U stručnoj literaturi se mogu naći tri nivoa u pogledu pripreme za mirovinu i za život u starosti: dugoročne pripreme koje bi trebale početi u djetinjstvu i u doba adolescencije, srednjoročne pripreme koje bi trebale početi oko četrdesete godine života i kratkoročne pripreme koje počinju 5 godina prije mirovine (usp. P. Manojlović, 1989).

Kada se govori o obrazovnom programu neophodno je naglasiti da se obrazovni programi moraju bazirati na temeljito istraženim obrazovnim potrebama. To je važan faktor koji dijeli obrazovanje odraslih od obrazovanja djece i adolescenata, tako da se i naše istraživanje može razumjeti kao analiza potreba u odnosu na pripreme za mirovinu u Bosni i Hercegovini. Obrazovni programi koji se odnose na pripreme za mirovinu bi trebali biti sistematični i sukcesivni. Sadržajno bi trebali biti informativni i savjetodavni. Aktuelnost programa i moderne metode mogu djelovati veoma pozitivno na starije ljude i time privući velik broj učesnika.

Veoma obimni obrazovni sadržaji se prije svega odnose na zdravlje, ekonomske i finansijske probleme, socijalnu aktivnost i socijalni angažman, kulturno obrazovanje, vlastiti i obiteljski život i hobi. Obrazovni sadržaji kao i potrebe i interesi starijih osoba su skoro neograničeni. Način na koji će se utjecati na subjekte u obrazovanju zavisit će od izbora obrazovnog sadržaja (usp. D. Savićević, 2004, str. 194). Izbor sadržaja nije samo didaktički nego je i filozofski i etički problem i ima vremensku dimenziju. Vrijednosti imaju odlučujuću važnost tokom oblikovanja programa. Iz ovih obrazovnih vrijednosti se postavljaju ciljevi, tako da na kraju možemo sastaviti poznatu trijadu koja se sastoji od vrijednosti, potreba i ciljeva. U praksi se veoma često zanemaruje obrazovni program. Učenje u starosti je dobrovoljna aktivnost i zato obrazovni programi za starije ljude moraju biti atraktivni i relevantni. „Obrazovni programi za starije ljude trebaju biti direktni, osobni i pristupačni“ (D. Savićević, 2004, str. 196).

Institucije i organizacije koje nude programe za starije osobe mogu biti veoma različite: škole i univerziteti, institucije za obrazovanje odraslih, kulturne institucije, poslovne organizacije, crkve, institucije za zdravstveno i socijalno osiguranje, sindikati i organizacije poslodavaca, organizacije koje nude dobrovoljni rad i drugi. Posebno važno kod takvih ponuđača je, zacijelo, faza strukturiranja i realiziranja programa učenja za starije osobe. Pri tome je neophodno uzeti u obzir promjene u pogledu na senzorsku sferu. Potrebno je koristiti primjerene metode za realizaciju programa i kreirati efektivnu klimu za učenje. Ono što igra veoma važnu ulogu je kontakt između svih sudionika u programu. Praksa iz drugih zemalja je pokazala veoma pozitivne rezultate kada se radi o umrežavanju tih institucija.

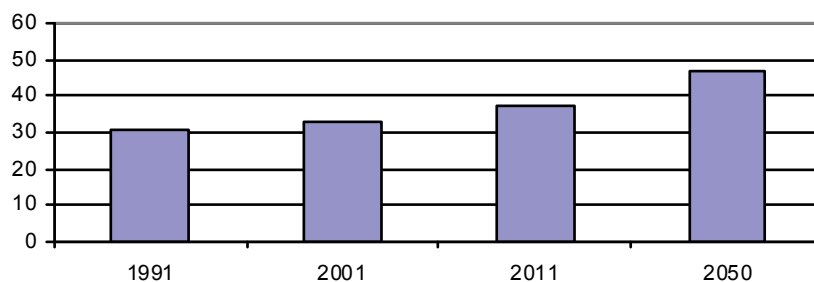
## **Priprema za mirovinu – praktična iskustva iz SAD-a i SR Njemačke**

Sjedinjene Američke Države su stekle prva iskustva u pripremi za mirovinu obrazovanjem odraslih neposredno nakon Drugog svjetskog rata. Nakon toga je slijedilo nekoliko istraživanja i eksperimenata na tom području, prvo u Velikoj Britaniji, onda 60-ih godina u Francuskoj, Švicarskoj, Njemačkoj i u nekim drugim državama. Internacionalna konferencija o radu je 1980. godine donijela odluku za starije zaposlenike kojom se zahtijevala realizacija programa pomoću kojeg bi stariji zaposlenici bili osposobljeni da naprave vlastite planove za povlačenje iz aktivnog poslovnog života sa svrhom lakše adaptacije na nove životne prilike. Mnoge zemlje su, prema tom uzoru, razvile modele koji su služili pripremi za povlačenje iz aktivnog poslovnog života. Takve mjere nisu bile iste u svim zemljama i najčešće su ih provodili poslodavci. Druge mjere su provodile institucije za obrazovanje odraslih, univerziteti za treće doba i drugi. U nastavku će biti predstavljena iskustva iz SAD-a i SR Njemačke.

U Sjedinjenim Američkim Državama su najbolje razvijene teorija i praksa obrazovanja starijih osoba (usp. D. Savićević, 2004, str. 114).

Predrasude prema kojima stariji ljudi nisu sposobni za učenje su već dugo dio prošlosti. Nova istraživanja dokazuju da su starije osobe svakako sposobne učiti i da to i žele, i da takvo obrazovanje služi boljem kvalitetu života. Postoji velik broj institucija koje se bave obrazovanjem starijih osoba. To su srednje škole, više stručne škole, univerziteti (državni i privatni), crkvene institucije, centri za rekreaciju, institucije za obrazovanje odraslih, različiti klubovi i društvene institucije širom cijele zemlje (usp. D. Savićević, 2004, str. 116). Ovdje je potrebno posebno naglasiti ulogu univerziteta. Američki univerziteti su od sedamdesetih godina 20. stoljeća sve više „sijedili“. Neki univerziteti imaju posebne programe koje služe zadovoljavanju specijalnih potreba starijih osoba. Obrazovanje za starije osobe, pored gore navedenih institucija, također nude biblioteke, muzeji, savezi, privatni ponuđači i institucije lokalne zajednice. Stimulira se, također, samostalno učenje i čitanje. Postoje i posebni programi za ljude koji se pripremaju za mirovinu. Obrazovni sadržaji su veoma raznovrsni i uključuju strane jezike, historiju, prirodne znanosti, društvene znanosti, slobodno vrijeme, zdravlje, hobi, ples, slikanje, muziku i sport (usp. Shane, 1990, 125). Educirano osoblje na univerzitetima realizira tako obimne programe. Savezna Republika Njemačka je jedna od zemalja u kojim konstantno raste broj starijih osoba. Statistike pokazuju da je udio „starosne grupe 50+“ 1991. godine iznosio 31 posto. Današnja starosna struktura upućuje da će udio „starosne grupe 50+“ 2050. godine iznositi 47 posto ukupnog broja populacije u Njemačkoj (usp. grafikon. 3).

**Grafikon 3** - Procentualni udio stanovništva u SR Njemačkoj starijeg od 50 godina



Starije osobe u Njemačkoj imaju mogućnost da se prilagode novim životnim prilikama ukoliko ne žele biti izolirane i „isključene iz društva“. Istraživanja su pokazala da postoji sve više elemenata sličnosti između različitih generacija koji utječu na različite aktivnosti i stilove života: modernizacija, zapadnjačko življenje, obožavanje omladine, putovanja, sport i rekreacija. Sve to postaje zajedničkom snagom svih generacija.

Starije osobe sve više zahtijevaju obrazovanje, ali ne obrazovanje koje je isključivo nametnuto spolja, nego traže obrazovanje koje može doprinijeti njihovom samoupravljanju, njihovoj emancipaciji i dinamičnom i aktivnom suživotu s drugim ljudima (usp. D. Savićević, 2004, str. 101). U Saveznoj Republici Njemačkoj postoje različite obrazovne mogućnosti za starije ljude. Prvo se počelo s realizacijom temeljnih programa za predmirovinsku fazu. Psihološki institut Univerziteta u Bonu je organizirao takve programe nakon što su istraženi problemi prije i poslije prelaska u mirovinu. Sredinom sedamdesetih godina 20. stoljeća osnovani su univerziteti za treće doba. Takvi univerziteti nude mnogobrojne programe za starije osobe. Pored takvih institucija postoji velik broj ponuđača koji realiziraju obrazovne programe za starije osobe: visoke narodne škole, centri za obrazovanje, pogoni, crkve, savezi i institucije lokalne zajednice, sindikati, komercijalne obrazovne institucije i drugi. Jedno istraživanje iz 1999. godine (u ciljnu grupu su spadale osobe od 50. godine života) pokazalo je da od posjećenih manifestacija oko 35 posto pripada poslovnom doškoloivanju. Jedna četvrtina su klasični kursevi i seminari, 13 posto su predavanja ili serije predavanja, 20 posto su studijska putovanja i obilasci. Obilaženja gradova, zemalja ili spomenika su, u pogledu na teme manifestacija, zauzela prvo mjesto a te manifestacije iznose 18 posto aktualnih obrazovnih mjera za starije osobe. Manifestacije vezane za društvo, historiju ili politiku kao i manifestacije vezane za tehniku, kompjuter i prirodne znanosti s 11 posto predstavljaju još jedno važno područje. U središtu interesa se nalaze manifestacije vezane za literaturu, pozorište i muziku sa 6 posto, kursevi stranih jezika s 8 posto a sa 6 posto mani-

festacije vezane za zdravlje, ishranu i sport. Ovo istraživanje je pokazalo da su tehničke manifestacije, specijalno kursevi kompjutera, dobile na važnosti. Takve aktivnosti većina ljudi posjećuje s ciljem poslovnog doškoloavanja. Nasuprot tome je primjetna stagnacija pohađanja kurseva stranih jezika koji nisu vezani za posao. Takve promjene možda ukazuju na promijenjene potrebe i zahtjeve starijih osoba (usp. Schröder i Gilberg, 2005, str. 72-78).

## ISTRAŽIVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI

### Ispitanici i opis uzorka

Ciljnu grupu ovog istraživanja sačinjavalo je 170 zaposlenika od četrdesete godine života iz deset gradova u Bosni i Hercegovini (Banja Luka, Bosanska Gradiška, Bratunac, Derventa, Doboj, Gračanica, Mrkonjić Grad, Mostar, Sarajevo i Tuzla). Ispitanici obaju spolova su dolazili iz različitih radnih okruženja; 54,7 posto ispitanika su bile žene a 45,3 posto muškarci. Manju većinu je predstavljala „starosna grupa 40-50“ s 45,9 posto. Istraživanje je također pokazalo da je većina ispitanika s 38,3 posto imala završenu srednju školu a da je 21,8 posto imalo završenu visoku školu (usp. grafikon 4).

Grafikon 4 – Nivo obrazovanja ispitanika



a.	Osnovna škola	14	8,2 %
b.	Stručna škola	15	8,8 %
c.	<b>Srednja škola (tehnička ili gimnazija)</b>	<b>65</b>	<b>38,3 %</b>
d.	VK	17	10,0 %
e.	Viša stručna sprema	22	12,9 %
f.	Visoka stručna sprema	37	21,8 %

## **Analiza i interpretacija rezultata**

### **1. Odnos prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu**

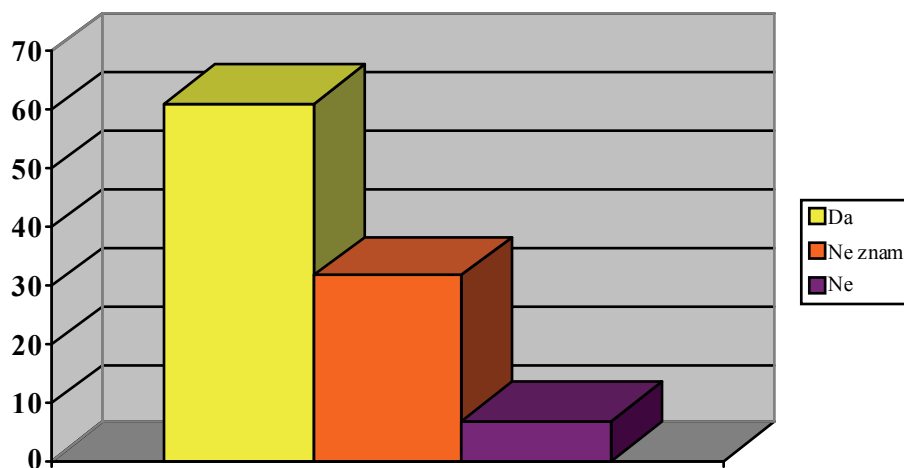
Stavovi ispitanika prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu su utvrđeni posredstvom skale procjene s 10 tvrdnji. Raspon rezultata na skali se teoretski kreće od 10 do 50 (1,0 – 5,0) a u okviru ovog istraživanja praktično od 12 do 49 (1,2 – 4,9). Aritmetička sredina za cjelokupni uzorak iznosi 3,58 a standardna devijacija 0,69. Ispitanici se, statistički gledano, mogu podijeliti u tri grupe:

- ispitanici do 23 boda, odnosno **6,5 posto** ispitanika ima negativan stav
- ispitanici između 24 i 35 bodova, odnosno **35,3 posto** ispitanika ima umjereno pozitivan stav (41,8 posto – 6,5 posto)
- ispitanici između 36 i 50 bodova, odnosno **58,2 posto** ispitanika ima pozitivan stav o obrazovnim pripremama za mirovinu.

Utvrđeno je da se broj ispitanika s negativnim stavom može zanemariti a da je značajniji broj ispitanika s pozitivnim stavom. Iz tog razloga sam se odlučio podijeliti ispitanike samo u dvije grupe u pogledu na stavove prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu. U jednu grupu se ubrajaju ispitanici čiji se rezultat nalazi ispod prosjeka (41,8 posto) zajedno s grupom koja ima manje pozitivan stav. U drugu grupu spadaju oni ispitanici čiji se rezultat nalazi iznad prosjeka (58,2 posto), odnosno grupa koja je imala znatno pozitivniji stav prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu. S obzirom na činjenicu da priprema za mirovinu putem obrazovanja odraslih nema tradiciju u Bosni i Hercegovini, veoma je važno obratiti pažnju na to da su ispitanici manje ili više imali pozitivan stav. To može predstavljati prvi korak u iniciranju takve vrste pripreme za mirovinu u Bosni i Hercegovini.

### **2. Spremnost za učešće u obrazovanju**

Posmatrajući cjelokupno istraživanje, velik dio ispitanika (61,2 posto) pokazuje spremnost za učešće u obrazovanju i zagovaraju pripremu za mirovinu. Samo 7 posto ispitanika nije bilo spremno za to. Premda se 54 ispitanika nije moglo odlučiti ni „za“ niti „protiv“, ipak je moguće utvrditi da zaista postoji velika potreba za obrazovnom aktivnošću koja priprema za mirovinu (usp. grafikon 5).

**Grafikon 5 – Spremnost za učeće u obrazovnim pripremama za mirovinu**

<b>a.</b>	<b>104</b>	<b>61,2 %</b>
<b>b.</b>	54	31,8 %
<b>c.</b>	12	7,0 %

Za analizu je veoma interesantna neodlučna grupa. Moguće je pretpostaviti da ova grupa uključuje i jedan broj ispitanika koji još nisu svjesni potrebe da se obrazovanjem odraslih pripreme za mirovinu. To znači da broj onih ispitanika koji su spremni za učešće u obrazovanju može biti veći. Ovo potvrđuje i Hul, koji naglašava da nije moguće povući oštru granicu između osoba koje imaju veću potrebu za učenjem i onih osoba koji ne pokazuju takvu potrebu (usp. D. Savićević, 1989).

### **3. Razlozi za učešće u obrazovanju**

Rezultati istraživanja jasno pokazuju razlog zbog kojeg bi se zaposleni odlučili da se pripremaju za mirovinu putem obrazovanja odraslih; 51,8 posto ispitanika očekuje *da obrazovanje može olakšati njihovo prilagođavanje životu u mirovini*, 28,2 posto ispitanika je kao razlog navelo sklapanje prijateljstava. Ne treba zanemariti činjenicu da je 7,6 posto ili 13 ispitanika navelo radost pri učenju kao razlog. To našu pažnju može usmjeriti s instrumentalnog motiva (motiva koji dominira u ovom istraživanju) na unutarnju motivaciju.



#### 4. Preferiranje u odnosu na sadržaj, metode i mjesto

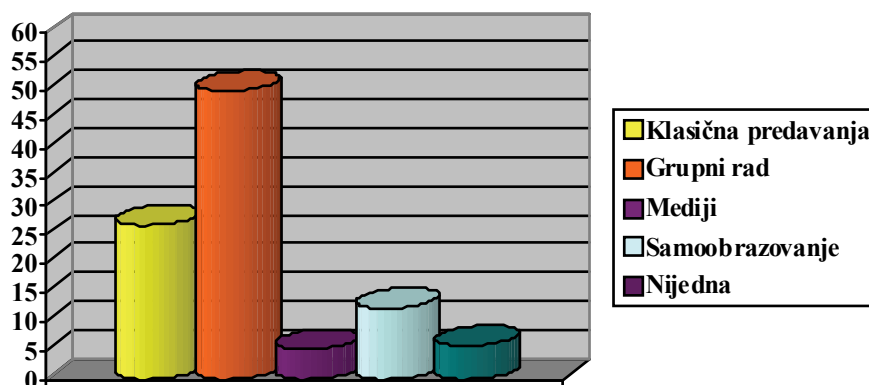
##### *Preferiranje u odnosu na sadržaj*

Analiza rezultata pokazuje da ispitanici uglavnom imaju interes za dva tematska područja: 57 ispitanika ili 33,6 posto je odabralo tematsko područje „zdravlje i ishrana“ a 49 ispitanika ili 28,8 posto „kulturu i umjetnost“, nakon čega slijedi tematsko područje „nove sposobnosti i vještine“ za koje se odlučilo 36 ispitanika ili 21,2 posto. Rezultati ukazuju na to da postoji širok spektar interesa za tematska područja i moglo se očekivati da će se većina odlučiti za područje „zdravlje i ishrana“ u trećoj životnoj dobi. Taj rezultat potvrđuje činjenicu da su ljudi u određenoj starosnoj dobi, posebno od četrdesete godine života, sve više zainteresirani kako najbolje održati svoje zdravlje. Shodno tome, najviše su zainteresirani za znanja iz područja zdravlja (usp. D. Savićević, 1992).

##### *Preferiranje u odnosu na metode*

Polovina uzorka se odlučila za metodu „grupni rad“ a 26,7 posto ispitanika je kao najbolju metodu pripreme za mirovinu odabralo klasična predavanja; 12,3 posto ispitanih osoba se odlučilo za samostalno učenje a samo 5,2 posto je odabralo medije kao najbolju metodu. To se moglo očekivati ukoliko se uzima u obzir neznatna funkcionalna sposobnost komunikacije (IT-obrazovanje, strani jezici) u našem društvu (usp. grafikon 6). Odrasli su u ranijim istraživanjima davali prednost klasičnim predavanjima a grupni rad je predstavljao metodu koju su oni najmanje odabirali (usp. Oljača 1992). Metode kao što su grupni rad i interaktivno učenje, u međuvremenu, postaju sve popularnije, što i ovo istraživanje jasno dokazuje.

**Grafikon 6 – Preferencija metoda za pripremu za mirovinu**

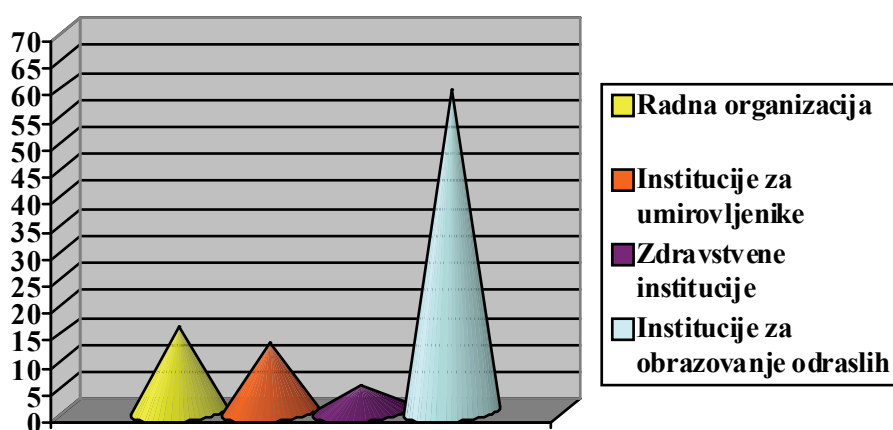


a.	45	26,7 %
b.	<b>85</b>	<b>50,0 %</b>
c.	9	5,2 %
d.	21	12,3 %
e.	10	5,8 %

#### *Preferiranje u odnosu na mjesto*

Što se tiče preferiranja mjesta gdje bi se pripreme za mirovinu održavale, ispitanici su najviše isticali institucije za obrazovanje odraslih (uključujući kulturne institucije) kao mjesta gdje bi se željeli pripremati za mirovinu: 58,8 posto ispitanika je odabralo takvu instituciju. Interesantno je da se na drugom mjestu s 15,3 posto nalazi preduzeće kao mjesto na kojem bi se ispitanici željeli pripremati za mirovinu a na trećem mjestu s 12,4 posto su institucije i organizacije za umirovljenike (usp. grafikon 7). Iznenađujuće je da se bolnice i socijalne institucije s 4,7 posto nalaze na četvrtom mjestu ukoliko imamo u vidu da postoji najveće interesovanje za zdravlje i ishranom. Čini se da postoji logično objašnjenje za postignute rezultate istraživanja. Pošto se ispitanici još nalaze u radnom odnosu, jasno je da svoje obrazovanje vežu za instituciju koja se bavi obrazovanjem odraslih ili za kulturnu instituciju, što je opet u skladu s njihovim iskustvom u pogledu na obrazvanje. U tom kontekstu postavlja se pitanje zašto relativno mali broj ispitanika preduzeće smatra mjestom na kojem se želi pripremati za mirovinu putem obrazovanja odraslih. Logično objašnjenje može biti da njihova preduzeća nisu imala ulogu „promotora cjeloživotnog učenja i doškolovanja“ i da nisu imali mogućnost sudjelovanja u obrazovnoj aktivnosti u svom preduzeću.

**Grafikon 7 – Preferencija mjesta pripreme za mirovinu**



<b>a.</b>	26	15,3 %
<b>b.</b>	21	12,4 %
<b>c.</b>	8	4,7 %
<b>d.</b>	<b>100</b>	<b>58,8 %</b>

**Indikatori i povezanost odnosa prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu s karakteristikama obrazovanja, socijalnom pozadinom i varijablom doživljavanja mirovine**

Drugi zadatak ovog istraživanja je predstavljao uspoređivanje svih indikatora stavova prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu s nezavisnim varijablama (doživljavanje mirovine, spol, nivo obrazovanja i ranije obrazovne aktivnosti). Time smo htjeli provjeriti da li neka nezavisna varijabla utječe na odnose ispitanika prema obrazovanju odraslih. Rezultati su istakli dvije nezavisne varijable koje su statistički značajno povezane sa skoro svim indikatorima odnosa prema obrazovanju odraslih. To su: varijabla ranijeg učešća u obrazovanju i varijabla doživljavanja mirovine. Na osnovi analize varijanse za prvog indikatora odnosa prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu – *stavovi o obrazovanju odraslih i varijacija stavova s obzirom na nezavisne varijable* – utvrđeno je da postoji razlika u odnosu na stavove prema pripremi za mirovinu putem obrazovanja odraslih između grupe koja je ranije sudjelovala u obrazovnim aktivnostima i grupe koja ranije nije sudjelovala u obrazovnim aktivnostima. Razlika između grupa je statistički značajna na nivou 0,01 ( $F=10,70$ ). To znači da je pozitivan stav (iznad prosjeka 3,58) karakterističan za one ispitanike koji su već učestvovali u različitim aktivnostima dalje izobrazbe i doškoloavanja, i obrnuto. Iz toga je moguće zaključiti da s ranijim iskustvom u pogledu na doškoloavanje srazmjerno raste i pozitivan stav prema pripremi za mirovinu putem obrazovanja odraslih. Među grupama koje različito doživljavaju mirovinu nađena je statistički značajna razlika u odnosu na stavove prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu ( $F=16,41$  značajno na nivou 0,01). Manje pozitivan stav je karakterističan za grupu koja doživljava mirovinu kao vremenski period ugodnog življenja i udaljavanja od bilo kakve aktivnosti. To je logično, ali je i potvrđeno našim statističkim podacima.

Naše očekivanje da će varijable spola, dobi i nivoa obrazovanja biti statistički značajno povezane s drugim indikatorima odnosa prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu – *spremnost, razlozi, preferiranje u odnosu na sadržaj, metode i mjesto* – ne potvrđuje se. Nijedna od navedenih vari-

jabli nije statistički značajno povezana s indikatorima odnosa prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu, na što su ukazivali i niski koeficijenti kontingencije i Chi-kvadrati koji nisu statistički značajni.

Druge dvije grupe nezavisnih varijabli – ranije učešće u obrazovanju i doživljavanje mirovine – su statistički značajno povezane s navedenim indikatorima odnosa prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu i to na nivou značajnosti 0,01.

*Spremnost ispitanika za sudjelovanje u obrazovanju* je statistički značajno povezana kako s ranijim iskustvima u poslovnom životu i sudjelovanju u obrazovnim aktivnostima tako i s doživljavanjem mirovine. Drugim riječima, ispitanici koji su prije učestvovali u permanentnom obrazovanju i doškolanju i ovaj put pokazuju spremnost za učestvovanje u nekoj obrazovnoj aktivnosti. Ispitanici koji nisu spremni obrazovnim aktivnostima učestvovati u pripremi za mirovinu spadaju u grupu koja i prije nije učestvovala u obrazovnim aktivnostima za odrasle. Spremnost za sudjelovanje u obrazovanju je također značajno povezana s doživljavanjem mirovine. Ispitanici koji mirovinu doživljavaju kao pasivnu životnu fazu odnosno kao vremenski period ugodnog življenja i udaljavanja od bilo kakve vrste aktivnosti su se uglavnom deklarirali protiv pripreme za mirovinu putem obrazovnih aktivnosti.

*Razlozi za učešće u obrazovnim aktivnostima* su također statistički značajno povezani s doživljavanjem mirovine. Moguće je utvrditi da su ispitanici koji mirovinu smatraju fazom odmaranja uglavnom odabrali *sklapanje prijateljstava* kao razlog za eventualno učešće u obrazovnim aktivnostima. Ispitanici koji doživljavaju mirovinu kao novi izazov su kao razlog za pripremu odabrali: *obrazovanje može olakšati moje prilagođavanje životu u mirovini*.

*Preferiranje u odnosu na sadržaj* je također varijabla koja je statistički značajno povezana s ranijim učešćem u obrazovnim aktivnostima i doživljavanjem mirovine. Ovdje je moguće utvrditi da je većina ispitanika koja mirovinu smatra odmorom pretežno odabrala *zdravlje i ishranu* kao najpopularnije tematsko područje. Najveći broj ispitanika koji doživljava mirovinu kao novi izazov odlučio se za tematsko područje *kultura i umjetnost*. Ispitanici koji nisu učestvovali u obrazovnim aktivnostima su odabrali *zdravlje i ishranu u trećoj životnoj dobi* kao najpopularnije tematsko područje. Ispitanici koji su prije učestvovali u obrazovnim ponudama odabrali su *kulturu i umjetnost* kao najvažnije tematsko područje. Veoma važnim tematskim područjima smatraju također *zdravlje i ishranu* kao i *nove sposobnosti i vještine*.

*Preferiranje u odnosu na mjesto* je statistički značajno povezano s varijablama doživljavanja mirovine i ranijim učešćem u obrazovnim aktivnostima. Najveći broj ispitanika iz obiju grupa (oni koji su prije učestvovali u obrazovnim aktivnostima i oni koji nisu učestvovali u obrazovnim aktivnos-

tima) je odabrao instituciju za obrazovanje odraslih kao najpopularnijeg „organizatora“ pripreme za mirovinu obrazovanjem odraslih. Doživljavanje mirovine statistički određuje izbor organizatora pripreme za mirovinu kroz obrazovne aktivnosti. Većina ispitanika koja doživljava mirovinu kao novi izazov su preferirali institucije za obrazovanje odraslih kao organizatora a većina onih koji mirovinu smatraju odmorom su odabrali preduzeće kao mjesto na kojem se žele obrazovanjem pripremiti za mirovinu.

## Zaključak

U teorijskom dijelu ovog istraživanja osvrnuli smo se na fenomen mirovine a upućivalo se i na nekoliko aspekata mirovine. Mirovinu smatramo radikalnim preokretom koji mora biti prilagođen novim životnim prilikama: slobodno vrijeme, kvalitet života i oslabljene socijalne uloge. Činjenica da starost uzrokuje velike promjene potvrđuje potrebu za pripremom za mirovinu. Učenje i obrazovanje su ključni aspekti ove pripreme. Nadalje je utvrđeno da se mirovina može tumačiti ne samo kao normativna nego i kao nenormativna životna kriza i da je ona jako vezana za kontekst. Obrazovanje odraslih smatramo dimenzijom aktivnosti starijih osoba i dimenzijom pripreme za bolji životni kvalitet u starosti. Obrazovna organizacija i obrazovni program igraju veliku ulogu u pripremi za mirovinu. Programi koji pripremaju za mirovinu bi trebali biti sistematični, sukcesivni, moderni i aktuelni. Pošto se u Bosni i Hercegovini ne održavaju pripreme za mirovinu putem obrazovnih aktivnosti, bilo je značajno pojasniti praktična iskustva iz drugih zemalja. Akcent je stavljen na obrazovni sadržaj i obrazovnu organizaciju pripreme za mirovinu u Sjedinjenim Američkim Državama i Njemačkoj. U pogledu problematike pripreme za mirovinu obrazovnim aktivnostima bliže smo se bavili formuliranjem cilja, zadataka i hipoteza u ovom istraživanju. Ispitano je 170 zaposlenih osoba iz 10 gradova u Bosni i Hercegovini u pogledu njihovih stavova prema obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu. Ovo istraživanje je pokazalo da u Bosni i Hercegovini već danas postoji sve više starijih osoba koje imaju dosta velik interes za institucionalizirane obrazovne ponude. Polazi se od toga da će taj interes kod budućih generacija još više rasti. Nadalje je ovo istraživanje pokazalo da se povećava spremnost za učešće u pripremi za mirovinu s rastućim nivoom obrazovanja. Povezanost s indikatorima odnosa prema obrazovanju kao pripremi za mirovinu s varijablama doživljavanja mirovine je, statistički gledano, **važna poruka** za obrazovanje odraslih: *veoma je važno stalno podsticati odrasle odnosno zaposlene osobe da tokom poslovnog života sudjeluju u različitim obrazovnim aktivnostima jer takvo iskustvo ne*

*samo da utječe na stvaranje pozitivnih stavovova prema obrazovanju i učenju nego i na samo doživljavanje mirovine kao nove aktivne životne faze s kojom se također povezuje obrazovanje i učenje.*

***Preporuka obrazovnog modela i obrazovne ponude u pogledu na pripremu za mirovinu u Bosni i Hercegovini***

Odnos između zadataka ovog empirijskog istraživanja je u principu odnos između uzroka i posljedice. Prva dva zadatka (analiza indikatora stavova o obrazovanju odraslih kao pripremi za mirovinu i njena povezanost s nezavisnim varijablama) predstavljaju uzrok, a treći zadatak (pokušaj da se preporuči model obrazovanja i obrazovna ponuda u pogledu na pripremu za mirovinu u Bosni i Hercegovini) je posljedica prvih dvaju zadataka odnosno postignutih rezultata u okviru njihove realizacije. Može se reći da rezultati jasno pokazuju potrebu da se ljudi pripreme za mirovinu putem obrazovanja odraslih u našem društvu. Potreba za takvom pripremom (pozitivan stav i spremnost za učešće u obrazovanju, naravno u skladu s tačno definiranim razlozima) postoji. Rezultati ukazuju na koncepte u smjeru institucionaliziranih, organiziranih modela. Sigurno je neophodno u tržište obrazovanja uključiti obrazovne modele i ponude koji se tiču i pripreme za mirovinu. Institucije za obrazovanje odraslih ili kulturne institucije a u manjem okviru djelimično i preduzeća i institucije za umirovljenike će, prema istraživanju, predstavljati institucionalni okvir. U takvim obrazovnim aktivnostima se preferiraju interaktivne metode, posebno grupni rad. Obrazovna ponuda bi se trebala bazirati na tematskim područjima *zdravlje i ishrana, kultura i umjetnost, i nove sposobnosti i vještine*. Pored takvih obrazovnih ponuda, također važnu ulogu igraju i specifične ponude za starije osobe. Takvim ponudama se vodi računa o potrebi starijih osoba da uče u krugu osoba jednakih godina bez pritiska i strahova od konkurencije. Starije osobe čine važnu ciljnu grupu obrazovanja odraslih koja na osnovi demografskog razvoja stalno raste te je za tu grupu također potrebno stvoriti adekvatnu ponudu.

## **ERWACHSENENBILDUNG ALS UNTERSTÜTZUNG ZUR VORBEREITUNG AUF KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE AM BEISPIEL DES RUHESTANDS**

### **-Zusammenfassung -**

*Die vorliegende Arbeit hat einen theoretisch-empirischen Charakter. Ich untersuchte das Verhältnis der Erwerbstätigen zur Bildung als Unterstützung zur Vorbereitung auf den Ruhestand. Der Akzent war auf diesen sehr wichtigen Bildungsbe- reich gerichtet, der bei uns sehr vernachlässigt ist. Im theoretischen Teil dieser Arbeit beschäftigte ich mich mit dem Phänomen des Ruhestands und es wurde auch auf einige Aspekte des Ruhestands hingewiesen. Die empirische Untersuchung um- fasste das Verhältnis der 170 befragten Erwerbstätigen zur Bildung als Unter- stützung zur Vorbereitung auf den Ruhestand und schloss das folgende ein: das Verhältnis der Erwerbstätigen zur Bildung als Unterstützung zur Vorbereitung auf den Ruhestand, die Bereitschaft und Gründe für die eventuelle Teilnahme an die- sem Bildungsprozess, die erwünschten Themen, die Methoden und Einrichtungen, die aus Sicht der Befragten erwünscht sind. Außerdem interessierte mich auch die Verbundenheit dieser Verhältnisse mit Bildungsfaktoren, das individuelle Erlebnis des Ruhestands, das Geschlecht und Alter der Befragten. Diese Arbeit möchte da- rauf aufmerksam machen, dass die Erwachsenenbildung eine große Hilfe in der Vorbereitung auf den Ruhestand sein kann. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigten das Bedürfnis nach Vorbereitung auf den Ruhestand durch Bildung, ga- ben klare Botschaften für Erwachsenenbildung und ermöglichten eine Empfehlung des Bildungsmodells und der Bildungsangebote für die Vorbereitung auf den Ru- hestand in Bosnien-Herzegowina.*

**Schlüsselwörter: Erwachsenenbildung, Ruhestand, das dritte  
Lebensalter, kritische Lebensereignisse, Erfahrungen,  
Bedürfnisse, Bildungsorganisation, Bildungsprogramm.**



## **Literatura:**

- Asbrand, B. und andere: Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2006.
- Bulatović, R.: Dodati život godinama. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2001.
- Davidović, M. i drugi: Kako do penzije i aktivne starosti. Beograd: Gerontološko društvo Srbije, 1991.
- Inglehart, R.: Kritische Lebensereignisse – Eine sozialpsychologische Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, 1988.
- Höffer – Mehlmer, M.: Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung. Studienbrief Nr. 8001 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, 2004.
- Kruse, A.: Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report 3/2006. (Hrsg.): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Bonn, 2006.
- Manojlović, P.: Pripreme za penzionisanje i za život u starosti. Beograd: Gerontološko društvo Srbije, 1992.
- Manojlović, P.: Priprema za penzionisanje i za život u starosti – specifičan vid obrazovanja za treće doba. In: Gerontološki zbornik. (Hrsg.): Gerontološko društvo Srbije. Beograd, 1989.
- Medić, S.: Različita značenja i mogućnosti obrazovanja u trećem životnom dobu. In: Gerontološki zbornik. (Hrsg.): Gerontološko društvo Srbije. Beograd, 1991.
- Milosavljević, N.: Gerontologija: Starenje i starost. Novi Sad: Old commerce, 1999.
- Oljača, M.: Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih. Novi Sad: Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta, 1992.
- Pongrac, S.: Koncept obrazovanja zaposlenih u predmirovinskom razdoblju. In: Gerontološki zbornik. (Hrsg.): Gerontološko društvo Srbije. Beograd, 1989.
- Savićević, D.: Priroda i karakteristike interesa u andragogiji. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1992.
- Savićević, D.: Učenje i starenje. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2004.
- Schröder, H. und Gilberg, R.: Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2006.
- Shane, P.: Pogled na socijalnu i obrazovnu politiku i službe za stare u SAD. In: Gerontološki zbornik. (Hrsg.): Gerontološko društvo Srbije. Beograd, 1990.



**POGLEDI I ISKUSTVA**



*Dr. Katarina Popović*  
*dvv international - Ured u Beogradu*

## **NEVLADINE ORGANIZACIJE I OBRAZOVANJE - - ZAKONSKA REGULATIVA, PROBLEMI I MOGUĆNOSTI**

Već sama terminološka raznovrsnost na koju nailazimo u ovoj oblasti (nevladine organizacije, neprofitne organizacije, organizacije civilnog društva, udruženja građana, treći sektor...) ukazuje na veoma širok spektar organizacija koje su njima obuhvaćene, ali i na kompleksnost njihovog položaja i uloge u društvu. U sferi između državnih ustanova i organizacija – vladinog sektora, i preduzeća, firmi, kompanija – profitnog sektora, nalazi se ceo niz udruženja, društava, saveza, fondacija, foruma itd. Zasnovane na osnovnim ljudskim pravima i građanskim slobodama i na tradiciji građanskog udruživanja, one učestvuju u rešavanju skoro svih važnih društvenih pitanja i predstavljaju nezaobilaznog partnera u skoro svim procesima izgradnje i unapređivanja savremenog demokratskog društva.

Postoje različiti načini klasifikovanja nevladinih organizacija – prema raznolikim kriterijumima:

- Na osnovu veličine, što uglavnom prate i finansijska sredstava kojima raspolažu<sup>1</sup>:
  - ekspertske grupe – razne think-tank organizacije, analitičke i konsultantske grupe, organizacije s jakom koncentracijom ekspertskog znanja iz oblasti ekonomije i politike;
  - srednje nevladine organizacije, koje se bave sprovođenjem najrazličitijih projekata i organizovanjem raznovrsnih aktivnosti, događaja i sl.;
  - manje nevladine organizacije, koje mnogo zavise od angažmana i entuzijazma svojih članova, volontera, kao i lokalnog konteksta u kome rade.
  
- Najčešći kriterijum podele je po vrstama aktivnosti, tj. oblastima kojima se bave. Ta lista je veoma duga, a neke od najčešćih oblasti na njoj su:

---

<sup>1</sup> Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 6 -7.

- ekonomija, obrazovanje, kultura, ljudska, građanska i manjinska prava, rekreacija i sport, ekologija, religija, razne profesije itd. Obrazovanje se najčešće javlja ili kao misija ili kao jedna od glavnih aktivnosti.<sup>2</sup>
- Po svom konceptu i karakteru delovanja, nevladine organizacije se mogu podeliti na više načina<sup>3</sup>:
  - I.
    - One koje osnivaju građani po nekoj srodnosti, zajedničkim karakteristikama i interesima. One su obično usmerene upravo na ostvarenje ciljeva vezanih za tu specifičnost.
    - Udruženja građana koja su usmerena na opšte dobro i blagostanje.
  - II.
    - Nevladine organizacije u širem smislu, što obuhvata sva samostalna, dobrovoljna i neprofitna udruženja, koja obuhvataju npr. i profesionalna društva, kao i sportska i hobi-udruženja.
    - Nevladine organizacije u užem smislu, koje su usmerene na krupne društvene probleme i brinu se za zajedničko dobro svih građana.
  - III.
    - Udruženja u kojima članovi ulažu svoj rad i vreme za realizaciju nekih aktivnosti od opšte društvene koristi.
    - Fondacije u kojima se sredstva ulažu u ostvarenje određenih interesa, dorovoljno i bez cilja sticanja profita.
- Podela na lokalne, regionalne i međunarodne nevladine organizacije nema samo geografski karakter – ove organizacije se ponekad nalaze na suprotnim polovima raspodele društvene moći, političkog i ekonomskog uticaja i veze s politikom vlade/vlada.

Postoji niz kriterijuma i klasifikacija<sup>4</sup>, ali čak i na osnovu ovako grubih podela može se dobiti jasan uvid u kompleksnost „trećeg sektora“ – linija

---

<sup>2</sup> Pejatović, A., *Neprofitni sektor i obrazovanje odraslih u Jugoslaviji*, Društvo za obrazovanje odraslih, DVV, Beograd, 2001.

<sup>3</sup> Lazar Marićević, *Bukvar demokratije, vodič ka modernom demokratskom društvu*, Centar za razvoj Srbije, Beograd, 2004, str. 39-40.

razlikovanja nije sasvim jasna, a često se može videti i preklapanje nekoliko vrsta aktivnosti i pristupa. Čak su i bazični kriterijumi podložni kritičkom preispitivanju:

- Ponekad je teško razlikovati javni ili opšti društveni interes od interesa nekih partikularnih grupa, a često ne postoji ni minimalna saglasnost oko toga šta je zapravo opšti, zajednički interes.
- Oznaka „neprofitni“ jeste definisana u pravno-finansijskom smislu, ali u praksi za neke nevladine organizacije ovaj elemenat igra veliku ulogu – npr. one predstavljaju glavni ili i jedini izvor zarade za njihove članove.
- Profitni sektor ima sve veću ulogu u aktivnostima „za opšte dobro“ (u nekim zemljama je čak zakonom obavezan na to), pa se i ovde granice razdvajanja brišu i postavlja se pitanje redefinisanja uloga u oblasti zaštite zajedničkih interesa i rada u korist celog društva.
- Oznaka „nevladine“ ne govori mnogo o suštinskom, vrlo složenom i neretko protivrečnom odnosu vladinog i nevladinog sektora, koji često uslovljava sve aspekte regulisanja rada nevladinih organizacija i njihovog delovanja. Veoma često su i nevladine organizacije budžetski finansirane, što unosi dodatnu nejasnoću u ovaj koncept.
- Ponekad se preklapaju nevladine organizacije i donatorske organizacije, kojih takođe postoji ceo spektar. Raznolikost i fleksibilnost oblika udruživanja i organizovanja dopuštaju mešovite forme, gde je finansijer neretko i realizator aktivnosti, a relaiзатор se može dalje u lancu javiti kao donator.

Za potrebe analize problema nevladinih organizacija u regionu, uzećemo u obzir grubu podelu na dve grupe, zasnovanu na osnovnom konceptu i implicitnom ili eksplicitnom cilju delovanja, bez ulaženja u pojedine, specifične oblike i podgrupe:

- Prvi tip: nevladine organizacije koje predstavljaju oblik organizovanja građana oko specifičnih, partikularnih ciljeva i interesa, kao izraz ostvarenog civilnog društva, pri čemu je reč o interesima građana koji nisu sistemskog karaktera, te nalaze svoje mesto van institucija sistema. Zakonski okvir njihovog delovanja jeste obezbeđen, ali zato građani neretko ulažu i sopstvena sredstva ili nalaze srodne organizacije i firme i zajedno s njima rade na odbrani tih interesa i ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

---

<sup>4</sup> Vidi npr. Cousins, W., *Non-Governmental Initiatives in ADB*, Asian Development Bank, Manila, 1991, prema: <http://www.bbnet.org.yu/bcnet/yug/stajenvo.htm>

- Drugi tip: nevladine organizacije koje predstavljaju kompenzaciju, korekciju i alternativu aktivnosti vladinih organizacija (a neretko i njihovu opoziciju) i daju podršku razvoju civilnog društva, pri čemu njihov rad neretko ima sistemski i strukturni karakter i pokriva neke od veoma važnih segmenata društva, koji bi bili ugroženi da tih aktivnosti nema.
- Većina nevladinih organizacija u npr. USA i u Skandinaviji pripada prvom tipu, dok većina nevladinih organizacija u zemljama regiona zapadnog Balkana / istočne i jugoistočne Evrope pripada drugom tipu.
- Ovo razlikovanje društvene uloge i funkcije nevladinog sektora uslovljava ceo niz drugih razlika. Ako se uzmu u obzir najvažnije, najuticajnije ili najaktivnije organizacije, mogu se izdvojiti neke zajedničke karakteristike njihovog rada u zemljama regiona zapadnog Balkana / istočne i jugoistočne Evrope, po kojima se one razlikuju od nevladinih organizacija prvog tipa:
- One su alternativa rešavanju pitanja i problema koje državne institucije i organizacije ne mogu da reše (predstavljaju njihovu korekciju, opoziciju, poboljšanje, zamenu...). U nekim zemljama (npr. SAD) nevladine organizacije takođe imaju tu ulogu, ali ne postoji potreba da njihova aktivnost u velikoj meri zameni institucije sistema – one više služe kao izraz civilnog društva i slobodne inicijative građana, kao nadzor rada državnih organa i jedan od načina funkcionisanja javnog mnjenja i njegovog oblikovanja. U mnogim evropskim zemljama nevladine organizacije su važan deo društva, dopuna društvenog sistema ili njegovog kritička svest.
- Odnos između države i nevladinih organizacija je još uvek predmet dogovaranja, pregovaranja, ili čak i borbe, posebno pitanja zakonskog regulisanja rada nevladinih organizacija, njihovog finansiranja i državne finansijske kontrole. U razvijenim zemljama ovi pravno-finansijski okviri postoje, a jasni su i mehanizmi njihovog unapređivanja. Između države i "trećeg sektora" ipak sve više dolazi do približavanja i u zemljama zapadnog Balkana, pa se čak osnivaju i instituti u kojima se sistematizuje njihova saradnja.
- Snažan politički background ili čak jasan politički profil nevladinih organizacija. To je posebno vidljivo pri analizi članstva, a naročito upravljačkih struktura – njih često čine pojedinci i grupe koje u datim okolnostima (promena političke klime) prelaze u vladin sektor, ili izlaze iz njega. Ova vrsta fluktuacije predstavlja potvrdu teze da su velike nevladine organizacije u regionu neka vrsta „apartijske političke opozicije“ ili „utočište za eksperte“. Kao ilustracija može poslužiti jedan

podatak iz istraživanja sprovedenog 2001. godine u Srbiji, kada je skoro 60% aktivista u nevladinim organizacijama imalo visoko obrazovanje<sup>5</sup>, što izrazito odstupa od obrazovne strukture populacije. U razvijenim zemljama sa stabilnom demokratijom partijsko-političko profilisanje ima manje uticaja, a nevladine organizacije, iako zapošljavaju relativno visok procenat stanovništva, kao „poslodavci“ nisu konkurencija tržištu rada i profitnom sektoru, već se taj izbor (posebno kod upravljačkih struktura) vrši na osnovu afiniteta prema obliku društvenog angažmana.

- Finansiranje nevladinih organizacije se karakteriše nestalnošću i nezvesnošću i zavisnošću od donatora. Samim tim, kontinuitet rada i trajanje ovih organizacija determinisani su okvirima trajanja pojedinih projekata, pa održivost predstavlja jedan od njihovih ključnih problema. Stabilne demokratije standardom života svojih građana, mehanizmima učešća profitnog sektora i sistematskim karakterom svojih aktivnosti omogućavaju druge, stabilnije i izvesnije izvore finansiranja nevladinog sektora. Uz to, i država iz budžeta finansira nevladine organizacije (sem npr. u slučajevima njihove dominantno političke aktivnosti, kao što je slučaj u SAD), po jasno definisanim mehanizmima davanja i kontrole. Budžetsko finansiranje nevladinih organizacija postoji i u zemljama zapadnog Balkana, ali je ono nedovoljno transparento i nejasno regulisano.
- Finansiranje nevladinih organizacija u zemljama ovog regiona često predstavlja vid međunarodne pomoći, pa su te zemlje, tj. nevladine organizacije u njima, veoma upućene jedne na druge, ali zavise u velikoj meri od odnosa vlada, raznih političkih aktera i dinamike međunarodnih odnosa, mnogo više nego što je to slučaj u razvijenim zemljama, u kojima element dobrovoljnosti i fleksibilnosti rada nije ugrožen finansijskim ograničenjima.
- NGO Policy group izdvaja i neke slabosti nevladinih organizacija, koje u većoj ili manjoj meri važe za većinu zemalja u regionu: „Reč je o sledećim slabostima: nedostatak definisane baze; odgovornost ka „poveriocima“ (mimo donatora); isuviše velika fokusiranost ka tradicionalnoj „ekspertizi“, a premala ka „amaterskom i dobrovoljnom“ javnom radu; nedostatak planskog i organizovanog uključivanja volontera; nedostatak strateškog planiranja; neujednačena veština upravlja-

---

<sup>5</sup> Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 26.

nja; nedostatak monitoringa i evaluacije i slabo razvijene upravljačke strukture u NVO-ima.<sup>6</sup>

- Sve navedene karakteristike i problemi u najvećoj meri se odnose i na nevladine organizacije koje se bave obrazovanjem, tačnije rečeno – obrazovanje je ili primarna aktivnost kojom se one bave ili predstavlja propratnu, ali neophodnu aktivnost – put i način da organizacija ostvari neke svoje druge ciljeve. Zato se obrazovanje nekad javlja u samom nazivu ili opisu misije i ciljeva nevladine organizacije, a nekad nije formulisano eksplicitno, iako može biti čak i njihova centralna aktivnost (npr. organizacije za ljudska, manjinska, ženska prava, ekologiju, poljoprivredu...). Zato se gore pomenute klasifikacije i problemi u velikoj meri tiču upravo ovih organizacija. Postoji, međutim i niz specifičnih problema i izazova s kojima se suočava većina nevladinih organizacija koja ima obrazovanje u svom spektru delovanja. Ti specifični problemi se mogu analizirati upravo u okviru ključnih grupa problema koje imaju nevladine organizacije u regionu.

Nedostatak dobro osmišljenog **zakonskog okvira** jedna je od ključnih strukturalnih prepreka održivom razvoju civilnog sektora.<sup>7</sup> U tome su zemlje regiona veoma slične. Skoro svugde je rad nevladinih organizacija regulisan nekim posebnim zakonom, ali se i niz odredbi drugih zakona odnosi na njih. Moglo bi se čak reći da je veći (ili važniji) deo njihove aktivnosti regulisan upravo drugim zakonima i aktima, jer su one kao pravni subjekti predmet zakona o radu, zapošljavanju, finansijskih i poreskih uredbi, i mnogih drugih. Neke specifičnosti su regulisane zakonima o nevladinim organizacijama, zakonima o udruživanju građana ili zakonima o neprofitnim pravnim licima, pri čemu zakoni nekih zemalja zajedno tretiraju udruženja/organizacije i fondacije (Crna Gora, Rumunija, Bugarska), a neke posebno (Hrvatska, BiH). Ipak, malo gde je postignut potpuno zadovoljavajući pravni okvir.

Za razliku od razvijenih evropskih zemalja, u kojima je status nevladinih organizacija i organizacija za javnu dobrobit regulisan uglavnom poreskim zakonima i odredbama, u zemljama istočne Evrope njihov rad je regulisan posebnim zakonima (zakoni o udruženjima građana, o nevladinim organizacijama, o civilnom sektoru...), što za nedostatak ima činjenicu da finansij-

---

<sup>6</sup> Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 6.

<sup>7</sup> O zakonskoj regulativi rada nevladinih organizacija u zemljama regiona vidi npr. <http://www.legislationline.org/>, zatim: <http://www.bcnl.org/docsen.php?t2=65&st2=66>, <http://www.crnvo.cg.yu/regulativa/>, <http://www.gradjanske.org/nacrt/index.html>



ska, poreska regulativa kasni za ovom prethodnom (što je bio slučaj npr. u Bugarskoj i BiH). Zanimljivo je da postoje različita rešenja o tome ko definiše šta su to organizacije koje rade za javno dobro - Ministarstvo pravde u Bugarskoj, resorna ministarstva u Rumuniji, u nekim zemljama sudovi, a u nekim poreske službe.

Analiza zakona o nevladinim organizacijama pokazuje da se njihova obrazovna aktivnost gotovo uopšte ne javlja u ovim zakonima. U crnogorskom Zakonu o nevladinim organizacijama nije data lista aktivnosti, pa se time ne pominje ni obrazovanje. U zemljama u kojima se i pominje, to je skoro isključivo u početnim stavovima i paragrafima koji definišu moguću aktivnost, tj. delatnost nevladinih organizacija: u Zakonu o udruženjima građana BiH (1995), u bugarskom Zakonu o neprofitnim pravnim licima (2001), hrvatskom Zakonu o udrugama (organizacije koje imaju "prosvjetna uvjerenja i ciljeve") (2001) i Zakonu o "organizacijama koje djeluju za opće dobro", rumunskom Zakonu o asocijacijama i udruženjima (2000) itd. Time ove organizacije dobijaju pravo da se bave obrazovnom delatnošću i nude obrazovne usluge (kao i po zakonima koje ne specificuju posebno delatnost), ali ovi zakoni se uglavnom dalje ne bave time kako i pod kojim uslovima. Nacrt Zakona o udruženjima u Srbiji pominje obrazovanje kao oblast od javnog interesa, za koju Vlada može subvencionirati nevladine organizacije. Jednako skromno, obrazovanje se javlja u zakonima o fondovima i fondacijama nekih zemalja. Npr. Zakon o fondovima i fondacijama u BiH u delu koji se odnosi na moguće aktivnosti s nezaposlenima navodi prekvalifikaciju, ali i obuku osoblja i savetovanje, ako su vezani za osnovnu delatnost fondacije. Naravno, obrazovanje se javlja i u listi ciljeva i opisu delatnosti humanitarnih organizacija, ali ni tu mnogo detaljno. Svi ovi zakoni više se bave uslovima i postupkom registracije, članstvom, mehanizmima odlučivanja, imovinom itd.

Aktivnost nevladinih organizacija u Srbiji je izrazito loše regulisana. Niz godina ona se oslanjala na Zakon o udruživanju građana u udruženja, društvene i političke organizacije iz bivše SFRJ i Zakonom o društvenim organizacijama i udruženjima građana Srbije iz 1982. godine. Tek prošle godine Skupština je usvojila Predlog zakona o udruženjima, ali on još čeka na usvajanje.

Da je suština zakonskog regulisanja rada nevladinog sektora zapravo najviše u finansijskoj, tj. poreskoj regulativi, dokazuje činjenica da se obrazovanjem u nevladinim organizacijama mnogo više bave pravna akta koja regulišu poresku politiku. Zakoni o porezima na dodatnu vrednost i ostalim porezima, o taksama, carinama, uslugama, uvozu, donacijama, sponzorstvu - skoro po pravilu imaju niz odredbi koje se odnose na neprofitne organizacije

i organizacije za javnu dobrobit, pri čemu se neretko specifikuju odredbe za obrazovnu delatnost ili usluge. Npr. interesantno je da u Hrvatskoj Zakon o priređivanju igara na sreću i nagradnih igara predviđa izdvajanje od 7,4% za organizacije koje se bave "vaninstitucionalnom naobrazbom i odgojem djece i mladih", Zakon o porezu na dodanu vrijednost reguliše oslobađanje PDV-a za donacije inostranih donatora obrazovnim ustanovama, dok je zakon o carinama nešto restriktivniji, a nevladine organizacije podležu i plaćanjima poreza za promet nekretnina.

Bugarski zakon o neprofitnim pravnim subjektima (udruženjima i fondacijama) kaže da se ove organizacije ne oporezuju za aktivnosti koje su im definisane statutom, ali da ipak spadaju u poreske obveznike i jednim delom plaćaju PDV kao komercijalne organizacije. Poreza su oslobođene za neke obrazovne usluge, a za uvoz dobara i donacije su oslobođene poreza "privilegovane" organizacije - one za koje je procenjeno da se bave delatnošću za javnu dobrobit i nalaze se na listi Ministarstva pravde.

Rumunski zakon o sponzorstvu definiše procenat umanjenja poreske osnove za sponzorisanje aktivnosti organizacija u oblasti obrazovanja, crnogorski Zakon o nevladinim organizacijama definiše njihovu neoporezivu dobit, kao i oslobađanje od poreza i taksu, a najnovije dopune ovog zakona posebno se bave regulisanjem njihove privredne aktivnosti.

Nevladine organizacije u Srbiji nemaju nikakve poreske olakšice i tretiraju se kao udruženja koja pripadaju profitabilnom sektoru, plaćajući porez na donacije (gde se posebno javlja problem dvostrukog oporezivanja), carinu na uvoz opreme, sve doprinose... Nacrt novog zakona reguliše na nov način odnos između države i civilnog sektora u nizu aspekata (mada mu se zamera preterana normiranost i neusklađenost s evropskim standardima), a ostavlja npr. i mogućnost da se nevladine organizacije bave profitabilnim aktivnostima, ukoliko je to neophodno za obavljanje njihove osnovne delatnosti.

Posebno pitanje predstavlja status nevladinih organizacija u zakonima o porezu na dobit pravnih lica i o oporezivanju profitnih aktivnosti nevladinih organizacija. Ovde postoje različite definicije profitne, komercijalne i ekonomske aktivnosti nevladinih organizacija u raznim zemljama i u skladu s tim ceo spektar rešenja, poreskih uredbi i mera, koje nije moguće prikazati bez celovitijeg osvrtnja na koncept poreske politike.

Pravna regulativa treba da prepozna specifičnosti nevladinih organizacija i posebno karakter njihovog rada za opšte dobro, tj. javni interes. Ovo prepoznavanje svoj izraz treba pre svega da nađe u finansijskim propisima i specifičnoj poreskoj politici koja bi odvojila nevladine organizacije od pravnih subjekata orijentisanih na profit. Naročito bi nevladine organizacije koje se bave obrazovanjem trebalo da, i u terminima fiskalne politike, imaju

tretman drugačiji od onih koje se bave npr. sportom, politikom, ali i od humanitarnih, ali tu razliku za sada zakonodavstvo uglavnom pravi u odnosu na pojedine aktivnosti nevladinih organizacija, a ne kao nešto što pripada njihovom pravno-finansijskom statusu.

- Status nevladinih organizacija, i to ne kao formalno-pravni status, već ugled i renome koji uživaju u svom okruženju:
  - U ovom aspektu pojedine zemlje se veoma razlikuju. Na jednom kraju spektra nalaze se one koje uživaju visok ugled u javnosti i koje su vladini organi prihvatili kao partnere i dobrodošlu pomoć u tranzicijskim procesima. U domenu obrazovanja njihovo iskustvo se uvažava kao relevantno, a njihove aktivnosti kao progresivne. One se vide kao kopča s evropskim obrazovnim sistemom i postoje pokušaji da se kako obrazovni sadržaji, tako i metode rada iz nevladinog sektora „transponuju“ u državni sistem obrazovanja. Iako ti pokušaji često nisu uspešni, a vlade se uz to ne odriču jake finansijske kontrole, ipak je ovo primer pokušaja konstruktivnog odnosa i saradnje vladinog i nevladinog sektora u oblasti obrazovanja. Primer ovih zemalja su Rumunija i Bugarska, kao i Albanija, u kojoj nevladine organizacije i međunarodni donatori imaju ulogu „motora“ u procesu evropskih integracija.
  - Na drugom kraju ovog spektra su zemlje u kojima su nevladine organizacije ignorisane od javnosti, često se vide kao „nepatriotski blok“ i pripisuju mu se izdajničke namere. U oblasti obrazovanja ovakav stav vodi ka ignorisanju njihovih aktivnosti od prosvetnih vlasti i potpunom ignorisanju pokušaja da se rezultati brojnih obrazovnih projekata „ugrade“ u sistem i iskoriste u procesu obrazovnih reformi. Čak i kada prosvetne vlasti tolerišu ove nevladine organizacije i njihove donatore i kada postoji formalna podrška, njihov rad je ipak marginalizovan, jer se ne uspostavlja konstruktivna veza između vladinih aktivnosti i projekata, rezultata i predloga nevladinog sektora. Tolerisanje njihove aktivnosti u oblasti obrazovanja pre je rezultat političke odluke nego stvarne zainteresovanosti za unapređenje obrazovnog sistema, posebno ne u skladu s evropskim normama. U tom smislu i obrazovni sadržaji se vide kao „patriotski“ i „nepatriotski“ – nametnuti, pa se ovi prvi ugrađuju u obrazovni sistem, dok ovi drugi ostaju u sferi „alternativnog“ obrazovanja, gotovo kao hir nevladinih organizacija. Ovakvi primeri se mo-

gu trenutno naći u Srbiji, a neki elementi postoje i u Hrvatskoj i Crnoj Gori.

- Za nevladine organizacije koje se bave obrazovanjem ovaj problem zakonskog regulisanja je utoliko teži što većina zemalja u regionu nema jasno rešeno pitanje **statusa obrazovnih aktivnosti** i obrazovnih usluga nevladinih organizacija, kao ni **certifikacije** neformalnog, alternativnog, kontinuiranog, vanškolskog, permanentnog obrazovanja, kojim se one najčešće bave. Koncept doživotnog (i sveživotnog) obrazovanja je prihvaćen u većini zemalja regiona, ali više na deklarativnom nivou. Daleko se zaostaje za evropskom praksom vrednovanja neformalnog obrazovanja, procenom prethodnog učenja, vrednovanjem ishoda obrazovanja, a ne njegovih formalnih/institucionalnih potvrda... S obzirom na to da nevladine organizacije najviše nude upravo ovu vrstu obrazovanja, nedostatak ovog tipa pravne regulative njih najviše pogađa. Neke zemlje su učinile pokušaje da kapitalizuju rad nevladinih organizacija (u pozitivnom smislu reči), priznajući certifikate koje one izdaju i dodeljujući formalne bodove i kredite njihovim kursevima. Složenost ovog dela pravne regulative proističe, dakle, iz bliskog dodira s opštom pravnom regulativom u oblasti obrazovanja, a ona se pak tiče celokupnog sistema obrazovanja i predstavlja obiman i dugotrajan posao, čak i onda kada za njega postoji potpuna politička volja.

Bugarski zakon o javnom obrazovanju govori o pojedinim provajderima obrazovanja, među kojima ostavlja mogućnost "jedinica" za pružanje obrazovnih usluga, ali ne navodi pojedinično nevladine organizacije. Ni u Zakonu o stručnom obrazovanju i obuci ih nema, ali taj zakon dozvoljava razne privatne institucije, kao i mogućnost da se pod određenim uslovima priznaju kvalifikacije osobi koja ih je stekla van sistema stručnog obrazovanja i obuke. Tendencija je pre svega na definisanju standarda programa i ulozi Nacionalnog saveta za stručno obrazovanje i obuku koji definiše standarde za provajdere.

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini govori samo o školama, ali zato otvara prostor za obrazovanje odraslih, koje se međutim reguliše u posebnim zakonima entiteta, kantona i Brčko distrikta.

Rumunski zakon o obrazovanju ne definiše sve provajdere, ali ostavlja prostora i za one van-školskog tipa. On npr. dozvoljava privatne obrazovne

institucije koje rade na neprofitnoj osnovi, a u delu koji reguliše kontinuirano obrazovanje, ostavlja se mogućnost da se ono ponudi u najrazličitijim formama organizovanja (od masmedija i narodnih univerziteta do religijskih institucija i fondacija za kulturu), u cilju povećanja dostupnosti obrazovnih sadržaja svim građanima. Ministarstvo po zakonu može i finansijski podržati ove provajdere. Direktno se kaže i to da sva pravna lica, sama ili zajedno s obrazovnim institucijama, mogu organizovati programe za usavršavanje ili prekvalifikovanje svojih sadašnjih ili budućih zaposlenih. Ipak, samo u pojedinim, retkim slučajevima, ovi programi mogu dobiti certifikat Ministarstva obrazovanja. Rumunija je specifična po tome što je obrazovanje odraslih više u nadležnosti Ministarstva za kulturu nego Ministarstva za obrazovanje, pa je regulativa mogućih provajdera za doživotno obrazovanje raštrkana u mnogim drugim zakonima. U Rumuniji postoji i snažna težnja da se pitanja certifikovanja različitih oblika neformalnog i alternativnog obrazovanja regulišu uvođenjem međunarodnih standarda, normi i certifikata, pri čemu nevladine organizacije imaju veliku ulogu.

Pitanje provajdera se na malo neuobičajen način reguliše u Hrvatskoj - zakonom koji se odnosi na samo jedan tip provajdera - na pučka i otvorena učilišta. Ovo ograničenje pokušao je da kompenzuje Zakon o obrazovanju odraslih, koji uključuje formalno, neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a mogu ga sprovoditi sve ustanove koje je osnovalo neko pravno ili fizičko lice, koje pritom ispunjavaju uslove (definisane Zakonom o ustanovama), registrovane su za obrazovanje odraslih i ispunjavaju standarde i norme (koje definiše ministar). Iako se, dakle, nevladine organizacije direktno ne navode kao mogući provajderi obrazovanja, zakonska regulativa im to omogućava, mada je pitanje certifikacije njihovog obrazovnog rada nedovoljno rešeno.

Slovenija u Zakonu o obrazovanju odraslih ne govori mnogo o provajderima obrazovanja, već o javnom prepoznavanju programa za obrazovanje odraslih, standardima i procedurama. Zakon preporučuje i Nacionalni ispitni centar, koji može na osnovu postignuća certifikovati individualne kompetencije, što za nevladine organizacije nudi mogućnost da se kvalitetom bore za status i polaznike. Slično kao i u Hrvatskoj, zakoni ne regulišu izričito obrazovne aktivnosti nevladinih organizacija, ali otvaraju prostor za njih i nude mehanizme realizacije. Takođe postoji i javno raspoloženje da se te aktivnosti uvažavaju i da im se da legitimitet.

Alternativno i neformalno obrazovanje u Srbiji skoro da ne postoje sa stanovišta zakonodavca, i pored veoma bogate prakse domaćih nevladinih organizacija i stranih projekata. Ona se razvija u međuzoni između nekoliko neusklađenih zakona, reformskih pokušaja i krutog zakonodavnog odgovora

na njih. Strategija za razvoj obrazovanja odraslih, usvojena prošle godine, još uvek čeka na svoj zakonski okvir.

- Direktno s pitanjem certifikacije povezana su i **pitanja kvaliteta**. U većini zemalja trnovit put usklađivanja s domaćim prosvetnim zakonodavstvom zamenjen je međunarodnom certifikacijom, koja s jedne strane garantuje kvalitet, a s druge strane obezbeđuje prepoznatljivost i legitimnost obrazovnom radu nevladinih organizacija. U zemljama koje su uspešno ušle u proces evropskih integracija (poput Rumunije), ili u onima u kojima je domaći sistem diploma i sertifikata slabo razvijen ili ne znači obavezno visok kvalitet (poput Albanije) ovo je široko prihvaćeno i nevladine organizacije koje nude ove standarde kvaliteta počinju da se profilišu u novu, uspešnu vrstu organizacija, s novom ulogom. U Hrvatskoj i Sloveniji nevladine organizacije koje se bave obrazovnom delatnošću sve intenzivnije sarađuju s vladom i državnim ustanovama, pomažući s jedne strane uvođenje međunarodnih standarda kvaliteta i certifikaciju te delatnosti, ali i razvoj nacionalnih standarda i podizanje kvaliteta nacionalnog sistema obrazovanja, što je naročito slučaj sa Slovenijom.<sup>8</sup> Orijentacija ka znanju i veštinama, a ne ka „papiru“, podržava ovakav razvoj. Naravno, pitanje kvaliteta se ne odnosi samo na programe već sve više obuhvata certificiranje institucija, osoblja – nastavnika i trenera itd. Generalno se ipak postavlja pitanje koje je zajedničko za provajdere neformalnog obrazovanja u celoj Evropi – da li je insistiranje na potpunom certificiranju suprotno samoj suštini neformalnog obrazovanja i koliko daleko u tome treba ići?
- Obezbeđenje kvaliteta je jedno od ključnih pitanja za sve nevladine organizacije. Najčešće se za njegovo rešavanje predlaže uvođenje **standarda i kodeksa**. Pri tome se uglavnom misli na kodeks u radu NVO-a<sup>9</sup>, kao što su poštovanje misije, odgovorno ponašanje kako samih organizacija, tako i njihovih članova, pa i simpatizera, kolegijalnost, javnost u radu (oglašavanje, izveštaji, komunikacije) i na sledeće nivoe i smerove standardizacije: prema donatorima, prema partnerima,

---

<sup>8</sup> Andragoški centar Slovenije (NGO koja se dobrim delom finansira iz budžeta, ali realizuje i mnoštvo međunarodnih projekata, odigrao je značajnu ulogu u reformi sistema obrazovanja Slovenije i njegovom usklađivanju s evropskim standardima)

<sup>9</sup> Vidi npr. Novak, T. i dr., Etični kodeks organiziranega prostovoljstva, CNVOS, Ljubljana, 2006.

ciljnim grupama, korisnicima, kao i unutar samih organizacija.<sup>10</sup> Za obrazovnu aktivnost nevladinih organizacija dodatno se postavlja pitanje standardizacije. U većini domena ona gotovo da nije izvodljiva bez učešća državnih struktura (npr. nomenklature zanimanja, obrazovni nivoi i profili, uvođenje EQF-a - European Qualification Framework itd.), što pokazuje da je u ovom domenu saradnja vladinog i nevladinog sektora neophodna. Kada je reč o stručnom obrazovanju (a sve veći broj nevladinih organizacija se bavi upravo njime), onda je standardizacija i osiguranje kvaliteta nezamislivo bez učešća treće strane – profitnog sektora, tj. sveta rada. Slovenija je primer zemlje koja je ovu vrstu partnerstva efikasno iskoristila za unapređenje svog stručnog obrazovanja i uvođenje evropskih standarda u njega.

Zakonska regulativa se upravo u oblasti obrazovanja odraslih i stručnog obrazovanja i usavršavanja pokazuje najfleksibilnijom, dok je klasičan školski sistem mnogo zatvoreniji za obrazovne usluge trećeg sektora. Oni se "dodiruju" u nekim oblastima, kao što je npr. obuka nastavnika. U Srbiji su mnoge nevladine organizacije razvile brojne oblike stručnog usavršavanja nastavnika, posebno u novim, "nepokrivenim" oblastima (npr. građansko vaspitanje, interaktivne metode nastave itd.), ali je još uvek neregulisano pitanje statusa ovih kurseva. Oni se posebnim postupkom akredituju u Zavodu za usavršavanje vaspitanja i obrazovanja, ali su kriterijumi te akreditacije veoma nejasni. S druge strane, ta akreditacija nije "ugrađena" u sistem kriterijuma za stručno usavršavanje i napredovanje nastavnika, što drastično smanjuje njihovu motivaciju za učešće u ovoj vrsti obrazovanja.

Posebna regulativa obrazovanja koje nude nevladine organizacije ne postoji ni u jednoj zemlji, što je možda i razumljivo kada se ima u vidu njihova raznovrsnost - programa, kadra, ali i kvaliteta ponude. Zato se ta regulativa sve više razvija u pravcu akreditacija ustanova/organizacija i programa, kao i u pravcu uvođenja standarda, što na duže staze pogoduje nevladinim organizacijama više od rešenja koja bi im trenutno možda dala povlašćen položaj (npr. u odnosu na profitom definisano tržište obrazovanja).

- Rešavanje pitanja kvaliteta doprinosi rešavanju jednog od najvažnijih problema s kojima se suočavaju nevladine organizacije – **održivost**. Ipak, u njegovoj osnovi leži regulisanje **finansiranja**, bolne tačke čak i velikih nevladinih organizacija. Ovaj aspekt nas vraća na osnovni koncept na kojem je izgrađen nevladin sektor u jednom društvu. Po-

<sup>10</sup> Srđan Janev, MREŽA, Građanske inicijative, br. 57-58, 2006, str. 18.



minjane organizacije prvog tipa, koje su najbrojnije u razvijenim zemljama, uglavnom počivaju na finansiranju pojedinaca, članova i interesnih grupa oko čijih ciljeva se okupljaju, tako da je njihovo finansiranje relativno stabilno i uslovljeno trajanjem potrebe za njihovom aktivnošću. U zemljama regiona nevladine organizacije pretežno pripadaju drugom tipu i zavisne su kako od finansiranja stranih donatora (u manjoj meri i domaćih) tako od svoje pozicije u konstelaciji društvenih i političkih odnosa. Ovo čini njihovo finansiranje neizvesnim, a njih nestabilnim i ranjivim. Pitanje je koliko one, sa svojom ulogom kritičke društvene svesti i građanske inicijative i angažmana, mogu računati na stabilnost u zemljama koje su tek u procesu stabilizovanja demokratije i unapređenja ekonomije, kao i civilnog društva. Kao jedan od mogućih pravaca rešavanja ovog problema predlaže se smanjenje zavisnosti od stranih donacija i okretanje domaćim izvorima. Preduslov za to je (naravno, uz razvijenije ekonomske uslove) jaka politička volja i podrška razvoju civilnog sektora, kao i izgrađivanje socijalnog partnerstva, u kome će individua (sam pojedinac, ali i predstavljen kroz nevladinu organizaciju), država i svet rada deliti odgovornosti za ključne društvene probleme, što svakako uključuje obrazovanje. Slovenija opet nudi primer dobre prakse, u kome se neke nevladine organizacije (pre svega one ekspertskog karaktera) institucionalizuju i dobijaju finansijsku podršku iz državnog budžeta, ali pritom ostaju nezavisne i slobodne su da sarađuju s donatorima.<sup>11</sup> Naravno, taj odnos nije sasvim lišen tenzije i borbe za/protiv uspustavljanja kontrole, ali nudi jedan od mogućih mehanizama, posebno za organizacije čija je aktivnost od javnog interesa. Ovde se koncept nevladinih organizacija kao nebudžetskih pomera ka neprofitnim, ali delimično budžetski finansiranim.

Drugu mogućnost, koju sve češće koriste nevladine organizacije s visokim ekspertskim potencijalom, predstavlja približavanje profitnom sektoru i delimična komercijalizacija njihovih obrazovnih usluga, pri čemu "bledi" koncept neprofitnosti.

Nevladine organizacije koje kao svoju osnovnu misiju imaju nadzor regularnosti rada državnih organa i „kritičkog prijatelja“ vlade ili brigu o relevantnim globalnim problemima savremenog društva (mir, ljudska prava, ma-

---

<sup>11</sup> U Sloveniji su realizovana i dva projekta: "Tax legislation regarding NGOs" i "Law on NGOs"



njine...), podršku najčešće crpu iz regionalnih i međunarodnih mreža saradnje sa sličnom misijom, a pod posebnim uslovima i iz vladinih fondova.

Ovakva rešenja ipak ostavljaju otvoren problem manjih nevladinih organizacija, čiji je opstanak često vrlo neizvestan i koje ostaju upućene na lične mogućnosti, entuzijazam i napor svojih članova. U većini zemalja ustalila se praksa nuđenja konkursa za projekte nevladinim organizacijama iz sredstava budžeta, pre svega preko lokalnih zajednica – ova vrsta rada nudi šansu manjim nevladinim organizacijama, čije delovanje može biti značajno za inicijative i rešavanje problema u lokalnom okruženju, što bi omogućilo mobilisanje partnera u lokalnoj zajednici i korišćenje njenih resursa.

- Problem finansiranja ima uticaja i na nekoliko drugih područja:
  - Nedostatak mogućnosti da se angažuje **stručna pravna pomoć** za osnivanje, ali i za rad organizacije u skladu sa zakonima, propisima i pravilima – opštim, ali i onim koji se odnose na pojedine delatnosti.
  - Nemogućnost da se obezbedi permanentna i kvalitetna **obuka i usavršavanje članstva** u nevladinim organizacijama, posebno upravljačkih struktura, što je neophodno za njihovo uspešno i održivo funkcionisanje. Ovo se posebno odnosi na potrebu profesionalizacije s jedne i „de-ekspertizacije“ s druge strane – problem naročito važan za manje nevladine organizacije. Neophodno je i oživljavanje filantropskih tradicija i volonterskog rada, ali je ova mogućnost za sada svedena na par ličnih inicijativa i akcije humanitarnog karaktera, dok je mnogo manje ima u oblasti obrazovnog rada.
  - **Nedovoljna vidljivost** i prepoznatljivost, nemogućnost za širu javnu promociju aktivnosti i obrazovnih usluga.
  - Opasnost preterane **komercijalizacije** ili **opadanja nivoa** obrazovnih usluga.

Raznovrsnost obrazovnih aktivnosti i usluga koje nude nevladine organizacije (opismenjavanje i osnovno obrazovanje; obrazovanje manjina, žena, mladih, starih, lica s invaliditetom; ekološko obrazovanje; stručno obrazovanje, preduzetništvo; ključne veštine, „soft skills“, komunikacija; socijalno-edukativna podrška ranjivim grupama i brojne druge) ne dopuštaju da se ulazi u posebne, specifične probleme njihovog rada, ali je sigurno da problemi ovih posebnih područja (ili ciljnih grupa) dodatno opterećuju rad nevladinih organizacija.

Ključno pitanje za razvoj nevladinih organizacija je pitanje da li želimo civilno društvo, kada i kakvo. Kakvu mu ulogu namenjujemo, definišaće i

njegovo finansiranje, aktivnosti, kvalitet, održivost... Ako nevladin sektor, zbog nerazvijenosti državnih službi, slabosti u radu vladinih organa, „nepokrivenosti“ svih društvenih, a posebno marginalnih grupa (i drugih problema koji su produkt spore tranzicije i opterećujućeg nasleđa), treba i dalje da bude ne samo dopuna aktivnosti vladinih organizacija već i neophodan partner za funkcionisanje mnogih segmenata društva (fleksibilan i efikasno prilagodljiv na sve promene u društvenom životu, svetu rada itd.), onda zaista mora da bude tretiran kao partner i država ima obavezu da stvori najbolji mogući okvir za njegovo delovanje. On se ne može sasvim prepustiti kapacitetima stranih donatora, raspoloženju komercijalnih partnera i entuzijazmu pojedinaca. Zemlje koje su se potrudile da nevladin sektor učine partnerom i sistemski iskoriste rezultate njegovog rada, imale su ogromnu prednost u procesu evropskih integracija (Slovenija, zatim Rumunija i Bugarska). Zbog toga i naponi na boljem regulisanju rada nevladinog sektora moraju biti uklopljeni u opšte strategije razvoja, ali i naći mesta u posebnim strategijama (za razvoj obrazovanja, zapošljavanje, smanjenje siromaštva itd.).

## **Literatura**

- Bukvar demokratije, vodič ka modernom demokratskom društvu, Centar za razvoj Srbije, Beograd, 2004.
- Bežovan, G., Zrinščak, S. i Vugec, M., Civilno društvo u procesu stjecanja povjerenja u Hrvatskoj i izgradnje partnerstva s državom i drugim dionicima, CIVICUS-ov Index Civilnog Društva u Hrvatskoj, Zagreb, 2005.
- Cousins, W., Non-Governmental Initiatives in ADB, Asian Development Bank, Manila, 1991, <http://www.bbnet.org.yu/bcnet/yug/stajenvo.htm>
- Darko Marković (ur.), Neformalno obrazovanje u Evropi, Korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u SCG, „Hajde da...“, Beograd, 2005.
- Harjula, M., Balkanske građanske prakse, Balkanska mreža za razvoj građanskog društva i ECAS, Skoplje, 2007.
- Huč, M. i Mesarič, L. (ur.), NVO – Akter pri oblikovanju politik?, CNVOS, Ljubljana, 2005.
- Ivanović, M, Pravni okvir za djelovanje nevladinih organizacija koje u Republici Hrvatskoj obavljaju djelatnosti od javnog interesa/ Moore, D., Status organizacija koje djeluju za opće javno dobro: Međunarodni pregled, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, Zagreb, 2005.
- Mežnarič, I., Measures to strengthen the civil dialogue and partnership: The Slovenian experience, [http://209.85.129.104/search?q=cache:PIPUOSB\\_rD8J:ec.europa.eu/regional\\_policy/conferences/od2006/doc/presentations/e/meznaric\\_10e02.doc+non-governmental+organizations+in+slovenia&hl=en&ct=clnk&cd=3&client=firefox-a](http://209.85.129.104/search?q=cache:PIPUOSB_rD8J:ec.europa.eu/regional_policy/conferences/od2006/doc/presentations/e/meznaric_10e02.doc+non-governmental+organizations+in+slovenia&hl=en&ct=clnk&cd=3&client=firefox-a)
- Mreža – novosti i informacije za nevladine organizacije, Građanske inicijative, godišta 2004-2007.
- Novak, T. i dr., Etični kodeks organiziranega prostovoljstva, CNVOS, Ljubljana, 2006.
- Pejatović, A., Neprofitni sektor i obrazovanje odraslih u Jugoslaviji, Društvo za obrazovanje odraslih, DVV, Beograd, 2001.
- Problems of Not-For-Profit Organizations – NFPO in Bulgaria, 1997: [http://www.online.bg/vr\\_new/analysis/ngo\\_eng.htm](http://www.online.bg/vr_new/analysis/ngo_eng.htm)
- Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd.
- Vukašin Pavlović, Civilno društvo i demokratija, Građanske inicijative, Udruženje za političke nauke Srbije i Crne Gore, Fakultet političkih nauka u Beogradu i Čigoja štampa, 2004, Beograd.
- <http://www.bcnl.org/docsen.php?t2=65&st2=66>
- <http://www.crnvo.cg.yu/regulativa/>
- <http://www.gradjanske.org/nacrt/index.html>
- <http://www.legislationline.org/>
- <http://www.mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?offset=165&appName=propisi#>
- <http://www.see-educoop.net/>
- [http://www.srbija.sr.gov.yu/vesti/dokumenti\\_sekcija.php?id=45678](http://www.srbija.sr.gov.yu/vesti/dokumenti_sekcija.php?id=45678)



*Doc. dr. Stanko Cvjetićanin  
Pedagoški fakultet, Sombor*

*Prof. dr. Mirjana Segedinac  
Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad*

## **METODOLOGIJA PERMANENTNOG EKOHEMIJSKOG OBRAZOVANJA RADNIKA U HEMIJSKOJ INDUSTRIJI U VOJVODINI**

**- Sažetak -**

*U radu se predlažu organizacioni oblici, metode obrazovanja, kao i tehnička sredstva za realizaciju permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u aktuelnim granama hemijske industrije na području grada Novog Sada (naftna industrija, industrija sapuna i deterdženata i industrija mineralnih đubriva). Predlaže se mogućnost kombinovanja metoda obrazovanja, kao i njihova primena u produbljivanju i stjecanju novih ekohemijskih znanja. Predložena metodologija mogla bi da se primeni u formiranju modela permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u ispitivanim granama hemijske industrije. Organizovanjem modela povećao bi se nivo i kvalitet ekohemijskog znanja i obrazovanja radnika. Također bi se omogućilo radnicima da redovno prate naučno-tehnološka znanja i rešenja, da povezuju stečena znanja i praksu. Odabirom adekvatnog modela ekohemijskog obrazovanja ostvarila bi se i veća povezanost naučnih institucija i radnih organizacija, ali i radnika angažovanih u hemijskoj industriji.*

**Ključne reči: metodologija, permanentno ekohemijsko obrazovanje, radnici, grane hemijske industrije, Vojvodina.**

Tradicionalni sistem obrazovanja je jedan od inertnijih sistema društvenog razvoja. Nova saznanja iz područja nauke, kao i razvoj tehnologije, utiču neposredno ili posredno na reformu sistema obrazovanja ali i na izmenu

u sadržajima, kao i na unapređenje tehnologije i tehnike nastave i učenja. Savremeno društvo zahteva globalno znanje, jedinstvo standarda, pravovremene informacije, kao i povezivanje stečenih znanja i iskustava na univerzalnom nivou. Ne postoji konačan sistem znanja, niti ga je moguće metodički zamisliti. Tokom institucionalizovanog obrazovanja potrebno je stvoriti osnovu za organizovano ali i individualno permanentno obrazovanje. Učenike i studente treba obrazovati u metodologiji učenja koja će im pomoći da čitavog života uče, da kontinuirano aktuelizuju svoje početno stanje. Obrazovanje nije monopol mladih. Svako ima pravo na doživotno obrazovanje, lični i profesionalni razvoj. "Moramo promeniti mišljenje prema kojem je školovanje ograničeno samo na mlađe osobe. Kako bi i moglo biti u svetu u kojem pola stvari koje čovek nauči sa 20 godina više nije istinito u njegovoj 40-oj, a pola stvari koje zna sa 40 godina nije niti postojalo kada je imao 20" (Artur C. Clarke, *The View from the Serendip*).

Komisija za razvoj i obrazovanje Evropskog saveta donela je «Memorandum o doživotnom obrazovanju» (Lisabon, mart 2000. godine). Osnovne preporuke Memoranduma su:

1. Nove temeljne veštine za sve kao preduvet za aktivno sudelovanje u društvima i ekonomijama zasnovanim na znanju.
2. Veća ulaganja u ljudske resurse.
3. Inovacije u učenju i podučavanju.
4. Vrednovanje obrazovanja.
5. Uloga vodstva i savetovanja u obrazovanju (omogućiti jednostavan pristup kvalitetnim informacijama i savetima o mogućnostima obrazovanja).
6. Približavanje obrazovanja mestu stanovanja.

"(...) Obrazovanje odraslih je ključ 21. veka(...). Ono je snažan koncept za negovanje ekološki prihvatljivog razvoja, za unapređenje demokratije i pravde, jednakosti polova, naučnog, društvenog i ekonomskog razvoja, i za izgradnju sveta u kome su nasilni sukobi zamenjeni dijalogom i kulturom pravednog mira..." (Hamburška deklaracija o učenju odraslih i podsetnik za budućnost).

Potreba za permanentnim obrazovanjem radnika u hemijskoj industriji je velika. Postepeno se uvodi u radne organizacije licenciranje novih znanja i veština, bez obzira na nivo obrazovanja, jer je to uslov za zadržavanje radnog mesta. Permanentno ekohemijsko obrazovanje radnika u hemijskoj industriji (organizovano ili individualno) doprinosi boljem sagledavanju i iskorišćavanju mogućnosti za produbljivanje postojećih i sticanje novih zna-

nja i veština. Ono je nadogradnja znanja koje je stečeno tokom institucionalizovanog obrazovanja. Radnici svojim zanjem i ponašanjem mogu u znatnoj meri da spreče i saniraju posledice zagađenja životne sredine hemijskim kontaminantima. Nažalost, u Srbiji ne postoji organizovan oblik permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u hemijskoj industriji. Ne postoji vertikalno napredovanje nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja, bez ulaska u neki viši formalni sistem obrazovanja. Dok je horizontalno produbljivanje postojećih i sticanje novih znanja stvar pojedinca. Svako društvo mora da ima organizovani oblik permanentnog obrazovanja, jer je to potreba savremenih tokova.

Metode ekohemijskog obrazovanja treba da budu pažljivo odabrane. Treba jasno definisati okvir u kome se radi, kao i ciljeve. Program mora biti fleksibilan, da u njemu radnici budu motivisani za učenje. Važna je obučenost i kompetentnost predavača. Mora postojati interaktivan, horizontalni odnos između predavača i svih učesnika u programu permanentnog ekohemijskog obrazovanja. Model mora omogućiti razmenu iskustava i veština, učenje kroz praksu, jer će na taj način oni koji uče taj proces shvatiti kao deo sebe a ne kao nešto što moraju da rade kako bi zadržali radno mesto. Važnu ulogu na planu obrazovanja imaju sledeće institucije:

- posebne škole za odrasle
- obrazovni centri pri fabrikama i preduzećima
- redovne škole koje realizuju i programe za odrasle
- radnički, narodni i otvoreni univerziteti
- kulturni centri
- savetovaništa
- institucije iz oblasti kulture (biblioteke, galerije, muzeji, pozorišta, klubovi)
- sredstva masovnog komuniciranja

### **Predmet istraživanja**

Predmet ovog istraživanja je nastao iz potrebe da se utvrdi metodologija permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u ispitivanim granama hemijske industrije na području grada Novog Sada. Važan je pravilan odabir metoda i tehnika ekohemijskog učenja kako bi radnici produbili postojeća i stekli nova znanja. Odabir metodologije je bitan i u formiranju modela permanentnog ekohemijskog obrazovanja za ciljnu grupu.

### **Metode i tehnike istraživanja, merni instrumenti**

U istraživanju su korišćene deskriptivna i analitička metoda. Tehnike istraživanja su: terenska istraživanja, kombinovane tehnike, akciona istraživanja. Instrument istraživanja je anketa, konstruisana po definisanim zadacima kojima se želi dobiti uvid u nivo i kvalitet ekohemijskog obrazovanja radnika. Anketirani su radnici srednjeg i višeg/visokog obrazovanja.

### **Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj istraživanja je odabir osnovnih metoda permanentnog ekohemijskog obrazovanja radnika u ispitivanim granama hemijske industrije, kako bi produbili postojeća i stekli nova znanja. Na taj način bi se uticalo na fomiranje modela permanentnog ekohemijskog obrazovanja. Zadaci istraživanja su analiza znanja radnika o :

- izvorima i sprečavanju zagađenja životne sredine
- uticaj hemijskog zagađenja na živi svet
- merama saniranja šteta nastalih hemijskim zagađenjem
- državnim i međunarodnim propisima o zaštiti životne sredine

### **Uzorak**

Istraživanjem je obuhvaćeno 360 radnika hemijske struke zaposlenih u naftnoj industriji, industriji mineralnih đubriva i industriji sapuna i deterdženata na teritoriji grada Novog Sada. Anketirani su radnici višeg/visokog (181 radnik - 50,27%) i srednjeg nivoa obrazovanja (179 radnika - 49,72%)

### **Analiza**

Na osnovu dobijenih rezultata provedene ankete uočeno je da radnici imaju nezadovoljavajući nivo ekohemijskog obrazovanja i ponašanja, s obzirom na važnost područja rada u kojem su angažovani u odnosu na zagađenje životne sredine. Ne postoji organizovan oblik permanentnog ekohemijskog obrazovanja. Većina radnika obaju nivoa obrazovanja delimično poznaje izvore zagađenja životne sredine, posledice delovanja hemijskih kontaminanata na životnu sredinu, mere zaštite i postupke saniranja šteta nastalih delovanjem hemijskih kontaminanata na sredinu i živi svet. Radnici sre-



dnjeg obrazovanja imaju niži nivo ekohemijskog obrazovanja u odnosu na radnike sa višim/visokim obrazovanjem, što je razumljivo. Radnici međusobno i s okolinom povremeno razmenjuju ekohemijska znanja i iskustva. Većina zaposlenih ne prati aktivno najnovija otkrića i rešenja iz područja rada u kom su angažovani. Razlog je u tome što je većini radnika nedostupna najnovija naučna literatura, što je loša povezanost naučnih instituta i radnih organizacija i nedovoljna lična angažovanost oko sticanja novih znanja.

Kod anketiranih radnika obaju nivoa obrazovanja postoji želja i spremnost za dalje ekohemijsko obrazovanje i proveru stečenog znanja. Neophodno je da radnici prodube stečena i steknu nova ekohemijska znanja iz četiri oblasti:

1. Izvori i sprečavanje hemijske kontaminacije.
2. Posledice hemijske kontaminacije životne sredine.
3. Mere zaštite i postupci saniranja šteta nastalih hemijskom kontaminacijom.
4. Međunarodni i državni propisi o zaštiti životne sredine.

### **Organizovanje ekohemijskog obrazovanja radnika u hemijskoj industriji**

Mogućnosti organizovanog ekohemijskog obrazovanja radnika u hemijskoj industriji su različite. U produblivanju postojećih i sticanju novih znanja najbolji oblici su javna predavanja i ciklusi predavanja. Grupni način rada podrazumeva organizovanje predseminara, seminara, ekskurzija (terenski rad), debatnih klubova. Individualno permanentno ekohemijsko obrazovanje podrazumeva samostalan rad, konsultacije, rad u kružoku, stažiranje, sastanke za razmenu iskustava, «učenje na daljinu». Izbor oblika rada zavisi od obima i strukture gradiva, nivoa znanja radnika, postavljenog cilja, materijalnih mogućnosti ustanove koja organizuje permanentno ekohemijsko obrazovanje, stepena osposobljenosti predavačkog kadra, motivacije radnika i dr.

Važnu ulogu u obrazovanju radnika hemijske industrije imaju sledeće metode:

- *metoda usmenog izlaganja*
- *metoda razgovora*
- *metoda diskusije*
- *metoda teksta*
- *metoda demonstracije*
- *metoda pisanih i grafičkih radova*

- *metoda filmskog prikazivanja*
- *laboratorijska metoda*
- *metoda projekta*
- *metoda slučaja*
- *učenje na daljinu*

#### *Metoda usmenog izlaganja*

Ova metoda može da posluži u pružanju novih informacija. Pomoću nje dobija se sistematično ekohemijsko znanje, štedi se u vremenu. Primena ove metode ne zahteva znatna materijalna sredstva. U njenoj primeni važno je obezbediti sledeće uslove:

1. Zainteresovanost slušalaca za određenu temu.
2. Predavač mora dobro da poznaje materiju o kojoj govori. Najbolje bi bilo kada ne bi bilo mono-izlaganje, već tandem-izlaganje ili panel-izlaganje. Gde je moguće, treba organizovati simpozij.
3. Sadržaj izlaganja, gde je to moguće, mora biti povezan s iskustvima i interesovanjima radnika, polazeći od jednostavnijeg ka složenom. Izlaganje ne sme biti dugo, ne više od 45 minuta. Mora se paziti da ne dođe do situacije da radnik dobije više informacija nego što može usvojiti.

Ovu metodu bi trebalo kombinovati s metodom pisanih i grafičkih radova, kao i metodom teksta i laboratorijskih radova.

#### *Metoda razgovora*

Ova se metoda može koristiti u onom delu permanentnog ekohemijskog obrazovanja gde već postoji određeno znanje radnika iz oblasti o kojoj se govori. Ona zahteva i određenu pripremu radnika za učešće u temi, zbog čega je bolje primenjivati u obrazovanju radnika s višim/visokim nivoom obrazovanja. Obavezno se mora završiti rezimeom. Varijante ove metode su: intervju, konsultacije, forum-razgovor, serkl. Ovu metodu treba kombinovati s metodom rada na tekstu, kao i demonstracionom metodom. Pomoću nje se može potpuno proveravati stručnost i shvatanje radnika.

### *Metoda diskusije*

Metoda diskusije se zasniva u organizovanoj raspravi s ciljem da se dođe do jedinstvenog stava. Ona se vodi u manjoj ili većoj grupi. Ova metoda je više primenljiva za ekohemijsko obrazovanje radnika sa stečenim višim/vi-sokim obrazovanjem. Ona predstavlja spor način učenja, ali se njom postiže aktivnost najvećeg stepena. Oblici metode diskusije su: plenum-diskusija, panel-diskusija, «okrugli sto», debata. Najbolje je koristiti s metodom rada na tekstu, metodom slučaja i metodom pisanih i grafičkih radova.

### *Metoda teksta*

Ova metoda se može koristiti u individualnom permanentnom ekohemijskom obrazovanju radnika. Mogu se koristiti:

- udžbenik (školski udžbenik, udžbenik za dopisno obrazovanje, kom-pjuterski udžbenik, udžbenik za programirano učenje)
- priručnik s izabranim tekstovima
- brošure
- monografije
- studije
- enciklopedije
- leksikoni
- priručnik izdanja u obliku bibliografije, kataloga, adresara
- separat
- kodeks

Ova metoda je nepogodna za polaznike s nižim nivoom znanja. Poželjno je da se koristi s audiovizuelnim sredstvima. Najbolje je kombinovati s me-todom demonstracije.

### *Metoda pisanih i grafičkih radova*

Ovom metodom se ne može obrađivati svaka tema. Njena primena zahte-va vizuelno-motornu delatnost. Zahteva prethodna izučavanja materije i ma-kimalnu koncentraciju radnika. Trebalo bi je primenjivati u ekohemijskom obrazovanju, i to u obliku dijagrama, grafikona, tabelograma i kartograma. Da bi dala željene rezultate, radnicima moraju biti jasni vizuelni simboli. Najbolje je da se kombinuje s metodama teksta, razgovora, diskusije i de-monstracionom metodom.

### *Metoda demonstracije*

Metoda demonstracije se može koristiti u pokazivanju i prikazivanju nekog predmeta, stanja, pojave, procesa, funkcije i sl. korišćenjem audiovizuelnih sredstava. Ne može da se koristi kao samostalna metoda, već se kombinuje s drugima. U sistemu permanentnog ekohemijskog obrazovanja najbolje je kombinovati s metodom usmenog izlaganja, razgovora i laboratorijskom metodom. Pomoću nje možemo da demonstriramo: predmete, pojave, eksperimente, izradu projekata, sheme, skice, grafikone, tabelograme i dijagrame.

### *Metoda filmskog prikazivanja*

Ova metoda se može koristiti za realizaciju različitih ekohemijskih sadržaja u procesu permanentnog obrazovanja. Kombinuje se s drugim metodama, neizbežno s metodom usmenog izlaganja, metodom razgovora i metodom diskusije. Da bi se ona u potpunosti realizovala, neophodna je priprema predavača i radnika. Ovom metodom se može pojačati realnost ekohemijskih problema, kao i važnost ekohemijskog obrazovanja

### *Laboratorijska metoda*

Laboratorijska metoda podrazumeva povezivanje obrazovanja i rada. U procesu permanentnog ekohemijskog obrazovanja ova se metode može upotrebiti u sledećim varijantama: laboratorijski radovi, eksperimentalni radovi i primena laboratorijske nastavne tehnike. Ona se obavezno mora kombinovati s metodom razgovora.

### *Metoda projekta*

Ova se metoda koristi za rešavanje nekog složenog pitanja. Njena osnovna karakteristika je zajedničko istraživanje problema. Pogodnija je u permanentnom ekohemijskom obrazovanju radnika s višom/visokom spremom jer zahteva određeni stepen intelektualne razvijenosti, kao i dobro poznavanje materije koja će se izradom projekta dublje obrađivati. Tokom izrade projekta radnici moraju da se maksimalno angažuju na prikupljanju podataka, informacija i dokumentacije, kao i u njihovom sređivanju i analizi. Ova se metoda treba kombinovati s metodom usmenog izlaganja, razgovora, pisanih i grafičkih radova.

### *Metoda slučaja*

Metoda se sastoji u proučavanju, analizi i rešavanju problema koji su izloženi u jednom slučaju. Najbolje bi bilo da se u njenom provođenju koriste razna tehnička sredstva. Neophodno je kombinovati ovu metodu s metodom usmenog izlaganja, razgovora, rada na tekstu.

### *Učenje na daljinu*

Ovaj vid učenja je veoma važan u procesu permanentnog individualnog obrazovanja. To je učenje preko internetske mreže (on-line learning) ili učenje zasnovano na korišćenju web stranica (web-based learning). Ono omogućava proces učenja bilo gde i kada, bez geografskih ili vremenskih barijera. Radnici uče tempom koji njima odgovara i koliko smatraju da im je potrebno. Imaju više kontrole tokom procesa učenja, zbog čega su im sadržaji pristupačniji, razumljiviji i jasniji. Veća je angažovanost i učešće u procesu učenja, rasterećeni su, opuštene, oslobođeni od straha i rizika da probaju nove stvari ili da će se osramotiti pred celom grupom. Preko interneta obezbeđen je pristup nastavnom materijalu, kao i interakcija sa stručnjacima i kolegama. Učenjem na daljinu se podržavaju različiti stilovi učenja. To je tehnički podržano učenje. Kao i svaki vid učenja, tako i učenje na daljinu ima svojih nedostataka. Zbog toga je neophodno kombinovati metode učenja kako bi se uspešno ostvarili postavljeni ciljevi. Na izbor metode utiču:

- postavljeni ciljevi
- stručna osposobljenost predavača
- nivo stečenog obrazovanja
- mogućnost polaznika
- nastavna sredstva
- motivacija polaznika
- vreme sa kojim raspolažu predavači i polaznici

### **Zaključak**

U ispitivanim granama hemijske industrije na području grada Novog Sada ne postoji organizovan oblik permanentnog ekohemijskog obrazovanja. Zbog toga je neophodno formirati model diferenciranog permanentnog ekohemijskog obrazovanja shodno potrebama i stečenom nivou obrazovanja radnika.

Kod odabira oblika rada i metoda treba voditi računa o strukturi gradiva, nivou znanja radnika, postavljenom cilju, materijalnim mogućnostima ustanove koja organizuje obrazovanje, stepenu osposobljenosti predavačkog kadra, motivaciji radnika i dr. Važno je posebno organizovati obrazovanje za radnike srednjeg nivoa obrazovanja, a posebno za radnike s višom/visokom stručnom spremom. Najbolje je koristiti kombinove metode u procesu učenja. Primena savremenih tehničkih sredstava neophodna je u procesu permanentnog ekohemijskog obrazovanja. Organizovanim permanentnim ekohemijskim obrazovanjem treba stvoriti osnove za individualno permanentno obrazovanje. Ispitivana grana hemijske industrije i nivo stečenog obrazovanja radnika osnovni su činioci koji određuju neophodan nivo ekohemijskog obrazovanja, time i metodologiju rada. Važno je da se u proces uključe sve odgovorne društvene institucije (nadležna ministarstva, njihove službe i asocijacije), kao i stručnjaci (teoretičari i praktičari) različitog profila, shodno postavljenim ciljevima.

## **METHODOLOGY OF THE PERMANENT ECO-CHEMICAL EDUCATION OF THE WORKERS IN CERTAIN BRANCHES OF CHEMICAL INDUSTRY**

### **- Summary -**

*In this paper, organizational forms, methods of education are suggested, as well as the technical means for the realization of the permanent eco-chemical education of the workers employed in the currently most developed branches of chemical industry in the area of the Novi Sad (oil industry, soap and detergent industry and mineral fertilizer industry). The possibility of combination of the methods of education and their implementation for the purposes of the widening of the existing eco-chemical knowledge and acquisition of the new one is crucial. Methodology that has been suggested could be applied informing the models of the permanent eco-chemical education of the workers in the studied branches of chemical industry. With the creation of the model, the level of the quality of the knowledge and education of the employees would increase. Also, this would enable the workers to keep up with the latest scientific and technological achievements and to put them in the practice. With the adequate model of the eco-chemical education a closer connection between institutes of science and working organizations, and also with the workers engaged in chemical industry should be created.*

**Key words: methodology of the permanent eco-chemical education, workers in certain branches of chemical industry.**

### **Literatura:**

1. Marković, D., Đarmati, Š., Gržetić, I. (1996): Fizičko-hemijski osnovi zaštite životne sredine, knjiga I, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
2. Marković, D., Đarmati, Š., Gržetić, I. (1996): Fizičko-hemijski osnovi zaštite životne sredine, knjiga II, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
3. Medić, S. (1998): Istraživanja u pedagogiji i andragogiji, Naučna knjiga, Beograd.
4. Đ. Jovanović, I. Vujković, M. Matavulj (2003): Vrednovanje učinka zaštite životne sredine Rafinerije nafte, Forum kvaliteta, Tara.
5. D. Blažević, Ž., Kiurski (2003): Sistemi merenja i praćenja zagađujućih materija na objektima NIS-NAFTAGASA, Forum kvaliteta, Tara.
6. Ivančev-Tumus, Ivana., Dalmacija, B., Đurendić, Maja (1999): Kvalitet dunavske vode i mulja nakon bombardovanja rafinerije «Novi Sad», Zaštita životne sredine gradskih i prigradskih naselja II:151-156, Eko-konferencija, Ekološki pokret grada Novog Sada, Novi Sad.
7. Ljekar, V. (1999): Izveštaj o aerozagađenju i javnoj zdravstvenoj kontroli kvaliteta vode za piće u Novom Sadu, period 24. 03. 1999. do 20. 06. 1999., Institut za zaštitu zdravlja, Novi Sad.
8. Harison, R. (1995): Pollution: Causes, Effects and Control, Second Edition, The Royal Society of Chemistry, Cambridge.
9. Rađenović, V., Markov, T. (2003): Upravljanje hemikalijama - harmonizacija propisa Republike Srbije sa zakonskom regulativom Evropske unije, Forum kvaliteta, Tara.
10. Adevski, M. (1991): Obrazovanje odraslih u zaštiti životne sredine, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd.
11. Oljača, M. (1997): Andragogija, psihološke osnove učenja odraslih, Novi Sad.





**PRIKAZI / OSVRTI**



Mr. sc. Lejla Turčilo  
Fakultet političkih nauka, Sarajevo

## INFORMACIJA JE SVUDA I SVE JE INFORMACIJA

**Prikaz knjige:** Fahira Fejzić, *Uvod u teoriju informacija*, Promocult, Sarajevo, 2008.

Najvažnija odrednica 21. stoljeća jeste da živimo u informacijskom dobu ili društvu znanja. Budući da između informacije i znanja postoji uzročno-posljedična veza (jer je informacija rezultat obrade, manipulacije i organiziranja podataka na način koji dodaje znanje primatelju, odnosno minimizira/reducira njegovo neznanje), razumijevanje društva znanja, odnosno razumijevanje današnjice općenito zasnovano je na razumijevanju informacija. Stoga je za sve one koji se bave savremenom društvenom teorijom i praksom, a posebice za one kojima su informacije i predmet i metod profesionalnog angažmana (dakle za novinare i specijaliste poslovne komunikologije i odnosa s javnostima), jedno od fundamentalnih područja interesa teorija informacija. Ova nauka, konstituirana još u zlatno doba antike, i neposredno povezana s teorijom komunikacija (komunikologijom), teorijom medija i drugim srodnim mediološko-komunikološko-informatološkim disciplinama, na početku 21. stoljeća značajno redefinira neke svoje klasične postavke, prilagođavajući ih novim medijskim tehnologijama i na njima zasnovanim novim modelima komuniciranja. U tom je smislu, posebno na bosanskom/hrvatskom/srpskom jezičkom području primjetan nedostatak recentne literature iz ove oblasti, koja bi, pored temeljnih odrednica informacijske teorije i znanosti, zabilježila, akcentirala i interpretirala nov(ij)e fenomene vezane za informacijsko društvo (te su tako studenti, ali i svi drugi zainteresirani za područje teorije informacija uglavnom orijentirani na klasike poput Tome Đorđevića, Muhameda Nuhića, Tvrtka Kulenovića i dr.). Upravo taj nedostatak popunjava knjiga *Uvod u teoriju informacija* dr. Fahire Fejzić, docentice na Fakultetu političkih nauka u Sarajevu.

Knjiga, u izdanju sarajevskog Promoculta, nudi nekoliko novina u pristupu izučavanju (i podučavanju) teorije informacija, koje je čine ne samo vrijednom u teorijskom i znanstvenom smislu nego i privlačnom i zanimljivom

za mlađe generacije. Prije svega, odlikuje je izuzetna metodološka postavka: 200 stranica podijeljeno je u dva ključna dijela, od kojih prvi, kroz 17 poglavlja, razmatra osnove teorije informacija, a drugi, kroz dodatnih 13 poglavlja, primjenjuje sveobuhvatnu informacijsku teoriju na novinarsku informaciju i PR informaciju. Prvi je dio tako usmjeren na širi auditorij, na sve one koji su na bilo koji način i iz bilo kojih pobuda zainteresirani za oblast informatologije i njene ključne pojmove (informacija, komunikacija, ethos-pathos-logos informacije, novum, entropija, degentropija, redundancija i dr.). Drugi, pak, dio za svoju ciljnu publiku uzima uglavnom medijske profesionalce s obje strane komunikacijskog procesa (i novinare i specijaliste za odnose s javnošću), nudeći im teoriju novinarskih žanrova, teoriju odnosa s javnostima, te interpretaciju medijske i informacijske globalizacije svijeta, virtualnosti u području komunikacija i odnosa lokalno-globalno u informacijskoj znanosti. Svi navedeni pojmovi i aspekti teorije informacija osvijetljeni su iz najmanje tri ugla: klasična teorijska postavka nadgrađena je stavovima domaćih (bosanskohercegovačkih) autora i obogaćena mnogobrojnim primjerima iz savremene komunikacijske i/ili medijske prakse. Tako je teorija istovremeno primijenjena na praksu, ali i na bosanskohercegovački kontekst, što knjigu čini izuzetno zanimljivom za čitanje. I ne samo to: ovo je knjiga ugodna oku, što se može ubrojati u njene dodatne kvalitete, koji su u novije vrijeme izuzetno dobili na značaju, budući da živimo u dobu slika, u globalno vizualnoj kulturi, u kojoj onom što nije slikom predstavljeno rijetko dajemo kredibilitet, a još rjeđe prostor u svojoj memoriji. I premda bi se mogao naći poneko od takozvanih „klasičara“ u teoriji ko bi ovakvu vrstu teorijske literature oplemenjene ilustracijama i fotografijama okarakterizirao kao „pojeftinjenje“ znanosti, to s ovom knjigom nipošto nije slučaj. Autorica je, naprosto, poučena vlastitim pedagoškim iskustvom i radom sa studentima, prepoznala tendenciju mlađih generacija da se orijentiraju na vizualno i prilagodila se tom trendu, ne oduzimajući pritom ništa od znanstvenog diskursa koji slijedi. Svako poglavlje započinje navođenjem temeljnih pojmova kojima bi čitatelj trebao vladati nakon čitanja, a koji su u najkraćem definirani na marginama knjige i detaljno analizirani u tekstu, a završava vježbama ili *case study*, putem kojih čitatelj može provjeriti koliko je (i kakvo) znanje stekao nakon čitanja tog dijela knjige, te referencama kojim autorica usmjerava na vodeća djela i autore koji mogu pomoći u proširivanju znanja iz određenog dijela teorije informacija.

Ovakav metodološki pristup knjigu *Uvod u teoriju informacija* čini, prije svega, udžbenikom koji će studentima novinarstva, poslovnog komuniciranja i komunikologije uopće dati temeljna znanja o temeljnoj znanosti vezanoj za komunikacije i informiranje. Ali, knjiga je i mnogo više od toga: ona

je i znanstvena analiza naizgled općepoznatih termina (informacija, komunikacija, mediji i sl.); ona je i znanstveni osvrt na suvremene fenomene u medijskoj, ali i političkoj i kulturnoj sferi današnjice (budući da svaka od ovih sfera počiva na komunikaciji i ne može bez medija). Istovremeno, ona pledira za povratak digniteta medijskoj profesiji i revitalizaciju njene emancipatorske funkcije. To je neka vrsta apela za razvijanjem «kritičke pedagogije medijske kompetentnosti» koju u suvremenoj komunikologiji utemeljuje Thomas Bauer, odnosno za povećanjem medijske pismenosti najprije kod onih kojima su mediji i ljubav i usud i kojima je “svod od olovnih slova”, kako to slikovito opisuje Miljenko Jergović, natkrio polje profesionalnog interesa.

Posljedično, a na tragu Poppera, autorica, uhvativši se nimalo lakog zadatka pisanja za one koji će ubuduće pisati, iskazuje nadu u mogućnost konstituiranja samoodgovornog građanskog društva u kojem bi mediji mogli biti “(komunikativno) mjesto razmjene društva o sebi”, kako predviđa Bauer. Informacija je svuda i sve je informacija, a oni koji je kreiraju i oni koji je konzumiraju, koliko god često voljeli vjerovati u suprotno, nisu za to u potpunosti kompetentni bez poznavanja teorije, koju dr. Fahira Fejzić u svojoj knjizi *Uvod u teoriju informacija* predstavlja na znanstveni, ali živ, dinamičan i “medičan” način. Zato je ovo knjiga koju, svakako, treba pročitati.



Mr. sc. Merima Čamo  
Fakultet političkih nauka, Sarajevo

## TRPI LI BOG ZULUM

**Prikaz knjige:** Ivan Lovrenović, *Trpi li Bog zulum*, Rabić,  
Sarajevo, 2007., 371 str.

Nakon više od deset publiciranih knjiga napisanih unatrag tri decenije, kao što su *Književnost bosanskih franjevaca*, *Unutarnja zemlja*, *Labirint i pamćenje*, *Liber memorabilium*, *Ex tenebris*, *Duh iz sindžira*, *Bosna, kraj stoljeća* itd., te velikog broja objavljenih radova različitog spisateljskog diskursa (književna proza, eseji, memoarski zapisi, novinski članci i komentari) u domaćim i stranim časopisima, od kojih izdvajamo *Slobodnu Bosnu*, *New York Times*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Die Zeit* i dr., Ivan Lovrenović se bosanskohercegovačkoj čitalačkoj publici predstavio novim djelom pod naslovom *Trpi li Bog zulum: kronike 2005 - 2007*.

U ovoj je knjizi prenterano šezdeset autorovih tekstova objavljenih u nezavisnom magazinu *Dani*, splitskom političko - satiričnom listu *Feral Tribune*, nezavisnoj informativnoj reviji *Slobodna Bosna* i listu franjevačke provincije Bosne Srebrene *Svjetlu riječi*, čiji naslovi simbolično premežavaju različita polazišta i *intrigantne hroničarsko - esejističke* analize, komentare i deskripcije aktuelnih društvenih dešavanja u Bosni i Hercegovini, i šire. Tematski okvir unutar kojeg Lovrenović problematizira ne tako davnu *bosansku prošlost* i *apatiju tranzicijske zbilje*, je *politička praksa* kontekstualno smještena u sociološku, politološku, historijsku, kulturološku, religijsku, ideološku i etičku ravan.

Promatrajući *prošlost* i *sadašnjost* odnosno analizirajući *uzrok* i *posljedicu* s aspekta političkog hroničara, komentatora društvenog preobražaja, debatera, književnika, autor *uz neizbježnu* dozu objektivnosti, ipak daje *prednost* personalno - epistemičkoj percepciji političke stvarnosti u našoj zemlji, protkane *sentimentalnošću* i *domoljubljem* vješto *sinteriranim u kriticism* što čini jednu od specifičnih narativnih konstanti koja se prelama kroz cjelokupni sadržaj ove zbirke. Izabrana forma nefikcionalnog književnog žanra koja prije svega podrazumijeva dokumentiranu osnovu (dnevnici, pu-

topisi, memoari, ljetopisi...) i gotovo *stalni* angažman pisca upotpunjena je jednim Lovrenovićevim putopisom „...iz ljeta 2005.“, te *Pogovorom* Envera Kazaza.

Poznato je da bosanskohercegovačka *publicistika* zadnjih deset godina *promovira* postsocijalistički, reorijentacijski nefikcionalni stil kao način odgonetanja i opisivanja društvene stvarnosti koji *dopušta literatu*, *žurnalisti* stvaralačku/spisateljsku slobodu, toleriše trenutni zanos, potiče individualnu kreativnost, intelektualnu odvažnost, postavlja „*današnjost*“ u službu eruditivnosti *jednako* promovirajući i povremenu nedorečenost, klišeizam, depresirane analize, rigidnost... Čitava plejada „glavnih kolumnista“/mislilaca među kojima je i Lovrenović ulaže *veliki napor* da razumije, istraži i objasni *svoje* odnosno *naše* doba! - jer kako ga inače shvatiti i doživjeti bez upute doajena nefikcionalnog žanra, čije spisateljsko oštroumlje predstavlja „budilnik“ kolektivne savjesti/svijesti.

U tom smislu iz cjeline sabranog djela izdvaja se nekoliko *naslova/eseja* inspirisanih... „*mišljenjem drugih*“, što je po Lovrenoviću prevashodno provokacija, sušto razmetanje riječima, sklonost mudrijaštvu, praznorječje, neznanje ... ovisno o raspoloženju samog kritikanta ili *pribilježenom terminu* (rok, određeno vrijeme) za prosljeđivanje (ne)završenog teksta *uredniku* nekog od sedmičnih magazina. Primjera radi, u *Strategiji jadikovke* karakteristike *javnog govora* „koji prakticiraju hrvatske vladajuće političke i crkvene strukture“ o položaju Hrvata u Bosni i Hercegovini, autor izjednačava s *katastrofizmom* koji proizlazi iz *katastrofičkog mentaliteta* nesposobnog da na pravi način *artikulira hrvatsko pitanje* (akcentira se nedostatak *samopromatranja* u *perspektivi i kontekstu!*?), u *Strahu od razlike* autor komentira jedan od članaka (*Đavo leži u jeziku*) Asima Mujkića, odoonosno njegovo viđenje *konsocijacijske demokracije*, i to kroz prizmu *o različitostima i „istostima“*, koje se kako Lovrenović naglašava najjasnije ogledavaju u „*slikama naših historija*“ – „u tri *različite i odvojene* mikro povijesti“?!, dok u tekstu *Otkud Hrvati u Bosni* impulsivna retorzija počinje s analogijom: „...vukovskim tipom nacionalizma kakav se može otčitati...“ u *filipici* („iz koje proizilazi teza o nepostojanju Hrvata u Bosni i Hercegovini, pa prema tome i tako atribuirane književnosti“) akademika Muhameda Filipovića, gdje Lovrenović istovremeno polemizira o *hrvatskoj književnosti i honorarima dospjelim* na ime pomenutog akademika u proteklom periodu (skoro bez tematskog razjedinjavanja?!).

Iako je ova hronika pluralne zbilje već ranije bila ponuđena na uvid našoj javnosti i to periodično u obliku novinskih komentara/kolumni, čini se evidentnim da fragmentarno ne nosi tako snažnu poruku kao što nosi književno-publicistički *sumar*, poruku koja na momente zbunjuje i emovira, a oči-



tava se u *potvrdom* odgovoru pisca na postavljeno pitanje/sintagmu *trpi li Bog zulum* (nasilje, nepravda, bezakonje itd.).

Knjiga *Trpi li Bog zulum*, *eruir*a složeni bosanskohercegovački *tranzicijski prezent* i sadržajno obuhvata niz dojmljivih i inspirativnih tekstova, međutim *oštro* Lovrenovićevo *pero* ne ostavlja prostor za *naknadno redefiniranje već napisanog, putem autorefleksije*. U djelu je uočljiv *nedostatak revizije „vlastite ponude“* koju je, kako autor naglašava, važno *„znati uobličiti, kao racionalnu, kompleksnu i uviđavnu ponudu, koja će znati tražiti svoje i priznavati svoj svijet na uravnotežen način“*, što će u krajnjem ishodu izazvati *„priznatost i razumijevanje od strane drugih“*!?



## POZIV NA SARADNJU I SUGESTIJE SARADNICIMA

Časopis "Obrazovanje odraslih" objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije, vijesti iz andragogije i prosvjetno-kulturnog života u našoj zemlji i izvan nje, kao i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih.

Časopis objavljuje samo one radove koji nisu objavljavani. Radovi se dostavljaju na kompjuterskoj disketi formata "3.5" uz jedan otisnut primjerak. Opseg radova može biti najviše do 16 stranica normalnog proreda (30 redova na stranici, sa 60 znakova u redu, oko 4800 riječi), izuzimajući prostor za sažetak i korištenu literaturu. Radovi kao što su prikazi, osvrti, kritičke opservacije, informacije i slično trebaju biti opsega do 5 stranica. Prateći materijal teksta (tablice, sheme, crteži, grafikoni, fotografije i sl.) treba biti jasan i čist kako bi se mogao reproducirati.

Uz tekst je potrebno priložiti sažetak na pola strane papira A<sub>4</sub> (do 150 riječi), kojim se čitatelj obavještava o svrsi rada, najvažnijim rezultatima i zaključku. Iza sažetka potrebno je navesti ključne riječi (do 6 riječi) koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem.

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu date po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor treba navesti u tekstu naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić i Despotović, 2001), a ukoliko ih je više prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajeve ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečega što je rečeno u tekstu. Na kraju teksta navode se djela koja su spomenuta u referencama i korištena literatura, abecednim redom prema prezimenima autora (knjige, zbornici, časopisi):

Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.  
Desforges, Charles (2001.), *Učenje izvan škole*. U: Desforges, Charles (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.  
Pastuović, Nikola (1991.), *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*, Theleme, 1/1991.: 15-27.

Redakcija nije dužna objavljivati radove onim redom kojim pristižu.

Rukopisi se ne vraćaju.

**Rukopisi se šalju na adresu: Bosanski kulturni centar,**

**Alipašina 9, 71000 Sarajevo**

**tel. / fax.: +387 33 / 20 15 54**

**e-mail: jubkc@bih.net.ba**

