

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 Bosni i Hercegovini

ZА IZDAVAČА:

Mr. Marijo Pejić

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
prof. dr. Mirjana Mavrak, Emir Avdagić, M. A., Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

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. Mirjana Mavrak

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

PRIJEVOD NA ENGLESKI I NJEMAČKI JEZIK:

Aida Fatić

DTP:

Indira Isanović

ŠTAMPA:

Forma Graf, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČА:

Bosanski kulturni centar,
Braničeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel/fax: +387 33 586-777
e-mail: bkc@bih.net.ba
web: www.bkc.ba

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini
Kulovića 8, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290
e-mail: info@dvv-international.ba
web: www.dvv-soe.org; www.dvv-international.de

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.
Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 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:

Riječ glavne i odgovorne urednice 9

ČLANCI

Katarina Popović, Maja Maksimović

Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija..... 13

Šefika Alibabić, Emir Avdagić

Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih 33

Sarina Bakić

Demokratizacija kulture ili kultura demokratije 53

Zarfa Hrnjić-Kuduzović

Poboljšanje medijske kompetentnosti građana u funkciji online i offline medija 67

Emina Dedić-Bukvić, Lejla Hajdarpašić

Informacijska pismenost:
sadržaj programa obrazovanja nastavnika/ca..... 79

Branko Dijanošić

Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja 91

PRIKAZ KNJIGE

Merima Čamo

Praktikum za „čitanje medija“ od strane obrazovne politike:
Humanizacija medijskog prostora..... 109

Lejla Turčilo

Djeca medija i kako ih zaštiti 113

Jelenka Voćkić-Avdagić

Funkcija obrazovanja u prevazilaženju kolonizacije medijskog prostora 117

HRONIKA, KRITIKA, POLEMIKA

Fahira Fejzić

Vrijeme neizlječivih ljudi..... 121

OSVRT

Mirjana Mavrak

Transdisciplinarnost medijske pismenost i obrazovanje odraslih:
osvrt na radionicu InterNewsa 127

Content:

Editor in Chief's Word	9
------------------------------	---

ARTICLES

<i>Katarina Popović, Maja Maksimović</i>	
Quality of adult education as a discursive practice –	
Analysis of the approaches of international organisations.....	13
<i>Šefika Alibabić, Emir Avdagić</i>	
Development elements in the strategies of adult education.....	33
<i>Sarina Bakić</i>	
Democratisation of culture or culture of democracy	53
<i>Zarfa Hrnjić-Kuduzović</i>	
Improving the media competences of citizens in the service of	
online and offline media.....	67
<i>Emina Dedić-Bukvić, Lejla Hajdarpašić</i>	
Informational literacy: content of the educational programme for teachers.....	79
<i>Branko Dijanošić</i>	
Functional literacy of adult learners in primary education from	
third to sixth educational period	91

BOOK PRESENTATION

<i>Merima Čamo</i>	
Internship for „media reading” by educational policy:	
Humanisation of media space	109
<i>Lejla Turčilo</i>	
Media children and how to protect them	113
<i>Jelenka Vočkić-Avdagić</i>	
Function of education in overcoming the colonisation of media space.....	117

CHRONICLE, CRITICISM, POLEMICS

<i>Fahira Fejzić</i>	
Time of incurable humans.....	121

REVIEW

<i>Mirjana Mavrak</i>	
Transdisciplinarity of media literacy and adult education:	
InterNews – Workshop review	127

Inhalt:

Vorwort der Chefredakteurin	9
-----------------------------------	---

ARTIKEL

Katarina Popović, Maja Maksimović

Qualität der Erwachsenenbildung als diskursive Praxis – Analyse der Ansätze von internationalen Organisationen	13
---	----

Šefika Alibabić, Emir Avdagić

Entwicklungselemente in den Strategien der Erwachsenenbildung	33
---	----

Sarina Bakić

Demokratisierung der Kultur oder Kultur der Demokratie.....	53
---	----

Zarfa Hrnjić-Kuduzović

Verbesserung der Medienkompetenzen der Bürger im Dienst der Online- und Offlinemedien.....	67
---	----

Emina Dedić-Bukvić, Lejla Hajdarpašić

Informationskompetenz: Inhalt der Bildungsprogramme für Lehrer/Innen	79
---	----

Branko Dijanošić

Funktionale Alphabetisierung erwachsener Teilnehmer in der Grundschulbildung von der dritten bis zur sechsten Bildungsperiode	91
--	----

BUCHPRÄSENTATION

Merima Čamo

Praktikum für das „Lesen von Medien“ seitens der Bildungspolitik: Humanisierung des Medienraums.....	109
---	-----

Lejla Turčilo

Medienkinder und wie kann man sie schützen	113
--	-----

Jelenka Vočkić-Avdagić

Bildungsfunktion bei der Überwindung der Kolonialisierung des Medienraums .	117
---	-----

CHRONIK, KRITIK, POLEMIK

Fahira Fejzić

Zeit der unheilbaren Menschen.....	121
------------------------------------	-----

RÜCKBLICK

Mirjana Mavrak

Transdisziplinarität der Medienalphabetisierung und die Erwachsenenbildung: Rückblick auf den InterNews – Workshop	127
---	-----



Riječ glavne i odgovorne urednice

Cijenjene čitateljice i čitatelji, kolegice i kolege!

Časopis za obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini ulazi u trinaestu godinu svoga postojanja. U ljudskom vijeku trinaesta godina se smatra važnom prekretnicom u sazrijevanju djeteta, a naš časopis ima razloga za slavlje svoga rođendana jer je do sada okupio mnogobrojne autore i njihove radove, prijevode stručnih i znanstvenih članaka, osvrte na objavljene naslove, festivale učenja, kulturne manifestacije i edukacije organizirane za odrasle polaznike.

Do danas nema gotovo niti jednog područja obrazovanja odraslih koje je u proteklim godinama bilo zaobiđeno uređivačkom politikom časopisa – objavljeni sadržaji pripadali su raznolikim područjima andragoškog obrazovnog rada, od prostora osnovnog obrazovanja odraslih i opismenjavanja, preko stručnog usavršavanja, obrazovanja za život u obitelji, područja kulturne ili političke socijalizacije, do sveučilišnih andragoških tema. Radovi su pristizali na adresu Redakcije, a njeni se članovi još uvijek nisu umorili od prosijavanja dobrega i korisnoga što je valjalo učiniti dostupnim očima javnosti.

dvv international i Ministarstvo za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke još uvijek podržavaju opstanak ovog časopisa, no ima naznaka da će im se u dogledno vrijeme pridružiti i Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, što govori o svekolikom prepoznavanju njegove vrijednosti. Časopis tako postaje istinski čuvar vrijednosti obrazovanja odraslih, afirmirajući andragoške ideje i povezujući ih sa drugim znanstvenim područjima.

Danas je časopis prepoznat kao vrijedan izvor znanja u ovoj regiji pa je to još jedan razlog za poziv priključenju sada već prilično brojnom timu onih koji su u ovom časopisu objavljivali svoje radove. Časopis zadržava svoju dualnu dimenziju – obrazovnu i kulturnu – ne zatvarajući vrata najrazličitijim tekstovima znanstvenog i stručnog kvaliteta koji imaju andragošku konotaciju.

U nadi da ćete s radošću ostati čitatelji časopisa Obrazovanje odraslih, sa željom da i sami obogatite njegov sadržaj svojim pisanim prilozima, srdačno vas pozdravljam i pozivam na suradnju.

S poštovanjem Vaša,

Mirjana Mavrak

ČLANCI

*Katarina Popović¹,
Maja Maksimović²*

KVALITET OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO DISKURZIVNA PRAKSA – ANALIZA PRISTUPA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA³

- Sažetak -

U radu se analizira pristup međunarodnih organizacija (Svetska banka, OECD, UNESCO i Evropska unija) konceptu kvaliteta obrazovanja odraslih putem analize aktuelnih dokumenata koja se posredno ili neposredno bave pitanjima kvaliteta. Uz oslanjanje na kritičku analizu diskursa i fokusiranje na jezik i terminologiju koji su upotrebljeni u analiziranim tekstovima, izведен je zaključak da se aktuelni koncept razvio u okviru ekonomskog narativa u kome se svrha obrazovanja vidi u rastu produktivnosti putem razvoja veština. Rad pruža mogući odgovor na pitanje: Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Ključne reči: kvalitet obrazovanja odraslih, obrazovna politika, analiza diskursa, međunarodne organizacije.

-
- 1 Dr. Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednica Društva za obrazovanje odraslih, saradnica *dvv international*, potpredsednik EAEA.
 - 2 Maja Maksimović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
 - 3 Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Uvod

Kvalitet je koncept koji ima značajno mesto u aktuelnim dokumentima koja se bave pitanjima obrazovanja odraslih: kako dokumentima međunarodnih organizacija (UNESCO, OECD i Svetska banka), tako i Evropske unije. „Sve češće se postavlja pitanje kvaliteta obrazovanja, tj. pitanje kako kreirati, organizovati, i primeniti obrazovni sistem koji će dati najbolje ishode, kako sa aspekata pojedinca, tako i sa aspekata društvene koristi. Ovi problemi nalaze se u samom žarištu različitih obrazovnih politika i reformskih projekata u najbogatijim evropskim zemljama i najrazvijenijim zemljama sveta” (Medić, Matejić-Đuričić i Milošević, 2011: 114).

Posmatrajući i analizirajući praksu obrazovanja odraslih, nesumnjivo je da uvođenje koncepta kvaliteta (pre svega postavljanje standarda rada edukatora) i uvođenje sistema akreditacije i sertifikacije predstavlja ne samo aktuelnu potrebu, već i nužnost. I pored te neminovnosti, ostaje nam veliki prostor za kritičko promišljanje koncepta kvaliteta i procedura njegovog sprovođenja u praksi. Jedno od važnih pitanja na koje je potrebno osvrnuti se pri promovisanju ideje neophodnosti osiguranja kvaliteta i pri regulisanju prakse je sledeće: Na kojoj ideološko-koncepcijskoj osnovi stojimo i koje vrednosti podržavamo? Obezbeđivanje kvaliteta se vidi kao ključ uspeha obrazovnih promena, a to podrazumeva uvođenje reda, definisanje, standardizovanje, procenjivanje, evaluiranje, prihvatanje, odbacivanje i sankcionisanje. Smatramo da je kvalitet značajan i bavimo se time kako da ga dostignemo, obezbedimo, unapredimo. U osnovi ipak стоји питање: Kako да достигнемо – „шта”? Sa tim je povezan i niz pitanja као што су: Ko i sa којих pozicija tvrdi да је нешто „kvalitet”? Који су то стандарди који су поžелjni и ко их дефинише?

Kvalitet je ušao u politiku obrazovanja i nauke o obrazovanju na velika vrata i često se njegov značaj podrazumeva bez analize dubljeg značenja i ideološke zasnovanosti samog pojma. Iz tog razloga ostaju nevidljive prepostavke koje se nalaze iza tog koncepta. Njihova analiza metodološki nije jednostavna, ali jedan od mogućih pristupa bio bi posmatranje kvaliteta u obrazovanju odraslih kao diskurzivne prakse. Ovakav pristup podrazumeva da i sâm koncept kvaliteta krije ideologiju i odnose moći koje pomoću isticanja svoje neophodnosti reprodukuje. Koja je to ideologija koja se nalazi iza verovanja da se obrazovanje odraslih mora upravo na ovaj način regulisati? Proces uređivanja i regulisanja uvek otvara pitanje po čijim standardima i pravilima se ta „regulacija” odvija.

Kvalitet, kao pojam prvo bitno je razvijen za potrebe industrije i menadžmenta, a sredinom dvadesetog veka ideja se prenela i na oblast

obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011). Autorke tvrde da su se sa uplivom menadžmenta u oblast obrazovanja odraslih prenеле i određene ideje o kvalitetu, „...na primer: ideja o potrebi proveravanja kvaliteta, ideja o merljivosti kvaliteta, ideja o mogućnostima poboljšanja kvaliteta, ideja o potrebi da briga za kvalitet bude sistemska i uspostavljena na naučnim osnovama” (str. 136). Ekonomsko poreklo aktuelnog pristupa kvalitetu obrazovanja će biti u ovom radu posebno istaknuto.

Oslanjajući se na Fukovo viđenje odnosa moći i znanja i imajući na umu njegovo viđenje moći kao omnipotentne i svuda prisutne, postavlja se pitanje – ko definiše koncept kvaliteta, sa kojih pozicija i kojim instrumentima moći? Koliko smo mi, profesionalci u obrazovanju odraslih, svesni ideologije koju podržavamo, sprovodeći dâti (ili nametnuti) koncept kvaliteta? Neke skorašnje studije i analize politika obrazovanja prepoznaju značajnu ulogu vrednosti i interesa u oblikovanju politike i njenoj evaluaciji, i ističu da model kreiranja politike nije zasnovan na racionalnom donošenju odluka i planiranju (Bacchi, 2000).

U ovom radu ćemo putem elemenata kritičke analize dikursa pokušati da uočimo i identifikujemo prepostavke koje se nalaze iza aktuelnih međunarodnih dokumenata iz oblasti obrazovanja odraslih i ukažemo na prisutne *glasove* u njihovom formulisanju i *intertextualnost* ovih dokumenata (Fairclough, 2003), svesni činjenice da koncepti nisu deskriptivnog karaktera, već da su oni i predlozi daljih odluka i akcija, a da je njihova svrha da utiču na evoluciju postojećih praksi (Tanesini, 1994).

Polazna ideja i metodološki pristup

Iskazati tvrdnju o značenju određene reči je tvrditi kako ta reč treba da se koristi, a ne opisati kako je ona već upotrebljena.

Ludwig Wittgenstein

Predmet analize u ovom radu je kvalitet kao fenomen razvijen u okvirima obrazovnih politika. Iako je kontekst istraživanja diskurzivna formacija samih politika obrazovanja odraslih, u ovom slučaju analiza je limitirana na koncept kvaliteta u okviru postojećih politika. Analiza diskursa, premda već više decenija poznata metoda u društvenim naukama, u istraživanjima obrazovanja odraslih se primenjuje poslednjih godina, koliko možda zbog same metodološke kompleksnosti, toliko i zbog fokusiranosti samih istraživača na politiku i dokumenta kao na dâtost i istraživački validan set informacija, a ne kao na diskurzivnu praksu. Shodno tome, kvalitet i

preporuke za njegovo dostizanje se posmatraju kao opšteprihvaćena istina, a ne kao fenomen razvijen u okviru društveno-istorijskog konteksta. Naša analiza ima za cilj da osvetli „slepe” aspekte kvaliteta koji se tiču aktivnih ideologija, a koje uglavnom proističu iz dominatnih diskursa organizacija u kojima su preporuke kreirane i razvijene. Analiza diskursa omogućava da se učine vidljivim procesi u kreiranju politike i vrednosti, kao i odnosi moći koji se nalaze iza njih (Saarinen, 2007). Zapravo, u kritičkoj analizi diskursa, „kritičko” je upravo učiniti stvari vidljivim (*Ibid*). Ovaj rad se neće direktno baviti odnosima moći, ali će oni biti implicitno prisutni kroz ukazivanje na ideologije i vrednosti koje su utkane u dokumenta međunarodnih organizacija. Chiapello i Fairclough (2002) posmatraju ideologiju kao sistem ideja, verovanja i vrednosti koje su dâte kako bi objasnile politički poredak, pružile legitimitet postojećoj hijerarhiji i odnosima moći, i čuvale grupni identitet.

U ovom radu polazimo od pretpostavke da strateška i „policy” dokumenta nisu samo tekstovi – oni kreiraju akciju, konstruišu pogled na svet, ističu probleme i promovišu rešenja (Saarinen, 2007). Tekst je u kritičkoj analizi diskursa prepoznat kao deo društvenog događaja – „jedan od načina na koji ljudi deluju i komuniciraju u toku društvenih zbivanja je da govore ili pišu” (Fairclough, prema Maksimović, 2012: 40). On je važna forma socijalne akcije i obezbeđuje glavni izvor dokaza za tvrdnje o socijalnim strukturama, odnosima i procesima (Saarinen, 2007). Tekst je u dijalektičkom odnosu sa realnošću: on predstavlja kondenzovanu ideologiju i uverenja, ali u isto vreme nastavlja da konstruiše realnost i da prenosi i kreira pojmove i jezik i, posledično tome, motive, odluke i akcije.

U jeziku dokumenata mnogo toga se pretpostavlja. Pretpostavljati nešto znači podrazumevati da sagovornici dele isto mišljenje. Pretpostavka je eksplisitno ili implicitno znanje u pozadini teksta, koje služi kao polazno stanovište komunikacije (Saarinen, 2007). Ideologija i pretpostavke koje se nalaze u osnovi koncepta kvaliteta biće identifikovane kroz razmatranje definisanja indikatora i njihove merljivosti, kao i metoda koje se predlažu za njihovu procenu. Razlika između toga šta je eksplisitno, a šta implicitno u tekstu, od velikog je značaja npr. u socio-kulturnoj analizi, jer istraživanje implicitnog sadržaja obezbeđuje vredne uvide u ono što se posmatra kao dátost, odnosno kao zdrav razum (Fairclough, 1989, 1992). S obzirom na to da se upravo kritička analiza diskursa razlikuje od lingvističkih metoda i analize razgovora po tome što insistira na prikazivanju konteksta i lociranju odnosa moći i pretpostavki u odnosu na šire društvene okolnosti, u ovom radu će biti dotaknuta i aktuelna globalna ekomska situacija u kojoj se

razvija i napreduje ideja uvođenja kvaliteta u razuđenu oblast obrazovanja odraslih. Kao glavni kreatori politika i svetski akteri u kreiranju obrazovnog diskursa prepoznate su međunarodne organizacije: OECD, Svetska banka, UNESCO i Evropska komisija, tako da će se u radu analizirati delovi aktuelnih dokumenata pomenutih organizacija koji se prvenstveno odnose na kvalitet obrazovanja.

Blumeart (2005) piše da je kritička analiza diskursa u savremenom društvu – analiza glasova. Analiza glasova je analiza efekta moći i uslova u kojima se ona kreira. Važan aspekt eksploracije problema istraživanja je ono što Fairclough (2003) naziva *intertekstualnost*, a što podrazumeva *prisutnost* različitih glasova – ko su akteri čiji se glasovi čuju i utiču na oblikovanje određenih paradigma? On postavlja pitanja: Čiji glas se čuje, ko je od aktera najglasniji, ko je eventualno izostavljen, i čiji izostanak je značajan? U skladu sa tim je i pitanje: Da li je nečije viđenje – partikularno, predstavljeno kao univerzalno? U kontekstu teme rada i traženjem odgovora na pitanje: ko i na osnovu čega definiše kvalitet, biće analizirana zastupljenost različitih glasova, prevashodno međunarodih organizacija, i ti glasovi će biti razmatrani kao „glasnogovornici“ ciljeva tih organizacija i dominantnih ideologija. Društveni događaji se razlikuju u odnosu na njihovu orientaciju prema raznovrsnosti aktera u kreiranju dominantnih paradigma i prema različitosti, odnosno – da li i u kojoj meri postoji otvorenost, prihvatanje i prepoznavanje različitosti, ili je u pitanju konsenzus i „normalizacija“ (Fairclough, 2003).

Prateći savet van Dijka (1993) da je kritička analiza diskursa pretežno pristup istraživanju i društvenim pitanjima i da se u okviru tog pristupa mogu koristiti različite metode, kao dominantan metod istraživanja vidimo analizu sadržaja – kritika je upućena i onome šta je rečeno, a ne samo kako. Analizu diskursa vidimo u prepoznavanju i identifikovanju određenih termina korišćenih u dokumentima i njihovom povezivanju sa ideologijama pojedinih organizacija. Takođe ćemo se osvrnuti i na poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta i njegove korene u oblasti ekonomije i menadžmenta.

Međunarodne organizacije kao ključni akteri kreiranja koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Koncept kvaliteta obrazovanja je danas u Evropi jedan od centralnih problema i razvijen je ceo niz okvira, strateških dokumenata, preporuka i instrumenata koji treba da obezbede postizanje i osiguranje kvaliteta obrazovanja odraslih. Aktuelne evropske strategije razvoja – EU 2020 i ET 2020 decidno se bave nizom tema vezanih za kvalitet; jedna od dve

radne grupe Evropske komisije za oblast obrazovanja je Radna grupa za kvalitet, dok je Evropski okvir kvalifikacija opšte prihvaćen instrument koji obezbeđivanje kvaliteta postavlja na zajedničke, prepoznatljive osnove. Za pojedinačna područja na koja se odnosi kvalitet (treneri/predavači, programi, institucije) postoje brojne strategije, programi, planovi i inicijative (videti više u: Popović, 2011). Nesumnjiva je važnost ovih napora za unapređenje obrazovanja odraslih, naročito za područja kao što su stručno obrazovanje, treninzi, sticanje kvalifikacija i usavršavanje. Međutim, kritička analiza može pokazati da ovaj pristup ima i svoje slabosti sa stanovišta nekih bazičnih andragoških principa.

Kao što je poznato, pitanje kvaliteta nema apsolutan karakter i često je rezultat neke vrste kompromisa. Ideja neutralnosti se i u ovoj oblasti pokazala neodrživom ili čak nemogućom – kao što se svako obrazovanje oslanja na određeni sistem vrednosti, tako i koncept kvaliteta odražava vrednosti, koncepte i paradigme – bilo da su direktno vidljive ili indirektno formulisane. Politički akteri nude tumačenja određenih koncepata, u ovom slučaju kvaliteta, kako bi podržali i odbranili svoje viđenje realnosti (Bacchi, 2000). Suštinsko pitanje je – ko određuje šta je kvalitet i koja instanca definiše kriterijume kvaliteta. Pogled na međunarodna dokumenta pokazuje, iako ne eksplicitno, dva glavna nosioca koncepta kvaliteta, koji su, logično, i glavni pokretači i 'inspiratori' aktivnosti u obrazovanju odraslih.

Prvi je civilno društvo,oličeno u nizu evropskih (npr. EAEA, EUCLIS LLL), međunarodnih (ICAE, regionalne asocijacije iz manje razvijenih delova sveta) i nacionalnih udruženja. Značajnu ulogu igra i UNESCO, koji, iako međuvladina organizacija, svojom paradigmom zastupa interes građana, marginalnih i deprivilegovanih grupa, polaznika/učenika.

Drugi pristup u kreiranju globalne politike obrazovanja odraslih, a samim tim i koncepta kvaliteta, zastavljen je kroz glas Svetske banke i OECD-a. To je svet ekonomije, krupnog kapitala i tržišta, čiji je uticaj na obrazovanje odraslih znatno porastao sa globalnom krizom i narastajućim ekonomskim problemima. Ovaj trend je doveo do izvesnih promena i u UNESCO-vom konceptu, pa je vidljivo i izvesno približavanje shvatanja kvaliteta ovih do sada veoma različitih pristupa.

Dokumenta Svetske banke *The Role of Education Quality in Economic Growth* i *World Bank Education Strategy 2020* već u svojim polaznim osnovama ne ostavljaju nimalo sumnje u svrhu osiguranja kvaliteta obrazovanja – on je u službi rasta, razvoja, zapošljivosti i kompetitivnosti; cilj je: „pomoći da se izgradi visokokvalitetno znanje kako bi se podržale politike,

inovacije i investicije”⁴ (World Bank, 2011b). Iako je vidljiv napor Svetske banke da se u Strategiju uključe pitanja ravnopravnosti, učešće marginalnih grupa, jednakost i obuhvat obrazovanjem, sâm koncept kvaliteta očigledno dolazi iz sveta rada, i to iz tradicionalnih koncepata efikasnosti, efektivnosti, performansi i postignuća, merenja, procena, merljivih ishoda i kvantitativnih kriterijuma. Nekoliko primera iz Strategije to pokazuju: termin ‘kvalitet’ se često koristi zajedno sa terminom ‘postignuće’ i predstavlja nešto što je merljivo: „vlade i međunarodne agencije zahtevaju razvoj novih indikatora *kvaliteta i performansi sistema obrazovanja*”⁵ ili „pitanja *kvaliteta nastavnika i njegovih performansi*”⁶, „razviti i primeniti *mere sistema performansi* koje su konzistentne sa nacionalnim ciljevima, osigurati *efektivno i efikasno* korišćenje nacionalnih sredstava”⁷ „pouzdana i uporediva statistika koja *meri ishode učenja i prati aspekte performansi sistema obrazovanja*”⁸.

Iako je ovaj pristup globalno prihvaćen, veliko je pitanje da li je za svet obrazovanja prihvatljiv koncept poput „*merenje performansi sistema*” i to u trenutku kada se i savremeni svet rada kreće ka novim, drugačijim konceptima unapređenja kvaliteta rada, napuštajući ideju pukog merenja različitih aspekata ‘produkata’ koji stoje na kraju radnog (ili obrazovnog) procesa.

Pozivanje na pouzdane statističke mere može izgledati kao ozbiljan indikator kvaliteta, ali se postavlja pitanje njegove relevantnosti i svrhe, što pokazuje još jedan primer iz strategije Svetske banke: „Povećavanjem znanja o kvalitetu i osnaživanjem roditelja pružanjem informacija, *postignuće u učenju* će se povećati za 0,10 i 0,15 standardne devijacije u državnim školama i manje kvalitetnim privatnim školama, a školarine visoko kvalitetnih privatnih škola smanjiti za 21%”⁹.

Znatno je transparentnije pozivanje na ciljeve osiguranja kvaliteta: „(i) poboljšati kvalitet i relevantnost sistema obrazovanja u cilju poboljšanja veza

4 „...to help build a high-quality knowledge base in education to underpin policy, innovations and investments.” (str. 12) Isticanja u citatima (italic) i prevod sa engleskog – autori članka.

5 „... governments and international agencies are demanding the development of new indicators of the quality and performance of education systems.” (str. 18).

6 „...teacher quality and performance issues.” (str. 34).

7 „...to develop and apply measures of system performance that are consistent with national education goals, and to ensure that national are used effectively and efficiently.” (str. 16).

8 „...reliable and comparable statistics to *measure learning outcomes* and monitor *aspects of the performance* of education systems.” (str. 16).

9 „By increasing knowledge about quality and empowering parents with information, the intervention increased learning achievement by between 0.10 and 0.15 standard deviations in government schools and in lower-quality private schools, and reduced the fees charged at higher-quality private schools by 21 percent.” (str. 14).

sa tržištem rada i prelaska iz škole u svet rada, i odgovoriti na porast zahteva za fleksibilnim programima sticanja veština; (ii) promovisati okvire polititike za obezbeđivanje kvaliteta privatno pruženih usluga; (iii) poboljšanje efikasnosti sistema obrazovanja...”¹⁰ Iako se u tom kontekstu pominju i marginalne grupe, cilj njihovog uključivanja i poziv na jednakost šansi ne menjaju mnogo karakter ovog pristupa.

U svojoj publikaciji *Skills, not just diplomas* (The World Bank, 2012) koja se bavi obrazovanjem u zemljama istočne Evrope i centralne Azije, Svetska banka s pravom kritikuje nizak nivo kvaliteta obrazovanja, ali tu kritiku zasniva dominantno na nesposobnosti sistema obrazovanja da odgovori na potrebe tržišta rada i ekonomije koja se menja. Celom studijom dominira rečnik preuzet iz sveta rada, počevši od centralnog koncepta veština (Popović, 2012), pa do ‘ljudskog kapitala’, ‘ljudskih resursa’ – sintagme čija rogobatnost je, posle brojnih ponavljanja, i u obrazovnom kontekstu postala prihvatljiva. Pomenuta publikacija kao glavne probleme za unapređenje kvaliteta ističe sledeće: „nedostatak sistemskih podataka vezanih za pitanja *performansi* i ključnih *veština* (npr. koliko ima studenata i da li oni nalaze posao nakon diplomiranja), nasleđe centralizovanog planiranja i *neefikasno* korišćenje resursa”¹¹.

Svojim konceptom veština i kompetencija OECD podržava sličnu ideologiju. To važi za globalne ideje koje zastupa OECD, ali naročito za pristup manje razvijenim zemljama. Naravno, glavni kriterijum, dokaz i ilustracija kvaliteta su rezultati PISA studije (a slično se može očekivati i od rezultata PIAAC studije, koja meri veštine odraslih), čije su zasluge za pokretanje niza reformi obrazovanja nesumnjive, ali ipak učvršćuju glavnu paradigmu u oblasti osiguranja kvaliteta: kvalitet je nešto što se meri. Šta je to što je merljivo – pitanje je na koje je odgovor uglavnom: ishodi, a to su najčešće veštine i kompetencije. Na ovaj način je jedan, nesumnjivo važan aspekt obrazovanja, zbog svog ‘merljivog’ karaktera uzdignut na nivo glavnog ili čak jedinog, bar kada je u pitanju procena kvaliteta. Ostali, manje merljivi, mada ne i manje važni aspekti, ne nalaze svoje mesto u ovim paradigmama, a merljivost je „ustoličena” na pijedestal kriterijuma kvaliteta.

10 „...(i) enhance the education system for quality and relevance, in order to improve links with the labor market and school-to-work transition, and respond to a growing demand for flexible skill acquisition programs; (ii) promote policy frameworks for ensuring the quality of privately provided services; (iii) improve the efficiency of the education system.” (str. 28).

11 „...lack of systematic data on key skills-related performance issues (i.e., how much students are learning and whether they are finding jobs after they graduate), the legacy of central planning, and inefficient use of resources.”

UNESCO – približavanje ekonomskom narativu

Gde se u ovim konceptima pozicionira UNESCO? Analiza UNESCO-vih dokumenata pokazuje da je koncept kvaliteta bio sveobuhvatan, čak i u 2009. godini je podrazumevao raznovrsne aspekte: „Kvalitet u učenju i obrazovanju je holistički, višedimenzionalan proces i praksa koja zahteva stalnu pažnju i kontinuiran razvoj. Negovanje kulture kvaliteta u učenju odraslih zahteva relevantnost sadržaja i načina pružanja obrazovnih usluga, analizu potreba usmerenu na polaznika, sticanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju edukatora, obogaćivanje sredine za učenje i osnaživanje pojedinaca i zajednica”¹² (UNESCO, 2010).

Iako poziva na formulisanje *preciznih indikatora i procenu ishoda*, CONFINTEA VI je u Brazilu insistirala na pluralizmu provajdera, podržavajućem okruženju za učenje, istraživanjima i partnerstvu sa civilnim društvom. Ipak, to čini u znatno manjoj meri nego što je bio slučaj sa preporukama i zahtevima formulisanim u dokumentima sa CONFINTEA V u Hamburgu. Najnoviji dokument, tradicionalni godišnji pregled rezultata postignutih u okviru *Education for all* programa UIL-a, *Youth and skills: Putting education to work*, koristi *veštine* kao ključni pojam (uz pismenost) i, iako dotiče probleme siromaštva, marginalizacije brojnih grupa i nepovoljnog okruženja za učenje, kod pitanja kvaliteta ipak govorи pretežno o nejednakostima u obrazovnim *ishodima* i *procentu* osoba sa niskim *postignućima*. Daju se i procenti nastavnika koji su trenirani prema nacionalnim standardima i objašnjava potreba da se treningom obezbedi da oni „izvode svoj zadatak efektivno“¹³. U UNESCO Globalnom izveštaju o učenju i obrazovanju odraslih (2009) kvalitet se definiše preko dva glavna kriterijuma: relevantnosti obrazovne ponude za polaznike i efektivnosti: „Efektivnost u obrazovanju odraslih je isključivo u cilju obrazovnih *ishoda* učenika, i vremena koje je potrebno da se ostvare ciljevi programa... Stope završavanja obrazovanja i nivoi *postignuća* su čvrsti pokazatelji *efektivnosti*, ali postoji i mnogo prostora za bolje osmišljavanje i primenu sistema ocenjivanja i akreditaciju postupaka i *ishoda*“¹⁴. U glavnom izveštaju se kao

12 „Quality in learning and education is a holistic, multidimensional concept and practice that demands constant attention and continuous development. Fostering a culture of quality in adult learning requires relevant content and modes of delivery, learner centred needs assessment, the acquisition of multiple competences and knowledge, the professionalisation of educators, the enrichment of learning environments and the empowerment of individuals and communities.” (str. 9. i 10).

13 „...carry out their task effectively.” (str. 8).

14 „Effectiveness in adult education generally expresses means end relationships in terms of educational outcomes for learners, and the time needed to achieve programme aims....Completion rates and achievement levels are hard indicators of effectiveness, but there is much room for improvement in the design and implementation of assessment and accreditation procedures and outcomes.” (str. 82).

kriterijumi pominju još i *jednakost* i *efikasnost*, a u rezimeu samo *relevantnost* i *efektivnost*. Možemo zaključiti da je pomeranje u UNESCO-vom pristupu evidentno i može se opisati kao lagano približavanje konceptima OECD-a i Svetske banke. Mnogo se manje oseća uticaj globalnog civilnog društva, koje je ranije u UNESCO-u imalo jednog od glavnih partnera. Njegov 'glas' je primetan u definisanju opštih ciljeva i karaktera obrazovanja odraslih, ali ne i pri definisanju kvaliteta, pa je to osetno i u opštem tonu i vokabularu, koji se značajno razlikuje u delu u kome se određuju ciljevi i onom gde se govori o kvalitetu.

Očigledan je pokušaj UNESCO-a da svojim naporima u oblasti obrazovanja pruži potrebnu ozbiljnost i ubedljivost potkrepljujući ih 'čvrstim' argumentima – indikatorima, merama, statistikom. S druge strane, jasno se ističe da kvalitet sam po sebi nije apsolutan, već relativan, zatim se preporučuju nebirokratske procedure osiguranja kvaliteta i različiti tipovi evaluacije. Upozorava se i na to da su „finansijeri, kreatori politika i vlade obično preokupirani konkretnim rezultatima učenja, što je obično izraženo kroz akreditaciju i kvalifikaciju.”¹⁵ i ističe se da su nastavnici i treneri u obrazovanju odraslih (i njihovo obrazovanje) ključ za osiguranje kvaliteta.

Emancipatorski neoliberalizam Evropske unije

U Evropskoj uniji je primetan pokušaj da se uspostavi balans između humanističko-naučnog pristupa UNESCO-a i ekonomskog pristupa OECD-a i Svetske banke i da se oni 'pomire'. To je vidljivo u ciljevima koji govore o rastu i kompetitivnosti, o zelenoj, pametnoj ekonomiji, o zapošljivosti, ali i o socijalnoj koheziji; o potrebi podrške mladima i njihovom univerzitetском obrazovanju, ali i o marginalnim grupama i njihovom uključivanju u obrazovanje. Ipak, kada se definiše kvalitet, vidljiva je dominacija koncepata i pristupa „uvezenih“ iz sveta rada i teorije ljudskog kapitala. „Dinamičan razvoj ove oblasti u poslednjih nekoliko godina ipak je najviše pod uticajem ekonomskih promena i promena u globalnim ciljevima EU koje su uslovljene globalizacijom i ekonomskom krizom“ (Popović, 2011: 188). Osiguranje kvaliteta se izvodi 'na terenu' merenja, razvijaju se različiti instrumenti, definišu standardi i pokazatelji, kao da će upravo ovaj 'egzaktni, tvrdi' pristup osigurati željeno priznanje statusa i potencijala obrazovanju odraslih i ubrzati put ka njegovoј profesionalizaciji. To i jeste tačno ukoliko se kriterijumi uspešnosti fiksiraju isključivo u instance koje su van sveta obrazovanja.

¹⁵ „Funders, policy-makers and governments are usually more preoccupied with concrete outcomes of learning, often expressed through accreditation and qualifications.“ (str. 93).

Evropska politika je u velikoj meri napustila freirovske i emancipatorske koncepcije obrazovanja i okrenula se svetu rada, ali i nekim njegovim koncepcijama koje i sâma savremena ekonomija polako prevazilazi. Zato realnost obezbeđivanja kvaliteta u praksi obrazovanja odraslih više podseća na devetnaestovekovne prakse unapređenja kvaliteta u procesu industrijske proizvodnje.

Interesanto je da u tome prednjači Engleska, zemlja koja je dugo bila vodeća u ideji da, glas odraslog učenika, polaznika treba da se čuje¹⁶, da ne treba govoriti u ime polaznika i oduzimati im njihov narativ, već im dati priliku da sami govore¹⁷ itd... Danas je upravo ekonomistički koncept veština najprihvaćeniji u Engleskoj i on dominira pitanjima kvaliteta. Glas odraslih polaznika se ne prepoznaje nigde u predloženim konceptima i merama – oni su definisani negde vani, možda ponekad čak i „za njih“ (polaznike), ali svakako ne „sa njima“. Moć oličena u instanci pozicije treće industrijske sile Evrope definisala je osnovne ciljeve i principe kvaliteta – obrazovanje odraslih ih sledi i konkretizuje (uprkos engleskoj tradiciji i jasno proglašenim principima: participativno, orijentisano na učenika, partnerski). Takođe, glas civilnog sektora se sve manje prepoznaje, i već iz terminološke analize jasno je da on nije imao mnogo uticaja na kreatore politike i donosioce odluka u oblasti obrazovanja.

Primer za opisane trendove su i najnovije preporuke Evropske komisije za prepoznavanje prethodnog učenja (*Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*). Iako u osnovi vođene emancipatorskom idejom osnaživanja ljudi kroz priznanje njihovih kompetencija, u praksi se ovaj proces svodi na merenje prema definisanim ciljevima, zadatim standardima i kriterijumima, u čijem određivanju odrastao polaznik ne učestvuje ni u najmanjoj meri, kako bi se očuvalo nepovredivo pravilo „potpune objektivnosti“. Primeri za to su: „transparentni mehanizmi za osiguranje kvaliteta se uspostavljaju i primenjuju na validaciju, i to u za samu procenu (metodologija, instrumenti, kvalifikovani procenjivači) i za njene rezultate (dogovoren standardi)¹⁶. Iako andragoška nauka poznaje samoprocenu i samoevaluaciju, visoko vrednuje neformalno učenje, i dobar deo ciljeva obrazovanja odraslih smešta u zonu individualnog razvoja, individualne i socijalne transformacije – aktuelni model osiguranja kvaliteta ignoriše ove aspekte. Time se oni marginalizuju na poziciju „dekorativnog“ – nečeg što je prepušteno entuzijazmu, voluntarizmu i humanističkom pristupu

¹⁶ „...transparent quality assurance mechanisms are established and applied to the validation system in relation to both the assessment (methodologies and tools, qualified assessors) and its results (agreed standards).“ (str. 7).

aktera, ali ne nalazi svoje mesto u 'mainstreamingu' i strogo definisanom shvatanju kvaliteta obrazovanja.

Sličan pristup nudi i nova Komunikacija Evropske komisije *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dokument ide korak dalje u jezičkom oblikovanju ove paradigme i ističe da je „ulaganje u obrazovanje i trening za razvoj veština od suštinskog značaja u ubrzavanju rasta i povećavanju konkurentnosti: veštine određuju kapacitet Evrope da poveća produktivnost“¹⁷. Pored jasnog isticanja svrhe i namene obrazovanja, instrumentalna upotreba *obrazovanja i treninga* i njihova uloga u povećavanju rasta i konkurentnosti predstavljena je kao 'sila prirode', nešto što nije konstruisano od strane kreatora politika, već se 'rodilo' prirodno. Ovakva vrsta reprezentacije distancira političke aktere od same akcije i predstavlja određenu ideologiju kao opštu istinu (Saarinen, 2008), čime joj 'pribavlja' autoritet i legitimitet.

Poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Na osnovu prikazane analize sadržaja dokumenata očigledno je da je obrazovanje u svrsi ostvarivanja profita, što je Lyotard predvideo još 1979. godine u svom revolucionarnom delu *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. On je ukazao, postavljajući pitanje o tome koji subjekt ima prava da odluči o društvu, da je uspostavljena veza između bogatstva i efikasnosti sa jedne strane, i istine sa druge. Nauka je postala sila koja podržava proizvodnju – trenutak u obrtu kapitala. Kritikujući modernističku potragu za jedinstvenom istinom i racionalnost kao jedini način dolaženja do iste, ukazao je da ono što je ranije predstavljalo *lov na dokaz* radi samog znanja, sada postaje lov na efikasnost i efektivnost. Posmatranje sveta i odnosa je linearno, a iluzorna ideja inputa i outputa proizilazi iz sveta termodinamike – ako se obezbede i kontrolišu sve varijable, rezultat će biti predvidljiv. Tako i obrazovanje, naročito sa pojmom i implementacijom koncepta kvaliteta, predstavlja kontrolisan proces koji dovodi do poželjnih, unapred definisanih ishoda koji dalje podstiču ekonomski rast. Svrha obrazovanja samim tim je da obezbedi sistem igračima koji su sposobni da ispunjavaju svoje uloge (Ibid).

Analiza aktuelnog koncepta kvaliteta pokazuje da on nije autentičan rezultat razvojnih procesa u oblasti obrazovanja, već je 'uvezen' iz sveta rada – upravljanja radnim procesima, elementima rada i upravljanja ljudskim resursima. Nekoliko aspekata samog koncepta potkrepljuje ovu tvrdnju.

¹⁷ „Investment in education and training for skills development is essential to boost growth and competitiveness: skills determine Europe's capacity to increase productivity.” (str. 1).

Prvi aspekt je terminologija, koja nosi mnogo više od semantičkog značenja. Jezik je konstruisan političkim diskursom i obrazovnom paradigmom. Dekodiranje nekih formalnih aspekata jezika i njihovo povezivanje sa kontekstom mogu mnogo toga da otkriju o diskursu koji se nalazi u osnovi određenog teksta (Popović, 2012). Kako tvrdi Fairclough (1989) „jezik je forma akcije” (str. 9). Primenjujući pristup kritičke analize diskursa na koncept kvaliteta, uviđa se da osnovni termini kojima se barata u prikazanim dokumentima – *veštine, kompetencije, merenje, procene, indikatori, standardi, efikasnost, efektivnost* – ukazuju na kvantitativnu paradigmu koja se bavi ishodima, a ne procesima, i koja uvažava pretežno vidljive pojave, bihevioralno iskazive i dostupne merenju nekim od postojećih instrumenata. Oni se pokazuju kao neka vrsta Prokrustove postelje za razne aspekte kvaliteta obrazovanja – oni koji se ne uklapaju u merni instrumentarium bivaju ‘odsečeni’ i oduzeto im je pravo na postojanje u legitimnoj sferi obrazovne politike, oni koji se uklapaju bivaju rastegnuti na sve oblasti, čak i na one u kojima je to besmisleno. Primer za to daje OECD koji sve ljudske osobine, crte, stavove i ponašanja svodi na listu kompetencija, koja uključuje npr. refleksivnost, metakogniciju, empatiju... i kao kompetencije objašnjava sledeće: „pojedinci moraju da preuzmu odgovornost za *upravljanje* sopstvenim životima. Oni treba refleksivno da misle i delaju” (OECD, 2005). Kao ključne kompetencije navedene su i metakognicija, kultura, estetika, kreativnost i inovacije! (Ibid: 8, 9 itd.)

Drugi aspekt koji ukazuje na ‘uvezenost’ koncepta kvaliteta su metode koje se predlažu za njegovu procenu: reč je o merenjima, prema jasno definisanim indikatorima i standardima, o procentima i nivoima postignuća. Kada se govori o kvalitetu obrazovnog sistema, govori se o *procentu obuhvata, o nivou kvalifikovanosti radne snage, broju i nivou stečenih kompetencija, devijacijama* (u odnosu na OECD prosek, u odnosu na prethodno merenje, u odnosu na cilj postavljen od strane OECD-a ili nekog drugog nosioca...).

Može se razumeti zašto je ovaj koncept prihvaćen i dalje razvijen i razrađen u sistemu stručnog obrazovanja i obuka. Osnovni dokument evropske politike koji se ovim bavi – EQAVET (European Commission, 2009), oslanjajući se na *European Quality Assurance Reference Framework*, jasno definiše faze osiguranja kvaliteta (planiranje, implementacija, evaluacija, pregled) i kao ključne aktivnosti prve faze procesa navodi: „Postaviti jasne, odgovarajuće i *merljive* ciljeve u oblasti politika, procedura, zadataka i ljudskih resursa”. Za svaku fazu su prikazani deskriptori, indikatori, primeri procene efektivnosti, a set indikatora koji se predlaže za osiguranje kvaliteta je isključivo numeričko-

kvantitativnog karaktera.¹⁸ Koliko god da ove mere imaju svoju važnost i značaj za ovu oblast obrazovanja odraslih, one ne ‘pokrivaju’ sve važne aspekte obrazovanja, naročito ne one koji su dostupni uglavnom kvalitativnim metodama procene. Neobično je da, posle talasa porasta interesovanja za ceo varijetet kvalitativnih metoda i pristupa (naročito onih oslonjenih na kulturološko-antropološki pristup) dolazi do ponovnog pomeranja ka statističko-kvantitativnom pristupu. Stiče se utisak da je globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku) doveo do paničnog ‘bega’ u kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoji uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja na ključna pitanja globalne krize.

Treći aspekt koji govori o prirodi dominirajućeg koncepta kvaliteta osvetljava osnovno pitanje – čemu taj koncept služi i čemu osiguranje kvaliteta treba da vodi. Ovde je verovatno najviše vidljivo to da je opšti cilj definisan spolja, pa čak i nametnut od strane više instance. Ovakav pristup nije nov u obrazovanju odraslih (usvajanje ili nametanje ciljeva definisanih van obrazovnog prostora), ali se čini da je teorija obrazovanja odraslih odustala od kritičkog preispitivanja ciljeva koje realizuje ili im ‘služi’ – bilo da su to ciljevi koje je postavila ‘filozofija’ (u smislu u kome to Herbart objašnjava) ili kapital kojem su potrebni ‘ljudski resursi opremljeni veštinama’, ‘prilagodljivi’ novim tehnologijama, ‘efikasni i produktivni’.

Obrazovanje odraslih beleži gotovo ‘šizofren’ fenomen – veliki raskorak između teorije, politike i prakse. Najšire prihvaćena teorija u savremenoj andragoškoj nauci je verovatno koncepcija transformativnog učenja, u kojoj su istaknuti lični razvoj i emocionalni i duhovni aspekti tog razvoja. S druge strane, politika obrazovanja odraslih je sve više usmerena na ostvarivanje ciljeva kao što su zapošljivost, konkurentnost, ekonomski rast, produktivnost i efikasnost. Praksa obrazovanja odraslih pokriva širok spektar ciljeva u zavisnosti od nosilaca aktivnosti, i nagnje nekad ka jednom, nekad ka drugom polu. Ipak, kriterijume kvaliteta definiše politika obrazovanja i dedukuje ih iz funkcionalnosti u odnosu na poželjan nivo ekonomskog razvoja i rasta. Ostali ciljevi, kao što su socijalna kohezija i integracija, građanski aktivizam i lični razvoj – više služe kao retorička dopuna, i ne podležu merenju kao načinu procene, što je navodno preduslov osiguranja kvaliteta. Osiguranje mira, povećanje tolerancije i interkulturnog razumevanja, i pored očigledne globalne aktuelnosti, ’izumirući’ su ciljevi i gotovo da su nestali čak i iz retoričkog repertoara, a naročito iz koncepta kvaliteta. Rast (pre svega

¹⁸ „...individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives; The need for individuals to think and act reflectively.” (str. 5).

privredni i ekonomski) stoji kao ‘nad-cilj’ iz kojeg se dedukuju ostali, i ne dovodi se u sumnju. Pri tome se ignorišu sva istraživanja koja ukazuju na to da koncept stalnog rasta i razvoja nije održiv, i da će vrlo uskoro dosegnuti svoje limite – humane, ekološke i socijalne. Mit kontinuiranog napretka se i istorijski i logički pokazuje neosnovanim, u dugoročnim terminima čak i štetnim. Ipak, obrazovanje sledi paradigmu potrebe za stalnim rastom i kompetitivnošću koja ga podstiče, izvlačeći iz nje svoje repere, referentne tačke, pokazatelje i odrednice.

Veoma je interesantno da koncepti kvaliteta nisu uzdrmani pojavama iz dva sektora koji su paradigmatičan primer opsesivnog pristupa kvalitetu, i to kroz striktno definisanje procedura, mehanizama i procesa. Prvi je primer nuklearne industrije, sa do najsitnijih detalja definisanim postupcima i striktnim procedurama, koje su ipak svet nekoliko puta dovele na ivicu ekološke katastrofe. Drugi je primer bankarskog sektora, u kojem stroge finansijsko-administrativne procedure ne ostavljaju mesta improvizacijama i opseg mera kontrole ponekad prevazilazi opseg glavnih aktivnosti. Ipak, lanac globalne krize je pokrenut upravo slomom bankarskog sektora, kojem nisu nedostajale veštine kontrole, definisanja elemenata i procesa, kao i unapređenja kvaliteta, ali je potpuno izostavljeno promišljanje viših ciljeva i kritičko preispitivanje vrednosti koje stoje iza svega toga. To promišljanje ne postoji ni danas, i globalni sistem nije pokazao sposobnost za učenje – odgovori koji se nude na goruća jednostavno nisu relevantni. Oni nisu pogrešni, ali je problem u tome što postavljena pitanja nisu prava, suštinska.

Zaključna razmatranja

Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Iako se za mnoge oblasti aktuelni koncepti i načini bavljenja kvalitetom pokazuju kao višestruko korisni, ostaje otvoreno pitanje šta se, pri njihovoj apsolutizaciji, dešava sa andragoškim principima orijentisanosti na polaznika, njegovog aktivnog učestvovanja u svim fazama obrazovnog procesa i sličnih, već pomalo Zaboravljenih humanističih postulata. Orijentisanost na *ishode*, koja nosioce obrazovanja abolicira od jednog dela odgovornosti, potpuno ispušta iz vida same *procese*, koji imaju neprocenjiv značaj u procesu obrazovanja i vode i onim ishodima koji nisu merljivi postojećim instrumentariumom. Činjenica da su ovakvi aspekti obrazovanja odraslih teški za procene i merenja, i da je bez formalnog okvira mnogo teže raditi

na unapređenju njihovog kvaliteta, ne oslobađa odgovornosti od tog važnog zadatka, čak i kada on nije u fokusu aktuelne obrazovne politike.

Pitanje kvaliteta upućuje i na promišljanje sagledavanja smisla i cilja obrazovanja postavljenog od strane globalnih aktera i kreatora politika, što vodi ozbiljnom preispitivanju širih društvenih i političkih ciljeva i prevazilazi samu oblast obrazovanja. Ipak, za obrazovanje odraslih ostaju otvorena, aktuelna i nužna neka pitanja, npr: Šta će se dogoditi sa učenjem i obrazovanjem ukoliko su prihvaćeni kao validni i legitimni samo oni aspekti koji su merljivi, samo oni ishodi koji dovode do ekonomskog razvoja i samo oni nastavnici koji su sposobni da obavljaju svoj posao u diskursu koji kreiraju pomenute međunarodne organizacije? Možemo li da predvidimo posledice pojednostavljivanja i redukovanja ljudskog razvoja i kreativnosti na ekonomski rast i produktivnost? I na kraju – da li ćemo, procenjujući uspešnost svojih aktivnosti na osnovu spoljašnjih kriterijuma definisanih ekonomskim napretkom, usvajajući jezik i samim tim i diskurs, procenjivati i sebe, kao ljudska bića, na osnovu istih merila?

Ostaje otvoreno i pitanje na koji način je moguće baviti se kvalitetom, a uvažiti potencijalne slabosti i rizike aktuelnih koncepata (kojima se ovaj rad bavio), i još relevantnija dilema – ko zapravo treba da definiše standarde obrazovanja odraslih. Postoji još jedna opasnost koja nije detaljnije analizirana u ovom radu, a koja često proizilazi iz generalizacije i unifikacije, a to je pitanje prihvatanja i negovanja različitosti u obrazovanju i učenju odraslih, što je jedan od ključnih kvaliteta ove oblasti. Značajan i simptomatičan je izostanak 'glasa polaznika' u dokumentima koji se bave kvalitetom obrazovanja. Izazov je na koji način prevazići ovaj jaz i kako prihvatiti i baviti se pitanjem kvaliteta, a u isto vreme biti obazriv prema mogućim posledicama koji taj proces sa sobom nosi.

THE QUALITY OF ADULT EDUCATION AS A DISCURSIVE PRACTICE – AN ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS` APPROACH

- Abstract -

The paper analyzes the approach of international organizations (World Bank, OECD, UNESCO and the European Union), to the concept of quality of adult education through an analysis of current documents that are directly or indirectly related to quality issues. By using critical discourse analysis and focusing on language and terminology of the texts, we came to the conclusion that the current concept of adult education quality was developed within the economic narrative where the purpose of education was seen in the growth of productivity through skills development. This paper provides a possible answer to the question: does the rhetoric of international documents is an indication of the final capitulation of educational paradigm, or it is just adjustment to the ongoing global crisis?

Key words: **adult education quality, educational policy, discourse analysis, international organizations.**

Literatura

- **Bacchi, C.** (2000). Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45 – 57.
- **Blumhart, J.** (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Chiapello, E. i Fairclough, N.** (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13(2), 185–208.
- **European Commission** (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm.
- **European Commission** (2012). *Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf.

- **European Commission** (2010a). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/economy_finance/structural_reforms/europe_2020/index_en.htm.
- **European Commission** (2009). *EU Quality Assurance in Vocational Education and Training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqavet_en.htm.
- **European Commission** (2009). *Strategic framework for education and training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm
- **Fairclough, N.** (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- **Fairclough, N.** (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- **Lyotard, J.** (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- **Maksimović, M.** (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37–62.
- **Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Milošević, Z.** (2011). Multimodalni pristup u proceni kvaliteta obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 113 – 134). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **Mitrović, M. i Radulović, L.** (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135 – 156). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **OECD** (2005). *The definition and selection of key competencies*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- **Popović, K.** (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 189 – 202). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **Popović, K.** (2012). Educational policy in Europe and the concept of skills. Proceedings of the 2012 conference of the ESREA network on Policy Studies in Adult Education, University of Nottingham, UK, 10th – 12th February 2012. Dostupno na: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/esreapa-perpopovic.pdf> (u štampi).
- **Popović, K.** (2012). The skills – a chimera of modern European adult education. U Zarifis, K. G. & Gravani, N. M. (Eds.). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a critical response*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.

- **Saarinen, T.** (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 179 – 193.
- **Saarinen, T.** (2007). *Quality on the Move: Discursive Construction of Higher Education Policy from the Perspective of Quality*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
- **Tanesini, A.** (1994) Whose language? U Lennon, K. i Whitford, M. (Eds.) *Knowing the Difference: feminist perspectives in epistemology*. New York: Routledge.
- **The World Bank** (2012). *Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington D.C. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_FullReport.pdf.
- **UNESCO** (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupno na: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/grale/>.
- **UNESCO** (2010). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL.
- **UNESCO** (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Dostupno na: <http://unes-doc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>.
- **UIL, UNESCO** (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Dostupno na: <http://unesdoc.une-sco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.
- **Van Dijk, T.** (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.
- **World Bank** (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth (World Bank Policy Research Working Paper 4122). Dostupno na: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>.
- **World Bank** (2011a). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.
- **World Bank** (2011b). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Education Strategy 2020*. (draft for comment). Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_draft_for_comment.pdf.

Šefika Alibabić¹,
Emir Avadgić²

RAZVOJNI ELEMENTI U STRATEGIJAMA OBRAZOVANJA ODRASLIH³

- Sažetak -

Jedan od osnovnih i dominantnih puteva realizovanja doživotnog obrazovanja i učenja je obrazovanje odraslih. Za uspešnost toga procesa neophodno je adekvatno okruženje, stoga je zadatak svake vlade i socijalnih partnera da osiguraju okruženje koje podržava stalno i kontinuirano sticanje novih znanja i veština. Obrazovanje odraslih je područje koje je u poslednje vreme u većini zemalja Jugoistočne Evrope, usled brojnih tranzicijskih problema, pre svih ekonomskih, dospelo na marginе državne brige. Iako postaje sve važnije polje interesovanja obrazovnih politika u regiji, obrazovanje odraslih još uvek nije prioritet. Neke zemlje Jugoistočne Evrope imaju usvojene strategije obrazovanja odraslih i zakone o obrazovanju odraslih, međutim njihovo usvajanje ne znači uvek i implementaciju odnosno „točak” koji će pokrenuti razvoj obrazovanja odraslih i ostvarivanje obrazovnih ciljeva. S obzirom da je svrha državne strategije obrazovanja odraslih obezbeđivanje planskog razvoja te delatnosti - planska izgradnja društvenog ambijenta i relevantnih mehanizama i resursa za obrazovanje i učenje odraslih, odnosno kreiranje sistema za ostvarivanje misije i za dosezanje vizije obrazovanja odraslih, neophodno bi bilo da strategije kao instrumenti obrazovne politike sadrže ključne razvojne elemente. Stoga je namera ovog rada da na osnovama kritičke analize četiri strategije zemalja regiona, sagleda i utvrdi zastupljenost ključnih razvojnih elemenata u usvojenim strategijama. Zastupljenost je merena skalom procene, pri čemu je osnovu

1 Prof. dr. Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd.

2 Emir Avdagić, M.A., dvv international u Bosni i Hercegovini.

3 Tekst je preuzet iz časopisa *Pedagogija* 1/2012 - Beograd, a nastao je u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapredavanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji se realizuje na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, a koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

procene činio kritički sud istraživača prilikom analize strategija. Analiza je rezultirala zaključkom da zakon o obrazovanju odraslih i finansiranje obrazovanja odraslih kao razvojni elementi uglavnom spadaju u kategoriju „veoma naglašenih razvojnih elemenata”, dok se kadrovi za obrazovanje odraslih tretiraju kao razvojni element koji je neadekvatno naglašen (sa prosekom 1,75) u analiziranim strategijama.

Zakon, finansiranje, institucije, kadrovi kao razvojni elementi su u našem istraživanju posmatrani pojedinačno – izolovano, iako njihova razvojna snaga dolazi do izražaja tek u njihovom združenom delovanju. U tom kontekstu, a na osnovu rezultata analize, može se zaključiti da svaka analizirana strategija odražava snažan razvojni potencijal izražen kroz združeno delovanje razvojnih elemenata.

Ključne riječi: **doživotno obrazovanje i učenje, obrazovanje odraslih, strategija obrazovanja odraslih, razvojni elementi strategije, obrazovne politike.**

Uvod

Rezultatima Kopenhaškog i Bolonjskog procesa doživotno učenje se proširilo i van područja obrazovanja odraslih (za koje se uglavnom vezivalo) i jasnije povezalo sve obrazovne nivoe. Obrazovanje odraslih je glavni nosilac ili pak put realizacije doživotnog učenja koje dobija sve više na važnosti, ne samo kao ideja, već kao filozofsko izvorište politike obrazovanja. Često je termin *doživotno učenje* upotrebljavan kao sinonim za *obrazovanje odraslih*, iako između tih termina postoje jasne razlike. Dok se doživotnim učenjem obuhvata i usklađuje obrazovanje i vaspitanje dece, mlađih i odraslih, „obrazovanjem odraslih se usklađuju samo oblici formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja odraslih i to po načelu horizontalnog povezivanja” (Bećić i dr. 2009: 70). U pojmovnoj ravni nauka o obrazovanju, naročito andragoške nauke, mogu se uočiti brojni pojmovi bliski pojmu obrazovanje odraslih, bilo da su integrirani unutar njega (kao npr. dalje i kontinuirano obrazovanje), ili da su mu nadređeni i obuhvataju ga kao što je pojam doživotno obrazovanje i učenje. Osnovna odrednica za definisanje obrazovanja odraslih je starosna granica, te se tako pod *obrazovanjem odraslih* podrazumeva obrazovanje osobe starije od osamnaest godina, bez obzira na vrstu, sadržaj, nivo obrazovanja ili način sticanja obrazovanja. Prema tome, obrazovanje odraslih je manifestacija doživotnog obrazovanja i učenja i stoga deo globalnog obrazovnog sistema. Ono je faktor ekonomskog razvoja

(povećanja produktivnosti i konkurentnosti privrede i zapošljavanja); način brzog reagovanja na potrebe privrede i tržišta rada izazvane promenama; način da se podrži lični razvoj i mogućnost pojedinca da bude zaposlen i nezavisan, a uz to i zadovoljan poslom, zdrav i aktivan (Alibabić, 2011). Sve su to argumenti u prilog tezi da obrazovne politike koje zapostave obrazovanje odraslih kao manifestni oblik ili put doživotnog obrazovanja i učenja, daleko su od razvojnih društvenih politika, daleko su od politika koje stvaraju uslove za uspešnost koncepata društva znanja i doživotnog učenja i obrazovanja.

U obrazovnim politikama zemalja Evropske Unije (EU) je već duže vremena dominantan pristup koji polazi od društva koje se temelji na znanju, jer jedino što je izvesno jeste to da znanje postaje najvažniji razvojni i privredni resurs (Boud and Garrick, 1999). Znanje treba da bude ključni faktor koji može da odgovori na globalne ekonomske pretnje, te da omogući stabilan i održiv razvoj svakog društva (Savićević, 2000). Ovo nije moguće ako tom cilju ne stremi obrazovna politika zasnovana na konceptu ili filozofiji doživotnog obrazovanja i učenja, politika koja omogućava i obezbeđuje obrazovne tokove (uvek i za sve uzrasne kategorije), a potom i njima upravlja. „Koncepcija sadrži obrazovne ciljeve, strategija puteve njihove realizacije, sistem sadrži institucije, oblike i načine ostvarivanja obrazovnih ciljeva, a politika za sve to svesno stvara uslove, artikuliše ih i njima upravlja”(Alibabić, 2002: 79). Imajući u vidu da postoje velike razlike između obrazovnih politika koje susrećemo u zemljama EU i obrazovnih politika zemalja Jugoistočne Evrope, interesantno je sagledati da li i u kojoj meri obrazovne politike u Jugoistočnoj Evropi pridaju važnost obrazovanju odraslih donošenjem i usvajanjem strategija za obrazovanje odraslih kao delova svojih politika. Saglasni sa činjenicom da strategija za obrazovanje odraslih treba da sadrži planove ili planirane puteve realizacije obrazovnih ciljeva zanimalo nas je: *da li i u kojoj meri su u strategijama za obrazovanje odraslih u zemljama Jugoistočne Evrope zastupljeni razvojni elementi neophodni za ostvarivanje strateških planova, odnosno za razvoj obrazovanja odraslih – za realizaciju obrazovnih ciljeva?*

Širi kontekst obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi se značajno razlikuje od onog u razvijenim zemljama iz više razloga. Sagledamo li to detaljnije ustanovićemo da predstavljanje obrazovanja odraslih na političkoj ravni i približavanje postignućima Zapadne Evrope nije na istom nivou u zemljama Jugoistočne Evrope, iako su većina tih zemalja imale dugu i uspešnu zajedničku tradiciju na području obrazovanja odraslih. Iz tih razloga smo se opredelili analizirati strategije za obrazovanje odraslih četiri zemlje regije i

sagledati da li i u kojoj meri te strategije sadrže/apostrofiraju elemente koji podstiču razvoj obrazovanja odraslih i omogućavaju ga. Na osnovu izveštaja, deklaracija i rezolucija međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih i rasprava o razvojnosti obrazovanja u dostupnoj nam literaturi, izdvojili smo četiri ključna elementa koji pouzdano mogu doprineti razvoju obrazovanja odraslih, te se stoga mogu označiti razvojnim elementima strategije neophodnim za ostvarenje obrazovnih ciljeva. To su sledeći elementi:

- zakon o obrazovanju odraslih,
- institucije/provajderi - realizatori obrazovanja odraslih,
- kadrovi za obrazovanje odraslih i
- finansiranje obrazovanja odraslih.

Gotovo da je i bez objašnjenja očito da navedeni elementi, ako su jasno određeni i „uređeni” obezbeđuju i osiguravaju razvoj delatnosti obrazovanja odraslih, odnosno podržavaju i omogućavaju misiju te delatnosti i „vode” ka njenoj viziji. I pored toga, dajemo kratko objašnjenje naše odluke o izboru razvojnih elemenata. Zašto zakon – zato što unosi red u obrazovnu delatnost i čini je sistemom, a razvoj je moguć samo kroz sistem, nikako kroz njegovu suprotnost koju imenujemo haosom. Institucionalno-organizaciona i realizatorska mreža kojom je obuhvaćeno i vrlo važno socijalno partnerstvo, čini *objektivni* temelj sistema, dok kadrovski potencijal – kompetentnost kadrova kao prvi uslov kvaliteta obrazovne delatnosti i obrazovnog procesa, predstavlja *subjektivni* temelj sistema obrazovanja odraslih. Zašto finansiranje – jer ukazuje na brigu svih aktera (države, socijalnih partnera, pojedinaca) za obrazovanje odraslih, a time i na značaj obrazovanja odraslih u razvojnim projekcijama društva.

Strategije za obrazovanje odraslih koje su bile predmet naše analize su strategije Republike Crne Gore, Republike Hrvatske, Republike Makedonije i Republike Srbije. Iako je obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini spomenuto u „Strategiji za razvoj stručnog obrazovanja” (2007) i „Strateškim pravcima za razvoj obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008.-2015.” (2008), Bosna i Hercegovina neće biti predmet naše analize, jer nema usvojenu strategiju za obrazovanje odraslih ni na entitetskim nivoima, a ni na državnom nivou, iako je jedan entitet - Republika Srpska, usvojio Zakon o obrazovanju odraslih u junu 2009. godine. Pored toga, BiH je izostavljena i zbog kompleksnosti samog administrativnog uređenja i samim time više obrazovnih politika u zemlji. Po Dejtonskom mirovnom sporazumu obrazovanjem se upravlja na nivou entiteta, kantona i Distrikta

Brčko, tako da u zemlji postoji 13 politika obrazovanja, koje na državnom nivou sa ograničenim ovlastima koordinira Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (Nacionalni izvještaj o razvoju i stanju obrazovanja i učenja odraslih-BiH, 2008).

Terminološko konceptualno razmatranje

Iako se termin *strategija* u vojnom smislu koristi već dugo vremena, on je u obrazovnom kontekstu pojam novijeg datuma. Pojam *strategija* se sporadično javljaо u naučnim i stručnim časopisima šezdesetih godina XX stoljeća, ali je tek osamdesetih godina istog stoljeća postao jedan od centralnih pojmove modernog menadžmenta. Danas se pojam *strategija* koristi za jednu sveobuhvatnu nameru koja je orijentisana ka ostvarivanju ciljeva, za dugoročan plan koji se realizuje primenom kratkoročnih taktika (kao delova jedne strategije). Strategija treba da postavi „težište“ i pokaže na koji način - kako da se ostvari željena misija, uz pomoć taktike kao instrumenta operacionalizacije strateških namera i ciljeva. Za Mintzberga „strategija je jedna od onih riječi, koju rado definiramo na jedan, ali ipak upotrebljavamo na sasvim drugi način“.⁴ Na osnovu Mintzbergovog određenja vidljivo je da se o pojmu *strategije* može govoriti samo generalno i da detaljnija definicija samog pojma zavisi od specifične situacije odnosno polja delovanja same strategije. Pod strategijom se može podrazumevati *saznanje gde smo, gde želimo biti i kako tamo stići*. Strategiju obrazovanja odraslih bismo mogli označiti kao dugoročan plan za realizaciju koncepcije (ciljeva) obrazovananja odraslih. Svrha strategije obrazovanja odraslih je planska izgradnja društvenog ambijenta i relevantnih mehanizama i resursa za obrazovanje i učenje odraslih, kreiranje sistema za ostvarivanje misije i za dosezanje vizije obrazovanja odraslih. Veliki doprinos razvoju nacionalnih strategija za obrazovanje odraslih zasigurno je dao i UNESCO svojim konferencijama (1949. u Elsionoreu; 1960. u Montrealu; 1972. u Tokiju; 1985. u Parizu, ž; 1997. u Hamburgu i 2009. u Belemu) na kojima se oblikovala osnovna koncepcija obrazovanja odraslih, te prihvaćene strategije razvoja međunarodnih dimenzija, a time i pokrenute inicijative za praktične akcije i razvoje samih strategija na nižim nivoima. Reformi na polju obrazovanja odraslih kao i samom razvoju sistema obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi, doprinele su zasigurno i dve deklaracije potpisane od strane ministara obrazovanja Jugoistočne Europe i to 2003. godine u Skoplju i 2006. godine u Sarajevu u sklopu međunarodnih

4 Vidi <http://www.strategienet.de/wasist.html>, Stanje 18.01.2012.

konferencija „Cijeloživotno učenje, obrazovanje odraslih i usavršavanje” i „Cijeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – ključni faktor za ekonomsku i socijalnu obnovu Jugoistočne Evrope”. U sarajevskoj deklaraciji su jasno istaknuta tri prioriteta i to:

- razvoj strategija za obrazovanje odraslih,
- osiguranje i razvoj kvaliteta sektora za obrazovanje odraslih,
- zakonski okvir koji će pružiti garancije za raznoliku ponudu, uključujući i finansiranje obrazovanja odraslih, te razvoj institucionalne infrastrukture organizacija za obrazovanje odraslih.⁵

Strategije obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi

Ideja doživotnog učenja nije tekovina našeg doba, njene korene treba tražiti mnogo pre objavlјivanja knjige E. Faure-a „Learning to be” iz 1972. godine. Sa svojim delom „The Inquiring Mind” i tvrdnjom da koreni doživotnog učenja leže u drevnom judaizmu, Houl se može smatrati ocem doživotnog učenja u modernom smislu (Knoll, 2011:7-21). Međutim, doživotno obrazovanje i učenje se danas više nego ikad ranije smatra „opštim dobrom”, koje nije na nivou ideje, već na nivou svakodnevne prakse i svakodnevnog života. Brojni su profesionalni izazovi našeg doba, a među univerzalne se mogu svrstati akceleracija promena, globalizacija poslovanja, rast konkurenkcije, nove tehnologije, nestabilnost i zahtevnost tržišta, revolucija znanja... Gde tražiti odgovore na navedene izazove, ako ne u doživotnom obrazovanju i učenju, u kontinuiranom razvijanju kompetentnosti zaposlenih (Alibabić, Milićević, Drakulić, 2011:71). Jedan od osnovnih i dominantnih puteva realizacije doživotnog obrazovanja i učenja je obrazovanje odraslih, proces kroz koji se zadovoljavaju obrazovne potrebe odraslih, potrebe za ličnim razvojem, kao i potrebe za kontinuiranim profesionalnim razvojem i aktualizacijom znanja i veština u skladu sa zahtevima tržišta rada. Za uspešnost toga procesa neophodno je adekvatno okruženje, stoga je zadatak svake vlade i socijalnih partnera da osiguraju okruženje koje podržava stalno i kontinuirano sticanje novih znanja i veština. Obrazovanje odraslih je područje koje je u poslednje vreme u većini zemalja Jugoistočne Evrope, usled brojnih tranzicijskih problema, pre svih ekonomskih, dospelo na margine državne brige. Iako postaje sve važnije polje interesovanja obrazovnih politika u regiji, obrazovanje odraslih još uvek nije prioritet u zemljama Jugoistočne Evrope. Neke zemlje u regionu imaju usvojene strategije obrazovanja odraslih i zakone o obrazovanju odraslih,

⁵ Vidi „Obrazovanje odraslih” – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu, BiH, Broj 2/2006, str. 39.

međutim njihovo usvajanje ne znači uvek i implementaciju odnosno „točak” koji će pokrenuti razvoj obrazovanja odraslih i ostvarivanje obrazovnih ciljeva (Tabela 1.).

Tabela 1.: Strategije i zakoni o obrazovanju odraslih u zemljama Jugoistočne Evrope

Država	Strategija obrazovanja odraslih	Zakon o obrazovanju odraslih
Albanija	---	---
Bugarska	Srednjoročna strategija doživotnog učenja usvojena 2008. godine	---
Bosna i Hercegovina	---	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen samo u entitetu Republika Srpska (2009)
Republika Crna Gora	Strategija obrazovanja odraslih usvojena 2006. godine	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2002. godine Novi zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2011. godine
Republika Hrvatska	Strategija obrazovanja odraslih usvojena 2004. godine	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2007. godine
Republika Makedonija	Strategija obrazovanja odraslih usvojena 2010. godine	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2008. godine
Republika Srbija	Strategija obrazovanja odraslih usvojena 2006. godine	---
Rumunija	---	---

Iznenađuje činjenica da Bugarska i Rumunija kao zemlje članice Evropske Unije ne slede politiku Unije i primer ostalih zemalja članica u kojima je obrazovanje odraslih u potpunosti ravnopravno kako sa predškolskim i školskim tako i sa visokim obrazovanjem i gde postoje razvijene kako strategije obrazovanja odraslih tako i zakonske osnove za ovo veoma važno područje. Iako je zahvaljujući internacionalnim projektima u Jugoistočnoj Evropi stvoreno okruženje puno entuzijazma, te su pokrenuti mnogi projekti za razmenu iskustava i razvoj ovog područja, rezultati ipak nisu zadovoljavajući. Trenutno se u regiji oseti neka vrsta usporavajućeg procesa te opadanja napora nadležnih kada je u pitanju razvoj sistema obrazovanja odraslih. To može biti posledica ozbiljnih, pa i političkih problema sa kojima se susreću zemlje u tranziciji, posebno zemlje u Jugoistočnoj Evropi, gde su politička previranja iz devedesetih godina prošlog stoljeća bila uzrok promena u svim životnim sferama. Potrebno je razviti nove mehanizme za usklađivanje oblasti obrazovanja odraslih sa zahtevima nove političke i ekonomске stvarnosti u regiji, a ti mehanizmi mogu biti promatrani kao razvojni elementi strategija obrazovanja odraslih te čemo ih, kako smo u uvodu naveli, razmotriti na primerima četiri strategije iz zemalja našeg regiona. Zemlje za koje smo se opredelili su razvile vlastite strategije obrazovanja odraslih, za čiji nastanak su najzaslužniji predstavnici eksperata, ministarstava, udruženja poslodavaca, sindikata, privrednih komora i civilnog društva.

Razvojni elementi strategija obrazovanja odraslih

1. *Zakon o obrazovanju odraslih kao razvojni element strategije obrazovanja odraslih*

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Crne Gore** (2006) ima cilj da razradi principe koje je postavio važeći Zakon o obrazovanju odraslih koji je u Crnoj Gori usvojen još 2002. godine. Iako je u vreme nastajanja i usvajanja Strategije postojao Zakon o obrazovanju odraslih, u samoj Strategiji je jasno vidljiva potreba za novom zakonskom i podzakonskom regulativom koja bi trebala da poboljša ambijent za implementaciju same Strategije. Jasno je vidljiva potreba za razvojem kapaciteta i kvaliteta sistema obrazovanja i obuke odraslih, te potreba za odgovarajućim finansijskim podsticajima i investicijama od strane države, poslodavaca, pojedinaca i drugih, što je neophodno obuhvatiti novim Zakonom. U Strategiji su jasno istaknute osnovne pretpostavke za uspešnu realizaciju same Strategije kao što je uspostavljanje održivog sistema obrazovanja odraslih što podrazumeva i odgovarajuću

zakonsku regulativu. Preporučuje se usvajanje novog Zakona o obrazovanju odraslih koji će biti deo jedinstvenog sistema obrazovanja. U samoj Strategiji su vidljive i istaknute smernice za sadašnju politiku obrazovanja Crne Gore i za zakonski okvir, smernice koje su sadržane u mnogim drugim dokumentima, kao što su: Knjiga promjena, Agenda ekonomskih reformi za Crnu Goru, Strategija smanjenja siromaštva, Zakon o obrazovanju odraslih, Zakon o radu, Zakon o zapošljavanju, Zakon o državnim službenicima i namještenicima, Zakon o lokalnoj upravi i Zakon o finansiranju javne uprave (videti u: Strategija obrazovanja odraslih Crne Gore, 2006: 46). U međuvremenu, sigurno velikom zaslugom Strategije obrazovanja odraslih, došlo je do potrebe da se mnogi članovi Zakona izmene što nije bilo moguće amandmanima, pa je Republika Crna Gora 2011. godine usvojila novi Zakon o obrazovanju odraslih⁶. Pored ova dva važeća dokumenta (Strategije i Zakona) Crna Gora je usvojila i Plan obrazovanja odraslih za period 2010-2014. godine. Izrada Plana obrazovanja odraslih je obaveza iz Zakona o obrazovanju odraslih i izrađuje se za period od četiri godine. Nakon analize crnogorske Strategije može se zaključiti da je Zakon o obrazovanju odraslih implicitno, pa čak na momente i eksplisitno apostrofiran kao „točak“ razvoja ove delatnosti.

U Strategiji obrazovanja odraslih **Republike Hrvatske** (2004), Zakon se kao razvojni element Strategije posebno ističe u članu 4.1. Na putu prema evropskoj porodici «društva utemeljenog na znanju», u Strategiji je istaknuto da Republika Hrvatska prihvata doživotno učenje kao temelj svog celokupnog sistema obrazovanja, radi ostvarenja i unapređenja trajne zapošljivosti i aktivnog građanstva, te se u Strategiji kao jedan od ciljeva, kako bi bilo moguće ostvariti gore spomenuto, ističe potreba za stvaranjem zakonske i stručne pretpostavke, kako bi obrazovanje odraslih bilo jednakovažan sastavni deo vaspitno-obrazovnog sistema Republike Hrvatske. Iz Strategije je vidljivo da je potreban poseban Zakon o obrazovanju odraslih, jer tada postojeći zakoni, koji delomično dотићу ovu oblast (Zakon o osnovnom školstvu, Zakon o srednjem školstvu, Zakon o pučkim otvorenim učilištima) ne uređuju u potpunosti oblast obrazovanja odraslih. Osim toga u Strategiji je istaknuto da se Republika Hrvatska prihvatanjem niza međunarodnih dokumenta obavezala na usvajanje Zakona o obrazovanju odraslih, na donošenje drugih mera i primenu političkih mehanizama za osiguranje prava na učenje svim odraslim osobama u saradnji sa svim partnerima. Republika Hrvatska je Zakon o obrazovanju odraslih usvojila tri godine nakon usvajanja Strategije - 2007. godine.

6 <http://www.sllistcg.me/PravniAktDetalji.aspx?tag=%7BB8328501-A894-4D51-8EA0-92B0B4B1CDC3%7D>, Stanje 25.01.2012.

Strategija za obrazovanje odraslih (2010) u **Republici Makedoniji** usvojena je kasnije, u odnosu na druge zemlje regiona, mada se obrazovanje odraslih kao važan segment spominjalo i u „Nacionalnoj strategiji obrazovanja u Republici Makedoniji 2005-2015” iz 2006. godine. U tom dokumentu istaknuta je važnost donošenja Zakona za obrazovanje odraslih sa ciljem postojanja pravnog okvira za regulisanje obrazovanja odraslih u zemlji, jer je tadašnje stanje predstavljalo mnogo problema organizatorima obrazovanja odraslih koji zakonski nisu mogli regulisati svoj status i polje djelovanja (videti u: Nacionalna strategija obrazovanja u Republici Makedoniji 2005-2015, 2006:487). Zakon o obrazovanju odraslih usvojen je u januaru 2008. godine, a Strategija obrazovanja odraslih dve godine kasnije. Jedan od njenih ciljeva je bio da pokrene izradu pod-zakonskih akata i pravilnika, kako bi se stvorile stvarne prepostavke za transformisanje obrazovanja odraslih u važan i sastavni element globalnog obrazovnog sistema u Republici Makedoniji, što je jasno naglašeno u Strategiji (Član 3). Strategija ističe važnost Zakona kao prvog dokumenta ove vrste koji reguliše sistem obrazovanja odraslih. Novina u Zakonu je bila i to što se pored formalnog obrazovanja prvi put i neformalno obrazovanje i učenje tretiraju kao značajan deo sveukupnog obrazovanja pojedinaca. Zahvaljujući Zakonu formiran je i Centar za obrazovanje odraslih Republike Makedonije kao javna ustanova, koja ima zadatak da usaglasi i integriše javne interese i interese socijalnih partnera za obrazovanje odraslih u Republici Makedoniji, te da unapredi sistem obrazovanja odraslih koji će omogućiti uključenost u kvalitetno obrazovanje tokom celog života i to za sve građanke i građane. Zakonom predviđeno osnivanje Centra za obrazovanje odraslih, koji je i zaživeo kao respektabilan faktor obrazovnog sistema, dobra je ilustracija Zakona kao razvojnog elementa Strategije.

Republika Srbija Strategiju obrazovanja odraslih vidi kao jedan od instrumenata za rešavanje ključnih socijalnih i ekonomskih problema (videti u: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, 2006:6). Kako bi kroz delatnost obrazovanja odraslih zemlja mogla da restrukturira i unapredi vlastiti ljudski potencijal, Strategija pored ostalog predviđa obezbeđenje kvaliteta obrazovanja i sposobljavanja odraslih kroz zakonsku regulativu. Strategija jasno definiše 4 cilja i unutar njih 14 zadatka. Zakon o obrazovanju odraslih kao jedan od razvojnih elemenata Strategije definisan je kao prvi zadatak četvrtog cilja pomoću kojeg bi trebala da se unapredi kvalitet obrazovanja i obuke odraslih. U Strategiji je istaknuto da je za razvoj i unapređenje obrazovanja odraslih nužno stvoriti adekvatan pravni okvir. Da bi se to ostvarilo Strategija predviđa donošenje posebnog Zakona kojim

će se regulisati niz stvari neophodnih za funkcionisanje i razvoj delatnosti obrazovanja i obuke odraslih i to: delatnost institucija i organizacija za obrazovanje i obuku odraslih, institucionalni normativi i standardi, standardi obrazovanja i obuke, pitanja akreditacije i sertifikacije, finansijskog upravljanja, kao i druga pitanja od značaja za ovu oblast. Iako je Strategija obrazovanja odraslih usvojena još 2006. godine u kojoj je Zakon naglašen kao razvojni element Strategije, Zakon o obrazovanju odraslih u Republici Srbiji još nije prošao parlamentarnu proceduru i postao važeći dokument, iako njegov načrt postoji već duže vreme.

2. *Institucije - realizatori obrazovanja odraslih kao razvojni element strategije obrazovanja Odraslih*

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Crne Gore** se veoma opširno bavi problemom organizatora, institucija i provajdera obrazovanja odraslih te nudi jako detaljan prikaz stanja ovog elementa sistema i to u Aneksu 3 - Postojeća infrastruktura u obrazovanju odraslih i u Aneksu 5 Strategije - Pregled nosilaca aktivnosti u obrazovanju odraslih (videti u: Strategija obrazovanja odraslih Crne Gore 2005-2015, 2006). U Strategiji je istaknuto da pored postojanja pozitivne prakse u obrazovanju odraslih postoje mnogi problemi kada je u pitanju pružanje usluga obrazovanja i obuke za odrasle tj. kada je u pitanju institucionalna infrastruktura. U Strategiji se između ostalog navodi da se u narednom periodu mora povesti računa o povećanju broja opremljenih prostora koji odgovaraju procesu zadovoljavanja izraženih obrazovnih potreba kako pojedinaca, tako i privrede. Istaknut je i problem lošeg stanja nekih od postojećih institucija koje se bave obrazovanjem odraslih, te nepovoljan raspored kapaciteta u kojima se organizuje obrazovanje odraslih, posebno kada je riječ o populaciji koja živi u seoskim područjima. Akcent se stavlja i na prostorne kapacitete koji često nisu usklađeni sa zahtevima lica sa posebnim potrebama, a problemi su vidljivi i u smanjenju broja obrazovnih centara kod većih poslodavaca pa zbog toga treba težiti povećanju istih. Strategija ističe postojanje potrebe da se dalje razvijaju kapaciteti organizatora obrazovanja odraslih, shodno povećanom broju korisnika kojima će biti potrebne njihove usluge.

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Hrvatske** u delu koji se odnosi na institucije odnosno realizatore obrazovanja odraslih daje samo jedan presek stanja odnosno trenutno stanje na tom polju (videti u: Strategija obrazovanja odraslih, 2004:20). U Strategiji nisu vidljivi predlozi rešenja ovog razvojnog elementa iako je posebno istaknuto, da pored toga što na

prvi pogled obrazovna infrastruktura izgleda bogato i raznovrsno, ona u biti predstavlja jedan nekoherentan, voluntaristički sistem obrazovne infrastrukture te nejasan prostorni potencijal, nerešen finansijski sistem koji je često uslovljen *ad hoc* uticajima. U tu obrazovnu infrastrukturu spadaju prije svega: pučka otvorena učilišta, osnovne i srednje škole koje realiziraju programe obrazovanja odraslih, visoke škole, centri za obrazovanje u privrednim organizacijama, razne privatne škole, auto-škole, nevladine organizacije, udruženja poslodavaca, sindikati i mnogi drugi.

Strategija **Republike Makedonije**, pored ostalih, ima cilj i da doprinese saradnji institucija koje se bave formalnim i neformalnim obrazovanjem. U tom domenu Strategija ističe važnost saradnje vladinog sa nevladinim sektorom kao ključnim partnerom za razvoj obrazovanja odraslih. Da bi se taj cilj ostvario Strategija predviđa izgradnju mehanizama, te ostvarenje dinamične suradnje i podela odgovornosti i aktivnosti između Vlade i nevladinog sektora. Član 6.7. Strategije se posebno bavi pitanjem institucija i organizacija kao razvojnim elementom same Strategije (videti u: Strategija za obrazovanje odraslih, 2010:15). Navedene su državne i javne institucije koje imaju nadležnost i odgovornost kada je obrazovanje odraslih u pitanju, a to su: Ministarstvo obrazovanja i nauke, Centar za obrazovanje odraslih, Savet za obrazovanje odraslih te Ministarstvo rada i socijalne politike. Jedinice lokalne samouprave i ostali socijalni partneri također imaju određene nadležnosti u ovoj oblasti. Pored toga, istaknuti su i mnogi realizatori obrazovanja odraslih (radnički univerziteti, centri za obuku, centri za strane jezike i informatičko obrazovanje, srednje škole, sindikati, komore, asocijacije i mnogi drugi). Jedan od ciljeva Strategije je i da se omogući razvoj postojećih institucija za obrazovanje odraslih, ali i da se podstakne i podrži formiranje novih, posebno u sredinama odnosno regijama koje imaju potrebu za ovim vidom institucija.

Institucionalizacija je kao razvojni element u Strategiji **Republike Srbije** ključno istaknuta kako bi se omogućila puna socijalna participacija, ohrabrla inicijativa, sistemske uvećala vrednost ljudskog kapitala te njegova puna uposlenost, produktivnost i efikasnost (videti u: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, 2006:10). Da bi se navedeno ostvarilo potrebno je omogućiti institucionalnu i programsku raznovrsnost, kako bi se stvaranjem široke mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih proširile realne mogućnosti za obrazovanje odraslih, stvorilo dobro uređeno tržište obrazovnih programa i usluga u kome institucije nude programe obrazovanja i obuke pod jednakim uslovima i usvojenim standardima, te kako bi se zadovoljile potrebe tržišta rada i pojedinaca za znanjima i veštinama. Osim toga u Strategiji

je istaknuta i potreba da se u skladu sa predviđenim standardima i istim uslovima omogući realizacija programa obrazovanja i obuke za odrasle i to od strane: škola za osnovno obrazovanje odraslih i redovnih osnovnih škola koje ispunjavaju uslove za rad sa odraslima; srednjih stručnih škola, odnosno njihovih centara za kontinuirano obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih; visokoškolskih institucija, odnosno njihove posebne organizacione jedinice - centra za usavršavanje i kontinuirano obrazovanje; narodnih, radničkih i otvorenih univerziteta; privrednih društava i njihovih asocijacija; udruženja; institucija za kulturu; privatnih organizacija za obrazovanje i obuku te stručnih udruženja.

Naglašavajući i opisujući karakteristike institucija/organizacija za obrazovanje odraslih, Strategija ustvari insistira na organizaciono-institucionalnoj mreži kao na značajnom razvojnem elementu.

3. *Kadrovi za obrazovanje odraslih kao razvojni element strategije obrazovanja Odraslih*

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Crne Gore** predviđa da se za srednjoročni period pripreme predlozi za osposobljavanje i školovanje kadra u oblasti obrazovanja odraslih koji bi mogli da obuhvate i osnivanje više škole za obrazovanja profesionalaca u oblasti andragogije, obrazovanje andragoga na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, te osnivanje istraživačkog centra sa zadatkom unapređivanja učenja i poučavanja.

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Hrvatske** se u posebnom članu 4.6 (Nastavnici u obrazovanju odraslih) bavi problematikom ovog razvojnog elementa (videti u: Strategija obrazovanja odraslih, 2004:22). Problemi su vidljivi u nedostatku pokazatelja koji bi precizno govorili o broju i strukturi nastavnika u obrazovanju odraslih. Ističe se potreba da nastavni kadar koji radi u programima formalnog obrazovanja, a nema nastavničko obrazovanje mora steći dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje za rad u nastavi. Postavlja se pitanje zašto je izostavljeno dodatno andragoško obrazovanje, jer je reč o realizaciji programa za odrasle? Postoji mogućnost da se problem nalazi u podzakonskim aktima kojima nije uređeno posebno područje obrazovanja odraslih kada je u pitanju stručna spremna nastavnika, odnosno njihovo usavršavanje. Da bi se otklonili ovi problemi u Strategiji se preporučuje da Andragoški centar razvije modularne programe za osposobljavanje i usavršavanje nastavnog kadra koji radi u obrazovanju odraslih uključujući i programe e-Learning. Pored toga istaknuta je i potreba ponovnog organizovanja studija andragogije na fakultetima, jer Katedra andragogije na Univerzitetu u Rijeci ne može u

potpunosti odgovoriti na potrebe osposobljavanja andragoškog kadra, jer poučavanje kao profesiju čeka odlučujuća promena u narednim desetljećima, gdje će nastavnici i vaspitači sve više postajati voditelji, mentorи i posrednici u obrazovanju i učenju.

Kako bi se ostvario strateški cilj 3. „Poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i obuke odraslih”, Strategija **Republike Makedonije** ističe važnost obezbjedenja visokokvalitetne nastave za odrasle. Da bi se to ostvarilo potrebno je inicirati i uspostaviti usavršavanje kadrova koji rade u obrazovanju odraslih. Ovim zadatkom je predviđeno da se pripremanjem kadrova za rad u obrazovanju odraslih, pored ostalih, posebno bave Institut za pedagogiju i Biro za razvoj obrazovanja koji se pretežno i bave obukom nastavnika i direktora. U Članu 6.9. Strategije posebno se govori o personalu u obrazovanju odraslih i tom prilikom ističe problem nepostojanja relevantnih statističkih podataka, kako bi se utvrdilo stvarno stanje kadrova koji rade u obrazovanju odraslih, odnosno njihove potrebe za osposobljavanjem i usavršavanjem. Strategija predviđa da je nužno za ovu kadrovsku strukturu razviti i ponuditi kontinuirane, fleksibilne i modularne programe za obrazovanje iz oblasti Andragogije, kako bi se što stručnije obavljali pojedinačni zadaci, ali time doprinijelo i razvoju same institucije.

Nastavnom kadru kao razvojnou elementu u Strategiji **Republike Srbije** se ne daje posebna pažnja. Ovim problemom Strategija se bavi samo kada je u pitanju zadatak utvrđivanja standarda obrazovanja i obuke s ciljem unapređenja kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih. Strategija predviđa uspostavljanje institucionalno-organizacionih standarda, a uz njih i standarda za nastavnike (ekifikatorje odraslih), ali se detaljnije ne bavi problematikom nastavnika za odrasle. Međutim, Strategija R Srbije ne obraća posebnu pažnju na ukupan kadrovski potencijal (osim delimično u domenu ekifikatora odraslih), jer je profesionalizacija obrazovanja odraslih čvrsto utemeljena na univerzitetskom pripremanju andragoških kadrova i na njihovom kontinuiranom usavršavanju, što predstavlja svojevrstan „kapital” koji podupire ostale razvojne elemente i Strategiju u celini i stoga se smatra razvojnim faktorom iako se posebno eksplicitno ne naglašava kroz Strategiju.

4. Finansiranje kao razvojni element strategije obrazovanja odraslih

Sadašnje finansiranje obrazovanja odraslih u **Republići Crnoj Gori** je na neodgovarajućem nivou i neće moći omogućiti realizaciju same Strategije, pa je stoga potrebno obezbediti povećanje ukupnih investicija u ovu oblast. Strategija obrazovanja odraslih Republike Crne Gore se najdetaljnije bavi

ovom problematikom i to u Članu 8. Strategije. U cilju uspostavljanja održivog sistema finansiranja procesa obrazovanja i učenja odraslih u Crnoj Gori, u početnom periodu Strategija predviđa razmatranje mogućnosti za realokaciju raspoloživih sredstava, a u kasnijoj fazi formiranje fondova za obuku, mogućnosti za smanjenje poreskih obaveza poslodavcima i pojedincima koji ulažu u proces obrazovanja i učenja odraslih, usmeravanje nadoknada po osnovu privremene nezaposlenosti i otpremnina za tehnološke viškove u proces realizacije programa obuke, uvođenje povoljnijih kredita i vaučera za obrazovanje, itd. (videti u: Strategija obrazovanja odraslih Crne Gore, 2006:29). Prioritet u finasiranju treba da imaju programi i aktivnosti za oblasti koje predstavljaju komparativnu prednost Crne Gore za ukupni privredni i društveni razvoj. O ovom fundamentalnom pitanju, kako je navedeno u Strategiji, potrebno je obezbediti podršku postojećih ili potencijalnih međunarodnih investitora, uključujući Evropsku banku i MMF.

Finansiranjem kao razvojnim elementom, Strategija obrazovanja odraslih **Republike Hrvatske** se bavi u posebnom članu (4.3.), gde sublimira stanje i probleme vezane za finansiranje obrazovanja odraslih. Najveći problemi su vidljivi u nedostatku javne odgovornosti, nedostatku podrške države i lokalne samouprave obrazovanju odraslih. Kao jedan od krucijalnih problema navodi se fiskalna politika koja prema Zakonu o porezu na dodanu vrednost (PDV) sve ustanove za obrazovanje odraslih svrstava u red poreznih obveznika zajedno sa trgovackim društvima, čime obrazovanje odraslih podliježe stopi poreza od 22%. Takva politika zasigurno ne daje podsticaj obrazovanju odraslih, a i u suprotnosti je sa praksom većine razvijenih evropskih zemalja. Dodatna otežavajuća okolnost je i porez na dobit, koji je također obaveza ustanova za obrazovanje odraslih. Ovi problemi sigurno ne stimulišu i ne motivišu građane na obrazovanje, te je u Strategiji jasno istaknuto da bi Republika Hrvatska morala da sledi praksi evropskih zemalja s obzirom na nisku obrazovnu strukturu i visoke razvojne potrebe, te bi trebala osigurati održiv sistem finansiranja obrazovanja odraslih. U Strategiji nije dat primer kako bi taj sistem finansiranja mogao da izgleda.

Iako se Strategija obrazovanja odraslih **Republike Makedonije** finansiranjem kao razvojnim elementom bavi u dva člana Strategije (6.4. - Finansiranje obrazovanja odraslih i 6.11. - Finansije i adekvatni resursi), u Strategiji nisu vidljiva rešenja za postojeće dosta teško stanje u oblasti finansiranja ove delatnosti. U članovima su navedeni principi finansiranja obrazovanja odraslih, ali bez jasnih koraka kako da se prevaziđe trenutna situacija. U skladu sa Zakonom o obrazovanju odraslih u Strategiji se navodi

da se sredstva za finansiranje obrazovanja odraslih obezbeđuju iz budžeta Republike Makedonije, jedinica lokalne samouprave te od pojedinaca odnosno učesnika u samom obrazovanju.

Strategija obrazovanja odraslih **Republike Srbije** daje jasne smernice kada je u pitanju finansiranje obrazovanja odraslih kako bi se ostvario četvrti cilj Strategije „Unapređenje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih“. Trenutno finansiranje obrazovanja odraslih u Republici Srbiji se obezbeđuje kroz javne budžete, od strane privrednih društava i privatnih poslodavaca, pojedinaca i udruženja te kroz međunarodne organizacije i programe. U članu 4.2. same Strategije dato je jasno uputstvo šta je potrebno uraditi u oblasti finansiranja obrazovanja odraslih, gde je istaknuta potreba da se izvrši realokacija budžetskih sredstava, te da se jedan deo usmeri na finansiranje obrazovanja odraslih. Mogućnosti za realokaciju sredstava se vide u smanjenju školske populacije i broja škola u zemlji, što bi moglo da predstavlja značajan izvor za finansiranje obrazovanja odraslih. Pored toga potrebno je izvršiti zaokret od pasivne ka aktivnoj politici zapošljavanja, kako bi se dio sredstava preusmerio u obuke nezaposlenih i potencijalno nezaposlenih. Strategija predviđa i stimulaciju poreske strategije prema poslodavcima i pojedincima koji ulažu o obrazovanje odraslih, te formiranje fondova za obuku uz uvođenje povoljnijih kredita za sticanje inicijalnih kvalifikacija ili prekvalifikacija. Osim toga predloženo je i uspostavljanje sistema akreditacije institucija i programa, kako bi se stimulisali pojedinci i privredna društva da ulažu u obrazovanje i obuku, te da se povećaju investicije u obuku nezaposlenih lica, koji bi participirali u nacionalno akreditovanim programima na nivou lokalnih zajednica i privrednih društava.

Zaključna razmatranja

Analizirajući četiri nacionalne strategije obrazovanja odraslih u regionu Jugoistočne Evrope možemo zaključiti da su svi razvojni elementi (koje smo na osnovu izveštaja, deklaracija i rezolucija međunarodnih konferenciјa o obrazovanju odraslih i rasprava o razvojnosti obrazovanja izdvojili kao ključne) zastupljeni u analiziranim strategijama. Zastupljenost je merena trostopenom skalom procene, pri čemu je osnovu procene činio kritički sud istraživača prilikom analize strategija. *Zakon o obrazovanju odraslih* i *finansiranje obrazovanja odraslih* kao razvojni elementi uglavnom spadaju u kategoriju „veoma naglašenih razvojnih elemenata“, dok se *kadrovi za obrazovanje odraslih* tretiraju kao razvojni element koji je slabije naglašen (sa prosekom 1,75) u analiziranim strategijama obrazovanja odraslih. (Tabela.2).

**Tabela 2.: Razvojni elementi sadržani u strategijama obrazovanja odraslih
(1–slabo naglašen; 2–naglašen; 3–vrlo naglašen.)**

Država	Zakon o obrazovanju odraslih	Institucije/provajderi - realizatori obrazovanja odraslih	Kadrovi za obrazovanje odraslih	Finansiranje	Srednja vrednost
Republika Crna Gora	3	3	2	3	2.75
Republika Hrvatska	3	1	2	3	2.25
Republika Makedonija	3	3	2	2	2.50
Republika Srbija	2	3	1	3	2.25
Srednja vrijednost	2.75	2.50	1,75	2.75	

Zakon i finansiranje su već po definiciji (bez obzira na oblast za koju se vežu) značajni, „jaki” razvojni elementi te stoga ohrabruje podatak da su identifikovani kao takvi u svim analiziranim strategijama. Značajno su naglašeni i *organizaciono institucionalni resursi*, što je za očekivati ako se ima u vidu da oni predstavljaju objektivizaciju sistema obrazovanja odraslih putem kojeg se ostvaruju obrazovni, ali i strateški ciljevi. Međutim, iznenadenje je da su *kadrovi za obrazovanje odraslih* kao razvojni element nedovoljno naglašeni u strategijama, iako su brojna istarživanja potvrdila da je kadrovski potencijal inicijator pozitivnih promena i nosilac razvoja. Objasnjenje ovog „iznenadenja” nalazimo u činjenici da je proces profesionalizacije andragoških kadrova odavno počeo u Srbiji te da Strategija obrazovanja odraslih u Srbiji i nije imala potrebu naglašavanja tog razvojnog elementa (što je uticalo da ovaj razvojni element ima najnižu prosečnu vrednost).

Zanimljivo je da su razvojni elementi više prisutni u strategijama Crne Gore i Makedonije, a manje u strategijama Hrvatske i Srbije. Da li to znači da je razvoj delatnosti obrazovanja odraslih na zadovoljavajućem (ili optimalnom) nivou u zemljama čije strategije manje naglašavaju razvojne elemente, ili su pak strategije Crne Gore i Makedonije ambicioznije u pogledu razvoja obrazovanja odraslih? Moguće je DA u oba slučaja, ali je odgovore ipak najbolje potražiti nakon realizacije strategija.

Ovom prilikom prezentirani nalazi su u skladu sa nalazima ranijih komparativnih analiza sistema obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi, gdje se došlo do rezultata da su upravo Zakon i finansiranje obrazovanja odraslih detektovani kao problemi u razvoju sistema obrazovanja odraslih, pa se u skladu sa tim i kroz kasnije usvojene strategije najviše težilo ka rešavanju upravo tih pitanja, odnosno pitanja pravnog regulisanja i finansiranja, da bi se sistemi obrazovanja odraslih u budućnosti mogli organizovati na način da budu dorasli izazovu sve zahtevnije okoline (vidi Alibabić, 2002: 125). Međutim i pored usvojenih strategija u zemljama Jugoistočne Evrope koje su i bile predmet naše analize, još uvek su vidljivi problemi u implementaciji samih strateških akata i praktičnoj primeni te njihov transfer u akcioni plan. Ključnu ulogu ovde može da odigra dijalog sa političkim, odnosno zakonodavnim strukturama i to baš u fazi akcionalih planova, kako bi se uspela osigurati politička i finansijska podrška, ali i podela odgovornosti (vidi Popović 2010: 20).

Umjesno je na kraju istaći da su zakon, finansiranje, institucije, kadrovi - kao razvojni elementi, posmatrani pojedinačno – izolovano, iako njihova razvojna snaga dolazi do izražaja tek u njihovom združenom delovanju. U tom kontekstu, a na osnovu rezultata naše analize, može se zaključiti da svaka analizirana strategija odražava snažan razvojni potencijal izražen kroz združeno delovanje razvojnih elemenata.

DEVELOPMENTAL ELEMENTS IN STRATEGIES OF ADULT EDUCATION

- Abstract -

One of the basic and dominant ways of realising life-long educational and learning is educating adults. Success of this process requires adequate environment, so the task of each government and social partners is ensuring environment supporting permanent and continuous acquiring new knowledge and skills. Education of adults is the area which has been neglected in the countries of South - Eastern Europe due to many transitional problems, first of all economic ones. Although it has been becoming more and more important issue of the educational policies in the region, adult education has not become the priority yet. Some countries of the South - Eastern Europe have adopted strategies of adult education and some principles of adult

education, but their adoption does not mean implementation, i.e. the ‘‘wheel’’ which will start development of adult education and realisation of the educational aims. Considering the fact that the aim of the state policy of adult education is obtaining planned development of the area - planned building of the social surrounding and relevant mechanism and resources for education and learning of the adults, i.e. Creating the system for realising the mission of the for achieving the vision of the adult education, and it is necessary that these strategies an instrument of educational policy contain the key developmental elements. So, the intention of this paper is to see and determine the key developmental elements in the adopted strategies based on the critical analyses of the four strategies of the regional countries. The overall presence was measured bay the scale of estimation, and the basis of the estimation was the critical opinion of the researches during strategies analysis. The analysis resulted with the conclusion that the law of adult education and financing education of the adults as a developmental element belong of the category of “very stressed developmental elements” and the stuff for adult education are treated as developmental element which is inadequately stressed (the average is 1. 75) in the analysed strategies.

Law, financing, institutions, and stuff as developmental elements have been observed in our research individually - isolated as their developmental strength which comes into full force in their mutual work. In this context, based on the analysis results, it can be concluded that each analysed strategy represents a strong developmental potential stressed through mutual work of developmental elements.

Key words: life – long education and learning, adult education, strategies of adult education, developmental elements of the strategy, educational policy.

Literatura:

- **Alibabić, Š.,** (2002) *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- **Alibabić, Š.,** (2011), *Konceptualne i organizacione karakteristike daljeg obrazovanja*, Obrazovanje odraslih, Br.2, Vol.XI, BKC Sarajevo i DVV international u BiH, Sarajevo, str.83-97.
- **Alibabić, Š., Miličević, V., Drakulić, M.,** (2011) *Modeli učenja u korporacijama*, Andragoške studije, br.2, IPA Filozofskog fakulteta, Beograd, str.65-83.

- **Bećić E. i dr.**, (2009) *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih 1. dio*, Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb.
- **Boud, D., Garrick, J.**, (1999) *Understanding Learning at Work*, Routledge, London.
- **Knoll J.H. (2011)** „*Lifelong Learning*” – A New Term for an Old Idea? *The Search for Historical Roots*, Andragoške studije, br. 1, IPA Filozofskog fakulteta, Beograd, str.7-21.
- **DVV international Regional Office for South East Europe**, (2008) *Nacionalni izvještaj o razvoju i stanju obrazovanja i učenja odraslih - Bosna i Hercegovina*, Sarajevo.
- **Ministarstvo obrazovanja i nauke Republike Makedonije**, (2006) *Nacionalna strategija obrazovanja u Republici Makedoniji 2005-2015*, Skoplje.
- **Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu - Obrazovanje odraslih**, (2006) Vol. VI, br. 2, Sarajevo.
- **Popović K.**, (2010) *Obrazovanje odraslih u Jugoistočnoj Evropi*, Obrazovanje odraslih, Vol. X, br. 1, Sarajevo.
- **Savićević, D.**, (2000) *Put ka društvu učenja*, DP Đuro Salaj i JNIP Prosvetni pregled, Beograd.
- **Vlada Republike Hrvatske**, (2004) *Strategija obrazovanja odraslih*, Zagreb.
- **Vlada Republike Crne Gore**, (2006) *Strategija obrazovanja odraslih Crne Gore 2005.-2015.*, Podgorica.
- **Vlada Republike Srbije**, (2006) *Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*, Vršac.
- **Vlada Republike Makedonije**, (2010) *Strategija za obrazovanje odraslih*, Skoplje.
- **Vijeće ministara Bosne i Hercegovine**, (2007) *Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini za period 2007.-2013. godine*, Sarajevo.
- **Vijeće ministara Bosne i Hercegovine**, (2008) *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008.-2015.*, Sarajevo.

Sarina Bakić¹

DEMOKRATIZACIJA KULTURE ILI KULTURA DEMOKRATIJE

- Sažetak-

Osnovno pitanje svakog shvatanja kulture, obrazovanja i demokratije uopšte jeste pravo svakog čovjeka na obrazovanje i kulturu. Pravo na obrazovanje, kulturu, pravo čovjeka na samopotvrđivanje najbolje je posmatrati kroz vidove njihovih praktičnih ostvarivanja ili njihovih neostvarivanja. Tekst naglašava promišljanje da je opšta demokratizacija kulture iznjedrila i sasvim drugačije pristupe, u smislu mjesta i uloge kulture u životu svakog pojedinca. Također, ovaj tekst nastoji podvući jasne distinkcije između dva glavna društvena obrasca kulturne demokratije i demokratizacije kulture.

Ključne riječi: kultura, demokratija, prosvjetiteljstvo, socijalizacija, kulturne potrebe.

Uvod

Ono što je danas poznato kao proces demokratizacije kulture samo se površno gledano odnosi na participaciju svih ljudi u aktivnostima koje su se prije isključivo odnosile na društvene elite. Demokratizacija kulture teži promovisanju i realizaciji željenih vrijednosti – jednakosti, dostupnosti, participacije i ljudskih prava.

Tokom posljednjih decenija također smo svjedoci neoliberalnih napora da se kultura podredi ekonomskim mehanizmima slobodnog tržišta u smislu kulturalizacije ekonomije ili, obratno, ekonomizacije kulture. Principi slobodnotržišne konkurenциje i poduzetništva uvedeni su u nekada privilegovano polje umjetničke ili intelektualne proizvodnje.

Ovakva logika savremene upotrebe kulture uočljiva je u neoliberalnoj strategiji *kulturalizacije* političkih odnosa, kako je to formulisao Boris Buden;

¹ Mr. sc. Sarina Bakić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu

ona u manjoj mjeri ukazuje na gotovo potpuni slom „političke sfere” u njenom modernom smislu, a više na njenu značajnu transformaciju. Artikulacija političkih borbi i društvenih antagonizama izmještena je iz „klasičnog” domena državnih aparata kao što su političke partije, parlamentarni sistem i procedure pravne države ka rasutom polju konkurenčkih „kulturnih opcija”. Međutim, kulturalizacija ne znači samo transformisanje političkih problema u probleme kulture. Kulturalizacija podrazumijeva također „školu kulture”: obrazovanje, kultivisanje i uzgajanje subjekata dominantne kulture. Kultura je samim tim samo jedan segment ideološke edukacije ili, još bolje, kreiranja (njemačka riječ *Bildung* obuhvata oba značenja) „narodnih masa” – precizno govoreći, *subjekata* (u oba značenja te riječi: podanika i autonomnih djelatnika) kapitalističkog sistema. Kultura tolerancije, kultura komunikacije, ekološka kultura, digitalna kultura itd., sve one predstavljaju neoliberalne oblike novog društvenog obrazovanja, onoga što Althusser, naziva *savoir-faire* (znati-kako-činiti).

Bosanskohercegovačko društvo jeste dobar primjer zamršenosti u ovako teškoj mreži različitih tendencija koje karakterišu savremene procese u kulturi. Teškoće nećemo naći samo u različitim ideološkim opterećenjima ili različitim političkim preferencijama. Suočenost sa posljedicama rata, siromaštvom velikog dijela građana, ekonomskim i kulturnim zaostajanjem, nepismenošću, te strahom od ‘drugog’ i ‘drugačijeg’, dodatno usložnjava nimalo jednostavan kulturni kontekst. Veći dio kulture u Bosni i Hercegovini, prvenstveno mislimo na komercijalne vidove kulture, stvara atmosferu bez postojanog kulturnog značenja i razvijanja kulturne svijesti. Ovakva atmosfera, vještački izazvana i vještački održavana, zamagljuje i devalvira autentične kulturne vrijednosti, a sama se, bez duhovnog rizika i stvaralačke odgovornosti, pojavljuje kao kulturni bosanskohercegovački horizont. Atmosfera o kojoj govorimo, bez duhovnih podsticaja i dvosmislenosti stvaralačkog traženja i podsticaja, svojom prividnom, tzv. oslobođenošću kao da ispravlja prirodnu i društvenu nepravdu neobdarenih, netalentovanih i defavoriziranih. Takvi se bez većih poteškoća uključuju u ovu atmosferu, jer osjećaju da im za takvo prisustvo nije potreban nikakav intelektualan rad i napor. Agresivnost i uticaj pseudokulturnih proizvoda u Bosni i Hercegovini uslijedili su, kao i drugdje, tek kada su ovakvi proizvodi dobili ulogu na tržištu, baš kao i svaka druga roba koja se masovno traži, masovno troši i masovno prihvata.

Teme kao što su nedovršeni i fiktivni identiteti, otvaranje prostora za postojanje različitih identiteta, akcentiranje konkretnih „životnih” problema, pitanja manjina, insistiranje na toleranciji i pristojnosti, doživljavaju se još

uvijek kao prijetnja nacionalnim identitetima i nacionalističkim politikama i interesima. S druge strane, potrošački mentalitet, popularna i medijska kultura, nove tehnologije, princip „sve je dozvoljeno” i prateći relativizam vrijednosti uveliko su ušli u bosankohercegovačku svakodnevnicu, kulturu, umjetničke stilove, modne stilove, civilno društvo, javnu sferu i politiku. Nipodaštavanje istorijskih, kulturnih, u nekim slučajevima i tradicionalnih autoriteta, nepostojanje kulturne i klasne stratifikacije društva koja bi predstavljala osnovu kakve-takve društvene strukture, dominacija provincijske političke kulture, stvaraju ambijent koji ne pogoduje ničem drugom do voluntarizmu i potrebi da se „promjene” definisu na osnovu ličnih interesa, znanja i neznanja, navika i ubjedjenja.

Kultura i jučer i danas

Otkada je u I vijeku prije nove ere Ciceron u Pismu Tuskulancima prvi u istoriji upotrijebio riječ kultura (*philosophia autem cultura animi*), pa sve do danas, provlači se sklonost da se kultura i obrazovanje poistovjećuju s pojmovima humanosti i uzvišenosti, s bogatstvom duha i misli. Ljudi svakodnevno koriste ove pojmove da bi izrazili plemenitost u ponašanju, moć znanja ili, pak, sklad boja i oblika. A isto tako će i pojmove izvedene iz njih izjednačavati sa ne uvijek jasnim ličnim uzorima. Edward Sapir je vjerovatno mislio na isto kada je rekao da riječ kultura označava nejasna i složena područja mišljenja koja se kolebaju, sužavaju ili šire zavisno od stajališta bilo koga ko ih upotrijebi. Međutim, nije teškoća samo u mnogoznačnosti ili nejasnoćama pojmove kultura i obrazovanje, nego i u tome što se oni mistificiraju bar isto toliko koliko i njima blizak pojam demokratije. Spomenuto mistificiranje nalazi osnove u samim ljudima. Savremeni mitovi o kulturi pa i o obrazovanju koriste metafore, koje imaju moć ogromnog uticaja na ljude i ostvaruju vezu s njihovim najintimnijim težnjama i željama. Tako, uprkos modernoj tehnologiji koja ih osporava, mitovi o kulturi i obrazovanju opstaju, jer poniču na plodnom tlu ljudskih želja, težnji, uobrazilja, straha i nesigurnosti.

Prosvjetitelji su doprinijeli da se ovakvo značenje kulture i obrazovanja održava i među intelektualcima i umjetnicima, koji ga estetički, istorijski i sociološki razraduju da bi ga na isti način slobodno kao i popularne predstave izjednačavali sa visoko intelektualnim zahtjevima, sa kulturom duha. Koliko intelektualaca i umjetnika poistovjećuje kulturu i obrazovanje s istančanim etičkim i estetskim osjećanjima i vrijednostima, s idealom? A preostaje i praktičan pogled: svakodnevni i oni drugi kulturni poduhvati koje pokreće briga za druge, da se drugi kulturno i duhovno obogate i da se na taj način

mijenjaju i preobražavaju. Shvatanje kulture i obrazovanja jeste njegovo usmjeravanje i ka pomenutom praktičnom pogledu, i to ne samo radi promišljanja i kontemplacije nego ponajviše zbog društvene potrebe. Trebalo bi se podsjetiti da su prosvjetitelji živjeli u epohi kapitalističkog razdvajanja individualnog od kolektivnog, duhovnog od materijalnog te da je zato njihovo shvatanje etičko. Prosvjetitelji su prepoznali društvenu potrebu kao proturječje na individualnom planu: između želje da se samostalno razvija i napreduje i neostvarivosti ovih težnji u kapitalističkoj ekonomiji i partikularističkim društvenim uslovima. U takvim okolnostima, kakva bi druga solucija ovog proturječja mogla biti ako ne ona u obrazovanju i kulturi koja je u stanju da čovjeka osloboди i izdigne ga u odnosu na realnost. Usvajajući kulturu i pokušavajući spoznati preko nje istinu, dobrotu, ljepotu, čovjek prevladava ograničenost svog stvarnog postojanja, ostvaruje jedinstvo s prošlošću i sadašnjоšću.

Prosvjetiteljsko poimanje kulture i obrazovanja je, tako, još od početka predodređeno da bude humanističko i etičko. Tek kasnije, Marx će u Tezama o Feuerbachu ukazati na drugu mogućnost: da se svijet ne samo oblikuje u duhovne projekcije i različito tumači već i da se mijenja. Ova ideja o promjenama, koju možemo smatrati početkom novog shvatanja kulture, sadržavala je u sebi izrazito antiprosvjetiteljski stav: poziv, ne da se čovjek obrazuje i bježi iz stvarnosti, već da proniče u tu stvarnost i spoznaje kako bi je mogao mijenjati. Sto godina prije Marxa, Rousseau je preporučivao izlaz iz začaranog kruga kapitalističke stvarnosti putem napuštanja industrijske civilizacije i vraćanja prirodi. Ovaj njegov prijedlog Voltaire je izložio sramu rekavši da Rousseau poziva ljude „da pasu travu“. Kod romantičara, koji između života i obrazovanja i kulture vide raskorak koji se produbljuje, kultura i nauka se poimaju i kao bjekstvo u razmišljanje. Misao o kulturnom i intelektualnom eskapizmu prvi je spomenuo Montaigne, što se odnosilo na pozorište i književnost. Pola vijeka kasnije, Pascal preuzima ovo mišljenje, ali zato da bi ga promijenio, bjekstvo se kod njega više ne odnosi na pozorište i književnost već na čistu kontemplaciju. Umjesto odlaska u pozorište i čitanja koje je preporučivao Montaigne, Pascal Ijudima savjetuje da sjede u svojim sobama i „postanu kulturni“ tako što će razmišljati ko su, šta su, odakle su i kuda idu.

Ne prepoznajemo li ovu prosvjetiteljsku misao o kulturi i obrazovanju, ili bar njene značajne tragove, i u savremenim mitovima o obrazovanju i kulturi? Zatim, onaj isti odnos i predstavu o životu, isto ono shvatanje kulture i obrazovanja kao prilagođavanja, kao spiritualizovanje stvarnosti i nadoknade

za „bjekstvo od života”. „Ako je život cilj”, kako je pisao Danilo Kiš, „umjetnost je život”. Ako je život vezan za sat, umjetnost je spontana i, bar naizgled, neinhibirana. Na spoljašnjem, senzualnom planu, kultura i umjetnost unose u život različitosti i raznovrsnosti, unose boje i melodije. Scenografija u pozorištu, suptilne ili jake, izazovne boje na platnima, psihološka stanja karaktera u romanima i filmovima, neuobičajeni spojevi zvukova u muzici, sve to djeluje drugačije u odnosu na stvarni život. Način kulturne potrošnje i način obrazovanja u kome se čovjek angažuje je jednostavno odraz njegove individualnosti.

Šta se bitno promijenilo od perioda Montaignea, koji je gotovo na isti način video kulturu kao ‘sklonište’, čak i kao moguću psihoterapiju? Da li bismo ovu sličnost objasnili kao podudarnost ili kao uslovljenošć, ali kakvu? Očigledno je da se niti podudarnost niti uslovljenošt samom kulturom ne mogu objasniti, ostaje još da povjerujemo kako se istorija stvarno ponavlja. Međutim, razlike ipak postoje. U okviru prosvjetiteljskog načina mišljenja, mitovi o kulturi, obrazovanju i umjetnosti se mijenjaju, ali samo zato da bi zadržali isti moralni i ‘utješiteljski’ sadržaj. Naprimjer, posljednji mit o kulturi kao kvalitetu života, ili najnovija doktrina socio-kulturnih animacija, ne označavaju li oni stalno nešto novo, uz nepromijenjene okolnosti i uslove života? Sjetimo se one pesimistične francuske poslovice „*Plus ça change, plus c'est la même chose*”². Po čemu se savremeni mitovi razlikuju od Montaigneovih? Prava, ‘živa’ kultura je, misle stari prosvjetitelji i uvjерavaju nas u to i savremeni, sinonim humanizma, obrazovanja, istančanog osjećaja i produbljenog načina mišljenja. To je, kako kažu, pravi život koji bi se trebao prvo spoznati a onda živjeti. Potrebno je ovdje primijetiti da je „spoznati” ključna riječ.

Prosvjetiteljsko poimanje kulture i obrazovanja je, dakle, bilo i ostalo moralističko, njen se strogi moral uzdiže iznad nemoralnosti čovjekovog položaja. Ova filozofija nije usmjerena na to da nešto mijenja u čovjekovom životu, ili barem ne puno, nego na unutrašnje mijenjanje čovjeka, na njegovo prilagođavanje. Obrazovanje i kultura je u ovim tumačenjima ideja o promjenama, ali o promjenama u samom čovjeku, a ne u objektivnom svijetu. Ovakva filozofija proizvodi ideje kojima se preporučuje mirenje sa stvarnošću na taj način što se stvarnosti suprotstavlja nadstvarnost – lijepo, uzvišeno i plemenito u odnosu na ne-lijepo, ne-uzvišeno i ne-plemenito. Marcuse je u pravu, kultura, ona vladajuća i prosvjetiteljska, nije osporavajuća, ona je uvijek bila afirmativna, ali važno je reći da je uz sve promjene ona i dalje ostala takva. Nakon ovog upoređivanja u istorijskom kontekstu, nema

² „Što se stvari više mijenjaju, više ostaju iste.”

nikakve sumnje: onog trenutka kada se opravda potreba za obrazovanjem, podučavanjem i usmjeravanjem ljudi, i kada kultura i obrazovanje postanu sredstvo tog usmjeravanja, nastupaju nepredvidive posljedice i dešavanja sa čovjekom mogu krenuti neželjenim tokom. Nešto je očigledno ispušteno iz ruku – kultura, demokratija, čovjek, ili sve zajedno?

Praktična primjena prosvjetiteljskih ideja (demokratizacija obrazovanja i kulture) rukovodi se dobro skrivanom namjerom da se čovjek odrekne vlastitog iskustva i napusti ideju o mijenjaju svijeta, da bi svoju stvarnu životnu situaciju zamijenio jednom imaginarnom. Sasvim paradoksalno, savremena sociologija ovaj proces naziva socijalizacijom. Kultura i obrazovanje se danas koristi kao način socijalizacije u uslovima u kojima se čovjek razdvaja od smisla svog postojanja. Na taj način se dobija još jedan primjer *contradictio in adjecto*: sve treba da se socijalizuje osim stvarnih društvenih uslova. Jer društvo u kojem se ovakva socijalizacija odvija nije stvaralačko, u najboljem slučaju je ‘participativno’, to su društva u kojima se istorija „stvara ljudima iza leđa“. Pojedinac i grupe se pozivaju i upućuju na učestvovanje u primanju kulturnih, naučnih, umjetničkih oblika – koje drugi stvaraju – da učestvuju u prihvatanju odnosa u društvu i prilagođavanju tim odnosima – koje drugi određuju – u politici društva koju vode drugi. Njihova uloga se tako, već mnogo puta rečeno, svodi na pukog potrošača duhovnih i materijalnih proizvoda. Takvo stanje se naziva demokratijom! Jedini oblik ispoljavanja bilo kakvog subjektiviteta jeste prilagođavanje. I upravo takvo prilagođavanje, takvo iznuđeno i nametnuto mirenje sa datim okolnostima i odustajanje od bilo kakvih promjena se naziva socijalizacijom!

U antagonističkim društvenim odnosima, prosvjetiteljska ideja o kulturi i obrazovanju kao uzvišenim i humanističkim, preobražava se, čak i kada većina zagovornika ovakvog promišljanja i nema namjeru, u ideju o duhovnom konformizmu. Promišljeni, ali i dobro prikriveni cilj demokratizacije kulture jeste prilagođavanje. Shvatiti ponuđene kulturne oblike i usvojiti masovne, širene i propagirane vrijednosti znači prilagođavati se stanju stvari, oslobađati se napetosti svakodnevnice, prevazilaziti otuđenost i neurotičnost. Kulturi je tako namijenjena uloga da kulturnim, duhovnim, obrazovnim konformizmom, utemeljuje odnosno jača društveni konformizam uopšte.

Značenja socijalizacije

Izraze socijalizacija čovjeka, sistem vrijednosti i kulturne potrebe možemo čuti danas u gotovo svim raspravama o kulturi. Ovim izrazima, kao i nekim drugim kao što su kulturni identitet, komunikacija, interakcija, pridaju se

značenja za koja se prepostavlja da su ključna za razumijevanje savremenih kulturnih događanja. No, važno je ustvrditi protivrječnosti njihovih stvarnih sadržaja i značenja.

Ako se kultura razumijeva kao smišljena društvena djelatnost, onda bi se uslovno mogla izvući dva opšta kulturna obrasca: demokratizacija kulture i kulturna demokratija. Njihova su polazišta i ciljevi sasvim različiti, a posljedice ovih razlika i pogrešnog razumijevanja dalekosežne. Ne samo da se njima daju različiti odgovori na različita pitanja kulturnog razvoja nego se i pitanja u okviru ova dva kulturna obrasca sasvim različito i formuliraju. Kada je riječ o kulturnim potrebama i pravu na kulturu, otvara se pitanje: na koje se tačno kulturne potrebe misli, na već postojeće ili neke nove, ili one u razvoju? Zatim, postavljaju se i sljedeća pitanja: da li pravo na kulturu podrazumijeva zadovoljavanje kulturnih potreba u oblicima i sadržajima ‘vladajuće’ kulture ili se, prije svega, pitanje odnosi na kulturne potrebe za koje se građani opredjeljuju? Također, iz ovih pitanja proizlaze i naredna: ko tumači i ko zadovoljava kulturne potrebe - građani, društvene grupe kojima pripadaju ili neko drugi u njihovo ime?

Za demokratizaciju kulture, ova se pitanja, recimo, ne postavljaju. Kulturne potrebe su one koje se odnose na pravu kulturu, višu i univerzalnu. Ako se neka pitanja i postavljaju, ona se najviše odnose na praktičnu stranu - kako izgrađivati i širiti potrebe za kulturom a ne za suštinu kulturnih potreba. Može se, dakle, govoriti o strategiji demokratizacije kulture, ili u najboljem slučaju, o ‘kulturnoj pedagogiji’. Demokratizacija kulture u svim društvima ne priznaje kulturni pluralizam da bi se za nju ova pitanja uopšte postavljala. Ona propagira i širi monocentrični kulturni obrazac, a to znači da priznaje kulturne potrebe koje se odnose samo na kulturne oblike ovog konkretnog obrasca. Sa stanovišta kulturne demokratije, međutim, ovakva pitanja se postavljaju ne samo zbog kulturnih potreba nego i ostalih pojmovova za koje smatramo da su važni za razumijevanje kulturnih procesa: sistemom vrijednosti i socijalizacijom. Ako spomenemo, naprimjer, sistem vrijednosti, automatski pitamo: koji? Jer onaj sistem vrijednosti koji navodno usvaja kompletno društvo predstavlja teorijsku apstrakciju ili, u najboljem slučaju, daleki cilj.

Sa stanovišta stvarnih društvenih iskustava i praksi, moglo bi se govoriti o različitim sistemima vrijednosti – grupa, klasa, lokalne i regionalne zajednice, ali ne i o sistemu vrijednosti jednog cjelokupnog društva. Ali ne priznajući kulturni pluralizam, demokratizacija kulture ne priznaje ni ovaj širi, opšti. Zatim, šta bi trebalo da znači odabir vrijednosti, ako se uzmu u obzir institucije

preko kojih se vrijednosti neposredno uspostavljaju (škola, porodica, religija, politika, mediji, zakoni), ili posredno putem društvenih, ekonomskih i drugih uslova. Na kraju, treći pojam koji kulturne studije smatraju veoma značajnim, socijalizacija, izaziva dodatne nedoumice. Šta socijalizacija uopšte znači? Da li je to ‘prilagođavanje datim uslovima’ odnosno ‘usvajanje sistema vrijednosti određenog društva’, ili nešto drugo? Ako socijalizaciju povežemo sa čovjekovom istorijskom evolucijom, istovremeno možemo postaviti pitanje: da li je takva socijalizacija uopšte moguća putem kulture, samo promjenama u kulturi a ne i promjenama u društvenim odnosima.

Demokratizacija kulture se, kako već mnogi teoretičari navode, temelji na ideji o kulturi po kojoj se kulturni razvoj, kulturne potrebe i vrijednosti i socijalizacija ličnosti posmatraju i razumijevaju kao prevashodno kulturne pojave i dešavanja. Nasuprot tome, kulturna demokratija posmatra i razumijeva kulturne potrebe, vrijednosti, cjelokupan razvoj kulture, u složenoj međusobnoj povezanosti te uslovljenosti s elementarnim zbivanjima u društvu. Iz ovoga proizlazi i najvažnija razlika između demokratizacije kulture i kulturne demokratije, razlika koja se odnosi na suštinu svih događanja i kretanja u jednom društvu, na način obrazovanja i razvoj ličnosti, na tzv. ‘proizvodnju ljudi’. Demokratizacija kulture usvaja i primjenjuje prosvjetiteljstvo čije je polazište i ishodište ideja o podučavanju i usmjeravanju. S druge strane, polazište kulturne demokratije je čovjekovo samoostvarivanje, ideja da čovjek stvara društvo i svoju istoriju. Odvajajući kulturne potrebe od društvenog i ekonomskog konteksta i umanjujući uticaj čovjeka na sopstveno formiranje i razvoj, demokratizacija kulture opravdava s teorijske tačke gledišta, ali praktično omogućava manipulisanje ljudima prema potrebama i interesima van dometa samog čovjeka.

Sasvim suprotno tome, kulturna demokratija se zasniva na razumijevanju da čovjek treba da ovlada svim uslovima svog života i rada, da postane „kovač svoje sudbine”. Kroz cjelokupna društvena dešavanja i prepostavimo, kao njihov aktivni sudionik, čovjek bi trebao prvenstveno „sam sebe da stvara” i da stvara kulturu. Demokratizacija kulture se zauzima za usvajanje već postojećih kulturnih vrijednosti i postojećih kulturnih ostvarenja, koji se zatim sistematski dalje šire. Tu kulturu, hipotetički višu ili pravu kulturu, Demerath naziva ‘kulicom ugledanja’. Nju stvara manjina dok je velika većina prima na taj način što je podražava da bi na taj način postala „kulturna”. Sve su dosadašnje kulture u istoriji, kako tvrdi Demerath, bile kulture podražavanja. S druge strane, kulturna demokratija na prvo mjesto stavlja kulturu stvaranja, onu u čijem bi stvaranju i razvoju učestvovala većina u društvu. Iz ovoga

proizlazi da kulturna demokratija ne predstavlja samo usvajanje određenih kulturnih vrijednosti nego predstavlja stvaranje i razvoj uslova u kojima bi se ispoljavale čovjekove sposobnosti i potvrđivao njegov ljudski i stvaralački smisao. Tako bi potreba za stvaranjem mogla vremenom i da postane jedna od primarnih čovjekovih potreba. Zato su za kulturnu demokratiju neprimjereni izrazi: usvajanje kulturnih vrijednosti, pristup kulturi, širenje kulture, zadovoljavanje kulturnih potreba, korisnici kulturnih usluga, kulturni animatori, kulturna proizvodnja, kulturna potrošnja, i drugi iz paternalističko-administrativno-komercijalističkog rječnika demokratizacije kulture. Svi ovi izrazi ukazuju na razdvajanje čovjeka na funkcije, na odvajanje kulture od samog života, na podjelu na one koji kulturu stvaraju i na one koji kulturu primaju, na one koji podučavaju i one koji se podučavaju. Kulturna demokratija treba izgraditi svoje pojmove, svoj rječnik, uvesti one izraze koji će izražavati jedinstvo čovjeka, i njegovih funkcija i njegovih potreba. Da izraze suštinu kulture, ali i suštinu ljudskog postojanja.

Kontradiktornosti kulturnog etatizma

Kulturna politika koja se rukovodi načelima demokratizacije kulture podrazumijeva smisljene poduhvate da se određene kulturne potrebe ljudi zadovoljavaju, da se prepostavljene kulturne vrijednosti učine dostupnim što većem broju ljudi (u idealnom slučaju svim članovima u društvu), kao i da se ljudi stvaralački izražavaju u preporučenim kulturnim sferama. Kulturi se stoga u segmentu socijalizacije ličnosti pridaje izuzetno značajna uloga. Nosilac ovakve kulturne politike je (ili bi bar trebala da bude) država kao prepostavljeni zaštitnik opšteg interesa. Da bi se ovo ostvarilo, država donosi normativne akte, osniva odgovarajuće ustanove, uvodi metode planiranja, razvoja te programiranja kulturnog razvoja. Uporedo s ovim oblikom demokratizacije kulture, ali s nešto drugačijim metodama i ciljevima, djeluje i tržišni mehanizam tzv. privatni sektor. Razvijaju se one kulturne vrijednosti koje tržište prihvata. Ma koliko se razlikovali, čak i bili međusobno konkurentni, ovi podsistemi imaju jedno zajedničko obilježje: i u jednom i u drugom se kulturne potrebe tumače relativno nezavisno od samih građana. Među njima postoji jedna vrsta podjele sfera. Privatni sektor je orijentisan na kulturnu industriju, dok država uglavnom podstiče one segmente u kulturi za koje smatra da su korisni za društvo, a koje privatni sektor napušta jer nisu probitačni³.

³ Takav je slučaj sa pozorištima, bibliotekama, razvijanjem kulture u manjim i nerazvijenim zajednicama.

U svjetlu ovakvih promišljanja, značenje pojmove je veoma složeno. Ako govorimo o kulturnim potrebama, onda se postavlja pitanje kako se one u ovakvim današnjim uslovima mogu ustanoviti kao aktuelne i potvrđivati kao društvene i važne. Pošto i državna administracija, kao predstavnik javnog sektora, i kulturna industrija, kao predstavnik privatnog, posreduju između ljudi i praktičnog zadovoljavanja njihovih potreba, one su u položaju ne samo da na različite načine tumače te potrebe nego i da samim zadovoljavanjem tih potreba preobražavaju te iste potrebe i podređuju svojim interesima. Mjerila ocjenjivanja i tumačenja kulturnih potreba i vrijednosti se ne utvrđuju u demokratskim društvenim procesima jer građani praktično nemaju mogućnosti, ili su te mogućnosti nedovoljne, kako bi sami izrazili svoje potrebe. Oni koji odlučuju o sredstvima za kulturu (administracija, centri političke i finansijske moći) posredno ili neposredno primjenjuju isključivo svoja mjerila, u kojima se izražavaju i njihovi interesi.

U slučaju privatnog sektora, tumačenje kulturnih potreba je djelimično fleksibilnije (znače za prepoznavanje potreba uglavnom određuje tržište), ali s druge strane je još uže, s obzirom da se tržišni mehanizam trudi da zadovolji uglavnom već ustaljene potrebe, ne upuštajući se u finansijski rizik da „proizvodi“ nove kulturne potrebe ili stvara lažne potrebe. To je ono ustrojstvo koje Marcuse naziva „induciranim potrebama društva“, traženim ponašanjem i poželjnim aspiracijama koje su postale spontane. Ma koliko se po načinima i ciljevima međusobno razlikovali, državni paternalizam i kulturna industrija se veoma lako dopunjaju u procesu izmjene i kontrolisanja čovjekovih potreba i manipulisanju njegovim najintimnijim težnjama, u duhovnom podređivanju ljudi. Drugim riječima, radi se o kulturnom relativizmu, konceptu koji otvara pitanja da li postoje univerzalni standardi odnosno vrijednosti koje bi svi ljudi trebali slijediti, odnosno da li kulturološki relativizam znači da su svi običaji i ponašanja podjednako prihvatljivi. Kriteriji, standardi su difuzni jer se ispostavilo da oni zavise od ‘svjesne proizvodnje značenja’ koji proizlaze iz različitih diskursa. Različiti diskursi ukazuju na heterogenost svijeta, jer njih proizvode već pomenute različite grupe koji se identificiraju na osnovu različitih i mnogobrojnih karakteristika. Demokratija obezbjeđuje slobodu različitim grupama da stvore i promovišu svoj diskurs, odnosno svoje interese, kulturu, pogled na svijet. Jednom riječju, svoj identitet. Potreba razumijevanja ‘drugog’ i ‘drugačijeg’ što se svakodnevno umnožava, najviše zbog komunikacione dinamike, ali i demografskih promjena u cijelom svijetu, postaje imperativ bez čijeg poštovanja složena društva današnjice jednostavno nisu u stanju funkcionišati. Ovim otvaramo i naredno pitanje: kako je moguće

uopšte imati određeni sistem vrijednosti ukoliko je svaki sistem podjednako prihvatljiv i vrijedan? Na prvi pogled, ovakvo retoričko pitanje nameću novi pristupi i razumijevanja u kulturi, koja se već odavno udaljila od visokih, elitnih oblasti kulture i preselila se u sam centar svakodnevnog čovjekovog života, te političkih igara i manipulacija. Opšta demokratizacija kulture iznjedrila je i sasvim drugačije pristupe u smislu mjesta i uloge kulture u životu svakog pojedinca. Na osnovu raznih modernističkih i postmodernističkih promišljanja i tumačenja, dolazimo do saznanja da svaka društvena grupa, bilo da je dominantna ili marginalna, svaki oblik kulture, odnosio se on na umjetnost, rock kulturu ili kulturu delinkvenata, sekti, etničkih zajednica ili homoseksualaca, predstavlja, derridovski kazano, cjelinu značenja. Visoka, niska, elitna i popularna kultura spajaju se u nove forme koje sve više brišu granice i razlike koje su ih ranije nepomirljivo razdvajale, imajući zajedničku karakteristiku zavisnosti od tržišta. Kič-kultura i umjetnost postaju legitimni kulturološki koncepti kao i svi drugi. Svaki glas, svaki individualni napor može postati relevantan ukoliko u igri promocije učestvuju određeni centri moći i ukoliko je „demokratski ambijent“ spremna da prihvati sve i svakog koji želi i ima potrebu nešto da kaže. Na ovakav način, kultura se ‘susrela’ s odsustvom poretna, oslonca i strukture, do mjere do koje je izgubila mogućnost da pojedincu ponudi smislenu egzistenciju, koja će se oslanjati na neki ‘viši smisao postojanja’.

Zaključna razmatranja

Za današnji svijet, svijet u kojem živimo, kaže se da razvoj kulture i obrazovanja u njemu zaostaju za materijalnim i tehnološkim razvojem. Nikada se jače nije osjećala potreba za uzajamnošću, i nikada razlike između razvijenih i nerazvijenih, između onih koji imaju i koji nemaju nisu bile tako velike i tako izražajne. Uzdrmani su nazori o kulturi, osjećaj pripadnosti, samopouzdanje kulturnih cjelina, konstantno osjećamo da je jedan sistem vrijednosti nepovratno doveden u pitanje, a da „novi“ još nije uspostavljen. Zabrinutost mnogih, u svim dijelovima svijeta, dovodi do poziva na „odbranu“ već postojećih „identiteta“. „Ideološko otrežnjenje“ na svjetskoj političkoj sceni u posljednjih dvadeset godina olakšava zloupotrebu pojma kulture i širenje ksenofobijskih ideja.

Odgovor na pitanje da li će u vremenu u kojem živimo, i u kome je svijet isto toliko sposoban za još veći napredak koliko i za samouništenje, biti ostvaren istorijski skok kojim bi se počelo pisati novo poglavlje čovjekove istorije, obavljen je koliko neizvjesnošću toliko i već neskrivenim pesimizmom. Pred

našim očima odvija se zgušnjavanje istorije, koja sve više proširuje svijest o neophodnosti promjena. Pogled u budućnost, međutim, zamagljuje predstave koje smisljeno šire snage zainteresovane da se tok istorije zaustavi kao i nejasnoće kroz koje se teško probija svijest savremenog čovjeka.

Uporedo s ovakvim političkim i društvenim tokovima, u svijetu se razvijaju, kao njihovo osporavanje i kao drugi mogući izbor, kulturni i politički oblici u kojima se izražavaju težnje širih slojeva društava za slobodama i pravima kao i aktivnim ulogama u politici društava i kulturnom stvaranju. Ovakvi oblici, u očiglednom porastu posljednjih godina, moglo bi biti važan činilac budućnosti u mjeri u kojoj se bude širilo saznanje da osnovni problem našeg vremena nije, u riječima Hannah Arendt, samo „proizvodnja predmeta za ljudе”, već „proizvodnja ljudi za predmete”.

Planetarni talas masovne kulture, „ekonomska mondijalizacija” i konačno krah ustaljene političke podjele svijeta, oslabivši smisao prihvaćenih simbola, doveli su u pitanje kulturne sisteme. Predstave, ponašanja, navike, ustaljeni oblici razmjene, nastavljaju da se razvijaju bez vjere u institucije koje bi ih simbolizovale, koje bi ih „pamtile”, koje bi ih osmišljavale. Stoji prepostavka da kao društvo u cjelini ne prolazimo samo kroz križu kulture već i kroz križu samopouzdanja i samopoštovanja.

DEMOCRATISATION OF CULTURE OR CULTURE OF DEMOCRACY

-Abstract-

Rudimentary questions regarding understanding of culture, education and democracy always emphasize the right of every human being on education and culture. Right on education, culture, and self - acknowledgement and self-validation is the best to observe through manners of their practical attainments or their failures. This observation underlines guesstimate that democracy of culture has generated completely different approaches vis-à-vis the role and position of culture in life of each individual. Furthermore, this article aims to accentuate clear distinction points between two significant social patterns: cultural democracy and democracy of culture.

Key words: **culture, democracy, illumination (period), socialization, cultural preferences.**

Literatura:

- **Adorno, Theodor W.** (1991) *The Culture Industry*, Routledge, London/New York.
- **Buden, Boris** (2007) *Vavilonska jama: O (ne)prevodivosti kulture*, Fabrika knjiga, Beograd.
- **Demerath, Loren** (2012) *Explaining Culture: The Social Pursuit of Subjective Order*, Lexington Books, New York.
- **Đorđević, Jelena** (2008) *Studije kulture*, Zbornik, JP Službeni glasnik, Beograd.
- **Hartley, John** (priredivač) (2007) *Kreativne industrije*, Clio, Beograd.
- **Horkheimer, M., Adorno, Theodor W.** (1974) *Dijalektika prosvjetiteljstva*, Filozofiski fragmenti, Veselin Masleša, Sarajevo.
- **Lal, Vinay, Nandy, Ashis**, (2012), "Budućnost znanja i kulture", Clio, Beograd.
- **Marcuse, Herbert** (1977) *Kultura i društvo*, Bigz, Beograd.
- **Marx, Karl** (1956) *Teze o Feuerbachu*, prev. Vanja Sutlić. U: Feuerbach, Ludwig: Izbor iz djela (predgovor), Matica hrvatska, Zagreb.
- **de Montaigne, Michel**, (1977) *Ogledi, Reč i misao*, Rad, Beograd.
- **Sennet, Richard** (1989) *Nestanak javnog čovjeka*, Naprijed, Zagreb.

Zarfa Hrnjić Kuduzović¹

POBOLJŠANJE MEDIJSKE KOMPETENTNOSTI GRAĐANA U FUNKCIJI OPTIMALNOG KORIŠTENJA POTENCIJALA ONLINE I OFFLINE MEDIJA

„Tehnologija je vrlo zabavna, ali se u njoj možemo i ugušiti.
Informacijska magla može otjerati znanje.“

Daniel Boorstin

- Sažetak -

Da bi potencijale informacijsko-komunikacijske tehnologije optimalno iskoristili za svoj prosperitet, građani, osim pristupa toj tehnologiji, trebaju imati i određeno komunikološko znanje, odnosno razvijati medijsku kompetenciju. Medijsko obrazovanje ne može korjenito promijeniti savremeno medijsko tržište koje korisnike tretira kao konzumente, a ne kao građane, ali može doprinijeti njegovim promjenama razvijajući kognitivne, tehničke, kulturno-estetske i kompetencije korisnika za razumijevanje i korištenje savremenih medija, kao i ekonomskih i ideoloških zakonitosti po kojima funkcionišu. Koncept medijskog obrazovanja u BiH nije dovoljno razvijen niti u javnosti niti u akademskoj zajednici, a dostupni podaci ukazuju da će njegovo integrisanje u obrazovne programe biti dugotrajan i težak proces.

Ključne riječi: komunikacijska tehnologija, korisnici, medijska kompetencija, medijski sadržaji, kritička svijest.

¹ Doc. dr. Zarfa Hrnjić Kuduzović, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu

Uvod

Intenzivan razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije postavlja brojne izazove, kako pred novinare i medijsku industriju uopšte tako i pred korisnike. Tehnička opremljenost korisnika uređajima poput (klasične, digitalne ili interaktivne) televizije, zatim kompjuterima, *iPadima*, *iPhoneima* i sličnim uređajima nije dovoljna da bi oni optimalno koristili njihove kapacitete. Za to im je potreban određeni nivo tehničkog i komunikološkog znanja, odnosno medijska kompetentnost. Razvoj masovnih medija i uopšte sredstava za komunikaciju je i u ranijim epohama bio usko povezan sa razvojem pismenosti i obrazovanja među građanima.

U kojoj će mjeri građani koristiti komunikacijske tehnologije za svoj boljšak kreirajući i distribuirajući medijske sadržaje, pokrećući određene teme u medijima, komentarišući i kritikujući društvene fenomene zahvaljujući dobroj informisanosti i znanju, a koliko će biti žrtve medijske manipulacije zavisi u velikoj mjeri od njihovog poznavanja novih tehnologija te sposobnosti razlikovanja vjerodostojnih od manipulativnih informacija. Upravo zbog toga se u nekim, prvenstveno onim razvijenijim zemljama, provodi medijsko obrazovanje učenika i studenata, a njegovo uvrštavanje u nastavne programe zagovara brojne međunarodne institucije i organizacije. Na međunarodnom nivou, pitanje medijske kompetencije inicirao je UNESCO 70-ih godina XX vijeka da bi 1982. godine 19 evropskih zemalja u Grunwaldu (Njemačka) potpisalo Konvenciju o medijskom obrazovanju². UNESCO-ove Preporuke o edukaciji za medije i digitalno doba³ usvojene u Beču 1999. godine prihvatile su 33 države.

Medijska kompetencija podrazumijeva posjedovanje znanja i vještina potrebnih za optimalno korištenje potencijala komunikacijske tehnologije, te razumijevanje načina na koji mediji funkcionišu i sposobnost kritičkog analiziranja medijskih

2 Polazeći od jaza između obrazovne prakse u kojoj je korištenje, ali i analiziranje u masovnim medijima neopravdano zanemareno i stvarnosti u kojoj mladi u nekim državama provode više vremena uz medije nego u školi, preporučene su mjere za razvoj kritičkih sposobnosti publike. One podrazumijevaju uvođenje programa medijskog obrazovanja od predškolskih do univerzitetskih ustanova, kao i cijeloživotnu edukaciju odraslih; provođenje obuke za nastavnike radi povećanja medijskih znanja i vještina i uvođenje adekvatnih nastavnih metoda; podsticanje istraživanja čiji će rezultati doprinijeti medijskom obrazovanju, te podršku država UNESCO-ovim inicijativama i projektima za jačanje međunarodne saradnje u medijskom obrazovanju.

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, pristupljeno 10. 9. 2012.

3 Njima se naglašava važnost uključivanja medijske edukacije kako u programe formalnog obrazovanja tako i one neformalne. Potencira se obuka o novim komunikacijskim tehnologijama i njihovom potencijalu za poboljšanje kvaliteta života građana i to u razvijenim i nerazvijenim državama, u normalnim kao i u vanrednim situacijama.

<http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>, pristupljeno 10. 9. 2012.

sadržaja. Dakle, cilj medijskog obrazovanja je podstići i osposobiti korisnike za medijski aktivizam i kritički odnos prema medijskoj i društvenoj stvarnosti, te na taj način spriječiti manipulaciju građanima i doprinijeti demokratizaciji medija i društva.

Lin Masterman⁴ je naveo ključne razloge koji medijsko obrazovanje čine nužnim:

- visoka potrošnja medija i prezasićenost do koje stižemo
- ideološki značaj medija, posebno imajući u vidu reklame
- pojava informacionog rukovođenja u preduzećima
- narastajući značaj vizuelne i informacione komunikacije u svim domenima
- očekivanja mladih da budu obrazovani tako da mogu razumjeti svoje doba
- nacionalni i međunarodni porast privatizacije svih informacionih tehnologija

Medijsko obrazovanje u BiH

Navedeni razlozi, a ni potenciranje međunarodne zajednice za razvoj medijske pismenosti za sada očito nisu dovoljni za ozbiljan pristup medijskom obrazovanju u Bosni i Hercegovini. Analiza nastavnih planova i programa koju je 2011. godine provela Regulatorna agencija za komunikacije pokazala je da edukacija nastavnika, učenika, roditelja i medijskih korisnika uopšte o novim tehnološkim mogućnostima medija, o proizvodskim i ekonomskim načelima njihovog funkcionisanja te opasnostima od njihove zloupotrebe i mehanizmima zaštite nije na odgovarajućem nivou. Bosna i Hercegovina u ovom segmentu ne ispunjava standarde Evropske unije, a medijsko obrazovanje još uvijek nije prepoznato kao bitna komponenta niti medijske politike niti obrazovnih programa. Medijsko obrazovanje je slabo razvijen koncept ne samo u javnosti nego i u akademskoj zajednici. Obrazovne institucije u BiH još nisu pokazale odgovarajući interes za njim, a ni u naučnim krugovima koncept nije dovoljno razvijen. Posljedično nema ni naučnih istraživanja iz ove oblasti, a ni mehanizama za praćenje medijske pismenosti⁵. Prvi projekat medijske pismenosti u BiH pokrenut je tek 2003. godine. Mediacentar Sarajevo inicirao je javnu debatu o potrebi uvođenja medijskog obrazovanja u srednje škole u BiH, te organizovao radionicu o medijskoj pismenosti za nastavnike.

4 Prema Goni, Žak (1997). Medijsko obrazovanje. Beograd: Clio, str. 25.

5 www.media.ba/mcsonline/bs/vijest/rak-medijska-pismenost-u-bih-ne-ispunjava-zahtjeve-eu, pristupljeno 9. 4. 2011.

Projekat je nastavljen objavljivanjem zbornika *Medijska pismenost i civilno društvo* 2005. godine, a 2007. godine objavljen je zbornik *Stereotipizacija: predstavljanje žena u štampanim medijima u jugoistočnoj Evropi*. Internews u Bosni i Hercegovini je 2012. godine pokrenuo inicijativu podizanja nivoa medijske pismenosti, te u tom cilju provodi aktivnosti povezivanja različitih društvenih aktera zainteresovanih za ovu oblast⁶. Njihova saradnja trebala bi rezultirati konkretnim akcijama za poboljšanje kvaliteta formalnog obrazovanja iz oblasti medijske pismenosti u institucijama gdje ono postoji, odnosno osposobljavanjem građana putem neformalnih oblika edukacije za prepoznavanje manipulativnih i neprofesionalnih medijskih sadržaja. U okviru projekta *Podrška kvalitetu i razvoju novih medijskih platformi i izvora, ova organizacija nudi* finansijsku i tehničku podršku novinarima, kao i građanima, za efektnije korištenje digitalnih medija. Nekoliko udruženja građana koja su dobila grantove osnovalo je web portale koji funkcionišu kao *crowdsourcing* platforme koje omogućavaju građanima da prijave probleme iz određenih oblasti, te ih podstiču na građanski aktivizam.

Rezultati pomenute analize RAK-a pokazuju da će borba za medijsko obrazovanje u BiH biti duga i teška. Napredak u ovoj oblasti zahtijeva sistematičan pristup medijskom obrazovanju u nastavnim programima, mnogo veći broj istraživanja za njegovo akademsko utemeljenje u BiH, te odgovarajuće seminare i radionice za obuku nastavnika.

Zagovornici teze o aktivnoj publici shvaćaju je kao zrelu, obrazovanu i voljnu da se kognitivno angažuje u dekodiranju medijskih sadržaja. Međutim, između ovako viđene „idealizovane“ publike i one stvarne postoji značajna diskrepancija. Jaz u znanju među publikom se produbljuje, njena fokusiranost na sadržaj uslijed informacijske prezasićenosti opada, kao i interes za vijesti. Ovi trendovi najizraženiji su među mlađom publikom (16-34 godine) i nisu ograničeni na neke države nego su istinski globalni.

Varijable utjecaja na ponašanje *online* korisnika

Nivo obrazovanja prilično je dobar pokazatelj medijskih navika i informacijskih potreba publike. Visokoobrazovani zaposlenici s višim prihodima informisanost smatraju važnom za svoj posao i oni mnogo češće izjavljuju da im je važno biti u toku s vijestima u odnosu na manje obrazovane zaposlene osobe s nižim prihodima⁷. *Online* korisnici s višim nivoom formalnog

6 www.internews.ba, pristupljeno 30. 10. 2012.

7 Vidjeti u Pew Research Center Biennial News Consumption Survey (2008). Audience Segments in a Changing News Environment: Key News audiences now blend online and traditional sources. Pew Research Center for The People and The Press.

obrazovanja češće tragaju za finansijskim, političkim i informacijama iz Vlade (Howard, Rainie i Jones, 2001), vijestima, informacijama o proizvodima, te su skloniji aranžiranju putovanja *online* i korištenju interneta u poslovne svrhe (Madden, 2003). Korisnici koji imaju pristup internetu s više mesta više ga koriste za traženje informacija o zdravlju, istraživačkim projektima, proizvodima koje kupuju, kao i za obavljanje bankovnih transakcija (Hassani, 2006)⁸. Eszter Hargittai i Amanda Hinnant (2009) su na osnovu rezultata svog empirijskog istraživanja zaključili da obrazovanost ispitanika utječe na sklonost ljudi za posjećivanjem web stranica s informacijama o poboljšanju kvaliteta života. Ispitanici koji su prijavili da imaju veće vještine češće su posjećivali web portale koji mogu doprinijeti poboljšanju životnih prilika i na osnovu čijih informacija posjetioc mogu uvećati svoj duhovni i finansijski kapital (617). Upravo u tom smjeru vodi i medijsko obrazovanje: poboljšanju znanja i vještina korisnika kako bi optimalno koristili potencijale klasičnih i novih medija u svrhu poboljšanja kvaliteta života.

U analizama interaktivnih i demokratskih potencijala medija, posebno interneta, ističe se jednostavnost i lakoća s kojom korisnici mogu proizvoditi i objavljivati sadržaje. Kvantitet dostupnih sadržaja u *offline* i *online* medijima ponekad se pogrešno poistovjećuje s kvalitetom ili se u najmanju ruku vjeruje kako će se iz ogromne količine informacija iskristalisati one kvalitetne koje će onda korisnici prepoznati kao takve. Međutim, činjenica da korisnici vrlo lako mogu objavljivati sadržaje ne samo da ne znači mnogo za razvoj demokratije nego čak može biti i opasna za nju bez odgovarajuće medijske kompetencije. Nove generacije korisnika sklone su objavljivanju svojih stavova, pogotovo u virtualnom okruženju, iako većini njih nedostaje odgovarajući nivo informisanosti i znanja, kao i kritički odnos prema društvenoj zbilji. Mladi vrlo lako usvajaju naviku snimanja i objavljivanja dijelića stvarnosti koji im se čine zanimljivim, a koje onda putem interneta dijele sa svijetom. Ali, tim otgnutim djelićima stvarnosti nedostaje kontekst, a njihovim autorima razumijevanje funkcionisanja društvenih sistema i njihovih institucija. Tu prazninu korisnici kompenzuju kreiranjem sopstvenih sadržaja i vlastitim interpretacijama. Mogućnost da svako ko ima pristup novim komunikacijskim tehnologijama može objavljivati demokratsko je pravo, ali ŠTA se objavljuje? Na kojim i kakvim izvorima i činjenicama je ono utemeljeno? Koliko je njihov autor kompetentan? Ovo može biti vrlo plodno tlo za površnost, senzacionalizam i manipulaciju.

8 Prema Hargittai, E., Hinnant, A. (2009). Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*. 35 (5), str. 607.

Longitudinalno istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji⁹ ruši mit o zavidnoj informacijskoj pismenosti generacija rođenih ili odgojenih u doba interneta. Iako ovi korisnici s lakoćom koriste kompjutere, koje osjećaju vrlo bliskim, oni su vrlo ovisni o web pretraživačima, uglavnom „konzumiraju” video-sadržaje, malo čitaju, tekstovima takođe pristupaju kao vizuelnim sadržajima, odnosno više ih pregledaju nego što ih čitaju. Količina vremena koju mladi korisnici provedu na pojedinačnim *web siteovima* i sadržajima kada pretražuju pokazuje da im nedostaje kritički odnos prema onome što „konzumiraju”, odnosno da nedovoljno vremena provode u evaluiranju vjerodostojnosti i relevantnosti informacija.

Ovakav odnos prema informacijama nije iznenađujući u vremenu neprijateljski naklonjenom štampanim medijima i čitanju uopšte. Na svjetskom forumu novinskih urednika 2008. godine pad čitanosti printanih medija među mladim osobama identifikovan je kao jedna od najvećih prijetnji budućnosti novina¹⁰. Interesovanje mladih korisnika kontinuirano pada i za vijesti objavljene u ostalim medijima. Rijetki među njima koji „konzumiraju” vijesti vole kada su one objavljene na satiričan način i kad se završe nečim zabavnim. Mladi gledaoci odbijaju tradicionalne informativne formate i njihovu konvencionalnu ozbiljnost. Kao prezenteri vijesti preferiraju osobe koje to čine na satiričan i ironičan način u odnosu na ozbiljne voditelje u odijelima¹¹.

Empirijskim istraživanjima utvrđeno je da su čitaoci novina politički zainteresovani i angažovani (Bogart, 1989; McLeod i Perse, 1994). Ljudi koji često čitaju novine više raspravljavaju o političkim temama u svakodnevnoj konverzaciji nego neredovni čitaoci. Među redovnim čitaocima veći je procenat onih koji glasaju na izborima za predstavnike vlasti, dok se neredovni čitaoci

9 University College of London (UCL) (2008), „Information Behaviour of the Researcher of the Future”, Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research (CIBER), www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf.

10 Philip Mayer smatra da je dobra vijest u vezi s *online* čitaocima što su oni uglavnom novi čitaoci, tj. oni koji inače ne čitaju printana izdanja novina i što su uglavnom mlađi, odnosno predstavljaju onaj segment publike koji štampane novine ne mogu da dosegnu i koje su uzrok dugoročnog gubitka za novine (2004:221). Do sada raspoloživi empirijski podaci, međutim, ne potkrepljuju u potpunosti hipotezu o tome da će vrlo mlađi *online* čitaoci postepeno supsituisati starije čitaoce printanih izdanja novina koji ne preferiraju čitanje online vijesti. Suprotno tome, ne postoji oštra podjela na offline i online korisnike. Još uvjek je mali broj osoba koje se oslanjaju isključivo na online vijesti (osim u pojedinim zemljama poput Južne Koreje u kojima veći broj ljudi vijesti konzumira online nego offline). Raspoloživi podaci ukazuju na tendenciju dobro informisanih čitalaca da vijesti koje su pročitali dopune online ponudom. News in the Internet Age New Trends in News Publishing 2010: 76.

11 Associated Press (2008): A New Model for News: Studying the Deep Structure of Young-Adult News Consumption, str. 44.

novina uglavnom oslanjaju na televiziju kao izvor vijesti i manje su politički aktivni. Leo Bogart zaključio je i to da su oni neredovni čitaoci mlađi od 18 godina vrlo nestalni i gotovo potpuno neupućeni u vijesti, uključujući i one iz njihove lokalne zajednice¹².

Aktivni i kritički neosviješteni korisnici

Upravo iz ovakvih razloga, a u nastojanju da poboljšaju informisanost mladih, neke zemlje realizuju edukativne projekte čiji je cilj povećati čitanost novina. Srednjoškolcima i studentima se u dužem vremenskom periodu (npr. godinu dana) besplatno dostavljaju novine koje se inače plaćaju kako bi se kod njih razvila i/ili sačuvala navika čitanja i zainteresovanost za ozbiljna društvena zbivanja. Među državama koje provode ovakve projekte medijskog opismenjavanja koji podrazumijevaju besplatnu distribuciju novina, kurseve povećanja informisanosti među srednjoškolcima, te upotrebu novina u nastavnom procesu prednjače Njemačka, Francuska, SAD i Japan¹³.

Potreba za medijskim obrazovanjem u malim državama kakva je i Bosna i Hercegovina još je naglašenija zbog slabo zastupljene domaće produkcije i njihove podložnosti medijskom imperijalizmu¹⁴. Iako zagovornici teze o aktivnoj publici naglašavaju ulogu novih komunikacijskih tehnologija u većem angažovanju pojedinaca pri tumačenju medijskih sadržaja, empirijske studije pokazuju da mlađim generacijama uveliko nedostaje kritičko promišljanje percipiranih sadržaja¹⁵. Studije takođe ukazuju na neodrživost antiteze o aktivnoj publici s jedne i kulturnom imperijalizmu s druge strane. U dosadašnjim teorijskim razmatranjima teza o aktivnoj publici posmatrana je, kako zapaža Yu Shi (2010), kao izazov američkoj kulturnoj invaziji. Polazilo se od pretpostavke da je publika, ako je aktivna u kreiranju i/ili selekciji medijskih sadržaja, imuna na manipulaciju i utjecaj ideoloških potkodova infiltriranih u njih. Stoga je poimanje publike kao korisnika predstavljano kao antipod publici kao konzumentima. Međutim, rezultati novijih studija pokazuju da publika aktivno traži i koristi sadržaje, ali da joj nedostaje

12 Modifikovano prema Perse, E. (2001). *Media Effects and Society*. Mahwah, New Jersey i London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 95.

13 Vidjeti detaljnije u OECD (2010), *News in the Internet Age: New Trends in News Publishing*, OECD Publishing, str. 118.

14 Utemeljenju i razvoju teorije kulturnog i medijskog imperijalizma najviše su doprinijeli Armand Matterland (1979), Herbert Schiller (1991) i Oliver Boyd Barrett (1977).

15 Shi, Yu (2010): *Product Placement and Digital Piracy: How Young Chinese Viewers React to the Unconventional Method of Corporate Cultural Globalization*. *Communication, Culture & Critique* 3: 435–463.

kritičkog odnosa prema medijskoj stvarnosti, te da je podložna utjecaju ideologije kodirane u medijskim sadržajima (Kraidy 2005, Herman and McChesney (1997), Oliveira (1993), Schiller (1991), Morley (2006: 104), te prikrivenog oglašavanja i *advertismenta* u sadržajima koji pristupaju publici kao potrošačima, a ne kao na građanima (DeLorme i Reid, 1999; Olson, 2004, Pompper & Choo, 2008). Drugim riječima, u teorijskim razmatranjima često postavljena dihotomija korisnik – konzument, nema empirijsko uporište i predstavlja pretjeranu simplifikaciju odnosa između publike, medija i ideologije u njihovim sadržajima. Istraživanje Yu Shija pokazalo je da su svi njegovi ispitanici (150 mladih Kineza sa kojima je obavio dubinski intevju) bili aktivni gledaoci u smislu da su tragali za sadržajima koji ih interesuju i da su na taj način činili napor da ostanu ukorak s razvijenim državama. Za njih je gledanje američkih programa, kao i posjedovanje *brandova* koji su prikriveno oglašavni u tim medijskim sadržajima statusni simbol. Pokazalo se da jačanje pozicije publike u smislu veće kontrole nad medijskim sadržajem i većih mogućnosti izbora nije u suprotnosti s kulturnim imperijalizmom, konzumerizmom, homogenizacijom, tj. moći korporacija. Isto istraživanje pokazalo je da mladi u Kini o brendovima ne razmišljaju kritički. To ne znači da oni nisu znali za probleme u vezi sa proizvođačima brendova koje oni vole (npr. elektronskom otpadu, zagađenju prirode, lošim uslovima u kojima rade radnici i sl.). Međutim, oni su apolitični, bez izgrađene kritičke svijesti. Trenutni neoliberalni ambijent ide na ruku konzumerizmu, tako da se i mediji ne obraćaju građanima nego potrošačima (isto, 455). Todd Gitlin upozorava da nas komercijalni mediji postepeno uvjeravaju da mislimo o sebi kao o potrošačima, a ne građanima, te da se tako i ponašamo. Tako se i za javne probleme (npr. zagađenja zraka) traže privatna rješenja (npr. kapi za oči), a takva komercijalizacija ponašanja građana vodi ka komercijalizaciji javne sfere. Takvi mediji od homo sapiensa stvaraju *homo videns* u čijoj spoznaji slika dominira nad tekstom čineći ga nesposobnim za apstraktno mišljenje i kritičko promišljanje (Sartori, 1999), a *brand*, odnosno materijalno, mjerilo ljudske vrijednosti. Na tom fonu, viđenje publike prvenstveno kao posmatrača, a ne učesnika u komunikacijskom procesu (Elliot, 1972) ne čini se nikako anahronim. Segmentacija publike disperzovane oko desetina i stotina kanala koji promovišu konzumeristički stil života samo povećava socijalnu nejednakost desenzibilizujući gledaoce za potrebe i interes drugih (Turow, 1997). Udaljavanje socijalnih slojeva, izopštenost siromašnih koji ne mogu participirati u dominantnoj konzumerističkoj i medijskoj kulturi (onih koji nemaju pristup internetu, koji ne govore engleski, koji ne mogu

priuštiti skupe *brandove* niti sugerisani stil života), frustracija mlađih na konzumerističkim vrijednostima odgojenih generacija, od kojih ogromna većina neće moći ostvariti nametnute prohtjeve - samo su neke od socijalnih konsekvenci takve medijske kulture.

Zaključna razmatranja

Publika nije bespomoćna. Ona se može oduprijeti dominantnim značenjima medijskih poruka¹⁶, ona ima određenu moć za medijski aktivizam i može u objektivnom i virtualnom okruženju pokretati kampanje za bojkot ili čak zabranu određenih medija i medijskih sadržaja, kao i kompanija i njihovih *brandova*. Ali, napredna komunikacijska tehnologija sa svim svojim interaktivnim potencijalima sama po sebi nije dovoljna za socijalno angažovanu i kritički osviještenu publiku. Pod maskom slobode izbora publike kao demokratske alternative paternalističkom odnosu medija, interaktivni potencijal komunikacijske tehnologije koristi se za jačanje tržišnog modela u kojem preferencija publike odlučuje o sudbini medijskih sadržaja. To je model u kojem se medijski sadržaji proizvode prema željama, ali ne i potrebama publike, što je *trijumf koji ne zaslužuje aplauz* (Tracey, 1998). Osim tehnološkog razvoja, neophodna je kompetentnost publike za kreativno i kritičko medijsko izražavanje. Medijsko obrazovanje ne može samo korjenito promijeniti savremeno medijsko tržište, ali može doprinijeti njegovim promjenama razvijajući kognitivne, tehničke, kulturno-ideološke i estetske kompetencije publike za razumijevanje i korištenje savremenih medija, kao i ekonomskih i ideoloških zakonitosti po kojima funkcionišu. Jedan od vodećih teoretičara medijske kulture današnjice **Douglas Kellner u razvijanju medijske kompetencije i aktivizma vidi šansu za pobjedu nad „kulturno-ideološkim varvarizmom“** i načinom rada „monstruoznih konglomerata“ (2004: 548-549). U tom cilju, nije dovoljno strategijom informatizacije društva omogućiti pristup savremenim medijima, nego ona treba obuhvatati i obrazovno-odgojnu komponentu u pristupu masovnim medijima. U suprotnom, efekti mogu biti

16 Stuart Hall (1973) kao najznačajniji predstavnik birminghamske škole ukazao je na mogućnosti različitog dekodiranja medijskih sadržaja od strane publike. Iako se kodiranje sadržaja odvija prema određenim standardima i principima koje ustanovljavaju medijske organizacije zastupajući određene vrijednosti, dekodiranje sadržaja zavisi od situacije u kojoj se publika nalazi. Mediji enkodiraju sadržaje tako da potvrđuju dominantne strukture moći. Međutim, recipijenti mogu dekodirati sadržaje sasvim drugačije nego što mediji očekuju, pa čak i suprotno njihovim intencijama i ugradenim semantičkim kodovima. Na polisemičnost medijskih tekstova ukazao je i John Fiske. Barrie Gunter i Jill McAleer (1997) zaključili su da „gledaoci nisu prazne posude – pa čak ni oni mladi. Oni ne prihvataju pasivno sve što televizija kaže ili im pokaže (39).“

kontraproduktivni jer bi opsjednutost tehnikom na koju upozorava Francis Ball mogla rezultirati nadvladavanjem mogućeg nad korisnim.

Zbog čega ne koristiti elektronsku agendu ako nije skuplja od papirne? Zašto ne ponijeti svoj portabl telefon u restoran kada ne zahtijeva više prostora od kutije cigareta? Zašto u udarnim vijestima ne prenijeti direktno kako irački skudovi bombarduju Tel Aviv, budući da su raspoloživi satelitski snopovi unaprijed plaćeni?... Zakon tržišta sve više daje preim秉stvo trenutnom i uzbudljivom: na tom neizvjesnom terenu, u štampi ili na ekranu, tekst će teškom mukom uspjeti da na početku XXI vijeka izdrži poređenje (1997: 46).

IMPROVEMENT OF MEDIA COMPETENCES OF CITIZENS FOR OPTIMAL USAGE OF ONLINE AND OFFLINE MEDIA POTENTIALS

- Abstract -

In order to utilize optimally potential of information and communications technologies, besides access to the technology, citizens should have certain communicology knowledge and develop media competence. Media education cannot radically change the contemporary media market that treats its users as consumers, not as citizens, but can contribute to changes by developing cognitive, technical, cultural and esthetic competence to understand and use of modern media, as well as economic and ideological principles by which it operates. The concept of media education in Bosnia and Herzegovina is not sufficiently developed neither in the public sphere nor in the academic community, and the available data indicate that its integration into the educational programs will be lengthy and difficult process.

Key words: **communication technology, users, media competence, media content, critical awareness.**

Literatura

- **Ball, F.** (1997). *Moć medija*, Clio, Beograd.
- **Elliot, P.** (1974), Uses and gratifications research: a critique and a sociological alternative. U Blumler, J. i Katz, E. (ur.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives of Gratifications Research*, Sage Publications, Beverly Hills.
- **DeLorme, D. E., Reid, L. N.** (1999), Moviegoers' Experience and Interpretations of Brands in Films Revisited. *Journal of Advertising*, 28 (2): 71-95.
- **Douglas, K.** (2004), *Medijska kultura*, Clio, Beograd.
- **Gitlin, T.** (2000), Prime time ideology. U Newcomb, H. (ur), *Television, the critical view* (str. 574-594), Oxford University Press, Oxford.
- **Gone, Ž.** (1997)., *Medijsko obrazovanje*, Clio, Beograd.
- **Gunter, B., Jill, M.** (1997), *Children and Television*, Routledge, London and New York.
- **Hall, S.** (1973), *Encoding and Decoding in the Television Discourse*, CCS, Birmingham.
- **Hargittai, E., Hinnant, A.** (2009), Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*. 35 (5): 602-621.
- **Herman, E., McChesney, R.** (1997), *The Global Media: the new missionaries of corporate capitalism*, Cassell, London.
- **Kraidy, M.** (2005). *Hybridity or, The Cultural Logic of Globalization*, PA: Temple University Press, Philadelphia.
- **Mayer, P.** (2004). *The vanishing newspaper: Saving journalism in the information age*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- **McLeod, D., Perse, E.** (1994). Direct and indirect effects of socioeconomic status on public affairs knowledge. *Journalism Quarterly*, 71 (2): 433-442.
- **Morley, D.** (2006), Globalisation and Cultural Imperialism Reconsidered: Old Questions in New Guises U Curran, J.; Morley, D, (ur.) *Media and Cultural Theory*, Routledge: Oxon.
- **Oliveira, S.** (1993), Brazilian Soaps Outshine Hollywood: Is Cultural Imperialism Fading Out? U Nordenstreng, K.; Schiller, H.: *Beyond national sovereignty: international communication in the 1990s*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Co.
- **Perse, E.** (2001), *Media Effects and Society*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey i London.
- **Pew Research Center Biennial News Consumption Survey** (2008), *Audience Segments in a Changing News Environment: Key News audiences now blend online and traditional sources*. Pew Research Center for The People and The Press.

- **Pompper,D., Choo, Y. F.** (2008), Advertising in the Age of TiVo: Targeting Teens and Young Adults With Film and Television Product Placements. *Atlantic Journal of Communication*, 16 (1): 49–69.
- **Sartori, G.** (1999), *Homovidens*, Editori Laterza, Roma - Bari.
- **Schiller, H.** (1991), *Culture, Inc.: The Corporate Takeover of Public Expression*, University Press, Oxford.
- **Tracey, M.** (1998), *The Decline and Fall of Public Service Broadcasting*, University Press, New York: Oxford.
- **Turow, J.** (1997), *Breaking Up America: Advertisers and the New Media World*. Chicago i London: University of Chicago Press.
- **Associated Press** (2008), *A New Model for News: Studying the Deep Structure of Young-Adult News Consumption*. www.ap.org/newmodel.pdf.
- **OECD** (2010), *News in the Internet Age: New Trends*. U News Publishing, OECD Publishing University College of London (UCL) *Information Behaviour of the Researcher of the Future*, Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research (CIBER), www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf.
- **www.internews.ba**
www.media.ba/mcsonline/bs/vijest/rak-medijiska-pismenost-u-bih-ne-ispunjava- zahtjeve-eu.

*Emina Dedić Bukvić¹,
Lejla Hajdarpašić²*

INFORMACIJSKA PISMENOST: SADRŽAJ PROGRAMA OBRAZOVANJA NASTAVNIKA/CA

- Sažetak -

Budući da informacijska pismenost omogućava stjecanje metakompetencija neophodnih za cjeloživotno učenje, njeni se sadržaji, na svjetskoj sceni posmatrajući, redovito i slijedom brojnih za obrazovni kontekst relevantnih međunarodnih smjernica, standarda i sl., uključuju u formalne te i neinstitucionalne oblike obrazovanja svih nivoa. Kao krovna pismenost savremenog doba, informacijska pismenost je nužno i neizostavna kompetencija nastavnika/nastavnica 21. stoljeća, što su programi Pedagoškog obrazovanja nastavnika (PON) realizirani na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu akademske 2011/2012. i 2012/2013. godine, uvođenjem sadržaja Informacijska pismenost, akcentirali. S tim u vezi, ovaj rad će propitati razloge zbog kojih se pomenuti sadržaj kandidirao kao neprijeporno važan segment PON-a te će opsežnu komparaciju očekivanih ishoda učenja sa stvarnim ishodima učenja proisteklu iz analize evaluacijskih listova koje su polaznici/polaznice prvog ciklusa PON-a popunjavali dopuniti nedostajućom kvalitativnom analizom evaluacijskih listova popunjениh nakon drugog ciklusa PON-a.

Ključne riječi: informacijska pismenost, cjeloživotno učenje, pedagoško obrazovanje nastavnika/nastavnica.

¹ Emina Dedić Bukvić, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, dedic.emina@gmail.com.

² Lejla Hajdarpašić, Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, lejla.hajdarasic83@gmail.com.

Uvod

Na nastavnike se gotovo uvijek gledalo kao na osobe čija najvažnija djelatnost omogućava učinkovito ospozobljavanje učenika za produktivno ponašanje u postojećim i budućim promjenama. Tako se od škole i nastavnika očekuje učinkovito „postupanje s učenicima”, senzibilnost prema socijalnoj koheziji i toleranciji, učinkovito odgovaranje na potrebe učenika s poteškoćama, upotreba novih tehnologija te praćenje novih znanja i pristupa u ocjenjivanju učenika (Babić, 2007). Odnosno, nastavnici trebaju ospozobiti učenike za kontinuirane društvene promjene i naučiti ih da znaju učiti, tj. motivirati ih za cjeloživotno učenje. Kako bi se ostvarili zahtjevi koje društvo postavlja pred nastavnike, neophodno je „odgovarajuće” obrazovanje učitelja.

Današnje škole su podložne brojnim promjenama i izazovima. To se ogleda i u novim ulogama nastavnika, koje naglašavaju spremnost i otvorenost za promjene. Naime, nastavnici gube neke tradicionalne uloge (više nisu jedini izvor znanja), prilagođavaju se savremenim prilikama i prihvataju neke nove uloge (inicijator, mentor, kreator odgojno–obrazovnog procesa itd.).

Ukoliko pokušamo sumirati i kategorizirati „nove” uloge nastavnika u savremenom odgojno–obrazovnom procesu, možemo uočiti slijedeće: nove strategije poučavanja i učenja, nove metode i sredstva u radu – s naglaskom na primjeni informacione tehnologije u nastavi, novim društvenim vrijednostima i normama koje zahtijevaju interkulturno, sigurno, poticajno i inkluzivno okruženje za rad i život u razrednoj i školskoj zajednici, sposobnostima za istraživanje, evaluaciju i refleksiju teorije i prakse, kao i potrebi za profesionalnim razvojem i cjeloživotnim učenjem.

Pedagoško obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu

Filozofski fakultet u Sarajevu je jedan od članova Univerziteta u Sarajevu, koji organizira obrazovanje nastavnika u toku redovnog studija. Pored toga, osmišljava edukacijski proces pod nazivom *Pedagoško obrazovanje nastavnika (PON)*, koje pohađaju polaznici zainteresirani za odgojno–obrazovni rad. Polaznici PON-a su prethodno završili bilo koji fakultet ili stručnu školu, te stekli diplomu za neku profesionalnu oblast (arhitektura, biologija, ekonomija itd.). Znači, polaznici PON-a imaju stručnu ospozobljenost, ali ne i ospozobljenost za nastavnički rad.

Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu educiraju se polaznici za odgojno obrazovni rad.

Akademске 2011/2012. godine, Odsjek za pedagogiju je ponudio inovirani program PON-a³. Ideja za inoviranje obrazovanja nastavnika proizašla je iz dva evropska dokumenta o obrazovanju. Jedan je OECD-ov program – *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, koji definira ključne kompetencije za aktivno učešće u životu, a drugi je ISSA-ina lista pedagoških standarda kojima se definira kvalitet pedagoške prakse.

Na osnovu uvida u ishode učenja nakon izvedenog edukacijskog ciklusa u akademskoj 2011/2012. godini, Odsjek za pedagogiju je ponudio inovirani program pedagoškog obrazovanja nastavnika i u 2012/2013. godini.

Sadržaji edukacijskog ciklusa u 2012/2013. godini poštivaju prethodno postavljene kompetencije i standarde pedagoškog rada na PON-u (2011/2012.).

Cilj edukacijskog ciklusa je osposobljavanje stručnjaka različitih oblasti za rad u nastavi, za kreiranje pozitivne klime u razredu, uspješniju komunikaciju sa svim članovima odgojno-obrazovnog procesa, planiranje i realiziranje nastavnog procesa, osposobljavanje iz oblasti informacijske pismenosti itd.

Pomenute i druge kompetencije programa razvijat će se kroz sadržaje nastave PON-a. Program se realizira u toku 8 susreta, a obuhvata 128 sati, od kojih je 96 sati formalnog, a 36 sati informalnog učenja.

Odsjek za pedagogiju kao nositelj edukacijskog ciklusa po potrebi angažira kolege/kolegice s drugih odsjeka Filozofskog fakulteta u Sarajevu ili iz drugih organizacija koje se bave podukom i obrazovanjem nastavnika. U tom kontekstu, a prepoznajući u inoviranom programu informacijsku pismenost kao vrstu kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigmе obrazovanja, koja se proširila od tradicionalne pismenosti (čitanje i računanje), do klastera pismenosti relevantnih za moderno društvo⁴, što je čini nezaobilaznim sadržajem u edukacijskom ciklusu koji nerijetko zahtijeva i interdisciplinarnе aktivnosti, u realizaciji pomenutih ciklusa PON-a aktivno su učestovale kolege/kolegice s Odsjeka za komparativnu književnost i bibliotekarstvo Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

3 Više u: Mavrak, Mirjana, Hajdarpašić, Lejla: Informacijska pismenost i pedagoško obrazovanje nastavnika/6. Savjetovanje o reformi visokog obrazovanja. Kontinuitet reforme visokog obrazovanja. Sarajevo, 13. i 14. april 2012. [rad u štampi].

4 Dizdar, Senada: Informacijska pismenost – metakompetencija za cjeloživotno učenje, 2012. Dostupno na:http://unsa.ba/s/index.php?option=com_content&task=view&id=1151&Itemid=348&lang=bosanski (11. 12. 2012.).

Informacijska pismenost kao važna kompetencija nastavnika/nastavnica

Široki okvir kompetencija koji nudi *DeSeCo* omogućava uvažavanje vrijednosti društva u kojem se taj program primjenjuje. Tako vrijednosti kao što su: uspješan život kojem teži pojedinac, elementi koji se cijene u društvu (s naglaskom na informacijsko-informatičkoj kompetentnosti), poželjni obrasci ponašanja i drugo, omogućavaju identificiranje i selekciju ključnih kompetencija određenog društva.

Identifikacijom i selekcijom ključnih kompetencija nastavnika, pružaju se mogućnosti mladim naraštajima da lakše nauče kako se uspješno uključiti u socijalno heterogene, interkulturno obilježene grupe, kako bi imali nezamjenjive preduslove za uspješan individualni i održiv socio-ekonomski i demokratski razvoj u društvu.

Stoga je naglasak na pripremi novih generacija za život u savremenom društvu, a ne samo na savladavanju gradiva propisanog kurikulumom.

Da bismo pripremili mlade generacije za savremene društvene tokove, neophodno je dati poseban značaj obrazovanju nastavnika. Nastavnik/nastavnica je, nema sumnje, pedagoški subjekt sposoban i spreman u drugom razvijati znanje i vrijednosti (Slatina, 2008). Jer niti jedna profesija ne ostavlja tako važne posljedice na budućnost društva kao profesija nastavnika.

Temeljem ovih promišljanja, ukazuje se na iznimnu potrebu informacijskog opismenjavanja mlađih naraštaja. Informacijska pismenost predstavlja ključ promoviranja koncepcije društva koje uči i koncepta cjeloživotnog učenja.

Time se ističe nužna potreba nastavnika za stjecanjem kompetencija za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi, kao i u drugim elementima odgojno-obrazovnog rada. Ovom pismenošću nastavnik/nastavnica je u mogućnosti ispuniti zahtjeve za cjeloživotnim učenjem, te pokazati i prenijeti na mlade vještine kao što su korištenje računara za traženje, prikupljanje, pohranu, prezentiranje podataka i informacija, umrežavanje, omogućavanje približavanja obrazovanja mjestu učenja tako što se kreiraju programi za učenje na daljinu, modeliranje računarskih didaktičkih programa itd.

Evropski dokumenti naglašavaju ozbiljnost ove kompetencije. Međutim, polaznici prethodnog i ovogodišnjeg edukacijskog ciklusa prilikom definiranja obrazovnih potreba uopće ne uviđaju informacijsku pismenost kao jednu od ključnih kompetencija. Ovaj podatak predstavlja bogat materijal u edukacijskom ciklusu, u procesu evaluacije i u procesu refleksije pedagoškog obrazovanja nastavnika.

Informacijska pismenost kao sadržaj PON-a

Posljednjih je desetljeća za koncept informacijske pismenosti znanstveni diskurs iznjedrio najraznolikije generičke ili specifične modele, standarde informacijske pismenosti, te definicije koncepta u setu kojih je ALA-ino (*engl. American Library Association*) tumačenje informacijske pismenosti najšire prihvaćeno. ALA informacijsku pismenost definira kao popis kompetencija, a informacijski pismene osobe kao one koje su „naučile kako učiti, kao one koje znaju kako učiti jer znaju kako je znanje organizovano, one koje znaju kako pronaći informacije i kako ih koristiti na svima razumljiv način”⁵. Osim popisa vještina neophodnih za preživljavanje u savremenom kompleksnom okruženju, informacijska se pismenost nerijetko definira i kao fenomen koji je u kauzalnoj vezi sa širim socijalnim i kulturnim kontekstom, a koji „osposobljava ljude da u svim segmentima života traže, vrednuju, koriste i stvaraju informacije učinkovito kako bi dosegli svoje lične, društvene, profesionalne i obrazovne ciljeve”⁶ kako je to istaknuto, recimo, u *Aleksandrijskom proglašu o informacijskoj pismenosti i cjeloživotnom učenju*. Pomenutim i brojnim drugim jednako značajnim tumačenjima koncepta zajedničko je ne samo razumijevanje informacijske pismenosti kao koncepta koji je sine qua non savremenog informacijskog okruženja već i spoznaja o tome da je ideja cjeloživotnog učenja kao fenomen u neraskidivoj vezi s ovim konceptom, te da je koleracija informacijske pismenosti i obrazovanja posebno snažna. Ova je neraskidiva veza postala predmetom brojnih nacionalnih i međunarodnih inicijativa, između ostalog i zbog rastuće prisutnosti informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovnim procesima, pojavе novih teorija obrazovanja te je u informacijski zrelim zajednicama zaokupljenost pomenutom korelacijom rezultirala uključivanjem sadržaja informacijske pismenosti u nastavne planove i programe svih nivoa obrazovanja. S tim u vezi S. Špiranec i M. Banek Zorica (2008.) posve legitimno zaključuju da obrazovne ustanove koje imaju ugrađene integrirane sadržaje za informacijsko opismenjavanje u planove i programe mogu za sebe reći da imaju kurikulum za 21. stoljeće, nastavni plan i program primjereno zahtjevima društva znanja, ali i da je tek ispreplitanjem

5 ALA. Presidential Committee on information literacy: Final report. 1989.

URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>
(10. 8. 2010.).

6 The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning. National Forum on information literacy, 2005.

URL: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php?URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (10. 8. 2010.).

informacijske pismenosti i kurikularnih sadržaja, strukture i slijeda, moguće postići sustavnost u razvoju vještina višeg reda i završnog cilja informacijske pismenosti, a to je učiti kako učiti. U tom kontekstu posmatrajući, uspješnost programa informacijske pismenosti u primarnom i sekundarnom obrazovanju očito je najprije determinirana partnerskim odnosima na relaciji između nastavnika/nastavnica i informacijskih stručnjaka/stručnjakinja, osviještenosti nastavnog i bibliotečkog osoblja o značaju informacijskog opismenjavanja i njihovojoj spremnosti da aktivno učestvuju u strukturiranju te realizaciji programa informacijskog opismenjavanja u školskom okruženju⁷. Da bi nastavnici/nastavnice (i/ili bibliotekari/bibliotekarke) 21. stoljeća mogli punim kapacitetom pomoći realizaciju sadržaja informacijske pismenosti, oni najprije moraju biti upoznati sa svim aspektima i zakonitostima ovoga koncepta. Jedino tako mogu aktivno učestvovati u procesima konstrukcije znanja učenika u savremenoj informacijskoj okolini koju karakterizira kompleksni spoj analognih i digitalnih izvora informacija, a čija učinkovita upotreba zahtijeva da se temeljne (bibliotečke) vještine pronalaženja i pristupa izvorima informacija obogate kompetencijama evaluacije i učinkovite upotrebe informacija, na što su, uostalom, i upozorile nove teorije obrazovanja u setu kojih je, recimo, konstruktivistička paradigma učenja osobito reprezentativna. Konstruktivizam, pedagoški moderni pristup, informaciju i onoga ko uči stavlja u centar procesa učenja te ulogu nastavnika/nastavnice u procesu učenja, u odnosu na tradicionalni pristup, tumači bitno drugačije: nastavnik/nastavnica treba naučiti učenike kako da uče (learning to learn). Za konstruktivizam je očito karakterističan samostalan rad i interakcija pojedinca s informacijskim izvorima, za što taj isti pojedinac treba steći određene vještine i sposobnosti, poput pretraživanja i pronalaženja informacijskih izvora, njihove selekcije i analize, što informacijsku pismenost pozicionira u samo srce konstruktivističkog pristupa učenju (Banek Zorica, M.; Špiranec, S., 2008: 7). Uvažavajući obaveze i odgovornosti obrazovnih institucija i njihovih nastavnika, PON 2012/2013. (kao i njegov prethodnik PON 2011/2012.) je sadržaj *Informacijska pismenost* prepoznao kao važan

7 Prema opsežnom istraživanju M. C. Rojas-Milliner, najčešće su prepreke u realizaciji programa informacijskog opismenjavanja u školskom okruženju prouzrokovane upravo neadekvatnim poznavanjem koncepta informacijske pismenosti od strane nastavnika i bibliotekara, a oni koji ne žele podržati uvođenje programa informacijskog opismenjavanja, informacijsku pismenost poistovjećuju s informatičkom pismenošću, imaju nedovoljna pedagoška znanja (bibliotekari) i sl. Rojas-Milliner, Mary C. Hey: Ova školska biblioteka nije što je nekada bila: proces promjene i sociopolitička stvarnost implementacije kurikularno integriranog srdenjoškolskog programa informacijske pismenosti. Dissertacija. Univerzitet u Pittsburghu: Fakultet obrazovanja. 2006. URL: <http://d-scholarship.pitt.edu/6848/1/main-file-etd-04072006-142901.pdf> (24.12.2012.).

segment programa pedagoškog obrazovanja nastavnika/nastavnica 21. Stoljeća, odnosno informacijsku pismenost kao metakompetenciju neophodnu za cjeloživotno učenje.

Struktura i ciljevi novouvedenog sadržaja

U osmišljavanju programa informacijskog opismenjavanja, pitanje *kome* je namijenjen program određuje i *kako* će se i na koji način program strukturirati, informacijska pismenost je prvenstveno kontekstom ovisan koncept i u tom smislu se tokom djelimičnog preoblikovanja PON-a 2012/2013. kao i PON-a 2011/2012. strogo vodilo računa o kontekstu u kojem se sadržaj *Informacijska pismenost* ima realizirati. Izbjegavajući redundanciju, uvažavajući heterogenost u pogledu stečenih znanja i interesa polaznika/polaznica, te akcentirajući najprije praktičnu obuku, sadržaj *Informacijska pismenost* se realizirao u tri veća nastavna bloka u kojima se koncept informacijske pismenosti sagledavao kroz spektar nekoliko tema⁸, a kojima su se anticipirali, između ostalog, sljedeći ishodi učenja:

- razumijevanje promjena koje su se desile u obrazovnom procesu,
- savladavanje i prenošenje vještina na kojima počiva informacijska pismenost,
- savladavanje vještina potrebnih za vrednovanje informacija i informacijskih izvora,
- praktično savladavanje izrade znanstvenog i stručnog rada sa svim relevantnim elementima,
- savladavanje tehnika, strategija pretraživanja informacija u okruženju vidljivog i nevidljivog weba,
- razumijevanje koncepta Mreže kao nove paradigmе društvenih odnosa,
- osještavanje o važnosti promoviranja, kreiranja i upotrebe otvorenih obrazovnih resursa i sl.

S ciljem kvalitativnog uvida u stvarne ishode učenja izvedene nastave i njihova kompariranja s navedenim očekivanim ishodima učenja, polaznici/ polaznice sadržaja *Informacijska pismenost* realiziranog akademske 2011/2012. godine ispunjavali su anonimne „3, 2, 1“ evaluacijske listiće sačinjene od tri pitanja:

8 Informacijska pismenost – metakompetencija za cjeloživotno učenje, Informacijsko čitanje, Problematika informacijskog pretraživanja vidljivog i nevidljivog Weba, Evaluacija informacija i informacijskih izvora, Informacijska etika – društveno odgovorno upravljanje (mrežnim) informacijama, Otvoreni obrazovni resursi (Open Educational Resources – ORL) i copyleft licenciranje.

1. 3 „stvari” iz današnje edukacije koje ste zapamtili
2. 2 „stvari” iz današnje edukacije o kojima biste željeli saznati više
3. 1 „stvar” koju ćete odmah primijeniti u profesionalnom ili svakodnevnom životu

Kvalitetna analiza popunjениh evaluacijskih listića otkrila je zanimljive strukturalne ponovljivosti u odgovorima na ponuđena pitanja u sva tri bloka nastave ponaosob⁹. Kvalitativni pokazatelji potvrdili su da stvarni ishodi učenja izvedene nastave u velikoj mjeri korespondiraju s anticipiranim ishodima učenja, a posebno su bili ohrabrujući kvalitativni pokazatelji o planiranoj primjeni i prenošenju stečenih informacijskih kompetencija polaznika/polaznica PON-a 2011/2012. Kao i njihovi prethodnici, polaznici/polaznice sadržaja *Informacijska pismenost* realiziranog akademske 2012/2013. godine su anonimno popunjivali evaluacijske listice pomenute strukture, o čijoj će kvalitativnoj analizi, koja će se dovesti i u kontrast s analizom urađenom nakon prvog ciklusa PON-a, biti više riječi u nastavku.

Kvalitativna (komparativna) analiza evaluacijskih listića „3,2,1”

Nakon sva tri bloka pomenute nastave, popunjeno je ukupno 40 evaluacija „3,2,1” u cijelosti ili djelimično (što odgovara broju polaznika/polaznica PON-a 2012/2013). U vezi s prvim pitanjem (3 „stvari” iz današnje edukacije koje ste zapamtili), većina polaznika/polaznica navodi da koncept informacijske pismenosti sagledava kroz prizmu razlikovanja informacijske pismenosti i informatičke pismenosti, da su upoznati s tehnikama pretraživanja vidljivog ($f=31$) te nevidljivog weba ($f=26$), sa CC-om ($f=20$) te autorskim i drugim srodnim pravima ($f=25$). U ponuđenim se odgovorima očito ima prepoznati korespondencija između očekivanih te stvarnih ishoda učenja. Gledajući ove strukturalne ponovljivosti u odnosu na odgovore ponuđene nakon prvog edukacijskog ciklusa, gdje su ispitanici/ispitanice navodili kako *pamte* razliku između informacijske pismenosti i informatičke pismenosti ($f=26$), ali i informacijskog društva i društva znanja ($f=10$) te navode da su upoznati s tehnikama pretraživanja vidljivog/nevidljivog weba ($f=33$), pojmovima copyleft ($f=24$) i copyright ($f=14$) i sl.; može se primijetiti kako su polaznici/polaznice oba ciklusa upravo kroz pomenute *zapamćene stvari* najprije osviješteni o razlici između informacijske i informatičke pismenosti

9 Više o tome: Mavrak, Mirjana. Hajdarpašić, Lejla: Informacijska pismenost i pedagoško obrazovanje nastavnika/6. Savjetovanje o reformi visokog obrazovanja. Kontinuitet reforme visokog obrazovanja. Sarajevo, 13. i 14. april 2012. [rad u štampi].

(informacijska pismenost podrazumijeva podučavanje tzv. *višim vještinama*, vještinama pretraživanja, vrednovanja, etična korištenja, usporedbe i učinkovite upotrebe informacija), što se ima prepoznati kao posebno značajno, a zatim i upoznati s nekim temeljnim kompetencijama koje ovaj koncept podrazumijeva, što također ohrabruje.

U odgovorima na drugo pitanje (2 „stvari” iz današnje edukacije o kojima biste željeli saznati više), većina ispitanika/ispitanica navodi kako bi *voljeli znati nešto više* o, naprimjer, pretraživanju nevidljivog/vidljivog weba ($f=19$) ili CC-u i autorskim pravima ($f=10$). O tom, veće je frekvencije pojavljivanja utvrdila analiza evaluacijskih listića prvog edukacijskog ciklusa. Naime, analiza ponuđenih odgovora je otkrila kako bi ispitanici/ispitanice *voljeli znati nešto više* o realizaciji programa informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini, specijaliziranim bazama podataka i metapretraživačima ($f=16$), o CC licencama ($f=14$) itd. Pomenute bi se frekvencije mogle opravdati razlikom u broju polaznika/polaznica prvog i drugog ciklusa PON-a ili naprosto zadovoljstvom polaznika/polaznica drugog edukacijskog ciklusa ponuđenim temama iz sva tri bloka nastave.

Odgovori koji se u trećem pitanju (1 „stvar” koju ćete odmah primijeniti u profesionalnom ili svakodnevnom životu) strukturalno ponavljaju, vidno pokazuju da će ispitanici primijeniti stečene kompetencije koje se u najvećem broju odnose na tehnike pretraživanja vidljivog/nevidljivog weba ($f=21$), te CC i autorska prava ($f=16$), što je zastupljeno i u odgovorima koje su na ovo pitanje i polaznici/polaznice prvog ciklusa ponudili. Ipak, polaznici/ polaznice prvog edukacijskog ciklusa su u odgovorima na treće pitanje kao važno prepoznali i prenošenje stečenih kompetencija, navodeći da, recimo, planiraju ohrabriti učenike da koriste slobodne softvere, upoznati ih s kriterijima za evaluaciju izvora informacija, uputiti ih u načine pravilnog organiziranja literature i sl.

Na temelju ove nevelike kvalitativne (komparativne) analize može se primijetiti kako ponovo i ponajviše ohrabruju kvalitativni pokazatelji o planiranoj primjeni stečenih informacijskih kompetencija polaznika/ polaznica PON-a 2012/2013. Pomenuta primjena očito počiva na pretpostavci da polaznici/polaznice razumijevaju informacijsku pismenost kao metakompetenciju neophodnu za cjeloživotno učenje, da su osvješteni o ulozi informacijskih stručnjaka u realizaciji programa informacijske pismenosti, da uvažavaju preoblikovane, proširene zadaće i kompetencije nastavnika/nastavnica i sl.

Zaključna razmatranja

Osmišljavanjem programa informacijskog opismenjavanja, obrazovne institucije mogu odigrati značajnu ulogu ne samo u promoviranju značaja koncepta informacijske pismenosti već sei u ambiciji prelaska iz informacijskog društva u društvo znanja pojavljuju kao važne karike koje mogu ubrzati proces pomenute transformacije. S tim u vezi i na temelju rezultata kvalitativne analize popunjениh evaluacijskih listića posve je legitimno zaključiti kako se uključivanjem sadržaja *Informacijska pismenost* u PON 2012/2013., ali i PON 2011/2012. akademske godine ostvarilo nekoliko suštinskih pomaka:

- demonstrirale su se prednosti interdisciplinarnog proaktivnog reagovanja na novonastale promjene u obrazovnoj sferi;
- uspješno se promovirala relevantnost koncepta informacijske pismenosti u promijenenoj kompleksnoj informacijskoj sredini;
- osvijestilo se o potrebi prenošenja stečenih kompetencija u profesionalnom i privatnom životu polaznika/polaznica PON-a, o čemu svjedoči velika korespondencija između očekivanih i stvarnih ishoda učenja.

INFORMATIONAL LITERACY: CONTENT OF THE PROGRAMME FOR EDUCATION OF TEACHERS

- Abstract -

Information literacy enables acquisition of metacompetences that are necessary for lifelong learning. Consequently and in accordance to a number of relevant international guidelines, standards, etc. for educational context, information literacy contents are regularly included in the formal and non-institutional forms of education. As an umbrella literacy of contemporary age, information literacy is a necessary and indispensable competency of teachers of the 21st century that Pedagogical Training of Teachers Programs (PON) implemented at the Faculty of Philosophy in Sarajevo in 2011/2012 and 2012/2013 with the introduction of content of Information literacy had emphasized. In this regard, this paper will examine the reasons why the aforementioned content ran as indisputable segment of PON and will supplement the extensive comparison of the expected learning outcomes with actual learning outcomes obtained from the analysis of evaluation sheets that

the participants of the first cycle PON filled with the qualitative analysis of evaluation sheets completed after the second cycle of PON.

Key words: **information literacy, lifelong learning, pedagogical training of teachers.**

Literatura:

- **ALA.** *Presidential Committee on information literacy: Final report* (1989) URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> (pristup 10. 8. 2010.).
- **Dizdar, S.** (2008) *Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje* u: Zbornik radova: II savjetovanje visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu.
- **Lau, Jesus.** *International guidelines on information literacy* (2004). Dostupno na: <http://bivir.uacj.mx/dhi/DoctosNacioInter/Docs/Guidelines.pdf> (10. 8. 2010.)
- **OECD** (2007) *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competencies for Successful Life and a Well – Functioning Society – Summary of final report*; OECD.
- **OECD** (2001) *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo):Background Paper*.
- **Rojtas-Milliner, Mary C.** (2006) *Hey this school library isn't what it used to be: the change process and the sociopolitical realities of implementing a curricularly integrated high school information literacy program*. Dissertation. University of Pittsburgh: School of education. Dostupno na: <http://d-scholarship.pitt.edu/6848/1/main-file-etd-04072006-142901.pdf> (24.12.2012.).
- **Slatina, M.** (2008) *Razvoj profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika u bolonjskom procesu*, u: Zbornik radova: II savjetovanje Reforma visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu, str. 151-165.
- **Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela** (2008) *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- **The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning** (2005). National Forum on information literacy. Dostupno na: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php?URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (10. 8. 2010.).

Branko Dijanošić¹

FUNKCIONALNA PISMENOST POLAZNIKA OSNOVNOG OBRAZOVANJA ODRASLIH OD TREĆEG DO ŠESTOG OBRAZOVNOG RAZDOBLJA

- Sažetak -

Prema statističkim podacima iz popisa stanovništva 2001. godine, 2,88% stanovnika starijih od 15 godina nije uopće polazilo dok njih 16,76% nema završenu osnovnu školu, a najveći broj njih – 47,06% ima završenu tek srednju školu. (Iako je u Hrvatskoj proveden popis stanovništva 2011. godine, još uvijek nisu obrađeni podaci kojima bismo se mogli poslužiti za uspoređivanje.) Podaci o stanju obrazovanja stanovništva (iz 2001. godine) upućuju da je razina pismenosti, odnosno funkcionalne pismenosti, vrlo niska. U ovom istraživanju provedeno je ispitivanje funkcionalne pismenosti polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. Ispitivanje je provedeno prema metodologiji UNESCO-a, a za potrebe istraživanja prilagođen je IALS (International Adult Literacy Survey) – Međunarodni upitnik pismenosti odraslih, koji se koristi u međunarodnim istraživanjima. Ispitivana je prozna, dokumentacijska i računska funkcionalna pismenost u razinama 1 do 5, pri čemu razina 1 predstavlja elementarnu pismenost, a 5 ekspertnu pismenost. Ispitivanje se temeljilo na mjerjenju vještina na zadacima i problemima iz realnoga života. U ispitivanju su korišteni grafikoni, upute na proizvodima, novinski članci, reklame, različiti simboli kao i jednostavni izračuni kojima se susrećemo svakodnevno. Analiza rezultata pokazuje da je razina funkcionalne pismenosti kod polaznika osnovnog obrazovanja odraslih niska, uglavnom na razini jedan i dva, općenito nešto je malo bolja kod računske pismenosti. Rezultati se ne razlikuju od rezultata svjetskih istraživanja koja se rade za cijelu populaciju. Svjetska su istraživanja pokazala da je oko 70% cijele populacije unutar pojedine države funkcionalno nepismeno (Slovenija, koja je radila istraživanje 1998. godine, ima od 65 do 77 posto funkcionalno nepismenih), odnosno na ispitivanjima

¹ Mr. Branko Dijanošić, Pučko otvoreno učilište Ludbreg, Hrvatska, branko.dijanosic@pou-ludbreg.hr.

se postižu rezultati maksimalno prve i druge razine. Iсти су резултати добивени и овим истраживањем, мада се она мора сматрати прелиминарним, јер је први пут код нас употребљен упитник конципиран тако како то предвиђа UNESCO, а осим тога ради се и о једној издвојеној популацији у друштву (немају завршено основну школу).

Ključne riječi: **pismenost, funkcionalna pismenost, prozna pismenost, dokumentacijska pismenost, računska pismenost, obrazovanje odraslih.**

Uvod

U vremenu u kojem sada živimo okruženi smo mnogobrojnim i raznovrsnim informacijama, stoga je pismenost vrlo značajna. Ona se ogleda u raznim formama: na papiru, kompjutoru, televiziji, mobilnim telefonima, jumbo plakatima, znakovima itd. Promatrajući pismenost u današnje vrijeme, dolazimo do novih spoznaja - uz elementarnu ili primarnu pismenost, tj. poznavanje čitanja, pisanja i računanja, kao osnovnih vještina, danas se upotrebljavaju i novi termini koje je nametnuo razvoj društvene zajednice i tehnologije. Novi termini u pismenosti su sekundarna ili funkcionalna pismenost (razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu, npr. upotreba pojedinih proizvoda, ispunjavanje ugovora ili formulara, razumijevanje društvenih kretanja i sl.) i tercijarna pismenost (koja obuhvaća nove tehnologije, informatiku, kompjutersku pismenost, Internet, SMS). Upravo je iz ovih dvaju posljednjih oblika pismenosti isključen velik broj ljudi. Funkcionalna (ne)pismenost nije samo problem nedovoljno razvijenih društava već se s tim pojmom (problemom) sve više susreću i visoko industrijski razvijena društva. Sustav školovanja često nedovoljno priprema učenike za ono što će ih čekati u budućnosti kad jednog dana prestanu ići u školu. Školstvo je u većini zemalja definirano trajanjem, a ne postignućima. Taj problem je vidljiv u zemljama Europske unije; npr., Njemačka ima sve većih problema budući da je program u osnovnim školama tako strukturiran da se sadržaji moraju obraditi, bez obzira savladali ga učenici ili ne. Ukoliko se ne obrade propisani sadržaji, roditelji djecu premještaju u drugu školu koja će odraditi propisani program bez obzira na krajnji rezultat. Slična je situacija i u našim školama. Tržište rada postalo je nemilosrdno tražeći veće kompetencije ili pak posebna specijalistička znanja radnika. Danas se rijetko mogu pronaći poslovi koji zahtijevaju samo elementarnu pismenost ili je uopće ne zahtijevaju. Globalizacijski procesi obuhvaćaju sve sfere ljudskog

djelovanja i to bez obzira gdje se nalazili, i bez obzira prihvaćamo li te trendove ili ne. Razvoj novih tehnologija sve više mijenja upotrebu klasičnih oblika – sve je manje knjiga, a sve više elektroničkih dokumenata, tako da osim znanja čitanja i pisanja moramo savladavati i nove tehnologije. Pismenost je postala jedno od najvažnijih sredstava za postizanje različitih osobnih ciljeva i za obavljanje raznih uloga: u školi, na radnom mjestu, u obitelji i u društvu, kako na lokalnoj tako i na globalnoj razini. Imamo li na umu činjenicu da se količina znanja u svijetu strelovito povećava, pismenost je od esencijalne važnosti za svakog pojedinca. Razina pismenosti utječe na nekoliko aspekata ljudskog života: stjecanje naobrazbe, mogućnost zaposlenja, uspješnost na radnom mjestu, samoostvarenje i uspješnost djelovanja u zajednici.

Definiranje pojmova

Za pravilno razumijevanje istraživanja pismenosti potrebno je definirati pojmove, da bi se izbjegli problemi oko interpretacije istraživanja. Naime, problemi mogu nastati u terminološkim nesuglasicama, kao i u različitim metodama mjerjenja pismenosti koje mogu dati i različite rezultate. Poimanje i uloga pismenosti mijenjali su se tijekom povijesti, da bi u zadnjem desetljeću pod utjecajem razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije stekli i neke nove dimenzije. Nekada je pismenost, kao vještina, bila potrebna ljudima koji se školju, otvarala im je put do stjecanja znanja, danas je zbog promijenjene organiziranosti društva potrebna svima.

Različiti autori različito promatraju pojam pismenosti i različito ga definiraju. Razumijevanje pojma pismenosti s obzirom na povijest možemo podijeliti na etape:

- do 1950. godine – podrazumijevala se alfabetska pismenost,
- iza 1950. godine govori se o funkcionalnoj pismenosti kao širem pojmu – biti pismen znači sporazumijevanje, tj. znati čitati, pisati, slušati i govoriti (Bešter, 2003).

Današnji pak pojam pismenosti u sebi uključuje i proces (funkcionalna pismenost je proces koji traje cijeli život).

Pitanje definiranja pojma pismenosti nije ni jednostavno ni lako. Definicije se mogu pronaći u različitim rječnicima, ali je kompleksnost pojma velika pa takve definicije uglavnom ne odgovaraju i realnom stanju. U novije vrijeme javlja se nevjerojatno mnogo različitih disciplina i interesa vezanih uz pojam pismenosti. Kako ističe Burton (2007; str. 6), „javlja se prava eksplozija interesa za opisivanje pojma pismenosti. Istražuju se aspekti o kojima prije

nekoliko godina nitko nije ni razmišljao, te je tako pojam pismenosti postao svojevrstan kôd za puno kompleksnije poglede od uobičajenih koje smo do sada podrazumijevali”.

UNESCO-ova preporuka (1978) vidi osnovnu pismenost i funkcionalnu pismenost kao etape rezultata procesa opismenjivanja. Prema toj preporuci, pismena je ona osoba koja može s razumijevanjem čitati i napisati kratku jednostavnu rečenicu koja se odnosi na njen svakodnevni život. Ovako široko postavljena definicija pismenosti odraz je zapadnog promišljanja u definiranju pojma pismenosti, jer podrazumijeva univerzalne kognitivne i tehničke vještine koje se mogu savladati bez obzira na pojedini specifični kontekst ili kulturno okruženje. Ursula Giere iz UNESCO-ovog instituta za obrazovanje upozorava da se „ni jedna definicija pismenosti i funkcionalne pismenosti ne upotrebljava jednoznačno u svim industrijskim zemljama te je stoga za potrebe istraživanja, praćenja i uspoređivanja potrebno problem sagledati u kontinuitetu razvoja društvenih odnosa i evolucije samog koncepta” (1987; str. 28). Iz navedenoga razloga, UNESCO predlaže slijedeće definicije koje će se moći primjenjivati u statističkom praćenju i usporedbi na međunarodnoj razini:

- osoba je pismena, ako može s razumijevanjem napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu,
- osoba je nepismena, ako nije u stanju napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu,
- osoba je funkcionalno pismena, ako se može uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost za efikasno sudjelovanje u svojoj bližoj i daljoj okolini, te svojim sposobnostima čitanja, pisanja i računanja može doprinijeti osobnom boljtku i društvene zajednice u kojoj živi,
- osoba je funkcionalno nepismena, ukoliko se ne može uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost za efikasno sudjelovanje u svojoj bližoj i daljoj okolini, te svojim sposobnostima čitanja, pisanja i računanja ne može doprinijeti osobnom boljtku i društvene zajednice u kojoj živi.

UNESCO je za potrebe istraživanja definirao područja ispitivanja funkcionalne pismenosti. To su:

- Prozna pismenost (*Prose Literacy*) – podrazumijeva znanje i vještine koje omogućavaju razumijevanje i korištenje informacija dobivenih iz tekstova, uključujući različite publikacije, priče, pjesme.
- Dokumentacijska pismenost (*Document Literacy*) – predstavlja

znanje i vještine koje su neophodne da bi se locirale informacije koje se nalaze u različitim formularima, grafičkim prikazima, redovima vožnje, formularima za plaćanja, prijavnicama i sl.

- Računska pismenost (*Numeracy Literacy*) – podrazumijeva znanja i vještine neophodne za primjenu osnovnih računskih operacija (zbrajanje, oduzimanje, dijeljenje, množenje i postotni račun) kao pojedinačnih operacija ili pak složenijih operacija kao što su izvještaji o stanju na računu u banci, izračun kamata na kredite, određivanje poreza na vlastiti prihod i sl.

Ovakva podjela u funkcionalnoj pismenosti danas je uglavnom i podloga za ispitivanja i istraživanja, iako su se javila i druga istraživanja, osobito na polju funkcionalne informatičke pismenosti, kao i na polju medijske pismenosti (više o tome, Dijanošić, 2009).

Rezultati istraživanja funkcionalne pismenosti

Cilj ovoga istraživanja je utvrditi stanje funkcionalne pismenosti kod polaznika osnovnog obrazovanja odraslih i to od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja, što odgovara polaznicima od 5. do 8. razreda osnovnog obrazovanja odraslih. Na temelju ovako određenog cilja utvrđeni se slijedeći zadaci istraživanja:

- utvrditi razinu funkcionalne pismenosti ispitanika prema metodologiji IALS (*International Adult Literacy Survey*) u tri područja – prozna, dokumentacijska i računska pismenost,
- ispitati razinu funkcionalne pismenosti s obzirom na broj završenih razreda osnovne škole,
- ispitati razinu funkcionalne pismenosti s obzirom na dob ispitanika,
- ispitati funkcionalnu pismenost s obzirom na spol,
- ispitati povezanost funkcionalne pismenosti i navike čitanja (novine, knjige, titlovi filmova),
- ispitati zavisnost funkcionalne pismenosti s obzirom na naviku pisanja (pisma, razglednice, zamolbe, SMS poruke).

Na temelju ovako definiranih zadataka istraživanja, opća hipoteza je glasila:

- *Rezultati ispitivanja funkcionalne pismenosti polaznika osnovnog obrazovanja odraslih bit će niski (na prvoj i drugoj razini).*

Posebne hipoteze koje će u većoj mjeri omogućiti interpretaciju dobivenih rezultata istraživanja:

1. *Rezultati testa funkcionalne pismenosti bit će na nižoj razini što je obrazovni nivo manji (manje završenih razreda osnovnog obrazovanja).*
2. *Rezultati ispitivanja bit će na nižoj razini što je dob ispitanika starija.*
3. *Rezultati ispitivanja bit će na nižoj razini kod ispitanika koji nemaju naviku čitanja novina, knjiga, titlova filmova, kao i kod onih koji se ne koriste pisanom komunikacijom (razglednice, zamolbe, pisma i dr.).*
4. *Rezultati ispitivanja neće utvrditi značajnu razliku u funkcionalnoj pismenosti prema spolu ispitanika.*

Anonimnom anketom obuhvaćeno je 109 odraslih polaznika viših razreda osnovnog obrazovanja odraslih u gradovima: Ivanec, Karlovac, Osijek i Zagreb. Uzorak je dakle, prigodni, relativno mali. Broj polaznika osnovnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj prema podacima iz Statističkog ljetopisa za 2009. godinu (str. 458) u školskoj godini 2007./08. bio je 304, od čega 235 muškarca i 69 žena, u šk. god 2008./09. bilo je 349 polaznika (str. 479), 2009./10. 268 (str. 470), a u šk. godini 2010./11. bilo je 268 polaznika. U odnosu na posljednje dostupne službene statističke podatke, istraživanjem je obuhvaćeno 40,67% polaznika osnovnog obrazovanja odraslih.

Prosječna životna dob anketiranih polaznika je 28 godina i dosta varira (koeficijent varijacije je 44%). Zanimljivo je da je prosječna dob anketiranih muškaraca 23,6 godina, a žena 32,7 godina. Preko polovinu anketiranih polazi osmi razred i njihova prosječna životna dob je 25 godina. Prosječna životna dob polaznika iz gradske sredine je 25,2 godine, iz prigradske sredine 27,1 godina, a iz seoske sredine 30,5 godina. Prevladavaju dva razloga doškolovanja odraslih (kod 80% anketiranih): osobna želja nešto naučiti i profesionalni razlog (dobiti svjedodžbu i lakše se zaposliti).

Šest pitanja u upitniku odnose se na svakodnevne navike čitanja (novina, knjiga, priručnika i filmskih titlova) i pisanja (razglednica/čestitki, pisama, molbi, poruka). Iz njih je uočljiva elementarna razina pismenosti anketiranih osoba. Iz dobivenih rezultata uočavamo da je kratko komuniciranje putem SMS poruka najpopularnije. Koristi ga $\frac{3}{4}$ anketiranih, ostali oblici (nešto opširnijeg) komuniciranja su znatno manje zastupljeni. Tek svaki peti polaznik piše razglednice/čestitke. Slična je situacija i sa pisanjem pisama i molbi. Istraživanje pokazuje da postoji **statistički značajna povezanost** između spola i korištenja SMS poruka kao načina komuniciranja putem mobilnih uređaja ($p = 0,036$), 58% su muškarci.

Kod istraživanja *funkcionalne pismenosti*, polaznici osnovnog obrazovanja odraslih u ovoj anketi trebali su odgovoriti na 15 pitanja. Pet pitanja se odnosilo na proznu pismenost, pet na dokumentacijsku pismenost i pet na računsku pismenost. Svako naredno pitanje u svakoj od tih triju dimenzija pismenosti bilo je teže od prethodnog, tj. odnosilo se na višu razinu pismenosti (primjer pitanja nalazi se u dodatku). U Tabeli 1 su prikazani postignuti rezultati anketiranih polaznika, a na Grafikonu 1 oni su prikazani s tri poligona frekvencija.

Tabela 1. Postignuti rezultati u testiranju funkcionalne pismenosti odraslih učenika po pojedinim dimenzijama i po postignutim razinama ($N = 109$)

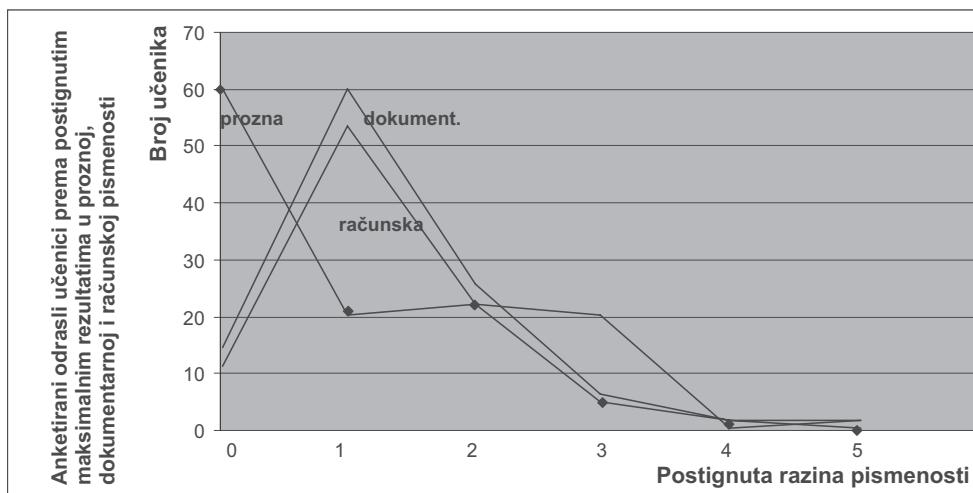
Postignuta razina funk. pismenosti	Prozna pismenost	Dokument. pismenost	Računska pismenost
0	60	14	11
1	21	61	53
2	22	25	22
3	5	6	21
4	1	2	1
5	-	1	1
Ukupno polaznika	109	109	109
Aritmetička sredina	0,77	1,30	1,55
Stand. devijacija	0,987	0,898	1,004
Koefic. varijacije	128%	69%	65%

Na osnovu tabele može se donijeti nekoliko zaključaka:

- Polaznici su postigli najlošije rezultate u proznoj pismenosti. Njih preko polovine nije uspjelo postići niti najnižu (prvu) razinu. Prosječ je ispod 1 i iznosi 0,77.
- Polaznici su postigli bolje rezultate u dokumentacijskoj pismenosti. Većina polaznika dostigla je tek prvu razinu dokumentacijske pismenosti. Stoga je i prosječ vrlo nizak, iznosi 1,30.
- Polaznici su postigli najbolje rezultate u računskoj pismenosti. Većina ih je i ovdje postigla tek prvu razinu računske pismenosti, ali ih je i nešto više postiglo treću razinu te prosječ iznosi 1,55.

- Polaznici jako variraju s obzirom na postignute rezultate funkcionalne pismenosti. Najviše variraju s obzirom na proznu pismenost jer je standardna devijacija veća od aritmetičke sredine tako da koeficijent varijacije iznosi vrlo visokih 128%. Manju varijabilnost uočavamo kod dokumentacijske i računske pismenosti, premda su i one visoke (iznose 69%, odnosno 65%).
- Sve tri distribucije postignutih najviših rezultata funkcionalne pismenosti su jače desnostrano asimetrične budući da prevladavaju niski rezultati, dok se viši rezultati pojavljuju u vrlo malo slučajeva. Distribucija frekvencija kod prozne pismenosti ima oblik slova L, dok su distribucije frekvencija za dokumentacijsku i računsku pismenost zvonolike, jače desnostrano asimetrične i vrlo slične. Prevladavanje niskih rezultata kod sve tri distribucije može ukazivati na potrebu kreiranja upitnika koji će biti primjereniji znanju ispitivane skupine, osobito njihovoj proznoj pismenosti, ali bi se time izgubila mogućnost usporedbe rezultata na svjetskoj razini. Odnosno ne bismo primjenjivali testiranje funkcionalne pismenosti na način kako se to radi u međunarodnim istraživanjima.
- Postignuta je prosječna razina svih triju vrsti pismenosti od 1,21 uz standardnu devijaciju od 0,78 i koeficijent varijacije od 64%. Najlošiji rezultat imaju tri polaznika bez i jednog riješenog zadatka u sve tri dimenzije pismenosti, a najbolji prosječni rezultat ima jedan polaznik s prosjekom od 4,33.

Grafikon 1. Postignuti rezultati u testiranju funkcionalne pismenosti odraslih učenika, prikazani s tri poligona frekvencija



Istraživanjem je utvrđeno da **ne postoji statistički značajna razlika** u postignutoj razini prozne, dokumentacijske ili računske pismenosti kod polaznika koji su različitog spola, koji su u nižim u odnosu na one u višim razredima, koji su različitog bračnog statusa ili žive u različitim mjestima, gradskoj ili seoskoj sredini. Ovakav rezultat analize možda ne bi bio takav da je korišten veći uzorak ili slučajno izabrani uzorak. U tom pogledu bi ovo istraživanje funkcionalne pismenosti odraslih polaznika trebalo smatrati preliminarnim.

U istraživanju je izrađena i korelacijska analiza. U analizu su uključene sve kvantitativne varijable, njih šest, pa je svaka od njih stavljena u odnos sa svakom. Izračunati su Pearsonovi koeficijenti jednostavne linearne korelacije koji pokazuju slabu povezanost ili tek osrednju povezanost. S obzirom na smjer, pojavljuju se ne samo pozitivne nego i nekoliko negativnih korelacija.

Koeficijenti korelacije poredani od najjačeg prema slabijima su:

$r = 0,553$ - Između dokumentacijske i računske pismenosti korelacija je pozitivna, osrednja, najjača od svih koje su razmatrane. To znači da je polaznik s postignutom nižom razinom dokumentacijske pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu računske pismenosti, odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu računske pismenosti.

$r = 0,476$ - Između prozne i dokumentacijske pismenosti korelacija je pozitivna i osrednja. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu dokumentacijske pismenosti, odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu dokumentacijske pismenosti.

$r = 0,427$ - Između prozne i računske pismenosti korelacija je također pozitivna i osrednja. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu računske pismenosti, odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu računske pismenosti.

$r = 0,363$ - Između dokumentacijske pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je pozitivna i slabija.

$r = 0,343$ - Između prozne pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je također pozitivna i slabija.

$r = -0,233$ - Između dokumentacijske pismenosti i broja godina starosti korelacija je slaba i negativna. Znači da je polaznik s postignutom

nižom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku stariji dok je učenik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku mlađi.

$r = 0,224$ - Između računske pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je pozitivna i slabija.

$r = 0,195$ - Između dokumentacijske pismenosti i razreda postoji pozitivna i slabija povezanost. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku u nižem razredu dok je učenik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku u višem razredu.

S obzirom na iznijete rezultate statističke obrade podataka, možemo reći da je opća hipoteza dokazana – razina funkcionalne pismenosti u tri promatrane kategorije je niska (1 i 2). Posebne hipoteze, koje su nam omogućile bolje sagledavanje uzorka nisu dokazane. Na razinu prozne, dokumentacijske i računske pismenosti ne utječe broj završenih razreda, dob polaznika kao ni navika čitanja i pisanja koju su ispitanici naveli u općem dijelu upitnika. Dokazana je samo hipoteza da spol ne utječe na rezultate istraživanja – podjednako su funkcionalno nepismeni i muškarci i žene.

Iz iznesene interpretacije rezultata istraživanja, uz određena ograničenja u formirajušem uzorku istraživanja, relativno malog broja ispitanih osoba (iako je u odnosu na dostupne službene statističke podatke ispitano 36% populacije koja je bila upisana u osnovno obrazovanje odraslih u prethodnoj školskoj godini!), i uz činjenicu da je upitnik po metodologiji UNESCO-a prvi put primijenjen u jednom istraživanju kod nas, ipak je moguće dati određene zaključke i eventualno preporuke. Rezultati u ovom istraživanju pokazuju veliku povezanost s rezultatima iz drugih takvih istraživanja. Za primjer možemo uzeti Sloveniju, gdje se rezultati kreću od 65% do 77% osoba koje su postigle prve dvije razine pismenosti, u ovom istraživanju je to 67% kod prozne pismenosti, 77% kod dokumentacijske pismenosti i 68% kod računske pismenosti. Kod ove potonje, 19% ispitanika postiglo je i treću razinu pismenosti. U ovom je trenutku nemoguće reći je li to rezultat životnoga iskustva polaznika jer ih svakodnevni život tjeran je da moraju dobro znati računati.

- Funkcionalna pismenost istraživane populacije je vrlo niska iako se u testiranju nalaze zadaci iz svakodnevnog života, a ne provjerava se školsko znanje. Pitanja koja se nameću: Kako funkcionišu u svakodnevnom životu? Kako se snalaze u svojoj obitelji, na poslu ili pak društvenoj zajednici u kojoj žive?

- Rezultati mogu ukazivati i na pitanje programa koji se provode u osnovnom obrazovanju odraslih. Koliko se, ustvari, polaznici pripremaju da nakon završenog obrazovanja steknu funkcionalna, a ne školska znanja, koja će im pomoći da se lakše nose sa složenim životnim pitanjima?
- Stječe se dojam da se tijekom školovanja dovoljno pažnje ne posvećuje kompetenciji „učiti kako učiti“ u informalnom i neformalnom obrazovanju. Naime, zadaci su koncipirani tako da se na bazi životnog iskustva, dakle informalnog i neformalnog obrazovanja, relativno lako moglo odgovoriti na pitanje. Primjer procjena koliko ima goriva u rezervoaru vozila je nešto s čime se često srećemo u realnom životu, dok je pak pitanje koliko ćemo banci platiti kamata na podignuti kredit nemoguća misija za anketirane polaznike.
- Program koji moraju savladati polaznici osnovnog obrazovanja odraslih je zastario gledano s pozicije funkcionalne pismenosti pojedinca koji mora biti sposobljen za aktivno sudjelovanje u društvu. Sadržaji nisu primjereni odrasloj populaciji, nema posebnih udžbenika koji bi poštovali osnovno pravilo da u obrazovanju odraslih koristimo pisani materijal koji je njima blizak i kreće od njihovih potreba. U njega nisu uključene ni nove kompetencije koje se postavljaju pred tu populaciju. Nužno je redefinirati obrazovne sadržaje ponuđene odrasloj populaciji koja se školuje ne samo da bi dobila svjedodžbu da je završila osnovno obrazovanje već da bi se mogla aktivno uključiti u društvo.

Zaključna razmatranja

Na kraju, može se konstatirati da je ovo preliminarno istraživanje. Ono je dalo očekivane rezultate u ovako ograničenoj ispitivanoj populaciji. Rezultati se čak ni ne razlikuju od onih koji se postižu u velikim međunarodnim istraživanjima. U razvijenim zemljama koje su počele ranije provoditi takva istraživanja za svoju cijelu populaciju razvio se niz novih programa za suzbijanje funkcionalne nepismenosti. U sklopu Europske unije financira se i mnogo projekata pod nazivom *druga šansa (Second Chance)*. Ovo istraživanje, kao i već spomenuto ranije istraživanje Bogdanovića i Matijevića (1990.) ukazuje na potrebu da se u Hrvatskoj pristupi jednom opsežnom istraživanju o stanju funkcionalne pismenosti u cijeloj populaciji. Rezultati takvog istraživanja bili bi od velike važnosti u kreiranju obrazovnih politika, strategija, školskih kurikula. Omogućila bi sagledavanje cjelokupnog problema i pomogla u postizanju cilja – društva koje uči.

Dodatak

Primjer pitanja za dokumentacijsku pismenost na prvoj razini. Polaznik mora pronaći točan odgovor.

Dokumentacijska pismenost – I



Pitanje:

1. Koliki je postotak žena koje rade u obrazovanju u Belgiji?

**FUNCTIONAL LITERACY OF PARTICIPANTS
IN ELEMENTARY ADULT EDUCATION
FROM TIRTH TO SIGHSTS
EDUCATIONAL CYCLES**

- Abstract -

According to the statistical data, in year 2001 in Croatia 2,88% of inhabitants have not get any basic education and 16,76% have not finished the basic education (primary school). Above this we have to add that 47, 06% of inhabitants have finished only secondary education. This is to conclude that inhabitants have very low level of the functional literacy. In this research functional literacy is tested according to the UNESCO standards. International Adult Literacy Survey was adopted for this purpose. Adults in Primary adult education from 5th till 8th grade were tested. According to the IALS, adults in primary education were tested in prose, documentary and numeracy literacy graded in levels from 1 (poor literacy) to 5 (expert literacy). The tasks were taken from everyday life different charts, symbols, simple calculation, and text from ads, newspaper or instructions for different products. The results show that the functional literacy is at the level 1 or 2 that indicates very poor level of Literacy. These results are comparable with the results from other researches which show us that 70% of total population of the each state is functionally illiterate (Slovenia has conducted research in 1998 and the results for entire population were from 65 - 77% illiterate on level 1 or 2). However, we have to take into consideration that this research is preliminary one because of the fact that this test is used for the first time and that tested population is a part of the entire society with one similarity – all of them have not finished primary education.

Key words: literacy, functional literacy, prose literacy, documentary literacy, numeracy literacy, adult education.

Literatura

- **Alibabić, Š.** (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- **Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., Špan, M.** (1985), *Andragogija*, Školska knjiga, Zagreb.
- **Bešter, M.** (2003), *Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji*, Filozofski fakultet u Ljubljani, Ljubljana.
- **Bogdanović, S. i Matijević, M.** (1990), *Nepismenost i ponovna nepismenost odraslih*, Andragoški glasnik 36 (10-12), 311 – 328, Zagreb.
- **Dijanošić, B.** (2009), *Prilozi definiranju pojmove funkcionalne pismenosti*, Andragoški glasnik 22, 25-35, Zagreb.
- **Giere, U.** (1987), *Functional illiteracy in industrialized countries: an analytical bibliography*, UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- **Gradištar, A.** (2000), *Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti*, 4. andragoški kolokvij, 150-151, Ljubljana.
- **Gruber, S.** (2000), *Modernizacija pomoču fleksibilnosti daljnje obrazovanja*, U Gartenschlaeger, U., Hinzen, H., Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Evropi, izbor tekstova, Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta, Zagreb.
- **Hanžek i sur.** (2001), *Pismenost odraslih i sudjelovanje u obrazovanju*, Andragoški institut Republike Slovenije, Ljubljana.
- **Hladnik, M.** (2007), *Biti pismen danes*, Didaktika, 9-11, Ljubljana.
- **Kirsch, I.** (2001). *The international Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Research Publication Office, Princeton.
- **Kranjc S., Marjanovič Umek, Lj., Nidorfer Šišković, M.** (2000), *Funkcionalna pismenost oseb, zaposlenih v slovenski vojski*, Obdobja, 24, 209-217, Ljubljana.
- **Meek, M.** (1992), *On Being Literate*, Heinemann Educational Books, Inc, Portsmouth.
- **Medić, S.** (1997), *Nove tendencije i pristupi u istraživanju vaspitanja i obrazovanja*. U Medić, S. (Ur.), *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Beograd, Beograd.
- **Možina, E.** (2001), *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju*. Seminar školskega polja CEPS, 151 – 159.
- **Nash, R.**, *The Three Kinds of Illiteracy*. http://www.reformed.org/webfiles/antithesis/index.html?mainframe=/webfiles/antithesis/v1n5_ant_v1n5_illiteracy.htm (5. 03. 2010).
- **Petz, B.** (2004). Osnove statistike za nematematičare, Naklada Slap, Jastrebarsko.

- **Samolovčev, B.** (1977). *Problem funkcionalizacije osnovnog obrazovanja odraslih*, Andragoški glasnik, sv. 25, str. 21-25, Zagreb.
- (2003). *Skills for the World of Tomorrow*. Programme for International Student Assessment – PISA, OECD and UNESCO Institute for Statistics, Pariz.
- (2009 -2011). Statistički ljetopis, Državni zavod za statistiku, Zagreb.
- **Velikonja, M., (Ur.)** (2000), *Pismenost, participacija i družba znanja*, Andragoški institut Republike Slovenije, Ljubljana.
- **Vlada Republike Hrvatske** (2004), *Akcijski plan provedbe strategije obrazovanja odraslih*. Vlada Republike Hrvatske, Zagreb.
- <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/> (15.06.2010).
- http://www.hcd.hr/datoteke/Zagreb_Conference_Proceedings.pdf (Literacy without Boundaries) - (15.10.2010).
- <http://www.literacy.org/publications/functional-literacy-older-adults-case-netherlands> (12.10.2010).
- <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2006275-eng.pdf> (The Importance of Functional Literacy: Reading and Math Skills and Labour Market Outcomes.
- of High School Drop-outs by Ross Finnie and Ronald Meng, (20.04.2010).

PRIKAZ KNJIGE

Merima Čamo¹

PRAKTIKUM ZA „ČITANJE MEDIJA” OD STRANE OBRAZOVNE POLITIKE: HUMANIZACIJA MEDIJSKOG PROSTORA²

Čitajući prve stranice knjige *Zaradi pa vladaj: politika, mediji, biznis u globalnom društvu i u Bosni i Hercegovini*, autorice Lejle Turčilo, prisjetila sam se pojedinih detalja iz izvrsne studije Lea Bogarta³ o komercijalizaciji kulture. U studiji se, između ostalog, govori o razvoju i jačanju medijske industrije na svim nivoima medijske komunikacije (lokalnom, nacionalnom, regionalnom, globalnom) čiji produkti, efekti i usluge udaljavaju čovjeka „od stvarnosti sadašnje povijesti koja urgentno traži našu pozornost”. Kao produžena ruka najznačajnijih društvenih fenomena poput kulture i politike koji se unatrag nekoliko desetljeća usvajaju i prosljeđuju putem sistema za diseminaciju (raspršivanje) vijesti i audiovizualnih sadržaja (ekdukativnih, informativnih, zabavnih itd.), mediji već odavno djeluju na komercijalnom tržištu razvijajući strategije kako manipulativnog tako i profitabilnog karaktera. Općeprivaćena fraza „ako nije bilo u medijima nije se ni desilo” postala je krilatica u procesu uspostavljanja jedinstvene formule uspjeha koju su mediji primijenili u postavljanju svoje poslovne agende. Primamljivi marketinški miks, kratkotrajno angažiranje producenata i urednika ovisno o tome kako ponuđeni medijski sadržaji kotiraju na tržištu i kakvi su im rejtinzi gledanosti, programske šeme koje karakterišu atraktivni globalni trendovi (prilozi upadljivih i neobičnih događaja, scenariji svakovrsne krize, objavljivanje intrigantnih informacija) nauštrb nezanimljive nacionalne produkcije itd., predstavljaju neke od agensâ medijske industrije. Spektakl i senzacionalizam kao sadržaji, ponuda, povlaštene forme koje ciljano provociraju reakciju javnosti i glavne konstituante globalnog medijskog djelovanja današnjice

1 Doc. dr. Merima Čamo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu.

2 Osrt na knjigu autorice Lejle Turčilo *Zaradi pa vladaj: politika, mediji, biznis u globalnom društvu i u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, 2011.

3 Bogart, Leo, *Commercial Culture, The Media System and the Public Interest*, Oxford University Press, New York, 1995, 8 i 9.

imaju dva zadatka: da privuku, zavedu i općine publiku i da profitiraju od njene nepodijeljene pažnje. Savremeni mediji su ukinuli realnost stvarajući hiperrealnost koja zazire od prirode dešavanja u stvarnom svijetu.

Upravo, taj dinamični audiovizualni milje, s kojim automatski i beskonačno općimo, (e)misija mediofilijskog novačenja političkih, ekonomskih i socijalnih aktera u cilju stjecanja moći i profita podstaknutog vlasničkim interesima, centralna je tema knjige *Zaradi pa vladaj: politika, mediji, biznis u globalnom društvu i u Bosni i Hercegovini*. Medijska koncentracija i komercijalizacija, same po sebi su ekonomsko-kulturni fenomeni, ističe autorica, ali se tim fenomenima u 21. stoljeću dodaje jedna bitna novija osobina, a to je gotovo srodnički odnos između politike i medija. Jednostavno, politika više nije moguća bez pomoći medija; oni su u stalnom međudjelovanju i stanju organiziranog interesa kao oblika aktuelnog političkog zbivanja. Demokracija, koja predstavlja primarni modus egzistencije politike i najoptimalniji način organiziranja političke zajednice, nerijetko se u modernim društvima nivela sintagmom „medijska demokracija“. Nepobitna je činjenica da se posredstvom sistema javnog informiranja politika evidentno mijenja prolazeći kroz različite faze tog suodnosa/saradnje od „idealno-kontroverznog“ do podaničko-unosnog. Poznato je da vlasnici medija nastoje utjecati na državu i politiku (iskorištanjem političara za postizanje vlastitih/korporativnih ciljeva i promicanje sopstvenih političkih nazora), jer država kao institucija centralizovane vlasti još uvijek legitimira i regulira medijsku politiku pa time i biznis u okviru „novinarske branše“. S druge strane, korištenje medija u politici, naglašava autorica, vrši se direktnim i indirektnim putem. Indirektni utjecaj medija na politiku je latentniji, a samim tim i pogubniji po pluralistički oblik vlasti tj. demokraciju, a ogleda se u medijalizaciji politike, pojednostavljenju političke stvarnosti i konstituiranju političkog spektakla. Politički lideri su spremni učiniti brojne kompromise i usluge, pa čak se upustiti i u tajne *dealove* s medijskim vlasnicima kako bi došli u medije, jer njihov politički status nije potvrđen bez „narcisoidne egzibicije“ na televiziji. Stoga, nastavlja Turčilo, pitanje koncentracije medijskog vlasništva ne otvara samo ekonomske dileme i deontološke probleme u sferi novinarske profesije nego i vrlo značajne dvojbe vezane za savremenu politiku (pomjeranje centra političke moći u medijsku sferu). „Tome svakako doprinosi i globalni trend deregulacije o čemu svjedoči i činjenica da se i Evropska unija preusmjerava od promotera javnih nacionalnih servisa ka komercijalnom evropskom medijskom tržištu“ (str. 8). Zemlje u tranziciji predstavljaju adekvatan prostor za dokazivanje teze da su mediji produžetak biznisa i produžetak politike,

odnosno da sprega politike, biznisa i medija determinira društvenu stvarnost današnjice. Naime, odbacivši ideološki monolitizam, bivše komunističke zemlje suočile su se s problemom uspostave vrijednosnog sistema za kreiranje medijske politike koja je trebala pomiriti lokalne specifičnosti i novume razvijenih demokratskih društava u oblasti medija i javne sfere. Usporavanja u procesu demokratizacije medija bila su, prije svega, rezultat slabe društvene koordiniranosti u fizičkom, informacijskom i organizacijskom pogledu, ali pravi uzroci su detektirani u djelovanju političke elite i njenog izravnog utjecaja na medije i novinare kao i u pokušajima proaktivne privatizacije (nedefinirana medijska politika na nivou države) postojećeg medijskog prostora od domaćih i stranih ulagača. S tim u vezi autorica pojašnjava da u Bosni i Hercegovini još uvijek prevalira utjecaj lokalnih medija (i političara) na javnost, ali da ovaj medijski prostor zasigurno neće ostati izolovano ostrvo kada je riječ o inozemnim medijima i njihovom utjecaju. Oni u našoj zemlji već bilježe prisustvo svojim vlasničkim udjelima i/ili medijskim sadržajima, čime se naglašava potreba za pažljivim praćenjem bosanskohercegovačke regionalne i globalne medijske scene. Pored toga, čini se interesantnim pomenuti da su stranim kompanijama (regionalnim i globalnim) poseban izazov bosanskohercegovačka printana izdanja, novine zabavnog karaktera i lakih formata, a ne istraživački *news* magazini i TV stанице.

Očigledno, svijet u kojem živimo konfrontira se sa sve većim utjecajima šireg svijeta koji nam na poseban način predstavljaju mediji. Pa ipak, ovaj svijet „iz druge ruke”, koliko god bio dominantan u svojoj tehničkoj, ljudskoj i informacijskoj provenijenciji, ima svoje unutrašnje protivrječnosti a jedna od njih se ogleda u utvrđivanju svrsishodnosti, koja se prelama u su(odnosu) ekonomske isplativosti medijskih institucija, posebno onih u privatnom vlasništvu, i društveno odgovorne uloge medija. Većina vrsnih poznavalaca ove problematike, među kojima je, svakako, i Lejla Turčilo, saglasna je da se globalno širenje „medijskog virusa” može zaustaviti raskrinkavanjem tzv. mainstream medija, medija koji pripadaju jednom dominantnom lancu čija je najjača karika profitabilnost. To će se, prije svega, postići medijskim opismenjavanjem građana, čime bi se stvorili uvjeti za stjecanje kompetencije (sposobnosti odvajanja bitnog od nebitnog u medijima i društvu) koja bi vodila održavanju i izgradnji kritičke svijesti a potom i formiranju kritičkog stava „medijatiziranih potrošača” tj. građana. Tim aktivitetom megaprocesi medijatizacije bili bi natkriljeni mikroprocesima humanizacije koji bi, za početak, animirali opće, javne i kulturne vrijednosti koje nisu isplative na tržištu, ali bez kojih nema identita jednog društva, države, naroda, pojedinca.

Knjiga *Zaradi pa vladaj: politika, mediji, biznis u globalnom društvu i u Bosni i Hercegovini* autorice Lejle Turčilo odabirom problematike, teorijskim pristupom i samom interpretacijom zrcali u komunikološkim okvirima, međutim njen sadržaj nakon podrobnog čitanja i razumijevanja pribavlja nekoliko novih atributa. Zahtjevna analiza složenih korelacija fenomenâ (država, politika, ekonomija, mediji) simplificirana je dobro osmišljenim konceptom, prikladnim vokabularom i stilom, relevantnim izvorima i jezgrovitim tumačenjem zadate tematike *prihvatljivim* ne samo akademskom koru nego i ostalim zainteresiranim korisnicima medija, što ovoj knjizi daje obilježje sofisticiranog medijskog praktikuma – *kvalitetnog uputstva za ovlađavanje medijima*. Mogućnost da se (*sa*)znanjem o medijima zaštitimo od pasivne percepcije, te zavisničkog i prilagođenog ponašanja koje oni svakodnevno diktiraju čovjeku današnjice jedna je od poruka ove knjige, ponajprije adresirana na građane Bosne i Hercegovine.

Lejla Turčilo¹

DJECA MEDIJA I KAKO IH ZAŠTITITI²

Knjiga „Djeca medija: od marginalizacije do senzacije” nastala je kao rezultat zajedničkog istraživačkog napora docenata i studenata s Fakulteta političkih znanosti i Hrvatskih studija iz Zagreba, okupljenih u Komunikološku školu Matice Hrvatske. Devet autora i autorica (Lana Ciboci, Hrvoje Jakopović, Maja Flego, Igor Kanižaj, Danijel Labaš, Suzana Opačak, Tanja Opačak, Andelka Raguž i Petra Skelin), u okviru projekta „Prikaz djece u hrvatskim dnevnim novinama” analizirali su kako se o djeci pisalo u hrvatskim dnevnim listovima 2010. godine, ali knjiga na 215 stranica predstavlja ne samo rezultate te analize nego i teorijski objašnjava fenomen medijalizacije života najmlađih korisnika, kao i neke temeljne pedagoške modele čijom bi primjenom bilo moguće zaštiti djecu od negativnih utjecaja printanih, elektronskih i online medija.

Knjiga sadrži sedam članaka koji, svaki na svoj način, predstavljaju način utjecaja medijskih sadržaja na djecu, kao i način na koji mediji pišu o djeci. U članku Lane Ciboci i Igora Kanižaja „Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove: utjecaj, učinci i posljedice nasilja u medijima na djecu i mlađe” polazi se od teorijskog stava kako mediji, naročito televizija, postaju odgajatelji mlađih generacija, ali i od činjenice da savremeni mediji (čak i oni namijenjeni djeci) sadrže velike količine nasilnih sadržaja. Članak predstavlja nekoliko teorija koje objašnjavaju nasilje u medijima (od teorije o katarzi, preko teorije o navikavanju, kultivacijske teorije, teorije o socijalnom učenju, teorije o prijenosu stanja uzbudjenosti do priming teorije) i ukazuje na kratkoročne i dugoročne učinke medija, od kojih je jedan od važnijih ovisnost o videoogramu. Autori članka podsjećaju na ključnu ulogu roditelja u zaštiti djece od nasilnih sadržaja, smatrajući kako je „autoritet roditelja zaista neosporiv i nezamjenjiv” (str. 32).

Danijel Labaš u članku „Djeca u svijetu interneta: zatočenici virtualnog

1 Doc. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, turcilo@fpn.unsa.ba.

2 Prikaz knjige: „Djeca medija: od marginalizacije do senzacije” (ur. Lana Ciboci, Igor Kanižaj, Danijel Labaš, Matica Hrvatska, Zagreb, 2012.).

svijeta” upozorava kako nove generacije imaju različit način „konsumiranja” medija u odnosu na njihove roditelje. Oni, naime, ne prave razliku između „svijeta” i „svijeta medija”, odnosno njihova nekritičnost u pristupu koincidira s njihovom tehničkom osposobljeničću za taj pristup, što je svakako problem. Autor upozorava na nekoliko značajnih fenomena kada je riječ o korištenju novih medija, a koji reflektiraju promjenu ponašanja mladih u novomedijском okruženju: društvene mreže postaju javni dnevničici mladih, web 2.0 je dio svakodnevnice mladih (i to sve značajniji dio), a za prosječnog adolescenta postalo je uobičajeno da su prva i posljednja stvar koju čini tokom dana provjeravanje mobitela. Nakon predstavljanja različitih istraživanja koja empirijski dokazuju kako mladi sve više postaju ovisni o novim medijima, te pedagoških modela koji bi mogli pomoći u razvijanju kritičkih kompetencija kod njih, autor zaključuje kako bi „društvo kroz svoje obrazovno-odgojne ustanove moralno povesti računa o uvođenju medijskog odgoja i medijske kulture u školske i izvanškolske aktivnosti, kako bi se djeci i roditeljima „ubrizgala” dodatna snaga za ispravno korištenje novih medija” (str. 61).

Maja Flego u članku „Zaštita prava djece u medijima: iz prakse ureda pravobraniteljice za djecu” ukazuje na pravne aspekte i zakonske ovlasti, kao i praksu pravobraniteljice za djecu, kad je riječ o zaštiti privatnosti djece u medijima, predstavljanju djece žrtava seksualnog nasilja u medijima, senzacionalizmu prilikom izvještavanja o nasilju u školama, ali i zaštiti djece od potencijalno nasilnih sadržaja. Budući da i sama radi kao savjetnica pravobraniteljice za djecu, autorica ukazuje na važnost zaštite prava djece u svim sferama života i društva, pa tako i u medijima. Na tom tragu i autorica Tanja Opačak, iz ugla ureda pravobraniteljice, ukazuje na medijski pristup posebno ranjivoj skupini djece: djeci s poteškoćama u razvoju. Autorica napominje kako „iz nekoliko susreta s novinarima prepoznaće njihovu želju i potrebu da o ovim temama više nauče” (str. 85), te im u tom kontekstu ukazuje na važnost pažljivog odabira terminologije i načina izvještavanja o djeci s poteškoćama u razvoju, kao i na važnost senzibilnog pristupa ovoj temi. Na kraju, autorica sumira preporuke novinarima u 12 tačaka koje bi im trebale pomoći u boljem izvještavanju, a od kojih se čini najvažnijom ona kako treba biti svjestan da su osobe s poteškoćama u razvoju istovremeno i konzumenti medija, pa stoga način izvještavanja o njima na njih i direktno utječe. Promišljanje iz pozicije onih o kojima se izvještava zapravo i jeste u osnovi novinarske deontologije.

Lana Ciboci, Hrvoje Jakopović, Suzana Opačak, Anđelka Raguž i Petra Skelin predstavili su istraživački projekat „Analiza izvještavanja o djeci u 2010. godini”, koji je nastao kao zajednička inicijativa organizatora i polaznika Komunikološke škole Matice Hrvatske i Ureda pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske. Ovo je, zapravo, najvažniji i najobimniji članak u knjizi, koji na 60 stranica pokazuje kako mediji pomažu u promoviranju dječijih prava i ukazuju na njihovo kršenje, ali se često događa da ih i sami krše. Istraživanje je provedeno na sedam hrvatskih dnevnih novina, odnosno na 3453 članka, a pokazalo je kako se u dnevnim novinama o djeci izvještava najčešće u negativnom kontekstu, u slučajevima kada su djeca žrtve nasilja, nesretnih slučajeva ili počinitelji prekršajnih aktivnosti, pri čemu dnevne novine često otkrivaju identitet djece, ali i čine neke druge, etički upitne, korake kad je o izvještavanju riječ. Stoga autori predlažu promjenu pristupa izvještavanju o djeci, prije svega na način da se više piše o pozitivnim aktivnostima u koje su djeca uključena, te da se smanji senzacionalizam u izvještavanju. Odgovornost za bolje izvještavanje u medijima o djeci autori vide ne samo kod novinara nego „kod čitave medijske industrije, tj urednika, nakladnika i vlasnika medijskih institucija. A ne bi se smjela zanemariti ni odgovornost primatelja koji bi na loše priloge morali reagirati, pri čemu bi se posebna pozornost u budućnosti morala posvetiti medijskom odgoju – i djece i odraslim” (str. 166). Hrvoje Jakopović i Anđelka Raguž u posljednja dva članka u knjizi dodatno osnažuju argumente u korist potrebe medijskog odgoja analizirajući interpretacijski okvir u printanim medijima (tzv. framing) i (ne)pristrasnost izvještavanja printanih medija o djeci u Hrvatskoj.

Knjiga „Djeca medija: od marginalizacije do senzacije” značajna je ne samo za hrvatsku akademsku, stručnu i širu javnost već i za sve one koji se bave medijima, odgojem i pravima djece bilo gdje u svijetu. Najmanje su dva razloga koja plediraju za čitanje ove knjige: prvi se tiče izvrsnosti pristupa i metodologije istraživanja o odnosu medija prema djeci koja bi mogla (i trebala) da potakne na slična istraživanja u drugim zemljama, a drugi razlog je taj što knjiga kontinuirano, iz teksta u tekst, poziva na uvođenje odgoja za medije u odgojno-obrazovni proces od vrtića, preko osnovnih i srednjih škola, visokog i cjeloživotnog obrazovanja. A, kako primjećuje jedan od reczenzenta knjige Jerko Valković, „sustavno izbjegavati odgoj za medije značilo bi zatvarati oči pred izazovima sadašnjeg trenutka ili, još pogubnije, ići stranputicom”.

FUNKCIJA OBRAZOVANJA U PREVAZILAŽENJU KOLONIZACIJE MEDIJSKOG PROSTORA²

U ovoj knjizi – zbirci eseja, analiza i prikaza – autorica nam u tri poglavlja nudi medijske, društvene i religijske teme, kao i pregled-uvid u knjige drugih autora, koji se u ovom slučaju doima kao pogled iz „drugog ugla” na te iste teme.

Posebno treba istaći vrijednost bibliografije koju nam nudi, jer ovdje se ipak radi o profesoru „starog kova” u najboljem smislu te riječi i, kako je to već istakao jedan od njenih recenzentata, ova knjiga RIJEČI je nastavak autoričinog stila i odgovornosti prema javnosti, kod nas ne tako česte prakse da, osim stručne literature, progovori i o drugim temama.

Autoricu zanima, prije svega, medijska kultura u BiH i njen imidž u kontekstu globalizacije medija i značaj medijske pismenosti. Ne miri se sa dominacijom medijskog spektakla kao modela ovladavanja svijetom u kome, kako kaže, ne ostaje vremena za refleksiju, za promišljanje, za poimanje, za razum svakoga ponaosob.

Teme i sadržaji koje analizira ukazuju na kolonizaciju medijskog prostora, u kome nedostaje i obrazovnog programa i ozbiljnih i prihvaćenih kriterija u društvenom javnom vrednovanju, a koje danas (naj)češće formira marketing, odnosno masovni mediji, nudeći nam umjesto stvarnih lidera-svjjetionika razne medijske zvijezde, rekla bih zvijezde „padalice”, u sopstvenoj produkciji. Izlaz iz situacije u kojoj je sve više neselektivne produkcije a sve manje urednika i kritičara i pristojnosti u komunikaciji autorica vidi u potrebi za uključivanjem znanja o medijima u permanentnom obrazovanju bosansko-hercegovačkih građana (auditorija/publike/javnosti...), kako bi postali sposobniji za koherentne civilizovane rasprave. Vjeruje da se u tom obrazovanju dobija ključ za društvenu etiku, za održanje novinarske profesije, a time i za povrat i jačanje pozicija stručnjaka i naučnih autoriteta, čuvara znanja, ljudi poput izdavača novina, urednika, bibliotekara, onih koji svojim znanjem stanu iza objavljenog i za njega garantuju. Dijelovi teksta koje nam

1 Prof. dr. Jelenka Voćkić-Avdagić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu.

2 Prikaz knjige: „Riječ je temelj društvenog života”, autorice Fahire Fejzić-Čengić, Dobra knjiga, Sarajevo, 2012.

nudi autorica nastajali su različitim povodima (koji nažalost u knjizi nisu naznačeni), neki od njih se mogu prepoznati i/ili locirati iščitavanjem samog sadržaja, a neki tek naslutiti. Ali, pošto se ovdje radi o jednom jako, jako ličnom rukopisu, bez tih naznaka se skoro i može. Jer, pred nama ovaj put nije udžbenička literatura slična njenim već objavljenim knjigama, kao što je to bio npr. „Uvod u teoriju informacija”. Ovo je naprosto jedan više (ili čak žestoko) ženski rukopis u poimanju i osjećaju jednog književnog dilektanta, rukopis možda najsličniji njenim „Putopisima”, druge vrste, naravno. Ovaj put, ovaj rukopis kao putopis je mapiran i omeđen kroz prizmu, odnosno koordinate autoričinih saznanja, osjećanja, vjere i vjerovanja. I pri tome velike, gotovo strašne želje da i drugo/g i drugačije/g ne izostavi. Stoga, vjerovatno, dva puta isti citat Susan Sontag: „Mene progoni to ‘nešto drugo.’”, Tom drugom, drugačijem (saznanju, vjerovanju, vjeri, a naročito NEVJERI) autorica se pokušava približiti, (pr)ocijeniti ga, ponekad mu i presuditi, pa i onomu što je neocjenjivo iz tuđeg ili van sopstvenog iskustva (npr., tvrdnja da su „neke poruke vjernicima dvostruko jasnije nego nevjernicima...”, ili ateistima je pak lakše. Oni sa sobom nose samo osobno, često samo egoistično opterećenje, taj lični ego-prtljag..., i sl.”. Ali i u uzletima i padovima tih pokušaja, i kada razumije i kada ne razumije, i kada odobrava i kada ne odobrava i kada voli i kada ne voli... drugo i drugačije, ona uvijek i ponovo pruža ruku, ne odbacuje, ne odustaje... Konačno, i u uvodu knjige je bila naznačila da su svi tekstovi koje nam nudi rezultat njenog nastojanja da misli društvene pojave, da procjenjuje događaje i ličnosti te da pokuša reagirati na manjkavosti ljudskih svakodnevnih nastojanja. A takve reakcije su uvijek rizične, prepostavljaju dozu hrabrosti (spremnost na reakciju), i nažalost, kod nas su rijetke. Otuda i strepnja da u tim svojim reagiranjima na ljudske manjkavosti ne zloupotrijebi svoju riječ, ne povrijedi drugog i drugačijeg, kao što je nju, prije više decenija svojim riječima povrijedio njen stari profesor, a koga će na to vjerovatno tek sada podsjetiti ova knjiga RIJEČI, knjiga i fakata i osjećaja. Čestitam joj na njenim velikim zalaganjima za profesionalno novinarstvo, na saznanjima i osjećajima koje nam je ponudila i u ovoj knjizi. Želim joj da u nekoj budućoj knjizi riječi, riječi-sjećanja-osjećaja nekog njenog sadašnjeg studenta, prepozna zalaganje za odgovorno čuvanje i plasiranje riječi, za „*duh komunikacije kao sposobnost da se u isto vrijeme bude u cijelosti iskren i u cijelosti ljubazan*” (John Powell), želim joj da ih prepozna kao svoje. Jer, ovo je ipak knjiga o riječima, a riječi su **staklo** i, kako to kaže sjajni Mihail Šiškin, **ne treba gledati u staklo, nego kroz njega, na svijet Božji**. **Riječi, kao i staklo, postoje da bi propuštale svjetlost.**

HRONIKA, KRITIKA, POLEMIKA

Fahira Fejzić-Čengić¹

VRIJEME NEIZLJEČIVIH LJUDI²

Živimo u **Vremenu** koje ljudi kao vrijeme prikrivaju. Još bolje kazano, u vremenu koje ljudi njegovi naseljenici i savremenici prekrivaju. Prekrivaju ga stoga da ga sakriju. Da prikriju Istinu. Da sakriju njegovo lijepo lice i njegov original. Na hiljade je, na milione je, na milijarde je raznih zastora i prekrivača koje su *homo sapiensi* - *homo ludensi* - *homo oekonomicusi* - *homo informaticusi* - *homo interneticusi* već prostrli po Bitku Vremena. Po Istini.

Živimo na **Prostoru** koji ljudi smaraju. Iscrpljuju zlom i neznačajkom logikom preuzetom iz ovog prvog odnosa, odnosa prema Vremenu – sa posve zastrtim čulima i zastirućim tehnikama. Stoga je taj, njima namijenjen, za stanište i smiraj Prostor, ovoliko onečišćen i premoren, zatrovan i bolestan od svih bolesti do nezamislivih raspona.

Napokon, živi danas takav **Čovjek**, krhotina, ‘obezljuđeni dvonožac’, da se poslužim kulnim epitetom samog autora Žige, koji je sebe dvonošca pretvorio u agresivnog konzumera, pohlepnog otimača i osvajača mirne prelijepi majke-ekosredine. Osvajača potoka, rijeka, mora, šuma, ruda, stijena, ozona... Taj preplašeni Nitkov sa zečjim ušima je gramzivi predator koji truje ne samo svoju već i ostalu mladunčad iz prelijepog spektra Biosa, na hiljade ili na milione vrsta, savršenih i nadopunjajućih i prekrasno korisnih i lijepih vrsta...

Savremeni Vrijeme, Prostor i Čovjek tako su u naše doba, nazvano ovako ili onako (moderno ili postmoderno, globalno ili globalizirajuće, postglobalno ili industrijsko, postindustrijsko ili postkonfliktno...), stvari koje se ne mijenjaju nominacijama niti epitetima... nazivima ili imenima... Sva šuma ovih bezvrijednih termina, opasnih riječi bez sadržaja, preizlizanih neologizama koji samo još besadržajnim tzv. *intelektualnim elitama* na *bolonjskim univerzama* nešto predstavlja - samo se dodatno ubuđava, kiseli, raspada, ljušti i otruhnjava... zaudarajući na krah. (Čak i ove gornje prazne

1 Prof. dr. Fahira Fejzić-Čengić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu, fejzicengic@fpn.unsa.ba.

2 „Vrijeme (sve)politike”, s podnaslovom „Iluzije savremenog ekologizma” (prof. dr. Jusuf Žiga, izdavač Preporod, 2012, Sarajevo).

riječi igraju svoju ulogu - za dodatno zastiranje Savršenstva. Tako nam je kako smo sami napravili. Kako smo zaslužili.)

Čega?

Pa svega čega se moderni *homo sapiens* dotakne. A dotakao se svega, nemiran u duši pohlepoj, u neskladu s Prirodom i Nebom, u neskladu s htijenjima i moćima, u neskladu s potrebama i fikcijama, u prijeporu s dobrom energijom i zlim ambicijama Moći. Dotakao se nakon gradova i kula i vode, i šume i livade i sunca, i mora, zemlje, ozona, dotakao se svega toga i s vjerom u zlo vlastito ih zagadio i uprljao. Potrošio, profanizirao. Uništio bitak i dubinu njihova postojanja. Zanemario Logos trajanja i dah svega što postoji oko njega. Ma šta to bilo. A onda, ophrvan tim unutarnjim *sotonističkim zlom*, i još uvijek svjestan da treba nešto mijenjati, započeo proces ‘umivanja laži’ – nazvavši svoje ‘korake kepeca’ velikim imenom – **ekologijom**. U toj novoj truhloj riječi – terminu obmane – predlaže ne da se zlo uništi, već da se zlo stavi pod kontrolu, palijativno, minimalistički, ali da njegovo sjeme zla niče nanovo gdjegod stigne. Posve nedjelotvorna je savremena ekologija, kritičan je i dosljedan autor Jusuf Žiga. Usapoređuje je kao moguće liječenje od alkoholizma propisivanjem trajnog uzimanja nešto manje doze alkohola do kraja života. I moderna ekologija ne zaustavlja retrogradne procese i zamisli već ih nastoji zataškati, minimizirati, prikriti... Baš kako rekoh na početku – ovo je vrijeme raznih prekrivanja i prikrivanja. Pa i ekoloških.

Autor u sjajnoj analizi devastirane Civilizacije i Planete, Prostora i Vremena na njoj navodi mnoštvo alarmantnih primjera, kako bi *backgroundirao* ovaj tekst i učinio ga u racionalno-znanstvenoj sferi neoborivim. Tako je ovaj rukopis zabetoniran činjenicama i neumoljivom faktografijom. Svaka stranica knjige traži, moli, ispušta vapaj za pomoć. Za izlaz iz ovako preteške situacije Zelene Planete. Ali, ko će poslušati i stati? Ovakav *homo sapiens* – bogati Lucifer na dvije noge sigurno neće. Ta on je i rastrgao Raskošnu Ljepotu i Plemenitu Dobrotu postojanja, sklad prirode i mir okoliša baš u ovom vremenu koje se kiti odličjima znanosti, racionalizma, znanja, tehnologija, medija, svekolikog bogatstva u predmetima. Čak se drznuo i nuklearne moći podići u Svetmir, ugasiti Golfsku struju i sve njene blagodati, istrijebiti Amazonske prašume – važna pluća Planete i svih na njoj... Taj i takav Čovjek-Lucifer ne može pomoći. Ni sebi ni drugima.

Šta onda učiniti?

Jusuf Žiga je profesor i sociolog sa stavom. I to napokon raduje. Jer se većina domaćih autora, naročito iz lokalne akademske zajednice, kao i njihovih rukopisa kao ditiramba postmodernizmu i modernizmu, posve nekritički odnosi prema *mainstream produkciji* u sociologiji i filozofiji, mediologiji,

politologiji, ekonomiji i ekologiji savremenosti. Oni su radije citatologija uvoznih znanja, numerologija nihilizma, puzanje pred podaničkim agresivnim sekularizmom, mentalitet divljenja prije negoli kritike antropocentrizma, okcidentocentrizma i svega što dolazi iz **Huxleyjevog** egocentričnog rukopisa ‘zapadnih obmana’. Autor jasno tvrdi da je samo snažni zaokret od ove vrste jeftinog antropocentrizma taštine, ka – dodajem – oplemenjenom teocentrizmu Prostora, Svjeta i Vremena kao svijetu sklada u ovom trenutku mogući izlaz. Ta nova paradigma oslobođena strahova, prijetnji, oslobođena prije svega zla, ‘cvijeća zla’ kako je to pjevao pjesnik **Baudelaire**, i ludila pomahnitalog kapitala i nezajažljive moći u napadu, najprije mora pogledati u Nebo. Potom, s vjerom u Dobro kao preduvjetom i voljom za Još Boljim (a nikako voljom za moći kako nas je krivo navraćao decenijama jedni **Nietzsche** i svi *neonicēanci* poslije), prepustiti prirodi prirodne tokove. Zaštititi je posve. Zavoljeti je. Odmoriti je. Sačuvati je. U svakom njenom djeliću i najsrušnjem stvoru. Vratiti biljkama biljno carstvo, vodama vodeno carstvo, životinjama životinjsko casrvo, kako bi bilo moguće zaživjeti i ljudsko carstvo kao najbolje među njima.

Tako će se sigurno vratiti iscijeljujući talasi, one frekvencije koje posvuda u Kosmosu postoje. Potrebno je da se čovjek i ljudski rod otvore tom dobrom kosmičkom djelovanju. Jer, nema neizlječivih bolesti, postoje samo neizlječivi ljudi. Sve su dosadašnje civilizacije znale za ozdravljenja, ova naša, izgleda, ne zna to jednostavno znanje. Naše su vrijeme i prostor poput baterije istrošeni. A nigdje da nađu mjesto za punjenje baterija. Vjera u dobro, u sklad i holizam prirode i biosa je jedini put da se naše baterije ponovo napune.

Veliki je broj autora koje profesor Žiga citira, koristi, podupire se njihovim mislima, sintagmama, idejama, kritikama. Od Aristotela, Platona, Nietzschea, Becka, Marxa, Arendtove, Derridaa, Agambena, Bacona, Engdhala, Froma, Pascala, Castellesa, Chomskoga, Giddensa, Habermasa, Horkheimera, Kuhna, Lyotarda, Nasra. Ne preskače ni seriju domaćih inspirativnih imena poput Novalića, Paića, Šarčevića, Supeka, Silajdžića, Zgodića... Autor se iskreno i bez poze bori za bolji svijet. Gnuša se dominacije i pohlepe, fitiljabombe koja će raznijeti ovaj svijet, kao i pojeftinjene moderne ekologije. Stoga je svjesno prenominira u projekt, nazivajući je ekologizmom. Tako je knjiga, uostalom, provokativno i naslovljena.

Knjiga profesora Žige naročito je važna za mlade generacije studenata i mislilaca, koji još uvijek nemaju dovoljno iskustva u trajanju niti snage da kritički i bez kompleksa progovore o svijetu u kojem žive na svjež, originalan i nepozerski način.

OSVRT

TRANSDISCIPLINARNOST MEDIJSKE PISMENOSTI I OBRAZOVANJE ODRASLIH: OSVRT NA RADIONICU INTERNEWSA

Pismenost je pojam koji najčešće vežemo uz učenje slova i pisma, umijeće izražavanja u usmenoј i pismoној formi, umijeće razumijevanja napisanog teksta i njegove reprodukcije. Radi se, naravno, o laičkom poimanju fenomena pismenosti, pri čemu ga u obazovnom smislu vezujemo za djecu, osnovnu školu i mogućnost njihove pisane komunikacije sa svijetom oko sebe.

No, pojam pismenosti je **u andragoškom kontekstu** odavno prevazišao okvire ovakvog definiranja pa danas, iako još uvjek možemo govoriti o opismenjavanju odraslih u svrhu funkcionalnijeg i kvalitetnijeg svakodnevnog života, funkcionalna pismenost odraslih znači mnogo više od toga. U digitaliziranom suvremenom svijetu, koji je odavno poiman kao globalno selo, informacijska pismenost dobija na značaju i postaje imperativ opstanka suvremenog čovjeka.

Informacijskom pismošću se pored andragogije matično bave **informacijske znanosti**, praveći razliku između informatičke i informacijske pismenosti, informacijskog društva i društva znanja, informacijske i medijske pismenosti. Nakana ovog kratkog osvrta je da govoreći o jednom izuzetno dobro osmišljenom seminaru omogući čitateljima uvid u dešavanja koja se tiču izobrazbe odraslih polaznika iz oblasti upravljanja informacijama i razvoja kritičkog mišljenja u odrasлом dobu.

U kontekstu zahtjeva za informacijskom pismenosti, **medijska pismenost je jedan njen ogrank**, koji u narastanju demokracijskih društvenih procesa dobija na značaju. O medijskoj pismenosti danas se mnogo govorи, posebno s obzirom na poplavu sadržaja različitog kvaliteta kojima nas zasipaju putem dnevne štampe, radijskih ili TV-programa, digitalnih komunikacijskih mreža i Interneta. Suvremeni čovjek morao bi ne samo moći **prepoznati značenje** jedne informacije već imati razvijenu potrebu da tu informaciju **provjerava**, da **uvaži različita mišljenja** o jednoj istoj informaciji i da umije **probrati**

¹ Prof. dr. Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

sadržaje vrijedne pažnje. Suvremeni čovjek morao bi biti svjestan da svaka informacija na neki način podučava, jer stvara svijest o fenomenu, a ta svijest generira neki stav i djelovanje. Suvremeni bi čovjek stoga morao biti obrazovan za izbor, za tragalaštvo, za sposobnost promjene samoga sebe i svoga mišljenja na osnovu stalnog prikupljanja novih podataka koji ili potvrđuju ili dovode u pitanje uvriježene stavove.

Oni koji bi ove zahtjeve morali stalno imati na umu su prije svega podučavatelji i tvorci informacija, drugim riječima: nastavnici i ljudi koji se bave masmedijima. Upravo takvu skupinu polaznika definirala je organizacija *Internews* koja u BiH funkcioniра od oktobra 2010. godine s ciljem podrške razvoja okruženja progresivnih, dinamičnih i odgovornih medija 21. stoljeća, spremnih na odražavanje raznolikosti mišljenja i ideja. Ovakvom definicijom cilja vlastitog djelovanja Internews postaje andragoški zanimljiva organizacija, jer se svojim djelovanjem upliće u procese **kultурне i političke socijalizacije odraslih u BiH**.

Aktivnosti Internewsa realiziraju se putem projektnih aktivnosti financiranih iz različitih internacionalnih i/ili lokalnih izvora, pojedinačni projekt traje od 3 do 5 godina, a svi su projekti usmjereni obuci za unapređenje znanja i sposobnosti medijske zajednice za odgovorno funkcioniranje u društvu i poticaju neovisnog, profesionalnog novinarstva u digitalnom dobu. Novinarstvo, međutim, nije izolirano žurnalističko područje, već područje koje se upliće u svakodnevni čovjekov život, pa se tako **pedagozi, andragozi i informacijski stručnjaci u svojim nastavničkim i voditeljskim ulogama** svakodnevno suočavaju s informacijama na osnovu kojih bi trebali **razvijati znanje i kritičko mišljenje** polaznika različitih uzrasnih skupina.

Imajući na umu ovu povezanost, *Internews* je u sklopu svojih projektnih aktivnosti organizirao i **seminar o medijskoj pismenosti**, okupivši u Konjicu, od 25. do 28. aprila 2013. godine, oko 20 sveučilišnih djelatnika iz područja komunikoloških i odgojnih znanosti, predstavnika medija i medijskih nevladinih organizacija. Cilj ovog treninga bio je unaprijediti kapacitete nastavnog osoblja na fakultetima u BiH da što uspješnije integriraju metode podučavanja koje svoju filozofsku potku imaju u interakcionističkim teorijama škole, te netradicionalnim pristupima obrazovanju, a posebno obrazovanju odraslih, i koje su alternativa tradicijski utemeljinim akademskim oblicima poduke.

Trening je vodila *Tessa Jolls*, izvršna direktorka Centra za medijsku pismenost (*Center for Media Literacy*) iz USA, a program je bio temeljen na **5 ključnih koncepta i pitanja koji su okosnica u metodologiji osnaživanja medijske pismenosti:**

Ključni koncept	Ključna pitanja
1. Sve medijske poruke rezultat su nečijeg misaonog konstrukta	1. Tko je kreator poruke?
2. Medijske poruke koriste kreativni jezik s vlastitim pravilima	2. Koje kreativne tehnike poruka koristi da bi privukla moju pažnju?
3. Različiti ljudi različito doživljavaju isti sadržaj	3. Koje različitosti mogu prepoznati u razumijevanju iste poruke od strane različitih ljudi?
4. Mediji/medijske poruke uvijek imaju ugrađene određene vrijednosti i stavove	4. Koje su vrijednosti i stavovi zatupljeni/nisu zastupljeni u ovoj poruci?
5. Većina medijskih poruka je organizirana s nakanom ostvarenja profita i/ili moći	5. Zašto se ova poruka šalje?

U svome obraćanju polaznicima, voditeljica je istakla: „Uvijek naglašavam da kad je riječ o medijskoj pismenosti i dekonstrukciji (*jedne poruke, op. M.M.*), ono na što podjednako trebamo obraćati pažnju je ono što je izostavljeno iz same poruke koju analiziramo, jer i iza toga kao i iza samog sadržaja, stoji odluka o tome kako oblikovati poruku koja se šalje.“ Učesnici su tako dobili priliku ne samo da propitaju osobna opredjeljenja u nastavnom radu već i mogućnosti da način rada mijenjaju. Slijedeći logiku **netradicionalnih metoda u obrazovanju odraslih**, za koje se u svome istoimenom priručniku zalažu i andragozi Wiegmann i Müller², trening je u cijelosti omogućio polaznicima da osvijeste svoje misaone konstrukte, tegobe kroz koje pojedinac prolazi mijenjajući stavove, te cijeli splet emocija povezanih uz neslaganje u komunikaciji koje je potjecalo upravo iz **različitosti samih sudionika** (godine starosti, spolne, rodne i socijalne uloge, iskustvo, pozicija profesionalne moći bili su samo neki kriteriji koji

² Müller&Wiegmann, Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, Zagreb, 2001.

su grupu činili heterogenom). Poduka iz oblasti medijske pismenosti dala je mnoštvo novih ideja za **poimanje odnosa unutar didaktičkog trokuta**, koji u obrazovnom smislu podrazumijeva polaznika, nastavni sadržaj i nastavnika, a u medijskom smislu korisnika, tvorca informacije i samu informaciju. Tko god se našao u ovako mišljenom komunikacijskom trokutu, odgovoran je za ishode komunikacije i jezik kojim se obraća drugima u želji da s njima gradi odnose. Tako je ovaj trening bio **poduka ne samo iz metodike sveučilišne nastave već i poduka o toleranciji, razumijevanju i gradanskom odgoju**.

Andragogija i andragoški djelatnici mogu dvojako uzimati učešća u ovakvim edukacijama. S jedne strane, obavezni su **promovirati vrijednosti medijske pismenosti** imajući u vidu da je ova vrsta opismenjavanja stanovništva krucijalna u procesu socijalizacije suvremenog čovjeka. S druge strane, andragozi su dužni **trajno raditi na vlastitoj medijskoj pismenosti**, osposobljavajući se za nove kritičke uvide i osjetljivost. Ono što ostaje kao trajni zadatak jeste **povezivanje sa stručnjacima iz oblasti komunikologije i informacijskih znanosti**, bez kojih andragoška djelatnost ne može imati svoju puninu.

Nakon uspješnog i pozitivno evaluiranog trodnevног seminara u Konjicu, *Internews* ima razloga za zadovoljstvo. Naš je zadatak bio andragozima približiti ideje za sličnu izobrazbu u budućnosti i podcrtati transdisciplinarni značaj medijske pismenosti.

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Časopis *Obrazovanje odraslih* objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih u našoj zemlji. Časopis objavljuje i aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim događajima iz zemlje, regionala, Evrope i svijeta, a koji se odnose na obrazovanje odraslih.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: caspis@dvv-international.ba.

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu u obimu od 30 redova normalnog proreda, a maksimalan broj strana teksta je 25, izuzimajući prostor za navođenje korištene literature. Uz tekst je neophodno dostaviti i sažetak rada, u obimu do 18 redova, koji sadrži njegovu svrhu i bit. Na kraju sažetka potrebno je navesti 3-5 ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem. Na kraju teksta navesti najvažnije podatke o autoru/ici (naučni stepen, poziciju na kojoj se nalazi, instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, kako je rad nastao). Ukoliko rad ima više autora, treba za svakog pojedinačno navesti sve navedene podatke.

Jezik

Radovi se dostavljaju na bosanskom, crnogorskom, hrvatskom i srpskom jeziku i kao takvi se i objavljaju.

Citiranje i literatura

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu dati po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor u tekstu treba navesti naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić, Despotović, 2001), a ukoliko ih je više, prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajevne ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečeg 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) naprimjer: Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.

Pastuović, N. (1991), *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*, Theleme, 1/1991, 15-27.

Sve pristigle radeve anonimno recenziraju dva recenzenta, koje imenuje Redakcija.

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini

Kulovića 8, 71 000 Sarajevo

Tel.: +387 33 552-291, fax: +387 33 552-290

