

Škola i vrijednosti

Ledić, Jasminka

Authored book / Autorska knjiga

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

Publication year / Godina izdavanja: **1999**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:057980>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



ffr

JASMINKA LEDIĆ

ŠKOLA I VRIJEDNOSTI



FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Jasminka Ledić
Škola i vrijednosti

Izdavač
Filozofski fakultet u Rijeci
Rijeka, Omladinska 14
telefon 051/227 724
telefaks 051/345 072

Ocjenitelji
dr. sc. Elvio Baccarini
dr. sc. Karol Visinko

Urednik
dr. sc. Milan Nosić

Lektor i korektor
dr. sc. Lada Badurina

Crtež na naslovnici
Fran Ledić

Godina izdanja
1999.

Naklada
500 primjeraka

Priprema
MPA d. o. o., Hreljin

Tisak
Helvetica, Rijeka

Rad na studiji podržan je donacijom u opremi *Foundation Open Society* (ugovor od 20. lipnja 1996).
Objavljivanje studije dijelom je podržano donacijom *Foundation Open Society Institute*
(grant br. 4786/98).

60,00

JASMINKA LEDIĆ

ŠKOLA I VRIJEDNOSTI

RIJEKA, 1999.

CIP Katalogizacija u publikaciji
Sveučilišna knjižnica Rijeka
37.015.4

CIP 4/99

LEDIĆ, Jasminka

Škola i vrijednosti / Jasminka Ledić.

- Rijeka : Filozofski fakultet, 1999.

- 112 str. ; 21 cm

Bibliografija.

ISBN 953-6104-22-9

990329039

1/1

UVOD

Ideje o tome na koji način škola treba utjecati na razvoj vrijednosnog sustava učenika obuhvaćaju gotovo sve stupnjeve kontinuuma: od stavova prema kojima škola treba biti vrijednosno što je više moguće neutralna, do ideja prema kojima su učitelji svojevrсни propovjednici vladajućih vrijednosti u društvu, vrijednosti kojima trebaju učiti mlade generacije.

Promatra li se taj problem prvenstveno u pedagoškom kontekstu, tada se ulazi u raspravu o ciljevima odgoja i obrazovanja, koje možemo smatrati relativno postojećim kvalitetama koje smjeraju k specifičnim iskustvima i akcijama, među koje ubrajamo sposobnosti, stavove, uvjerenja, vrijednosti, interese, različita znanja i navike (Brezinka, 1994). Složen po svojoj prirodi na bilo kojem mjestu i vremenu, u pluralističkim društvima taj problem postaje još složeniji. U suvremenom je kontekstu većine pluralističkih društava najočitija atrofija ciljeva koji ovise o religiji. S druge strane ta pojava (sekularizacija/desakralizacija života), uz povećanje brzine rasta znanstvenih spoznaja i znanstvenoga načina razmišljanja, mnoge ljude vodi u potragu za novim vrijednostima.

Ostave li se po strani klasične rasprave o poželjnim vrijednostima u skladu s kojima treba odgajati i obrazovati (Platon, Rousseau, Kerschenschteiner i mnogi drugi), o recentnom interesu za taj problem govori stav da posljednje dvije dekade upućuju na pravu eksploziju razmišljanja, eksperimenata, knjiga i stručnih udruženja koja se bave njime (Chazan, 1985). Dvadeseto stoljeće donosi i niz vrijednih teorija koje se predaju na sveučilištima, ali i pokušavaju primijeniti u praksi. Osobito valja napomenuti da svi autori, bez obzira na svoju provenijenciju i teorijsko utemeljenje, bivaju izuzetno zainteresirani za praktično verificiranje svoje teorije. Velik je broj publikacija koje se odnose na moralnu dimenziju nastave (primjerice: Goodlad, Soder i Sirotnik, 1990; Straughan, 1988; Damon, 1988; Lickona, 1992; Griffiths i Davies, 1995; L. Eyre i R. Eyre, 1993; Best, 1996; Dosick, 1995; i mnogi drugi), što upućuje na važnost tog problema.

Rasprava o moralnom odgoju dotiče neke od temeljnih problema ljudskog postojanja. Neki aspekti moralnog odgoja odraz su problematike kojom se tradicionalno bavi filozofija morala; drugi se odnose na tematiku koja spada u filozofiju odgoja, a neki su od problema moralnog odgoja

izravno vezani uz svakodnevni život škole, dakle uz pedagošku praksu. Posljednjih desetljeća literatura iz područja filozofije odgoja postaje sve brojnija, a usredotočena je na temeljne probleme filozofije morala koji se odnose na pedagoški kontekst.

Tko je "odgojena" osoba i u kakvoj relaciji ona stoji spram cilja odgoja? Slika idealna učenika kojeg bismo željeli odgojiti vrlo je važna za pedagoga. Takav nas ideal – čak i da nije ostvariv – usmjerava i daje nam okvir za obrazovnu praksu.

U ovom kontekstu problem indoktrinacije¹ postaje istaknutom temom. Koji su kriteriji prepoznavanja indoktrinacije? Je li moralni, vjerski i politički odgoj paradigmatski primjer indoktrinacije? Koje su razlike između indoktrinacije i odgoja i je li odgoj moguć bez indoktrinacije?

Dok filozof razmišlja o problemima moralnosti i odgoja, zadatak je učitelja da potraži priču, dosjeti se primjera kojima će poželjnu vrijednost približiti učeniku, ili da sam posluži učeniku kao moralni primjer. U konačnici odgoj se ostvaruje kroz tekstove, aktivnosti i programe koji su učenicima dovoljno pristupačni i zanimljivi.

Problemi oko moralnog odgoja postaju još složeniji kada zađemo u praksu moralnog odgoja. Može li prosječni učitelj primijeniti složene teorije moralnog odgoja? Kako izobražavamo učitelje za takvu djelatnost? Kako će već preopterećen učitelj sustavno raditi na moralnom razvoju svojih učenika? I najvažnije: zna li učitelj treba li uopće moralno djelovati te u kojem pravcu njegovo djelovanje treba smjerati?

Osnovna je svrha ove studije prikazati analizu vrijednosti/poruka koje se promoviraju u početnici i čitankama za hrvatski jezik u dvama promatranim razdobljima: školske 1996/97. i školske 1986/87. godine. Da bi ova analiza imala primjeren teorijski kontekst, u prvom poglavlju studije na epistemološko-ontološkoj razini prikazana su četiri pristupa moralnom odgoju: pristup Emila Durkheima, pristup poznat kao "razjašnjavanje

¹ Zajednički većini rasprava o indoktrinaciji jest negativan prizvuk koji se obično pripisuje ovom pojmu. Mnogi analitičari kreću od pretpostavke da je indoktrinacija nepoželjna aktivnost, djelovanje kojim se teži oblikovati nekritičko prihvaćanje stavova i shvaćanja koje organizator odgojno-obrazovnog procesa smatra poželjnim. S obzirom na to da je u modernim društvima država nosilac sustava odgoja i obrazovanja, njoj se indoktrinacijska funkcija najčešće i pripisuje.

vrijednosti", kognitivno-razvojni pristup Lawrence Kohlberga i pristup u kojemu se prikazuju argumenti protivnika moralnog odgoja.

Drugo poglavlje studije bliži je uvod u analizu tekstova, a cilj mu je dati okvir odgojno-obrazovne prakse s aspekta proklamiranih ciljeva odgoja, koji su u vezi s osnovnim vrijednosnim trendovima u društvu. Kod prikaza suvremenoga razdoblja pozornost se pridaje tranziciji vrijednosti i prikazu sličnosti i razlika između Hrvatske i ostalih zemalja Regije u ovome kontekstu. Radi usporedbe s recentnim razdobljem, i kao uvod analizi čitanki školske 1986/87. godine, prikazuje se osnovni trend i odstupanja od njega u Hrvatskoj u razdoblju nakon Drugoga svjetskog rata.

Treće, i sva ostala poglavlja studije, prikazuju empirijsko istraživanje, čiju osnovu čini analiza početnica i čitanki, a dopunjava se prikazom intervjua s odabranim uzorkom nastavnika. Utemeljenje pristupu vrijednosti u ovome radu jest Kohlbergova kognitivno-razvojna teorija koja se smatra primjerenom za pozicioniranje razvoja vrijednosnog sustava u djece. Polazi se od pretpostavke da bi odgojne ciljeve u školama trebalo formulirati u skladu s Kohlbergovom eksploracijom vrijednosti. Osnovni razlog prihvaćanja Kohlbergove kognitivno-razvojne teorije kao utemeljenja pristupu vrijednosti u ovome radu jest stav da je Kohlbergovo viđenje osnovnih moralnih načela u skladu s temeljnim načelima na kojima se zasnivaju ideje odgoja i obrazovanja svjetskih autoriteta (Ujedinjeni narodi, Europska zajednica).

Poglavlja od četvrtog do osmog prikazuju analizu čitanki, a deveto i deseto poglavlje analizu iskaza nastavnika o problemima vrijednosti. U zaključnom se poglavlju rezultati empirijskog istraživanja stavljaju u novi kontekst recentnih istraživanja o vrijednostima te postavljaju pitanja koje je ova studija ponovno otvorila.

1. PRISTUPI MORALNOM ODGOJU

U nizu manje ili više sustavnih pokušaja konceptualizacije moralnog odgoja nekoliko je suvremenih pristupa za koje se može tvrditi da zauzimaju bitno različite pozicije među suvremenim pristupima moralnome odgoju: koncepcija moralnog odgoja Emila Durkheima, pristup "razjašnjavanja vrijednosti" ("*values clarification*"), kognitivno-razvojni pristup Lawrence Kohlberga te ideje tzv. "anti-moralnih" pedagoga grupe teoretičara koji nalaze argumente za isključivanje moralne sfere iz sustava odgoja i obrazovanja.

1.1. Emile Durkheim: moralni odgoj kao moralna socijalizacija

Emila Durkheima može se smatrati ocem modernog moralnog odgoja i paradigmatiskim zagovornikom društvene predodžbe moralnosti. On ne prihvaća moralni univerzalizam. Po njegovu je mišljenju svaki moral uvjetovan posebnom zajednicom. S druge strane važnost je morala u održavanju zajednice čiji je to moral. Vrijednost je morala u tome što održava posebne zajednice. Da bi se društvo moglo održati, njegovi članovi moraju imati zajednička vjerovanja i vrijednosti. Taj proces, smatra Durkheim, započinje u obitelji i nastavlja se u školi koja proširuje oblike očekivana ponašanja i zajedničkog vjerovanja.

Jasan stav prema kojemu su društveni korijeni moralnosti objektivne činjenice postao je čestim izvorom nezadovoljstva suvremenih pristupa moralnom odgoju koji ne prihvaćaju definiciju moralnosti kao skupa društvenih normi i običaja koji se mladeži nameću. No za Durkheima taj je problem jasan: "U stvari, čovjek je čovjek samo zato što živi u društvu." (Durkheim, 1956, str. 70). Za Durkheima dakle moralnost nije pitanje traganja usamljena pojedinca za moralnim ponašanjem izvan moralnih konvencija i pravila društva: moralnost izvan moralnih konvencija i pravila društva ne postoji.

Durkheim smatra da u čovjeku postoji individualno, osobno biće, suprotstavljeno društvenom ili neosobnom biću. Prvo je biće sastavljeno od svih stanja svijesti koja se odnose samo na "nas same" i na događaje iz osobnog života, dok je društveno biće sustav zamisli, osjećaja i običaja koji u nama iznose na vidjelo grupu ili različite grupe kojih smo članovi.

Moralnost može postojati samo u drugom biću, stoga društveno biće nije ni problem ni teret za pojedinca. Istinski ćemo izvor ljudskog stvaralaštva naći baš u pripadanju pojedinca institucijama i društvu i u njegovu jedinstvu s njima, a ne u odvajanju i izolaciji od njih (Nisbet, 1974, str. 118).

Durkheimova moralno odgojena osoba razlikovat će se od društva do društva; ne postoji idealan, univerzalan model moralno odgojene osobe, stoga je moralno odgojena osoba ona koja djeluje u skladu s moralnom klimom i idealima društva kojemu pripada.

Istovremeno, prema Durkheimu, postoje neke očevidno formalne odlike moralno odgojene osobe, to jest postoje sklonosti i vještine koje škole mogu razvijati u djece, a koje su prijeko potrebne za njihovo funkcioniranje kao moralnih čimbenika u društvu.

Za Durkheima je moralno odgojena ona osoba koja je naučila živjeti na način koji odražava smisao i praksu dužnosti prema zbiru društvenih ideala i normi. Ta je osoba moralno socijalizirana jer djeluje u skladu s idealima i običajima koje društvo cijeni.

Valja naglasiti da Durkheimov model ozbiljno shvaća zamisao o moralno odgojenoj osobi, kao i pojam poučavanja moralnosti. Durkheim vjeruje da odlike moralne osobe mogu i moraju biti razvijane putem intencionalnih odgojnih aktivnosti; stoga učitelj i škola mogu i moraju odgajati osobu da bude moralna.

Ne iznenađuje da jedan Durkheimov stav o ovoj temi vidi pojam odgoja kao blizak aktivnosti indoktrinacije:

Odgov je utjecaj koji ostvaruju naraštaji odraslih nad onima koji još nisu spremni za društveni život. Njegov je cilj da u djetetu potakne i razvije određeni broj fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja koja će od njega ubuduće zahtijevati političko društvo kao cjelina i određena sredina kojoj će pripadati. (Durkheim, 1956, str. 71)

Ta se definicija često navodi kao potkrepa stavu da Durkheima, u stvari, zanima model odgoja "odozgo nadolje", onaj koji se bavi nametanjem vrijednosti i ponašanja djeci i odraslima i koji je blizak definiciji indoktrinacije.

Durkheim bi odbio negativan prizvuk koji se podrazumijeva pridruživanjem termina "indoktrinacija" njegovu sustavu. On ne smatra da je indoktrinacija nužno zla, to jest da djeci doista nije dobro nametati

činjenice, vrijednosti i ponašanja, ali budući da nemamo izbora, to bismo trebali učiniti što bezbolnije. Durkheim nema sumnji ili rezervi te vrste; za njega takvo nametanje nije nužno zlo, već nužno dobro. Nametanje vrijednosti stvaralački je čin, a ne sukobljavanje. Izbjegavanje nametanja bilo bi zlo i neodgovorno jer bi se time djetetu onemogućilo da postane istinsko ljudsko biće.

Stoga je za Durkheima moralna socijalizacija legitiman odgojni pothvat jer pomaže djetetu da nađe svoje mjesto u društvenom poretku. Izostanak moralne socijalizacije u konačnici predstavlja indoktrinaciju jer se tada podrazumijeva da moralnost određuju sudbina, hir ili vanjske sile, umjesto razuma i društva.

Jasno je da u Durkheimovu sustavu učitelj mora biti središnja ličnost. Za Durkheima je učenje društveni proces u kojem naraštaj odraslih utječe na mladež s ciljem stvaranja fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja što ih društveno okruženje zahtijeva. Posjedovati znanje i biti moralan znači biti pod utjecajem društva i biti od njega oblikovan. Škola je, u stvari, naj-prikladnija institucija modernoga doba za izvršavanje toga zadatka; štoviše, ona je važnija i prikladnija za tu ulogu nego obitelj. Nasuprot popularnu mišljenju da je za moralni odgoj mjerodavna uglavnom obitelj, Durkheim smatra da zadatak škole u moralnom razvoju djeteta može i treba biti od najveće važnosti (Durkheim, 1961). Kao ključni čimbenik u okviru škole učitelj mora zauzimati središnju ulogu u moralnoj socijalizaciji djece. On mora biti simbol i primjer discipline i kazne, kako bi za dijete predstavljao ključnu točku moralnog i društvenog života i kako bi sebi i razrednoj zajednici omogućio obavljanje svakodnevnih zadataka na efikasan način i uz poštivanje reda. Pedagog bez autoriteta ne može poučavati i neće u djece razviti osobine nužne za moralan život. Taj je učiteljev zadatak sve-obuhvatan. Poučavanje nije prenošenje izoliranih činjenica i primjera, već je ono cjelovita, sintetična djelatnost. Učitelju se tako pridaje duhovna uloga oblikovanja naravi i društvenog bića djeteta.

Durkheim snažno podržava centralizaciju državnog, javnog školstva u cilju moralnog odgoja. Njegova je pozicija odgovor na onodobne (ali i suvremene) napade prema kojima su oživotvorenje i legitimitet uloge javne škole u području moralnog odgoja upitni.

Durkheim postulira tri središnja elementa za pedagošku praksu moralnoga odgoja: učitelja, društveno okruženje i sadržaj nastavnoga programa. Kao što je već naglašeno, u toj je shemi učiteljev autoritet ključno sredstvo za razvijanje osjećaja dužnosti, presudna za moralan život.

Najbolje pedagoško pomagalo za razvijanje društvenog elementa u moralnom odgoju po Durkheimovu je mišljenju korištenje razredne zajednice kao društvene grupe (Durkheim, 1961). Stoga on ohrabruje učitelje da ističu važnost razvijanja razrednog duha, privrženost razrednoj zajednici i prihvaćanje razredne zajednice kao doma.

1.2. Moralni odgoj kao razjašnjavanje vrijednosti

Razjašnjavanje vrijednosti ("*values clarification*") jedan je od popularnijih "novijih" pristupa moralnom odgoju, osobito raobljen u praksi odgoja i obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama. On pruža nekoliko jasnih i uvjerljivih argumenata u korist svoje valjanosti: učitelji ga mogu relativno brzo naučiti primjenjivati, a obično je zabavan i zanimljiv za učenike.

Tumačenje filozofske i pedagoške teorije na kojoj se temelji razjašnjavanje vrijednosti (dalje: RV) složeniji je zadatak od analize Durkheimove teorije. RV se razvio na induktivniji, pragmatičniji i eksperimentalniji način od Durkheimove teorije. Taj se pristup nije rodio iz potpuno razvijene, obuhvatne filozofske teorije koja je zatim bila prevođena u praktične termine. Suprotno, RV je otvoren zbir pretpostavki o odgojnim vrijednostima koje *de facto* mogu, ali ne moraju, sačinjavati skladnu teoriju. Usto RV nije nikada imao jednog jedinog glasnogovornika ili teoretičara.

RV polazi od tvrdnje da mlada osoba danas živi u novom i složenom svijetu suprotstavljenih i zbunjujućih pogleda na vrijednosti, a svaki se od njih želi nametnuti mladom čovjeku (Raths, Harmin i Simon, 1966; Volkmer, Pasanella i Raths, 1977). Ti se različiti pogledi odražavaju u političkim, vjerskim i moralnim pravilima ponašanja i ideologijama koje sva društva pokušavaju propisati mladeži. Mnogobrojnost takvih ideologija i pokušaj društva da ih djeci nametne stvaraju krizu moralnog odgoja i djeluju kao katalizator potrebe za novim pristupom.

Predstavnici RV-a u ovom kontekstu napadaju dvije stvari: nametanje sadržaja o kojima ne postoji jednodušno slaganje te podređivanje pojedinca grupi kada je u pitanju područje vrijednosti. U stvari, jedna od prevladavajućih tema, a možda i najdosljednija poruka cijelog RV-a jest osobna priroda vrijednosti:

Prema našoj definiciji, te kako mi to vidimo, iz razloga društvene pravde, vrijednosti su osobne stvari. (Raths, Harmin, i Simon, 1966, str. 34)

Vrijednosti i određivanje vrijednosti u ljudskom su iskustvu isključivo osobne veličine: stoga i sam ovaj program ne smije isticati koje bi se vrijednosti morale poučavati ili usvajati u određenom uzrastu, niti on pokušava zastupati neki određeni nastavni plan za odgoj o vrijednostima. (Volkmar, Pasanella i Raths, 1977, str. 47)

RV vrijednosti smatra osobnom brigom, rezultatom osobnog promišljanja i izbora, pa vanjskim snagama ne bi trebalo dopustiti da se upliću ili da zauzmu ovo sasvim osobno područje.

RV odbacuje široku lepezu vanjskih snaga koje nameću vrijednosti: vjeru, društvene institucije, znanost, razum i tradiciju. RV ne smatra da su te institucije dekadentne ili bezvrijedne, već smatra da one ne bi smjele biti odrednice za donošenje odluka o vrijednostima. RV se suprotstavlja bilo kojem obliku ili poimanju moralnosti kao prilagođavanja nekim vanjskim zakonitostima ili konvencionalnom moralnom ponašanju koje je određeno isključivo nekim društvenim čimbenikom ili institucijom.

U vezi s tim pitanjem postoje dvije karakteristične zamjerke razjašnjavanju vrijednosti. Najvažniji se je napad usredotočio na naivnost RV-a u vezi s moralnošću i društvenim okruženjem. RV-u se zamjera da je pogriješio prihvativši neskriveno pojednostavljenu predodžbu pojedinca koji kao da djeluje sasvim izvan društvenih okruženja. Ustvari, Nevin smatra da je, iako RV tvrdi da nastavlja Deweyevu tradiciju, on izričito nedjujevski kada je riječ o tom problemu jer u potpunosti zanemaruje Deweyevu "krajnje društvenu predodžbu inteligencije i određivanja vrijednosti" (Nevin, 1978, str. 661–677).

Kirschenbaum (1976), još jedan od autora, smatra da RV možemo definirati kao pristup koji kroz pitanja i aktivnosti poučava postupku određivanja vrijednosti, i koji na stručan način pomaže ljudima da primijene postupak određivanja vrijednosti na područja njihova života koja su bogata vrijednostima.

Stav prema problemu individualnog i društvenog dovodi RV u paradoksalan položaj. Teorija RV-a odražava bezrezervno opredjeljenje za pojedinca kao središnju ličnost u sferi vrijednosti. S jedne strane čini se da

RV prihvaća predodžbu moralnosti kao stvar individualnog izražavanja, odlučnosti i određivanja vrijednosti. No istovremeno praksa RV-a podrazumijeva i rezultira procesom određivanja vrijednosti ili donošenja odluka na koje u znatnoj mjeri utječu norme grupe i pritisci vršnjaka. Teorija, moglo bi se reći, zanemaruje istinu koja se javlja u praksi RV-a: djeca i odrasli nisu otoci, i može se lako dogoditi da reagiraju na pitanja vrijednosti na način koji ih neće osramotiti ili im nanijeti zlo u očima vršnjaka. Stoga, iako se RV želi predstaviti kao jedan od najvažnijih glasnogovornika osobnog pristupa određivanju vrijednosti, njegova praksa često vodi k prihvaćanju konvencionalnog gledišta.

Tko je "moralno odgojena osoba" prema RV-u? To je ona osoba koja je razvila sposobnost korištenja više različitih vještina što sudjeluju u određivanju vrijednosti.

Moralno je odgojena osoba, na neki način, tehokrat, to jest ona vlada zbirom pomoćnih vještina i sposobnosti. Pod-postupci određivanja vrijednosti se ne žele, barem ne otvoreno, baviti moralnom točkom gledišta, moralnom savješću ili sklonošću da se bude moralan. Umjesto toga oni podrazumijevaju sposobnost učenja i primjenjivanja niza vještina što sačinjavaju određivanje vrijednosti. Ironično je da na taj način "moralno odgojena osoba" za RV postaje "izobražena osoba" koja je stekla umijeće primjenjivanja određenih vještina.

Prema RV načelima biti moralno odgojen ne znači ovisiti o povezanosti s bilo kojom velikom kulturnom ili moralnom tradicijom, ili zbirom vrijednosti. Velike su tradicije vrijedne u onoj mjeri u kojoj su programski korisne za poticanje postupka određivanja vrijednosti; no velike tradicije ne posjeduju autoritet *per se*, te RV pristup sustavno proučavanje kršćanstva, judaizma, humanizma ili socijalizma ne smatra prijeko potrebnim.

Konačno, za RV je moralno odgojena osoba ona koja posjeduje zdrav stav prema sebi i zdrav odnos prema drugima. Još jednom na vidjelo izlazi činjenica da se RV mnogo više bavi osobom nego moralnošću i odgojem.

Djela što pripadaju RV-u često rabe termin "indoktrinacija", te on predstavlja jedan od omraženijih pojmova u njihovu rječniku. Ustvari, jedan od razloga za pojavu RV-a bilo je nastojanje da se odbaci indoktrinacija kao (legitiman?) pedagoški pojam i djelatnost. U RV literaturi "indoktrinacija" se odnosi na mnoštvo aktivnosti koje se često povezuju s odgojem koji RV smatra nepoželjnim. U ovom je pristupu negativnoj frazi,

“indoktrinaciji”, suprotstavljena pozitivna fraza: “razjašnjavanje vrijednosti” (Simon, 1971).

U RV literaturi indoktrinacija se povezuje s (negativnim) riječima kao što su “utuvljivanje”, “ulijevanje”, “njegovanje tradicije”, “moraliziranje”, “nametanje” i “pranje mozga” (Kirschenbaum i Simon, 1973). Za opisivanje odgoja, kada je riječ o vrijednostima, RV radije rabi sljedeće glagole: “ispitati”, “razjasniti”, “zaključiti”, “promisliti” (Simon i Olds, 1976). Indoktrinacija je u RV-u shvaćena kao niz postupaka kod kojih je učitelj naglašeno središnja ličnost, koji s djetetom postupaju kao s pasivnim i poslušnim čimbenikom te koji imaju svrhu oblikovanja i tesanja. Indoktrinacija, prema RV-u, podrazumijeva priznavanje legitimiteta prošlosti, junaka i povijesti u smislu zakonodavnih snaga. RV vjeruje da zbog toga ona umanjuje značenje pojedinca. Indoktrinacija propisuje koji će ljudi, mjesta i ideologije biti poželjni i važni utjecajni modeli, te na taj način djecu poražava i guši ili ozbiljno stoji na putu njihovoj vlastitoj volji i izboru. Stoga problem s indoktrinacijom nije samo u tome što je ona ukopana u onome što smatra pravim odgovorima i što je gruba; ona je, također, previše neosobna i okrenuta prema drugima, a ne prema pojedincu.

U RV-u je učitelj jasno definiran kao orkestrator situacija u kojima se uči, a koje će omogućiti razvoj temeljnih pod-postupaka određivanja vrijednosti. RV učitelj nije tu da poučava određene vrijednosti, niti njegova uloga treba biti uzorom za željeno moralno ponašanje, već je on sada stručnjak koji olakšava razvoj niza tehničkih vještina.

To znači da učiteljeve vlastite vrijednosti, ponašanje i privatni život nisu izravno bitni za njegovu učiteljsku djelatnost. Štoviše, RV želi dokazati da je učitelj neutralan u smislu prisustva njegovih vlastitih vrijednosti u nastavnoj aktivnosti. Ta zamisao o neutralnosti ne znači da bi učitelj trebao odbaciti ili zatomiti svoje vlastite vrijednosti, već ona znači to da osobne učiteljeve vrijednosti ne smiju biti u sukobu s njegovom temeljnom ulogom razvijanja postupka određivanja vrijednosti.

Prema RV-u učitelj je sličan modelu terapeuta ili voditelja koji, kroz prikladna pitanja i poticaje, pomaže sugovorniku da razvije vlastite sposobnosti i da se na njih osloni. U stvari, prema RV-u, neke od važnijih osobina koje učitelj mora posjedovati slične ulozi terapeuta u određenim oblicima psihoterapije: kratkoća njegove intervencije, jasno određeni vremenski parametri, jasno odjeljivanje terapeutovih vrijednosti od onih u

pacijenta, izbjegavanje oslanjanja na neki vanjski zbir vrijednosti kao moguću pomoć za bolji uvid.

RV je učiteljima Sjedinjenih Američkih Država, primjerice, vrlo drag, te bi ga i pedagozi izvan američkoga kontinenta trebali ozbiljno shvatiti. RV se može lako naučiti, mogućnosti za učenje RV-a lako su dostupne te ne stoje mnogo vremena ni novaca. RV je primjenjiv na mnoštvo područja što se tiču razreda i pojedinih predmeta, očigledno potiče zanimanje i angažiranost učenika, a od učitelja ne zahtijeva pretjerano točno sučeljavanje i dobro poznavanje složenih filozofskih i psiholoških problema, formulaciju ili prihvaćanje određenog filozofskog sustava. Baš suprotno, on učitelja uvjerava u to da se može baviti odgojem o vrijednostima unutar čitava niza područja u okviru života u školi i kakav god da je trenutačno njegov stav prema vrijednostima.

RV ne ocrnjuje, niti obezvređuje ulogu učitelja u odgoju o vrijednostima. Umjesto toga on premješta težište s učitelja koji je izvor ili predstavnik moralne istine, ili s učitelja koji je uzor moralnog rasuđivanja, na učitelja koji je trener-terapeut koji putem prikladna postupka postavljanja pitanja pomaže pojedincu da razvije vještine koje su mu nužne da postane osoba koja određuje vrijednosti.

Polemizirajući s Lawrencom Kohlbergom na temu vrlina i problema njegova pristupa u usporedbi s RV-om, Sidney Simon je utvrdio da je Kohlbergovo učenje namijenjeno znanstvenicima, a RV učiteljima (Simon i Kohlberg, 1972, str. 62). Iako mogu postojati neslaganja oko toga je li ključna praksa RV-a jednostavno “zbir zgodnih, ali površnih igara i trikova” (Kirschenbaum, 1977, str. 2), ili ona, u stvari, predstavlja potpuno razvijenu pedagošku teoriju, nitko se neće usprotiviti tvrdnji da je RV-ovo područje utjecaja smješteno u svijet prakse. Tisuće prodanih primjeraka knjiga o RV-u uglavnom su priručnici za učitelje, a bave se metodama, pristupima i aktivnostima u učionici.

RV-ovci nude mnoštvo aktivnosti vezanih uz pisani materijal. Jedan od tipičnih jest listić za određivanje vrijednosti, a sastoji se od izazovne tvrdnje i niza pitanja. Takvi se listići podijele učenicima i nakon toga se o njima vodi grupna rasprava.

Listići za određivanje vrijednosti mogu obuhvaćati svaku vrstu tema i područja, uključujući prirodne znanosti, strane jezike, matematiku, povijest, tekuće događaje i društvene probleme. U stvari, RV naglašava da su njegove metode prikladne za široku lepezu tema te na sebe ne gleda kao na čimbenika

ograničena samo na usko područje, uže definirano kao “odgoj o vrijednostima.”

Pedagoška praksa osnovno je područje interesa RV-a. Taj se pristup otvoreno ne bavi razvojem teorije učenja za odgoj o vrijednostima. Kritičari RV-a tvrde da on nema teorijske temelje te da nepotpunost RV-a kao teorije odgoja o vrijednostima može dovesti do rezultata koji su suprotni onima koji su se htjeli postići.

Akademski se svijet općenito odnosio prema RV-u s manje poštivanja nego prema Durkheimu, Kohlbergu ili Deweyu. No ipak, na neki je način RV jednako važan kao i teorije spomenutih mislioca ili drugih pristupa moralnom odgoju nastalih tijekom dvadesetoga stoljeća. RV je snažan iskaz nestalnosti vrijednosti u suvremenome društvu, nezadovoljstva pristupima u odgoju o vrijednostima koje je škola u prošlosti rabila, te vjerovanja da je odgoj o vrijednostima časna i ključna dužnost škole. Nadalje, on podcrtava činjenicu da je ključno poprište bilo kojeg pristupa odgoju o vrijednostima učionica, dijete i učitelj. Štoviše, RV napada teoriju tvrdnjom da se jedini valjani ispit za svaki pristup odgoju o vrijednostima odvija na području prakse. U tom je smislu RV možda najviše paradigmatički od svih suvremenih pristupa odgoju o vrijednostima. Ipak, sjaj RV-a iz sedamdesetih izbljedio je osamdesetih. Danas, ipak se čini, nedostaje ozbiljan, teorijski i empirijski zasnovan pristup koji bi pomogao osobama da razjasne svoje vrijednosti. Posljedica je toga poziv za rekonceptualizacijom RV-a i stimuliranjem nove generacije istraživanja koja će uspostaviti empirijski zasnovane upute za praksu (Kinnier, 1995).

1.3. Lawrence Kohlberg: kognitivno-razvojni pristup moralnom odgoju

Moglo bi se reći da je Lawrence Kohlberg najvažnije ime u suvremenoj renesansi moralnog odgoja. Njegovi radovi dominiraju raspravama o moralnom odgoju u svim za to zainteresiranim krugovima i na svim razinama. Postoji mišljenje da kolbergovski trend u biti odražava traganje američke pedagogije i psihologije kasnog dvadesetog stoljeća za biblijom vrijednosti koja bi zaključila sve rasprave, te da je to odgovor na vrijednosni relativizam i slabost Amerike sredinom ovoga stoljeća (Sullivan, 1977, str. 1). No Kohlberga ne možemo sagledavati samo u ovom svjetlu: veliko je zanimanje za njega, očigledno, povezano sa širinom i magnitudom

njegova znanstvenoga pothvata. On je jedinstven među suvremenim teoretičarima moralnoga odgoja zbog toga što pokušava ujediniti područja filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije u cjelovitu teoriju i praksu moralnoga odgoja. S filozofske točke gledišta Kohlbergova djela predstavljaju reakciju na analitičko usmjerenje ovostoljetne filozofije odgoja i vraćanje na veliku tradiciju sintetične filozofije odgoja. Sa psihološke točke gledišta on pokušava zamijeniti navodnu kontrolu sljedbenika Freuda i Skinnera nad moralnim odgojem alternativnim psihološkim utemeljenjem (Kohlberg, 1966; Kohlberg i Mayer, 1981). Sa sociološke točke gledišta Kohlberg nudi novi univerzalizam kao odgovor na moralni relativizam suvremenoga doba. S pedagoške točke gledišta on nudi praksu moralnog odgoja koju učitelji mogu razumjeti i primijeniti. Stoga Kohlberg predstavlja veliku nadu za one koji tragaju za velikim odgovorima na velika pitanja.

Odlika Kohlbergova rada jest u činjenici da su se njegovim teorijama pridodavale brojne kategorije i različiti nazivi. Te su se teorije različito opisivale kao strukturalizam (Sullivan, 1977), kognitivno-razvojna teorija moralnog razvoja (Kohlberg, 1981), pristup progresivnog interakcionizma (Kohlberg, 1981) i konstruktivizam (Saltzstein, 1983). Sukladno tome Kohlberg smatra da su na njegove teorije utjecali – među ostalima – Sokrat, Kant, Rawls, Dewey i Piaget.

Kohlbergova bi se pozicija u odnosu na vezu između pojedinca i društva u sferi morala mogla sa sigurnošću opisati kao, kako to sam autor naziva, djujevski interakcionizam. Ustvari, taj je interakcionizam sasvim očigledno najistaknutiji motiv u Kohlbergovoj obradi spomenute teme; istovremeno se u njegovu pisanju povremeno javlja iznenađujući etički individualizam koji valja proučiti i usporediti s njegovim interakcionizmom.

U djelu *Development as the Aim of Education: the Dewey View* (Razvoj kao cilj odgoja: Deweyev pogled) Kohlberg (1981) naznačuje tri velike teorije odgoja, znanja i razvoja: romantizam (Rousseau, Freud, Mill), kulturno prenošenje (Durkheim) i progresivizam (Dewey). Svaka od tih teorija ima vlastite, jedinstvene ontološke, moralne, sociološke i psihološke pretpostavke i posljedice. Kohlberg odbacuje radikalni individualizam romantičara i radikalni kolektivizam sljedbenika škole kulturnog prenošenja, zalažući se, umjesto toga, za teoriju razvoja što se temelji na predodžbi međuovisnosti organizma (osobe) i okoline.

Epistemološki, Kohlbergovo stajalište podrazumijeva odbijanje predodžbe da je znanje urođeno iskustvo ili sebe samoga ili kulture. Baš

suprotno, smisao se i istina pojavljuju ovisno o nečijem odnosu prema situaciji i okruženju. Stoga se Kohlberg zalaže za cjelovitu predodžbu moralnosti koja se temelji na međudnosu pojedinca i društva. Ta je veza između individualnog i društvenog u moralnosti posebno naglašena u vrijednosti pravde, kojoj Kohlbergov sustav pridaje središnju ulogu. Pravda kao briga za druge znači da je individualno ljudsko postojanje nerazdruživo povezano s društvenim okruženjima – briga za druge nije psihološki mehanizam ili kulturni artefakt, već je ona temeljna odlika pomoću koje se može definirati ljudsko moralno stanje. Biti human i moralan znači komunicirati s drugim ljudima u nekom društvenom okruženju.

Kohlberg je s vremenom sve više naglašavao društvenu narav moralnosti, i time se – kako sam priznaje – približio Durkheimovoj teoriji moralnog odgoja (Kohlberg, 1978). Kohlbergovi će radovi pokazati da je društvena tema u svojoj interakcionističkoj formulaciji bila stalna misao vodilja u svim autorovim raspravama.

ŠEST STUPNJEVA MORALNOG RASUĐIVANJA (kasnija verzija)

RAZINA A. PRETKONVENCIONALNA RAZINA

1. STUPANJ. Stupanj kazne i poslušnosti

Sadržaj: Ispravna je doslovna poslušnost pravilima i autoritetu, izbjegavanje kazne, te je ispravno nikome ne nanositi fizičku štetu.

1. Ispravno je izbjegavati kršenje pravila, slušati poslušnosti radi te izbjegavati nanošenje fizičke štete ljudima i imovini.

2. Razlozi zbog kojih se ispravno postupa izbjegavanje su kazne i nadmoćne snage autoriteta.

Društveno motrište: Ovaj stupanj posjeduje egocentrično motrište. Osoba na ovom stupnju ne razmišlja o tuđim interesima, niti razumije da se razlikuju od njegovih, te ne povezuje dva različita motrišta. Činovi se prosuđuju u smislu fizičkih posljedica, a ne u smislu psihičkih interesa drugih. Motrište se autoriteta brka s vlastitim.

2. STUPANJ. Stupanj individualne svrhovite nakane i razmjene

Sadržaj: Ispravno je ispunjavati svoje ili tuđe potrebe i sklapati poštene dogovore koji se odnose na stvarnu razmjenu.

1. Ispravno je slijediti pravila kada je to u cilju nečije neposredne koristi. Ispravno je djelovati u cilju zadovoljenja vlastite koristi i potreba te dopustiti to i drugima. Ispravno je što je pošteno, to jest ono što je pravedna razmjena, ugovor, i dogovor.

2. Razlog za ispravno postupanje jest služenje vlastitim potrebama i interesima u svijetu u kojemu pojedinac mora prihvatiti da i drugi ljudi imaju vlastite interese.

Društveno motrište: Ovaj stupanj posjeduje stvarno individualističko motrište. Osoba koja je dosegla ovaj stupanj razlikuje vlastite interese i motrišta od interesa i motrišta autoriteta i drugih ljudi. Ta je osoba svjesna da svatko ima osobne interese koje želi ostvariti, a oni su često sukobljeni, pa je stoga “ispravnost” relativan pojam (u stvarnom, individualističkom smislu). Pojedinac združuje ili povezuje sukobljene individualne interese pomoću svrhovite razmjene usluga, pomoću svrhovite potrebe za drugima i njihovom dobrom voljom, ili pomoću poštena nastupa, dajući svakome jednak dio.

RAZINA B. KONVENCIONALNA RAZINA

3. STUPANJ. Stupanj međusobnih očekivanja, odnosa i prilagođenosti

Sadržaj: Ispravno je igrati ulogu dobre (pristojne) osobe, brinuti se o drugim ljudima i njihovim osjećajima, održavati lojalnost i povjerenje među svojim partnerima i biti motiviran za praćenje pravila i ispunjavanje očekivanja.

1. Ispravno je ispunjavati očekivanja nama bliskih osoba, odnosno činiti ono što se od nas očekuje u ulozi sina, sestre, prijatelja i tako dalje. Važno je “biti dobar”, a

to znači imati dobre motive, pokazivati brigu za druge. To također znači održavati međusobne veze, povjerenje, lojalnost, poštovanje i zahvalnost.

2. Razlozi za činjenje dobra nužno moraju biti dobri, kako za nas same, tako za druge, oni moraju voditi računa o drugima – jer da smo na mjestu druge osobe htjeli bismo da se onaj drugi (ja) dobro ponaša. (Zlatno pravilo.)

Društveno motrište: Ovaj stupanj počiva na motrištu pojedinca u odnosu s drugim pojedincima. Osoba je na ovom stupnju svjesna zajedničkih osjećaja, dogovora i očekivanja koji dolaze ispred individualnih interesa. Osoba povezuje motrišta pomoću “stvarnog Zlatnog pravila”, poistovjećujući se s drugom osobom. Ta osoba još ne razmišlja o općem “sustavnom” motrištu.

4. STUPANJ. Stupanj društvenog sustava i održavanje savjesti

Sadržaj: Ispravno je izvršavati svoju dužnost u društvu, njegovati društveno uređenje i poticati dobrobit društva ili grupe.

1. Ispravno je ispunjavati stvarne obveze na koje smo pristali. Treba poduprijeti zakone, osim u krajnjim slučajevima kada su oni u suprotnosti s drugim utvrđenim društvenim dužnostima i pravima. Također je ispravno pridonositi društvu, grupi ili instituciji.

2. Razlozi za ispravno postupanje jesu nastojanje da institucija kao cjelina i dalje funkcionira, samopoštovanje i savjest u smislu ispunjavanja svojih jasno određenih dužnosti, ili posljedice, kao na primjer: “Što bi se dogodilo kad bi svi tako radili?”

Društveno motrište: Ovaj stupanj razlikuje društveno motrište od interpersonalnog dogovora i motiva. Osoba na ovom stupnju zauzima motrište sustava koji određuje uloge i pravila. Ova osoba razmišlja o pojedinačnim odnosima u odnosu na njihovo mjesto u sustavu.

RAZINA B/C. PRIJELAZNA RAZINA

Ovo je postkonvencionalna razina, ali još nije načelna.

Sadržaj prijelaza: Kod stupnja 4,5 izbor je osoban i subjektivan. On se temelji na osjećajima, savjest se čini arbitrarnom i relativnom, kao što su i zamisli poput “dužnosti” i “moralne ispravnosti”.

Prijelazno društveno motrište: Na ovom se stupnju zauzima motrište pojedinca koji se nalazi izvan vlastitoga društva i sebe smatra pojedincem što donosi odluke bez općenite obveze ili ugovora s društvom. Obveze se koje su u svakom pojedinom društvu drugačije određene stoga mogu izdvojiti i odabrati, ali to pojedinac ne čini na temelju načela.

RAZINA C. POSTKONVENCIONALNA I NAČELNA RAZINA

Moralne su odluke proizvod prava, vrijednosti i načela koja jesu, ili mogu biti prihvatljiva svim pojedincima što sačinjavaju ili tvore društvo čiji su cilj pravedni i dobrotvorni običaji.

5. STUPANJ. Stupanj prethodnih prava i društvenog ugovora ili utilitarnosti

Sadržaj: Ispravno je podržavati temeljna prava, vrijednosti i pravne ugovore društva, čak i onda kada su oni u suprotnosti sa stvarnim pravilima i zakonima neke grupe.

1. Ispravno je biti svjestan činjenice da ljudi imaju najraznolikije vrijednosti i stavove, da većina vrijednosti i pravila odgovara određenoj grupi. Ipak, takva pravila “koja odgovaraju određenoj grupi ljudi” obično valja podržati u interesu nepristranosti i zato što ona predstavljaju društveni ugovor. No neke apsolutne vrijednosti i prava, poput života i slobode, moraju biti podržavana u svakom društvu i bez obzira na stav većine.

2. Razlozi su za ispravno postupanje, općenito, osjećaj obveze poštivanja zakona jer sam sklopio društveni ugovor

da ću raditi u skladu sa zakonima za dobrobit svih i da bih zaštitio vlastita prava i prava drugih. Obveze prema obitelji, prijateljstvu, povjerenju i poslu također su obvezivanja ili ugovori u koje se ulazi slobodnom voljom, te podrazumijevaju poštivanje tuđih prava. Pojedinac se brine da zakoni i dužnosti budu utemeljeni na racionalnoj procjeni sveobuhvatne utilitarnosti: "najveće dobro za najveći broj osoba".

Društveno motrište: Na ovom stupnju postoji pred-društveno motrište – to je motrište racionalnog pojedinca koji je svjestan vrijednosti i prava koji su prethodili društvenim povezivanjima i ugovorima. Osoba povezuje motrišta pomoću formalnih mehanizama dogovora, ugovora, objektivne nepristranosti i prikladna postupka. Ova osoba razmišlja o moralnom i zakonskom motrištu, prepoznaje njihovu sukobljenost te ih s teškoćom ujedinjuje.

6. STUPANJ. Stupanj univerzalnih etičkih načela

Sadržaj: Ovaj stupanj preuzima vodstvo pomoću univerzalnih etičkih načela koja bi sav ljudski rod trebao slijediti.

1. U smislu ispravnosti 6. se stupanj povodi za univerzalnim etičkim načelima. Određeni zakoni i društveni dogovori obično su valjani jer se temelje na takvim načelima. Kad zakoni naruše ta načela, pojedinac treba djelovati u skladu s načelima. Ta su načela univerzalna načela pravde, jednakosti ljudskih prava i poštovanja dostojanstva ljudskih bića kao pojedinaca. To nisu vrijednosti koje valja samo prepoznati, već i načela koja treba slijediti u donošenju odluka.

2. Razlog za ispravno postupanje jest taj da je pojedinac, kao racionalna osoba, uvidio vrijednost načela, te ih se obvezao slijediti.

Društveno motrište: Ovaj stupanj posjeduje motrište morala iz kojeg proizlaze društveni dogovori ili na kojem se oni temelje. Ovo je motrište svakog racionalnog pojedinca

koji prepoznaje prirodu moralnosti ili temeljnu moralnu premisu o poštivanju drugih osoba, i to kao cilj, a ne kao sredstvo.

Iz: L. Kohlberg, (ur.). (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row. (Prema: B. Chazan. (1985). *Contemporary approaches to moral education. Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press, str. 72–74)

Tko je moralno odgojena osoba prema kognitivno-razvojnog pristupu? To je osoba koja poseže za kombinacijom odlika kada se suočava s moralnom situacijom, a to su: promišljanje, načela, vrijednost pravde, volja da se djeluje te svijest o međudjelovanju s društvenim okruženjem. Moralno je odgojena osoba naučila kako da promišlja o nekom (moralnom) problemu koji se javlja u društvenom okruženju, ona je naučila promišljati o različitim alternativama, doći do odgovora na temelju najopćenitijeg načela pravde (a ne na temelju običaja, zakona ili hira), te je naučila prevesti svoju odluku u djelovanje. Po Kohlbergovu je mišljenju moralno odgojena osoba naučila postupak moralnog odlučivanja i rasuđivanja, te operacionalizira taj postupak kako bi ostvarila načelo pravde u svijetu. Moralno je odgojena osoba poput Isusa Krista, Sokrata, Janusa Korczaka i Martina Lutera Kinga po tome što oponaša njihove postupke moralnog odlučivanja, ali i njihove živote.

Kohlberg tvrdi da postoje tri moguće vrste aktivnosti što su povezane s poučavanjem moralnosti (Kohlberg, 1981, str. 7):

1. odgoj za moralni relativizam;
2. indoktrinacija;
3. kognitivno-razvojni moralni odgoj.

On tvrdi da su prva dva pristupa neprimjerena moralnom odgoju i predlaže treći kao održivu teoriju moralnog odgoja.

Odgoj za moralni relativizam pristup je koji prihvaća postojanje mnoštva različitih moralnih standarda i motrišta kao datost, i to stanje preobraća u vrijednost te, u skladu s time, smatra da je uloga školovanja prikazivanje tih različitih motrišta. To je pristup koji je u blisku dodiru s moralnim pluralizmom i koji je dosljedan u otvorenu prikazivanju različitih

motrišta. Taj pristup ne želi djeci nametati bilo koje motrište, budući da nije uvjeren u autoritet ili uvjerljivost ma kojega od njih.

Kohlberg se slaže s time da je taj pristup osjetljiv za pluralistička moralna motrišta, zalažući se za to da se izbjegne nametanje ideologija mladima. No sama činjenica da postoji mnogo moralnih stajališta ne znači da su ona jednako uvjerljiva, drži Kohlberg, pa je, u skladu s time, pogrešno poučavati svakome od motrišta kao da je ono jednaka i usporedna opcija drugim motrištima. Moralni relativizam, po Kohlbergu, ostavlja dijete u moralnom bezdanu.

Indoktrinacija ide k suprotnoj krajnosti. Ona pretpostavlja postojanje jedne moralne istine za koju ne nudi nikakvu uvjerljivu ili dokazivu istinu; ona odražava pokušaj da se nametne zbir istina za koje ne postoje dokazi. Indoktrinacija je, prema Kohlbergu, neosjetljiva na činjenicu da odgoj podrazumijeva rast i razvoj iznutra, a ne nametanje izvana.

Iz ovoga vidimo da Kohlberga kod indoktrinacije ne smeta njezina upravljačka priroda, već priroda njezina sadržaja i metoda upravljanja. U stvari, Kohlbergova je teorija odgoja jasno opredijeljena i vjeruje u vrijednost upravljanja, pod uvjetom da se ono provodi tako da poštuje djetetov integritet i da odražava sadržaje koji se mogu provjeriti. Stoga je moralni odgoj koji upravlja ili potiče moralni razvoj u djeteta u smjeru pravednosti u najvećoj mjeri opravdan; to nije nametanje ni neutralnost. Kohlberg vjeruje da je kognitivno-razvojni pristup opravdan jer njegove metode poštuju sposobnost djeteta da razmišlja i bira. Kohlberg (1978) se mnogo manje boji upravljačkog odgoja od zastupnika RV-a ili od pedagoga koji se protive moralnom odgoju. Odgoj za moralni relativizam odustajanje je od svih briga o upravljanju, a "indoktrinacija" odražava pokušaj da se prirodno upravljanje zamijeni nametanjem osobnih ili privatnih vjerovanja. Kognitivno-razvojni moralni odgoj, smatra Kohlberg, nadomješta nedostatke obaju spomenutih pristupa.

Jedan od razloga Kohlbergove velike popularnosti jest njegova precizno određena predodžba učitelja kao moralnog odgajatelja. Temeljna je učiteljeva zadaća da pridonese procesu moralnog razvoja, to jest da posluži kao trener za kognitivno-razvojni moralni napredak djeteta. Stoga je bit učiteljeva zadatka da unaprijedi proces mišljenja, rasuđivanja i odlučivanja. To treba ostvariti pomoću niza pažljivo razvijenih postupaka koji su istovremeno fleksibilni i precizno strukturirani. Učiteljeva uloga nije ni

slučajna ni krajnje liberalna; ona je pažljivo razrađen sokratski način ispitivanja, poučavanja, upućivanja, podcrtavanja i vođenja.

Kohlbergov učitelj nije otvoreno opterećen odgovornošću da bude primjerom naročite moralnosti ili glasnogovornikom naročitih društvenih vrijednosti. Stoga kod Kohlberga nećemo naći određene naputke kako bi se učitelji trebali odijevati, govoriti ili ponašati izvan škole.

U svojem početnom pristupu praksi moralnog odgoja Kohlberg se je oslanjao na istraživanja svojega učenika Moshea Blatta, koji se bavio ispitivanjem u kolikoj mjeri pažljivo kontrolirane rasprave o moralnim problemima, vođene u razredu, mogu pridonijeti razvoju moralnih stupnjeva. Takozvani Blattov učinak pokazuje da je od učenika koji su sudjelovali u verbalnim raspravama o moralu u kontroliranim uvjetima jedna četvrtina do jedna polovina u tijeku jedne godine napredovala za najmanje jedan moralni stupanj (Blatt i Kohlberg, 1975).

U kontekstu svog interesa za pedagošku praksu Kohlberg se je usredotočio na nastavni program, sudjelovanje na razini škole i osposobljavanje učitelja. Tijekom sedamdesetih godina u Kohlbergovu se radu počinje sve više osjećati sustavna briga za nastavni program, kako u vezi sa zasebnom sferom moralnosti tako i u vezi s drugim područjima. Ta su zbivanja odražavala osjećaj da pedagoška teorija mora naći svoj izraz u praksi, a nastavni je program jedno od istaknutih područja unutar prakse. Da bi učenici naučili razumjeti i osjećati pravdu, s njima mora biti pravedno postupano i treba ih pozivati da postupaju pravedno. Za Kohlberga demokraciju u obrazovanju čine škole², gdje svatko ima formalno jednak glas u stvaranju pravila i gdje je valjanost pravila prosuđena prema njihovoj pravednosti prema interesima svih koji su uključeni (F. C. Power, A. Higgins i L. Kohlberg, 1989). U vezi s time autori ističu da na moralno rasuđivanje i ponašanje najviše utjecaja imaju:

1. otvorena rasprava usmjerena na pravednost i moralnost;
2. kognitivni konflikt koji se stimulira izlaganjem različitim pogledima i rasuđivanju višega stupnja;

² Važnost je društvene klime, na čijoj je demokratičnosti Kohlberg insistirao, ranije već potvrdila poznata studija J. Colemana (1961) o društvu adolescenata. Coleman zaključuje da ponašanje mladih nije u prvom redu u rukama učitelja ni obrazovne administracije, nego se vodi dominirajućim grupama vršnjaka koji uspostavljaju društvenu klimu u školama. Te su klime orijentirane prema različitim vrijednostima, a Colemanovi rezultati uvjerljivo pokazuju da se većina učenika (za koje se može pretpostaviti da se nalaze na drugom ili trećem od Kohlbergovih stupnjeva) ponaša u skladu s tim usmjerenjima.

3. sudjelovanje u donošenju pravila i iskazivanje moći i odgovornosti;
4. razvoj zajednice na visokoj razini (F. C. Power, A. Higinis i L. Kohlberg, 1989, str. 102).

Poput velikih teoretičara odgoja, i Kohlberg smatra da su pravedne zajednice prijeko potrebne za razvoj morala i za društvo koje će se zasnivati na pravednosti. Kao što se može vidjeti iz njegovih radova, čini se da kvaliteta obrazovanja ovisi o tome koliko oni koji obrazuju tretiraju probleme discipline i druge probleme škole zahtijevajući sudjelovanje svih članova škole u njihovu rješavanje. Gledajući s tog aspekta, probleme u obrazovanju neće riješiti tehnološki napredak, nego promicanje ideala pravde, demokracije i zajednice. S time je u vezi i pitanje neformalna ili skrivena nastavnog plana kao čimbenika u moralnom odgoju, pa je Kohlberg počeo sve veću pozornost poklanjati mogućem utjecaju života u školi na razvijanje moralnih pitanja (Kohlberg, 1978). Stoga je funkcioniranje škole kao demokracije s mogućnošću sudjelovanja sredstvo kojim se mladi ljudi osposobljavaju da o moralnosti razmišljaju i da je provode.

Drugi pomak koji se događa u Kohlbergovim praktičnim programima za moralni odgoj jest njegovo “ukopavanje” u 4. i 5. stupanj moralnog odgoja. Prigodom proslave dvjestogodišnjice Sjedinjenih Američkih Država, 1976. godine, Kohlberg (1980, str. 457) je jadikovao nad malobrojnošću ili čak nepostojanjem ljudi 6. stupnja (“Moji su pokusni kunići 1968. godine bili adolescenti, a danas, 1976. godine, oni su odrasli ljudi, ali ni jedan od njih nije dosegao šesti stupanj.”). Takav je razvoj stvari bio popraćen smanjenjem osnovnog građanskog interesa među mladima; točnije, smanjilo se njihovo poštivanje temeljnih vrijednosti društva, a povećala se briga za privatnost te odbijanje zajednice kao vrijednosti. Stoga je Kohlberg krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina sve više zahtijevao građanski odgoj 4. stupnja, koji bi mlade ljude odgajao za sudjelovanje u zajednici i razvijanje ponašanja “svjesnoga građanina” u kojem će se iskazivati društvena briga. Kohlberg smatra da su “pravedna zajednica” (“*just community*”), škola u čijoj demokraciji sudjeluje svaki učenik i dobro povezana školska zajednica (“*cluster school*”) posebno korisna sredstva za tu svrhu.

Konačno, tijekom sedamdesetih godina Kohlberg je počeo izražavati brigu za osposobljavanje učitelja i za permanentno obrazovanje u sferi moralnog odgoja. Zbog toga je došlo do poplave knjiga, radionica,

predavanja, pamfleta i priručnika (usporedno s RV eksplozijom) koji se bave približavanjem Kohlbergove teorije učiteljima.

Kohlbergov je rad još uvijek važan predmet zanimanja teoretičara i praktičara moralnog odgoja. Njegovi se stavovi i danas intenzivno propituju stimulirajući nova istraživanja čiji rezultati dovode u sumnju neke Kohlbergove postavke (Lee, Cameron, Xu, Fu i Board, 1997; Gross, 1996), ali njegova teorija i dalje ostaje čvrst orijentir za rasprave o moralnom odgoju (Punzo, 1996).

1.4. Protivnici moralnog odgoja

Iako se Durkheim, predstavnici RV-a i Kohlberg ne slažu u tome što znači provoditi moralni odgoj, jednodušni su u shvaćanju da je, u okviru škole, upuštanje u taj pothvat (ma kako on izgledao) ispravna pedagoška aktivnost. Međutim postoji pedagoška tradicija koja tvrdi suprotno: moralni odgoj nije legitimna školska djelatnost, te njoj u školi nema mjesta. Ta se tradicija proteže kroz stoljeća nastajanja pedagoških i političkih spisa. Njezini su predstavnici imena poput Tolstoja, Ferrera, Kropotkina, Roberta Owena, Ivana Illicha i Paula Freirea. U američkoj je pedagogiji ta tradicija doživjela najsnažniji procvat u literaturi s kraja šezdesetih (primjerice: Kozol, 1967; Kohl, 1968; Illich, 1971), koja se zalagala za radikalnu reformu obrazovanja, kao i u revizionističkim prikazima povijesti odgoja i obrazovanja iz sedamdesetih (Katz, 1968, 1971; Ravitch, 1978).

“Anti-moralna pedagoška tradicija” ne predstavlja ujedinjen pokret. Riječ je o zbiru različitih pogleda na društvo, čovjeka, gospodarstvo i odgoj. Štoviše, ona često odražava zbir krajnje različitih stavova koji se mogu naći i u suvremenoj praksi radikalnih i alternativnih škola.

Stoga nije nužno da svi oni koji su se protivili moralnom odgoju širom svijeta i tijekom stoljeća dijele slične stavove o velikim pitanjima čovjeka, društva, etike i odgoja, baš kao što u tim pitanjima nisu ujedinjeni ni oni koji podržavaju moralni odgoj. Jedino pitanje o kojemu postoji slaganje u cijelome mnoštvu pogleda koje široko nazivamo anti-moralnom odgojnom tradicijom jest zamisao da se škole ne bi trebale baviti tom aktivnošću. Ti različiti nesuglasni pogledi dijele vjerovanje da bi – zbog različitih razloga – bilo bolje da škole ni ne pokušavaju moralni odgoj smatrati jednim od svojih važnijih zadataka i odgovornosti.

Mnogi od tih pisaca dijele vjerovanje da svaki pokušaj bilo koje vrste koji učini bilo koja škola kako bi se bavila moralnim odgojem nije primjeren. Neki se autori, na primjer Neil, Tolstoj i Illich, doista zalažu za alternativne modele škola, a ne za potpuno ukinuće te djelatnosti. Socijalisti se protive specifičnim moralnim pravilima kojima većina "građanskih" škola poučava, ali se ne protive toj djelatnosti kao takvoj. Drugi propituju legitimitet moralnog odgoja u javnome školstvu ili u onome koje nadgleda zajednica, to jest oni tvrde da je neprikladno nametati određenu moralnost u školama za koje sredstva daju javne grupe i fondovi. (Ta grupa prihvaća da privatne grupe imaju pravo utemeljiti i dotirati svoje vlastite škole kako im se sviđi.) Chazan (1985) smatra da postoji predrasuda što se povremeno javlja u odnosu na "anti-moralne pedagoge", a koju bi trebalo razriješiti. Sam se čin "opiranja" moralnom odgoju ponekad anatemizira i smatra sličnim odbacivanju poznatih i općepriznatih stvari, a oni koji to čine smatraju se neopreznim, neodgovornim, gotovo nemoralnim osobama. Stoga treba reći da argumentacija anti-moralnih pedagoga ne napada moralnost po sebi, već njezino prisustvo u javnom školstvu.

Valja naglasiti neke od argumenata koje ističu protivnici moralnog odgoja:

a) Epistemološki se argument protiv prisustva moralnog odgoja u školama temelji na vjerovanju da je ta djelatnost nelegitimna budući da bi se u školama trebalo poučavati samo objektivnim spoznajama koje se mogu provjeriti, a moralna pitanja, moralnost i moralna spoznaja nisu provjerljive ili objektivne poput spoznaje iz prirodnih znanosti. Među sfere koje se najčešće smatraju neprovjerljivima ili oko kojih ne postoji opća suglasnost spadaju moralnost, politika i religija. Otuda mišljenje da se subjektivne stavove, ili one oko kojih ne postoji opća suglasnost, ne smije nametati kada je riječ o tim trima za djecu vrlo osjetljivim područjima (moralnost, politika i religija). Umjesto toga škola bi se trebala baviti samo sadržajima koji se mogu javno provjeriti ili oko kojih postoji opća suglasnost – a te sadržaje često nazivamo znanstvenima ili racionalnima.

Epistemološki argument protiv moralnog odgoja ističe da je moralni odgoj loš jer se njime mladima nameće sadržaj koji je spekulativne, neznanstvene prirode, te o tom sadržaju ne postoji opća suglasnost. U skladu s tim argumentom odgoj bi se trebao baviti samo sadržajima i postupcima koji su istiniti, objektivni, znanstveni ili racionalni, to jest onima koji nisu privatni ili spekulativni stavovi pojedinaca ili grupa.

b) Drugi prigovor prisustvu moralnog odgoja u školama, individualistički, tvrdi da je pojedinac najvažniji entitet, te bi škola morala promicati oslobađanje pojedinca i slobodu njegove volje. Zagovornici se toga prigovora opiru moralnom odgoju u školi jer smatraju da tu djelatnost koriste države ili grupe kao oruđe za nametanje vlastitih vrijednosti i za produžavanje vlastita postojanja. Taj pristup vidi odgoj kao sredstvo snaženja osobnog izraza, želje i osjećaja što predstavljaju vrijednosti za sebe. U kontekstu se takva promišljanja odbacuje legitimitet uloge javne škole u moralnom odgoju, jer je ona tada sredstvo nametanja i manipulacije pojedincem. Neif taj stav izražava na radikalni način kada tvrdi da poučavanje o moralu samo podređuje dijete vanjskom autoritetu i običajima, a ne omogućuje mu da razvije stvarno vrelo moralnosti koje se nalazi u svakome od nas. Prema Neilu moralni odgoj može započeti tek kada spriječimo ili prekinemo poučavanje o moralu (Neil, 1927, str. 17). Zagovornici ideje da se o moralu ne govori u školama dijele vjerovanje da je moralni odgoj u javnim školama predodređen da postane oruđem neke sasvim određene interesne grupe koja će podjarmiti učenike i pokušati im nametnuti vlastite vrijednosti.

Taj pristup može predočiti dva tipa rješenja problema moralnog odgoja. Prvo je rješenje da se riješimo škola u potpunosti (to jest "raškolovati" društvo), budući da se smatra da je sudbina škola da zauvijek budu opresivne. Drugo rješenje jest razvijanje takvih škola u kojima bi svaka vrsta nametanja i manipulacije bila izbjegnuta, a naglasak bi s poučavanja prešao na učenje; s prenošenja zamisli, sadržaja i vrijednosti odraslih na mlade ljude prešlo bi se na razvijanje djetetove sposobnosti da raspravlja, samo otkriva i shvaća. Tako taj pristup predlaže osnivanje škola koje bi pojedinca štatile i dale njemu i njegovim moćima posebno značenje.

c) Empirijsko-vrijednosni argument protiv moralnog odgoja tvrdi da dugogodišnja istraživanja o moralnom odgoju u školama upućuju na to da školovanje nije naročito važan čimbenik koji utječe na ljudsku moralnost, pa tako valja zaključiti da je čitav pothvat u kojemu se pokušava provesti moralni odgoj u školi – gubitak vremena.

Zaključuje se da moralni odgoj, iako vrijedna djelatnost, u školama jednostavno nije ostvariv. Za to nema dovoljno vremena, učitelji nisu prikladno osposobljeni, a postoji i previše vanjskih pritisaka. U stvari, taj je prigovor obrnut u odnosu na kritike koje napadaju velik manipulativni

nadzor što škole ostvaruju nad djecom. Za razliku od njih, taj se prigovor odnosi daleko sumnjičavije prema posljedicama školovanja za moralnu sferu. On tvrdi da je iskustvo pokazalo da je moralnost previše složen fenomen da bi ga se moglo poučavati i vrednovati unutar školskog okruženja, to jest da je krajnje preuzetno misliti da školovanje može utjecati na moralnost.

Rješenje koje taj pristup nudi prikazanoj dvojbi jest povlačenje škole iz sfere moralnog odgoja, te umjesto toga usredotočivanje na područja u kojima je škola uspješna u svojoj djelatnosti. Škole bi, u skladu s tim prigovorom, trebale raditi ono za što su najbolje osposobljene, tj. poučavati sadržaje, vještine i znanje koje može biti jasno postulirano, prenošeno i mjereno, te ne bi trebale ni pokušavati poduzimati nemoguće misije.

Jasno je, anti-moralni pedagoški pokret nije postao prevladavajući stav, te obično biva ostavljen po strani. Tome je tako u prvom redu zbog društvenoga ulaganja u pothvat obrazovanja i moralnog odgoja. Raspustiti ili radikalno preurediti škole, kako to predlaže anti-moralni pedagoški pokret, značilo bi uništiti jedan od središnjih političkih, gospodarskih i ideoloških čimbenika suvremenoga društva, a to niti jedno društvo ne čini drage volje. Drugi razlog za marginalnu poziciju anti-moralnog pedagoškog pokreta jest taj da on ne nudi uvijek jasne alternative važećoj praksi moralnog odgoja, ili se pak njegove alternative ne čine mnogo boljima. Neke od anti-moralnih pedagoških teorija ne nude nikakve alternative moralnom odgoju; druge predlažu otvorenost i izbjegavanje upravljanja, što je mnogim roditeljima i pedagozima ili nejasno ili zastrašujuće.

No istovremeno se "anti" tradiciju ipak osluškuje, a ona je često dirnula ljude vezane uz školstvo, roditelje i djecu. Poruka o manipulaciji, nametanju i gubitku osobnosti jest nešto što su mnogi učitelji, roditelji i djeca iskusili na vlastitoj koži. Iako su neke zamisli u vezi s pedagoškom praksom koje su predložili pedagozi koji se bave moralnim odgojem uspješno provedene, uvijek postoji onaj neugodan osjećaj da "sve više" moralnog odgoja nije nužno dovelo do "sve više" moralnosti. Stoga se ponekad javlja osjećaj da su predstavnici "anti" pokreta u pravu, da svijet ne bi bio u mnogo gorem stanju bez moralnog odgoja, te da bi bilo znatno manje neugodnih primjera koji su stigli kao posljedica krivo usmjerenih programa moralnog odgoja.

Iako anti-moralna pedagoška tradicija nije uspjela eliminirati moralni odgoj, ona je često imala utjecaja na preispitivanje i prilagođavanje standardnih pristupa. U tom smislu anti-moralni pedagoški pokret valja smatrati jednim od važnih pristupa moralnom odgoju dvadesetoga stoljeća.

2. CILJEVI ODGOJA I OBRAZOVANJA I TRANZICIJA VRIJEDNOSTI U REGIJI I HRVATSKOJ

2.1. Regija i Hrvatska danas

Istraživanje općih vrijednosti našeg društva *hic et nunc* zaslužuje osobitu pozornost: umjesto postojećih vrijednosti nameću se nove, govori se o općoj vrijednosnoj dezorijentaciji, i, što je najvažnije, nazire se proturječnost između zamišljenog i realiziranog. Pesimističnije nastrojeni govore o uništenju vrijednosti. Očito je da kao zemlja u tranziciji prolazimo i kroz "tranziciju vrijednosti". Bez obzira na činjeničnu tromost školskog sustava koji sporo i teško prihvaća promjene i teži autonomiji (Šešelj, 1996) veoma je važno identificirati tendencije koje se odnose na vrijednosnu sferu, događaju se kroz obrazovni sustav i imaju utjecaja na djecu i mlade.

Tranzicija (vrijednosti) i njezina relacija prema obrazovanju problem je koji se svojom važnošću nametnuo istraživačima. U komparativnom je istraživanju o promjenama u obrazovanju na području Središnje i Istočne Europe (Rust, Knost i Wichmann, 1994) pronađena uniformnost promjena u obrazovanju koje su se dogodile u Regiji. Ipak, čini se da se zaključci autora mogu primijeniti na Hrvatsku samo u ograničenoj mjeri. Hrvatska, poput drugih zemalja u Regiji, vrlo transparentno pokazuje napuštanje marksističke ideologije, ali se može postaviti pitanje je li ta promjena u prvom redu usmjerena prema pluralizmu vrijednosti.

Za razliku od zemalja Središnje i Istočne Europe decentralizirano upravljanje svakako nije obilježje odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Autonomija koja se daje upravi na razini županije, grada ili škole vrlo je slaba. Suprotno tome u svom istraživanju o promjenama u obrazovanju u zemljama Središnje i Istočne Europe Rust, Knost i Wichmann (1994) naglašavaju:

Čini se da postoji optimistična, čak i naivna vjera u sposobnost škole da upravlja sama sobom. Usto, izgleda da postoji namjera da se samoupravljanje rabi kao mehanizam za poučavanje učenika, roditelja i učitelja o

preuzimanju građanskih odgovornosti i razvijanju sposobnosti vođenja. (Rust, Knost i Wichmann, 1994, str. 289)

Usprkos različitim idejama o utjecaju države na obrazovanje u Hrvatskoj hrvatski se sustav (osnovnog, srednjeg i visokog) obrazovanja može smatrati vrlo centraliziranim i pod strogom kontrolom države.³ Ravnatelj postavlja Ministarstvo prosvjete; školski odbori, roditelji i lokalna zajednica gotovo su potpuno nemoćni ako se ne slažu s izborom. Ministarstvo prosvjete odobrava udžbenike, odgovorno je za nastavne planove i programe. Očita je intencija Ministarstva prosvjete da utječe na rad škola do najsitnijih detalja.

Kao i u drugim zemljama u tranziciji, nastavni se program u Hrvatskoj promijenio, što je imalo za posljedicu i promjenu udžbenika. Međutim izbor udžbenika ostaje ograničen. Jedino se udžbenici odobreni od Ministarstva mogu rabiti u školama.

Većina se zemalja Središnjoj i Istočne Europe nastoji povezati sa zapadnom tradicijom, prikazujući tu namjeru prvenstveno kroz naglašavanje klasičnog humanizma, učenje stranih jezika te uvođenje religijskog obrazovanja. U Hrvatskoj su ti trendovi (osim religijskog obrazovanja) slabije izraženi, a učenju se nacionalne povijesti i hrvatskoga jezika pridaje veliko značenje. Brojni su i prigovori pojedinaca i strukovnih udruga zbog smanjivanja sati prirodnih znanosti i umjetnosti.

Jasno je da je samostalna Hrvatska otvorila novo poglavlje u obrazovanju, što se reflektiralo i na vrijednosti. Može se pretpostaviti da je u tom području došlo do promjena, ali je jasna i namjera države da zadrži utjecaj na vrijednosti u obrazovanju.

Neki od kritičara odgojno-obrazovnog sustava (Šešelj, 1996a, str. 52) smatraju da od 1991. godine odnosi između države i škole idu prema totalitarnosti, te da škola postaje otuđeno područje povezano samo

³ Intencija se Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske da kontrolira živote škola do najsitnijih detalja ponekad pokazuje gotovo grotesknom. Primjerice, načelnica Odjela za predškolski odgoj i osnovno školstvo Božica Šimleša u slučaju projekta Male akademije *Leonardo* iz Pule pod nazivom "Proljeće otvorena srca" u dopisu načelniku Ureda za prosvjetu, kulturu informiranje, šport i tehničku kulturu Županije istarske od 13. veljače 1996. godine ističe da "Mala akademija iz Pule ne može slati dopise po školama bez našega odobrenja". Proizlazi da se dopisi školama mogu slati samo kada to odobri Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

bezbroynim pravilima koja lome stručnost, područje beznađa i bijega, jednako za nastavnike i za učenike.

Budući da je jasno da je u sustavu koji želi zadržati centralnu kontrolu nad obrazovanjem izdavanje novih udžbenika izuzetno važno, moglo bi se zaključiti da se država, proklamirajući demokraciju kao svoje vodeće načelo na općoj razini, okreće prema vrijednosti modernih demokracija i pokušava zauzeti takav smjer i u odgoju mladoga naraštaja. I zaista, Članak 2 Zakona o osnovnom školstvu (1990) kaže:

“Svrha je osnovnog školstva da učeniku omogući stjecanje znanja, pojmova, umijeća, stavova i navika potrebnih za život i rad ili daljnje školovanje.

Škola je dužna osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima.

Ciljevi su osnovnog školstva:

– da kod učenika potiče i razvija interes i samostalnost pri učenju i rješavanju zadaća, stvaralaštvo, moralnu svijest, estetski ukus i kriterij, samopouzdanje i odgovornost prema samome sebi i prirodi, društvenu, gospodarsku i političku svijest, snošljivost i sposobnost suradnje, poštivanje ljudskih prava, dostignuća i težnji;

– da učenika pouči pismenosti, komunikaciji, računu, znanstvenim i tehnološkim principima, kritičkom promatranju, razumnom raspravljanju, razumijevanju svijeta u kojem živi i razumijevanju međusobne ovisnosti ljudi i prirode, pojedinaca i nacija.

Ciljevi i zadaće osnovnog školstva ostvaruju se prema utvrđenim nastavnim planovima i programima.”

2.2. “Idejnost i političnost” odgoja i obrazovanja na području Hrvatske nakon Drugoga svjetskog rata

Da su vrijednosti koje se proklamiraju u obrazovanju, iskazane kroz cilj odgoja i obrazovanja, doista doživjele promjenu u odnosu na razdoblje od završetka Drugoga svjetskog rata, nije teško dokazati. Analiza pedagoške publicistike promatrane u kontekstu političkih zbivanja upućuje na njihovu čvrstu povezanost. Pokušaji odstupanja od tog trenda postoje, ali je njihova snaga uvijek bila slabija od osnovnog trenda, zahvaćajući u prvom redu teorijsku razinu.

Nakon rata u (socijalističkoj) Jugoslaviji najveći dio pedagoške literature činili su prijevodi sovjetskih autora (primjerice *Pedagogika* B. P. Jesipova i N. K. Gončarova te *Pedagogija* P. N. Gruzdjeva). U toj literaturi prevladavaju interesi sovjetske države, a razvoj ličnosti u službi je tih interesa. Naši su autori tih godina zainteresirani za problem idejnosti i političnosti u odgoju (Frol, 1948; Franković, 1948, 1950, 1953). Pataki (1958) smatra da je naš odgoj nespojiv s apolitičnošću, da moralni odgoj ima dubok idejno-politički sadržaj i da je kao takav nedjeljiv od politike i idejno-političkoga odgoja. Bitni je odgojni aspekt moralni, moralno izgrađivanje, moralno formiranje ličnosti u duhu zasada i zadataka novoga društva. Osobine koje čine moralni lik jesu:

“idejna jasnoća, principijelnost, istinoljubivost, poštenje, pravičnost, ljubav prema domovini, odanost prema tekovinama narodnooslobodilačke borbe i izgradnji socijalizma, spremnost za obranu domovine, spremnost da se dobrovoljno svoja energija stavi u službu domovine, odanost stvari oslobođenja trudbenika, požrtvovnost, hrabrost, neustrašivost u borbi, nepopustljivost prema neprijateljima, strasna težnja da se postigne pobjeda u svakom poslu, svjesna disciplina, upornost u radu, radni entuzijizam, organiziranost u radu, inicijativnost, stvaralaštvo, drugarska solidarnost, brižljiv i pažljiv odnos čovjeka prema čovjeku, osjećaj dužnosti i odgovornosti, samokritičnost i kritičnost, optimizam, duboka vjera u pravednu stvar borbe za socijalizam i u njegovu pobjedu itd.” (Pataki, 1958, str. 124)

Iako se već ranih pedesetih počinje govoriti o svestranu razvoju ličnosti i razvoju individualiteta, još se 1966. može pronaći stav da je *“cilj svakog odgoja, u čemu se slažu svi pedagozi, da se kod djeteta razvijaju takva saznanja i osobine koje su u skladu sa određenim shvaćanjima o društvu, sa određenim političkim koncepcijama; da se od djece stvore aktivne društvene ličnosti koje će djelovati adekvatno društveno-političkim idejama određenog društvenog sistema”*. (Čimbur, 1966, str.12; podcrtala J. L.)

Pokušaj se iskoraka iz trenda bilježi sedamdesetih godina kada se javljaju sve izraženije kritike etatiističke pedagogije koje ističu da ona odgaja još uvijek samo socijalnu individuu koja se podčinjava državi, te da ne može ostvariti zahtjev svestrano razvijene ličnosti (Schmidt, 1970). Godine 1971. objavljena je *Pedagogija* u redakciji P. Šimleše, koja naznačuje iskorak od etatizma naglašavajući da je cilj odgoja prerastanje individualiteta u ličnost, s naglaskom na takvoj konkretizaciji koja neće dovesti do šabloniziranja. Ali vrlo brzo scijentističke, liberalističke i apstraktno-humanističke teze koje se javljaju sedamdesetih (povezane s političkim previranjima) bivaju i kritizirane. Prodor se apstraktno-humanističkih shvaćanja (*Cilj vaspitanja*, 1971) kritizira (Mrmak, 1974, str. 5) kao pokušaj da se u ime viših ciljeva odgoj i obrazovanje oslobode politike i političkih utjecaja.

Da je u ondašnjem kontekstu politički utjecaj bio *sine qua non* funkcioniranja odgoja i obrazovanja, pokazuje X. kongres Saveza komunista Jugoslavije i njegova Rezolucija (1974). SKJ se založio za temeljnu izmjenu društvenog položaja djelatnosti odgoja i obrazovanja na osnovi njezina samoupravnog udruživanja s ostalim djelatnostima u jedinstveni sustav udruženog rada, drugim riječima, za sjedinjavanje procesa učenja i proizvodnog rada. Te su promjene, zajedno s inauguracijom samoupravljanja, s većim ili manjim intenzitetom zahvatile sustav cijele zemlje, unatoč tome što su bile i oštro kritizirane (Bosanac, 1975; 1983).

Klasna i politička uvjetovanost odgoja, koja je u svakom povijesnom trenutku neizbježna (Potkonjak, 1982), bila je, uz rijetke iznimke, "opće mjesto" onovremenih razmišljanja o odgoju i obrazovanju. Svaki je odgoj društveno-politički uvjetovan, nije vrijednosno neutralan i stalno se mijenja u skladu s promjenama u društvu (Potkonjak, 1985).

Ante Vukasović (1977, str. 145) drži da su "naša pedagogijska nastojanja usmjerena na oblikovanje čovjeka u kome se harmonijski spaja tjelesna skladnost, ljepota i zdravlje, duhovno bogatstvo i samostalnost, moralna snaga i dobrotu, estetski smisao za skladno i lijepo, kultura rada i tehnička kultura". U ono vrijeme često se toga autora moglo pronaći kao sugovornika u polemikama uz Josipa Marinkovića, čiji je *ceterum censeo* da se cilj mora izražavati sredstvom, tj. da odgojni cilj mora biti sadržan u odgojnom postupku (Marinković, 1975). On se odlučno protivi odgojnoj koncepciji prema kojoj društvo modelira svoje pripadnike. Tvrdi da je svjesno i planirano oblikovanje određenog nazora na svijet putem nastave

nemoguće, a upravo taj neuspjeh potvrđuje čovjeka kao biće prakse. Prema Marinkoviću, odgoj koji je izveden iz potreba društva nije autonoman, jer se izvodi iz političke, a ne iz filozofske osnove. Takav je odgoj zasnovan na autoritetu i pretpostavlja manipulaciju. Marinković (1981) smatra da se odgoju može pristupiti jedino iz sfere etike i da teoriju odgoja bez etičkih kategorija nije moguće utemeljiti.

Stjepan Haladin (1982, str. 206) ističe da sudbinu obrazovanja (i odgoja) determiniraju dvije međusobno suprotstavljene tendencije: s jedne strane stereotipni postulat obrazovanja da formira cjelovitu, slobodnu i stvaralačku ličnost, a s druge pojava obrazovanja kao institucije, podsistema nekog društveno-političkog sistema u kojem se ono tretira kao "izuzetno efikasan i nadasve prikladan instrument za ideologizaciju, indoktrinaciju i druge oblike manipulacije ličnosti, čime se, dakako, bitno ugrožava ovaj prvi postulat, tj. slobodna ličnost". Povijesno iskustvo, zaključuje Haladin, pokazuje da sistem uvijek pobjeđuje, pa je stoga obrazovanje oduvijek u krilu sistema. Haladin pokazuje da postojeći društveno-politički sustav ne pokazuje samo uobičajenu sklonost da obrazovanje upotrijebi u svoje svrhe, već ga želi potpuno apsorbirati u svoju strukturu, a ta se namjera izražava formulom "organsko povezivanje svih dijelova udruženog rada i obrazovanja u jedinstven sistem" (Haladin, 1982, str. 211). Ideologijska intencija obrazovanja polazi od potrebe da se u ličnost pojedinca inkorporiraju politički relevantni stavovi i poželjni oblici ponašanja. Izborom i artikulacijom određenih činjenica o društvu nastoji se formirati uvjerenje o superiornosti određenog sustava nad svima koji su mu konkurentni. Za njega je obrazovanje čista i eminentna oblast ideologije.

Jasno je dakle da je čvrsta povezanost odgojno-obrazovne djelatnosti i političkog utjecaja osnovna karakteristika razdoblja nakon Drugoga svjetskog rata. Razdoblje neposredno nakon rata obilježeno je oslanjanjem na sovjetsku pedagošku misao, sporo se oslobađajući dogmatizma nakon političkoga raskida. Šezdesetih se i početkom sedamdesetih godina, usporedo s društveno-političkim promjenama, može uočiti pluralizam razmišljanja u vezi s problemima cilja odgoja, ali sustav obrazovanja ostaje i dalje pod snažnim utjecajem političkih zbivanja (X. kongres SKJ, zahtjev za "jedinstvom rada i obrazovanja"). Iako se demokratizacijom političkog života u osamdesetima, uz radove apologetskog tipa koji nastoje promovirati "samoupravnu socijalističku pedagogiju", mogu naći i kritički radovi koji

jasno upućuju na ideologiziranost sustava odgoja i obrazovanja, valja zaključiti da je ipak riječ samo o odstupanjima od osnovnog trenda što ga u cijelome razdoblju obilježava nastojanje društveno-političkog sustava da obrazovanje upotrijebi u svoje svrhe.

3. TEORIJSKO UTEMELJENJE ISTRAŽIVANJA

Jasno je da je škola kao društvena institucija od izuzetne važnosti za razvoj društva, i vlast prema njoj nije ravnodušna, već uvijek tendira upotrijebiti je u svoje svrhe, pa se nerijetko čini uzaludnim, kako drži Hunter (1994), pokušati školu dezideologizirati. To ne znači da je ne treba stalno preispitivati i upozoravati na njezina obilježja, čemu bi ova studija trebala pridonijeti.

Pristup se vrijednosti u ovome radu zasniva na Kohlbergovoj kognitivno-razvojnoj teoriji, koja se smatra primjerenom za pozicioniranje razvoja vrijednosnog sustava u djece. Polazi se od pretpostavke da bi odgojne ciljeve u školama (područje koje se nesumnjivo nalazi i u području vrijednosti) trebalo formulirati u skladu s Kohlbergovom eksploracijom vrijednosti: moralne su odluke proizvod prava, vrijednosti i načela koja jesu prihvatljiva ili mogu biti prihvatljiva svim pojedincima što sačinjavaju ili tvore društvo čiji su cilj pravedni i dobrotvorni običaji. Te ideje uključuju vrijednosti civilnoga društva koje su danas u velikoj mjeri prihvaćene. Osnovni razlog prihvaćanja Kohlbergove kognitivno-razvojne teorije kao utemeljenja pristupu vrijednosti u ovome radu jest stav da je Kohlbergovo viđenje osnovnih moralnih načela u skladu s temeljnim načelima na kojima se zasnivaju ideje odgoja i obrazovanja svjetskih autoriteta (Ujedinjeni narodi, Europska zajednica). Tako se, primjerice, u Rezoluciji o slobodi obrazovanja u Europskoj zajednici od 14. ožujka 1984. (*Roditelji biraju*, 1998, str. 14) kaže da Europski parlament zahtijeva da u Europskoj zajednici "svrha obrazovanja i poduke mora biti omogućivanje potpunoga razvoja pojedinca i unapređivanja njegova poštovanja prema ljudskim pravima i slobodama". Opće je prihvaćena ideja da je obrazovanje za ljudska prava suštinski dio pripreme za sudjelovanje u demokratskom životu, te da etika ljudskih prava čini dio temeljnih načela na kojima se zasniva rad škola u Europi (A. Osler i H. Starkey, 1994). Takav se stav potvrđuje i snažnim pravnim okvirom: Europskom konvencijom o ljudskim pravima.

Ispravno je dakle podržavati temeljna prava, vrijednosti i pravne ugovore društva, čak i onda kada su oni u suprotnosti sa stvarnim pravilima i zakonima neke grupe. Ispravno je biti svjestan činjenice da ljudi imaju najraznolikije vrijednosti i stavove, da većina vrijednosti i pravila odgovara

određenoj grupi. Ipak, takva pravila “koja odgovaraju određenoj grupi ljudi” obično valja podržati u interesu nepristranosti i zato što ona predstavljaju društveni ugovor. No neke apsolutne vrijednosti i prava poput života i slobode moraju biti podržavana u svakom društvu i bez obzira na stav većine.

Razlozi za ispravno postupanje jesu, općenito, osjećaj obveze poštivanja zakona. Valja razviti svijest o djelovanju svakoga pojedinca u skladu sa zakonima za dobrobit svih i radi zaštite vlastitih prava i prava drugih. Pojedinaac se brine da zakoni i dužnosti budu temeljeni na racionalnoj procjeni sveobuhvatne utilitarnosti: “najveće dobro za najveći broj osoba”.

Mlade dakle treba voditi k univerzalnim etičkim načelima. Društveni su dogovori obično valjani jer se temelje na takvim načelima. Kada zakoni naruše ta načela, pojedinac treba djelovati u skladu s načelima. Ta su načela univerzalna načela pravde, jednakosti ljudskih prava i poštivanja dostojanstva ljudskih bića kao pojedinaca. To nisu vrijednosti koje valja samo prepoznati, već i načela koja treba koristiti u donošenju odluka. Razlog za ispravno postupanje jest taj da je pojedinac, kao racionalna osoba, uvidio vrijednost načela, te ih se obvezao slijediti. To je motrište racionalnoga pojedinca koji prepoznaje prirodu moralnosti ili temeljnu moralnu premisu o poštivanju drugih osoba kao cilj, a ne kao sredstvo.

Osnovno Kohlbergovo moralno načelo jest pravda (*justice*): pravda kao problem jednakih i univerzalnih ljudskih prava, zahtjev da se sa svakom osobom postupa jednako. Osobito se naglašava poštivanje osobe u smislu postupanja sa svakom osobom kao s ultimativnom vrijednošću. Kohlbergovo je univerzalno načelo pravda, ili reciprocitet i jednakost ljudskih prava i poštivanje digniteta ljudskih bića kao pojedinaca.

4. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Polazeći od pretpostavke da se Kohlbergova ideja pravde smatra polazištem te da se, usprkos moralnome relativizmu suvremenoga društva, opisano kolbergovsko načelo pravde može postaviti kao opće načelo, tj. da su temeljne vrijednosti suvremenih svjetskih autoriteta (primjerice, Vijeće Europe i Ujedinjeni narodi) u skladu s tim vrijednostima, osnovni je cilj ovog istraživanja ispitati koliko se te vrijednosti promoviraju u recentnoj odgojno-obrazovnoj praksi u našim školama, promatrajući ih u relaciji s vrijednostima koje su se promovirale deset godina ranije. Od niza će se elemenata koji utječu na moralnu atmosferu u školi istraživanje u prvom redu orijentirati na ispitivanje vrijednosti koje se promoviraju tekstovima u čitankama iz književnosti u školskom predmetu Hrvatski jezik za učenike osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Analiza će obuhvatiti *Hrvatsku početnicu* i sve hrvatske čitanke za učenike osnovne škole koje su se rabile u školskoj 1996/97. godini, kao i početnice za prvi razred i sve čitanke za učenike osnovne škole koje su bile u upotrebi u školskoj 1986/87. godini.

Zadaci istraživanja jesu:

1. analizom početnica i čitanki iz dvaju razdoblja ispitati koje se dominantne vrijednosti njima prenose;
2. ispitati koliko su vrijednosti koje se promoviraju u čitankama u skladu s proklamiranim odgojnim ciljevima;
3. posebno ispitati koliko se u čitankama ističu vrijednosti pravde, odnos individualnog i društvenog, općeg i pojedinačnog, promoviranje ideja interkulturalizma, prosocijalnog ponašanja, brige za drugoga, ljudskih prava, jednakosti, vrijednosti civilnog društva i filantropije;
4. steći uvid u stavove nastavnika prema problemima vrijednosti u školi.

5. METODE ISTRAŽIVANJA

Sadržaj svakog predmeta može nositi vrijednosne poruke, ali je tradicionalno prihvaćeno da se u okviru različitih predmeta može više ili manje "odgojno djelovati". Iako se danas u nas u javnim tijelima političkoga odlučivanja ne pridaje mnogo pozornosti definiranju odgojnih ciljeva (za razliku od zemalja poput Austrije i nekih njemačkih država u kojima je potrebna dvotrećinska parlamentarna većina za promjenu odgojnih ciljeva koji se izričito navode u ustavima), mogu se lako iščitati promjene u obrazovnoj politici koje se odnose na ciljeve odgoja i dotiču njegov vrijednosni moment. Dio strateških odluka koje se tiču odnosa državnih škola i religije nisu u skladu s mišljenjima priznatih autoriteta⁴, autonomija učitelja vrlo je mala, što je u suprotnosti s bićem njegova zanimanja, a cijeli je sustav opterećen brojnim problemima koji se – nema sumnje – reflektiraju na probleme koji čine predmet ovoga rada.

S obzirom na broj sati i važnost poučavanja nacionalnog jezika i književnosti u sustavima obrazovanja svih zemalja, ovaj će se rad ograničiti na analizu početnica i čitanki hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Udžbenike propisuje mjerodavno ministarstvo. Pretpostavlja se da udžbenici promiču vrijednosti u skladu s aktualnom društvenom zbiljom.

Po nastavnom planu hrvatski se jezik poučava od prvog do četvrtog razreda šest sati tjedno (najviše od svih predmeta, budući da se matematika uči pet sati tjedno, a priroda i društvo po dva sata u prvom i drugom i po tri sata u trećem i četvrtom razredu). U višim se razredima hrvatski uči s fondom od pet sati u petom razredu i četiri sata u šestom, sedmom i osmom razredu. I u višim razredima najveći fond sati pripada hrvatskome jeziku.

U Okvirnom nastavnom planu i programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (1995) ističe se višestruka svrha nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi:

a) stjecati svijest o potrebi upoznavanja, učenja i njegovanja hrvatskoga jezika; stjecati ljubav za hrvatski jezik i

⁴ Primjerice, u izvješću se Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće UNESCO-u kaže: "... školi treba pripasti uloga da objasni mladim ljudima povijesnu, kulturnu i vjersku pozadinu raznih ideologija koje se otimaju za njihovu pozornost u društvu koje ih okružuje ili u školi i razredu. Ta zadaća objašnjenja – koja bi se mogla vršiti uz pomoć vanjskih suradnika – vrlo je osjetljiva, budući da se mora izbjeđivati nekoga vrijeđati, a može u školu uvesti politiku i religiju, kojima je inače zabranjen pristup u razrede" (J. Delors i dr., str. 63).

književnost te spoznaje o biti i posebnim značajkama hrvatskoga jezika kao sredstva priopćavanja i umjetničkog izražavanja, ali i osnovnog obilježja hrvatske narodne samobitnosti;

b) razvijati jezične i književne sposobnosti; razvijati kulturu čitanja književnih i neknjiževnih tekstova, kulturu gledanja scenskih i filmskih ostvarenja, kulturu slušanja i gledanja;

c) na razini osnovnoškolske opće naobrazbe osposobiti učenike za porabu hrvatskoga standardnog jezika u svim tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima (str. 10)

Zadaće su ovoga predmeta brojne:

– osposobljavanje za slušanje, govorenje, čitanje i pisanje;

– upoznavanje, bogaćenje i usvajanje rječnika i usvajanje temeljnih pravogovornih i pravopisnih norma hrvatskoga jezika;

– upoznavanje i usvajanje glasovnoga/fonološkog, pisanoga/grafemskog, slovničkoga/gramatičkog, morfološkoga, tvorbenoga, sintaktičkog sustava hrvatskoga jezika;

– spoznaja funkcije riječi u različitim priopćajnim sredstvima i funkcionalnim stilovima (pjesničkom, razgovornom, poslovnom, znanstvenom...);

– upoznavanje književnih djela hrvatske i svjetske književnosti;

– upoznavanje, čuvanje, štovanje, i razvijanje vlastitoga nacionalnog i kulturnog identiteta na djelima hrvatske književnosti, kazališta, filma i drugih priopćajnih sredstava;

– upoznavanje književnih djela s tematikom Domovinskog rata i razvijanje svijesti o stvaranju demokratskih uvjeta za slobodan razvoj hrvatskoga jezika, književnosti i medijske komunikacije;

– upoznavanje hrvatske baštine radi shvaćanja i prihvaćanja materijalnih i duhovnih vrijednosti koje promiču značenje duha i duhovnosti, kao i prihvaćanje općeljudskih ćudorednih načela, te razvijanje svijesti o posjedovanju kulturnih obilježja (kulturno-antropoloških, nacionalno-

- povijesnih, vrijednosno-običajnih, jezičnih i stilskih);
- razvijanje književne osjetljivosti i učeničkih interesa potrebnih za spoznaju i prihvaćanje trajnih ljudskih, jezičnih i književnih vrijednosti;
- osposobljavanje učenika za govornu i pisanu komunikaciju;
- razvijanje usmenog i pismenog izražavanja vlastitog odnosa prema životu;
- osposobljavanje za vrijednosnu raščlambu/analizu, prosudbu/refleksiju, vrednovanje/valorizaciju poruka (umjetničkih i znanstvenih);
- upoznavanje i prosudba neknjiževnih tekstova koji obogaćuju raznolikošću motrišta i situacija nužnih za shvaćanje sveukupne zbilje koja učenike okružuje, za promišljanje odnosa: ja i drugi (...) (str.10)

Konačno, u programu se Hrvatskoga jezika ističe da je potrebno težiti školovanju koje će učenika osposobiti da:

- bude svjestan odgovornosti prema samome sebi;
- bude svjestan odgovornosti prema svijetu u kojem živi, okolišu i budućem vremenu;
- pronalazi objašnjenja osnovnih pitanja smisla, zadataka i odgovornosti prema ljudskoj egzistenciji;
- štuje osnovne vrijednosti;
- razvija spoznaju o važnosti dugoročnog rada u ostvarivanju postavljenog cilja;
- pronalazi svoju osobnost i smisao;
- njeguje samostalan rad, ali i spremnost na rad u zajednici;
- razvija domoljubne osjećaje, spoznaje o povezanosti s europskim postignućima i otvorenost prema svijetu (str.10)

Iz navedenih zadaća predmeta, a osobito iz napomena o školovanju kojemu treba težiti, očita je opravdanost traganja za vrijednostima u ovome predmetu.

Iako su oni najčešće predmet ideologizacije i vrući kesten recentnih rasprava, ovo istraživanje neće obuhvatiti analizu udžbenika povijesti, jer

se pretpostavlja da odabir tekstova u čitankama hrvatskoga jezika daje veće mogućnosti istraživanja vrijednosti.⁵

U istraživanju su analizirane početnica i čitanke hrvatskoga jezika koje su se rabile u osnovnoj školi školske 1996/97. godine⁶, kao i one koje

⁵ Ipak valja istaći da bi bilo zanimljivo analizirati i udžbenike povijesti s ovog aspekta, budući da svrha i cilj nastave povijesti ističu vrijednosnu komponentu. Svrha je i cilj "... da učenici uz pomoć istinskog tumačenja povijesnih događaja kao i osobnom suradnjom, što znači **učenjem**, steknu etičke norme i poglede na život, te pri tome izgrade otvoreni duh za razumijevanje različitih kultura i načina života, kao i komunikacija među svojim vršnjacima i svim drugim ljudima. Ovako izgrađivani pristupi tijekom nastave povijesti kao i posredstvom raznovrsnih povijesnih događaja, pomagat će učenicima u izgrađivanju i sazrijevanju cjelovite osobnosti, koja također uključuje zdravo domoljublje, poštivanje i razumijevanje cjelokupne povijesne baštine, te ustrajno i humano zalaganje za istinu i pravdu, kao i uvjerenja da su baš to prave vrijednosti, kojima i usprkos krivudavim linija čovjekove slobode tijekom povijesti, ipak pripada sigurna budućnost. Takva uvjerenja učenik bi trebao ne samo steći, nego što više upravo **iskusiti** na uzornim osobnim portretima kojima je prožeta cjelokupna čovjekova povijest, a među kojima časno mjesto pripada i brojnim uzornim portretima iz hrvatske nacionalne povijesti.

(...) za nadati se je da će i učenik sam, nakon ovako izgrađenih i usvojenih spoznaja, upravo željeti uključiti se u istinski humani i čovjeka dostojan povijesni hod budućnosti. Štoviše, on će ovako stečene svoje spoznaje prenositi u svoju svakidašnjicu, među bližnje, na sadašnjost i budućnost, na svoje privatno i javno djelovanje, od društvenoga i političkoga na dalje. Tako će i povijest, odnosno predmet nastave povijesti pridonositi izgradnji valjana građanina, najprije svoje domovine, a potom i cijeloga svijeta. Upravo u tome i jest temeljni smisao i cilj nastave povijesti." (Okvirni nastavni program, str. 80)

⁶ Valja istaći teškoće pri nabavci čitanki za analizu: u doba početka rada na istraživanju (srpanj 1996) udžbenici su se vrlo često mijenjali i u škole stizali u posljednji čas ili sa zakašnjenjem. Usto, čitanki nije bilo u prodaji budući da su stizale direktno u škole. U zagrebačkoj "Školskoj knjizi" polovinom kolovoza (petnaestak dana prije početka školske godine) ne mogu dati informaciju o mogućnosti kupnje knjiga. Situacija se dodatno komplicira činjenicom da "Školska knjiga" gubi monopol nad tiskanjem udžbenika, a pojavljuju se manji izdavači (Profil, Alfa).

Još se veći problem pojavljuje kod analize "starih" čitanki: u pravilu školske ih knjižnice nisu imale. Čitanke su pronađene u knjižnici Pedagoškog fakulteta u Rijeci. U ono vrijeme, kao što se može vidjeti, čitanke su se rjeđe mijenjale, pa su godine pojedinih izdanja čitanki koje su se rabile školske 1986/87. vrlo različite.

Analizirane čitanke za školsku 1996/97. jesu:

I. razred:

A. G. Šabić, I. Vitez i J. Baričević, (1996). *Hrvatska početnica: udžbenik iz hrvatskoga jezika i književnosti za 1. razred osnovne škole*. (4. izmijenjeno izd.). Zagreb: Školska knjiga.

II. razred:

J. Gotovac i D. Težak (1994). *Hrvatska čitanka 2: iz književnosti za 2. razred osnovne škole*. (2. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

III. razred:

D. Lazić, i I. Zalar (1994). *Hrvatska čitanka 3: iz književnosti za 3. razred osnovne škole*. (2. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

IV. razred:

Z. Diklić i J. Skok (1994). *Hrvatska čitanka 4: iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti*. (2. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

su bile u upotrebi 10 godina ranije, školske 1986/87. godine.⁷ Prvo su analizirane nove, potom stare čitanke. Na početku analize nisu unaprijed određene skupine vrijednosti: budući da je studija prvenstveno kvalitativne prirode, pretpostavljeno je da je najbolji način početi od tekstova, bez unaprijed određenih skupina vrijednosti. Za potrebe je analize razvijena jednostavna baza podataka (Microsoft Access95) sa sljedećim poljima:

V. razred:

A. Bežen i O. Jambrec (1996). *Hrvatska čitanka za V. razred osnovne škole*. Zagreb: Naprijed.

VI. razred:

J. Skok, Z. Diklić i A. Bežen (1996). *Hrvatska čitanka 6: iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za VI. razred osnovne škole*. (3. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

VII. razred:

Z. Diklić i J. Skok (1996). *Hrvatska čitanka 7: iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za VII. razred osnovne škole*. (3. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

VIII. razred:

J. Skok i A. Bežen (1995). *Hrvatska čitanka 8: iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za VIII. razred osnovne škole*. (2. izd.). Zagreb: Školska knjiga.

⁷ Analizirane čitanke za školsku 1986/87. jesu:

I. razred:

E. Vajnaht (1982). *Dobro jutro 1. Početnica za 1. razred osnovne škole* (2. neizmijenjeno izdanje). Zagreb: Školska knjiga.

E. Vajnaht (1981). *Dobro jutro 2. Početnica za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

N. Bendelja i E. Vajnaht (1981). *Dobro jutro 3. Čitanka za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

II. razred:

N. Bendelja i E. Vajnaht (1983). *Sunčeva ljuljačka. Čitanka za II. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

III. razred:

N. Bendelja i B. Brajenović (1984). *Radosti druženja. Čitanka iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za III. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

IV. razred:

Z. Diklić i J. Skok (1985). *Djetinjstvo u zlatnoj dolini. Čitanka iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za IV. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

V. razred:

A. Antoš i J. Bukša (1973). *Paleta svih boja. Čitanka za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

VI. razred:

J. Bukša i A. Antoš (1974). *I sazri sloboda. Čitanka za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

VII. razred:

A. Antoš i J. Bukša (1975). *Rasti i cvjetaj. Čitanka za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

VIII. razred:

J. Bukša i A. Antoš (1983). *Za novim vidicima. Čitanka za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

ID

IME AUTORA

PORIJEKLO AUTORA

NASLOV TEKSTA

VRSTA TEKSTA

DUŽINA TEKSTA

STRANICE U UDŽBENIKU

PISMO (LATINICA ILI ĆIRILICA)

TEMA TEKSTA

VRIJEDNOST ISKAZANA TEKSTOM

KOMENTAR ISTRAŽIVAČA

Svakome je tekstu određena samo jedna – dominantna – vrijednost. Za dio je tekstova takav pristup bio u potpunosti primjeren. Nekim je tekstovima u okviru takve analize bilo vrlo teško pridjenuti vrijednosnu poruku (primjerice brojalice i brzalice, koje su asemantični oblici). Nekim bi tekstovima slojevite i višestruke poruke bolje odgovarao pristup u kojemu se svakome tekstu može odrediti više vrijednosti. Bez obzira na to što se može problematizirati, u ovome je radu zadržan pristup prema kojemu svaki tekst nosi samo jednu (dominantnu) vrijednost, iako je mnogo vrijednosti na taj način “izgubljeno”. Tome ograničenju analize još treba pridodati i neizbježan subjektivan pristup u određivanju dominantne poruke pojedinog teksta, pa i to ograničenje treba imati u vidu.

Analiza se tekstova odvijala kroz nekoliko etapa. U prvoj je etapi svakome tekstu označena jedna vrijednost. Iako pojam vrijednosti za potrebe ove studije nije striktno operacionaliziran, ipak je vrlo brzo postalo očito da i najšire shvaćen pojam vrijednosti teško može obuhvatiti poruke koje nose neki tekstovi. Tako se dogodilo da je već u prvoj etapi analize tekstova pojmu vrijednosti dodan i pojam “poruka”, pa se, zapravo, raspravlja o “vrijednosti ili poruci” teksta. Jasno je da tekstovi u čitankama imaju mnoge “vrijednosti”: jezične, književnoumjetničke, tematsko-motivske, idejne, strukturne. U kontekstu ove studije zanima nas isključivo tematsko-idejni aspekt teksta. Vrijednost se poima kao relativno stabilno, eksplicitno ili implicitno shvaćanje nečega poželjnog, svojstveno pojedincu ili grupi, što utječe na ciljeve njihova djelovanja.

U drugoj etapi analize su tekstova srodne vrijednosti/poruke izdvojene u nekoliko skupina. Nakon prvoga grupiranja sve su vrijednosti/poruke ponovo pregledane s namjerom da se njihov broj, kada je to moguće, reducira.

Konačno, vrijednosti/poruke podijeljene su u 13 (1996/97) i 14 (1986/87) skupina radi prikaza podataka i jednostavne statističke analize.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Broj i pismo analiziranih tekstova

Tablica 1 prikazuje broj analiziranih tekstova u početnicama i čitankama. U tablici se može uočiti porast ukupnog broja tekstova u školskoj godini 1996/97. u odnosu na broj tekstova u 1986/87. godini, i to za oko 1/3.

ŠKOLSKA GODINA	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	UKUPNO
1996/97.	123	119	112	113	60	87	106	108	827
1986/87.	107	80	77	84	60	67	69	77	621

TABLICA 1: BROJ TEKSTOVA U POČETNICAMA I ČITANKAMA

Rezultati analize tekstova prema pismu (Tablica 2) pokazuju da u čitankama iz školske godine 1996/97. nema tekstova pisanih ćirilicom. Analizom se čitanki iz prethodnoga razdoblja može zaključiti da je učenje ćirilice započinjalo u III. razredu. Od toga razreda nadalje u čitankama je ćirilicom bilo napisano prosječno oko 20% tekstova.

RAZRED	1986.				1996.	
	LATINICA	ĆIRILICA	%LATINICA	%ĆIRILICA	LATINICA	ĆIRILICA
I	107	0	100	0	123	0
II	80	0	100	0	119	0
III	53	24	68,83	31,17	112	0
IV	65	19	77,38	22,62	113	0
V	49	11	81,66	18,34	60	0
VI	57	10	85,07	14,93	87	0
VII	58	11	85,05	15,95	106	0
VIII	62	15	80,51	19,49	108	0
UKUPNO	531	90	PROSJEK III. - VIII. 79,75	PROSJEK III. - VIII. 20,25	828	0

TABLICA 2: TEKSTOVI PREMA PISMU (LATINICA/ĆIRILICA)

6.2. Vrijednosti/poruke tekstova

U skladu s prethodno opisanim koracima u završnoj je etapi analize 14 skupina vrijednosti/poruka definirano analizom čitanki iz obaju promatranih razdoblja. Skupine su ove (Tablica 3):

BROJ	NAZIV SKUPINE
1	NACIONALNE VRIJEDNOSTI
2	RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI
3	OBITELJSKE VRIJEDNOSTI
4	DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI
5	ČOVJEKOLJUBLJE
6	OBILJEŽJA LIČNOSTI
7	RADOST ŽIVLJENJA
8	LJUBAV ⁸
9	ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA
10	ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI
11	DRUŠTVENA KRITIKA
12	PRIRODA I ŽIVOTINJE
13	SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI
14	NEODREĐENO

TABLICA 3: SKUPINE VRIJEDNOSTI/PORUKA

Skupina SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI ne pojavljuje se u analizi tekstova školske godine 1996/97. Skupina RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI ne pojavljuje se u analizi tekstova školske godine 1986/87.

Tablica 4 detaljno prikazuje pojedine vrijednosti/poruke razvrstane u skupine te njihovo pojavljivanje u promatranim razdobljima izraženo brojem tekstova i njihovim postotkom.

SKUPINE VRIJEDNOSTI	VRIJEDNOSTI I PORUKE TEKSTOVA	BROJ 1986.	%	BROJ 1996.	%
NACIONALNE VRIJEDNOSTI	LJUBAV PREMA HRVATSKOJ DOMOVINI	2	0,32		

⁸ Skupina se LJUBAV odnosi na "romantičnu" ljubav, ljubav između mladih ljudi, zaljubljenost, itd. Tekstovi s temom ljubavi između članova obitelji (majka i dijete, itd.) svrstani su u skupinu OBITELJSKE VRIJEDNOSTI.

SKUPINE VRIJEDNOSTI	VRIJEDNOSTI I PORUKE TEKSTOVA	BROJ 1986.	%	BROJ 1996.	%	
NACIONALNE VRIJEDNOSTI	LJUBAV PREMA HRVATSKOM JEZIKU	1	0,16			
RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI	RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI	0	0	17	2,05	
	RADOST VJERSKIH BLAGDANA	0	0	8	0,97	
OBITELJSKE VRIJEDNOSTI	OBITELJSKE VRIJEDNOSTI	40	6,44	48	5,80	
DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI	ANTIRATNA IDEJA	6	0,97	9	1,09	
	PRAVDA	5	0,81	4	0,48	
	SLOBODA	4	0,64	10	1,21	
	ZAŠTITA PRIRODE	2	0,32	3	0,36	
	PROTIV ROPSTVA	0	0	1	0,12	
	MIR	2	0,32	4	0,48	
	RASNA I NACIONALNA TOLERANCIJA	2	0,32			
OBILJEŽJA LIČNOSTI	DOBRO	6	0,97	12	1,45	
	VRIJEDNOST DAVANJA	1	0,16	9	1,09	
	PRIJATELJSTVO	5	0,81	10	1,21	
	SUOSJEĆANJE	3	0,48	6	0,72	
	POMAGANJE	16	2,58	9	1,09	
	SURADNJA	3	0,48	4	0,48	
	BRİŽNOST	6	0,97	2	0,24	
	PLEMENITOST	2	0,32	2	0,24	
	ŽRTVOVANJE ZA DRUGE	1	0,16	1	0,12	
	OPRAŠTANJE	0	0	1	0,12	
	VRIJEDNOST ŽIVOTA U ZAJEDNICI	7	1,13	0	0	
	OPREZ	5	0,81	8	0,97	
	VRIJEDNOST RADA	14	2,25	5	0,60	
	VRIJEDNOST ZNANJA	14	2,25	4	0,48	
VRLINA LIJEPA PONAŠANJA	2	0,32	5	0,60		
USTRAJNOST	4	0,64	9	1,09		
DOSJETLJIVOST	8	1,29	8	0,97		
UMJERENOST	1	0,16	4	0,48		
POSTOJANOST	1	0,16	5	0,60		
INDIVIDUALNOST	1	0,16	5	0,60		
RADOZNALOST	5	0,81	8	0,97		
ZBLIŽAVANJE	0	0	3	0,36		
ISTINOLJUBIVOST	3	0,48	2	0,24		

SKUPINE VRIJEDNOSTI	VRIJEDNOSTI I PORUKE TEKSTOVA	BROJ 1986.	%	BROJ 1996.	%
OBILJEŽJA LIČNOSTI	OTKRIVANJE NEPOZNATOG	3	0,48	7	0,85
	SKROMNOST	0	0	4	0,48
	PAMET	1	0,16	1	0,12
	SNALAŽLJIVOST	2	0,32	2	0,24
	POŠTENJE	3	0,48	3	0,36
	LUKAVSTVO	4	0,64	4	0,48
	SLOGA	4	0,64	4	0,48
	MAŠTOVITOST	8	1,29	14	1,69
	HRABROST	7	1,13	6	0,72
	NJEŽNOST	2	0,32	4	0,48
	PONOS	0	0	1	0,12
	LJUBAV PREMA TRADICIONALNIM VRIJEDNOSTIMA	0	0	1	0,12
	VRIJEDNOST ZDRAVOG NAČINA ŽIVOTA	5	0,81	0	0
	ODANOST	1	0,16	0	0
	ODGOVORNOST	2	0,32	0	0
RADOST ŽIVLJENJA	ČVRSTOĆA, PREKALJENOST	1	0,16	0	0
	NADA	2	0,32	0	0
	RADOST ŽIVLJENJA	29	4,67	38	4,59
LJUBAV	LJEPOTA DJETINJSTVA	1	0,16	6	1,09
	ŽIVOTNI OPTIMIZAM	8	1,29	0	0
ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA	LJUBAV	9	1,45	40	4,83
	BITI ČOVJEK	3	0,48	3	0,36
	PROLAZNOST	1	0,16	7	0,85
	SVRHovitost	0	0	2	0,24
	POSTIGNUĆA ČOVJEKA	2	0,32	0	0
	VRIJEDNOST ČOVJEKA	2	0,32	0	0
ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI	PROMJENJIVOST	1	0,16	0	0
	ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI	8	1,29	23	2,78
DRUŠTVENA KRITIKA	KRITIKA SIROMAŠTVA	1	0,16	7	0,85
	PROTEST PROTIV POLITIČKE NEDEJLOTVORNOSTI	0	0	2	0,24
	IRONIZIRANJE VRIJEDNOSTI SOCIJALIZMA	0	0	1	0,12
	BORBA/OTPOR PREMA UGNJETAČU/TUĐINCU	9	1,45	0	0
PRIRODA I ŽIVOTINJE	DRUŠTVENA NEPRAVDA	5	0,81	0	0
	LJEPOTA PRIRODE	61	9,82	112	13,53
	VRLINE ŽIVOTINJA	7	1,13	18	2,17
SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI	LJUBAV PREMA ŽIVOTINJAMA	3	0,48	5	0,60
	VRLINE PARTIZANA/KURIRA	29	4,67	0	0
	VELIČANJE TITA	18	2,90	0	0

SKUPINE VRIJEDNOSTI	VRIJEDNOSTI I PORUKE TEKSTOVA	BROJ 1986.	%	BROJ 1996.	%
SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI	LJUBAV PREMA REPUBLICI	1	0,16	0	0
	VELIČANJE JNA	3	0,48	0	0
	PRAZNIK RADA	2	0,32	0	0
	HRABROST	3	0,48	0	0
	VELIČANJE NOB	4	0,64	0	0
	VRIJEDNOSTI SOCIJALIZMA	9	1,45	0	0
	OSVETA/PREZIR PREMA NEPRIJATELJU	2	0,32	0	0
	SLOBODA (NOB)	3	0,48	0	0
NEODREĐENO	NEODREĐENO (NESPECIFIČNO)	157	25,28		

TABLICA 4: SKUPINE VRIJEDNOSTI I VRIJEDNOSTI/PORUKE TEKSTOVA

Znakoviti statistički podaci prikazani su u Tablici 5, gdje se iznose rangovi skupina vrijednosti s obzirom na promatrana razdoblja. Uz rangove navodi se i broj tekstova i postoci.

BROJ	NAZIV	BROJ 1986.	%	RANG 1986.	BROJ 1996.	%	RANG 1996.
1	NACIONALNE VRIJEDNOSTI	24	3,86	8	124	14,98	3
2	RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI	0	0	14	25	3,02	10
3	OBITELJSKE VRIJEDNOSTI	40	6,45	6	48	5,80	6
4	DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI	23	3,70	9	32	3,86	9
5	ČOVJEKOVLJUBLJE	50	8,06	5	56	6,76	5
6	OBILJEŽJA LIČNOSTI	103	16,58	2	117	14,13	4
7	RADOST ŽIVLJENJA	38	6,11	7	44	5,31	7
8	LJUBAV	9	1,45	11,5	40	4,83	8
9	ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA	9	1,45	11,5	12	1,44	12
10	ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI	8	1,28	13	23	2,78	11
11	DRUŠTVENA KRITIKA	15	2,42	10	10	1,21	13
12	PRIRODA I ŽIVOTINJE	71	11,44	4	135	16,30	2
13	SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI	74	11,92	3	0	0	14
14	NEODREĐENO	157	25,28	1	162	19,57	1
	UKUPNO	621	100%		828	100%	

TABLICA 5: SKUPINE VRIJEDNOSTI (BROJ TEKSTOVA, POSTOTAK I RANGVI)

Iako je ova studija takve naravi da je primjerenije koristiti se kvalitativnim pokazateljima, za utvrđivanje je statističke značajnosti među rangovima izračunat Spearmanov koeficijent korelacije r koji se zasniva na diferenciji u rangovima.

Kada se primijeni formula $r=1-6SD^2/N(N^2-1)$, r iznosi 0,571, što predstavlja statistički značajnu povezanost pri razini značajnosti od 0,05 (granična vrijednost iznosi 0,456). Proizlazi dakle da postoji statistički značajna povezanost u vrijednostima koje se iskazuju u čitankama školske godine 1986/87. i školske godine 1996/97.

7. RASPRAVA

7.1. Broj i pismo analiziranih tekstova

Broj bi analiziranih tekstova iz dvaju promatranih razdoblja mogao poslužiti kao argument kritičarima sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj koji zamjeraju preopterećenost učenika nastavnim sadržajima. Broj se tekstova u desetogodišnjem razdoblju povećao za oko 1/3, više je dužih tekstova, a hrvatska početnica i čitanke izgledaju zahtjevnije i po svojim vanjskim obilježjima.

S druge se strane može pretpostaviti da povećan broj tekstova u hrvatskim čitankama ne znači nužno i povećanje opterećenja učenika, koje bi valjalo procjenjivati u prvom redu usporedbom nastavnih planova i programa u promatranim razdobljima. Veći bi broj tekstova mogao upućivati i na pozitivnu tendenciju, primjerice na povećanje stupnja slobode učitelja u odabiru književnih tekstova koji prate program. S tim je u vezi ideja da se svaki tekst iz čitanke ne mora interpretirati na nastavi.

Rezultati analize tekstova prema pismu upućuju na promjenu s obzirom na prethodno razdoblje: pokazuju da učenici osnovne škole ne uče ćirilčko pismo, s čime se prije započinjalo u trećem razredu, pa je nadalje i omjer ćirilčkih tekstova bio oko 20%.⁹

7.2. Vrijednosti/poruke u *Hrvatskoj početnici* i hrvatskim čitankama školske godine 1996/97.

Najvažniji pokazatelji za raspravu prikazani su u Tablici 5 koja tekstove iz čitanki donosi razvrstane u skupine vrijednosti, dalje brojeve i postotke njihove zastupljenosti i rangove.

S aspekta pristupa određivanju vrijednosti u ovome radu proizlazi da 19,57% tekstova ne nosi vrijednost/poruku koja se može jasno odrediti u okvirima ove studije. Svrstavanje tekstova u skupinu NESPECIFIČNO ni u kom slučaju ne znači da tekst nema vrijednosti, već da mu se nije mogla pridjenuti vrijednost u kontekstu ove analize, što opet ne znači da bi analiza s nekog drugog aspekta rezultirala istim ishodom. Pritom valja

⁹ Učenje se ćirilice u osnovnoj školi rješava zakonima koji reguliraju odgoj i obrazovanje nacionalnih manjina u Hrvatskoj.

posebno napomenuti da su u skupinu NESPECIFIČNO svrstani i tekstovi koji prikazuju osobine poput okrutnosti¹⁰, škrtosti ili nečovječna ponašanja. Može se pretpostaviti da autori nisu imali namjeru promovirati takvo ponašanje kod učenika, te da će učitelji moći i znati iskoristiti te tekstove u smislu promoviranja njihove antiteze. Budući da metodički instrumentariji u čitankama na to ne navode, takvi su tekstovi svrstani u skupinu NESPECIFIČNO.

S aspekta ove analize relativno bi se velik broj NESPECIFIČNO svrstanih tekstova mogao smatrati negativnim pokazateljem, ako se prihvaća stav da škola jest i treba biti uključena u proces prijenosa vrijednosti mladima.

Slična se kritika s aspekta ove studije može uputiti i skupini vrijednosti PRIRODA I ŽIVOTINJE. Moglo bi se očekivati da će dobar dio tekstova iz ove skupine biti posvećen suvremenim problemima okoliša, zagađenja, zaštite životinja ili slično, ali proizlazi da velika većina tekstova najčešće govori o simpatiji i prijateljstvu prema prirodi i životinjama.¹¹ Vjerojatno je da je ovdje riječ o problemu koji se može generalizirati na cijelu studiju: problem umjetničke (literarne) vrijednosti teksta i njegove vrijednosne poruke. Tekstovi iz početnica i čitanki moraju zadovoljiti više dimenzija, od kojih je vrijednosna, prikazana u ovome radu, tek jedna. Analiziramo li jedino vrijednosti, ostavljajući po strani umjetničku, literarnu ili jezičnu analizu čitanki, rezultat može biti nepovoljniji za čitanke nego što to objektivno jest promatramo li ih cjelovito. U tom smislu valja imati na umu da se ova analiza odnosi samo na analizu poruka/vrijednosti tekstova.

Ipak, iako se može pretpostaviti da umjetnički tekstovi iz ove skupine ne mogu uvijek eksplicitno izražavati poruke suvremenijeg pristupa prirodi i okolišu, barem bi se u raspravi o tekstu (koja slijedi nakon svakoga teksta) više mogli naglasiti suvremeni problemi okoliša. Preostaje nam da pretpostavimo kako će nastavnici to učiniti sami. Usto valja primijetiti da

¹⁰ Primjerice, tekst *Dukat za glavu* (čitanka za VIII. razred, str. 14–15) prikazuje okrutnosti koje su se događale na Krbavskom polju između turskih i hrvatskih vojnika u 15. stoljeću. Tekst nije vrijednosno neutralan, ali okrutnost svakako nije ni poruka ni vrijednost koju bi valjalo promovirati. Valja napomenuti da ni interpretacija teksta nije vrijednosno neutralna, naprotiv. Učenike se pita: "Koje su okrutnosti i nečovještva poznata iz drugoga svjetskog rata? Koja su se nečovještva dogodila u hrvatskome domovinskom ratu? Tko ih je učinio i zašto?" Učenici odgovore na ta pitanja i primjere trebaju prikupiti iz knjiga i od starijih te upisati u svoju bilježnicu (sic!).

¹¹ Poruke su o zaštiti prirode veoma rijetke (3 teksta od 828) i svrstane su u okvire skupine DEMOKRATSKIH VRIJEDNOSTI.

djeca iz gradova (većina stanovnika Hrvatske živi u gradovima, a ne u seoskim naseljima) teško mogu prepoznati sebe i svoju okolinu u "pastoralnoj" atmosferi koja proizlazi iz tekstova u čitankama. Može se pretpostaviti da bi učenici mogli bolje doživjeti prirodu kada bi tekstovi iz čitanki bili bliži načinu na koji djeca iz urbanog prostora mogu doživjeti prirodu.

Iako su NACIONALNE VRIJEDNOSTI rangirane na treće mjesto prema broju zastupljenih tekstova, analiza tekstova (kao i pitanja ili sugestije koje vode učenika u analizi i interpretaciji teksta) pokazuje da su naj snažnije i najvažnije poruke upravo iz ove skupine tekstova. Prema uobičajenoj su koncepciji tekstovi u čitankama od prvog do šestog razreda razvrstani prema tematskim cjelinama (primjerice o prirodi, hrvatskoj domovini, maštanju), a u sedmom i osmom razredu prema vrsti teksta i medijima (pripovjedna proza, lirsko pjesništvo, drama, kazalište, film i strip). Svaka čitanka od prvog do šestog razreda ima posebno poglavlje posvećeno nacionalnim vrijednostima, a u čitankama trećeg, četvrtog, petog i šestog razreda to je poglavlje stavljeno na početak, što mu daje poseban naglasak. Čitanka za četvrti razred započinje cjelinom "Hrvatska domovina", u kojoj je prvi tekst hrvatska himna¹², a završava tematskom cjelinom "U svijetu igre i zbilje", gdje je zadnji tekst pjesma *Zemlja Hrvatska*. Tako čitanka počinje himnom, a završava riječima:

*"Na kraju od svega ostaje
svjetlost i ljubav.*

I zemlja.

Hrvatska."

(T. Kolumbić: *Zemlja Hrvatska*, čitanka za IV. razred, str. 228)

Takav raspored tekstova upućuje na važnost koju autori čitanki pridaju ovim vrijednostima.

Gotovo svi tekstovi iz ove skupine imaju jasnu poruku i čvrsto su vođeni pitanjima i zadacima navedenima u metodičkom instrumentariju. Interpretacija i zadaci uz tekst u većoj mjeri nego kod tekstova iz drugih skupina zahtijevaju emocionalno uključivanje i eksplicite upućuju na doživljaj teksta.¹³ U interpretacijama se nekih tekstova (primjerice, *Pismo*

¹² Hrvatska himna prvi je tekst i u čitanci za V. razred.

¹³ Primjerice, od učenika se traži da "iskažu svoju ljubav za hrvatsku domovinu".

nakon Bleiburga, čitanka za VIII. razred, str. 180) od učenika traži informiranost i zauzimanje stava o vrlo složenim problemima (“Što znaš o logoru u Jasenovcu, a što o jami Jazovki? Tko su stradalnici, a tko izvršitelji u prvom i drugom slučaju, i zašto? Što znaš i što misliš o ideji nacionalnog pomirenja?”). Tekstovi su u velikoj mjeri saturirani riječju “hrvatski”¹⁴. Poruke tekstova vrlo su eksplicitne, poput: “Ljubav prema domovini je divna, a najveća je ružnoća i sramota izdaja naroda.” (III. razred, str. 11). Više tekstova iz ove grupe govori o ratu u Hrvatskoj, a dio njih i s ciljem evociranja ili zadržavanja u pamćenju ratnih zbivanja. Primjerice, jedna je od domaćih zadaća napisati sastavak na temu “Proživjeli smo najokrutniji rat u povijesti” (VI. razred, str. 66–67). U interpretaciji se traži da se odgovori na ova pitanja: “Tko je i zašto, u prošlosti i danas, omalovažavao hrvatske junake? Poveži to s najnovijim povijesnim zbivanjima.”¹⁵ (čitanka za VI. razred, str. 24), ili se u okviru “izražavanja i stvaranja” traži da se u cijelosti pročita knjiga Nikole Pulića *Sablja Vuča Mandušića*, te da se “uspoređi koliko su davni povijesni događaji opisani u knjizi slični onima koje je ovih godina proživljavao taj dio Hrvatske” (čitanka za VI. razred, str. 29). Upozorava se na hrabrost i smjelost u obrani Hrvatske.¹⁶

Nije nemoguće da tekstovi koji upućuju na nacionalne vrijednosti potaknu i drugu vrst osjećaja u djece (i utječu na formiranje stavova koji

¹⁴ Primjer za to interesantna je pjesma Paje Kanižaja *Zaplakao sam hrvatski* (I. razred, str. 42). Pjesma broji 40 riječi, a riječ “hrvatski upotrijebljena je 12 puta”. Učenicima se postavlja nepotrebno pitanje: “Voliš li hrvatski jezik?”

¹⁵ Tekstovi bi se i interpretacija koja ide na oživljavanje recentnih ratnih zbivanja u Hrvatskoj mogli protumačiti upravo vremenskom blizinom ratnih događanja u Hrvatskoj. Iako bi se mogla povesti rasprava o tome je li potrebno u čitanke unositi “mračne” tekstove i je li njihov učinak uvijek pozitivan, valja se nadati da su učenici koji su preživjeli ratne strahote uz pomoć nastavnika bili sposobni “preokrenuti” proživljeno u novi životni optimizam, te da su nastavnici pri analizi i interpretaciji ovih tema uspješno obavili tu složenu i tešku zadaću.

¹⁶ “Svakom želim mir i sreću,
ali nek’ se zna:
Tko god dirne u Hrvatsku,
bit će puno zla.

Ne bojim se nikoga
kada branim dom, Hrvatska je za me sveta,
tu sam svoj na svom.”

(Jure Karakaš: *Hrvatska zemlja*, čitanka za III. razred, 1996, str.16)

mogu imati utjecaja na doživljavanje suvremenih problema i stvaranje analogija), na što ih se ponekad navodi i interpretacijom. Primjerice, u vrlo snažnu tekstu I. G. Kovačića *Probuđeni djedovi* (čitanka za VIII. razred, str. 46–48), koji prikazuje sukob žandara i naroda koji želi istaći hrvatsku zastavu, učenike se pita: “Što zaključuješ o položaju Hrvata pod vlašću koju predstavljaju žandari? Čija je to vlast? Po čemu se u tekstu vidi da su žandari stranci?” (Žandari u tekstu govore ekavicom.)

Kroz prikazane se primjere može vidjeti da postoji snažna opredijeljenost autora čitanki da se nacionalne vrijednosti interioriziraju. Ta je intencija autora čitanki sasvim u skladu s općim načelima programa za osnovne škole, gdje se ističe da će se u aktualizaciji nastavnih sadržaja posebna pozornost posvećivati “promjenama u Republici Hrvatskoj, Domovinskom ratu i posljedicama tih zbivanja” (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, 1995, str. 7).

U svezi s ovom analizom valja napomenuti da je – iako je domoljublje uvršteno u skupinu NACIONALNE VRIJEDNOSTI – kod nekih domoljubnih tekstova domoljublje opća kategorija, ne usko usmjerena na Hrvatsku. S druge strane ima tekstova koji nisu uvršteni u ovu skupinu vrijednosti, a u njima se pojavljuje motiv nacionalnoga.¹⁷

OBILJEŽJA LIČNOSTI zauzimaju četvrti rang. Iz duge se liste obilježja (24 vrijednosti/poruke u ovome razdoblju) može zaključiti da autori čitanki zapravo nemaju jasnu sliku, ideal prema kojemu bi trebalo voditi djecu i koji se smatra poželjnim. Kod nekih će tekstova biti potrebna pažljiva priprema nastavnika jer se tekstovi mogu smatrati moralno ambivalentnima.¹⁸ Tako se, primjerice, kod pjesme *Ive vara dva Duždeva sina* (V. razred, str. 27–29) kaže: “Prijevarena je postupak koji treba osuditi.

¹⁷ Primjerice, tekst *Zov žita* iz čitanke za IV. razred uključen je u skupinu RADOST ŽIVLJENJA. U njemu se pojavljuje: “Brato, Brato, volim te, volim te i uvijek ću te voliti. I kad narastem i onda ću te voliti, i onda ću biti veliki, veliki Hrvat, veći neg ti i veći neg Tomica” (str. 151).

¹⁸ Primjerice, u tekstu *Ero s onoga svijeta* (V. razred, str. 24–26) lik je lukava Ere prikazan s otvorenom simpatijom, a čitava je situacija prikazana kao šala i trijumf domišljata i lukava šaljivčine. Valja vjerovati da će nastavnici iskoristiti ovu priču da se zajedno s djecom nasmiju ljudskoj gluposti i zadive domišljatosti, a da neće istaći prijevaru kao legitimno sredstvo postizanja svojih ciljeva.

Zašto se Ivi ipak divimo i njegov postupak odobravamo?” (str. 29). Prikaz osobina likova ponekad se rabi i za asociiranje na recentna ratna zbivanja.¹⁹

Prethodno prikazane četiri najviše zastupljene vrijednosti/poruke čine 64,98% svih tekstova, a ostalih 9 grupa čini ostatak (35,02%). Skupinu vrijednosti/poruka nazvanu ČOVJEKOLJUBLJE sačinjava 56 tekstova koji promoviraju dobro, vrijednosti davanja, pomaganja, suradnje ili brižnosti. Iako 6,76% nije broj s kojim bismo mogli biti zadovoljni kada je riječ o promicanju tih vrijednosti, većina tekstova iz ove grupe vrlo je eksplicitna u iznošenju svoje poruke. Razočarava to što autori ne naglašavaju važnost ovih vrijednosti istom snagom kao što naglašavaju važnost nacionalnih vrijednosti. Tekstovi iznose vrijednosti, ali je refleksija, ponašanje i djelovanje koje bi trebalo iz njih slijediti preslabo naglašeno u uputama za rad na tekstu, kada se to uspoređuje s uputama za rad na tekstovima koji promiču nacionalne vrijednosti.

OBITELJSKE VRIJEDNOSTI rangirane su na šesto mjesto. Vrijednosti/poruke iz tekstova i upute za razgovor o tekstovima jasne su i nedvosmislene, upućujući učenike na vrijednosti obiteljskog života i razvijanje skladnih obiteljskih odnosa. Ipak, većina tekstova opisuje odnose u potpunim obiteljima, pa se može postaviti pitanje u kojoj se mjeri učenik može identificirati sa situacijama prikazanim u tekstovima iz čitanki. I ovdje je, zapravo, ponekad prijeko potrebna umješana nastavnikova intervencija, dobro poznavanje obiteljskih prilika učenika i razvijen osjećaj empatije, da se učenici koji dolaze iz obitelji opterećenih problemima ne bi osjetili usamljeni u svojim obiteljskim prilikama.

Iako se može smatrati neobičnom skupinom vrijednosti, 44 teksta koja čine 5,31% od broja svih tekstova promiču RADOST ŽIVLJENJA, iznoseći pozitivan stav prema životu. Ove su vrijednosti ponekad stavljene u kontekst s kojim se dijete koje krajem 20. stoljeća živi u urbanoj sredini

¹⁹ U interpretaciji *Agovanja* (čitanka za VIII. razred, str. 225–227) traži se od učenika ovo: “Na temelju povijesnih podataka o Crnogorcima utvrdi koliko se podudaraju povijesna i umjetnička istina o njima. Prisjetiti se uloge Crnogoraca u ovom ratu, ali i događaja s početka XIX. stoljeća, kada su također opljačkali i popalili Konavle.” Za usporedbu valja istaći da se isti ulomak iz epskoga spjeva Ivana Mažuranića *Smrt Smail-age Čengića* nalazi i u čitanci za VIII. razred školske godine 1986/87. (str. 91–93), a tamo se pak pita “za koje ciljeve mladi Crnogorci umiru bez jauka i bez straha?”

teško može identificirati (pastoralna ili arhaična atmosfera u kojoj žive likovi). No čak i u takvim slučajevima ove poruke imaju vrijednosti za djecu koja žive u Hrvatskoj i koja su – neposredno ili posredno – prošla kroz ratne strahote.

Isto se može odnositi i na LJUBAV (4,83%), skupinu u kojoj se nalaze tekstovi kojima je tema zaljubljenost, ljubav između mladih ljudi, i slično. Većina je tekstova iz ove skupine bliska učenicima osnovnoškolske dobi.

U analizi vrijednosti/poruka iz školske godine 1996/97. svakako najviše razočarava skupina koja predstavlja DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI: samo 32 teksta (3,86%) promiču vrijednosti poput antiratne ideje, pravde, slobode, zaštite prirode, mira, rasne i nacionalne tolerancije. Iz Tablice 6 može se vidjeti distribucija vrijednosti u skupini. Kao što je deklarirano u ciljevima osnovnoga obrazovanja, ali i u pismenim i usmenim iskazima predstavnika obrazovnih autoriteta i državnih struktura, *demokracija* se redovito proklamira kao ključni koncept. Ako je tome tako, moglo bi se pretpostaviti da će ove vrijednosti biti i najviše zastupljene. Ipak, bez obzira koliko bila umjetnički snažna poruka koju prenose²⁰, tekstova ove skupine premalo je, u usporedbi s ciljevima odgoja. Jasno je da se snaga demokratske poruke u sustavu odgoja i obrazovanja ne može mjeriti brojem tekstova, ali je zastupljenost tekstova koji promiču vrijednosti o kojima je riječ ipak relevantan pokazatelj. Imamo li u vidu još i preporuku uz nastavne programe za osnovnu školu gdje se upozorava da svi sadržaji u udžbenicima nisu obvezni, može se dogoditi da će u nastavi i ovaj mali postotak (3,86%) tekstova demokratskih vrijednosti biti još manji. Njihova interpretacija, tj. naglasci u tekstu opet će u velikoj mjeri ovisiti o nastavniku i njegovu “osjećaju za važno”. Primjerice, u više je slučajeva antiratna ideja u tekstovima samo posredno izražena, a tekstovi dobrim dijelom evociraju

²⁰ Poruka ovih tekstova redovito je skrivenija od poruke koju prenose tekstovi u skupini NACIONALNE VRIJEDNOSTI, koja je uvijek neposredna i jasna. Dobar je primjer za to ulomak iz komedije *Priča kapetana Porporelosa* (čitanka za VI. razred, str. 121–123) u kojoj učitelju i učenicima valja na pravi način interpretirati dijelove teksta poput: “Gdje pjesnici nemaju slobodu, tamo je narod jadan i potlačen”; “Čovjek nikad i ni pred kim ne smije klečati!”; “Ne smijemo ništa sami uzet za čitat! Samo što nam oni propišu!”; ne treba dopustiti “da se takmičenjem u pužanju stiče čast i vlast”; “Imamo mi najveće i najjače oružje na svijetu ! A to je mašta! (...) Još ako je čeljade slobodno, mašta ne zna za kraj!”

uspomene na rat.²¹ S obzirom na to da je riječ o recentnim događajima čije posljedice mnogi učenici osjećaju, bit će potrebna velika senzibilnost učitelja u pristupu ovim temama.

Kao što je vidljivo iz tablice, iznimno je malen broj tekstova o zaštiti prirode, što predstavlja jedan od sigurno najvažnijih problema suvremenoga čovjeka i buduće generacije.²² Valja ipak pretpostaviti da su ovi sadržaji više zastupljeni u nastavi prirode i društva.

DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI	BROJ	%
ANTIRATNA IDEJA	9	1,09
PRAVDA	4	0,48
SLOBODA	10	1,21
ZAŠTITA PRIRODE	3	0,36
PROTIV ROPSTVA	1	0,12
MIR	4	0,48
RASNA I NACIONALNA TOLERANCIJA	1	0,12
INTERNACIONALNI MIR I SURADNJA	0	0
UKUPNO	32	3,86

TABLICA 6: DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI U ŠKOLSKIM ČITANKAMA GODINE 1996/97.

²¹ Tako, primjerice, u "izražavanju i stvaranju" uz učenički rad *Svijet* od učenika se traži: "Ispričaj kako si ti doživio ovaj strašan domovinski rat. Koga ili što si u njemu izgubio, što te u ovim ratnim danima najviše potreslo? Koja ti se hrvatska ratna pjesma najviše dopada? Obrazloži po čemu" (čitanka za VI. razred, str. 139). Ili, u interpretaciji *Jame* (čitanka za VIII. razred, str. 229–231) pita se: "Na koje te suvremene zločine nad hrvatskim narodom podsjeća ova poema?" Suprotno tim primjerima valja istaći primjer prenošenja antiratne ideje koja istovremeno odiše i toplinom i brigom, iskrenošću, plemenitošću, čovjekoljubljem i domoljubljem, valja izdvojiti tekst pokojnoga novinara Siniše Glavaševića *Vukovarske ratne slike* (čitanka za VII. razred, str. 26–27). Autor kaže: "Morate iznova graditi. Prvo svoju prošlost, tražiti svoje korijenje, zatim svoju sadašnjost, a onda, ako vam ostane snage, uložite je u budućnost."

²² Na relativnu neosjetljivost autora udžbenika za probleme okoliša upućuje i uvrščivanje u čitanku teksta *Je li to instinkti* (čitanka za VI. razred, str. 162–163), u kojemu se prikazuje lov na grabežljivce. U napomenama ispod teksta upozorava se da je mišljenje o potrebi uništavanja grabežljivaca kakvo se iskazuje tekstem "zastarjelo". Nažalost, interpretacija teksta ne navodi na suvremeno promišljanje odnosa čovjeka i životinja. Ponovno je zadatak nastavnika da umjetnički tekst situiraju u suvremenu situaciju.

Broj se tekstova koji su uključeni u skupinu DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI također može podvrći kritici: primjerice, "zaštita prirode" mogla se priključiti grupi PRIRODA I ŽIVOTINJE, a vrijednosti su "mir" i "sloboda" mogle biti u skupini "univerzalne vrijednosti" (koja nije konstituirana). Da se tako postupilo, skupina bi bila još niže rangirana. Gotovo je nevjerojatno da samo jedan od 828 tekstova jasno iznosi poruku o rasnoj i nacionalnoj toleranciji. Imajući u vidu čitav niz poželjnih vrijednosti/poruka koje su u čitankama mogle biti prezentirane u okviru ove skupine (poput poštivanja kulturne različitosti, digniteta drugih ljudi, promicanja vrijednosti međunarodne zajednice, razumijevanja među narodima, povjerenja, jednakosti spolova, dječjih prava), moguće je zaključiti jedino to da ovim čitankama ozbiljno nedostaje promicanje navedenih vrijednosti.

Rezultati analize RELIGIJSKIH VRIJEDNOSTI iznenađujući su u drugom smislu. Vjersko je obrazovanje ušlo u hrvatske škole početkom devedesetih, uzrokujući rasprave o njegovu položaju i ulozi. Neki od kritičara smatraju da su škola i Crkva postale previše bliske, te da se religijskom odgoju i obrazovanju pridaje previše važnosti u sustavu obrazovanja. Vjeronauk je ušao u sustav odgoja i obrazovanja kao izborni predmet.

Naša analiza pokazuje da religijski sadržaji ipak bivaju u dobroj mjeri ograničeni na vjeronauk. Oni nisu posebno dobro zastupljeni u čitankama školske godine 1996/97: samo 3,02% tekstova posvećeno je ovoj temi.

(Službeni) stav koji se tiče religijske dimenzije u obrazovanju može se vidjeti iz poruke učiteljima u *Hrvatskoj početnici*:

Možda će ponekog učitelja i roditelja još uvijek pomalo iznenaditi naš pristup duhovno-religioznoj dimenziji u obnovljenom odgojno-obrazovnom školskom sustavu u nas, koji dolazi do izražaja u hrvatskoj početnici. Stoga napominjemo da religioznu dimenziju smatramo redovitom i bitnom sastavnicom života – osobito u našem društveno-kulturnom kontekstu – te da ona mora doći do izražaja u različitim duhovno-kulturnim očitovanjima života. Područje

odgoja i obrazovanja – osobito ono koje je najizravnije namijenjeno stjecanju jezične, književne, likovne i drugih aspekata hrvatske i opće kulture – zato ne smije biti lišeno mogućnosti stjecanja odgovarajuće opće religijske kulture. Religiozna je dimenzija za većinu hrvatskih građana bitna sastavnica njihova identiteta (prema popisu stanovništva iz 1991. godine, više od 90% hrvatskih građana smatra se pripadnikom neke vjerske zajednice) (str. 150)

Iako je iskazivanje religijske tolerancije u čitankama ponekad problematično, posebno kada se ima u vidu Izvješće UNESCO-va međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (Delors i dr., 1998, str. 63), u kojemu se ističe da je politici i religiji “zabranjen pristup u razrede”, ali i žučne i osjetljive rasprave o položaju i odgoju i obrazovanju nacionalnih manjina u Hrvatskoj, sigurno je da kršćanska civilizacija i njezine vrijednosti, zajedno s kreativnim postignućima antičkoga doba i prosvjetiteljstva, čini suštinu europske kulture, i treba biti dijelom sadržaja obrazovanja. Vrijedno je spomenuti da *Hrvatska početnica* uzgredno upućuje i na neke druge vjerske zajednice. Primjerice, uokviren tekst u *Hrvatskoj početnici* (str. 131) koji se odnosi na proslavu blagdana, a naslovljen je *Za vas, za vaše učitelje i za vaše roditelje* ističe: “Ako među vama ima muslimanske ili židovske djece, zamolite ih da vam pripovijedaju o svojim blagdanima i obiteljskim svečanostima.”

ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI postigle su razmjerno nizak, jedanaesti rang. Samo 23 teksta imaju za prvenstveni cilj eksplicite promovirati estetske i kulturne vrijednosti, što začuđuje kada se imaju u vidu ciljevi i zadaci predmeta. Na dvanaestom je mjestu skupina ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA u kojoj se bez jasne orijentacije pristupa problemu čovjeka i njegove egzistencije. Konačno, grupa DRUŠTVENA KRITIKA čini samo 1,21% od ukupnoga broja tekstova.

Analiza čitanki koje su se rabile školske 1996/97. godine upućuje na to da nije postojala koordinacija među autorima čitanki pojedinih godišta, ali upozorava i na nepostojanje sustavne namjere autora čitanki da se brinu za vrijednosne poruke, za što je indikativan primjer pojavljivanje (hrvatske) narodne pjesme *Marina kruna*. Dio se pjesme (iako nije označeno da je

riječ o dijelu!) pojavljuje u čitanci četvrtoga razreda, a pjesma se u cijelosti pojavljuje u čitanci petoga razreda. Dio koji se pojavljuje u čitanci četvrtoga razreda ključan je za interpretaciju:

MARINA KRUNA

Popuhnul je tihi vetar,
tihi vetar od Levanta,
i odnesal Mari krunu.
Sprogovara lipa Mare:

“Ajme meni, kruno moja!
Ki bi meni krunu našal,
njegova bin juba bila.”

Šli iskat ju dva Bakrana,
dva Bakrana, tri Ričana
i još jedan črni Moro.

Našal ju je črni Moro.
Al govori lipa Mare:
“Volila bin krunu zgubit,
neg črnoga Mora jubit.”

U dvjema se čitankama koje po godištima slijede jedna drugu učenike navodi na sasvim različite interpretacije. U čitanci za IV. razred kaže se da “djevojka ili žena Mare u prenesenom značenju predočava Hrvatsku koja je ostala bez svoje krune, to jest bez svoga kraljevstva”. Autori čitanki dalje pitaju: “Što je Mare spremna žrtvovati za povratak svoje krune? Zbog koga i čega odustaje u pjesmi od svog obećanja? Koga prikazuje črni Moro s Istoka?” I, konačno, slijede zadaci:

1. Ispričaj što sve znadeš iz povijesti o otimačima hrvatske krune.
2. Legendu o Marinoj kruni prenesi u sadašnje vrijeme i ispričaj što se s njome događa u našim danima.

Godinu dana kasnije, u čitanci za V. razred (str. 90–91), interpretacija je sasvim drugačija. Nema nikakva govora o povezivanju

pjesme s gubitkom hrvatskoga kraljevstva. Razgovor je o tekstu potaknut ovim pitanjima:

- Kako doživljavaš djevojku Maru? Što je obećala? Kako je postupila? Oduči se za koji od ovih odgovora: Mara je: a) obijesna, b) razmažena, c) stidljiva, d) nepromišljena, e) zaigrana.
- Zašto narodni pjesnik pjeva da je baš *črni Moro* našao krunu? Što je time poručio lijepoj Mari?

Za one koji žele više autori preporučuju:

- Napiši u bilježnicu što znaš o stanovnicima morskoga dna te o najpoznatijim istraživačima podmorja. Zašto je važno poznavati morske dubine?

Kako da učenik interpretira pjesmu? Je li doista riječ o prenesenom značenju – gubitku hrvatske krune (što analizirajući pjesmu možda i ne bi bilo najbolje objašnjenje budući da se učenici mogu zapitati o prenesenom značenju stihova “Ki bi meni krunu našal, Njegova bin ljuba bila”) ili se pjesma može interpretirati na razini nepromišljenosti, dakle obilježja Marine ličnosti. Uz tu je pjesmu neobično razmišljati o stanovnicima morskoga dna (ježinci i vlasulje?!), koji imaju tek posrednu vezu s tekstem. Šteta što autori čitanki nisu uputili učenike na razmišljanje o toleranciji prema različitosti (u potrazi za krunom bili su Bakrani, Riječani – “domaći” – i jedan Moro), kojega Mare neće ljubiti ni pod uvjetom da izgubi krunu. Zašto? Moguće je da ta pjesma izazove osjećaj netrpeljivosti, pa bi je u tom kontekstu valjalo i analizirati. Taj se motiv vrlo dobro može osuvremeniti. Isto je tako šteta da se simbol Morčića, koji ima svoje mjesto u prošlosti i sadašnjosti Grada Rijeke i okolice, zapravo uopće kao takav i ne spominje.

Analizirane su čitanke različito koncipirane. Tako čitanka za V. razred (Bežen-Jambrec) uz tekstove upućuje na rad na tekstu i interpretaciju, koja se sastoji od dijelova “Razgovarajmo o tekstu”, “Uradite sami” i “Za one koji žele više”. Usto, svako poglavlje ima svojevrsan “sažetak” koji u dijelovima pretendira biti i vrijednosno usmjeren. Primjerice:

“O općim, prirodnim i ljudskim vrijednostima

*Ljubav među ljudima, a posebno ljubav roditelja prema djetetu, ubraja se u najveće vrijednosti ljudskoga života.

Ljubav je i jedna od najvećih vrijednosti u prirodi. U životinja se očituje kao nagon (instinkt, na primjer, pri zaštiti mladunčeta).

*Svemir i vječnost podjednako su tajne za pjesnike i znanstvenike.

*Pojedine biljne i životinjske vrste izumiru, čime priroda siromaši. Zato se zaštićuju, pa ih zovemo zaštićene vrste.” (str. 96)

“O općeljudskim vrijednostima

* Jedna od najvećih vrijednosti ljudskoga društva jest obitelj. Zbog odlaska roditelja u strane zemlje za većom zaradom u Hrvatskoj je uvijek razdvojenih obitelji.

*Velike su ljudske vrijednosti demokracija i prijateljstvo među ljudima.” (str.154)

Na temelju je posebno izdvojena (i bojom istaknuta) dijela jasno da autori ove čitanke žele posebno istaći vrijednosnu komponentu.

Kako je već više puta naglašeno, određivanje je vrijednosti/poruke tekstova u nekim slučajevima relativno i subjektivno, što je jedno od ograničenja istraživanja. Posebno se to osjeća kod slojevitih tekstova koji nose mnogo složeniju poruku od one koja se može izraziti pridavanjem samo jedne vrijednosti/poruke. Na taj su način mnogi vrijedni tekstovi zakinuti i svedeni samo na jednu vrijednosnu dimenziju.

Ipak se, na temelju analize tekstova u čitankama školske 1996/97. godine, može, prije svega, zaključiti o preveliku broju tekstova bez jasno određene vrijednosne poruke. Ta konstatacija nije nužno i negativna, polazi li se od pretpostavke da zadatak škole nije prenositi određene vrijednosti. Međutim kako je iz ciljeva odgoja i obrazovanja iskazanih Zakonom, a i iz programa predmeta vidljivo da škola na sebe preuzima taj zadatak, tada su se tekstovi u tom kontekstu mogli bolje iskoristiti. To se osobito odnosi na očit nedostatak tekstova iz skupine demokratskih vrijednosti. Usto, interpretacija na koju upućuju autori čitanki često nema dovoljno izraženu relaciju sa suvremenim problemima, pa svakom nastavniku preostaje da po vlastitu nahođenju upućuje učenike na doživljavanje teksta. Često je nastavniku prepušteno i to da sam pronalazi načina da tekst učini vrijednosno obojenim, ako to želi učiniti.

Od svih tekstova najznačajnije je istaknuta poruka u tekstovima o domovini. Mnogo je tekstova o prirodi, posebno životinjama, pisanih sa simpatijom, kojima nedostaje poruka o potrebi zaštite biljaka i životinja. S takvim se tekstovima gradska populacija djece teško može identificirati. Ipak, u analizi udžbenika treba imati na umu da se svrha ovoga predmeta, pa tako i tekstova u čitankama nalazi prvenstveno u upoznavanju i učenju hrvatskoga jezika i razvijanju jezičnih i književnih sposobnosti učenika, što nije bio aspekt s kojega je učinjena ova analiza, pa u tom kontekstu nedostatak vrijednosne komponente tekstova ne znači da čitanke ne zadovoljavaju svoju funkciju.

7.3. Vrijednosti/poruke u početnici i čitankama školske godine 1986/87.

Kao i u školskoj 1996/97. godini, i u čitankama školske godine 1986/87. najviše je tekstova koji ne nose određenu poruku (25,28%). Pritom valja imati na umu da su u ovu skupinu, kao i kod tekstova novih čitanki, u skupinu NEODREĐENO svrstani i tekstovi čija se tema, poruka i interpretacija nije mogla svrstati pod nazivnik vrijednosti/poruke (srdžba, strah, bijes, osveta, kletva). Osim toga u dijelu se tekstova svrstanih u ovu skupinu događa to da tekst ne nosi nikakve određene vrijednosti/poruke, ali je razgovor o tekstu vrijednosno usmjeren.²³

Drugi rang zauzimaju OBILJEŽJA LIČNOSTI (16,58% tekstova). Kao i u analizi tekstova u čitankama školske godine 1996/97 i ovdje je riječ o široku rasponu različitih osobina. Ipak, za razliku od novih čitanki, ovdje se obilježja ličnosti vrlo često povezuju sa socijalističkim vrijednostima.²⁴

Treći rang zauzimaju SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI (11,92% tekstova), koje su, bez obzira na to što nisu na prvom mjestu prema broju

²³ Primjerice, u tekstu se *Lovački kalendar* (čitanka za II. razred, str. 34) kaže: "Lovci su dužni da čuvaju i zaštićuju životinje u prirodi. Možeš li im ti nekako pomoći?"

²⁴ Ima tekstova koji su "oslobođeni" socijalističkoga prizvuka i promiču liberalne vrijednosti: primjerice u tekstu se *U svim duginim bojama* (čitanka za IV. razred, str. 96–98) kaže ovo: "Kad bi se svima dopadalo jedno te isto, život bi se zaustavio u jednoličnosti ukusa, jednakosti osjećaja, ograničenosti stremjenja."

zastupljenih tekstova, vrijednosno najizraženije. Zanimljivo je da su isti, treći rang školske godine 1996/97. zauzele nacionalne vrijednosti, koje dominiraju tim godištem. Ipak se čini da postoji razlika u načinu na koji se pristupa promicanju "najpoželjnije" vrijednosti. Jednako kao i u čitankama školske godine 1996/97, i u starijim čitankama postoje poglavlja u kojima su okupljeni tekstovi sa zajedničkom porukom koju smo ovdje stavili pod zajednički naziv socijalističkih vrijednosti. U starijim se čitankama u pravilu ta poglavlja ne pojavljuju na početku, a tekstovi se sa socijalističkim vrijednostima pojavljuju i izvan "socijalističkih poglavlja". Dakle, moglo bi se reći da su te čitanke "prožetije" socijalističkim vrijednostima nego što su novije čitanke prožete nacionalnim vrijednostima. Ako se uspoređuje način na koji se prezentiraju vrijednosno dominantne teme u obama razdobljima (nacionalne i socijalističke), za starije je čitanke karakteristično postojanje svojevrstne "sinteze", odnosno čvrste veze između socijalističkih vrijednosti i vrijednosti koje mogu biti općeprihvatljive, čime autori čitanki žele jasno poručiti da postoji sklad i povezanost između općevrijednih i socijalističkih vrijednosti.

Na taj se način počinje već od prvoga razreda, primjerice: "Tonka je naučila čitati i pisati. Znala je da je to pionirska dužnost. Izvršila je svoje pionirsko obećanje" (čitanka za I. razred, 2. dio, str. 59). U najvećem broju slučajeva takvi tekstovi prenose više vrijednosti.²⁵

Posebna se pozornost pridaje veličanju ličnosti Josipa Broza Tita. On se prikazuje kao hrabar, brižan, običan čovjek kojega djeca (i odrasli) vole. Kroz njegovu se ličnost i njegove riječi nastoje afirmirati i druge poželjne vrijednosti, primjerice: "Ljubav i najčistije drugarstvo treba da spajaju djecu svih naših naroda" (čitanka za II. razred, str. 15).

Tekstovi iz ove skupine promiču vrline partizana, a osobito partizanskih kurira. Često spominjanje partizanskih kurira vjerojatno ima za cilj identifikaciju učenika s kuririma.

²⁵ Primjerice, tekst *Prvi dan u školi* (čitanka za III. razred, str. 7–9) promiče vrline Josipa Broza, ali i prijateljstvo, jezičnu i nacionalnu ravnopravnost; tekst *Rajka* (čitanka za III. razred, str. 14–16) vrline partizana povezuje s vrlinama davanja, a prikazuje i odnos bogatih i siromašnih. Slično je i u tekstu *Pirgo* (čitanka za IV. razred, str. 14–16) koji kroz priču partizanske borbe u II. svjetskom ratu promiče druge vrijednosti. Cijeli sustav vrijednosti izvire iz socijalističkih vrijednosti i povezan je s njima: "Eto, došao je netko tko traži moju zaštitu. Nisam više, kao uvijek do sada, najmanji i najslabiji, sad imam i ja nekog za koga ću se brinuti. Kad čovjek ne misli samo na sebe, i osjećaj straha je manji."

Tekstovi ove skupine neposredno upućuju i na vezu nacionalnoga i socijalističkoga. To se dobro može vidjeti iz govora Vladimira Nazora iz čitanke za VIII. razred (*Dok naroda bude*, str. 120–121):

Jedan drug je maloprije spomenuo da sam jučer rekao da je ovo prvi put da se Hrvati napokon tuku za sebe. I zbilja, otkad su vladali naši stari hrvatski kraljevi, Hrvati su uvijek bili primorani da se bore za nekog drugog, za Habsgurovce, za neke ugarske kraljeve, onda ih je Jelačić sakupio da se bore protiv Mađara za Franju Josipa, borili su se sad s jednim generalom, sad s drugim, sad s trećim, za tuđe probitke, a nikada da su ti jadni Hrvati dali svoju krv za svoju zemlju. Dok su se oni tako tukli, njihova obitelj umirala je od gladi. Naši su se Hrvati borili u Italiji, a jedna im žena kod kuće nije imala nego jednu kravicu ili kozu, i to su joj plijenili. Sad nije tako! Dajemo krv, ali dajemo za sebe. Kad imamo taj osjećaj u sebi, onda se drugačije diše i radi, jer znate zašto ginete. Uspomena će na vas u povijesti ostati dok naroda bude, a njega će biti i ostatak će, ako vi sada ne pustite da ga Talijani i Nijemci sasvim satru.

Na četvrto je mjesto rangirana skupina PRIRODA I ŽIVOTINJE, čiji su tekstovi sličnih obilježja kao i tekstovi iz školske 1996/97. godine.

Peto mjesto zauzima ČOVJEKOLJUBLJE. I ovdje se može vidjeti “simbioza” socijalističkih vrijednosti – u jednostavnome se tekstu iz čitanke za I. razred koji govori o pomaganju starici (str. 60) kaže: “Dječak ispunjava pionirsko obećanje.” Kod tekstova je iz ove skupine također bilo poteškoća u svrstavanju, upravo zbog njihove slojevitosti. Primjerice, u tekstu se *Zadruga Jordanovac* (čitanka za IV. razred, str. 40–42) prvenstveno žele promovirati vrijednosti života u zajednici, i to kroz iznošenje pravila koja, moglo bi se reći, promiču i neke “demokratske” vrijednosti: “Trebalo bi svi jednako rade. Da imaju jednake dužnosti i jednaka prava. Nitko ne smije sebi prisvojiti veća prava ili nametnuti silu. (...) Tko kaže da žena ne može biti glava? Bilo je u vrlo davna vremena tako da je žena bila glava porodice. Žena treba imati ista prava kao i muškarac.”

Na šesto su mjesto rangirane OBITELJSKE VRIJEDNOSTI, a na sedmo RADOST ŽIVLJENJA. Iste rangove te vrijednosti zauzimaju i u

čitankama školske godine 1996/97. I ovdje se naizgled opća tema povezuje sa socijalističkim vrijednostima.²⁶

NACIONALNE VRIJEDNOSTI rangirane su na osmo mjesto, za razliku od trećega mjesta koje zauzimaju u čitankama školske godine 1996/97. Ipak ta razlika u rangovima ne upućuje dovoljno na stvarnu razliku u naglasku na nacionalnim vrijednostima u novijoj generaciji čitanke (pri čemu valja napomenuti da se u novome kontekstu “nacionalno” odnosi prvenstveno na vrijednosti koje se odnose na Hrvatsku). I kada promiču nacionalne (hrvatske) vrijednosti, tekstovi ove skupine redovito zadržavaju odnos prema SFRJ. Primjerice, uz zadatak da se nauči pjevati *Lijepa naša* (čitanka za IV. razred, str. 122–123) stoji i zadatak da se nauči pjevati himna SFRJ *Hej Slaveni*. Slično je i u pjesmi *Zvonimirova lađa* (čitanka za V. razred, str. 70–71), gdje se u razgovoru o pjesmi kaže:

Dmitar Zvonimir bio je moćan hrvatski kralj u XI. stoljeću. Nedugo poslije njegove smrti Hrvatska je izgubila samostalnost jer je na hrvatski prijesto stupio ugarski kralj Koloman, 1102. godine. Otada su se Hrvati neprestano borili za slobodu i samostalnost. Kako, dakle, treba shvatiti pjesnikove riječi o nasukanoj lađi? O čemu govori njezina želja da zajedri morem? Miri li se hrvatski narod s gubitkom samostalnosti? Čime pokazuje svoju borbenost?

Ipak se čini da se rješenje hrvatske borbe za samostalnost može naći u zadacima uz pjesmu, u kojima se od učenika zahtijeva da pronađu “u čitanci pjesme o ratu u kojemu su naši narodi konačno izvojevali slobodu i ravnopravnost”.

DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI, jednako kao i u novim čitankama, nalaze se na devetome mjestu. I ovdje se u okviru antiratne ideje nastoje promovirati tada aktualne vrijednosti. Primjerice, u pjesmi se *Da i ne* (čitanka za II. razred, str. 20) ističe antiratna ideja, ali se u zadacima kaže: “Vi ste se, djeco, rodili u slobodnoj zemlji i ne znate za rat. Vaš djed

²⁶ Primjerice, u analizi se pjesme *Očekujem* Muhameda Kervešija (čitanka za VIII. razred, str. 147), čija je poruka promicanje životnoga optimizma, kaže: “Pjesnik je albanske narodnosti, a pripada zajednici jugoslavenskih naroda. U budućnosti Jugoslavije on gleda i svoju vlastitu budućnost.”

i baka mogu se sjećati prošloga rata. Pitajte ih! Neka vam pripovijedaju svoja sjećanja na tešku i junačku borbu naših naroda za slobodu.” Ima i drugih primjera: “U ratu propada sve što je ljudska ruka izgradila i što je ljudski um zamislio za opće dobro. Kako se možemo boriti protiv rata? Što vi možete učiniti za mir?” (čitanka za V. razred, str. 76–77).²⁷

Na desetome su mjestu tekstovi skupine DRUŠTVENA KRITIKA, a jedanaesto i dvanaesto mjesto dijele LJUBAV i ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA. Na posljednjem su mjestu ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI, ako ne ubrajamo RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI koje se školske godine 1986/87. uopće ne pojavljuju.

Temeljni metodološki problem i ograničenost ovoga istraživanja (subjektivni pristup određivanju vrijednosti/poruka u tekstovima; problem slojevitih tekstova kojima je atribuirana samo jedna vrijednost) u ovoj se generaciji čitanki manifestirao u još većoj mjeri. Ako se u odnosu prema vrijednostima u školi prihvaća Durkheimov stav prema kojemu je škola dužna prenositi vrijednosti koje funkcioniraju u partikularnom društvu, tada su autori čitanki ove generacije stručno obavili svoj posao. SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI u tim čitankama funkcioniraju i kao primarne u pojedinim tekstovima, povezane s drugim vrijednostima, a čak se naglašavaju i tamo gdje tekst sam po sebi nema bliske veze sa socijalističkim vrijednostima.²⁸

²⁷ Valja istaći da se neposredno nakon toga teksta koji jasno promiče ideju mira i vlastito angažiranje u njegovoj izgrađnji nalazi pjesma B. Čopića *Na petrovačkoj cesti* (čitanka za V. razred, str. 78–80) u kojoj se kaže:

“... Zagrmi tata, iz velikog topa,
pomlati tuđe gadove,
zabubnjaj, braco, mitraljezom,
mrtva te sestra zove.

Osvetu vapije dijete, stisnutih smrznutih pesti,
u krvi i snijegu na Petrovačkoj cesti...”

²⁸ Primjerice, tekst *Iza grma jorgovana* (čitanka za II. razred, str. 156–157) svrstan je u skupinu OBILJEŽJA LIČNOSTI, i ne može se u njemu naći veza s čuvanjem prirode. Ipak, autori su ovaj tekst iskoristili kako bi iznijeli ideju potrebe čuvanja prirode, promovirali izviđače i pionirsku organizaciju. (“To je izviđačka priča. Mnogi su učenici izviđači. Nose lijepe izviđačke uniforme kada idu na izlete i ljetovanja. Spavaju pod šatorima. Oni su čuvari prirode. Možeš li i ti biti čuvar prirode u svojoj okolini? Kako? **Zadatak:** Dogovorite se u vašoj pionirskoj zajednici kao pravi izviđači kako ćete vi urediti i čuvati prirodu u svojoj okolini.”)

8. PLUS ÇA CHANGE, PLUS C'EST LA MÊME CHOSE?

Potruga se za jasnim teorijskim utemeljenjem pristupanju moralnom odgoju u našim čitankama može učiniti zadatkom koji neće donijeti preciznih rezultata. Ipak, potpuno je jasno da autori obiju generacija čitanki odbacuju tzv. “anti-moralni” pristup, budući da su vrijednosti/poruke jasno izražene u našim čitankama. Praksa se moralnog odgoja, o kojoj se može naslućivati iz tekstova koji su tiskani u čitankama, ne odvija, očito je, ni prema načelima koja se iznose u pristupu “razjašnjavanja vrijednosti”. Teoretičari RV-a sigurno bi dijelovima čitanki pripisali snažne elemente indoktrinacije: primjerice, priznavanje legitimiteta prošlosti junacima iz povijesti, što se može pronaći u čitankama novije generacije, umanjujući na taj način važnost pojedinca, ili opća prožetost čitanki starije generacije socijalističkim vrijednostima. Indoktrinacija, smatraju RV-ovci, propisuje koji će ljudi, mjesta i ideologije biti poželjni i važni utjecajni modeli, te na taj način djecu poražava i guši ili ozbiljno stoji na putu njihovoj vlastitoj volji i izboru. Dobri se primjeri za to mogu naći u objema generacijama čitanki.

Kohlberghova načela – iako im se može pronaći traga u malome broju tekstova – također nisu znatan dio prakse moralnog odgoja. U konstelaciji ovog rada tekstove koji prenose prvenstveno vrijednosti koje su temeljne Kohlbergovu pristupu možemo tražiti u skupini DEMOKRATSKIH VRIJEDNOSTI. Nažalost, pravda se i sloboda kao dominantne vrijednosti pojavljuju samo u 15 tekstova čitanki nove generacije, pa je očito da se kroz tekstove analiziranih čitanki samo iznimnim naporima učitelja, a nikako na osnovi sustavna promicanja te ideje u čitankama, može razviti svijest o djelovanju svakoga pojedinca u skladu sa zakonima za dobrobit svih i radi zaštite vlastitih prava i prava drugih.

Proizlazi da je od svih navedenih pristupa Durkheimova ideja moralnog odgoja kao moralne socijalizacije najbliža onoj na kojoj je zasnovan pristup moralnog odgoja u našim čitankama. Durkheim smatra da su škole dužne prenositi dominantne vrijednosti zajednice, te snažno podržava centralizaciju državnoga školstva u cilju moralnog odgoja. Ipak, ni za Durkheimov se pristup ne bi moglo reći da je cjelovito prihvaćen. Programi obrazovanja nastavnika ne obuhvaćaju mnogo sadržaja moralnog odgoja, niti takvi sadržaji bivaju znatnije zastupljeni u usavršavanju

nastavnika. Usto, očito je da postoji i diskrepancija između ciljeva odgoja i obrazovanja propisanih zakonom i vrijednosti koje se promiču u čitankama, što se posebno odnosi na čitanke novije generacije.

Rezultati bi ovoga istraživanja mogli voditi k zaključku da se u našim čitankama jedna ideologija zamjenjuje drugom. Dominantne socijalističke vrijednosti iz osamdesetih zamjenjuju se nacionalnima u devedesetima. Pritom valja istaći da su starije čitanke konzistentnije u prenošenju proklamiranih ciljeva odgoja od novijih, u kojima dominiraju nacionalne vrijednosti koje nisu posebno istaknute u ciljevima odgoja i obrazovanja proklamiranim Zakonom o osnovnom školstvu, iako se ističu u Okvirnom nastavnom planu i programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Ostale su vrijednosti/poruke koje se tekstovima prenose približno slično rangirane u obama promatranim razdobljima (Tablica 7), a Spearmanov koeficijent korelacije pokazuje statistički značajnu povezanost u vrijednostima/porukama koje se iskazuju u čitankama školske godine 1986/87. i školske godine 1996/97. Vrijednosti pravde, odnos individualnog i društvenog, općeg i pojedinačnog, promicanje ideja interkulturalizma, prosocijalnog ponašanja, brige za drugoga, ljudskih prava, jednakosti, vrijednosti civilnog društva i filantropije relativno su slabo zastupljene u obama promatranim

BROJ	NAZIV SKUPINE	RANG 1986.	RANG 1996.
1	NACIONALNE VRIJEDNOSTI	8	3
2	RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI	14	10
3	OBITELJSKE VRIJEDNOSTI	6	6
4	DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI	9	9
5	ČOVJEKOLJUBLJE	5	5
6	OBILJEŽJA LIČNOSTI	2	4
7	RADOST ŽIVLJENJA	7	7
8	LJUBAV	11,5	8
9	ČOVJEKOVA EGZISTENCIJA	11,5	12
10	ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI	13	11
11	DRUŠTVENA KRITIKA	10	13
12	PRIRODA I ŽIVOTINJE	4	2
13	SOCIJALISTIČKE VRIJEDNOSTI	3	14
14	NEODREĐENO	1	1

TABLICA 7: RANGVI SKUPINA VRIJEDNOSTI
(ŠKOLSKA GODINA 1986/87. I 1996/97)

razdobljima. Ta konstatacija više pogađa nove čitanke: upozorava na nekonzistentnost ciljeva i njihove operacionalizacije u čitankama, jednako kao i na nedovoljno poštivanje općih trendova u odgoju i obrazovanju koji svoje vrijednosno usmjerenje zasnivaju na općeprihvaćenim deklaracijama i konvencijama o ljudskim i dječjim pravima.

Ipak, pri analizi čitanki novije generacije svakako valja imati na umu da su nastale u specifičnom povijesnom trenutku, iz čega su mogli proizići i određeni nedostaci. Valja se nadati – koliko god to nepopularno zvučalo – da će se te čitanke mijenjati i nadograđivati, što je dugotrajan i veoma zahtjevan proces, te da će njihovi autori uspjeti uskladiti književnu s vrijednosnom komponentom, koja je bila predmet ove analize. Vrijedan tekst, jasno je, ne mora do učenika doprijeti isključivo kroz čitanku, pa je ovaj problem moguće početi rješavati i liberalizacijom “zadanoga” u nastavi, čime bi se, u isto vrijeme, povećala nastavnikova autonomija. No očito je da tako zamišljen proces zahtijeva kvalitetnu naobrazbu nastavnika i dobro stručno usavršavanje koje će se zasnivati na osluškivanju suvremenih problema.

Analiza čitanki otvorila je niz starih pitanja na koje će – dodatnim istraživanjima – možda biti moguće dati nove odgovore. Analiza otvara, primjerice, pitanja o utjecaju “skrivenoga nastavnog programa” te o stvarnome utjecaju vrijednosti promoviranih čitankama na formiranje vrijednosti kod učenika. Poseban se niz pitanja odnosi na nastavnike: kako nastavnici gledaju na probleme vrijednosti, prenose li ih i na koji način učenicima, i – u konačnici – u kojoj mjeri i na koji način škola u cjelini utječe na formiranje vrijednosti kod djece i mladih.

9. UČITELJI I VRIJEDNOSTI: UVOD U DODATNA ISTRAŽIVANJA O VRIJEDNOSTIMA

Analiza početnica i čitanki tek je jedan od koraka u raspravi o vrijednostima u školama; za potpuniju sliku valja vidjeti što se događa s učiteljima i učenicima. U svrhu dobivanja barem okvirne slike o vrijednostima u školi promatranima s aspekta učitelja nakon analize se čitanki, a u vezi sa skupinama vrijednosti/poruka iz analize, pristupilo intervjuiranju učitelja. Svrha ovoga dijela istraživanja jest dobivanje uvida u problem vrijednosti gledan s aspekta učitelja. Jasno je da s obzirom na veličinu uzorka učitelja ovaj dio ne pretendira generalizaciji, već otvaranju dodatnih istraživanja.

U ovom je dijelu istraživanja sudjelovalo 16 ispitanika: 4 profesorice hrvatskoga jezika i književnosti i 12 učiteljica razredne nastave iz osnovnih škola "Gornja Vežica" u Rijeci i "Petar Zrinski" u Čabru.²⁹ Intervjui su vođeni u prosječnom trajanju od 25 minuta. Ispitanici su bili voljni za razgovor, smatrali su da je ovo pitanje izuzetno važno i često zapostavljeno. Vrlo su zainteresirani za rezultate istraživanja i praktične implikacije.

Ispitivanje se nastavnika sastojalo od dvaju dijelova: vođenog intervjua i upitnika. Protokolom je intervjua za nastavnike bilo određeno 6 pitanja.

Prvo se pitanje odnosilo na identifikaciju *osnovnih vrijednosti današnjega društva koje nastavnici žele razviti kod svojih učenika*. Nastavnici su trebali slobodno definirati vrijednosti, te predlagati i objašnjavati vrijednosti koje smatraju prioritetnima.

Drugo se pitanje odnosilo na učenike. Nastavnici su trebali pokazati kako *gledaju na svoje učenike s obzirom na vrijednosti koje pokazuju svojim ponašanjem i postupcima, te identificirati primjere iz prakse, bilo pozitivne bilo negativne*. Valjalo je obratiti pozornost na to koje *vrijednosti po njihovu mišljenju prevladavaju kod učenika; što već postoji, što nedostaje, te što bi nastavnici htjeli i mogli promijeniti svojim utjecajem*.

Treće se pitanje odnosilo na ciljeve osnovnog obrazovanja propisane Zakonom. Nastavnici su trebali odgovoriti *znaju li koji su propisani ciljevi osnovnog obrazovanja prema Zakonu o osnovnome školstvu*.

U četvrtom su pitanju nastavnici trebali odgovoriti na *koji način prenose vrijednosti na svoje učenike tijekom redovitoga nastavnog rada*. Ovdje se od nastavnika očekivalo da govore o svom načinu rada, nastavnim metodama koje primjenjuju, nastavnim sadržajima i vrijednostima koje proizlaze iz njih.

Peto je pitanje trebalo dati uvid u to koliko *ovi procesi ovise o njihovu osobnome angažmanu, a koliko su uvjetovani vanjskim regulativama (od Ministarstva, ravnatelja i sl.)*.

Konačno, šesto se pitanje odnosilo prvenstveno na nastavnike s dužim radnim iskustvom, koji su trebali odgovoriti *osjećaju li razlike u vrijednostima koje su prenosili na učenike prije desetak godina i sada*.

Nakon intervjuiranja nastavnica je bio predočen upitnik u kojemu su abecednim redom bile predočene sve poruke/vrijednosti identificirane u analiziranim čitankama. Nastavnici su trebali odrediti *svoje mišljenje o važnosti prenošenja predložene poruke/vrijednosti učenicima*. Svoj su stav trebali iskazati skalom od 1 do 5, gdje ocjena 1 znači "nije uopće važno prenositi", a ocjena 5 "vrlo je važno prenositi".

9.1. Nastavnici: pojam vrijednosti i prioriteta

Na pitanje u kojemu su nastavnici trebali artikulirati osnovne vrijednosti koje žele razviti kod svojih učenika nastavnici su ovako odgovarali:

U mom predmetu vrijednosti se mogu podijeliti na vrijednosti koje nam nudi sama književnost kao znanost, na vrijednosti koje nudi jezik, na moralne vrijednosti koje se tijekom odgojnog procesa prenose. Vrijednosti su ono što se mora prenijeti taj sat. Primjerice, doživljaj lirske pjesme, maštovitosti, koncentracije, sposobnost uživanja, sposobnost shvaćanja prenesenog značenja, sposobnost pojednostavlivanja. Ono što se iz razreda prenosi van, u život, prije svega su moralne vrijednosti, to se razvija čitanjem. Treba se naučiti zapažati stvari oko sebe, doživljavati te stvari na svoj način, slobodno izraziti svoje mišljenje. To su osnovne vrijednosti. Nakon toga slijede koncentracija, zadržavanje pažnje duže vrijeme na jednom određenom području, predmetu. Uglavnom, prioriteta su

²⁹ Intervjue s nastavnicima vodila je, transkribirala i početno analizirala Vesna Kovač, prof., suradnik na projektu.

ljubav, domoljublje, ljubav prema prirodi, bližnjem, prijatelju, roditeljima, svemu što se radi, okolini, čovjeku... (HJK, 1 godina staža)

Najvažnije je razviti međusobno povjerenje: doživjeti me kao prijatelja, kada imaju problema da mi se povjere. Moraju shvatiti vrijednost prijatelja, povjerenja i iskrenosti u životu. Važno je da budu kreativni, da nauče primjenjivati naučeno i u igri, životu, svim situacijama. Moraju biti maštoviti, snalažljivi, ne primjenjivati samo krute oblike ponašanja, ustaljene, nego moraju shvatiti da imaju pravo unijeti i svoje stavove i ideje. Cijenim dakle kreativnost, maštovitost, povjerenje, da se sve odvija kroz igru i druženje. (RN, 6 godina staža)

Ono što je propisano programom za djecu tog uzrasta. Odgojne vrijednosti – program je potpuno prilagođen tom uzrastu djece. Program nije težak – naučiti djecu čitati i pisati i računati – djeca ga uglavnom usvoje, pa i ona kojoj to teže ide.

Treba se puno razgovarati, kontaktirati, komunicirati. Razviti međusobno ophođenje. Postoje riječi – na – za izvoli, ili – aa – umjesto molim. One se ne bi trebale upotrebljavati. Djecu treba sprečavati da uzimaju tuđe stvari, da kopaju jedni drugima po torbama. Treba razgovarati s djecom.

Važno je i ophođenje prema prirodi. Ovim akcijama (čišćenje okoliša škole) djeca trebaju naučiti: živimo u kraju gdje je priroda lijepa i djeca je moraju naučiti poštivati, čuvati i voljeti.

Moraju naučiti da i malen papir čini štetu. Valja ih naučiti čuvati i koristiti prirodu. (RN, 34 godine staža)

Za mene su vrijednosti kategorije koje želim razviti kod svojih učenika gledajući ih kao buduće odrasle ljude. Hoće li to biti određene crte njihovih karaktera, razvijeno mišljenje o nečemu ili načini postupanja u danim situacijama – ovisi o uspješnosti toga procesa. Za mene su

prioriteti ovi: samopouzdanje, poštenje, osjećaj ljubavi i pažnje prema svemu što nas okružuje, komunikativnost, snalažljivost, dosljednost, težnja za uspjehom – na pravi način, naravno. (RN, 3 godine staža)

Razlikujem materijalne i duhovne vrijednosti. Duhovne vrijednosti – to su poštivanje vlastite i tuđe osobnosti, ono što osjećamo jedni prema drugima, ljubav... Materijalne se vrijednosti odnose na ono što nosimo na sebi i ono što nas okružuje.

U učionici naglašavam vrednovanje tradicionalnih vrijednosti, običaja naroda u zemlji u kojoj živimo. Kalendar nas vodi i uči – datumi o kojima moramo govoriti, obilježiti ih i slaviti ...

Trebamo poznavati sami sebe, svoje bližnje, svoj narod, i treba ih znati poštivati. Kao razred mi smo zajednica različitosti, stoga trebamo poštivati i razumjeti jedni druge, naše različite osobnosti i različite tradicije, običaje, religijske običaje, navike i odnose jednih prema drugima. To obično razrađujem kroz književnost, prirodne sadržaje, povijest naših i drugih naroda. Na satu razredne zajednice vodim slobodan razgovor s učenicima, gdje djeca iznose svoje sadržaje, donosimo zajednički određene zaključke. Zanimljivo je međusobno ophođenje učenika.

Djeca se međusobno moraju dobro upoznati. Stoga su kod nas u I. razredu sjeli u klupe prema želji, a poslije su se mogli razmještati s obzirom na sklopljena prijateljstva i međusobne odnose. Roditelji time nisu bili zadovoljni – htjeli su da djeca imaju svoje stalno i točno određeno radno mjesto. No smatramo da su se miješanjem djeca najbolje upoznala; za rješavanje zajedničkoga problema treba se miješati i razmještati. Ako dođe do disciplinskog problema – udaljavati. Prema potrebi i situaciji djeca se dakle miješaju i razmještaju. (RN, 10 godina staža)

Vrijednosti ima različitih – moralnih, materijalnih... Kao pojam rekla bih da je to sklop nekakvih stavova prema

određenoj činjenici i predmetu koji se promatra. U vrijednosti ulaze vanjski faktori procjenjivanja. Ovisi o tome gleda li se sa šireg stajališta populacije – društva, ili razreda, pojedinca. Vrijednosti samog čovjeka – čovjek je velika vrijednost sam po sebi. Uvijek se dotičemo vrijednosti, bez obzira je li riječ o razgovoru ili o predmetu. (RN, 15 godina staža)

Tolerancija i ljubav prema ljudima i prema okolini općenito: i biljnog i životinjskog svijeta, kao i materijalnim dobrima koja nam omogućuju da nam život bude ugodan i dobar, da nam bude bolje i lakše. Ljudska je vrijednost ipak nemjerljiva. Da postanu vrijedni ljudi u životu i da budu naklonjeni ljudima. Oni prvi put izlaze iz kruga obitelji i prepušteni su razredu, te je potrebno da se razvija taj kolektivni život, tolerancija, ljubav, da se razvije duša, da se pomogne drugome, da se ne bude grub – to je za mene vrijednost koja se mora razvijati uz obrazovne vrijednosti. Bez toga nema sreće u životu. (RN, 26 godina staža)

Iskrenost, poštenje, znanje. Ako se tiče učenja i nastave – marljivost, snalažljivost u rješavanju problema. Ovisi o sadržaju. Ako radimo neki tekst, pjesmicu – nastojim da usvoje što više korisnih informacija o odnosima među ljudima, o fair playu. Oni od prvog razreda polako mijenjaju prioritete u materijalnim vrijednostima. Na početku preferiraju prijateljstvo, kolegijalnost, i ja im to nastojim čim više održati. To se ne mijenja s generacijama. (RN, 12 godina staža)

Gledajući općenito, i školu – i iz škole će izaći ljudi, pa je vrijednost da se nastoji što je moguće više izgraditi od djece cjelovitu ličnost sa svim pogledima na svijet, društvo i zajednicu u kojoj će živjeti i pridonositi joj, pa i od onih najmanjih treba odmah ugrađivati i usađivati. To se mora provlačiti kroz redovitu nastavu. Tu su i moralne vrijednosti, pozitivan stav prema zajednici u kojoj će živjeti i pridonositi

joj, međuljudski odnosi. Ponekad je to teže, ponekad lakše, no kod djece koja su još uvijek iskrena, to je lakše činiti. (RN, 3 godine staža)

O vrijednostima se mnogo govori i za mene imaju mnoga značenja. Vrijednost je sve što nas može krasiti: od poštenja, iskrenosti, samokritičnosti. Vrijednosti su stvari koje se nose, ali se i uče.

Vrijednost je ljubav prema okolini, zavičaju, širem i užem, ljubav prema čovjeku, ljubav prema krajoliku, prema ljudima, kroz portret i sl. (HJK, 22 godine staža)

Vrijednost je ono što čovjek uspije postići u sebi i u odnosu prema drugim ljudima koji su mu u životu važni. Možemo govoriti o nekim općeljudskim vrijednostima, o iskrenosti, poštenju, savjesnosti, poštenju prema sebi, principijelnosti prema svojim stavovima i postupcima. (HJK, 12 godina staža)

Moja je prva misao okrenuta prema moralnim vrijednostima. U smislu čovjekova odnosa i odgovornosti jednih prema drugima, prema radu, svemu što ga okružuje. Upravo te vrijednosti – odgovornost djeteta prema sebi, drugima, radu, obitelji, društvenoj zajednici, pa čak i neke globalne odgovornosti... (HJK, 14 godina staža)

Moralne vrijednosti prije svega, da se živi jednim normalnim životom, da se ne ugrožavaju ljudi oko sebe, to su one osnovne vrijednosti. Živjeti sretnim i zadovoljnim životom. To je cilj koji bih voljela postići. (RN, 35 godina staža)

Kada bih to objašnjavala djetetu, objasnila bih mu uz neke primjere iz njegove okoline, onoga što mu je blisko. Objasnila bih da postoje vrijednosti koje su pozitivne, ali da isto tako postoje vrijednosti koje su za neke manje pozitivne.

Biti čovjek, da poštuje sebe, ali i drugoga. Da cijeni ono što je napravio, ako je u to uložen maksimalni trud, to je njegova vrijednost. On je dao jako puno od sebe. Isto tako ako nije uložio dovoljno truda, da shvati da drugi put mora više učiniti. Danas, gledajući planove i programe, ima previše onog znanja radi znanja, znanja koje se ispituje i ocjenjuje. Važno je da dijete misli i da rješava probleme. Primjerice, da djetetu ne kažemo što je to cigla i čemu služi, već da ga dovedemo u situaciju da samo odredi odgovor na to pitanje. Potrebno je slušati ono što drugi govori: slušati, usvojiti pravila lijepa ponašanja, hvala, molim, izvolite. Kad se to izgradi, mogu se na tim vrijednostima temeljiti i sve ostale. (RN, 7 godina staža)

Vrijednost je nešto što je važno svakom čovjeku, što je bitno i osnovno, od čega se kreće. Osnovne karakteristike na osnovi kojih gradimo neka druga iskustva. Moralne vrijednosti. Svijest o vrijednostima rada, individualnoj vrijednosti rada, potrebi za radom. Da zna cijiniti rad, uloženi trud u taj rad. Razvoj ličnosti, da poštuje sebe i druge. (RN, 8 godina staža)

Moralne vrijednosti, poštenje, sloboda, ponos, mir, mislim da su one najvažnije. Poštenje, moralne vrijednosti, ljubav, pomaganje, znanje, istina, sloboda, mir, čuvanje okoliša, poštivanje roditelja i starijih. (RN, 35 godina staža)

Iako se od nastavnika nastojao dobiti odgovor na sva postavljena pitanja, iz iskaza nastavnika proizlazi da svi nastavnici nisu dali svoju definiciju vrijednosti. U onim slučajevima gdje su to pokušali, "definicije" se razlikuju ("ono što se mora prenijeti taj sat", "ono što je propisano programom za djecu tog uzrasta", "kategorije koje želim razviti kod svojih učenika gledajući ih kao buduće odrasle ljude", "sklop stavova prema određenoj činjenici i predmetu koji se promatra", "sve što nas može krasiti", "ono što čovjek uspije postići u sebi i u odnosu prema drugim ljudima koji su mu u životu važni", "nešto što je važno svakom čovjeku, što je bitno i

osnovno, od čega se kreće"). Pri pokušaju definiranja naziru se – uvjetno rečeno – tri pristupa: vrijednost kao nešto propisano izvana (ono što se mora prenijeti taj sat ili je propisano programom); vrijednost određena prvenstveno nastavnikom (kategorije koje želim razviti kod svojih učenika), vrijednost kao osobni stav (nešto što je važno samom čovjeku). Nastavnici su se više zadržavali na iskazivanju vrijednosti koje oni sami smatraju važnima. Iako se njihovo definiranje vrijednosti razlikuje, nastavnici uglavnom imaju slične stavove o prioritetnim vrijednostima, budući da se najčešće spominju tzv. "općeljudske vrijednosti" (poštenje, mir, ljubav, poštivanje drugih, tolerancija). U tom se kontekstu mišljenja nastavnika o prioritetima razlikuju od prioriteta (poruka/vrijednosti) iskazanih u tekstovima u čitankama. Valja istaći da nastavnici u velikom broju ističu osobne vrijednosti kao prioritete.

9.2. Primjeri iz prakse: učenici i vrijednosti; problemi i moguća rješenja

Odgovorom na to pitanje od nastavnika se nastojao dobiti uvid u njihovu odgojnu praksu. U razgovoru se nastavnike poticalo na iznošenje primjera, problema s kojima se susreću i načina na koji ih rješavaju.

Navest ću primjer zapostavljena djeteta od strane roditelja. Problemi: loša higijena i sl. Bila sam ponosna kada je dijete pod mojim utjecajem naučilo da mora odrezati nokte, umiti se. Iznenađujuće je kako djeca često nemaju te osnovne navike.

Tu su i problemi s alkoholom, bolešću roditelja. Posljedica koja se najčešće javlja jest hiperaktivnost djeteta, slaba kontrola ponašanja. Sretna sam kada mi se takva djeca obrate za pomoć, kada shvate da im želim pomoći. Time se smanjuje njihova impulzivnost, nekontrola... Sjećam se djeteta koje je razmišljalo o tome kako da još nekog razveseli – pa je učiteljici iz biologije donijelo spužvu s izleta. Dijete voli pomoći, voli pohvalu, voli raditi korisnu stvar. Učenik traži potvrdu da je napredovao, da je bolji. Roditelji su naime navikli da im probleme rješava netko drugi, najčešće škola. (RN, 6 godina staža)

Smatram da su djeca premalo sa svojim roditeljima, ne mislim da su odgojno zapuštena. Roditelji su uglavnom zaposleni, a djeca prepuštena sebi samima. Postoje neke praznine u odgoju djece danas. Primjerice, međusobno ophođenje djece – riječi molim, hvala, izvoli vrlo se rijetko čuju. To se treba u prvom razredu raditi, i uopće na međusobnoj komunikaciji. U kraju u kojem živimo jezik je problematičan: govori se zavičajnim jezikom, mnogi ne govore hrvatskim standardom, pa se izražavaju zavičajnim govorom. Zavičajni govor treba njegovati, ali književni je jedan i jedini, i njega treba savladati. Najbolje će ga savladati čitanjem. Škola je prioritetna u tome, iako neka djeca i kod kuće čitaju. Dakle obrazovna strana nije problem, već odgojna. To je kod nas u društvu velik problem, najviše u gradu, ali i u malim sredinama. Utrka za novcem i za djecu se nema dovoljno vremena. (RN, 34 godine staža)

Volim njihov smisao za smijeh, šalu, iskrenost, prijateljstvo, druženje, korektan odnos prema radu i obvezama. Voljela bih više raditi na samopouzdanju, jačanju i formiranju karaktera – voljela bih ih osnažiti za uspješnost u životu. (RN, 3 godine staža)

Imamo različitu djecu. Recimo, slučaj jednoga hiperaktivna djeteta, čija je hiperaktivnost rezultat bolesti: dijete ima jakih emocionalnih poteškoća – u njegovu slučaju bilo je vrištanja, šaranja, bacanja stvari... Treba razumjeti i različitosti u emocionalnom doživljavanju svijeta.

Ponekad je neuspjeh djeteta rezultat nesređenih odnosa u obitelji, loših međusobnih komunikacija između roditelja ili roditelja i djece: obrazovni su sadržaji preširoki i dio programa trebaju djeca napraviti i kod kuće. Ako tamo stvar ne funkcionira, rezultati mogu biti lošiji.

Što se tiče međusobna razumijevanja djece iz različitih sredina, slučajevi iz starijih uzrasta (III. i IV. razredi) pokazuju nam da djeca dosta usvajaju različite poštapalice; to dolazi do izražaja u međusobnome ophođenju. Sjećam

se slučaja kad je jedan učenik drugome rekao: "Ti si Srpcina i Muslimančina..." Dakle vidimo da djeca čuju, ali nekritički upotrebljavaju te riječi. Oni još ne znaju prava značenja.

Ono najintimnije događa se kod kuće, stoga najveći utjecaji dolaze od kuće. (RN, 10 godina staža)

Oni su naučili da smo jedna cjelina: sad poznaju sami sebe, pronalaze sebe u svemu tome. Sada možemo objediniti te dvije stvari. Oni razumiju o čemu se govori. Mogu spojiti te razgovore sa svojom praksom, sa svojim životom. To je još daleko od ideala, cilja do kojeg bi trebalo doći.

Razvojni put teče. Učitelj treba raditi u tom smjeru, vraćati ih stalno na okup, u zajednicu i misao pojedinca u zajednici. S vremenom se oni izgube u svemu tome. U V. razredu izgubit će se u drugačijem načinu rada, kontrole, neće biti povezana niza situacija. Bit će dosta utjecaja sa strane, obitelji, društva. S vremenom će se ti ciljevi razvodniti. No uvijek će se naći nekolicina koja će ta nastojanja vući – jer stvorit će se jedna jezgra – ostali se nastoje korigirati, prilagoditi... (RN, 15 godina staža)

U jednoj generaciji imala sam učenika koji je izgubio kosu zbog bolesti. Djeca su ga loše prihvatila jer je bio drugačiji: htjeli su ga tući, bili su grubi. No mi smo o tome puno razgovarali, ja sam im objasnila da se taj dječak ni po čemu drugome ne razlikuje od njih, već je izgubilo kosu zbog bolesti. I djeca su ga prihvatila, štitila su ga od drugih cijelo vrijeme. I tako je on odrastao, završio školu, ekonomski fakultet, onako bez kose, i ono što je najvažnije – nije dobio zbog toga nikakav kompleks jer su se djeca dobro odnosila prema njemu. A, osim toga, danas mu ide i moda na ruku... (RN, 26 godina staža)

Već su dovoljno svjesni, nastoje se bolje ponašati, da ne povrijede jedni druge, vesele se uspjehu jedni drugih, prihvaćaju djecu s cerebralnom paralizom, prihvaćaju

činjenicu da oko nas ima bolesnih i invalidnih ljudi kojima trebamo pomoći... Oni su prema tome krasni, vole pomoći i, što više sazrijevaju, te vrijednosti dolaze više do izražaja. To treba nadograđivati.

S djecom u mom razredu može se jako lijepo raditi, dobra je suradnja s roditeljima. Postoji tek nekoliko prezaposlenih roditelja, posljedica čega je opadanje radnih navika djece, pa se ta djeca radije poigraju nego rade. Zbog toga njihove sposobnosti ne dolaze do izražaja. Zato treba razvijati marljivost. Djeca su najbolji medij koja vrijednosti mogu usvojiti i provoditi dalje kroz svoj život. (RN, 3 godine staža)

Učenici nemaju osjećaj ni vrijednost samokritičnosti. Uvijek će prebaciti krivicu na nekog drugog. To ovisi i o roditeljima, jer ako roditelji neku vrijednost odbace, dijete će to prihvatiti. Mi moramo dijete naučiti da nije sramota priznati pogrešku: ako je dobilo lošu ocjenu, da to nije posljedica neraspoloženja učitelja, već nerada učenika. Djeca će prihvatiti vrijednost koju uoče kod odraslih: ako učeniku kažete hvala, i on će vama idući put reći hvala. Voljela bih da imaju više samokritičnosti. Mislim da su naša djeca danas pomalo bezosjećajna. Njihov odnos prema starijima, prema životinjama... nema osjećaja. Oni nas kopiraju, zato im mi moramo biti primjer. No ako samo kopiraju, to još uvijek nije ono njihovo, to je samo vanjsko ponašanje. Djeca su vrlo zatvorena, ne provode puno vremena sa svojim roditeljima.

Interesantno, djeca jako vole slušati priče iz našega djetinjstva, naše priče o igranju vani, u prirodi. Njima to nedostaje. Oni su zatvoreni, igraju se kompjutorima, i njima nedostaje ona prava nesputana igra. Zbog toga uživaju u tim pričama.

Djeca danas imaju dosta siromašan rječnik. Imaju jako malo znanja iz opće kulture, imam osjećaj da je to nedostatak komunikacije u obitelji. (HJK, 22 godine staža)

Moji učenici imaju u sebe usađen svoj sustav vrijednosti. To nisu uvijek one vrijednosti koje bih ja voljela u njih usaditi. Oni su izdanci potrošačkoga društva, jako dobro funkcioniraju u tom smjeru. Teško ih je motivirati. Kada govore o viziji vlastite budućnosti, interesantno je koliko promatraju sve u nekim materijalnim okvirima. Koji će tip auta imati, gdje će živjeti, zanimljivo je da mnogi od njih vide sebe izvan granica domovine. Čini mi se da su vrlo zadojeni materijalističkim pristupom. Oni primaju neke druge vrijednosti, ali u nekim iskrenim trenucima vidi se da su jako dobro svjesni društva u kojem žive. (HJK, 12 godina staža)

Oni su napravili prvi, najmanji korak prema usvajanju vrijednosti. Otvorili su osjetila prema učenju tih vrijednosti. S njima treba puno raditi i optimistična sam u uspjeh tog procesa. Ne znači da ću ja svima djelovati jednako i pozitivno. Netko će biti prijemčiviji na moje utjecaje, netko manje. Nisu svi isti, i to se mora imati na umu. To je jako odgovoran posao. Ti s tom djecom ne radiš samo, ti živiš s njima četiri godine. (RN, 7 godina staža)

Vidim veliku dozu poštenja kod njih. Ponekad je problem u tome što roditelji nemaju dovoljno vremena za njih, i puno je toga prepušteno meni. Odmah prepoznam djecu kojoj se roditelji puno posvećuju. Vidi se gdje roditelji puno rade, gdje se materijalno stavlja na prvo mjesto. Trebala bih razvijati svijest o radu, kontinuitetu rada. Sada dolazi kraj godine i oni će postati svjesni svoga rada, vidjet će rezultate uloženog truda. Imaju razvijen osjećaj prijateljstva. U djecu nastojim usaditi osnovne vrijednosti. Komunikacija s roditeljima vrlo je važna za uspješnost tog procesa. Uživaju u znanju. Svjesni su ljubavi prema zavičaju, prema svome kraju, prema ljudima... (RN, 8 godina staža)

U odgovorima nastavnika na ovo pitanje mogu se primijetiti veće razlike u iskazima. Nastavnici uvjetno čine dvije skupine – "optimističnu"

(“optimistična sam u uspjeh tog procesa”, upućivanje na primjere u kojima je nastavnik svojim djelovanjem uspio postići pozitivnu promjenu, percipiranje poštenja kod djece) i “pesimističnu” (uočavanje problema zanemarene djece, percipiranje učenika kao bezosjećajnih bića koja nemaju osjećaja vrijednosti ni samokritičnosti). Jedna od ispitanica upozorava na odgovornost posla kojim se bavi. Najveći se dio identificiranih problema smatra posljedicom zapostavljanja djece od strane roditelja, bilo zbog prezaposlenosti, preokupiranosti materijalnom komponentom življenja, loših obiteljskih odnosa, alkoholizma ili bolesti. Komunikacija s roditeljima, po mišljenju većine ispitanika, osnovni je preduvjet i ključni faktor uspješnosti učenika i u odgojnom i u obrazovnom aspektu.

9.3. Ciljevi osnovnog obrazovanja prema riječima nastavnika

Cilj je ovoga pitanja bio steći uvid u poznavanje ciljeva odgoja i obrazovanja kako su oni proklamirani u službenim dokumentima. Nastavnici su odgovarali:

Kreativnost, puno povjerenja i igre. Trudim se svoj rad prilagoditi djetetu, onome što će njemu najviše trebati. Neće svi ići jednakim putem – neki će studirati, neki raditi različita zanimanja... (RN, 6 godina staža)

Stvoriti čovjeka, osobu koja će znati cijeniti sve oko sebe, od učitelja, profesora, roditelja, prijatelja, životinje s kojom živi. Ako te stvari tako shvaćaju, i u obrazovnom će procesu biti bolji. (RN, 34 godine staža)

Osnovna škola ima osnovni zadatak obrazovanje. Odgoj i svi odgojni elementi jednako su važni u osnovnoj školi. Svi obrazovni elementi idu i prolaze kroz odgojne elemente, odgojno vođenje. Stavovi koji su važniji od sadržaja stavovi su prema sebi, poštovanje svega oko sebe, svega što nas okružuje – starije osobe, mlađe, materijalno okruženje. Treba razviti pozitivan stav prema svemu što nas okružuje, želju da to oko nas bude i dalje lijepo, da se održava u pozitivnim smjerovima. Druženje, ponašanje...

Potreban je pozitivan stav prema budućnosti: da se zadrži želja i interes da prouči, dokuči... radoznalost treba poticati,

načine na koji se može udovoljiti radoznalosti.

Njih male nastoji se udaljiti od negativnih i ružnih stvari, no mora ih se i upoznati s opasnostima. To ponekad vodi do tih loših stvari. Treba naći delikatnu mjeru da se te ružne stvari upoznaju, ali da se dijete ne potakne na njih. (RN, 4 godine staža)

Ciljevi se provlače, to su osnova koju svaki čovjek nosi u sebi. Da se sve sposobnosti razviju, i funkcionalne i intelektualne, da se razne druge vrednote, uz ponašanje, ophođenje, usvajanje novih znanja i pojmova, razviju – to je sastavni dio i to treba poštivati. (RN, 3 godine staža)

Škole su odgojno-obrazovne ustanove, a ja preferiram ovo prvo. Dijete prije svega treba odgajati. (HJK, 22 godine staža)

Svoj zadatak vidim u tome da ih obrazujem, da ih naučim misliti, kazati svoje mišljenje, braniti svoj stav. (HJK, 12 godina staža)

Ako izađu iz osnovne škole kao mlade osobe koje znaju razmišljati i promišljati, biti okrenute prema napretku, biti okrenute jedne drugima, znači da sam nešto postigla. (HJK, 14 godina staža)

Prije svega odnos prema školi, radu, prijateljima, znanjima i spoznajama. (RN, 35 godina staža)

Kod obrazlaganja ciljeva osnovnoga obrazovanja iskazanih Zakonom o osnovnom školstvu nastavnici nisu bili dovoljno precizni, ali se može reći da je “duh” Zakona i onoga što su nastavnici iskazivali srodan.³⁰ Ipak, ono

³⁰ Ciljevi su osnovnoga školstva:

– da kod učenika potiče i razvija interes i samostalnost pri učenju i rješavanju zadataka, stvaralaštvo, moralnu svijest, estetski ukus i kriterij, samopouzdanje i odgovornost prema samome sebi i prirodi, društvenu, gospodarsku i političku svijest, snošljivost i sposobnost suradnje, poštivanje ljudskih prava, dostignuća i težnji;
– da učenika pouči pismenosti, komunikaciji, računu, znanstvenim i tehnološkim principima, kritičkom promatranju, razumnom raspravljanju, razumijevanju svijeta u kojem živi i razumijevanju međusobne ovisnosti ljudi i prirode, pojedinaca i nacija.

što nastavnici ističu kao ciljeve osnovnoškolskog obrazovanja (iskazane Zakonom), daleko je bliže njihovu vlastitu viđenju vrijednosti i njihovim prioritetima (prvo pitanje). Vjerojatnije je da nastavnici svoje osobne vrijednosti percipiraju kao opće vrijednosti. Analiziramo li njihove ciljeve, uočiti ćemo da su oni prvenstveno u odgojnoj domeni (“Dijete prije svega treba odgajati”), a tek na drugom mjestu u obrazovnoj. Nastavnici, čini se, prihvaćaju takvu hijerarhiju, ne problematizirajući svoju osposobljenost za provođenje toga zadatka kao ni svoju ulogu u tom procesu.

9.4. Način prenošenja vrijednosti tijekom redovitoga nastavnog rada

Ovim se pitanjem želio steći uvid u putove kojima se nastavnici služe pri prenošenju vrijednosti. Nastavnici kažu:

Kroz primjer, poticaj da sami zaključuju. Ne želim predavati gotove činjenice. Volim pokazati djeci da ona sama već puno znaju. Oni ne vjeruju koliko već znaju i koliko mogu pomoći učiteljici. Školski sistem je dosta krut i rijetko daje djeci priliku da se sama iskažu. Trebalo bi biti više pokusa, nastave u prirodi. Izražavam zadovoljstvo pedagoškim radionicama; učenici nauče mnogo nastavnog sadržaja, ali i o socijalizaciji, druženju, cijeliti pojedinca kao pojedinca i svaku njegovu vrlinu. (RN, 6 godina staža)

To obično razrađujem kroz književnost, prirodne sadržaje, povijest naših i drugih naroda. Na satu razredne zajednice vodim slobodan razgovor s učenicima, gdje djeca iznose svoje sadržaje, donosimo zajednički određene zaključke. Zanimljivo je međusobno ophođenje učenika: (RN, 10 godina staža)

Nikad nisam gruba prema njima, ne upotrebljavam ružne riječi, kad ih prozovem koristim riječi za koje želim da i oni kasnije u životu upotrebljavaju: molim te, hvala, izvoli... Želim da budu iskreni, da mi sve kažu, uvijek ih poslušam, imam za njih vremena, uvijek imam lijepu riječ. Ja sam im, uz roditelje, oslonac u životu koji će im pomoći. Djeca u

nekim situacijama “izgube kompas”, izgube se jer nemaju iskustva, zato sam tu ja, a kod kuće roditelji koji trebaju biti oslonac djeci, tim mladim ljudima, onda neće biti ružnih situacija u životu – ovisnosti, promašaja... Za njih danas nitko nema vremena, ja za svoje dijete nastojim imati uvijek vremena, ali i za ovu tuđu, mislim da to postizem, imam uspjeha, prije svega jer svoj posao jako volim. Zato želim da i oni budu ljudi koji će voljeti druge ljude, koji će biti vrijedni, odgovorni, koji nikad neće reći u budućnosti: ‘... meni se to ne da, ja neću danas ići na posao...’ Svi ćemo danas-sutra biti u nekoj neugodnoj situaciji i morat ćemo iz nje izaći. Treba stoga odgajati jednu jaku i samouvjerenu ličnost, prijateljski naklonjenu ličnost. Trebaju biti ljudi prema ljudima, a to se danas nekako izgubilo. Prije su se više cijenile ljudske vrijednosti. Dijete će sigurno doći u neke teže situacije u kojima će se morati snaći da bi očvrstnulo, ali ono uvijek mora znati kamo će se vratiti, gdje će naći oslonac. (RN, 26 godina staža)

Ne bombardiram ih odmah s nekim situacijama iz života, već im dajem situacije preko priča, bajki... Na temelju onoga što smo radili oni iznose svoje ideje, zaključke o tome kakva je situacija, kako je trebalo biti, kakvi smo mi trebali biti, mislim da je to jedan pravi put, jer oni iznose ono najiskrenije. (RN, 3 godine staža)

Tekst koji smo nedavno obradili bio je tekst crtice F. Mažuranića “Kod kuće”. Imali smo i stihove iz spjeva “Smrt Smail-Age Čengića”. Pokušali smo objasniti vrijednosti topline zavičaja, povratka u zavičaj, ljubavi prema tom zavičaju bez obzira gdje se čovjek nalazio i koliko je daleko. Oni su trebali izraziti svoj odnos prema zavičaju, vrijednost osjećaja pripadnosti jednome kraju. Koliko im znači njihov kraj, ljuti li ih kad netko drugi spominje svoj kraj. Postojanost osjećaja kao jedna vrijednost. (HJK, 22 godine staža)

Primjerice, jedno je od područja i filmska kultura. Pao mi je na pamet film "Tolerancija". Nikada se ta vrijednost ne može nametnuti prije interpretacije. Film najprije treba pogledati, raspraviti o njemu kao umjetničkom djelu, a onda iz njega u cjelini izvući zaključak o toleranciji. Nikad ne ogoliti vrijednost, pa je izreći i savjetovati – to je knjiški i papirnato. Iz umjetnosti treba krenuti prema životu. To je nešto što trebamo živjeti, a ne samo naučiti. (HJK, 14 godina staža)

Grupnim radom. Grupe organiziram na taj način da različiti temperamenti učenika dolaze do izražaja: ne da dolaze u sukobe, već da se uzajamno potiču. Važno je da se međusobno gledaju: postaju jedno biće. Djeca moraju doći u kontakt. Ja sam ovdje samo provodnik. Uvijek postoji dijete koje će biti impuls svima ostalima, kao i djeca koja se priključuju svojim radom, ali mislim da je i to vrijednost da oni osjete da doprinose svojoj grupi. (RN, 7 godina staža)

Vlastitim primjerom, zorno, nastojim im se iskustveno približiti. Želim da uživaju u plodovima svog rada, ali i da osjete da su ih zaslužili. To ih učim pohvalom, nagradom, dobrom ocjenom. (RN, 8 godina staža)

Razgovorom i primjerima. Primjeri iz života, književnosti, interesi. (RN, 35 godina staža)

Ispitanici se slažu u tome da učenici uče i usvajaju vrijednosti neposrednom aktivnošću: razgovorom, izražavanjem mišljenja, zaključivanjem. Nastavnici se služe osobnim primjerom, neposrednim iskustvom, primjerima iz života, interesima učenika. Grupni rad i razgovor oblici su i metode koji najviše odgovaraju tim procesima. Ni na ovome mjestu nastavnici ne izražavaju sumnju u svoju sposobnost da rade na tom planu, a ne spominju ni probleme poput nedostatka vremena ili stručne osposobljenosti.

9.5. Prenošnje vrijednosti: osobno zalaganje ili utjecaji vanjskih regulativa

Ovim se pitanjem upućenim nastavnicima željelo ispitati njihovo poimanje prenošenja vrijednosti u kontekstu doživljavanja vrijednosti kao nečega nametnutoga izvana ili njihova osobnoga angažmana. Nastavnici smatraju:

Odnos prema sadržaju i odnos prema učenicima rezultat su osobnog izbora. Sloboda je u prilagođavanju gradiva svakom pojedinom učeniku. Nastojim motivirati učenike tako da se oni mogu uživjeti u jedan ugođaj. Prema njihovim dojmovima moram prilagoditi kasniji tijek sata. Pokušavam im ponuditi neke svoje vrijednosti. Potrebno je doživjeti pjesmu takvom kakva je – iako je svatko doživljava na individualan način, ipak moraju postojati neke zajedničke konstante. Važna je vrijednost maštanja. (HJK, 1 godina staža)

Program daje svoje, a učitelj svoje. Imam apsolutnu slobodu u tome kako ću nešto prenijeti djeci. Smatram da u svom obrazovanju trebamo naučiti naprednije nastavne metode, to bi nam više pomoglo. Ja sada moram učiti nove metode. Nastava brzo pada u stagnaciju, rutinu. Učiteljima treba pomoći novim načinima rada. Do sada se malo radilo na kreativnosti, kreativnosti prenošenja znanja. (RN, 6 godina staža)

Moj autoritet veći je od bilo čijeg – kao učiteljice prvoga razreda. Oni učiteljicu kopiraju, ono što radi, govori... Ravnatelja jedva poznaju, a Ministarstvo im je jako daleko. Njima su njihova učiteljica, kuća, mama – njihov doživljaj Hrvatske. (RN, 34 godine staža)

I jedno i drugo. Vanjske regulative treba znati učiniti "unutrašnjima" i provoditi ih kao da su naše. Mislim da ni jedna vanjska regulativa nije negativnoga predznaka koji

bismo trebali izbjeći, no u svakom slučaju moramo imati pravo na prilagođavanje našim osobnim karakteristikama i načinima rada. (RN, 3 godine staža)

Dosta je regulirano izvana. Prati se što se događa u politici jedne zemlje, svjedoci smo promjena koje su se događale u društvu. Važnu ulogu ima i ravnatelj koji dobiva naputke iz Ministarstva. Učitelji to prihvaćaju: no vrlo je važno kako će to osoba prezentirati: tu imaju ključnu ulogu karakter i nastup samoga učitelja. Djeca u mlađim razredima upijaju što im govori učitelj. (RN, 10 godina staža)

Odgojno-obrazovni proces ide, od njega se ne može odstupiti. Ja se jako trudim da im to ne izgleda teško. I roditelji su važni, jer ako i oni podrže nastavnika, sve ide puno bezbolnije i lakše. Kad čovjek prihvati da nešto mora, onda lakše ide naprijed, s više optimizma. (RN, 26 godina staža)

Mislim da nisam jako sputana od strane ravnatelja ili Ministarstva. Sputana sam možda materijalnim sredstvima, priborom, ali direktivama – ne. Radim što me volja. (RN, 12 godina staža)

Moramo poštivati regulative, ali treba unijeti i svoju osobnu crtu, mora imati obol vlastita mišljenja, dodati svoju notu. Tu su i iskustva starijih kolega koje također treba poštivati. (RN, 3 godine staža)

Kod nastavnika prevladava osobnost. Ja sam emotivna, ali nisam sentimentalna. Znam koliko mogu shvatiti djecu. Meni se može diktirati plan i program rada, ali odnos s djecom i odnos prema vrijednostima je moj. To mi nitko ne može odrediti. Kao što, primjerice, lektiru ne mogu ocijeniti objektivno. Uvijek postoje stilovi pisanja koji su meni prihvatljiviji, koji možda drugim nastavnicima nisu. Ja ću dakle ocijeniti dijete vodeći se i time, ali ja ću to djeci i

reći. Ne volim sladunjav stil, stoga ga ne mogu ni vrednovati. Drugo je gramatika: aorist je aorist! (HJK, 22 godine staža)

Ministarstvo zacrta određene sadržaje. Kad je riječ o književnosti, čitanka jest ideologizirana u određenoj mjeri kao i uvijek. Ja ne volim previše ideologizirati. Svaki čovjek ima svoju domovinu, nekamo pripada: lokalno, šire, najšire. To valja poštivati i usađivati u djecu. Religijski su sadržaji oni zbog kojih mi je najviše neugodno... Pitam se kako obraditi neki sadržaj, a da ne povrijedim djecu koja dolaze iz obitelji druge vjerske pripadnosti. Zato nastojim svesti sadržaje na opće pitanje simbolike, općeljudske vrijednosti. (HJK, 12 godina staža)

Mislim da je puno više diktirano mojim razmišljanjem o vrijednostima. Čak i kad je riječ o interpretiranju književnih tekstova koji nisu istovjetni s mojim poimanjem vrijednosti, književnost otvara mogućnost da tu vrijednost možete preusmjeriti u skladu sa svojim uvjerenjima. Primjerice, u temama o kršćanstvu ja ću naglasak staviti na temu koja je meni važna: razumijevanje ljudi, pomoć jednih drugima. Dakle ne moram tražiti u tekstu ono što iz njega ogoljelo izlazi. Ili kad je riječ o domoljublju, ja ću govoriti o ljepoti krajolika... (HJK, 14 godina staža)

Napuci padaju u vodu kada tih 30 učenika pogleda tebi u oči. Onda se ne povodim prema napucima, već prema svojim instinktima. Po mom mišljenju, neki su ljudi rođeni pedagozi, a neki nikada neće naučiti biti pedagozi. Onaj koji je dobar pedagog, bit će još bolji ako nauči i savlada neku teoriju. Učenici su koji izlaze iz moga razreda uvijek bili najbolji u školi, bili su visoko vrednovani, pa sam stekla samopouzdanje, vjeru u svoj način rada; to mi je bila dobra povratna informacija. Mladim je ljudima teže jer godinama trebaju čekati na tu povratnu informaciju. Te spoznaje trebamo prihvatiti: ne smijemo bježati od njih. Treba se suočiti sa situacijom, pogledati istini u oči i zapitati se o

svojim utjecajima na dobivenu situaciju. Učitelji trebaju imati puno samokritike u svome radu. (RN, 35 godina staža)

Uglavnom osobno, tek nešto malo regulirano je izvana. (RN, 8 godina staža)

Uglavnom osobno, poštujem naputke Ministarstva i ravnatelja, ali moj stil rada taj je koji određuje odnos prema vrijednostima i način njihova prenošenja. (RN, 35 godina staža)

Odgovor na peto pitanje potvrđuje implicitni stav nastavnika da vrijednosti i njihovo prenošenje učenicima smatraju prvenstveno “privatnim vlasništvom” (“Moj autoritet veći je od bilo čijeg; radim što me volja”). Čak i u slučajevima kada priznaju utjecaje prosvjetnih vlasti, uvijek je osobni angažman taj koji presuđuje, pa je vrijednosna domena, kako kažu, diktirana njihovim razmišljanjima o vrijednostima. Na posredan se način ističe kako nastavnik može davati naglasak na nenaglašene aspekte (a to i čini), ili ne dati onoliko naglasaka na pojedine vrijednosti koliko bi se od njega moglo očekivati (drugim riječima, može manipulirati vrijednostima). Kojim će vrijednostima dati prednost, rezultat je njegova osobnog izbora. (“Primjerice, u temama o kršćanstvu ja ću naglasak staviti na temu koja je meni važna: razumijevanje ljudi, pomoć jednih drugima. Dakle ne moram tražiti u tekstu ono što iz njega ogoljelo izlazi. Ili kad se radi o domoljublju, ja ću govoriti o ljepoti krajolika...”).

9.6. Razlike u vrijednostima sada i prije

Ovim se pitanjem željela dovesti u vezu analiza čitanke školske godine 1986/87. sa stavovima nastavnika o promjeni vrijednosti. Nastavnici ističu:

Nove generacije su drugačije. Djeca su otvorenija, pripremljenija. Sada sva djeca idu u vrtić. Doba je kompjutora, televizije. Nekad su se djeca bojala, sada ne. Odnos je prema učitelju opušteniji. Djeca su življa. To je plod prevelika uživanja televizije, premalo boravka s roditeljima... (RN, 34 godina staža)

Temeljne se vrijednosti u mome slučaju nisu se promijenile, ono što želim formirati u dječjoj ličnosti. Nisam u sukobu s bivšim ni sa sadašnjim sustavom. Ne volim ulaziti u političke razgovore, ne volim ulaziti u politiku. Nije primjerena uzrastu, želim da se djeca razvijaju izvan toga. Za politiku ima vremena poslije. Politika je ružna: element koji treba dozirati kada se prenosi djeci. Ne želim da budu previše obilježeni, da to ne utječe na njihov kasniji život. (RN, 15 godina staža)

Čovjek mora prihvatiti novine. (RN, 26 godina staža)

Velika, jako velika. Vrijednosti su se izgubile. Reći ću vrlo iskreno: meni danas djeca govore da se predan rad ne isplati: da je to mana! Biti dobar učenik nije vrijednost. Mene znaju pitati što ja imam od škole. Mnoga djeca zapostavljaju vrijednosti da bi ostala uz svoje prijatelje. Za mene je skromnost jedna vrijednost. To se očituje u oblačenju djece: zadirkuju se ako nisu odjevena po nekom trendu, ako ne ispunjavaju očekivanja prijatelja. (HJK, 22 godine staža)

Stvari se ponavljaju, sve je isto, samo s drugim predznakom. Koliko će se određena škola ili učitelji moći othrvati takvom mentalitetu, stvar je na individualnoj razini. Ja to nastojim djeci prikazati na drugačiji način. Ta frazeologija je djeci daleka i nije iskrena. Ja bih pokušala djecu naučiti da budu iskreni prema sebi. Kada govore o domovini, da ne govore o općenitim simbolima, o zastavi, himni, poginulim ratnicima koje nisu vidjeli, već o svom strahu dok su čekali tatu da dođe iz Like, da opišu krajolik kojem pripadaju, gdje će se očitovati ta ljubav. Sve te emisije uz Dan državnosti i sl. na radiju, televiziji – to su stvari koje djecu ne zanimaju. Zapravo, nastavlja se taj jedan mentalitet za koji smo mislili da je prevladan. (HJK, 12 godina staža)

Čini mi se da sam uvijek postupala na isti način. Ja sam, primjerice, jedan etički odnos prema radu u socijalizmu prenosila na isti način kao i sada. Kao što, naprimjer, ljubav prema naciji uspijevam djeci prenositi bez socijalizma. Vrijednosti nastojim prenijeti djeci bez obzira na društveni kontekst u kojem se nalazimo. Ne znači to izvlačiti ih iz konteksta, već osloboditi ih od utjecaja trenutnih okolnosti. (HJK, 14 godina staža)

Osjećam da se forsiraju neke vrijednosti koje se prije nisu. Ja ostajem pri onim vrijednostima koje sam i prije prenosila, onim ljudskim vrijednostima, a ne nekim nametnutima izvana. Na osnovne se vrijednosti onda mogu nadovezati sve ostale koje će se staviti na pravo mjesto u danoj situaciji. (RN, 35 godina staža)

Temeljne su vrijednosti ostale iste. Djecu politika ne zanima, a ljubav prema zavičaju, prema okolini, može se razviti kroz primjere, razgovor, svoja iskustva i sl. (RN, 35 godina staža)

U odgovoru na ovo pitanje nastavnici potvrđuju prethodni stav prema kojemu su vrijednosti koje prenose djeci prvenstveno u njihovoj domeni. Iako svjesni promjene vrijednosti i konteksta društvenoga okruženja (“Osjećam da se forsiraju neke vrijednosti koje se prije nisu”; “Čovjek mora prihvatiti novine”), oni ostaju pri svome načinu, pretpostavljajući da su vrijednosti koje prenose one “temeljne”, te da jednako vrijede danas i ranije.

10. NASTAVNICI I VRIJEDNOSTI/PORUKE IZ ČITANKI

Nakon intervjua nastavnicima je bio predočen upitnik u kojemu su abecednim redom bile poredane sve vrijednosti/poruke dobivene analizom čitanki. Prema uputi nastavnici su trebali procijeniti važnost svake navedene poruke/vrijednosti iskazujući pritom vlastito mišljenje o važnosti prenošenja predložene poruke/vrijednosti učenicima. Svoj su stav trebali iskazati skalom od 1 do 5.

VRIJEDNOST/PORUKA	ARITMETIČKA SREDINA
BITI ČOVJEK	5,00
POŠTENJE	5,00
PRIJATELJSTVO	5,00
SLOBODA	5,00
LJUBAV	4,94
LJUBAV PREMA HRVATSKOM JEZIKU	4,94
MAŠTOVITOST	4,94
OBITELJSKE VRIJEDNOSTI	4,94
RADOST ŽIVLJENJA	4,94
ISTINOLJUBIVOST	4,87
LJUBAV PREMA ZAVIČAJU	4,86
LJEPOTA PRIRODE	4,81
MIR	4,81
OPRAŠTANJE	4,81
PLEMENITOST	4,75
POMAGANJE	4,75
VRIJEDNOST DAVANJA	4,75
VRIJEDNOST ZNANJA	4,75
VRLINA LIJEPOG PONAŠANJA	4,75
LJUBAV PREMA ŽIVOTINJAMA	4,69
NJEŽNOST	4,69
PRAVDA	4,69
RASNA I NACIONALNA TOLERANCIJA	4,69
VRIJEDNOST RADA	4,69

ZAŠTITA PRIRODE	4,69
ZBLIŽAVANJE	4,69
DOBRO	4,63
LJEPOTA HRVATSKOG ZAVIČAJA	4,63
RADOZNALOST	4,63
ESTETSKE I KULTURNE VRIJEDNOSTI	4,56
SNALAŽLJIVOST	4,56
INDIVIDUALNOST	4,50
OTKRIVANJE NEPOZNATOG	4,50
USTRAJNOST	4,50
DOSJETLJIVOST	4,44
LJEPOTA DJETINJSTVA	4,44
LJUBAV PREMA HRVATSKOJ DOMOVINI	4,44
LJUBAV PREMA TRADICIONALNIM VRIJEDNOSTIMA	4,44
POSTOJANOST	4,44
SURADNJA	4,44
RODOLJUBLJE	4,38
SLOGA	4,38
UMJERENOST	4,38
RELIGIJSKE VRIJEDNOSTI	4,33
BRIŽNOST	4,31
DOMOLJUBLJE	4,31
PAMET	4,31
PONOS	4,31
SKROMNOST	4,31
SUOSJEĆANJE	4,31
SVRHovitost	4,31
ANTIRATNA IDEJA	4,19
LJUBAV PREMA HRVATSKOJ PROŠLOSTI	4,19
ŽRTVOVANJE ZA DRUGE	4,17
OPREZ	4,13
VRLINE ŽIVOTINJA	4,06
RADOST VJERSKIH BLAGDANA	3,94
VRLINE HRVATSKIH VELIKANA	3,87
HRABROST	3,81
PROTIV ROPSTVA	3,81
PROLAZNOST	3,56

PROTEST PROTIV POLITIČKE NEDJELOTVORNOSTI	3,42
KRIKITA SIROMAŠTVA	3,25
LUKAVSTVO	2,63
IRONIZIRANJE VRIJEDNOSTI SOCIJALIZMA	1,86

TABLICA 8: VRIJEDNOSTI/PORUKE – PROCJENA NASTAVNIKA

Nastavnici su u skali procjene potvrdili svoje stavove iz intervjua: svih se šesnaest ispitanika složilo u tome da su vrijednosti **biti čovjek, poštenje, prijateljstvo i sloboda** najvažnije vrijednosti/poruke koje je potrebno prenijeti učenicima. Te se vrijednosti u prvom redu odnose na osobine ličnosti. Vrlo velika važnost (4,94) poklanja se ovim vrijednostima/porukama: **ljubav, ljubav prema hrvatskom jeziku, maštovitost, obiteljske vrijednosti i radost življenja**. Treću grupu visoko ocijenjenih vrijednosti čine: **istinoljubivost, ljubav prema zavičaju, ljepota prirode, mir i opraštanje**.

Vrijednost koju su ispitanici najniže ocijenili kao poruku koju je potrebno prenositi učenicima jest **ironiziranje vrijednosti socijalizma** (1,86). Ostale nisko ocijenjene vrijednosti jesu: **lukavstvo** (2,63), **kritika siromaštva** (3,25), **protest protiv političke nedjelotvornosti** (3,42), **prolaznost** (3,56), **protest protiv ropstva** (3,81), **vrline hrvatskih velikana** (3,87) i **radost vjerskih blagdana** (3,94). Za te je vrijednosti većina ispitanika (učitelja razredne nastave) izrazila mišljenje da su za djecu te dobi neprimjerene, ili da su nejasno postavljene i dvosmislene.

Usmeni iskazi nastavnika i njihovi stavovi iskazani skalom procjene međusobno su konzistentni, ali se – moglo bi se zaključiti – razlikuju od prioriteta koji su implicite ili eksplicite sadržani u čitankama. Skupinu nacionalnih vrijednosti, za koju smo ustanovili da se osobito promiče u novim čitankama, nastavnici posebno ne ističu. Nastavnici visoko procjenjuju jedino vrijednost ljubavi prema hrvatskom jeziku, što se moglo i očekivati budući da se u izobrazbi učitelja i profesora hrvatskoga jezika njeguje svijest o potrebi znanja vlastitoga jezika i osjetljivosti za nj.

11. UMJESTO ZAKLJUČKA: NASTAVNICI: PRENOSITELJI VLASTITIH VRIJEDNOSTI?

Intervjui s nastavnicima unose novu dimenziju u probleme vezane uz vrijednosti u školi. S obzirom na uzak opseg istraživanja i njegovu prvenstveno kvalitativnu prirodu, jasno je da rezultati istraživanja ne pretendiraju prema generalizacijama rezultata, već pokušavaju dati uvid u promatrani problem prvenstveno s aspekta ispitanika.

Očito je da ispitanici smatraju da je njihovo pravo u ovom kontekstu djelovati autonomno, ravnajući se prema vlastitim stavovima o vrijednostima. To je u skladu sa stavom da "odrasli koji rade u odgoju i obrazovanju vole o sebi misliti kao o moralnim osobama" (Brookfield, 1998, str. 283).

Nema mnogo pitanja o vlastitoj sposobnosti da se ispuni taj zadatak. Naši se ispitanici u većini slučajeva ne osjećaju kao nečija produžena ruka (države, ministarstva, ravnatelja), niti, većinom, imaju nedoumica oko toga što bi u tom području trebalo učiniti. Nastavnici, čini se, daju sebi pravo arbitriranja u vrijednostima koje valja prenositi, opravdavajući, vjerojatno, to pravo idejom da su vrijednosti koje oni nastoje prenositi one prave, koje se odnose na osobnu sferu učenika.

Stavovi se naših nastavnika teško mogu konsekventno uklopiti u bilo koju od teorija moralnog odgoja. Iako smo zaključili da načelo funkcioniranja sustava odgoja i obrazovanja u nas (primarno centralistički, s malo ovlasti danih lokalnim vlastima, školama i učiteljima) ima dodirnih točaka s Durkheimovim viđenjem uloge škole u moralnom odgoju, čini se da se temeljna karika – nastavnik – opire takvu interpretiranju.

Opće je poznato da se odgojna praksa, promatramo li je kao svjesnu interakciju subjekta i okoline usmjerenu na formiranje (razvoj) vrijednosne orijentacije ljudi, odvija u više ravni i razina u isto vrijeme. Jedna od tih ravni jest obitelj u kojoj se odvija primarna socijalizacija, dok drugu čine društvene institucije čija interakcija, kao i interakcija s obitelji i pojedincem, uvjetuje različite vrijednosne orijentacije. Rafajac (1991) smatra da je jedna razina odgojne prakse univerzalna ili općeljudska perspektiva odgoja, usmjerena prvenstveno na razvoj svih bitnih čovjekovih moći, koja se oslanja na humane potencijale ljudskog bića i univerzalne vrijednosti. Na toj razini interiorizacija je zasnovana na svjesnu i kritičku odnosu, suradnji,

ravnopravnosti i ljubavi, a potpuno su joj strani procesi temeljeni na prisili i nametanju izvana.

Druga razina artikulacije odgoja, uvjetno nazvana praktično-organizacijskom, usmjerena je na interiorizaciju parcijalnih društvenopozitivnih vrijednosti, činjenica ili normi društvenoga života, pri čemu se polazi od konkretnih interesa onoga tko inicira i organizira odgojni čin, a zanemaruje ili samo prividno zastupa interes odgajnika (Rafajac, 1991, str. 97). Ta je razina praćena permanentnim reformama odgoja i obrazovanja, u osnovi kojih leže redovito eksplicitni zahtjevi za što potpunijim razvojem postojećih društvenopozitivnih vrijednosti, opravdani potrebama za bržim društvenim razvojem.

Čini se da se rezultati ove studije mogu interpretirati u skladu s tim razmišljanjem o različitim razinama artikulacije odgoja u kontekstu vrijednosti. Na primjeru se analize čitanki može vidjeti "praktično-organizacijska" razina odgoja, usmjerena interiorizaciji parcijalnih društvenopozitivnih vrijednosti, praćena reformama. Nastavnici, moglo bi se smatrati, ipak svoj osnovni zadatak u vrijednosnoj sferi vide prvenstveno u univerzalnoj ili općeljudskoj perspektivi odgoja.

Ipak, u razmišljanju o eventualnim implikacijama ovoga istraživanja valja promotriti nastavnike u širem socijalnom kontekstu. Rezultati se ove studije mogu povezati i sa širim kontekstom istraživanja vrijednosti. Opsežno komparativno istraživanje vrijednosti u različitim kulturama iz 90-ih S. H. Schwartza i njegovih suradnika (Schwartz i Bardi, 1997; Schwartz i Sagiv, 1995; Schwartz i Huisman, 1995; Sagiv i Schwartz, 1995; Boehnke, Dettenborn, Horstmann i Schwartz, 1994; Schwartz, 1994; Kim i dr. 1994) upozorava na probleme vrijednosnih prioriteta u tranzicijskim zemljama. Potvrđena je hipoteza da ispitanici iz Istočne Europe (zbog prilagodbe načinu života pod komunističkom vladavinom) više vrednuju konzervativizam i vrijednosti zasnovane na hijerarhiji od egalitarizma, intelektualne i emocionalne autonomije i vrijednosti znanja (Schwartz i Bardi, 1997). Rezultati istraživanja vrijednosti u Bugarskoj (Baychinska, 1998), koje se nastavlja na rezultate Schwartza i suradnika, upućuju na postojanje borbe između starih i novih vrijednosti, konzervativnog i modernizirajućeg trenda te postojanje najmanje dvaju vrijednosnih obrazaca – konzervativnoga i modernoga. Sugerira se da je odnos između individue i društva osnovna varijabla koja određuje te suprotne trendove.

Veoma je važno napomenuti da su u Schwartzovu istraživanju, jednako kao i u istraživanju Baytchinske, ispitanici bili studenti i nastavnici. Nastavnici su odabrani zbog svoje “eksplicitne uloge u socijalizaciji, zbog čega se može pretpostaviti da su ključni nositelji kulture i vjerojatno predstavljaju prosjek vrijednosnih preferencija u većini društava” (Baytchinska, 1998, str. 3).

U skladu bi se s istraživanjem vrijednosti u spomenutim radovima moglo zaključiti da analizirani tekstovi reprezentiraju konzervativnu vrijednosnu komponentu (isticanje nacionalnih vrijednosti, poštivanje tradicije), dok iskazi nastavnika više idu k modernizacijskom trendu (razvijati kreativnost, radoznalost, nezavisnost, slobodu, odgovornost, društvenu pravdu). Uvjetno se može pretpostaviti da i na području Hrvatske, barem u ovome kontekstu, usporedno funkcioniraju dva vrijednosna trenda, koja se – gledano kroz iskaze pojedinih nastavnika – i međusobno dodiruju. Konzervativna je vrijednosna komponenta istaknuta promicanjem važnosti tradicije koju nastavnici ističu, a u nastavnoj praksi i ta komponenta može biti uvelike kreativna i upriličiti istraživački pristup sadržajima koji njeguju zavičajnost, tradiciju i domoljublje.

Bez obzira na tu – u ovome kontekstu – optimističnu ulogu nastavnika valja se zapitati jesu li nastavnici dovoljno spremni i stručni, imaju li vremena izgrađivati svjestan i kritički odnos, s obzirom na to da su:

osnovni uvjeti koji omogućuju razvoj autonomne vrijednosne orijentacije i samosvijesti ljubav i istinska vjera u humane potencijale djeteta kao i odnosi ravnopravnosti i uvažavanja u kojima se djetetu ne samo omogućuje već ga se intenzivno potiče na nužnost osobnog prosuđivanja. Prisustvo ili odsustvo tih uvjeta čini suštinsko razgraničenje između odgoja i manipulacije. (Rafajac, 1991, str.112)

Sigurno je da dio nastavnika, pa i dio naših ispitanika, sudeći prema njihovim iskazima, nema ispunjene te uvjete. Stoga, između ostaloga, cjeloživotno učenje nastavnika ne bi trebalo biti usko usmjereno zanimanju, već bi trebalo sadržavati više liberalnih obrazovnih vrijednosti osobnog razvoja ili autonomije, moralnog razvoja i kritičke refleksije, kreativnosti i samoiskazivanja (Leicester, 1998, str. 280).

Konačno valja napomenuti da su pitanja postavljena u uvodu ovoj studiji ostala jedva dotaknuta. Ovo istraživanje nije decidirano odgovorilo na pitanje može li prosječni učitelj primijeniti složene teorije moralnog odgoja. Vjerojatnija je pretpostavka da bi to za učitelje bilo teško, budući da za to nisu obrazovani. Ipak, naši učitelji, očito, smatraju da trebaju moralno djelovati, te da njihovo moralno smjerenje treba ići prvenstveno u pravcu osobnih kvaliteta ličnosti učenika, gdje su oni sami arbitri u određivanju prioritetnih vrijednosti.

Na kraju, ali ne najmanje važno – ili – na početku daljnijega razmišljanja o školi i vrijednostima valja postaviti pitanje o učenicima. Što se događa s njima i kakav je, u konačnici, rezultat utjecaja škole na području vrijednosti? Ima li škola uopće ikakva utjecaja, jesu li rezultati njezina utjecaja sasvim slučajni, i ovisi li o pojedinačnom nastavniku, pojedinačnom učeniku, tj. o svakoj pojedinačnoj konstelaciji? Trebamo li se plašiti škole koja indoktrinira ili se trebamo plašiti slučajnosti različitih, međusobno nekonzistentnih vrijednosnih utjecaja na učenike (“vrijednosti i poruka” čitanki, drugih udžbenika i materijala koji se rabe u nastavi; različitih vrijednosnih sustava nastavnika, roditelja i vršnjaka; divergentnih utjecaja sredstava masovnog komuniciranja i ponekad sasvim oprečnih “poruka” svakodnevice u kojoj učenici žive) utjecaja, koji zajedno djeluju u neizvjesnoj borbi za prevlast u lovu na ljudske duše?

Literatura

- Baytchinska, K. (1998). *Values of contemporary East European culture (cross-cultural and developmental approach)*. Rad prezentiran na konferenciji: "Political thought in Central and Eastern Europe in post-communist period", Praha, 19–21. November 1998, str. 11.
- Best, R. (ur.) (1996). *Education, spirituality and the whole child*. London and New York: Cassell.
- Blatt, M., Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement. *Journal of Moral Education*. IV(2):129–161.
- Boehnke, K., Dettenborn, H., Horstmann, K., Schwartz, S. H. (1994). Value priorities in the united Germany – teachers and students from East and West compared. *European Journal of Psychology of Education*. 9(3):191–202.
- Bosanac, G. (1975). *Odgojno-obrazovna djelatnost i udruženi rad*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bosanac, G. (1983). *Edukacijski izazov*. Zagreb: Školske novine.
- Brezinka, W. (1994). *Belief, Morals, and Education. Collected Essays on the Philosophy of Education*. Aldershot: Avebury.
- Brookfield, S. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of moral education*, 27(3):283–300.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education. Analyzing Alternative Theories*. New York: Teachers College Press.
- Cilj vaspitanja (raprava). (1971). *Pedagogija*. 1:50–75.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. New York: Free press.
- Čimbur, P. (1966). Tradicija i odgoj. *Kulturni radnik*, 2–3:9–15.
- Damon, W. (1988). *The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York: The Free Press.
- Delors, J. i dr. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dosick, W. (1995). *Golden rules. The ten ethical values parents need to teach their children*. San Francisco: Harper Collins.
- Durkheim, E. (1956). *Education: Its Nature and Role. Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press.
- Eyre, L., Eyre, R. (1993). *Teaching your children values*. New York: Simon and Schuster.
- Franković, D. (1948). Politika i odgoj. *Savremena škola*. 7–8:31–45.
- Franković, D. (1950). O socijalističkom moralu i odgoju novoga čovjeka. *Savremena škola*, 5–6:5–13.
- Franković, D. (1953). *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Frol, I. (1948). O idejnosti i naučnosti u nastavi. *Savremena škola*, 5–6:59–64.
- Goodlad, J. I., Soder, R., Sirotnik, K. A. (ur.) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Griffiths, M., Davies, C. (1995). *In fairness to children: working for social justice in the primary school*. London, David Fulton Publishers.
- Gross, M. L. (1996). Moral reasoning and ideological affiliation – a cross-national study. *Political psychology*. 17(2):317–338.
- Gruzdjev, P. N. (1949). *Pedagogija* (prijevod s ruskog). Beograd: Naučna knjiga.
- Haladin, S. (1982). Obrazovanje kao sistemsko pitanje. *Argumenti*, 3–4:200–210.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School*. New York: St. Martin's Press.
- Illich, I. (1971). *De-Schooling Society*. New York: Harper & Row.
- Jesipov, B. P. i Gončarov, N. K. (1949). *Pedagogika* (prijevod s ruskog). Beograd: Znanje.
- Katz, M. (1968). *The Irony of Early School Reform*. Boston: Beacon Press.
- Katz, M. (1971). *Class, Bureaucracy and Schools*. New York: Praeger.
- Kim, U. i dr. (ur.) (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method and application*. Newbury Park.
- Kinnier, R. T. (1995). A reconceptualization of values clarification – values conflict resolution. *Journal of Counseling & Development*, 74(1):18–24.

- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced Values Clarification*. La Holla, CA: University Associates.
- Kirschenbaum, H. & Simon, S. (eds.). (1973). *Readings in Values Clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- Kirschenbaum, H. (1976) Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues. In: D. Purpel & K. Ryan (ur.) *Moral education: It comes with the territory*. Berkeley, CA: McCutchan, str. 116–125.
- Kohl, H. (1968). *36 Children*. London: Victor Gollancz.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1981). Development as the Aim of Education: The Dewey View. In: L. Kohlberg (ur.) *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row. str. 55–59.
- Kohlberg, L. (1966). *Moral Education in the Schools: A Developmental View*. *School Review*. LXXIV(1):5–29.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the Theory and Practice of Moral Development. In: W. Damon (ur.) *New Directions for Child Development: Moral Education*. No. 2, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1980). Educating for a Just Society: An updated and revised statement. In: B. Munsey (ur.) *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Kozol, J. (1967). *Death at an Early Age*. New York: Bantam Books.
- Ledić, J. (1996). Škola: prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja. U H. Vrgoč (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo jučer i danas, za sutra*. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Zagreb: HPKZ, 203–207.
- Lee, K., Cameron, C. A, Xu F., Fu, G. Y. & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth telling – similarities and differences in the context of pro- and antisocial behaviors. *Child Development*. 68(5):924–934.
- Leicester, M. (1998). Editorial: Lifelong learning as moral education. *Journal of moral education*, 27(3):277–282.
- Lickona, Th. (1992). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Marinković, J. (1975). Nastava i pogled na svijet. *Kulturni radnik*, 5:21–30.
- Marinković, J. (1981). Odnos filozofije i pedagogije. *Pedagoški rad*, 5–6:284–289.
- Mrmak, I. (1974). Ciljevi vaspitanja i obrazovanja odraslih u jugoslavenskom samoupravnom socijalističkom društvu. *Andragogija*, 6:3–15.
- Neil, A. S. (1927). *The problem child*. New York: Robert McBride.
- Nevin, H. (1978). Values Clarification: Perspectives on John Dewey with Implications for Religious Education. *Religious Education*. LXXXIV, 6: 661–677.
- Nisbet, R. (1974). *The Sociology of Emile Durkheim*. New York: Oxford University Press.
- Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune). *Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske*. Posebno izdanje broj 1, Zagreb, 1. kolovoza 1995. Školske novine.
- Osler, A., Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights – a European perspective. *Journal of Moral Education*, 23(3):349–359.
- Pataki, S. (1958). *Uvod u opću pedagogiju*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Potkonjak, N. (1982). *Marx i Engels o vaspitanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N. (1985). Raskorak između pedagoške teorije i vaspitne prakse i putevi njegovog prevazilaženja. *Pedagoška stvarnost*, 1–3:66–74.
- Power, F. C., Higin, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Punzo, V. A. (1996). After Kohlberg – virtue ethics and the recovery of the moral self. *Philosophical Psychology*. 9(1):7–23.
- Rafajac, B. (1991). *Odgoj kao razvoj autonomne vrijednosne svijesti*. Rijeka: PKZ.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and Teaching*. (2. izdanje). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ravitch, D. (1978). *The Revisionist Revisited: A Critique of the Radical Attack on the Schools*. New York: Basic Books.
- Rezolucija X kongresa SKJ o socijalističkom samoupravnom preobražaju odgoja i obrazovanja. (1974). *Pedagoški rad*, 5–6.

Roditelji biraju. (prevela Tina Antonini). *Školske novine*, 13, 31. III. 1998, str. 14.

Rust, V. D., Knost, P. & Wichmann, J. (Eds.). (1994). *Education and the values crisis in Central and Eastern Europe*. Frankfurt em Main: Peter Lang.

Sagiv, L., Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality & Social Psychology*. 69(3):437–448.

Saltzstein, H. (1983). Critical Issues in Kohlberg's Theory of Moral Reasoning. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. XLVIII (1–2), str. 108–119.

Schmidt, V. (1970). Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja. *Pedagogija*, 2:270–285.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*. 50(4):19–45.

Schwartz, S. H. i Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*. 18(2):385–410.

Schwartz, S. H., Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in 4 western religions. *Social Psychology Quarterly*. 58(2):88–107.

Schwartz, S. H., Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 26(1):92–116.

Simon, S. & Kohlberg, L. (1972). An Exchange of Opinion Between Kohlberg and Simon. *Learning*. December 1972.

Simon, S. & Olds, S. W. (1976). *Helping Your Child Learn Right from Wrong: A Guide to Values Clarification*. New York: Simon and Schuster.

Simon, S. (1971). Values Clarification vs. Indoctrination. *Social Education*. December 1971: 902–905.

Straughan, R. (1988). *Can We Teach Children To Be Good? Basic Issues in Moral, Personal and Social Education*. Philadelphia: Open University Press.

Sullivan, E. (1977). *Kohlberg's Structuralism. Monograph Series 115*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Šešelj, Z. (1996). Struktura školskoga kaosa. *Erazmus*, 17:74–75.

Šešelj, Z. (1996a). Škola i vlast. *Erazmus*, 15:49–52.

Šimleša, P. (ur.). (1971). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Volkmer, C., Pasanella, A. & Rath, L. (1977). *Values in the Classroom*. Columbus, Ohio; Charles E. Merrill.

Vukasović, A. (1977). *Moralni odgoj*. Zagreb: Liber.

Zakon o osnovnom školstvu. *Narodne novine*, broj 59, 31. prosinca 1990.

KAZALO

Uvod	5
1. Pristupi moralnom odgoju	8
1.1. Emile Durkheim: moralni odgoj kao moralna socijalizacija	8
1.2. Moralni odgoj kao razjašnjavanje vrijednosti	11
1.3. Lawrence Kohlberg: kognitivno-razvojni pristup moralnom odgoju	16
1.4. Protivnici moralnog odgoja	27
2. Ciljevi odgoja i obrazovanja i tranzicija vrijednosti u Regiji i Hrvatskoj	32
2.1. Regija i Hrvatska danas	32
2.2. "Idejnost i političnost" odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nakon drugoga svjetskog rata	34
3. Teorijsko utemeljenje istraživanja	39
4. Cilj i zadaci istraživanja	41
5. Metode istraživanja	42
6. Rezultati istraživanja	49
6.1. Broj i pismo analiziranih tekstova	49
6.2. Vrijednosti/poruke tekstova	50
7. Rasprava	55
7.1. Broj i pismo analiziranih tekstova	55
7.2. Vrijednosti/poruke u <i>Hrvatskoj početnici</i> i hrvatskim čitankama školske godine 1996/97.	55
7.3. Vrijednosti/poruke u početnici i čitankama školske godine 1986/87.	68
8. <i>Plus ça change, plus c'est la même chose?</i>	73
9. Učitelji i vrijednosti: uvod u dodatna istraživanja o vrijednostima	76
9.1. Nastavnici: pojam vrijednosti i prioriteta	77
9.2. Primjeri iz prakse: učenici i vrijednosti; problemi i moguća rješenja	83
9.3. Ciljevi osnovnog obrazovanja prema riječima nastavnika	88
9.4. Način prenošenja vrijednosti tijekom redovitoga nastavnog rada	90
9.5. Prenosjenje vrijednosti: osobno zalaganje ili utjecaji vanjskih regulativa	93
9.6. Razlike u vrijednostima sada i prije	96
10. Nastavnici i vrijednosti/poruke iz udžbenika	99
11. Umjesto zaključka: nastavnici: prenositelji vlastitih vrijednosti?	102
Literatura	106

ffr



ISBN 953-6104-22-9



9 789536 104222