

Acta Iadertina



Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:

CAMBRIDGE SCIENTIFIC ABSTRACTS, San Diego, USA

SVEUČILIŠTE U ZADRU
UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA
Odjel za filozofiju, odjel za pedagogiju i odjel za sociologiju

Acta Iadertina

$\frac{5}{2008}$

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ZADAR 2009.

IZDAVAČ / *Publisher*
Sveučilište u Zadru / *University of Zadar*
Mihovila Pavlinovića bb, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Srećko Jelušić (predsjednik), Robert Bacalja, Nedjeljka Balić-Nižić, Valerija Barada,
Stipe Belak, Vera Čubela Adorić, Stjepan Jagić, Mira Klarin, Anamarija Kurilić,
Milenko Lončar, Goran Lovrić, Marko Lukić, Brunislav Marijanović, Zdenka Matek Šmit,
Tomislav Oroz, Jozo Rogošić, Vladimir Skračić, Maša Surić, Antun Travirka,
Nikica Uglešić, Marko Vučetić, Nada Zgrabljic Rotar

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK / *Editor in Chief*
Zlatko Miliša

TAJNIK / *Secretary*
Željko Oštarić

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*
Zlatko Miliša, Inga Tomić-Koludrović*, Josip Ćirić,
Jasna M. Meyer (SAD), Andreja Hočevar (Slovenija)

ADRESA UREDNIŠTVA / *Address*
Acta Iadertina časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385(0)23/200-544
E-mail: zostaric@unizd.hr
Homepage: www.unizd.hr/Acta

NAKLADA / *Edition*
500 primjeraka / 500 copies

TISAK / *Printed by*
Zrinski d. d. Čakovec

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / *Croatian Language Editor*
Kažimir Šćiran

UDK / *UDC*
Renata Oštarić

GRAFIČKO OBLIKOVANJE / *Graphic design*
Ljubica Marčetić Marinović

RAČUNALNA OBRADA I PRIJELOM / *Layout*
Denis Gospić

ČASOPIS IZLAZI JEDNOM GODIŠNJE / *Published annually*

ISSN 1845-3392

Publikacija se objavljuje financijskom potporom Ministarstva znanosti,
obrazovanja i športa Republike Hrvatske

* Nije sudjelovala u uređivanju ovog broja

KAZALO / CONTENTS

MIRELA TOLIĆ Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji <i>Die Wirklichkeit der Medienkompetenzen in der moderne Pädagogik</i>	1-13
ROZANA PETANI, MIRELA TOLIĆ Utjecaj medijskog nasilja na adolescente i obitelji <i>The Influence of Violence in the Media on Adolescents and the Family</i>	15-26
ANĐELKO MRKONJIĆ, JELENA VLAHOVIĆ Vrednovanje u školi <i>Evaluation in School</i>	27-37
JASMINA VRKIĆ DIMIĆ, MAJA STRUČIĆ Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi <i>The Pupils' Opinion of the Examination and Grading Process in the Classroom</i>	39-54
VANJSKI SURADNICI	
VIŠNJA PERIN Stručno osposobljavanje kao jedan od načina prevladavanja nezaposlenosti <i>Fachkündigte Weiterbildung als eine Art der Bewältigung der Arbeitslosigkeit</i>	57-66
JADRAN KALE Procesi autentificiranja prošlosti na kostimiranim povijesnim inscenacijama <i>The Processes of Authenticating the Past in Costumed Historical Stage Productions</i>	67-91
RECENZIJJE I PRIKAZI / REVIEWS AND SURVEYS	
INGRID GOGOLIN / MARIANNE KRÜGER POTRATZ Einführung in die interkulturelle Pädagogik Uvod u interkulturalnu pedagogiju <i>(Ivana Drobac)</i>	95-98
ROBERT A. NISBET The Sociological Tradition Sociološka tradicija <i>(Matko Sorić)</i>	99-102
EILEAN HOOPER-GREENHILL Museums and education: purpose, pedagogy, performance Muzeji i odgoj: svrha, pedagogija, učinak <i>(Marija Buterin)</i>	103-106

SKUPOVI, PREDAVANJA, TRIBINE / CONFERENCES, LECTURES, DEBATES

BRUNO ĆURKO, IVANA KRAGIĆ

Uporaba priča u radionicama *Filozofije za djecu*

The Use of Stories in the Philosophy for Children Workshops

109-116

ŽELJKO OŠTARIĆ

Tipovi intelektualnih praksi u opusu Esada Ćimića

Types of Intellectual Praxes in the Opus of Esad Ćimić

117-124

Upute suradnicima

Instructions to Contributors

125-127

AKTUALNOST MEDIJSKIH KOMPETENCIJA U SUVREMENOJ PEDAGOGIJI

MIRELA TOLIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 316.77-053.6:37
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 22. IX.2008.

U tekstu se analizira uloga i značenje medijske kompetencije u strukturi razvoja medijskog odgoja.

Autorica pojašnjava ulogu medijske pedagogije u stjecanju medijskih kompetencija, te ističe nužnost obrazovanja medijskih pedagoga. Stjecanje medijskih kompetencija ne smješta samo u djelokrug poslova učitelja, nego i učenika, što smatra osobito važnim iskorakom u medijskom odgoju. Učenici moraju (o)vladati medijima, a ne da mediji vladaju njima. Iznosi interpretaciju pet područja dimenzija medijskih kompetencija. Navodi praktične primjere iz inozemstva koji (kroz medijske projekte i medijski rad) analiziraju problematiku suvremenog medijskog okruženja, nudeći rješenja kod negativne uloge medija u odgoju i obrazovanju. Zaključuje nužnost integriranja medijskih kompetencija u školski sustav.

KLJUČNE RIJEČI: *medijska kompetencija, medijska pedagogija, medijska pismenost, medijski odgoj*

I. UVODNE NAPOMENE

Mediji sve više upravljaju životima ljudi i postaju sastavni dio kulture. Danas je nemoguće razmatrati bilo kakve aspekte života (mladih) izvan konteksta utjecaja masmedija. Mediji imaju ambivalentnu ulogu u suvremenoj odgojnoj paradigmi jer su s jedne strane obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane poprimaju oblik manipuliranja i/ili indoktrinacije, posebice, kod djece i mladih (Miliša i Zloković, 2008: 131).

Medijska se pedagogija posljednjih 60 godina etablirala kao zasebna znanstvena disciplina. Nastala je kao rezultat razvoja odgojnih znanosti i kao reakcija na pedagogijske posljedice naglog razvitka (inovativnih) medija. Teorijski razvitak medijske pedagogije nije se još u cijelosti formirao. U pozadini te mlade discipline stoje različita područja znanosti (odgojne znanosti, sociologijske, komunikacijske znanosti...), te su zbog toga i nastale različite perspektive i interpretacije o medijima: medijska znanost, simbolički interakcionizam, semiotika, komunikacijske teorije, medijska psihologija i sociologija. Glavna je uloga medijske pedagogije bavljenje (inovativnim) medijima kako bi se razvile odgovarajuće kompetencije i na taj se način spriječila medijska manipulacija.

2. POZICIONIRANJE MEDIJSKE PEDAGOGIJE KAO ZNANSTVENE DISCIPLINE

Medijska pedagogija je pedagoški disciplina. Sadrži sociopedagoške, sociopolitičke i sociokulturne analize u ponudama medija za djecu, mlade, ali i ljude treće dobi, te njihove kulturne interese u odrastanju, radu, slobodnom vremenu i obiteljskom životu. Razvoj medijskog obrazovanja pospješuje razvoj suvremenih komunikacija (Baacke, 2007: 40). Medijska pedagogija vodi razvoju medijskih kompetencija nudeći nove vizije i koncepte, te razvijajući nove metode kako bi se (posebice) mladi znali koristiti medijima. Medijsku pedagogiju može se razmatrati u užem i širem značenju:

Medijska pedagogija u užem značenju	Medijska pedagogija u širem značenju
<ul style="list-style-type: none"> - metodički pristupi pedagoškim zahtjevima - koncentracija odnosa u interpretacijama i stjecanju nastavnih kompetencija - koncentracija na djecu i mlade - zapostavljena teorija - perspektive s pozicija školskog sustava, prvenstveno didaktike i metodike - medijska pismenost 	<ul style="list-style-type: none"> - teorijsko-praktični pristupi u svjetlu analize razvoja suvremenih medija - masovna komunikacija, političke i društvene dimezije - medijska pedagogija kao aspekt u multikulturalnim analizama društva - favoriziranje interdisciplinarnih pristupa - antropološki koncepti i njihove (značajne) funkcije u sociokulturnom ambijentu - transfer informacija s globalne i interkulturalne perspektive

(Izvor: Schrob, 1995: 27)

Njemački medijski pedagog Schrob, B. (1995) ističe da se medijsko-pedagoški koncepti i ciljevi trebaju uključiti u tumačenje novog školskog *curricula* što bi osmislilo medijsko-pedagoške projekte koji bi imali funkciju djelovanja, doživljaja, iskustvenu funkciju, informacijsku funkciju i funkciju stjecanja znanja pa kaže: "Stajališta sam da medijsko obrazovanje uključuje: obrazovanje o medijima i obrazovanje u smislu 'upotrebe' medija (što uključuje obrazovanje: znati se koristiti medijima)" (Schrob, 1995: 34).

Tri su ključna pitanja u suvremenoj medijskoj pedagogiji: 1. Kako i na koji se način mijenja komunikacija mladih u obitelji, školi, socijalnoj okolini?, 2. Koje su posljedice trivijalnih medijskih ponuda za mlade? i 3. Na koje bi se značajne aspekte medijski pedagozi trebali (u analizama) oslanjati u stjecanju medijskih kompetencija? Baacke sažima da su "mediji nositelji komunikacijskih procesa" (Baacke, 2007: 4), a zbog toga medijska pedagogija treba interpretirati sadržaje: govorni jezik,¹ knjige, slike, fotografije, TV, CD, kompjuter, internet...kao informacijske i komunikacijske medije.

¹ Jezik kao sistem povezivanja značajnih simbola. Simboli se sastoje od tri značenja: "signifikants" (materijalni znakovi, pisana riječ...), "signifikat" (predodžba, što primatelj uz pomoć signifikants povezuje određenu radnju) i "referenz-a" (postojeći objekt u realnom svijetu na što je simbol upućen).

Medijska pedagogija je stajališta da svaki čovjek živi u simboličkom svijetu (Luhmann, 1991: 34). Ti simboli trebaju biti *dekodirani* kako bi odgoj i obrazovanje bili uspješni. U tome je suština razvoja medijskih kompetencija.

Pojedini autori smatraju kako je medijska pedagogija stajališta da svaki čovjek živi u simboličkom svijetu (Luhmann, 1991). Ti simboli trebaju biti *dekodirani* kako bi se spriječio negativni utjecaj medija na mlade. Mediji su nositelji sistema znakova i simbola, a uz njihovu (ne)pomoć čovjek konstruira svoj svijet stvarnosti i/ili fikcija. Zbog toga pozicioniranje medijske pedagogije u suvremenoj pedagogiji podrazumijeva i dekodiranje simbola manipulatora. "Mladi sve više postaju robovima masovnih komunikacija, ovisnici o internetu (blogovima, video-igama), a socijalna potištenost i izoliranost pojedinca je sveprisutna." (Miliša, 2007: 45). Miliša, Z. i Zloković, J. u knjizi *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima* (2008) ističu posljedice manipuliranja medija nad djecom i mladima, a kao preventivno rješenje vide u razvoju Medijske pedagogije u Hrvatskoj na nastavničkim fakultetima u cilju stjecanja medijskih kompetencija.

3. ULOGA MEDIJSKE PEDAGOGIJE U STJECANJU MEDIJSKIH KOMPETENCIJA

Analizu razvoja medijske pedagogije Schrob, B. (1995) je razvrstao u šest faza, a to su:

1. Medijska pedagogija, prva polovica XX. stoljeća, koja se paralelno razvija s razvojem filmske industrije, ekspanzije tiskanih medija
2. Indoktrinarna medijska pedagogija: medijska pedagogija u *Trećem Reichu, socijalizmu*
3. Normativna medijska pedagogija (početak emancipiranja kao zasebne znanstvene discipline).

Ova je faza jedna od bitnih točaka u povijesti razvoja medijske pedagogije jer u njoj dolazi do uočavanja dvostruke uloge medija: manipulacija-odgoj ili komunikacija. U ovoj se fazi počeo formirati zakon o zaštiti mladih od manipulativnih medija (FSK 1949²-vrijeme Weimerske Republike).

4. Kritičko-receptivna i emancipatorsko – medijska pedagogija.

Glavna teza ove faze je razvoj medijske kompetencije s ciljem "razvijanja kritičkog stava u sprječavanju manipulativne forme od strane medija" (Schrob i Hüther, 2005: 27). Bitno je razlikovati odgojne forme od manipulativnih. Evo primjera *odgojnih formi* od strane medija:

MEDIJSKO- METODIČKE FORME:	GLAVNO PITANJE SVAKE FORME:
Odabir sadržaja	Od čega? S kojim ciljem?
Redukcija	Do koje mjere?
Selektivnost	Poslije čega?- Po kojem kriteriju?
Perspektivno	Nasuprot čemu?
Interesno	Zbog čega i s kojom svrhom? Jesu li interesi intrinzično ili ekstrinzično motivirani?

² Jugendmedienschutz, 1949: 1. freiwillige Selbstkontrolle, 2. Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit- 1951 (JÖSCHG), 3. Gesetz über Verbreitung jugend- geförderter Schriften (GJS:

1953) i 4. Bundesprüdstelle für jugendgefährdenden Schriften: BPJS (1954)- Weimer Zeit, (Schrob i Hüther, 2005: 25).

Tehnički sastavljeno	Kako i čime?
Znanstveno ovisno	Do koje mjere?
U natjecanju	S kim?
Ovisnost o korištenju	Kako? Od koga? Koje djelovanje ima na svijest i ponašanje?

(izvor: Hoffmann, 2003: 198)

5. Obrazovno – tehnološka i funkcionalna medijska pedagogija

U ovoj fazi razvoja glavno pitanje bilo je uvođenje novih medija u odgojno-obrazovni sustav i nastavni proces. Počele su se razvijati ostale poddiscipline medijske pedagogije: medijska didaktika, obrazovana tehnologija, medijska pismenost

6. Refleksivno – praktična medijska pedagogija.

"Nije temeljno pitanje što mediji s korisnicima planiraju napraviti, već što će korisnici medija uz njihovu pomoć u konačnici napraviti." (Schrob i Hüther, 2005: 78) U ovoj fazi naglasak je stavljen na akcijsku metodu (u stjecanja medijske kompetencije).

Pod pojmom "aktivnog medijskog rada" Schrob i Hüther (2005) podrazumijevaju: 1. medije kao sredstvo refleksije, ponašanja i komunikacije; 2. prepoznavanje vlastitih interesa u skladu s realnošću i sposobnostima; 3. medije kao sredstvo za proizvodnju informacija, stječući prihvatljivu poziciju u društvu i znanju; to je pitanje kako svoje interese javno artikulirati i 4. medije kao sredstvo analize kritičkog aspekta; uočavanje razlike medija kao manipulatora i medija kao transfera komunikacija (Schrob i Hüther, 2005: 32).

Razvoj medijske pedagogije od prošlosti do danas postupno je doprinio razvoju medijskih kompetencija. U stjecanju medijskih kompetencija potrebno je detektirati važnost medija među drugim agensima socijalizacije; medije valja shvatiti kao partnere, ali treba utjecati na medije koji negativno utječu na formiranje svijesti i/ili ponašanja djece i mladih.

3.1. OD MEDIJSKE KOMPETENCIJE K MEDIJSKOM OBRAZOVANJU PEDAGOGA

Medijski pedagozi pokušavaju pronaći poveznice između pedagoških implikacija uloge medija u društvu i potreba društvenih inovacija u suvremenom medijskom okruženju. Cilj joj je stvaranje adekvatnih dimenzija medijskih kompetencija koje vode k zadacima, a to su: zaštita privatne sfere života i razvoj samokritičnosti, razvoj u interkulturalnog dijaloga, usvajanje analitičkih, refleksivnih i etičkih dimenzija, pravo na informiranosti te sposobnost za korištenje inovativnih medija, npr. novih kompjuterskih *softvera*.³

Mediji se koriste kao pomoćno sredstvo i mogu biti (zasebna) nastavna tema. Cilj je da se pomoću medija potiče stvaralaštvo učitelja i učenika. Odatle pitanje: "Kako obrazovati medijskog pedagoga?" Sve su to pitanja ili važni aspekti za inovativnu pedagogiju (Pöttinger i sur., 2004: 45). U obrazovanju budućega medijskog pedagoga trebaju biti zastupljena barem tri područja koja obuhvaćaju medije i informacijske tehnologije u odgoju, obrazovanju i nastavi, a to su: a) opća medijska kompetencija: teorija medija

³ 35 milijuna stanovnika SAD-a posjeduju vlastiti PC- u kući (Baacke, 2007: 101).

i informacijskih tehnologija, izbor i primjena medija i informacijsko-tehničkih sustava, stvaranje medijskih softvera, društveno značenje medija u izmjeni informacija, medijska estetika, medijska etika i medijsko pravo; b) medijsko-didaktička kompetencija: primjena informacijskih tehnologija u nastavi, značenje medija u nastavi, uporaba medija i informacijskih tehnologija u predmetnoj nastavi, primjena medija i informacijskih tehnologija u izvannastavnom radu s djecom i mladeži, analiza i procjena vrijednosti medijske ponude, društveni i institucionalni uvjeti za medijsku produkciju, implementacija i evaluacija medijskih nastavnih modula i c) "kompetencija u području medijskog odgoja" (Pöttinger i sur., 2004: 49).

Termini 'medijska pismenost' i 'medijska kompetencija' često se koriste kao sinonimi. Medijska pismenost⁴ se ponekad odnosi na stjecanje vještina, kao što je kompjuterska pismenost ili za grupe medija (tehnološka ili digitalna pismenost), dok medijska kompetencija uključuje i znanje i upućenost o ambivalentnoj ulozi medija. Medijska kompetencija označava "spodobnost kretanja po svijetu medija na kritički, reflektivan i nezavisan način, s osjećajem za odgovornost, koristeći medije kao sredstvo za nezavisno i kreativno izražavanje" (Pöttinger i sur., 2004: 71). Medijska se kompetencija mora bazirati na kvalifikaciji učitelja i učenika, ali i roditelja, što je nužno za život s medijima u trećem tisućljeću. Dakle, nije bit medijske kompetencije u stjecanju znanja i vještina samo nastavnika (kako živjeti s medijima), nego i odgajnika (učenika) kako ih kritički vrednovati. Integrativna medijska pedagogija sadrži normativno značenje (opis određene namjere) gdje atribut "integrativno" sadrži dvostruku kvalitetu. S jedne strane, sva tri aspekta medijske pedagogije: medijska didaktika, medijski odgoj i medijska pismenost (od planiranja, odabira metode do evaluacije nastave) i s druge strane, odnos medijske pedagogije prema inovativnim medijima.

U doglednoj bi se budućnosti sustav medijske kompetencije mogao integrirati u školski sustav, kao što je to u većini europskih država. U tom cilju neophodno je imati kolegij "Medijska pedagogija" na nastavničkim fakultetima, a koji danas imaju samo pojedini nastavnički fakulteti u Hrvatskoj imaju.

4. DIMENZIJE MEDIJSKE KOMPETENCIJE

Medijska kompetencija⁵ je središnji pojam u medijskoj pedagogiji. Ona uključuje sposobnosti koje pojedinac unutar medijsko-informacijskog društva mora usvojiti. Te se sposobnosti odnose na izgradnju kritičke refleksije prema ponuđenim medijskim sadržajima. Baacke (2007) je uveo prvi pojam "komunikativna kompetencija" u odgojnim znanostima kao preddiskusiju za medijsku kompetenciju. Pod pojmom "komunikativna kompetencija" podrazumijeva se sposobnost odgajnika da razumije, da se sporazumi i izmjenjuje jezične simbole (Schrob, 1995., 27). Medijska kompetencija sadrži sljedeće čimbenike: a) individualne karakteristike primatelja, b) dekodiranje medijskih simbola, c) aktivno korištenje medija, d) kritičku refleksiju: razvitak kritičkog medijskog okruženja, e)

⁴ Medijska pismenost je uži pojam za "medijsku kompetenciju" a znači sposobnost kritičke analize medijskih ponuda, istovremeno koristeći medije kao sredstvo za kreativno izražavanje. Ona vodi k realizaciji glavnog cilja medijskog odgoja i obrazovanja.

⁵ Medijska se kompetencija, kako smo ranije utvrdili, odnosi na (samo) analizu medijskih sadržaja (Baacke, 2007: 67).

motiviranost medijskog korisnika. Baacke ih je operacionalizirao u sljedeće predimenzije: medijska kritika (sposobnost analize sadržaja medija), medijsko znanje (znanje o medijima i sistemima te sposobnost produkcije), medijsko korištenje (receptivna komponenta korištenja medija, npr. interaktivno korištenje: kako i na koji način te s kojim posljedicama) i medijske forme djelovanja (inovativni medijski sistemi, kreativnost i estetske forme) (Baacke, 2007: 44). Dva su temeljna glagola osnova za izgradnju medijske kompetencije: *znati i moći – djelovanje*.

Osnovne su dimenzije medijske kompetencije u medijskoj pedagogiji:

Kognitivna dimenzija: odnosi se na znanje, razumijevanje i analizu sadržaja u medijima. Ova dimenzija omogućava stjecanje znanja medijske kompetencije kako bi se simboličke poruke putem medija mogle uspješno dekodirati i razumjeti njihova značenja. *Moralna dimenzija*: koja zagovara tezu da se mediji trebaju promatrati s etičkog aspekta. Treća je *socijalna dimenzija*: a odnosi se na prava, medijsku politiku i socijalna djelovanja. Četvrta je *estetska dimenzija*: oi kojoj su mediji nositelji izražaja i informacijskih poruka. Ovu dimenziju najviše koriste medijski manipulatori putem estetskih sadržaja poput: slika, boja...itd. Upravo ti sadržaji "bude" emocionalne efekte kod korisnika (posebice djece i mladih, npr. internet, videoigre). Peta je *dimenzija djelovanja*. Ona bi trebala razviti sposobnosti aktivnog uključivanja u interpretaciji sadržaja medija. Od pasivnog pojedinca razviti aktivnog. Ova dimenzija također je važna u *decoding procesu*. Neki stručnjaci sve ove dimenzije nazivaju i nove vizije ili paradigme za poboljšanje interaktivnog učenja u dvosmjernoj ulozi medija. Baacke ih naziva i novom filozofijom obrazovanja u informacijskom društvu. Smatra da je proces kompetencije uspješan ako se u pojedinca razviju sve dimenzije (Hofmann, 2003: 65).

Chomsky ističe da je "jezična kompetencija urođena sposobnost" (prema Moser, 2006: 89). Prema Baackeu "komunikacija se ne sastoji samo od jezične interakcije". Zbog toga nije dovoljno "imati" samo jezičnu kompetenciju. Za Baackea je bitno "ono" što pojedinac vidi i čuje i što može sam producirati (Baacke, 1997: 52). Iz tog razloga Kübler (1996) ističe da "...medijske kompetencije ne mogu biti ostvarive kao nova paradigma u medijskoj pedagogiji ako se primjeri 'uzimaju' samo od Chomskog." (Kübler, 1996: 12). Uz pomoć kodova slika i digitalnih (inovativnih) medija mogu se interpretirati informacije, ali ne mogu biti dekodirane bez usvojene medijske kompetencije (Doelker, 1997: 48). Konkretni nastanak različitih medijskih kompetencija koje su shvaćene kao nove paradigme medijske pedagogije usko je vezan za uporabu inovativnih medija (Doelker, 1997: 53).

Učenik mora znati vladati medijima, a ne mediji njime. Četiri su značajne točke koje odgovaraju na pitanje što je to pedagoško u medijskoj kompetenciji: 1. kompenzatorsko: reakcijsko, socijalno, etičko, 2. interkulturalno: kulturalne perspektive, vrijednosne orijentacije, kulturne povezanosti, suživot, 3. teorijsko-znakovno: semantičko, dekodiranje simbola i znakova u medijima i 4. društveno-socijalno: odgovornost i sudjelovanje s različitim medijima. Heinz Moser (2000) ističe "obrazovni standardi dobivaju na značenju stjecanjem medijskih kompetencija kao nove paradigme medijskog obrazovanja" (Moser, 2000: 87). To podrazumijeva INPUT (u kurikulumu, a ne OUTPUT) onoga što je učenik usvojio i naučio. (Moser, 2000: 88). Za realizaciju INPUT-modela Njemačka se zadnjih godina orijentirala na nastavne predmete: njemački, matematiku i jedan strani jezik. Na toj se razini trebaju razviti obrazovni standardi koje će učenik u određenoj dobi morati usvojiti. Takav se prijedlog razvoja u usvajanju razina medijske kompetencije

počeo primjenjivati u Zürichu zadnjih deset godina. (Moser, 2000: 97). Postojala su tri polja djelovanja gdje su se učenici morali kvalificirati, a to su: 1. uporaba medijskih proizvoda, 2. razmjena medijskih poruka (komunikacijski mediji) i 3. medijska refleksija i medijska kritika (medijska kritika se razvila 80-ih god.). Ove tri polja djelovanja zapravo predstavljaju tri područja kompetencije. Na temelju njih su u Zürichu usvojeni standardi za četiri dobne razine: a) od 1 - 6 razreda, b) od 7 - 9 razreda, c) od 9 - 10 razreda i d) od 10 - 12 razreda (Moser, 2006: 221).⁶

Tablice opisuje standarde pri usvajanju medijskih kompetencija kod učenika.

Tablica: 1. Područje djelovanja: Upotreba i oblikovanje medijskih proizvoda

<i>Kompetencija o spoznaji objekta/stvari</i>	<i>Metodička kompetencija</i>	<i>Socijalna kompetencija</i>
RAZINA KOMPETENCIJE: 1.		
Koristi medije kao pomagala u procesima učenja i razvijanja kreativnosti.	Optimizira osnovne funkcije medijskog prostora.	Doživljava medije kao podršku u promicanju interaktivne metode.
RAZINA KOMPETENCIJE: 2.		
Prepoznaje sadržaje medija i prosuđuje.	Postavlja medije k pedagoškom diskursu.	Koristi medije za kooperaciju i socijalnu komunikaciju.
RAZINA KOMPETENCIJE: 3.		
Prepoznaje određenu vrstu medija među ostalim medijima, te ga odabire za ciljnu upotrebu.	Prepoznaje određenu vrstu medija među ostalim medijima.	Postavlja određenu vrst medija kao sredstvo za analizu procesa kooperacije svih aktera.
RAZINA KOMPETENCIJE: 4.		
Koristi medije na temelju diferencijalnog (stečenog) znanja, te ih upotrebljava za učenje i rad.	Postavlja medije kao koristan aparat za razvoj kreativnosti učenika i učitelja.	Odnosi se na socijalno učenje uz uporabu medija – učenje vještinama komuniciranja.

(Moser, 2006: 221)

Tablica: 2. Područje djelovanja: Razmjena i interveniranje medijskih poruka

<i>Kompetencija o spoznaji objekta/stvari</i>	<i>Metodička kompetencija</i>	<i>Socijalna kompetencija</i>
RAZINA KOMPETENCIJE: 1.		
Uviđa medije kao sredstvo u procesu razmjene informacije u komunikaciji.	Upotrebljava pojedine medije kao sredstvo za kooperaciju i komparaciju.	Razmjenjuje iskustava putem medija – učenje na daljinu – tzv. E – Learning, upoznavanja...itd.

⁶ Ova se podjela odnosi na švicarski sistem školovanja: primarna škola: 1-6 , sekundarna I: 7-9, sekundarna škola II: 10-12 (Moser, 2006: 221).

RAZINA KOMPETENCIJE: 2.		
Raspolaže određenim znanjima o upotrebi medija pri razmjeni informacije.	Komunicira i kooperira s odabranim medijima, (svim akterima u obrazovnom procesu).	Uočava da se putem medija stvara kvalitetnija komunikacija i za razvoj socijalnih standrada ponašanja.
RAZINA KOMPETENCIJE: 3.		
Raspolaže određenim znanjima o socijalnim uvjetima (putem medija) u procesu komunikacije i kooperacije.	Ciljano koristi medije u artikulaciji nastavnog sata.	Koristi određene medije za analizu sadržaja u različitim medijima – komparacija sadržaja i ponuda.
RAZINA KOMPETENCIJE: 4.		
Upotrebljava određeno stečeno znanje o medijima kao mogućnost medijske komunikacije i kooperacije u rješavanju socijalnih i radnih problema.	Organizira razmjene informacija putem novih medija – učenje na daljinu, tzv. E-Learning.	Iz određenog medija preuzima informacije pri razmjeni informacije i uspoređuje stavove i ponašanja.

Za aktivan medijski rad Moser predlaže učenje na daljinu, tzv. E- Learning (Moser, 2006: 222).

Tablica 3. Područje djelovanja: Refleksija i medijska kritika.

<i>Kompetencija o spoznaji objekta/stvari</i>	<i>Metodička kompetencija</i>	<i>Socijalna kompetencija</i>
RAZINA KOMPETENCIJE:1.		
Razmišlja o prednostima i posljedicama pri korištenju medija.	Upotrebljava određene kriterije za osuđivanje informacije od strane medija (a koji su neprimjereni za mlade, npr. senzacionalistički).	Upotrebljava medije kao sredstvo za analizu socijalnih radnji. Razvija kritički dijalog o otuđenju kroz tzv. nove medije.
RAZINA KOMPETENCIJE: 2.		
Procjenjuje medijski proizvod na temelju funkcija i djelovanja.	Donosi kriterije za osuđivanje medija koji manipuliraju.	Koristi kriterije (nakon što ih je ocijenio-la) u socijalnim procesima.
RAZINA KOMPETENCIJE: 3.		
Spoznaje utjecaje medija na pojedince i društvo i (ne) vrijednosti koje promovira.	Interpretira i procjenjuje informacije.	Koristi medije i spoznaju o njima za određeni socijalni proces uspostavljanja dijaloga.

RAZINA KOMPETENCIJE: 4.		
Osuđuje razmjene djelovanja informacija između društva i pojedinca.	Prepoznaje i vrednuje interese profita i oglašivača, reklamera-kritička dimenzija.	Djeluje aktivno i odgovorno pri upotrebi medijski dobivenih informacija, referira se na svaku informaciju u medijima.

(Moser, 2006: 223)

Slijede standardi koji se nadopunjuju pomoću ostalih indikatora. S obzirom na to da se tablica 3. bazira na medijskoj kritici i zalaže za aktivni medijski rad, predlažem sljedeće aktivnosti: kritičku analizu časopisa za mlade, (ne)stvarne idole, analizu reklama manipulativnog sadržaja, funkcije novih medija itd.

Tablica: 3.1. Upotreba i oblikovanje medijskih proizvoda: standardi s indikatorima

<i>Kompetencija o spoznaji objekta/stvari</i>	<i>Metodička kompetencija</i>	<i>Socijalna kompetencija</i>
Medije može koristiti na temelju stečene kompetencije pri upotrebi stjecanje vlastitih ciljnih intencija.	Upotrebljava medije ciljno za određeni uzrast. Početi s usporedbom školskih listova i listova za tinejdžere.	Koristi medije za podizanje suradnje među djecom i djece s odraslima.
Oblikuje medije za rješavanje zadataka.	Upotrebljava medije pri rješavanju problema vezanih za procese učenja.	Medijske proizvode oblikuje i prezentira ovisno o socijalnom okruženju.
Mediji služe pojedincu kao alat pri rješavanju radnih zadataka u procesu učenja.	Određene medije koristi u formuliranju zadataka i planiranju radnji pri procesu učenja.	Upotreba medije za zajedničko učenje i u rješavanju zadataka za razvoj prosocijalnih vrijednosti.
Ciljno orijentira medije pri zadatku učenja te ih oblikuje s obzirom na dane medijske informacije- sadržaje.	Prosuduje medijske proizvode i rješava probleme pri zadanim postupcima.	Na temelju stečenih kompetencija medije ciljno orijentirane prema život u zajednici – poticanju interkulturalnosti.
Neke pojmove u području medijskog korištenja razlučuje, razumije, odbacuje i sastavlja kao strukturu i pripremu pri rješavanju nekog problema.	Nove funkcije inovativnih medija sistematično analizira, prevenstveno najsofisticiranije manipulativne emisije – reality - show, talk - show...itd.	Kod zajedničkog učenja koristi inovativne medije kao pomoćni alat u prikupljanju korisnih informacija u analizama socijalnih odnosa u različitim kulturama.

(Moser, 2006: 224)

Ove tri razine predstavljaju se kao zadatci koji (egzemplarno) prikazuju što bi npr. u kurikulumu školstva trebalo postojati da bi se stekle nove vještine i/ili kompetencije. Formuliranje medijske kompetencije kroz te tri razine pokazuje kako se i na koji način npr. učenik razvija (kompletnost) u usvajanju dimenzija medijske kompetencije. Npr. područje djelovanja-refleksija (kod socijalnih kompetencija – razina 1, tablica 3B) ukazuje na to da se mediji mogu koristiti kao pomagala prilikom rješavanja nekog zadatka. Prelazak na razinu 2 (tab.3) predstavlja stupanj već usvojenih formi koje se odnose na kritičku uporabu medija. Na trećoj razini (tab.3) podrazumijeva se preuzimanje odgovornosti i samokritičnost i, dok četvrta razina predstavlja zapravo nadopunjavanje već stečene razine znanja i vještina.

Tablice zapravo prokazuju zadatke i ciljeve u određenom kurikulumu medijske pedagogije u stjecanju kompetencija i nude poveznice pri razvoju i usvajanju sposobnosti.

Na temelju interpretiranja medijske kompetencije kroz medijsko obrazovanje prikazani je model primjer što bi to učenik u određenoj školi, na određenoj razini i određenom polju morao usvojiti (prilikom prijelaza na višu razinu). Pedagoško je djelovanje u tome kontekstu nužno za medijsko obrazovanje jer se usvaja djelovanje dvaju bitnih glagola: *znati (wissen)* i *moći (können)*, koji su potrebni za "snalaženje" u suvremenom medijskom okruženju. Oni se nadopunjuju. Moser ih (2006: 332) sagledava preko digitalnih medija. Iz toga se mogu sažeti temeljni zadatci u savladanju medijskih kompetencija: a) medijske proizvode smisleno razumjeti, odabrati određeni medijski proizvod i znati ga koristiti (u komunikaciji, učenju, igri, simulaciji, telekomunikaciji...), b) pojedine medije preoblikovati na taj način da služe kao sredstvo u procesu učenja i u rješavanju problema u suvremenom medijskom okruženju, c) medijske sadržaje znati prihvatiti i/ili odbaciti, d) oduprijeti se manipulaciji (videoclips, comics, listovi za tinejdžere, reklame...) i e) medijske proizvode znati analizirati, kritizirati (Willke, 1995: 38).

Wolfgang Schilla (1999)⁷ je izradio medijski projekt za osnovne škole sa zadacima za stjecanje medijskih kompetencija.

Tablica 4. Primjer aktualizacije medijske kompetencije.

<i>Zadatci- područje rada</i>	<i>Rasprava o doživljaju medija i razmjena iskustva – refleksivno</i>	<i>Rasprava o medijskim proizvodima – analitičko</i>	<i>Aktivni medijski rad – produktivno</i>
<i>Školska akad. godina</i>			
2. razred	Učenici(e) diskutiraju o medijima kako su ih doživjeli.	Učenici(e) razlikuju na temelju njihovih medijskih iskustava različite stilove medija (<i>genres</i>) i mogu imenovati tzv. dječje medije.	Učenici(e) će na primjerima određenih medijskih proizvoda znati sadržaj interpretirati.

⁷ Wolfgang, S. (1999: 121)

	Učenici(e) spoznaju značenje i funkcije medija – kao faktor – <i>alat</i> .	Učenici (e) znaju na primjerima razlikovati realnost i fikciju.	Učenici(e) uče služiti se različitim tehničkim medijima: znaju ih koristiti .
3. i 4. razred.	Učenici(e) raspoznaju manipulaciju u medijskim ponudama.	Učenici(e) istražuju kritički medijske sadržaje.	Učenici(e) su u stanju samostalno izraziti sadržaje uz pomoć tehničkih pomagala.
	Učenici(e) pronalaze uzroke zašto pojedini medijski sadržaju utječu na njihov svakidašnji život.	Učenici(e) pronalaze poveznice i odnose između realnosti i fikcija danih u medijskim ponudama.	Učenici(e) otkrivaju specifičnosti medija putem eksperimentalnog djelovanja.
5. i 6. razred	Učenici(e) se suprotstavljaju neselektivnom prihvaćanju određenih medijskih ponuda.	Učenici(e) istražuju samostalno zahtjeve s kojim medijima se mogu ispuniti obrazovne ili odgojne svrhe.	Učenici(e) proizvode sami medijske proizvode koje će im poslužiti za određeno predstavljanje i izražavanje (školski listovi).
	Učenici(e) diskutiraju je li se i kako "isplatilo" koristiti određene medije u ostvarivanju ciljeva, npr. u učenju, i kako se to odrazilo na njihov privatni život (slobodno vrijeme).	Učenici(e) raspoznaju određene primjere koji rekonstruiraju fikciju a koji realnost.	Učenici(e) se znaju služiti specifičnim tehničkim sredstvima kao pomoć pri rješavanju zadataka (iz različitih predmeta).

Iz navedenog je primjera vidljivo da su stupci koji predstavljaju - *Raspravu o medijskim proizvodima - analitički* te imaju značajnu ulogu u prepoznavanju fikcije-manipulacije. Mediji najviše slikom i estetskim doživljajima manipuliraju, na taj način od fikcije stvaraju realnost (primjeri različitih reklama za djecu, igrice koje promoviraju nasilje itd.) ili nameću kriterije vanjskog estetskog izgleda. Na taj se način stvaraju stilovi života koji utječu na ponašanje. To su hedonizam, konzumerizam ili nasilje kao stilovi života. Potiču ih mediji, te se uloga medijskih pedagoga ogleda u tome da ih djece i mladi prepoznaju i na vrijeme steknu kritički stav prema njima.

ZAKLJUČAK

Medijska je pedagogija stajališta da svaki čovjek živi u simboličkom svijetu. Ti simboli trebaju biti (u pedagogiji) *dekodirani* kako bi odgoj i obrazovanje izbjegli utjecaju medijske manipulacije. Mediji su sistem znakova i simbola, a uz njihovu (ne)pomoć čovjek konstruira svoj svijet stvarnosti i/ili fikcije.

Baacke je prvi uveo pojam "komunikativna kompetencija" u odgojnim znanostima kao preddiskusiju za medijsku kompetenciju. Ona uključuje sve sposobnosti koje pojedinac (unutar medijsko-informacijskog društva) mora usvojiti pri uporabi medijskih proizvoda, razmjeni medijskih poruka te medijskoj refleksiji i medijskoj kritici. Medijske kompetencije moraju voditi k medijskom odgoju i obrazovanju. Cilj joj je stvaranje adekvatnih dimenzija medijskih kompetencija koje vode k zadacima: zaštititi privatne sfere života, samokritičnosti, interkulturalnom dijalogu, usvajanju analitičkih, refleksivnih i etičkih dimenzija u (novim) medijima. Analizirajući medijsku kompetenciju s konstruktivističkog pristupa, podrazumijeva se "spoj" sposobnosti između dvaju temeljna glagola *što* (pojedinac mora usvojiti) i *znati* (upotrijebiti usvojene kompetencije). Pojedinac, posebice učenik, mora znati vladati medijima, a ne mediji njim. U tim novim obzorjima u suvremenoj pedagogiji medijska kompetencija mora voditi k razvoju medijskog obrazovanja i medijske kulture, što su sastavni dijelovi medijske pedagogije u suvremenom medijskom okruženju, a u cilju sprječavanja procesa manipulacije. Dakle, nužnost je shvaćanje integriranja medijskih kompetencija i s aspekta potreba učenika (a ne samo učitelja) u školski sustav jer ono vodi cjelovitom razvoju medijskog odgoja u suvremenoj pedagogiji.

LITERATURA

- Baacke, D. (2007) *Medienpädagogik*, Tübingen, Max Niemeyer.
- Doelker, C. (1997) *Ein Bild ist mehr als ein Bild*, Stuttgart: GmbH.
- Hoffmann, B. (2003) *Medienpädagogig – Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Paderborn, Schöningh UTB.
- Luhmann, N. (1991) *The Theory of Communication*, Amsterdam, Loet Leydesdorff.
- Kübler, H. (1996) *Kompetenz der Kompetenz...Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik in: medien praktisch*, 11, Tübingen, Max Niemeyer.
- Miliša, Z i Zloković, J. (2008) *Odgoj i manipuliranje u obitelji i medijima*, Zagreb, Markom.
- Moser, H. (2000) *Einführung in die Medienpädagogik-Aufwachsen im Medienzeitalter*, Opladen, Leske und Budrich.
- Moser, H. (2006) *Standards für Medienbildung, in: Computer + Unterricht 1*, Opladen, Leske und Budrich.
- Pöttinger i sur., (2004) *Medienbildung im Doppelpack- Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können*, Bielefeld, GMK.
- Schrob B. i Hûther J. (2005) *Grundbegriffe Medienpädagogik*, IV Auflage, München, Kopaed.

Schrob, B. (1995) *Medienaltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen, Leske und Budrich.

Willke, R. (1995) *Der produktiver Zuschauer-Medienaneigung als kultureller und ästhetischer Prozess*, München, Kopaed.

Wolfgang, S. (1999) Medienprojekte in der Grundschule: Möglichkeit und Grenzen schulischer Förderung von Medienkompetenz, *Medienkompetenz-Grundlagen und pädagogisches Handeln*, München, god.3, sv. 2 (4), str. 121 – 127.

DIE WIRKLICHKEIT DER MEDIENKOMPETENZEN IN DER MODERNE PÄDAGOGIK

KURZFASSUNG

In diesem Text wird die Frage analysiert welche Rolle und die Bedeutung haben die Medienkompetenzen in der Struktur bei der Entwicklung vom Medienerziehung.

Die Autorin erklärt die Rolle der Medienpädagogik beim gewinnenden Medienkompetenzen und betont notwendigerweise die Bildung der Medienpädagogen. Die gewinnenden Medienkompetenzen beziehen sich nicht nur an die Arbeiten der Lehrer, sondern auch auf die Schüler und genau das meint die Autorin des Textes für sehr wichtig und ebenso für ein grossen Schritt in der Medienerziehung. Schüler müssen die Medien (be)herrschen und nicht die Medien die Schüler. Die Autorin interpretiert fünf Dimensionen vom Medienkompetenzen. Sie gibt praktische Beispiele vom Ausland die (durch Medienprojekte und Medienarbeit) die Problematik der aktuellen Medienwelt analysieren, dabei schlägt Sie Lösungen vor bei der negativen Medienrolle in der Erziehung und Bildung. Am Ende des Textes entscheidet die Autorin, dass es zum erwarten sei die Medienkompetenzen im Schulsystem zum integrieren.

SCHLÜSSELWÖRTER: *Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienkunde, Medienerziehung*

UTJECAJ MEDIJSKOG NASILJA NA ADOLESCENTE I OBITELJ

ROZANA PETANI

MIRELA TOLIC

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 316.77-053.6:37

Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 6. XI. 2008.

U radu se polazi od aktualnih problema post-modernog društva koje je obilježeno informacijskom tehnologijom i komunikacijom. Značajno je da putem medija, posebice elektronskih (internet, blogging, video igrice) komunikacija postaje poveznicom svijeta brzih promjena i inovacija. Upravo takav svijet današnjice, dakle svijet novih potreba mladih za informiranjem, za inovacijama i komunikacijom te novom vrstom zabave ima dvostruku ulogu. S jedne strane, beznačajno pretvara u značajno, odnosno nepoznato u poznato, što omogućava uspješnu efektivnost u obrazovanju, dok s druge strane promovira nasilje. To je dovoljan razlog da se istakne značenje medijske i obiteljske pedagogije u empirijskim analizama fenomena nasilja i edukaciji mladih i njihovih roditelja.

Danas su mediji dio obiteljskog ozračja te svojim postojanjem i porukama djeluju na obitelj i njezine članove, ali o upotrebi medija i njihovim pozitivnim ili negativnim učincima odgovorno odlučuju sami članovi obitelji. Može se reći da su roditelji neizbježan medijski socijalizator i jedan od presudnih čimbenika koji omogućuje djeci i mladima razlikovati fikciju od stvarnosti te pozitivne od negativnih sadržaja.

Pod pojmom medijskog nasilja podrazumijeva se: indoktrinacija, laž, diskriminacija, uvrede, ucijene i rasna segregacija djece i mladih. Navodi se da su mediji (TV, filmovi, internet, blogging, video igrice) potencijalno moćni manipulatori koji vode samo kratkoročnoj ugodi, a zapravo prevladava dugoročno gubljenje osobnosti. Mogućnost rješavanja problema po pitanju nasilja u medijima vidi se u medijskoj i obiteljskoj pedagogiji.

KLJUČNE RIJEČI: *adolescenti, mediji, medijska i obiteljska pedagogija, nasilje, uloga obitelji*

NASILJE U MEDIJIMA – NASILJE U REALNOSTI

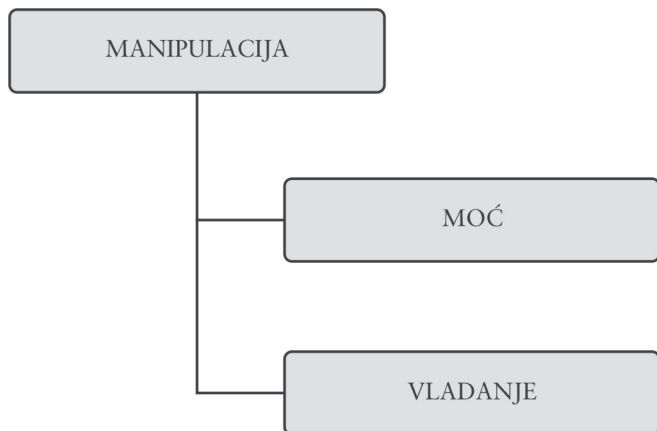
Posljednjih godina postoji puno radova koji se bave istraživanjem koliko nasilje u medijima doprinosi razvoju agresije i nasilničkog ponašanja mladih (Bushman i Huesmann, 2001; Ilišin i sur., 2001, 2003; Buchanan i sur., 2002; Anderson i sur., 2003; Huesmann i sur. 2003; Miliša i Zloković 2008). Namjera nam je potaknuti važne aspekte analize medijskog nasilja i istaknuti da ova problematika zahtjeva širi, multidisciplinarni pristup. Glavnina istraživanja je pokazala da djeca i mladi koji su izloženi agresivnim i nasilnim sadržajima u medijima pokazuju agresivnije ponašanje i stavove. Nasilje potiču sljedeći razlozi: nepostojanje verbalne komunikacije, nedostatak stručnjaka u školama i

preventivnih programa (najveći nedostatak stručnjaka pedagoško-psihološke službe je u područjima od posebne državne skrbi), zatim odgojna atrofija škole, vrijednosna matrica da cilj opravdava sva sredstva, nasilje kao reakcija na dezorganiziranost društva i probleme mladih, sve izraženija depresija i neurotičnost adolescenata itd. (Mrkonjić, Miliša, 2005). Na taj način mladi postaju prognanici života i/ili se nalaze na rubu društva.

Nasilje u medijima od svjesnog pojedinca može učiniti pasivnog konzumenta ili promatrača koji smatra kako su sve deformacije normalne, a upravo u tome i jest razorna moć medija-manipulatora. Mediji poput interneta, TV i sl. potencijalno su moćni manipulatori jer utječu na mladog čovjeka da sa sumnjom i nevjericom gleda na sveukupnu javnost. Glavni alibi ovakvih medija jest privući i fascinirati korisnika, te kratkoročno stvoriti trenutnu ugodu i zadovoljstvo, a dugoročno dovodi do gubljenja osobnosti. Smatramo da medijsko nasilje, poput onog na internetu, TV-u, u filmovima i sl., direktno utječe na razvoj agresivnog ponašanja kod mladih. Theunert (2006) pod pojmom medijskog nasilja podrazumijeva indoktrinaciju, laž, diskriminaciju, uvrede, ucjene i rasnu segregaciju djece te naglašava karakter moći koji se odnosi na autoritarnost, koju izjednačava s manipulacijom. Prema istom autoru "moć je glavno sredstvo manipulacije" (Theunert, 2006: 63-64), što se može slikovito prikazati na sljedeći način (vidi sliku 1.).

Neka su istraživanja pokazala da se kod mladih izloženih agresiji i nasilju putem medija javljaju različite psihičke posljedice (Bandura, 1959, 1961; Anderson i Bushman, 2001; Bushman i Huesmann 2001): realnost zamijenjena iluzijom, gubljenje i kriza identiteta, manja osjetljivost na nasilje i za one koji pate od nasilja, povećanje asocijalnog i agresivnog ponašanja, viđenje nasilja kao prihvatljiva u rješavanju konflikata itd. Potrebno je još istaknuti kako nasilje u medijima više utječe na djecu koja su mlađe dobi jer ih je lakše impresionirati, teže im je razlikovati fikciju od realnosti, jer ne mogu razlučiti motive za nasiljem i uče upravo promatranjem i imitacijom.

Istraživanje Kaiser Family Foundation (2005) pokazalo je da djeca od 8 do 18 godina provedu više vremena ispred kompjutera, televizije i u videoigricama (44,5 sati tjedno), nego u bilo kojim drugim aktivnostima.



Slika 1. Moć i vladanje kao sredstvo manipulacije (prema Theunert, 2006)

Djeca i mladi koji više gledaju TV i igraju videoigrice nisu samo više izloženi medijskom nasilju već su agresivnija među svojim vršnjacima i imaju izrazitu tendenciju da više takva ponašanja poprimaju u svojim interakcijama s drugima (Buchanan i sur., 2002).

Nadalje, istraživanja pokazuju da korištenje interneta kod adolescenata eksponencijalno raste u posljednjem desetljeću, a taj rast prate: 1) razlike po spolu, npr. dječaci provode više vremena online, surfajući na webu i igrajući nasilne igrice, dok djevojke više koriste chat ili online kupovinu; 2) korištenje interneta uzrokuje socijalnu izolaciju i depresiju, osobito kod adolescenata; i 3) adolescenti koriste internet za anonimno eksperimentiranje svojim identitetom (Gross, 2004).

Istraživanja Njemačkog instituta¹ u Mainzu (2007) pokazala su da su mladi koji su bili u grupi s kojom se detaljno radilo o pitanjima informiranja, o fenomenu nasilja u medijima i izvan njih svjesniji mogućnosti medijske manipulacije od grupe mladih koji nisu sudjelovali u informiranju o negativnim efektima medija. Istraživanje je također pokazalo da mladi iznad 16 godina na internetu najčešće posjećuju blogove. Sadržaji na koje su nailazili na blogovima, a koje navode ispitanici, u većini su slučajeva nasilje i pornografija, zatim slijede zabava, način korištenja slobodnog vremena a na posljednjem su mjestu nove informacije. U istom istraživanju na postavljeno pitanje koliko vremena dnevno provode na blogovima, ispitanici su odgovorili sljedeće: 1 sat dnevno 48,9%; 2 sata dnevno 41,0%; 2-4 sata dnevno 8,0%; 4 sata dnevno 2,1% ispitanika. Na pitanje kako ocjenjuju blogove, odgovorili su: zanimljivo 92,5%; indiferentno 6,1%; beskorisno 0,3%; opasno 1,1%.

Nakon pregleda iznesenih rezultata istraživanja uočljivo je da je medijsko nasilje postalo jedan od najvećih problema današnjeg društva, no treba istaknuti da to ne znači kako mediji generiraju nasilje, nego treba reći da nasilje koje u društvu već postoji, mediji izrabljuju te oblikuju na svoj način radi bolje zarade i manipulacije nad pojedincem. U nastavku navodimo nekoliko primjera agresivna ponašanja mladih koji se mogu naći u dnevnom tisku i internetskim stranicama:

- Motiv masakra u SAD-u (prosinac 2007.) koji je počinio devetnaestogodišnjak te pri tome nasumice ubio devet i ranio pet osoba, naknadno je otkriven u tisku, jer je prije nego što je sebi oduzeo život, napisao poruku: "Sada ću biti slavan!" (www.jugendgewalt.de).
- Bejbolske palice su postale simbol bandi (www.jugendgewalt.de), a o isto izvješćuju i splitski novinari – "Brđani" i "Getani" ratuju bejbolskim palicama.
- Šokantni su i pronađeni grafiti: u Rijeci "Kriminal je smisao naše mudrosti"; u Osijeku "Gdje je krvi tu si prvi"; u Zadru "Najbolji oblik samokritike je samoubojstvo"; u Puli "Ako škola znači život, živjela smrt". To su po(r)uke koje se potiču u senzacionalističkom tisku, nasilnim scenama, video-igricama, elektroničkim medijima itd.

Nasilje, smrt, pornografski materijali, pedofilija, kriminal itd. stvaraju socijalno izolirana pojedinca. Nasilje postaje stilom života, a mladi koji imaju nizak stupanj samopoštovanja skloniji su krizi identiteta i većem utjecaju nasilja. Tako mladi kroz sukobe traže sebe, jer nasilje nad mladima inicira i nasilje među mladima.

¹ Institut für Medienpädagogik in Mainz - Johannes Gutenberg Universität, 2007 (interni podaci)

DVOSTRUKA ULOGA MEDIJA I MEDIJSKA PEDAGOGIJA

Pozitivna uloga medija ima strukturalno i simboličko značenje. Kroz strukturalno značenje djelovanje medija odnosi se na mjesto pojedinaca u društvu. Oni su prijenosnici simbola od čovjeka k čovjeku. Mediji se razvrstavaju u tri grupe: primarne (neopipljivi, npr. jezik), sekundarne (odnosi se na produkciju medijskih sadržaja, npr. glazba) i tercijarne (kombinacija prethodnih) (Schrob, 1995: 45).

Hug (2007: 87) je došao do zaključka da postoji šest funkcija medija u tehničkim komunikacijama, tj. digitalnim medijima:

1. organizacija razmjene komunikacije
2. razumljivost informacija
3. socijalna organizacija društva
4. kulturalna reprodukcija
5. transfer komunikacije među pojedincima i
6. demokratizacija obrazovanja i interkulturalna funkcija.

Svjedoci smo da mladi danas sve više postaju robovi i ovisnici o blogovima, internetu, videoigricama kao sredstvima masovnih komunikacija. Međutim uz to je prisutna i socijalna potištenost, izoliranost te nasilje, što znači da se mladima otvaraju novi putovi pristupa informacijama i formiranja identiteta, a to sa sobom donosi poteškoće i opasnosti za osobni razvoj.

Temeljno pitanje koje se javlja jest otkrivanje dvostruke uloge medija koji utječu na identitet mladih, vrijednosti i njihovo ponašanje. Tehnološki napredak otvara izvanrednu mogućnost raznovrsnih pristupa informacijama, ali ne treba zaboraviti i onu drugu stranu "medalje", naime da informacije imaju manipulativne efekte te da promoviraju nasilje među mladima. Zbog toga je uporaba medija, pored informativno-obrazovne uloge često i u funkciji indoktrinacije i/ili manipulacije (Miliša, 2006). "Elektronički mediji (s određenim sadržajima i/ili emisijama) poprimaju najsofisticiraniji oblik manipuliranja nad mladima i vode (ne)izravno u ovisnosti o različitim (s)tvarima jer afirmiraju oslobađanje od rada u dokoličarenju² i nestajanja svakog vida (samo)odgovornosti. Kroz zabavu manipulator plasira komercijalizaciju života i svih vrijednosti" (Miliša, 2008: 57). Uspjeh je zajamčen formom: seks, senzacija i skandali. Choen je u svojoj studiji kazao da će pitanje kako je određeni (devijantni) događaj prikazan u medijima, kod najvećeg dijela ljudi "stvoriti predstavu o tom događaju ili devijantnosti" (Choen, 1980: 30). Isti autor je još sedamdesetih godina upozoravao da mediji pored informativnih sadržaja sve više znaju manipulirati sadržajima s preuveličavanjem događaja ili iskrivljavanjem činjenica.

² Dokoličarenje danas sve više postaje način zabave, ali kroz svojevrni bijeg od organiziranog rada u kojemu pojedinac sve manje sam participira ili samostalno odlučuje o njegovu korištenju. Ono se je "otrgnulo" ranijem poimanju kreativnog izražavanja u slobodnom vremenu. Dokoličarenje sve više postaje prepoznatljiv potrošački

stil ponašanja, posebno mladih i uglavnom podrazumijeva pasivni odnos prema ponuđenim sadržajima. Nije li jedan od problema mladih o kojemu se puno govori, a malo piše i istražuje - višak dosade i manjak ambicija i koje su posljedice toga? (Miliša, 2006)

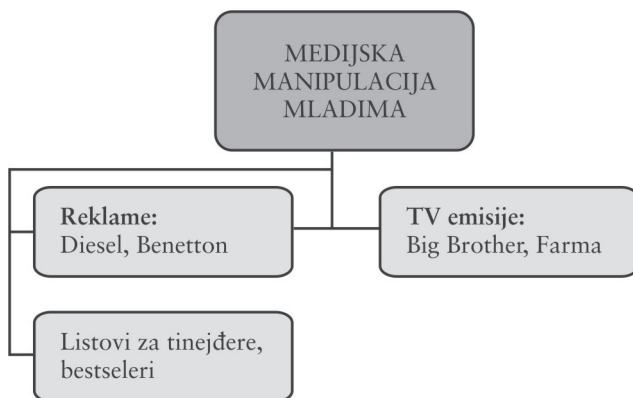
Svjesni smo da je danas nemoguće razmatrati bilo kakve aspekte života mladih izvan konteksta utjecaja medija, ali kakve će učinke mediji ostvarivati, ovisi upravo o tome kako će oni biti upotrijebljeni (Ilišin, 2001). Iz toga proizlazi da: *što je jača svijest o medijskom djelovanju, to je manja šansa za njegovo negativno djelovanje.*

Kako ojačati svijest mladih o medijskom djelovanju i spriječiti medijsko manipuliranje? Na ovo pitanje odgovor može dati *medijska pedagogija*. Medijska pedagogija je mlada disciplina koja sadrži sva sociopedagoška, sociopolitička i sociokulturna razmišljanja o ponudama medija za djecu, mlade i ljudi treće dobi te analizira njihove interese koji se javljaju u odrastanju, radu, u slobodnom vremenu i obiteljskom životu. Razvoj medijskog obrazovanja pospješuje razvoj medijske kompetencije – kritičkog stava prema svim vrstama inovativnih medija, posebice blogginga, koji je postao trend među mladima. Cilj medijske pedagogije jest razumjeti dvostruku funkciju inovativnih medija i naučiti se njima pravilno služiti (Baacke, 2007). Potrebno je mijenjati medije na taj način da doprinose stvaranju identiteta mladih i da imaju odgojnu ulogu, a ne manipulativnu. Medijska pedagogija treba na pravi način ponuditi korištenje interneta, blogova i drugih medija kako bi se doprinijelo razvoju tog procesa. Ona bi mogla ponuditi nove koncepte i razviti metode kako bi se (posebice) mladi znali koristiti medijima koji imaju socijalnu i integracijsku dimenziju. Medijsku pedagogiju može se razmatrati kroz dva aspekta u užem i širem značenju (Schrob, 1995: 27):

Medijska pedagogija u užem značenju	Medijska pedagogija u širem značenju
<ul style="list-style-type: none"> - primarni pristupi pedagojskim zahtjevima - koncentracija na pedagoške odnose u interkulturalnim i nastavničkim dimenzijama - koncentracija na djecu i mlade - teorija i praksa odgoja - konceptualizacija antropološke dimenzije u odgoju - demokratičnost nastavnog procesa - kulturalno- pedagoške perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> - teorijsko-komparativni pristupi - masovna komunikacija, političke i društvene dimenzije - pedagogija kao "dadilja" kroz život - favoriziranje interdisciplinarnih pristupa - antropološki koncepti i njihove značajne funkcije - interpretacija antropološke koncepcije sa sociokulturnog aspekta - transfer informacija i demokratizacija obrazovanja - globalne i interkulturalne perspektive

(Izvor: Schrob, 1995: 27).

Njene poddiscipline poput medijske didaktike i medijskog obrazovanja imaju u tome vodeću ulogu. Takav način korištenja medija sprječava manipulaciju putem inovativnih medija koja prerasta u nasilje (Miliša, 2006). Na shematskom prikazu možemo vidjeti koji mediji najeksplicitnije manipuliraju:



Slika 2. Način manipulacije mladima

Za prevenciju medijskog manipuliranja koja vodi k medijskom nasilju od velikog je značenja stjecanje medijskih kompetencija i obiteljska komunikacija, gdje obitelj kao zajednica ima vodeću ulogu u tom procesu. Baacke (2007) je prvi uveo pojam komunikativne kompetencije u odgojnim znanostima kao ono što prethodi medijskoj kompetenciji. Pod pojmom komunikativne kompetencije podrazumijeva se cjelokupna sposobnost čovjeka da razumije, sporazumi se i izmjenjuje jezične simbole (Schrob, 1995, prema Baacke, 2007: 27). Prema istom autoru medijsku kompetenciju uvjetuju:

- a) individualna i demokratska orijentacija primatelja
- b) dekodiranje medijskih simbola
- c) aktivno korištenje medija: informacijska funkcija
- d) kritička refleksija
- e) razvitak kritičkog medijskog okruženja
- f) emancipiranost i motiviranost medijskog korisnika
- g) svjesnost pojedinca.

Baacke (2007) ih je operacionalizirao u sljedeće dimenzije: medijska kritika (sposobnost analize sadržaja medija), medijsko znanje (znanje o medijima i sistemima, te sposobnost produkcije), medijsko korištenje (receptivna komponenta korištenje medija, npr. interaktivno korištenje kako i na koji način, te s kojim posljedicama) i medijske forme djelovanja (inovativni medijski sistemi, kreativnost i estetske forme). Dva temeljna glagola kao osnova za izgradnju pojedinačne medijske kompetencije: *znati*-znanje i *moći*-djelovanje (Baacke, 2007: 67).

ADOLESCENTI I MEDIJI

S obzirom na to da se u radu govori o mladima, adolescentima, a oni su osobito osjetljiva populacija, potrebno je prije svega definirati pojam adolescencije. Adolescenciju možemo definirati kao period tranzicije od djetinjstva do zrelosti s univerzalnim morfološkim, psihološkim i kognitivnim promjenama. Karakterizira je ubrzani proces promjena u socijalnom i psihološkom funkcioniranju, kao i fizički rast (McNamara, 2000). Unatoč zajedničkim karakteristikama, postoje velike individualne razlike u periodu razvoja kroz adolescenciju, koje pokazuju utjecaji socijalnih i ekonomskih čimbenika. Prema nekim autorima opseg ovih razlika i način njihova manifestiranja rezultat su "socijalne ekologije" koja uključuje obiteljsko okruženje, komunikaciju, socijalnu strukturu, geografsko i političko područje, kulturalni i povijesni kontekst (McNamara, 2000; Lacković-Grgin, 2006). Prema Eriksonu (1980) čovjek u svom razvoju prolazi kroz osam stadija. Svaki je od njih obilježen krizom koju je potrebno riješiti kako bi osoba mogla dalje napredovati. Period adolescencije započinje u petom stadiju, kojemu je Erikson posvetio posebnu pažnju. Glavni zadatak tog stadija jest izgradnja identiteta, koja započinje u djetinjstvu, a u adolescenciji je to ključna psihosocijalna tema. S obzirom na to da kod adolescenata tada imamo izražen tjelesni odnosno seksualni razvoj te razvoj identiteta, mladi ljudi moraju integrirati sve elemente identiteta, tj. moraju riješiti krizu identiteta. Tu je vrlo važan odgoj u obitelji, školi te neformalni vidovi odgoja i kvalitetna komunikacija. Adolescenti su tada svjesni svojih obilježja, svojih želja i ciljeva, ali isto tako pred njima se nalaze i zahtjevi društva kao što su završetak školovanja, uključivanje u svijet rada, pronalaženje partnera, odabir političke filozofije i religijskog uvjerenja. Zahtjevi društva ne moraju uvijek biti u skladu sa zahtjevima adolescenata pa se zbog toga oni susreću i s problemima redefniranja identiteta.

Danas mladi žive u postmodernu dobu, u vremenu u kojemu su sve veće mogućnosti kreiranja čovjekovih sloboda, ali to je i vrijeme porobljavanja mladog čovjeka, vrijeme u kojemu se gubi identitet, kritičnost, intrinzične vrijednosti, potrebe i (samo)poštovanje. Može se reći da je pred naletom suvremene tehnologije nastao socijalno izolirani pojedinac. Mladi, doduše, danas imaju veću mogućnost izbora, ali ih prati slabi utjecaj socijalnih vrijednota te nesnalazljivost u ubranu razvoju tehničke revolucije. Mladima s jedne strane problem predstavlja što se moraju integrirati u takvo društvo, dok im se s druge strane otvaraju bogatije mogućnosti informiranja, korištenja tehnoloških komunikacija, mobilnost i sl. Smatramo da mladi nisu spremni pratiti naglu brzinu razvoja tehnološkog društva. Oni su često izmanipulirani od strane moćnika, odnosno medija (TV, filmovi, internet, video-igrice) koji predstavljaju marketinški instrument tzv. *online-marketing*. U procesu digitalizacije primjećuje se slabljenje tradicionalnih vrijednota što utječe na razvoj identiteta mladih, a znamo da identitet mladog čovjeka ne predstavlja samo izraz onoga što on jest, već i onoga što želi biti.

Veliki broj istraživanja pokazuju da značajan dio agresivne djece razvije agresivno ponašanje i u odrasloj dobi te da su vrlo agresivni adolescenti pokazivali agresivnost i nasilno ponašanje i u mlađoj dobi. A to pak znači da je jedan od značajnih prediktora nasilna ponašanja starijih adolescenata agresivno ponašanje u mlađoj dobi (Huesmann i Moise, 1998, prema Anderson i sur., 2003; Tremblay, 2000).

ULOGA OBITELJI I MEDIJI

Obitelj je mjesto gdje dijete stječe svoja prva životna iskustva, znanja i vještine. Tu se stvara i razvija vlastiti identitet. Ne postoji nikakva druga zajednica koja bi mogla biti supstitut za obitelj. U odnosima s roditeljima djeca stječu osjećaj sigurnosti ili nesigurnosti, iskrenosti, povjerenja i razumijevanja, razvijaju osjećaj pripadnosti ili nerazumijevanja i izoliranosti od drugih članova obitelji. Suvremena obitelj suočena je s mnogim svakodnevnim pritiscima i problemima, zbog kojih članovi obitelji mogu imati osjećaj usamljenosti, otuđenosti i slabe emocionalne povezanosti. U nekim obiteljima emocionalni i neposredni kontakt vrlo je rijedak i zamijenjen tzv. virtualnim odnosom (komuniciranje telefonom, sms porukama, e-mail, gledanje TV-a), a osjećaj topline, razumijevanja i međusobne podrške gotovo su marginalizirani.

Suvremena istraživanja pokazuju veliku prisutnost svih vrsta medija u obiteljima današnjice: TV, radio, mobiteli, novine, kompjuteri i internet. Istraživanje koje proveo GfK-Centar za istraživanje tržišta (Centre for Market Research)³ iz Zagreba (2005) pokazalo je da u Hrvatskoj 48% kućanstava posjeduje kompjuter, 7% laptop a 35% ih je priključeno na internet.

Kad govorimo o utjecaju medija na djecu i mlade, nužno se postavlja pitanje o ulozi roditelja i obitelji. Roditelji su neizbježan medijski socijalizator, a roditeljska intervencija osobito je važna kod mlađe djece, koja se tek upoznaju s medijskom ponudom.

Singer (1986, prema Anderson, 2003) je utvrdio: kad roditelji preuzmu aktivnu ulogu posrednika između djece i medija tako što redovno razgovaraju s djecom o ponuđenim sadržajima, zauzimaju kritičan i realan stav prema njima te procjenjuju sadržaje i tome uče djecu – tada je manja vjerojatnost lošeg utjecaja medija na dijete.

Istraživanje koje je proveo Nathanson (1999) pokazalo je da djeca roditelja koji s njima diskutiraju o neprimjernim nasilnim televizijskim sadržajima i koji djeci ograničavaju pristup takvim sadržajima, pokazuju manje agresivnih tendencija nego djeca koja imaju roditelje s kojima ne razgovaraju i koji im ne ograničavaju izloženost i pristup takvim sadržajima.

Istraživanja provedena kod nas (Ilišin, 2003, Trstenjak, 2006, Miliša, 2007, 2008) su pokazala da je s djecom potrebno razgovarati o svemu što su vidjeli i čuli, s namjerom da im se pomogne vrjednovati značenje te da shvate moralnu pouku i prirodu sadržaja koji im se nudi, to prije što samo 10-15% djece razgovara s roditeljima o tome što su gledali, slušali ili pročitali (Košir, 1999).

Nekoliko istraživanja, koja su ispitivala karakteristike roditelja kao moguće moderatore dječjeg ponašanja, utvrdila su malo dokaza koji govore da čimbenici kao što su roditeljska agresivnost, hladnoća, osobnost ili navika gledanja TV-a pojačavaju ili smanjuju efekte izloženosti nasilju (Huesmann i sur. 2003). A to znači da način na koji roditelji kontroliraju izloženost djeteta medijima te kako se ponašaju i što rade kada dijete vidi nasilje, više utječe na dijete nego ono što zapravo roditelj jest.

Rezultati istraživanja također pokazuju da je velik broj djece ne samo u obitelji već i u školi izloženo omalovažavanju, vrijeđanju, ponižavanju i sličnim ponašanjima, što također

³ Vidi: <http://www.gfk.hr/default.htm>

utječe na krizu odgoja (Bilić i Zloković, 2004). U istom istraživanju pokazalo se da jedna četvrtina mladih doživljava (vlastitu) obitelj kao "opasnu sredinu".

Zadatak stručnjaka i profesionalaca jest da pomognu i educiraju roditelje da razgovaraju sa svojom djecom, da im pomognu razlikovati fikciju od stvarnosti, da ih uče selektivno odabirati sadržaje te prepoznavati pozitivne i negativne značajke medija. Vrlo je važno s djecom razgovarati o tome što je nasilje, pa kad jednom nauče što je nasilje, djeca mogu i medijsko nasilje staviti u kontekst u kojem se događa. Također je potrebno istaknuti kako se nasilje koristi u različitim medijima, npr. koristi li se nasilje nepotrebno ili je dio plana; koristi li se na humorističan način te je zbog toga manje štetno; prikazuje li se nasilje kao jedini način rješavanja problema i sl. Roditelji trebaju s djecom razgovarati i o posljedicama medijskog nasilja, dakle o tome kako bi se likovi koji su izloženi nasilju osjećali u realnom životu, kako bi počinitelje nasilja trebalo kazniti. Sljedeće o čemu se s djecom i mladima može razgovarati jest i pitanje zašto je nasilje u medijima privlačno ljudima i osjećaju li se oni kao mete onih koji u medijima prodaju nasilje. Potrebno je zajedno s djecom potražiti kreativne načine za rješavanje konflikata u medijima i o tome s njima raspravljati, potražiti koji su stereotipi vezani za nasilje u medijima (tko su počinitelji, a tko žrtve – muškarci, žene, stariji ljudi, djeca, bijelci, manjine itd.). Kao posljednje, ali ne manje važno, treba razgovarati s djecom o nasilju u informativnim emisijama, dakle o tome da se ratovi i terorizam stave u povijesni i kulturni kontekst te da se raspravlja o nasilju i kriminalu što se događa u društvu kako djeca time ne bi bila zaplašena.

Zajedno sa svim članovima obitelji roditelji bi trebali biti prvi u aktivnom dijaloškom odnosu, odlučivati o vremenskom prostoru za medije, ulaziti u svijet svoje djece i poznavati njihove ukuse, učiti ih da budu kritični i znati im predložiti alternative, jer pravi medij nije ni internet, ni blog, ni TV, nego obitelj. Obitelj ima slobodu i odgovornost u upravljanju medijima na vlastiti način (Trstenjak, 2006).

ZAKLJUČAK

Mladi su populacija koja je vrlo podložna različitim vrstama utjecaja. Jedan od njih su i utjecaji koji im dolaze putem medija (internet, TV, filmovi, videoigrice). Snaga i doprinos medija jest u dostupnosti i širenju novih znanja, u stimuliranju i olakšavanju učenja, u promicanju ljudskih prava, upoznavanju različitih kultura i nacija, u bržem protoku informacija i sl. Međutim postoji i negativna strana medija koja se očituje u manipulaciji mladima i promoviranju nasilja i agresivnosti. Mediji predstavljaju marketinški instrument tzv. "online-marketing". Istraživanja su pokazala da se kod mladih što su izloženi agresiji i nasilju u medijima, javljaju različite psihičke posljedice, a sve su postale jedan od većih problema današnjeg društva. Kakve će učinke nasilje u medijima ostaviti na mlade, ovisi o tome na koji će način ti mediji biti upotrijebljeni. Mediji koji manipuliraju, zalažu se tobože za liberalne svjetonazore, a putem reklama nude viziju da svi živimo isti život, dijelimo iste vrijednosti, a da su naše pojedinačne osobne kvalitete netragom nestale.

Zbog toga je vrlo važno ojačati svijest o medijskom djelovanju na mlade, jer je tada manja mogućnost njegova negativnog djelovanja. Ključnu ulogu u tome ima obitelj i roditelji. Suvremena su istraživanja pokazala veliku prisutnost svih vrsta medija u obiteljima današnjice. I može se reći da su roditelji dobili velikog suparnika u odgajanju svoje djece, a to je televizija koja sve više privlači njihovu pozornost i u kojoj su djeca pronašla lukavog

saveznika u bijegu od svijeta svojih roditelja (Buchanan, 2003). Roditelji su neizbježan medijski socijalizator, a zadatak stručnjaka i profesionalaca je da im pomognu i da ih educiraju kako bi što bolje i odgovornije obavljali svoju roditeljsku ulogu i pomogli svojoj djeci da razumiju poruke koje dolaze iz svih medija, da ih kritički prihvaćaju i propituju značenje ponuda što im se nude.

LITERATURA

- Anderson, C. A. i Bushman, B. J. (2001) Effect of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature, *Psychological Science*, 12, 353.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, L., Huesmann, L. R., Johns, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. i Wartella, E. (2003) The Influence of media violence on youth, *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.4, No. 3/2003, str. 81-110.
- Baacke, D. (2007) *Medienpädagogik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Bandura, A. i Walters, R. H. (1959) *Adolescent aggression*, New York, Ronald.
- Bandura, A., Ross, D. i Ross, Sh. A. (1961) Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, str. 577-582.
- Bilić, V. i Zloković, J. (2004) *Fenomen maltretiranja djece*, Zagreb, Ljevak.
- Buchanan, A. M., Gentile, D. A., Nelson, D. A., Walsh, D. A. i Hensel, J. (2002) What goes in must come out: Children's media violence consumption at home and aggressive behaviors at school. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development Conference, Ottawa, Ontario, Canada.
- URL: www.mediafamily.org/research/report_issbd_2002.shtml
- Buchanan, J. P. (2003) *Smrt Zapada*, Zagreb, Kapitol.
- Bushman, B. J. i Huesmann, L. R. (2001) Effects of televised violence on aggression. In D.G. Singer i J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (Ch. 11, pp.223-254), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choen, S. (1980) *Folk Delvis and Moral Panicss*, London, Oxford- Martin Robertson, European Monetary System. University of Illinois EUC Working Paper, Vol.1, No. 1.
- Erikson, E. (1980) *Identity and life cycle*, New York, Norton.
- Gross, E. F. (2004) Adolescent Internet use: What we expect, what teens report, *Applied Developmental Psychology*, 25/2004, str 633-649.
- Huesmann, R. L., Moise-Titus, J., Podolski, Ch. i Eron, L. D. (2003) Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992, *Developmental Psychology*, Vol.39, No. 2, str. 201-221.

Hug, T. (2007) *Aufwachsen im Medienzeitalter – Überlegungen zu den veränderten aufgabenbereichen und Zustandigkeit der Medienpädagogig*, Institut für Erziehungs-wissenschaft der Uni Innsbruck.

Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A. i Radin, F. (2001) *Djeca i mediji*, Zagreb, IDIS.

Ilišin, V. (2003) Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima, *Medijska istraživanja*, 9(2), str. 9-34.

Kaiser Family Foundation (2005) Generation M: Media in the lives of eight to eighteen year olds. URL: <http://www.kff.org/entmedia/entmedia03905pkg.cfm>

Košir, M., Zgrabljic, N. i Ranfl, R. (1999) *Život s medijima – priručnik o odgoju za medije*, Zagreb, Doron.

Lacković-Grgin, K. (2006) *Psihologija adolescencije*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

McNamara, S. (2000) *Stress and Young People: What's New and What Can We Do?*, London/New York, Continuum.

Miliša, Z. (2006) *Manipuliranje potrebama mladih*, Zagreb, MarkoM.

Miliša, Z. i Zloković, J. (2008) *Odgoj i manipulacija djecom u obiteljima i medijima*, Zadar-Rijeka, MarkoM.

Mrkonjić, A. i Miliša, Z. (2005) *Sociopedagoške teme*, Rijeka, DigitalPoint.

Nathanson, A. I. (1999) Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression, *Communication Research*, 26, str. 124-143.

Schrob, B. (1995) *Medienaltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen: Gmbh.

Theunert, H. (2006) *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität*, München Verlag, KoPad.

Tremblay, R. E. (2000) The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, str. 129-141.

Trstenjak, T. (2006) Masovni mediji – poticaj ili smetnja obiteljskom dijalogu, *Obnovljeni život* (61) 4, str. 479-488.

THE INFLUENCE OF VIOLENCE IN THE MEDIA ON ADOLESCENTS AND THE FAMILY

SUMMARY

The topic of this paper is deeply rooted in actual problems of postmodern society that is marked by unprecedented development of information and communication technology. Through new media especially internet, bloggs, video games etc. the communication that develops, links the world of the change and innovation. That world exactly, is the world where we witness the new needs of the young generation. That need although appears as something already seen: a need for information, innovation, communication pleasure, now has a double meaning. On one hand it turns unimportant to important, unknown to well known, that supports the educational process, but on the another hand it promotes violence. This allows us to point to the importance of the media education and family education.

In the here and now, the media which is one of the most important agents of socialization, influences family as a whole as well as its members. The parents should be supported to retain their role as educators.

Keeping in mind that media violence is seen through indoctrination, lie, discrimination, insults and racial and gender segregation, that the youngsters encounter daily; we can see that through uncontrolled exposure to such violence the youngsters are losing their personal values and qualities in the long run.

Our argument is that one of the possibilities for preventing too much exposure to media violence, is media education and family education.

KEY WORDS: *adolescents, family role, media, media and family education, violence*

VREDNOVANJE U ŠKOLI

ANĐELKO MRKONJIĆ

JELENA VLAHOVIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 371.27

Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 10. XI. 2008.

Vrednovanje ima svoju povijesnu i društvenu utemeljenost i uvjetovanost. Autori smatraju da kao sastavnica kurikulumskog procesa, relativno novog pristupa unutarnjem preustroju odgojno-obrazovnih i školskih sustava, zauzima ključno mjesto kao završna a ujedno i polazišna točka odgojno obrazovnog procesa. Ta je sastavnica bila zapostavljena sa stručnog i znanstveno-istraživačkog aspekta, mada je jedna od senzibilnijih etapa u tom procesu.

Ista se u radu razmatra kao relevantna sastavnica nastavnikova habitusa. Iz toga proistječe nužnost osposobljavanja nastavnika za vrednovanje tijekom njegova inicijalnog obrazovanja, razvoj ove kompetencije u obrazovanju učitelja tijekom rada te poglavito u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika.

Ocjena kao rezultat vrednovanja, može djelovati višeslojno na pojedince ili skupinu: katalitički limitirajuće i inhibitorno. Time se determinira socijalna klima i odnosi između ekstrema autokratske i demokratske, odnosno alijenacije i dezalijenacije subjekata u nastavi. Istraživanja pokazuju da učenici, a posebno studenti, imaju razvijene sposobnosti za vrednovanje, ali nedovoljno participiraju u tom dijelu nastavnog procesa, što ih zadržava u tradicionalnoj poziciji – objekta.

Kako se u postupku vrednovanja učenika generiraju konflikti, to je ovom problemu potrebno posvetiti posebnu pažnju.

KLJUČNE RIJEČI: *etape odgojno obrazovnog rada, nastavnik, ocjena, škola, učenik, vrednovanje*

I. UVOD – PROBLEM

Zbog svoje složenosti i značajnosti vrednovanje danas izaziva pažnju najšire društvene, stručne i znanstvene javnosti. Tako promjene u našem školstvu aktualiziraju mnoga pitanja vrednovanja postignuća učenika, škola i školskog sustava u cijelosti. Uzmimo za primjer samo provođenje PISA istraživanja (Programme for International student Assessment) ili uvođenje državne mature za učenike na kraju srednje škole.

Da bismo formulirali problem, poslužit ćemo se s dva pristupa:

a) raščlambom odgojno obrazovnog procesa na njegove sastavnice (shema 1):

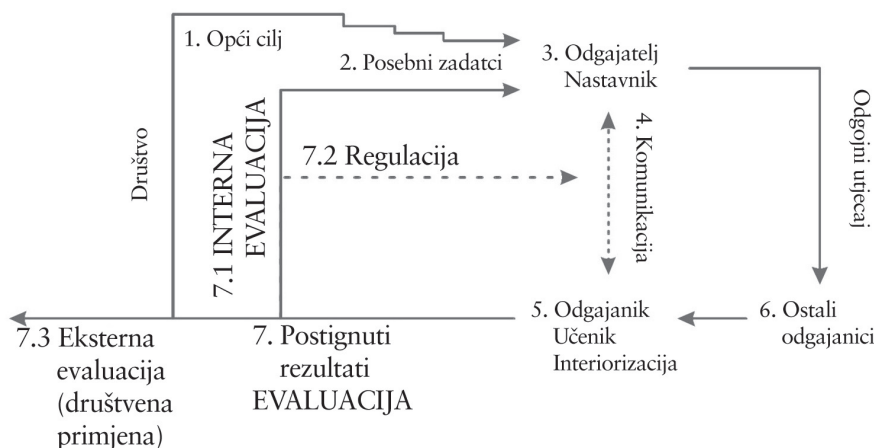
I.	PREPARATIVNA (pripremna) FAZA	1. Postavljanje općih ciljeva i konkretizacija zadataka
		2. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovne djelatnosti (aktivnosti, čina) usmjerene ostvarivanju postavljenog cilja i zadataka
		3. Organizacija i ekonomski aspekt odgojnoobrazovne djelatnosti (aktivnosti, čina)
II.	OPERATIVNA FAZA (izvođenje, realizacija)	4. Provođenje – realizacija odgojne djelatnosti (aktivnosti, čina)
		5. Usvajanje (inferiorizacija) odgojno-obrazovnih sadržaja (dobara) od strane odgajanika (učenika)
III.	EVALUATIVNA FAZA	6. Vrednovanje rezultata te djelatnosti (ispitivanje i ocjenjivanje)

Shema 1. Etape odgojno obrazovnog procesa

b) promatranjem odgojno-obrazovnog procesa kao veoma složene i dinamične cjeline, on se sastoji od niza elemenata među kojima nastaje određeni odnos, a i sam, djelujući kao sustav ulazi u složene odnose s pojavama iz okruženja (podruštvovljenje odgojno-obrazovnog sustava, slika 1., Mrkonjić, 1995: 31).

TERMINOLOGIJSKE ODREDNICE

U pedagojskoj, didaktičkoj i dokimološkoj teoriji i praksi nailazimo na različite pojmovne kategorije s istim ili sličnim značenjima. Stoga ćemo se prije nego što priđemo ekspliciranju problema, pokušati odrediti prema kategorijama: **vrednovanje, ispitivanje i ocjenjivanje.**



Slika 1. Tijek odgojno obrazovnog procesa

VREDNOVANJE

U obrazovnom procesu odnosi se na razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa. To je superordinirajući pojam ispitivanju i ocjenjivanju. Početni oblici vrednovanja nađeni su još u vrijeme procjene uspješnosti prenošenja životnih i radnih iskustava na mlađe. Ono je danas integralna komponenta odgojno-obrazovne djelatnosti, a povijesno gledajući, staro je koliko i škola. U različitim povijesnim etapama i različitim društvenim uređenjima bilo je različito vrednovanje jer je ono, kao i škola, društveno-povijesno determinirano.

Vrednovanje kao posljednju etapu kurikuluma može se promatrati s nekoliko stajališta:

- a) **Koga i što se vrednuje.** Tu se prvenstveno misli na subjekte u procesu obrazovanja: učenike, studente i odrasle polaznike s jedne strane, te odgajatelje, učitelje i nastavnike s druge strane. Objekt može biti i organizacijska jedinica (škola, fakultet, katedra, zatim dio ili cjelovit odgojno obrazovni sustav).
- b) **Što je polazište i koji je sadržaj** usmjeren na objekt koji se vrednuje. To može biti cjelokupna školska aktivnost, kao: obvezatna, izborna i fakultativna nastava, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te slobodne aktivnosti.
- c) **Tko je nositelj vrednovanja.** U tom se smislu uočava dihotomija koja ima svoj smjer, zatim određene faze obrazovnog ciklusa, evaluatore i, konačno, svaka svoj smisao i vrijeme (shema 2., Mrkonjić, 1995: 109).
- d) **Što je cilj vrednovanja.** Da li je usmjeren na uvid u stanje razvoja i napredovanje svakog učenika, usmjeravanje pedagoške akcije i intervencije nastavnika, što će osigurati optimalne ishode u odgoju i obrazovanju učenika.

Smjer (kakva)	Faza (koja)	Evaluator (tko)	Smisao (cilj – svrha)	Vrijeme (kada)
Unutarnja (interna)	priprema organizacija izvođenje	voditelj nastavnik učitelj autoevaluacija	usko pedagoški obrazovni	kontinuirano
Vanjska (eksterna)	ispitivanje obrazovnih potreba planiranje programiranje	društvene institucije i ustanove heteroevaluacija	ekonomski sociologijski antropologijski	diskontinuirano

Shema 2. Evaluacija u obrazovanju

Vrednovanje učenikova uspjeha svakako valja staviti u funkciju izgrađivanja osobnosti u kontekstu humanističkog pristupa orijentiranog na učenika. Zbog toga ličnost nije samo objekt vrednovanja, već postaje i njegov subjekt. Zato bi vrednovanje, koje u školi može

biti svedeno na puko registriranje razine određenih znanja i sposobnosti, trebalo postati jedan od elemenata društvene kvalitete učenika. Vrednovanje bi trebalo na određen način biti malo slavlje, slavljenje učenja, ono najljepše u cijelom odgojno obrazovnom procesu, etapa u kojoj sumiramo rezultate svojih nastojanja te se radujemo postignutom (Vican et. al., 2007: 183). Nažalost, još uvijek, kako u teoriji tako i u našoj društvenoj stvarnosti i školskoj praksi, nije izgrađena cjelovita i konzistentna koncepcija vrednovanja odgojno-obrazovnog rada.

Ispitivanje je integralni dio odgojno obrazovnog procesa. Imanentne su mu komponente provjeravanje i ocjenjivanje učenika s ciljem: utvrđivanje razine interiorizacije nastavnih sadržaja, zatim razvojni stupanj i kvalitete psihofizičkih sposobnosti, formiranih vještina i navika. To je i forma društvene kontrole postignutog uspjeha učenika, kao i provjeravanje rada škole. U uvjetima tradicionalne nastave ispiti imaju prvenstveno kontrolnu i dijagnostičku funkciju, kojima se utvrđuje kvantitetu znanja.

Ocjenjivanje je posljednji akt nastavnog procesa. Imanentno je vrednovanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Prvotno se ono odnosilo na znanje učenika. U suvremenoj teoriji i praksi ono se shvaća mnogo kompleksnije, pa se njime izražava razina usvojenih znanja, razvijenih sposobnosti, vještina i navika. To znači da se ocjenom iskazuje realizacija zadataka nastave.

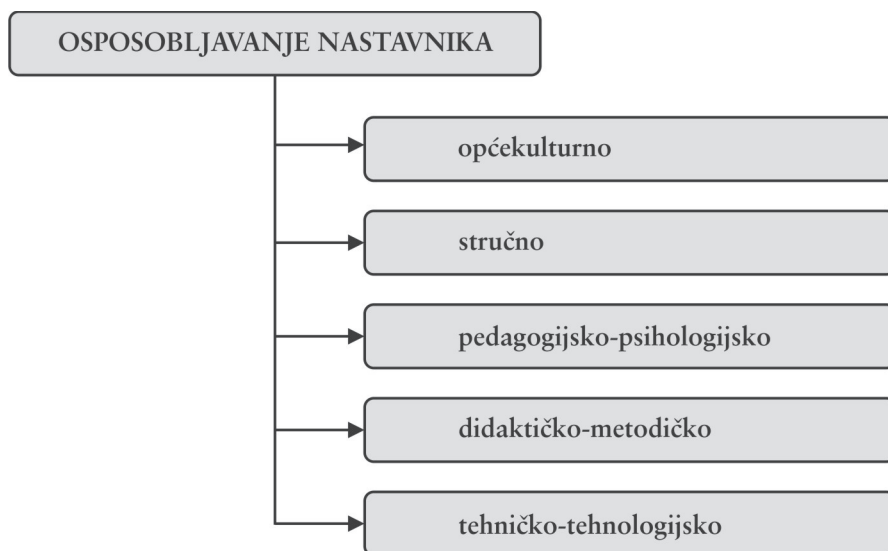
Razvojem demokracije u društvu, te demokratskih odnosa u nastavnom procesu, stvaraju se pretpostavke za aktivniju ulogu i veću participaciju učenika, studenata i ostalih polaznika u fazi ocjenjivanja i samoocjenjivanja. Učenik se od početka svog školovanja mora učiti ocjenjivanju, odnosno, među ciljevima odgojno-obrazovnog procesa mora biti i osposobljenost za samoocjenjivanje. Za to je potreban umjesto autokratskog demokratični tip nastavnika. To omogućava razvoj sposobnosti ocjenjivanja. Zahtjev koji se često ističe poima ocjenjivanje kao kontinuirani, tj. ravnomjerni proces od početka do završetka obrazovnog ciklusa.

Ocjenjivanje je akt u kojem najčešće dolazi do izražaja subjektivnost i pristranost. Do pogreške u procjeni znanja uvjetovane osobnom jednadžbom dolazi zbog toga što u praksi nisu jasno definirani ni program ni kriteriji procjenjivanja.

Naime, nema egzaktnog mjerila, unaprijed definiranog za ocjenjivanje, pa se u tom aktu oslanjamo na nastavnikovu savjesnost, iskrenost, dosljednost principijelnost, humanost i sl.

2. NASTAVNIK I OCJENJIVANJE

Učinkovitost i kakvoća rada škole ne mogu se ostvariti nikakvim proklamacijama, normativnim aktom pa čak niti nekom novom koncepcijom. To su samo određene pretpostavke. Stvarno unapređivanje odgojno-obrazovne djelatnosti i rješavanje krize u njoj te podizanje njezine kakvoće može se ostvariti kroz proces nastave u kojem je nastavnik *conditio sine qua non*. Zato je unapređivanje općekulturnog, stručnog, pedagoškopsihologijskog, didaktičko-metodičkog i tehničko-tehnologijskog obrazovanja i usavršavanja nastavnika prvorazredna društvena zadaća (shema 3.).



Shema 3. Sastavnice nastavnikove osposobljenosti

Dakle, nastavnički se poziv ne eksploatira u jednoj ulozi. Sastoji se od međusobno povezanog sustava uloga. On se ostvaruje kao predavač, prikazivač, ispitivač i ocjenjivač. Nastavnik mora biti taj *spiritus movens* i u izvjesnom smislu *spiritus rektor* misaonih procesa i aktivnosti učenika. Da bi obavio tu zadaću, nameće se potreba izgrađivanja svih navedenih sastavnica.

Međutim, polazimo od pretpostavke da se u inicijalnom nastavničkom obrazovanju kod nas pozornost ponajprije poklanja stručnom osposobljavanju i obrazovanju nastavnika. Kao jedan parametar u stvaranju habitusa nastavnika može se uzeti vrijeme predviđeno za ostvarenje pedagoških programskih sadržaja. Ispitivanja upozoravaju da bi oko 28 posto vremena za to trebalo osigurati tijekom studija. Sadašnji utrošak vremena iznosi samo 10-15 posto. U svijetu tim predmetima pripada više od 20 posto cjelokupnog studijskog vremena. Na tom tragu možemo promišljati uzroke problema u ispitivanju i ocjenjivanju učenika.

U Europi se pedagoško-metodičko i psihologijsko obrazovanje i osposobljavanje budućih nastavnika organizira istodobno, sukcesivno i kooperativno. Valja naglasiti da se istodobni ili sukcesivni oblik postepeno napušta, što bi trebala biti i naša praksa. Držimo da bi na kraju studija studenti koji odabiru nastavnički poziv, bar jedan semestar trebali provesti kao aspiranti u školama pod rukovodstvom mentora-metodičara.

Najvažnijim uzrokom nejednakog ocjenjivanja istraživači smatraju pomanjkanje određenih **kriterija ocjenjivanja**. Nastavnicima nije poznato kolikom dijelu nastave osnove (nastavnog programa) treba da udovolji učenik da bi dobio određenu ocjenu. Zbog toga se događa da svaki nastavnik pri školskom ocjenjivanju ima svoju ljestvicu na osnovi koje prosuđuje vrijednost učenčkih odgovora.

Nastavnici su na taj način kao mjerni instrumenti koji za mjerenje iste količine znanja upotrebljavaju mjerne jedinice istog imena (ocjene), ali sasvim različite vrijednosti. Poneke ljestvice različitih ocjenjivača ne samo da ne obuhvaćaju jednak postotak zahtjeva nastavne osnove nego se ni veličina pojedinih stupnjeva u tim različitim ljestvicama ne poklapa.

Razdioba i položaj individualne ljestvice zavisi uglavnom od niza subjektivnih faktora ocjenjivača koji, kako je to eksperimentima dokazano, znatno doprinose pogrešnom ocjenjivanju. Među tim faktorima naročito se ističu (Grgin, 1986: 12-33): osobna jednadžba ocjenjivača, "Halo – efekt" i tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja općoj kvaliteti skupine učenika. Osim navedenih postoji i niz drugih faktora koji uglavnom ovise o raspoloženju nastavnika u ispitnoj situaciji (umor, zdravstveno stanje, briga, odnos učenika prema nastavniku i sl.). Njihov utjecaj na promjenu mjerila, a time i na vrijednost ocjene, ne smije se podcijeniti.

3. KORELACIJA KVALITETE (RAZINE) ZNANJA I OCJENE

Kvaliteta znanja različito se iskazuje. U didaktičkoj se literaturi raščlanjuje u nekoliko stupnjeva (Pedagoška enciklopedija 1., 1989: 424). Koristeći se tom raščlambom, pokušat ćemo promišljati odnos između stupnja usvojenog znanja i numeričke ocjene (shema 4.).

R. br.	Stupanj usvojena znanja	Sintagme koje se vezuju uz ocjene*	Ocjena
1.	Prisjećanje: najniža kvaliteta znanja, učenik se s dosta nesigurnosti sjeća nekih sadržaja i ništa više ne zna o njima, npr.	ne izvršava zadatke, nezainteresiran, ne prepoznaje, ne sudjeluje, neaktivan, ne rješava, nedisciplinovan, nerad, neznanje, nesamostalan, ne trudi se, ne izvršava obveze, odbija suradnju, niti uz pomoć učitelja ne može usvojiti planirano, ne piše domaće zadaće	(1)
2.	Prepoznavanje: učenik prepoznaje neke sadržaje, identificira njihovu pripadnost, zna na što se oni odnose, ali ih ne može detaljnije objasniti ni obrazložiti, npr. u analizi teksta luči vrste riječi, ali o toj vrsti riječi ne zna reći ništa više, npr.	izvršava uz pomoć učitelja, uspijeva samo uz vođenje, pokazuje želju, ne sudjeluje dovoljno, ne razumije, nemaran odnos prema radu, poznaje samo najosnovnije, mnogo griješi, slabo razumijevanje, uz pomoć rješava samo najjednostavnije zadatke, treba ga stalno poticati, sudjeluje ali rezultati su nikakvi	(2)
3.	Reprodukcija: učenik je u stanju naučene sadržaje reproducirati, objasniti shodno izvoru, ali ih nije u stanju primijeniti u nastavnom i vannastavnom radu, npr. zna formulu Pitagorina poučka, ali u rješavanju zadatka čini greške.	usvaja i primjenjuje, samostalan ali nesiguran, razlikuje, sudjeluje, aktivan, djelomično zadovoljava, trudi se, rješava lakše problemske zadatke, potrebna pomoć, teže povezuje naučeno, mnogo griješi, pokazuje interes, usvaja sporo, potreban poticaj	(3)

4.	Operativnost: učenik suvereno vlada naučenim, naučene sadržaje umije obrazložiti, usvojena znanja umije primjenjivati u svakodnevnom radu u školi i izvan nje, umije njime operirati. Za ovu razinu postoje nazivi kao: aktivna, primjenjiva, aplikativna, funkcionalna, svrhovito znanje, npr.	vrlo aktivan na satu, brzo shvaća i primjenjuje naučeno, ponekad (rijetko) griješi, samostalan, rješava točno 85 do 90 posto, primjenjuje naučeno, jako se trudi, zaključuje pravilno, ne treba pomoć, redovito piše domaće zadaće	(4)
5.	Stvaralačko ili kreativno znanje je najviši stupanj kvalitete znanja. Manifestno je kada se na temelju stečena znanja stvaraju nova dobra, bilo materijalna bilo duhovna. U korelaciji je sa stvaralačkim sposobnostima pojedinca, npr.	izvrsno, odlično, samostalno rješava, uspoređuje, pronalazi informacije, kreativno, primjenjuje u novim situacijama, brzo, kritičko mišljenje, logički povezuje, zalaže se, surađuje	(5)

* Ispitivanje vršeno u rujnu 2006. godine na uzorku učitelja razredne nastave s ciljem utvrđivanja logike dodjeljivanja ocjena (Matijević, 2007: 337)

Shema 4. Odnos stupnja usvojenog znanja i ocjene

4. OCJENJIVANJE KAO (DE)MOTIVIRAJUĆI ČIMBENIK

U našoj pedagoškoj (dokimološkoj) praksi susrećemo dva ekstremna motivacijska pristupa. U jednom prevladavaju pozitivne odgojne mjere (permisivni pravac), a u drugom koji naglašava i upotrebljava pretežno negativna odgojna sredstva, zabrane i ograničenja (represivni pravac u pedagogiji). Ocjenjivanje je afirmiran način kojim nastavnici nagrađuju ili kažnjavaju učenike. Međutim, nastavnici nastoje da se njihovo ocjenjivanje shvati kao objektivan čin. Postoje načini i dokazi subjektivnog i neobjektivnog postupanja, što ovisi o sustavu vrijednosti nastavnika.

Kod nekih nastavnika postoji težnja da u školsku ocjenu unose svoj odnos prema učeniku ili pak njegovu okruženju. Takvi nastavnici u ocjenu unose svoje reakcije na učenike i brojne druge elemente koji su nespojivi s moralom i etikom prosvjetnog radnika. Takva ocjena postaje sredstvo zastrašivanja, a ne stimulans i realno mjerilo pedagoškog rada, pa je čist ljudski i pedagoški promašaj, koji ima neželjene, a ponekad i tragične posljedice. Zbog toga je potrebno što više afirmirati načela ocjenjivanja koja je nužno humanizirati, "tako da se što manje koristi pedagogija simbolike batine (jedinica) a motivacija za učenje i odgovornost za rad pobuđuje drugim sredstvima, a ne strahom od loše ocjene" (Hadžiselimović, 1986).

Možemo razlikovati dvije različite okolnosti, odnosno pedagojske klime. Jedna je autokratska koju najčešće karakterizira apatija, agresivnost, sukobi i odsutnost prisnih odnosa između nastavnika i učenika. Taj autoritarni odnos blokira osnovne ljudske mogućnosti i negira najprihvaćenije vrijednosti suvremenog čovjeka. Ipak, još su uvijek

češći ljudski odnosi u nastavi. To su demokratski odnosi koje karakterizira prisnost članova obrazovne skupine, težnja za pomaganjem i puno manji stupanj agresije i sukoba. To je cilj kojem težimo.

5. SUDJELOVANJE UČENIKA – SAMOOCJENJIVANJE

Samoocjenjivanje kao suvremen način provjeravanja i ocjenjivanja znanja učenika, unosi nov duh te mijenja klimu u školi. Prije svega valja prevladati traumatizirajući "stresni" utjecaj negativnih ocjena, odnosno pridonijeti psihologijskoj stabilnosti učenika u povoljnoj emocionalnoj klimi u školi. Naime, u svim aktima naših škola sankcionira se pravo učenika na samoocjenjivanje, ali je u praksi ono sasvim drukčije. Polazimo od pretpostavke da upravo nastavnici izbjegavaju ostvarenje tog načela.

S druge strane, držimo se načela da odnosi učenika i nastavnika postaju demokratski, partnerski i suradnički u svim etapama nastavnog procesa, što će reći i u etapi ispitivanja i ocjenjivanja. U novoj koncepciji odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske naglašava se da suvremena dokimologijska istraživanja govore u prilog optimalnoj individualizaciji praćenja i ocjenjivanja, u skladu s individualizacijom pedagoškog tretmana. Osim navedenog, naglašava se da od početka školovanja učenike valja osposobljavati za samoocjenjivanje kako bi se moglo pratiti ostvarivanje pojedinačnih planova obrazovanja. Jer, samoocjenjivanje (autoevaluacija) predstavlja jedan od relevantnih ciljeva učenja. Međutim, u želji da se postignu odgojno-obrazovni učinci u skladu s društveno proklamiranim ciljevima, nastavnici, odgojitelji i čitav odgojno-obrazovni sustav preuzimaju na sebe gotovo sve funkcije vrednovanja. Nastavnici nerado prepuštaju učenicima mogućnost vrednovanja njihovog rada. Razlog tome jest što gube moć utjecaja na svoje učenike – slabi im autoritet – pa im ocjenjivanje ostaje kao oblik izražavanja moći nad učenicima i služi im kao "psihologijska batina" kojom se služe u postupku pokoravanja učenika. Ali im se "batina vraća" i ostaje u funkciji nehumanih odnosa.

Ocjenjivanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu još je uvijek dosta formalizirano. Učenik je samo objekt tog procesa. Međutim, ocjenjivanje nije samo rangiranje učenika u odnosu na ostvarene zadatke već je istodobno i proces kojim se učenik osposobljava da ocjenjuje i vrednuje. Znači da je ocjenjivanje i vrednovanje odgojno-obrazovna vrednota čije elemente (proces i karakter) učenik mora spoznati i njime vladati. Mnoge životne situacije zahtijevaju od čovjeka zauzimanje stavova i prosudbi. Zato je nužno pedagojski proces koncipirati u funkciji razvoja tih kakvoća. Stoga unapređivanje načina, tehnika i karaktera vrednovanja, ispitivanja i ocjenjivanja valja promišljati i u službi osposobljavanja učenika za vrednovanje i samovrednovanje. Tako učenik preuzima aktivniju ulogu u procesu odgoja i obrazovanja.

U suvremenoj organizaciji nastave položaj učenika umnogome ovisi o tome koliko su oni u mogućnosti da utječu na vrednovanje rezultata svojega rada. Prema nekim nalazima, odlučujuću ulogu u tom smislu imaju nastavnici. Stoga se može zaključiti da je mjesto učenika u procesu vrednovanja odgojno-obrazovnog rada najupitnija točka te je vrlo indikativna za njihov položaj. Zato držimo da je ispitivanje i ocjenjivanje učenika stalna i svjesna kontrola i samokontrola i nastavnika i učenika. Tako se dokidaju autokratski stavovi nastavnika i uspostavljaju suradnički odnosi između učenika i nastavnika.

Osim toga, samokontrola i samoocjenjivanje učenika ima, uz ostalo, i zadaću da se smanji otuđenje učenika koje je neminovno ako se kontrola odgojno-obrazovnog rada nalazi izvan njega. Ono ne znači pedocentričko hipertrofiranje uloge učenika u nastavnika, već put da se apostrofira odgovornost učenika za osobni uspjeh, napredak i razvoj te za razvitak okruženja u kojem živi i radi. Drugim riječima, možemo kazati da je put za dezalijenaciju učenika upravo u njegovu maksimalnom angažiranju u procesu planiranja, programiranja, ostvarenja i evaluacije nastave. Naš je obrazovni ideal odgoj za samoobrazovanje, za samoodgoj i za doživotno obrazovanje. To pretpostavlja novu kakvoću odgoja i obrazovanja koja je svakako okrenuta k budućnosti.

Nastavnik ne djeluje na učenike samo poučavanjem, nego i načinom ispitivanja i ocjenjivanja. Čovjek je biće koje izravno procjenjuje i vrednuje razne životne realitete. Analogno tome, učenici procjenjuju jedni druge, svoje nastavnike bez obzira na to postavlja li im se to kao zadatak ili se ta aktivnost odvija spontano. M. Perović (1983: 18-19) je na uzorku nastavnika proveo ispitivanje o mogućnosti sudjelovanja učenika u ocjenjivanju. Na postavljeno pitanje što misle o udjelu učenika u međusobnu ocjenjivanju i samoocjenjivanju, dobiveni su odgovori: da mogu uspješno sudjelovati drži 31,08% nastavnika; djelomično uspješno, izjavljuje 43,24%; bit će nazočna pristranost učenika, drži 25,68% respondera. Na slično pitanje učenici su odgovorili: možemo uspješno ocjenjivati usmene odgovore, izjavljuje 81,42% učenika; bez ikakvih pristranosti u stanju smo međusobno ocijeniti pismene odgovore i zadatke, drži 95,58%, objektivno možemo ocjenjivati naše odgovore i zadatke drži, 97,36% ispitanih učenika. Ti rezultati upozoravaju na samopouzdanost i želju učenika da se svakodnevno uključe u proces vrednovanja. Izraženi skepticizam nastavnika prema uvođenju učenika u proces ocjenjivanja posebno dolazi do izražaja u srednjoškolskih nastavnika.

6. UMJESTO ZAKLJUČAKA – PREPORUKE

Sažetak, odnosno zaključne preporuke iznosimo na jednoj paradigmatškoj binarnoj skali (sustavu), shema 5.

Postojeće, nepoželjno, staro - dokinuti	1. Postupak, proces ispitivanja i ocjenjivanja		Novo, poželjno - afirmirati
	- tradicionalni modeli	- istraživanje i aplikacija novih paradigmi	
	- diskontinuirano, povremeno, kampanjsko ispitivanje i ocjenjivanje	- kontinuirano, stalno, permanentno praćenje postignuća učenika	
	- usmena ili pismena ispitna forma	- kombinirana	
	- mali broj ocjena ili bilješki o radu i rezultatima učenika	- što veći broj informacija temeljem praćenja rada i razvoja učenika	
	- šablonizirani model	- raznovrsni model	
	- strahujuća, neugodna atmosfera	- prirodno, demokratsko ozračje	
	2. Subjekti u postupku ocjenjivanja		
	- autokratski tip ocjenjivača	- demokratski tip	
	- individualni sud (nastavnika)	- skup individualnih sudova (učesnika odgojno-obrazovnog procesa)	
	- držati se svoga "ja" u postupku ocjenjivanja	- permanentno izgrađivati i usavršavati nastavnički – ocjenjivački habitus (komponentu)	
	3. Ocjene		
	- demotivirajuće sredstvo (prisila, strah...)	- ocjena kao odraz realnosti postignuća s uzlaznom tendencijom, motivirajuće, izazovno sredstvo	
	- nenormalna distribucija	- normalna distribucija	
	- neobrazložena	- obrazložena (javnost ocjene)	

Shema 5. Zaključne preporuke u svezi s praćenjem, ispitivanjem i ocjenjivanjem učenika

LITERATURA

Bratanić, M. (1990) *Mikropedagogija*, Zagreb, Školske novine.

Bandur, V. (1990) Ostvarivanje vaspitne funkcije stvaralačkim angažovanjem učenika, u: *Odgojna funkcija škole i društva*, Zadar, Filozofski fakultet u Zadru.

Grgin, T. (1981) Hijerarhija pozitivnih i negativnih motiva u učenju đaka osnovnih škola, *Školski vjesnik* br. 2, Split.

Grgin, T. (1986) *Školska dokimologija*, Zagreb, Školska knjiga.

Hadžiselimović, Dž. (1986) Strahovi u školi i uloga pedagoga u njihovom reduciranju i prevenciji, materijali jedanaeste "Škole pedagoga", Pula.

Matijević, M. (2007) Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole, u: Previšić, V. (ur.): *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb, Školska knjiga.

Mrkonjić, A. (1989) *Činioci kvaliteta srednjeg obrazovanja*, Zagreb, NIRO Školske novine.

- Mrkonjić, A. (1995) *Mogući pravci promjena u srednjoj školi*, Zagreb, NIP Školske novine.
- Perović, M. (1983) Učešće učenika u formiranju ocjene, Titograd, *Vaspitanje i obrazovanje* br. 2.
- Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007) Hrvatski nacionalni kurikulum, u Previšić, V. (ur.): *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb, Školska knjiga.
- Pedagoška enciklopedija 1-2, (1989) Zagreb i dr.
- Vrednovanje obrazovanja (1998) Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa, Osijek, Sveučilište Josip Juraj Strossmayer, Pedagoški fakultet.

SUMMARY

Evaluation has its own historical and social foundation and determination. Authors consider that as an integral element in process of curriculum in this relatively new approach to inner reconstruction in educational and school systems, it takes an important place as a finishing and starting point in educational process. This component was neglected from aspect of profession as well as scientific studies, although it is one of the more sensible stages in that process.

In this work ditto is considered as a relevant component of teacher's habitus. From this stems the necessity for training teachers in evaluation during their initial education, as well as development of this competence during their work as teachers, and mainly in their lifelong/permanent education.

Mark, as a result of evaluation, can act in layers on individuals or on a group: catalytically limiting or inhibiting. With it social climate and relations between autocratic and democratic extremes are determined, such as alienation and desalination of the subjects of education. Researches show, that pupils, and especially the students, have developed abilities for evaluation, but are insufficiently participating in that part of educational process thus maintaining the traditional position of an object.

As conflicts are generated in process of assessment of pupils this problem needs special attention

KEY WORDS: *evaluation, instructor, mark, school, stages in educational work, pupil*

MIŠLJENJA UČENIKA O PROVOĐENJU PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA U NASTAVNOJ PRAKSI

JASMINA VRKIĆ DIMIĆ
MAJA STRUČIĆ*
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 371.279.7
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 22. IX.2008.

U članku se oslikava kompleksnost nastavnog provjeravanja i ocjenjivanja učenika kroz eksplikaciju značenja i zadataka ove etape nastavnog procesa te isticanje poteškoća koje se pojavljuju prilikom njene realizacije. Naznačeni su i zakonski okviri provedbe provjeravanja i ocjenjivanja učenika u osnovnim i srednjim školama.

Praksa nastavnog provjeravanja i ocjenjivanja prikazana je kroz analizu i interpretaciju rezultata ispitivanja mišljenja skupine osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika (N=147) o navedenoj problematici. Utvrđeni su najčešći i preferirani oblici te mišljenja učenika o ne/korektnosti i transparentnosti provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika u nastavnoj praksi i prilikama za samoevaluaciju. Prikupljeni podaci upućuju na to da se u provođenju navedene etape nastavnog procesa ostvaruje nedovoljna raznovrsnost u oblicima njene realizacije, da učenicima nisu uvijek pružene adekvatne povratne informacije o rezultatima njihova rada te da je provjeravanje i ocjenjivanje dominantno nastavnikova aktivnost prilikom koje učenici najčešće nisu u prilici da samostalno ocijene svoj napredak u učenju i ostvarivanju zadataka nastave. Iz navedenog logično proizlazi često prisutan dojam učenika da su nekorektno ocijenjeni.

Nastavno bi provjeravanje i ocjenjivanje trebalo uvažavati kompleksnost učenikove osobnosti i njen originalni doprinos u nastavi. Dijelom je to moguće ostvariti uporabom različitih oblika realizacije, pružanjem jasnih informacija o rezultatima učenja te većim stupnjem uključenosti učenika u ocjenjivanje svojeg napretka u učenju.

KLJUČNE RIJEČI: *nastavno provjeravanje i ocjenjivanje, mišljenja učenika, poteškoće u provedbi, samoocjenjivanje učenika, školska praksa, zadatci*

UVOD

Cilj je škole, koji se najvećim dijelom realizira u nastavi, pomoć su učenicima u stjecanju znanja i razvijanju sposobnosti, formiranju stajališta, ali i postizanju razumijevanja (odnosa, procesa, svrha i sl.) kako bi učenici stečena znanja i sposobnosti mogli primijeniti

* Maja Stručić profesorica je pedagogije i njemačkog jezika i književnosti. Diplomirala je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.

i izvan nastave. Time su obuhvaćeni materijalni, funkcionalni i odgojni zadatci nastave. Provjeravanjem u okviru institucionalne odgojno-obrazovne djelatnosti utvrđuje se ostvarivanje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave kod svakog učenika. Drugim riječima, procjenjuje se kvaliteta i razina interiorizacije nastavnih sadržaja, stupanj i funkcionalnost razvijenih psihofizičkih sposobnosti te se procjenjuju i ostale kvalitete ličnosti nužne za uspješan nastavni rad utemeljen na komunikaciji i suradnji. Sustavnim i kontinuiranim praćenjem učenika tijekom nastavnog procesa te periodičnim provjeravanjem postignutih znanja i sposobnosti, moguće je utvrditi individualni napredak temeljem uspoređivanja predviđenih odgojno-obrazovnih zadataka i ostvarenih rezultata za određeni vremenski period. Uspjeh učenika u ostvarivanju zadataka nastave iskazuje se ocjenom. Pritom ocjenjivanje podrazumijeva postupak kojim se na ugovoreni način izražava utvrđeni uspjeh učenika.

Odgojno-obrazovni rad, a time i cjelokupni tijek nastavnog procesa, izuzetno je složen i dinamičan. Tijekom nastavnog procesa neprestano se isprepliću aktivnosti nastavnika i aktivnosti učenika, a sve s ciljem postizanja nastavnih zadataka. Kako je jedino obostranom aktivnošću moguće ostvariti zamišljene zadatke nastave, i nastavnici i učenici jednako su odgovorni za uspjeh u nastavi. Stoga se provjeravanje odnosi i na nastavnike i na učenike. U nastavnom procesu tako razlikujemo nastavnikovo provjeravanje i ocjenjivanje učenika te njegovo samoprovjeravanje i samoocjenjivanje i, s druge strane, učenikovo provjeravanje i ocjenjivanje nastavnika te samoprovjeravanje i samoocjenjivanje samoga sebe. U nastavku ovog rada usmjerit ćemo se na provjeravanje i ocjenjivanje učenika od strane nastavnika i od strane samih učenika (samoprovjeravanje i samoocjenjivanje). Navedenu ćemo problematiku sagledavati kroz utvrđivanje značenja i zadataka provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnom procesu isticanjem poteškoća i kompleksnosti te oslikavanjem zakonskih okvira realizacije provjeravanja i ocjenjivanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Kao prilog utvrđivanju praktične provedbe provjeravanja i ocjenjivanja u školskoj praksi prikazat ćemo i prokomentirati rezultate ispitivanja mišljenja skupine osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika o navedenoj problematici.

PRISTUP PROBLEMU ISPITIVANJA

Kao što smo u uvodu naveli, provjeravanjem se kod svakog pojedinog učenika utvrđuje ostvarivanje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave. Ocjena je rezultat procjenjivanja, a ocjenjivanje je postupak kojim se na prethodno utvrđeni način izražava procijenjeni uspjeh učenika u svakom od navedenih segmenata. Redovito provjeravanje i ocjenjivanje učenikova napretka pripadaju osnovnim sastavnicama poučavanja i učenja u školskoj praksi.

Bognar i Matijević (1993) koriste termin evaluacija kojim označavaju procjenu valjanosti realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva te razlikuju vanjsku i unutarnju evaluaciju. Vanjska evaluacija podrazumijeva ocjene subjekata izvan škole o vrijednosti određene vrste škole ili vrijednosti konkretne škole. Unutarnju evaluaciju razumijevaju kao treću etapu odgojno-obrazovnog procesa (dogovor-realizacija-evaluacija), čija mikrostruktura obuhvaća praćenje, ocjenjivanje i vođenje, tj. pedagoško usmjeravanje. U ovom radu riječ je o unutarnjoj evaluaciji. Ta se evaluacija odvija tijekom nastave temelji se na bogatoj, pedagoški relevantnoj komunikaciji te značajno utječe na razredno-nastavnu klimu. Kako

bi se olakšala realizacija praćenja i ocjenjivanja tijekom nastave nužno je operacionalizirati i konkretizirati odgojno-obrazovni cilj. Operacionalizacija cilja odgoja i obrazovanja podrazumijeva jasno iskazivanje operacija koje učenici trebaju uspješno izvoditi nakon nastavnog procesa, a konkretizacija – izlaganje cilja u formi razumljivoj svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa (što i različitim procjenjivačima omogućuje da se usuglase o tome je li postavljeni cilj ostvaren), (Bognar i Matijević, 1993).

Razlikujemo više zadataka provjeravanja: kontrolni (omogućuje kontrolu nastavnikova i učenikova rada), informativni (vezuje se uz rezultate ispitivanja i ocjenjivanja uvidom u opseg i adekvatnost postignutih učeničkih znanja i sposobnosti), preventivni (dolazi do izražaja prilikom uočavanja nekorektnosti vezanih uz učenikova iskazana znanja, vještine i navike), operativni (podrazumijeva poduzimanje konkretnih mjera korigiranja dosadašnjeg rada s ciljem unapređivanja učenja i poučavanja) te odgojni zadatak (prožima sve prethodno navedene zadatke u svrhu razvijanja odgojnog potencijala nastavnog rada), (Pongrac, 1980). Kako bi se spomenuti zadatci mogli ostvariti u odgojno-obrazovnoj praksi, nužno je da se provjeravanje provodi sustavno i redovito, primjenom što raznovrsnijih oblika i što je moguće objektivnije. Ono treba uzimati u obzir individualne specifičnosti svakog učenika, a istovremeno, treba biti organizirano na takav način da angažira sve učenike unutar razrednog odjela ili obrazovne skupine.

Kyriacou (2001) terminom ocjenjivanje obuhvaća i provjeravanje i ocjenjivanje, kako su prethodno oslikani. Prema tom tumačenju ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh, a odnosi se na različite tehnike kojima se može pratiti njegov napredak prema određenim obrazovnim rezultatima. Ocjenjivanje učeničkog napretka složena je aktivnost koja uključuje procjenjivanje odgojno-obrazovnih rezultata unutar različitih nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih područja te uporabu različitih vrsta aktivnosti (usmene, pismene, praktične provjere, testiranja, ispitivanja i sl.).

I ocjenjivanje ima različite zadatke u obrazovanju. Ono nastavnicima osigurava povratne informacije o napretku učenika, a tako se može utvrditi i uspješnost samog poučavanja te odrediti eventualne mjere za unapređenje poučavanja. Ocjena dakle i učenicima i nastavnicima osigurava pedagoške povratne informacije. Ovaj zadatak ocjenjivanja nazivamo informativnim (Pongrac, 1980; Kyriacou, 2001), a izražen je u obavještavanju svih zainteresiranih o učenju i napredovanju učenika. Povratne informacije omogućuju učenicima da postignuti uspjeh (izražen ocjenom) usporede s očekivanjem, da isprave pogreške te poboljšaju svoj rad (Kyriacou, 2001).

Ocjena je jak motiv za učenika i u njoj se očituje motivacijski zadatak ocjenjivanja (Mrkonjić, 1992; Kyriacou, 2001; Meyer, 2005). Odnos učenika prema ocjeni mijenja se s obzirom na način izvođenja nastave, odnos nastavnika prema učenicima, intelektualnu razvijenost učenika, njihovo iskustvo i sl. (Pongrac, 1980). Ocjene najčešće potiču učenike na bolju organizaciju svojeg rada. Navedeni se poticaj može temeljiti na unutarnjoj motivaciji, vanjskoj motivaciji ili na obje. One omogućuju da učenici s vremenom uvide što je temelj uspjeha provođenja obrazovnih aktivnosti te kako postići uspjeh (Kyriacou, 2001). S druge strane, nastavnici ponekad niže ili negativne ocjene dodjeljuju iz pogrešnih razloga (problemi s disciplinom, nastojanje poticanja učenika na revniji rad i učenje i sl.), što može snažno demotivirajuće djelovati na učenikovo daljnje učenje i zalaganje (Mrkonjić, 1992).

Jedan od zadataka nastavnog ocjenjivanja je i osiguravanje evidencije napretka. Redovito ocjenjivanje učenikovih znanja i sposobnosti omogućuje pismeno praćenje učeničkog napretka kroz izvjesno vrijeme. Ono može biti temelj za donošenje zaključaka o sadašnjim i budućim pedagoškim potrebama pojedinih učenika. Ocjena je svojevrsna slika sadašnjih postignuća, tj. ona određuje stupanj postignutog uspjeha u određenom trenutku. Istovremeno, uz evidentiranje napretka, na ocjenama se temelji i anticipiranje učenikove spremnosti za buduće učenje, što je također jedan od značajnih zadataka ocjenjivanja. Ocjenjivanje pomaže u utvrđivanju spremnosti učenika za određene tipove učenja, u evidentiranju problema u učenju te stupnju i kvaliteti usvojenosti obrađivanih nastavnih sadržaja kao temelja za daljnje učenje i poučavanje (Kyriacou, 2001). Problem s kojim se nastavnici prilikom ocjenjivanja često susreću u nastavnoj praksi jest potreba istodobnog zadovoljavanja i usklađivanja različitih zadataka ocjenjivanja, uz istovremeno izbjegavanje ili ograničavanje, na najmanju moguću mjeru, nepoželjnih nuspojava.

Iako se ocjene redovito uzimaju kao objektivna, pouzdana i valjana indikatori učenikova uspjeha u školi, valja napomenuti da je ocjenjivanje postupak tijekom kojeg do izražaja dolazi subjektivnost i pristranost ocjenjivača (Mrkonjić, 1992). Iz tog su razloga kriteriji za objektivno ocjenjivanje jedan od osnovnih problema nastavne prakse. Njima su se posebno bavili psiholozi (u okviru dokimologije). Različiti čimbenici utječu na ispitivanje i ocjenjivanje u školama, pa samim time i na konačnu ocjenu. Nedostaci školskog ocjenjivanja mogu biti uvjetovani čimbenicima koji sudjeluju pri oblikovanju učenčkih odgovora na ispitu. Negativni utjecaji mogu proizlaziti iz nedovoljne jasnoće odgovora, učenikovih verbalnih sposobnosti (redovito bolje ocjene dobivaju učenici koji su elokventniji, koji se s lakoćom izražavaju od učenika koji zastajkuju, mucaju i sl.), mogućnosti opažanja (praćenje nehotičnih pokreta nastavnika, govora tijela, izražaja njegova lica tijekom ispitivanja i brze reakcije korigiranja odgovora u skladu s opaženim) te učenikove čuvstvene otpornosti (laka uzbuđenost – pozitivan poticaj, jaka emocionalna uzbuđenost – nesigurnost, nespretnost, blokiranje mentalnih funkcija), (Grgin, 1994). Najčešće nastavničke pogreške pri ocjenjivanju su (Vidović i sur., 2003): osobna jednadžba (različiti kriteriji ocjenjivača), halo-efekt (procjenjivanje učenikova znanja u skladu s osobnim mišljenjem o učeniku), pogreška sredine (nastavnikova tendencija davanja ocjena iz sredine ljestvice, a potpuno izbjegavanje ocjena s kraja ljestvice), logička pogreška (nastavnik smatra da učenik ne može znati određene nastavne sadržaje bez znanja sadržaja iz nekih drugih nastavnih predmeta), pogreška diferencijacije (nastojanje proširivanja ljestvice školskih ocjena), pogreška kontrasta (prethodno ispitana znanja utječu na procjenu znanja koja se ispituju kasnije), prilagođavanje kriterija skupini (određivanje kriterija ocjenjivanja s obzirom na različitu kvalitetu razrednih odjela). Nastavnicima uvelike može pomoći poznavanje izvora subjektivnosti prilikom provjeravanja i ocjenjivanja. Tada o njima mogu voditi računa i pokušati ih smanjiti.

Kako ne postoje posve pouzdani mjerni instrumenti kojima bi se osigurala potpuna objektivnost u ocjenjivanju (Grgin, 1994; Vidović i sur., 2003), prilikom ocjenjivanja odlučujući je moralni lik nastavnika (tj. njegova odgovornost, savjesnost, iskrenost, dosljednost, humanost i sl.), (Poljak, 1991; Mrkonjić, 1992). Iz tog je razloga u ocjenjivanju često važnije tko ocjenjuje nego što se ocjenjuje (Mrkonjić, 1992). Kako je riječ o izuzetno kompleksnim nastavnim aktivnostima, učitelji/nastavnici bi se tijekom svojeg obrazovanja trebali adekvatno osposobljavati za praktično provođenje provjeravanja i ocjenjivanja. Relevantne su pritom osobna i socijalna kultura nastavnika, njegovo poznavanje struke,

pedagoško-psihološka te didaktičko-metodička osposobljenost i danas neizostavna tehnologijska ili, bolje reći, informatička i informacijska pismenost nastavnika (Mrkonjić, 1992; Turković, 1996).

Tri su značajne opasnosti povezane s ocjenjivanjem (Kyriacou, 2001):

- mogućnost da se učenici koji zaostaju za svojim kolegama ili određenim standardima postignuća obeshrabre, razočaraju, čak i otuđe od škole, što može rezultirati sve slabijim uspjehom;
- ocjenjivanje učeničkog napretka može oduzimati previše nastavnog vremena i energije te biti preburokratsko za učenike i nastavnike;
- ocjenjivanje se može pretjerano usmjeriti na uspjeh, posebice dobrih učenika, nauštrb kvalitete obrazovanja.

Ocjene stoga moraju biti pravedne i poticajne, što znači da moraju ohrabrivati učenike i omogućavati im daljnji rad i napredak. Pomoću njih učenici stječu realističniju sliku svojih sposobnosti. Pritom je nužno da nastavnici koriste različite oblike provjeravanja postignuća te da uvijek, i bez odgode, učenicima razumljivo objasne kako su došli do svojih odluka, tj. ocjena (Meyer, 2005). Osim toga ocjenjivačke se aktivnosti tijekom nastave isprepliću s različitim oblicima poučavanja i učenja, pa je i iz tog razloga nužno kombinirati različite postupke provjeravanja i ocjenjivanja koji potiču i omogućuju učenje. Ocjene bi se trebale temeljiti na raznovrsnim ocjenjivačkim aktivnostima kako bi, tijekom duljeg razdoblja, odražavale različite aspekte učeničkog postignuća (Kyriacou, 2001).

Tijekom nastave nastavnici kontinuirano prate napredovanje i rad učenika kroz različite elemente. Prate se postignuti rezultati učenja, načini komuniciranja, načini rješavanja problema, motivacija u radu, suradnja unutar radnih skupina, originalnost u individualnim i skupnim aktivnostima te brojne druge varijable značajne za ostvarivanje zadataka nastave (Bognar i Matijević, 1993). Mogli bismo kazati da se procjenjuje cjelokupna učenikova ličnost, njegovo aktivno djelovanje i njegov doprinos unutar nastavnog procesa.

Učenicima je ponekad potrebna pomoć u procjenjivanju vlastitih sposobnosti za učenje i organizaciju rada u budućnosti, stoga je najvažniji zadatak ocjenjivanja osiguravanje korisnih i poticajnih povratnih informacija svakom pojedinom učeniku o njegovu napretku u učenju (Kyriacou, 2001).

Transparentnost očekivanih postignuća, prema Meyer-u (2005), sastoji se od nastavne ponude razumljive učenicima, utemeljene na obrazovnim standardima i primjerene učeničkim sposobnostima. Navedena transparentnost uključuje i pružanje povratnih informacija učenicima o njihovom napretku u učenju neposredno nakon formalnih i neformalnih provjera postignuća. Tri su referentna sustava ocjenjivanja postignuća na kojima je moguće temeljiti ocjenjivanje te o kojima ovise povratne informacije (Meyer, 2005):

- socijalni referentni sustav (prosječno postignuće razrednog odjela ili, šire, dostizanje nacionalnih obrazovnih standarda);
- referentni sustav utemeljen na kriterijima (predmetna norma definirana ciljevima učenja koje treba postići) i
- individualni referentni sustav (individualni učenički napredak u učenju).

Nastavnik treba uspostaviti ravnotežu između referentnih normi ocjenjivanja (koje su međusobno strukturalno proturječne) te prilikom pružanja povratnih informacija učenicima naglasiti temeljem koje od navedenih normi je ocjenjivao.

Prilikom realizacije provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj je praksi nužno imati na umu da (Kyriacou, 2001):

- ocjenjivanje mora biti pravedno, u smislu da je povezano s nastavnim sadržajima koji su obrađivani tijekom nastave;
- ocjenjivanje je povezano s pedagoškim rezultatima utemeljenima na kurikulumu pojedinog nastavnog predmeta, uz jasan opis nastavnih sadržaja i mjerila ocjenjivanja;
- korištene ocjenjivačke aktivnosti trebaju varirati u vrstama i oblicima kako bi se ocjenama obuhvatio cijeli spektar postignutih rezultata;
- učenici moraju na vrijeme biti informirani o svrsi, vrstama i oblicima provjeravanja i ocjenjivanja te korištenim mjerilima za određivanje razina postignuća;
- provjeravanje i ocjenjivanje treba obaviti u primjerenim okolnostima (izbjegavanje bilo koje vrste ometanja učenika i umanjivanje anksioznosti);
- provjeravanje i ocjenjivanje treba pažljivo osmisliti, imajući u vidu nedvosmislenost zadataka i jasnoću predočavanje vrste i prirode očekivanih rezultata;
- ocjenjivačkim aktivnostima treba valjano ocijeniti upravo ono što je planirano i namjeravano (o čemu učenici također trebaju biti informirani).

Samoocjenjivanjem se kod učenika razvija osjećaj odgovornosti i kritičnosti prema učenju i radu. Kada učenik ocjenjuje sam sebe, on mora biti svjestan svojih znanja i sposobnosti (Poljak, 1991). "Samoocjenjivanje jest aktivnost subjekta koji uči, usmjerena na procjenu stupnja ostvarenosti deklariranih ciljeva nastave, odnosno osobne spremnosti za pristupanje ispitu tijekom nastavnog procesa ili na kraju nastavnog procesa. Samoocjenjivanje je skup sposobnosti koje imaju posebno značenje u procesu samoobrazovanja i cjeloživotnog učenja" (Matijević, 2004: 13). Kako se danas samoocjenjivanje afirmira kao jedan od relevantnih zadataka učenja (aktivna pozicija učenika u odgoju i obrazovanju, angažman u donošenju odluka, zauzimanju stavova i prosudbi, uključenost u organizaciju nastavnog rada) učenike treba od najranije dobi osposobiti za njegovo provođenje (Mrkonjić, 1992; Dryden i Vos, 2001; Matijević, 2004). Dakle, učenicima treba omogućiti da samostalno ocjenjuju svoj rad i/ili rad ostalih učenika u razrednom odjelu. Oni bi također trebali biti u poziciji da tijekom nastave barem povremeno ocjenjuju rad svojih nastavnika.

Zakonski okviri praktične provedbe provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika utvrđeni su "Pravilnikom o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi" (<http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/263393.html>), koji je u hrvatskim školama na snazi od konca 1995. godine (u daljnjem tekstu Pravilnik).¹

¹ Aktualni *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* donesen je u srpnju 2008. godine, a stupio je na snagu početkom kolovoza 2008. godine. Time su prestali važiti dotadašnji *Zakon o osnovnom školstvu* i *Zakon o srednjem školstvu*. Segmenti koji se odnose na provjeravanje i ocjenjivanje učenika u novom Zakonu nisu

doživjeli značajne izmjene. Osim navedenog, od dana stupanja na snagu novog Zakona nisu doneseni novi zakonski pod akti, pa tako ni novi *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* te je navedeni Pravilnik još uvijek na snazi.

Navedeni Pravilnik definira osnovne pojmove te utvrđuje obveze i prava svih subjekata uključenih u odgojno-obrazovni rad (učenika, učitelja/nastavnika, razrednika, roditelja, ravnatelja, učiteljskog/razrednog vijeća, prosvjetne inspekcije i Ministarstva). Pravilnikom su također propisani načini, postupci i dinamika ostvarivanja provjeravanja i ocjenjivanja u školskoj praksi.

Pod provjeravanjem se razumijeva "sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine" (Članak 2. Pravilnika). "Ocjenjivanje je postupak vrednovanja svih važnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom u skladu sa zakonom" (Članak 2. Pravilnika).

Prilikom provjeravanja i ocjenjivanja učenika unutar razrednog odjela ili obrazovne skupine trebaju se primjenjivati individualni i skupni oblici, kao što su: razgovor, ispitivanje, izrada pisanih, grafičkih, praktičnih, tehničkih i drugih zadaća, rješavanje zadataka objektivnog tipa, kontrolne provjere znanja, nastupi te drugi odgovarajući oblici i postupci (Članak 4. Pravilnika). Provjeravanje i ocjenjivanje treba provoditi na načine koji uvažavaju i poštuju učenikovu osobnost, potiču razvoj samopouzdanja i učenikov osjećaj napredovanja. Način provođenja provjeravanja i ocjenjivanja također treba poticati učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, osposobljavati učenike za samostalno učenje, samoprocjenjivanje svojih te procjenjivanje znanja i sposobnosti drugih učenika (Članak 5. Pravilnika).

Osnovni elementi u postupcima provjeravanja koji se uzimaju u obzir prilikom ocjenjivanja, su: poznavanje nastavnih sadržaja i njihovo razumijevanje, učenikovo usmeno i pismeno izražavanje, primjena naučena gradiva (praktična i kreativna), stupanj razvijenosti sposobnosti (sposobnosti, vještine i navike), sudjelovanje u usvajanju nastavnih sadržaja te napredak u razvoju ostalih učenikovih psihofizičkih sposobnosti. Prilikom ocjenjivanja učenikova uspjeha u obavljanju određenog rada (npr. praktični rad, izvođenje eksperimenata, laboratorijskih i drugih vježbi) vrednuju se znanja nužna za izvođenje zadataka, iskazane vještine, učenikova samostalnost, uporaba materijala, instrumenata, pomagala i primjena sigurnosnih mjera (prema sebi, drugima i okolišu), (Članak 7. Pravilnika).

U narednom dijelu rada, kroz mišljenja učenika, ispitat će se pojedini segmenti praktičnog provođenja provjeravanja i ocjenjivanja učenika u školskoj praksi s obzirom na zakonski propisane obveze, postupke i dinamiku provođenja, utvrđene navedenim Pravilnikom.

METODOLOGIJA RADA

U okviru promišljanja o problematici provjeravanja znanja i sposobnosti te ocjenjivanja učenika u školama, provedeno je ispitivanje u dvije osnovne i srednje škole u gradu Zadru.

Cilj je bio utvrditi mišljenja učenika o oblicima i načinima realizacije provjeravanja i ocjenjivanja u nastavi.

Zadatci su uključivali:

- utvrđivanje najučestalijih oblika provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika koji se provode u odgojno-obrazovnoj (školskoj) praksi;
- utvrđivanje preferiranih oblika provjeravanja i ocjenjivanja učenika, dakle koji su oblici učenicima najomiljeniji;
- ispitivanje učestalosti prekoračenja zakonom određene norme maksimalnog dnevnog opterećenja učenika provjeravanjem i ocjenjivanjem;
- ispitivanje mišljenja učenika o korektnosti provjeravanja i ocjenjivanja (opći dojam učenika da su nekorektno ocijenjeni; provjeravanje usvojenosti sadržaja koji nisu obrađivani tijekom nastave i/ili nisu sadržani u školskim udžbenicima);
- utvrđivanje transparentnosti ocjenjivanja (davanje ocijenjenih pismenih ispita učenicima na uvid; pružanje povratne informacije i obrazloženja dobivenih ocjena od strane nastavnika) te
- ispitivanje učestalosti učeničkog samoocjenjivanja u nastavi.

Praćene nezavisne varijable bile su: spol ispitanika i stupanj obrazovanja (OŠ, SŠ).

Postupak koji se koristio u ovom ispitivanju bio je anonimno anketiranje, a korišteni instrument – anketni list konstruiran u svrhu prikupljanja podataka za navedeno ispitivanje (koji je sadržavao ukupno 12 pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorima na odabir).

Ispitanici – utvrđivana su mišljenja učenika triju odjela sedmog razreda OŠ (N = 65) i triju odjela trećeg razreda SŠ (N = 82). Ukupno je ispitano 147 učenika. Riječ je o prigodnoj skupini ispitanika koju ne možemo smatrati reprezentativnim uzorkom, ali čiji nam odgovori ipak indiciraju kakva su mišljenja učenika o ispitivanoj problematici.

Anketno je ispitivanje provedeno tijekom travnja i početkom svibnja 2008. godine. Prilikom obrade i analize prikupljenih podataka korišteni su osnovni pokazatelji deskriptivne statistike (frekvencije i postoci).

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

NAJČEŠĆI OBLICI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA

Od šest ponuđenih odgovora koji su se odnosili na različite oblike provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika (usmeno ispitivanje, pismeno ispitivanje – kontrolni ispiti, testovi i sl., provjeravanje i ocjenjivanje domaćih zadaća, ocjenjivanje aktivnosti učenika tijekom nastavnog rada, ocjenjivanje izvršenih projekata te eseja i sastava na zadanu temu), učenici su odabirali dva, po njihovu mišljenju, najučestalija oblika. U skladu s očekivanjima prikupljeni su podaci pokazali kako su najčešći oblici usmeno (100%) i pismeno (97%) ispitivanje i ocjenjivanje učeničkih znanja i sposobnosti, dok se ostali oblici pojavljuju tek sporadično. S obzirom na stupanj školovanja i spol ispitanika nisu uočene razlike u odgovorima učenika. Dakle, učenici su jednoglasni u isticanju pismenog i usmenog oblika provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti kao najčešće zastupljenih u nastavi. Ovdje valja napomenuti kako upravo raznovrsnost u načinima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća omogućuje poticanje otkrivanja

i razvijanja individualnih stilova učenja te pruža bolji uvid u napredak u znanjima i sposobnostima učenika. Osim toga, raznovrsnost nastavnog rada, koja se očituje i u korištenju različitih oblika evaluacije, oslobađa skrivene potencijale učenja, a nastavu čini dinamičnijom i zanimljivijom te primjerenijom svakom pojedinom učeniku.

PREFERIRANI NAČINI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA

I u ovom slučaju učenicima su na odabir bili ponuđeni isti oblici provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti, a učenici su se trebali opredijeliti za jedan, njima osobno najomiljeniji oblik. Na taj su način dobiveni sljedeći rezultati:

OBLICI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA	f	%
USMENO ISPITIVANJE	34	23,13
PISMENO ISPITIVANJE	86	58,50
DOMAĆE ZADAĆE	8	5,44
AKTIVNOST NA NASTAVI	11	7,48
IZVRŠENI PROJEKTI	2	1,36
ESEJI/ SASTAVI	6	4,08
UKUPNO	147	100

Tablica 1. Preferirani oblici provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi

Analizom je utvrđeno da su učenicima najomiljeniji načini provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti pismeno (59%) i usmeno (23%) ispitivanje. Ostali oblici provjeravanja i ocjenjivanja daleko su rjeđe odabirani, a posebice ocjenjivanje izvršenih projekata. Upravo projektna nastava omogućava aktivan angažman učenika prilikom organizacije rada, otkrivanje i poticanje specifičnih darovitosti, sagledavanje istraživane problematike iz više različitih perspektiva, dolaženje do originalnih rješenja. Projektni rad također potiče aktivno konstruiranje znanja i učenje položeno u odgovarajući kontekst, blizak izučavanoj problematici i samim učenicima, što može rezultirati boljim razumijevanjem sadržaja i podizanjem stečenih znanja na operativnu, uporabnu razinu. Mogući razlog izostanka učeničkog odabiranja projektnog rada kao preferiranog je značajno manja zastupljenost projektnog načina nastavnog rada u odgojno-obrazovnoj praksi (uslijed nedostatka vremena, tj. neekonomičnosti takva oblika rada, nemotiviranosti nastavnika i/ili učenika, nejasnih kriterija za ocjenjivanje, nedovoljne sinergije između sadržaja različitih nastavnih predmeta, tijekom školovanja stečene pasivnosti učenika kao rezultata dominantna nastavnikova vođenja, a s druge strane izostanka inicijative od strane samih učenika i sl). Međutim, kako razlozi anketiranjem utvrđenih rezultata nisu bili predmet ovog ispitivanja, o njima možemo isključivo pretpostavljati.

OBLICI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA	STUPANJ OBRAZOVANJA				SPOL			
	OŠ		SŠ		M		Ž	
	f	%	f	%	f	%	f	%
USMENO ISPITIVANJE	26	40,00	8	9,76	23	40,35	11	12,22
PISMENO ISPITIVANJE	19	29,23	67	81,70	26	45,61	60	66,67
DOMAĆE ZADAĆE	8	12,31	0	-	0	-	8	8,89
AKTIVNOST NA NASTAVI	7	10,77	4	4,88	6	10,53	5	5,56
IZVRŠENI PROJEKTI	2	3,08	0	-	0	-	2	2,22
ESEJI/ SASTAVI	3	4,62	3	3,66	2	3,51	4	4,44
UKUPNO	65	100	82	100	57	100	90	100

Tablica 2. Preferirani oblici provjeravanja i ocjenjivanja učenika s obzirom na stupanj školovanja i spol ispitanika

Srednjoškolcima je omiljenije pismeno, dok se osnovnoškolci češće opredjeljuju za usmeno ispitivanje (Tablica 2). Također se uočava veća raznovrsnost u odabiru različitih preferiranih oblika provjeravanja i ocjenjivanja učenika osnovne škole, što možda govori o raznolikijim oblicima nastavnog rada u OŠ u odnosu na SŠ (izostanak ocjenjivanja izvršenih projekata i domaćih zadaća).

Uzimajući u obzir varijablu spol ispitanika (Tablica 2), utvrđeno je da se učenici podjednako često opredjeljuju za pismeno (46%) i usmeno (40%) ispitivanje. Daleko su rjeđe odabirani oblici ocjenjivanja angažmana tijekom nastave i pisanih uradaka, tj. eseja/sastava. Učenicima preferiraju pismeno ispitivanje (67%). Iza toga slijede usmeno ispitivanje, provjeravanje i ocjenjivanje domaćih zadaća te ostali navedeni oblici provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti. Dok su učenice odabirale sve ponuđene odgovore (iako su pojedini oblici daleko rjeđe odabirani od drugih), niti jedan se učenik nije odlučio za ocjenjivanje domaćih zadaća i izvršenih projekata. Dakle, u odnosu na učenike, kod učenica možemo uočiti veću raznovrsnost u preferiranim oblicima provjeravanja i ocjenjivanja.

PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE UČENIKA ČEŠĆE OD DVA PUTA DNEVNO

Zakonom propisani maksimum za usmeno provjeravanje i ocjenjivanje učenika je dva puta tijekom jednog dana. Kad je riječ o pismenim provjerama znanja i sposobnosti, moguće ih je provoditi u jednom razrednom odjelu samo jednom dnevno iz jednog nastavnog predmeta te ukupno ne više od tri puta tjedno, kako je utvrđeno Pravilnikom. Zanimalo nas je događa li se da se navedene zakonske norme maksimalnog dnevnog opterećenja učenika provjeravanjem i ocjenjivanjem u nastavnoj praksi prekorače. Učenicima je postavljeno pitanje jesu li njihova znanja i sposobnosti provjeravani i ocjenjivani češće od dva puta

tijekom jednog nastavnog dana. Velika većina učenika (88%) na navedeno je pitanje odgovorila pozitivno, bili su dakle u situaciji kada su im se procjenjivala i ocjenjivala znanja i sposobnosti više od dva puta u jednom danu.

Odgovorom na sljedeće pitanje dobili smo podatke o relativnoj učestalosti pojavljivanja takve situacije u nastavnoj praksi (Tablica 3).

PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE ČEŠĆE OD DVA PUTA DNEVNO	f	%
NIKAD	18	12,28
PONEKAD	106	72,11
ČESTO	23	15,65
UKUPNO	147	100

Tablica 3. Učestalost provjeravanja i ocjenjivanja češće od dva puta dnevno

12% ispitanika odgovorilo je da se njihova znanja i sposobnosti nikad nisu procjenjivala i ocjenjivala više od dva puta u jednom danu, 72% ih je odgovorilo da se takva situacija ponekad događa, dok ih se 16% izjasnilo kako se često nalaze u takvoj situaciji. Zanimljivo je da se odgovori učenika nisu razlikovali ni s obzirom na njihov stupanj školovanja, ni s obzirom na spolnu pripadnost. Moglo bi se dakle reći da se u nastavnoj praksi na razini osnovnog i srednjeg obrazovanja, u kojoj, kako je utvrđeno, dominiraju upravo usmene i pismene provjere, događaju situacije da se učenička znanja i sposobnosti procjenjuju i ocjenjuju češće od dva puta u jednom danu. Iako postoji navedeno zakonsko ograničenje, ono se u praksi ne poštuje dosljedno. Razloge toj pojavi možemo tražiti u velikom broju učenika unutar razrednih odjela, velikom broju nastavnih predmeta i vrlo opsežnim nastavnim sadržajima propisanim programima, a u svezi s time nedovoljnoj satnici pojedinih nastavnih predmeta, nedovoljnoj koordinaciji između različitih nastavnih predmeta unutar škole i sl.

NE/KOREKTNOST OCJENJIVANJA

Prilikom realizacije ovog zadatka ispitivanja krenuli smo od pitanja u kojem su učenici iskazivali svoj opći dojam o tome jesu li bili nekorektno ocijenjeni s obzirom na, tijekom provjeravanja, iskazana znanja i sposobnosti. 90% ispitanih učenika odgovorilo je potvrdno na postavljeno pitanje, dok ih je svega 10% mišljenja da nikad nisu bili nekorektno ocijenjeni, tj. da su dobivene ocjene bile u skladu s iskazanim znanjima i sposobnostima. I u ovom slučaju učenici su iskazali svojevrsnu jedinstvenost, budući da se podaci nisu razlikovali s obzirom na spol i stupanj školovanja učenika.

Kao jedan od indikatora nekorektnosti ocjenjivanja jest situacija u kojoj se ispituju i ocjenjuju učenička znanja o sadržajima koji nisu obrađivani tijekom nastave niti su sadržani u školskim udžbenicima. Opet su odgovori učenika, bez evidentnih razlika s obzirom na stupanj školovanja i spolnu pripadnost, bili usklađeni; većina ispitanika (88%) odgovorila

je da su ih nastavnici ispitivali o sadržajima koji nisu obuhvaćeni nastavnim programom i nisu bili obrađivani u nastavi, dok je samo 12% učenika odgovorilo kako nikad nisu bili u takvoj situaciji. Iako su ispitivanjem obuhvaćeni samo učenici, a ne i njihovi nastavnici, te je ispitana tek mala skupina osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika, ipak bi trebali obratiti pozornost na rezultate ovog ispitivanja (posebice iz razloga što su učenici u odgovorima često jedinstveni). Oni bi nas trebali potaknuti na daljnja promišljanja i ispitivanja problematike provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi kako bismo dobili konkretnije i pouzdanije odgovore na postavljena pitanja te stekli uvid u moguće razloge pojedinih pojava. Ocjena bi trebala što je moguće objektivnije odražavati znanja i sposobnosti učenika i na njega djelovati motivirajuće. U slučaju kad učenik ima osjećaj da je nekorektno ocijenjen iluzorno je očekivati da će ga ocjenom utvrđeni uspjeh u nastavi motivirati na daljnji aktivan rad. Osim navedenog rezultati učenja iskazani ocjenama bitan su segment općeg doživljaja škole te učeničkog osjećaja zadovoljstva, ali i značajno određuju tijek (trajanje, vrstu i uspješnost) daljnjeg školovanja. Ocjena nikako ne bi smjela na učenika djelovati obeshrabrujuće, već bi uviđanjem i pozitivnim vrednovanjem individualnog napretka trebalo upravo poticati učenike na daljnje učenje, ali i razvoj samopouzdanja.

TRANSPARENTNOST PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA I PRUŽANJE POVRATNIH INFORMACIJA

Prema važećem Pravilniku nastavnik je nakon provjeravanja znanja i sposobnosti obvezan učenicima obrazložiti stupanj usvojenosti gradiva i dodijeljene ocjene. U slučaju pismene provjere, osim navedenog, ocijenjeni pisani radovi učenicima se moraju dati na uvid (roditelji također imaju pravo uvida u ocijenjene učeničke radove). Zanimalo nas je ostvaruje li se to u nastavnoj praksi.

DAVANJE OCIJENJENIH PISANIH RADOVA UČENICIMA NA UVID	f	%
UVIJEK	95	64,62
PONEKAD	49	33,33
NIKAD	3	2,04
UKUPNO	147	100

Tablica 4. Učestalost davanja ocijenjenih pisanih radova učenicima na uvid

Odgovori učenika (Tablica 4) pokazali su da u većini slučajeva nastavnici poštuju zakonske odredbe; 65% učenika odgovorilo je da uvijek dobiju svoj ocijenjeni pisani rad na uvid. Ipak, značajan dio ispitanih učenika odgovorio je kako je to tek ponekad slučaj (33%), a svega ih se troje izjasnilo da nikad ne dobivaju pismeni rad na uvid. I kod navedena pitanja ispitanici različitog spola i stupnja obrazovanja nisu se značajno razlikovali u svojim odgovorima.

Sljedećim smo pitanjem nastojali utvrditi pojašnjavaju li nastavnici učenicima dobivene ocjene, dakle, dobivaju li učenici od nastavnika povratne informacije o utemeljenosti dodijeljenih ocjena. U odgovorima na navedeno pitanje učenici su bili podijeljeni; 52% učenika odgovorilo je kako nastavnici s njima razgovaraju o dobivenoj ocjeni, dok ih je 48% odgovorilo kako nastavnici s njima o navedenoj temi ne razgovaraju. Izostanak razgovora između nastavnika i učenika zasigurno je jedan od razloga često prisutnog učeničkog dojma o nekorektnosti dobivene ocjene (kako smo prethodno vidjeli). Iako se odgovori osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika nisu razlikovali, uočena je određena razlika između ispitanika, temeljem njihova spola. Učenici (63%) su nešto češće odgovarali da nastavnici s njima razgovaraju o dobivenoj ocjeni, a učenice (56%) da nastavnici s njima u navedenom slučaju ne razgovaraju. Iako nije riječ o velikoj razlici, ipak se ona pojavljuje u odgovorima učenika i OŠ i SŠ. Mogući razlog uočene razlike u odgovorima učenika i učenica leži u subjektivnom doživljaju, koji je rezultat veće potrebe za razgovorom i bliskijim, neposrednim kontaktom s nastavnicima kod djevojčica. Međutim, zbog velikog obima nastavnih sadržaja predviđenih nastavnim programima, nedovoljno raspoloživog nastavnog vremena te velikog broja učenika, nastavnici objektivno nisu uvijek u mogućnosti svakom se učeniku individualno posvetiti te pojedinačno eksplicirati dobivene ocjene. Posebice je to slučaj kod ocijenjenih pisanih radova, kad nastavnici ponekad daju opće informacije o postignutim rezultatima upućene svim učenicima.

SAMOOCJENJIVANJE

Učenici se u okviru institucionalnog odgoja i obrazovanja, između ostalog, trebaju pripremati i osposobljavati, dakle, stjecati kompetencije za samostalno donošenje odluka, razvijanje kritičkog mišljenja, usvajanje aktivnih oblika učenja. Kako bi se to ostvarilo, ključno je da su učenici tijekom školovanja u poziciji da budu aktivni akteri i kreatori vlastitog obrazovnog puta te da im je omogućeno samoprovjeravanje i samoocjenjivanje svojega znanja, kao i znanja drugih učenika. Posljednje je pitanje u ovom ispitivanju stoga bilo usmjereno na samoevaluaciju.

UČENIČKO SAMOOCJENJIVANJE	f	%
ČESTO	0	-
PONEKAD	53	36,73
NIKAD	94	63,27
UKUPNO	147	100

Tablica 5. Učestalost učeničkog samoocjenjivanja u nastavi

Upitani jesu li bili u prilici sami procijeniti i ocijeniti svoj rad, znanja, sposobnosti, zalaganje tijekom nastave i sl., niti jedan od ispitanika nije odgovorio da je često bio u takvoj situaciji. 63% učenika odgovorilo je kako nikad nisu bili uključeni u samoocjenjivanje, a 37% ih je odgovorilo da je to tek ponekad slučaj. Navedeni bi nas podaci trebali zabrinuti. Zanimljivo je da se učenički odgovori nisu razlikovali s obzirom na spol, ali je uočena razlika između osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika.

UČENIČKO SAMOOCJENJIVANJE	OSNOVNA ŠKOLA		SREDNJA ŠKOLA	
	f	%	f	%
ČESTO	0	-	0	-
PONEKAD	41	63,08	13	15,85
NIKAD	24	36,92	69	84,15
UKUPNO	65	100	82	100

Tablica 6. Učestalost učeničkog samoocjenjivanja u nastavi s obzirom na stupanj školovanja

Kao što se vidi iz Tablice 6, učenici OŠ (63%) mnogo češće od učenika SŠ (16%) odgovaraju da ponekad samostalno procjenjuju vlastita znanja i sposobnosti. U skladu s tim učenici SŠ (84%) češće od učenika OŠ (37%) navode da nikad nisu bili u prilici za samoevaluaciju. Kada je riječ o odgovoru – često, utvrđeno je da se učenički odgovori podudaraju; podaci su pokazali potpunu odsutnost navedena odgovora. I u ovom se slučaju pokazala svojevrsna veća raznovrsnost nastavnog rada u OŠ u odnosu na SŠ. Međutim, iz dobivenih bi se rezultata moglo zaključiti kako su provjeravanje i ocjenjivanje još uvijek aktivnosti koje u nastavnoj praksi provode prvenstveno nastavnici. Takvo stanje, utvrđeno i na razini visokoškolskog obrazovanja (Mrkonjić, 1992), dovodi u pitanje često isticanu učenikovu središnju poziciju subjekta u odgojno-obrazovnom procesu.

ZAKLJUČAK

Provjeravanje i ocjenjivanje učenikovih znanja i sposobnosti posljednja je etapa nastavnog procesa na kojoj se i nadalje ciklički temelje sve ostale etape. Funkcija provjeravanja i ocjenjivanja jako je složena, što proizlazi iz složenosti nastavnikova, ali i učenikova rada tijekom nastave. Složenosti pridonose i nepostojanost pojava koje se mjere indirektno, temeljem pruženih odgovora, obavljenih operacija ili oblika iskazana ponašanja.

Ispitivanje i ocjenjivanje u novije se vrijeme, u okviru kurikularnog pristupa odgoju i obrazovanju, sagledavaju mnogo šire te osim znanja i sposobnosti obuhvaćaju i cjelokupnu učenikovu osobnost, pa čak i kontekste i okolnosti u kojima se učenje i razvoj osobnosti ostvaruju (Dryden i Vos, 2001). Uvijek treba imati na umu da je svaki učenik specifičan subjekt, aktivni akter nastave koji značajnim dijelom sudjeluje u njoj organizaciji, njenom tijeku i dinamici. Osim navedenog, dok nastavnici procjenjuju rad učenika, ne smije se zaboraviti da je riječ o živim ljudima, a ne o objektivnim mjernim instrumentima, koji procjenjuju dinamična misaona i osjećajna bića, a ne pasivne predmete. Nastavno je provjeravanje i ocjenjivanje stoga određeno nizom subjektivnih i objektivnih okolnosti koje ga čine izuzetno kompleksnim. Iako se takvom smatra, ocjena nije potpuno realan odraz učenikova znanja, psihofizičkih sposobnosti i njegova napretka. Nužno je to uvijek imati na umu, pa uporabom raznovrsnih oblika i zadovoljavanjem različitih zadataka provjeravanja i ocjenjivanja (posebice kada je riječ o informativnom i motivacijskom zadatku) u školskoj praksi poticati napredak učenika u učenju i razvijanju njegovih specifičnih pozitivnih karakteristika osobnosti te jačati učenikovo samopouzdanje.

Ispitivanjem provođenja provjeravanja i ocjenjivanja u nastavi iz perspektive učenika, utvrđeno je kako su najčešći oblici – usmeno i pismeno ispitivanje – ujedno i učenicima najomiljeniji. Mogući je razlog tome stvaranje svojevrsnih navika kod učenika, uvjetovanih često jednoličnim i rutinskim načinom provođenja ove etape nastavnog procesa. Također je utvrđeno da se Pravilnikom određena "pravila igre" vezana uz maksimalno dnevno opterećenje učenika, sadržaje provjeravanja i ocjenjivanja, pružanje povratnih informacija učenicima te prilike za samoocjenjivanje, u nastavnoj praksi ne poštuju dosljedno. Stoga ne treba čuditi često prisutan dojam učenika da su nekorektno ocijenjeni.

U svijetu u kojem će svatko upravljati sam sa sobom, potreban je razvoj metode samoocjenjivanja i samoprocjene kako bi učenici stekli kompetencije samostalnog donošenja odluka vezanih uz procjenjivanje svojeg rada. Učenje se velikim dijelom ostvaruje kroz uviđanje i korigiranje vlastitih pogrešaka, pa je nužno razvijati pozitivan stav prema njima, usmjeriti ih k daljnjem napretku. U svijetu preplavljenom informacijama potrebno je razvijati kreativnost i kritičko mišljenje učenika. Bitne sastavnice toga razvoja su odgoj i obrazovanje usmjereni potrebama učenika, u kojima se koriste raznovrsni oblici provjeravanja, gdje su u ocjenjivanje, osim samih nastavnika, aktivno uključeni i učenici.

LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (1993) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- Dryden, G. i Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*, Zagreb, Educa.
- Grgin, T. (1994) *Školska dokimologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Zagreb. Tipex.
- Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?*, Zagreb, Erudita.
- Ministarstvo prosvjete i športa (1995) *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, URL: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/263393.html>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, URL: <http://www.mzos.hr>
- Mrkonjić, A. (1992) Problemi ocjenjivanja u školi, u: *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 31(8), 1991/1992, Zadar, Filozofski fakultet u Zadru, str. 113-132.
- Poljak, V. (1991) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- Pongrac, S. (1980) *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*, Zagreb, Školska knjiga.
- Turković, I. (1996) *Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje u praktičnoj nastavi*, Zagreb, Otvoreno sveučilište.
- Vidović, V. i sur. (2003) *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: Psihologijska knjižnica Naklade Slap.

THE PUPILS' OPINION OF THE EXAMINATION AND GRADING PROCESS IN THE CLASSROOM

SUMMARY

The article portrays the complexity of classroom examination and grading of pupils via the explication of the meaning and tasks of this stage of the teaching process and by stressing the difficulties that arise during its realization. The legal framework for the conducting of the examination and grading of pupils in elementary and high schools is also outlined.

The practice of classroom examination and grading is shown through the analysis and interpretation of the results of a survey of a group of elementary and highschool pupils (N=147) about the said process. The most common and the preferred types and the pupils' opinion of the in/correctness and transparency of the testing and grading of pupils' knowledge and abilities in classroom practice were determined, as well as the opportunities for self-evaluation. The gathered data indicate a lack of variety in the ways of conducting this stage of the teaching process, the pupils aren't always given adequate feedback information about the results of their work and the examination is predominantly a teachers activity during which the pupils most often aren't given a chance to independently evaluate their progress in learning and carrying out classroom assignments. The above mentioned logically leads to the impression, commonly present among pupils, that they were incorrectly graded.

Classroom examination and grading should take into consideration the complexity of the pupil's personality and her original contribution in class. It is partially possible to achieve that by using different methods of realization, by giving clear information about the results of their studying, and by a greater degree of inclusion of the pupils in evaluating the progress of their studying.

KEY WORDS: *assignments, classroom examination and grading, difficulties in conducting, pupils' opinions, school practice, self-evaluation of pupils*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

VANJSKI SURADNICI

STRUČNO OSPOSOBLJAVANJE KAO JEDAN OD NAČINA PREVLAĐAVANJA NEZAPOSLENOSTI

VIŠNJA PERIN

Hrvatski zavod za zapošljavanje – Područna Služba Zadar
Croatian Unemployed Office – Zadar

UDK: 374.7:331.56

Stručni rad / *Professional paper*

Primljeno / *Received*: 6. XII. 2008.

Nezaposlenost je jedan od ozbiljnijih problema s kojim se suočava suvremeno društvo. U ovom se članku analizira jedan od načina kako prevladati visoku nezaposlenost i njezine posljedice, i to uz pomoć stručnog osposobljavanja. Daje se pregled rezultata istraživanja provedenog nad odraslim osobama (u dobi od 18 do 55 god) koje su bile uključene u proces osposobljavanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje, Područnoj službi Zadar tijekom 2007. godine (od lipnja do prosinca). Istraživano je zapošljavanje nakon provedena osposobljavanja, odnosno koliki se broj osoba nakon šest mjeseci od završetka osposobljavanja zaposlio. Varijable koje su se u tome istraživanju promatrale su: spol, dob, prethodno završena škola i duljina vremena nezaposlenosti. Autorica ukazuje na podatak da je najveći učinak ovakva tipa osposobljavanja bio kod osoba koje su mlađe (do 35 godina), te kod osoba koje imaju kraće vrijeme nezaposlenosti (do 12 mjeseci). Spol i prethodno završena škola nisu se su pokazale značajnima. Na kraju autorica zaključuje da je značajna uloga stručnog osposobljavanja, posebice u stjecanju osnova iz informatičke pismenosti (osposobljavanje za rad na računalu i osposobljavanje za korištenje osnovnih računalnih programa...) kao jednom od načina smanjivanja nezaposlenosti u sustavu cjeloživotnog obrazovanja i učenja u suvremenom, posebice tehničkom okruženju.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloživotno učenje, duljina vremena nezaposlenosti, informatička pismenost, nezaposlenost, stručno osposobljavanje, tržište rada*

UVODNE NAPOMENE

Radna snaga ne zadovoljava potrebe modernog tržišta u vremenu brzog tehničko-tehnološkog razvoja. Završetak školovanja i osposobljavanje za određeno zanimanje i obavljanje poslova, odnosno za stjecanje određene titule ili zvanja, ne znači ni dobivanje konačnog radnog mjesta ni krajnje opredjeljenje, jer moderno tržište rada nudi nove izazove i zahtjeve koji traže stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina u skladu s današnjim potrebama. Ukoliko ne znamo koja su znanja i vještine potrebne tržištu rada, proces integracije tržišta rada i obrazovanja ne može biti ostvaren. Značajan doprinos boljem razumijevanju ovih dviju oblasti daje ispitivanje tržišta rada.

Suvremeno društvo uređeno je na takav način da posao predstavlja jedan od središnjih aspekata ljudskog života. Fryer i Payne (1986) definiraju posao kao dragovoljnu,

institucionalno reguliranu, ugovornu razmjenu između dviju strana, od kojih jedna prodaje, a druga kupuje rad, uglavnom za novac. Bitni elementi posla koje naglašava ova definicija jesu: rad, naknada za taj rad, načelo dragovoljne razmjene i institucionalna regulacija.

Kako prosječna zaposlena osoba provodi gotovo trećinu svoga života radeći, ne začuđuje što posao ima izrazitu važnost, a teorijski mu se pripisuju i različite funkcije (usp. Šverko, 1991). Ekonomska je funkcija rada nepobitna te je najlakše uočavamo. Novac osigurava sve, od osnovne egzistencije, krova nad glavom, grijanja, hrane, do različitih luksuza, putovanja, hobija, tečajeva i sl., a zaposlenje nam olakšati da do toga dođemo. No, posao nam, osim toga, pruža priliku da razvijamo prijateljstva i socijalne kontakte, da se družimo, uspoređujemo i razmjenjujemo iskustva. Posao je i izvor društvenog statusa i prestiža, samopotvrđivanja i aktualizacije.

Gubitak posla neki autori svrstavaju među 10 najstresnijih životnih događaja (Spera, Buhrfeind i Pennebaker, 1994; prema Hanisch, 1999). Radi se o izrazito stresnom iskustvu: gubi se izvor prihoda, a pojedinac pritom ne može utjecati na njegov ishod.

I. STRUČNO OSPOSOBLJAVANJE U SUSTAVU CJELOŽIVOTNOG UČENJA

S obzirom na to da živimo u vremenu stalnih ekonomskih, socijalnih i tehničko-tehnoloških promjena, javljaju se stalni izazovi za novim pristupom u obrazovanju i učenju. Nove tehnologije sve više utječu na obrazovanje, radna mjesta, profesije i vrste poslova. Mnogi smatraju da nakon završetka određene škole više nikada neće morati učiti niti se obrazovati za rad. U vremenu kada se granice znanja iz dana u dan proširuju, takvim se uvjerenjem dovode u opasnost marginalizacije u društvenoj stratifikaciji. Upravo zbog toga u današnje se vrijeme sve češće spominje termin cjeloživotno učenje, i to ne samo u zemljama Europske unije već i u našoj zemlji. Da bismo shvatili zašto je ono bitno, moramo najprije znati što zapravo podrazumijeva cjeloživotno učenje.

Cjeloživotno se učenje definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive (Žiga, 2003). Konceptcija cjeloživotnog učenja nastala je upravo iz razloga što se količina novoga znanja svakim danom sve više povećava, dok postojeće znanje sve više i brže zastarijeva. Pojam cjeloživotno učenje često se zamjenjuje izrazom cjeloživotno obrazovanje, no važno je istaknuti da ta dva pojma nisu istoznačna. Obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se može provoditi cijeli život.

U devedesetima se u Europi afirmira cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Žiljak, 2005). U tom razdoblju pomiče se fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Dakle, cjeloživotno učenje podrazumijeva obrazovanje tijekom školovanja, ali i kasnije kroz razne oblike neformalnog obrazovanja putem tečajeva, dodatnih obuka ili prekvalifikacija i stručnog usavršavanja. To je proces stalne nadogradnje i povećanja znanja stečenog u formalnom školskom sustavu sa ciljem da se usavrše postojeće sposobnosti i steknu nova znanja i moderne kvalifikacije (Žiga, 2003).

Današnja tržišta radne snage zahtijevaju nova zanimanja i neprestano mijenjanje profila vještina, kvalifikacija i iskustva. Nedostaci vještina i njihova neprilagođenost, posebno kada je riječ o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, često su jedan od razloga nezaposlenosti u određenim regijama i granama gospodarstva i zaostajanja među marginaliziranim društvenim grupama. Stoga je za pronalaženje radnog mjesta i adekvatne pozicije na tržištu rada potrebno omogućiti stjecanje tih vještina svima koji ih iz više razloga nisu mogli steći u ranijem periodu, odnosno ljudima s nedovoljnim ili zastarjelim kvalifikacijama, jer cjeloživotno učenje ima najveći značaj upravo u obrazovanju odraslih.

Brojni podaci iz literature upozoravaju na različite posljedice nezaposlenosti¹ i njihov deteroracijski učinak na dobrobit pojedinca. Od mogućih posljedica nezaposlenosti na dobrobit pojedinca najčešće se navode: depresija (Hamilton, Hoffman, Broman i Rauma, 1993), sniženo psihičko zdravlje (Wanberg, 1995), percepcija povećanog financijskog napora (Brief, Konovsky, Goodwin i Link, 1995; prema Kinicki, Prussia i McKee-Ryan, 2000), sniženo samopoštovanje (Rowley i Feather, 1987), psihički nemir, anksioznost, nezadovoljstvo životom, pesimistično gledanje na budućnost, društvena izolacija (Fryer, 1998) i sl. Nezaposlene osobe ne samo da gube pozitivan status u društvu koji donosi plaćeni posao, nego često postaju i objektom različitih predrasuda (Fryer i Payne, 1986). Nekoliko istraživanja pokazuje da se nezaposleni često osjećaju stigmatiziranima, a stupanj do kojeg se osoba osjeća stigmatiziranom povezan je sa smanjenim psihičkim zdravljem (npr. Kulik, 2000; McFadyen, 1995; prema Taris, 2002).

Proces privatizacije i restrukturiranja gospodarstva kroz koji je prošla Hrvatska, kao i sve tranzicijske zemlje, stvarao je kao jednu od posljedica i visoku razinu nezaposlenosti, kako s nacionalnim tako i s regionalnim specifičnostima.

Jedan od načina prevladavanja nezaposlenosti jest obrazovanje u cilju povećanja zapošljivosti² radne snage, što je ujedno i jedna od osnovnih djelatnosti Hrvatskog zavoda za zapošljavanje prema Zakonu o posredovanju pri zapošljavanju i pravima za vrijeme nezaposlenosti (NN 32/02, 86/02, 114/03, 151/03). Većina zemalja prioritet u kreiranju i provođenju programa za poticanje zapošljavanja daje stručnom osposobljavanju nezaposlenih i potencijalno nezaposlenih osoba jer je, prema nalazima mnogih istraživanja u svijetu, poboljšanje kvalifikacija tražilaca zaposlenja najbolji je put za dobivanje

¹ Prosječan broj nezaposlenih u Hrvatskoj raste umjereno, ali kontinuirano od 1952. godine, kada je bilo 13 576 nezaposlenih, do otprilike 1989. godine u kojoj je zabilježeno prosječno 139 878 nezaposlenih. Tada dolazi do naglog povećanja broja nezaposlenih, što traje do 1991. godine kada je 253 669 nezaposlenih. Između 1991. i 1995. godine nastupa razdoblje u kojemu dolazi do pada nezaposlenosti (240 601 nezaposlenih u 1995. godini). Međutim, nakon toga ponovno dolazi do naglog rasta. Tako je krajem 2001. godine broj nezaposlenih prema administrativnim izvorima dosegao 380 195 osoba (izvor: www.mjesecc.ffzg.hr/nezaposlenost/1.4.html). Najveći broj nezaposlenih zabilježen je krajem 2002. godine i iznosio je 389

741, od tada imamo stalni pad, da bi krajem 2007. broj nezaposlenih iznosio 264 448 osoba (izvor: www.hzz.hr). Hrvatska je sa stopom zaposlenosti od samo 55,6 posto pri europskom dnu. S obzirom na lisabonski strateški cilj da se do 2015. dosegne stopa od 70 posto, očito je da zemlju očekuje težak posao kako bi bolje iskoristila svoj ljudski kapital (izvor: www.liderpress.hr).

² Prema ILO (2002) zapošljivost obuhvaća znanja, stručnost i sposobnost da osoba dobije i zadrži posao, profesionalno napreduje, pronađe drugi posao ako je otpuštena, odnosno da uđe na tržište rada u raznim razdobljima svog radnog i životnog ciklusa.

zaposlenja (Kerovec, 1997). Područne službe Hrvatskog zavoda za zapošljavanje realiziraju djelatnost obrazovanja bilo Godišnjim planom za poticanje zapošljavanja³, bilo partnerskim projektima na lokalnoj razini.

2. EMPIRIJSKA ANALIZA STRUČNOG OSPOSOBLJAVANJA PRI STJECANJU ELEMENATA INFORMATIČKE PISMENOSTI

Tijekom 2007. godine u Područnoj službi Hrvatskog zavoda za zapošljavanje Zadar kroz projekte s partnerima (Microsoft Hrvatska, Hrvatsko društvo za promicanje informatičkog obrazovanja, ZamirNet i učilište Algebra) u obrazovanje su bile uključene 203 nezaposlene osobe prijavljene na Zavodu za zapošljavanje, koje prema vlastitoj izjavi nisu imale osnovnih informatičkih znanja. Obrazovanje se sastojalo u osposobljavanju za rad na računalu i osposobljavanju za korištenje osnovnih računalnih programa (MS Word, MS Excel, MS Power Point, Internet Explorer). Šest mjeseci nakon završetka osposobljavanja 40,39% osoba uključenih u projekt se je zaposlilo.

Gledajući prema spolu, u osposobljavanje se uključilo 91,13% žena i 8,87% muškaraca. Razlog osposobljavanja znatno većeg broja žena nego muškaraca jest u tome što je jedna od karakteristika nezaposlenosti u Zadarskoj županiji upravo veći broj nezaposlenih žena, i općenito manja stopa zapošljavanja žena.

Tablica 1. Pregled osoba uključenih u osposobljavanje prema spolu

	Broj uključenih	%
Muškarci	18	8,87
Žene	185	91,13

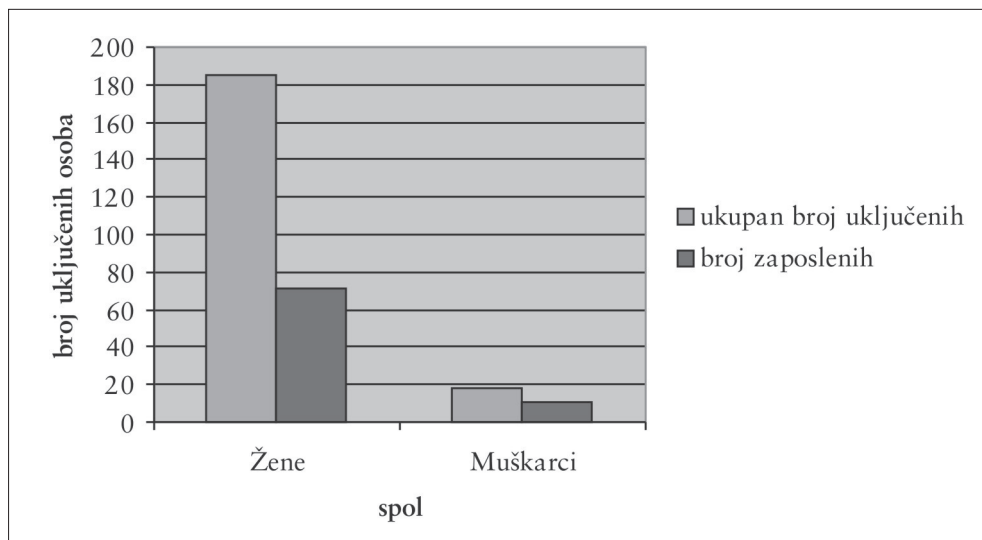
Šest mjeseci nakon završetka projekta, od muškaraca uključenih u projekt zaposleno je njih 61,11%, dok je od žena uključenih u projekte zaposleno njih 38,38%.

Nema statistički značajne razlike između žena i muškaraca koji su se zaposlili nakon šest mjeseci u odnosu na broj uključenih $\chi^2=2,4983$ ($p>0,05$).

Gledajući prema životnoj dobi u osposobljavanja je bilo uključeno 57,64% osoba mlađih od 35 godina, te 42,36% starijih. Uključeno je nešto veći broj mlađih osoba jer su one bile više motivirane za uključivanje u projekt, iako među nezaposlenim osobama u Zadarskoj županiji ima prosječno nešto veći broj starijih osoba (preko 35 godina).

³ Godišnji plan za poticanje zapošljavanja donosi Vlada RH i njime se definiraju Mjere za poticanje zapošljavanja te nositelji provedbenih mjera, među kojima je i Hrvatski zavod za zapošljavanje. U okviru Godišnjeg plana za poticanje zapošljavanja

za 2008. godinu dvije su mjere koje se odnose na obrazovanje: Mjera 5 – Sufinanciranje obrazovanja za poznatog poslodavca i Mjera 6 – Sufinanciranje obrazovanja za nepoznatog poslodavca (www.hzz.hr)



Slika 1. Pregled broja uključenih u osposobljavanje i broja zaposlenih nakon osposobljavanja prema spolu

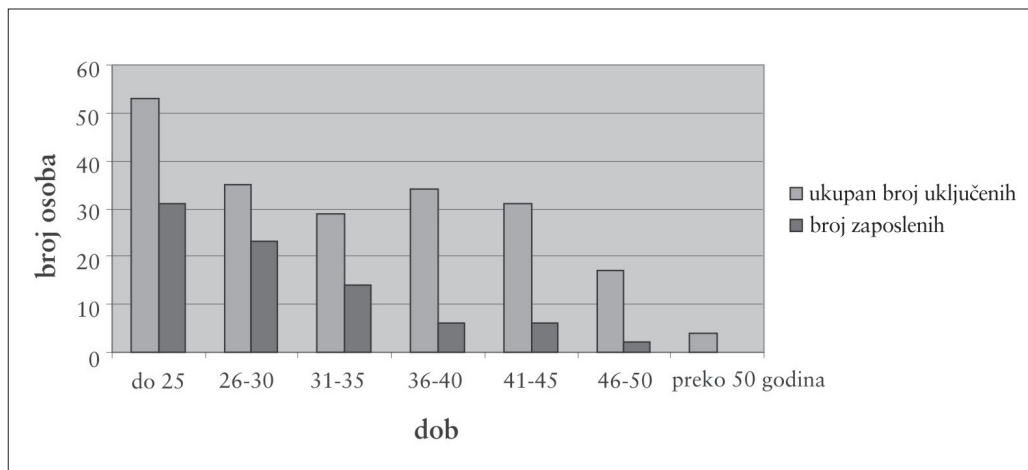
Tablica 2. Pregled osoba uključenih u osposobljavanje prema dobi

	Broj uključenih	%
mlađi od 25 godina	53	26,11
od 26 do 30 godina	35	17,24
od 31 do 35 godina	29	14,29
od 36 do 40 godina	34	16,75
od 41 do 45 godina	31	15,27
od 46 do 50 godina	17	8,37
stariji od 50 godina	4	1,97

Prema životnoj dobi, šest mjeseci nakon završetka projekta najveći broj zaposlenih je u grupaciji od 26 do 30 godina starosti (65,71% zaposlenih od uključenih), zatim u grupaciji do 25 godina 58,49% zaposlenih, u grupaciji od 36 do 40 godina, zaposleno je 48,28% uključenih, dok je u ostalim grupacijama jako mali broj zaposlenih, manji od 20%.

Postoji statistički značajna razlika između različitih dobnih skupina koje su se zaposlile nakon šest mjeseci u odnosu na broj uključenih $\chi^2=22,7006$ ($p<0,01$). Broj zaposlenih je statistički značajno veći među mlađim dobnim skupinama (do 35 godina).

Prema završenoj školi, u osposobljavanja je bilo uključeno najviše osoba sa završenom srednjom školom 80,3%, s višom i visokom školom 18,72%, te ostali sa završenom osnovnom školom. Osobe koje imaju završenu srednju školu su u najvećem broju uključene



Slika 2. Pregled broja uključenih u osposobljavanje i broja zaposlenih nakon osposobljavanja prema dobi

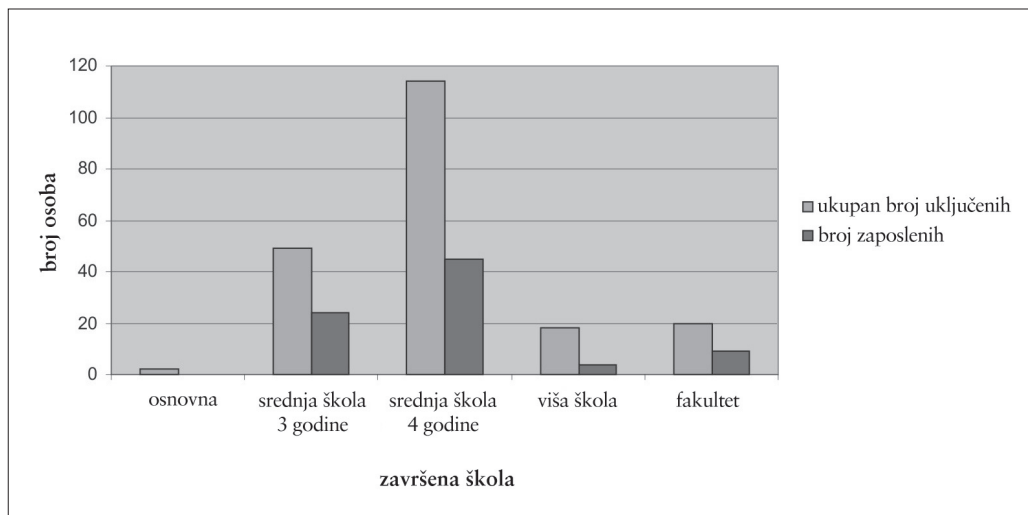
u osposobljavanje budući da se kod takvih zvanja/zanimanja sve više traži poznavanje rada na računaru i informatička znanja, a tijekom redovnog školovanja ih najčešće nisu bili u prilici steći u dovoljnoj mjeri.

Tablica 3. Pregled osoba uključenih u osposobljavanje prema završenoj školi

	Broj uključenih	%
završena osnovna škola	2	0,99
završena srednja škola u trajanju od 3 godine	49	24,14
završena srednja škola u trajanju od 4 godine	114	56,16
završena viša škola	18	8,87
završena visoka škola	20	9,85

Gledajući prema prethodno završenoj školi najveći broj zaposlenih nakon šest mjeseci od završetka projekta je kod osoba koje imaju završenu srednju školu u trajanju od tri godine 48,98%, zatim kod osoba koje su završile fakultet - 45%, kod osoba koje su imale završenu srednju školu u četverogodišnjem trajanju - 39,47%, potom kod osoba koje su imale završenu višu školu - 22,22%, dok se od osoba koje su imale završenu osnovnu školu, nitko nije zaposlio, međutim, tu je bila zanemariva i brojka uključenih.

Gledajući prethodno završenu školu, ne postoji statistički značajna razlika u zapošljavanju nakon šest mjeseci kod različitih skupina $\chi^2=1,862$, $p>0,05$.



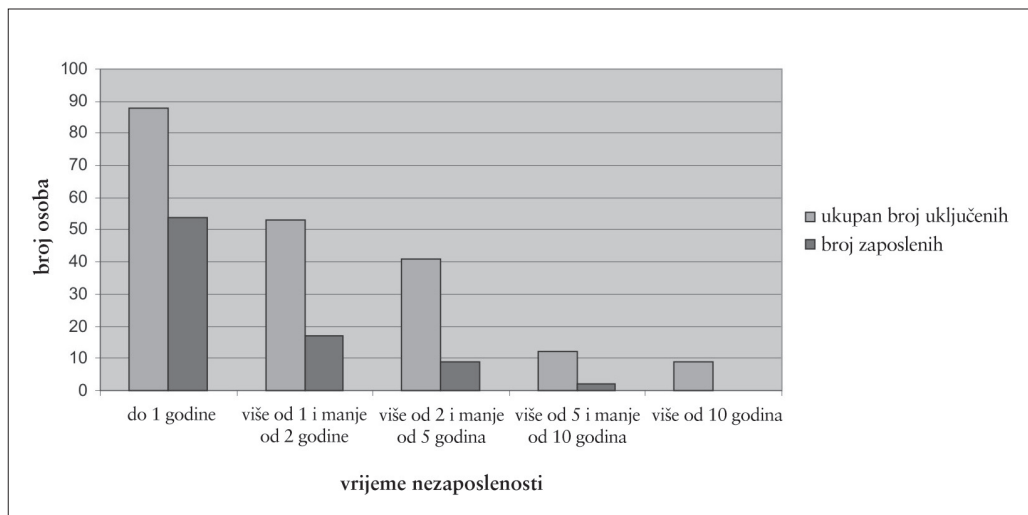
Slika 3. Pregled broja uključenih u osposobljavanje i broja zaposlenih nakon osposobljavanja prema završenoj školi

Posljednja karakteristika po kojoj se analiziralo nezaposlene osobe, duljina je vremena nezaposlenosti. U odnosu na karakteristiku najveći broj nezaposlenih uključenih u osposobljavanje je prijavljen na evidenciju nezaposlenih do 12 mjeseci - 43,35%; dok ostali spadaju u grupaciju dugotrajno nezaposlenih (nezaposleni preko 12 mjeseci). Veliki udio dugotrajno nezaposlenih među populacijom nezaposlenih osoba je također jedna od karakteristika nezaposlenosti u Zadarskoj županiji.

Tablica 4. Pregled osoba uključenih u osposobljavanje prema duljini vremena nezaposlenosti

	Broj uključenih	%
nezaposleni do 1 godine	88	43,55
nezaposleni više od 1 godine, a manje od 2 godine	53	26,11
nezaposleni više od 2 godine, a manje od 5 godine	41	20,2
nezaposleni više od 5 godina, a manje od 10 godina	12	5,91
nezaposleni više od 10 godina	9	4,43

Najveći broj zaposlenih nakon šest mjeseci od završetka projekta je među onima kojima je prethodno vrijeme nezaposlenosti do godinu dana - 61,36%; kod osoba koje su nezaposlene dulje od godinu dana, a manje od dvije, postotak zaposlenih je 32,08%; kod osoba koje su prijavljene na evidenciji duže od dvije, a manje od 5 godina zaposleno je 21,95%; kod osoba koje su prijavljene na evidenciji više od pet, a manje od 10 godina,



Slika 4. Pregled broja uključenih u osposobljavanje i broja zaposlenih nakon osposobljavanja prema prethodnom vremenu nezaposlenosti

zaposleno je 16,67%, dok kod osoba koje su više od deset godina na evidenciji nezaposlenih nitko nije zaposlen šest mjeseci nakon završetka projekta.

Postoji statistički značajna razlika u zapošljavanju nakon šest mjeseci od osposobljavanja za osobe prijavljene na evidenciju nezaposlenosti prema duljini vremena nezaposlenosti $\chi^2 = 19,925$ $p < 0,01$. Znatno je više zaposlenih među osobama koje su bile kraće vrijeme na evidenciji zavoda za zapošljavanje, koje su kraće vrijeme bile nezaposlene.

3. ZAKLJUČAK

Živimo u postmodernom društvu gdje nove tehnologije sve više utječu na obrazovanje, radna mjesta, profesije i vrste poslova, gdje se javljaju stalni izazovi za novim pristupom u obrazovanju i učenju. Suvremeno je društvo uređeno na takav način da posao predstavlja jedan od središnjih aspekata ljudskog života. Zbog toga važnosti cjeloživotnog učenja i stručnog osposobljavanja ima neprocjenjivu vrijednost. Cjeloživotno učenje se definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. U sustavu cjeloživotnog učenja i obrazovanja nalazi se stručno osposobljavanje, posebice ono koje je vezano za osposobljavanje za rad na računalu i osposobljavanje za korištenje osnovnih računalnih programa. Prema ovom istraživanju i dobivenim rezultatima stručno osposobljavanje se pokazalo kao jedan od mogućih načina za prevladavanje nezaposlenosti, prvenstveno kod mlađih osoba (do 35 godina starosti) i kod ispitanika koji su kraće vrijeme nezaposleni (kod osoba koje su nezaposlene manje od dvanaest mjeseci). Spol i prethodno završena škola nisu se pokazali kao značajne varijable.

Ovi rezultati govore u prilog potrebi tzv. "rane intervencije" među nezaposlenima i onima kojima prijeti nezaposlenost. Rana intervencija uključuje što ranije intenzivno

bavljenje nezaposlenim osobama ili osobama kojima prijeti nezaposlenost (rana identifikacija potreba korisnika, pružanje intenzivne individualne podrške, dostupnost svim uslugama – pa tako i obrazovnim aktivnostima Zavoda za zapošljavanje). Aktivnosti rane intervencije u pravilu ne iziskuju dodatne troškove, osim što se resursi koriste u što ranijoj fazi. Iskustva zemalja koje koriste "rane intervencije" kao jedan od alata aktivne politike na tržištu rada ukazuju na povećanu djelotvornost službi u zapošljavanju i povećanju zadovoljstva korisnika. Drugim riječima, stručno osposobljavanje u sustavu cjeloživotnog učenja može imati funkciju smanjivanja nezaposlenosti.

Osim toga rezultati govore u prilog potrebi stjecanja informatičke pismenosti na svim razinama obrazovanja, jer je informatička pismenost danas jedna od važnih komponenti zapošljivosti u gotovo svim sektorima gospodarstva.

LITERATURA

Fryer, D. i Payne, R. (1986) Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment, u: Cooper, C. L. i Robertson, I. (ur.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Chichester: John Wiley & Sons, str. 235-278.

Fryer, D. (1998) Labour market disadvantage, deprivation and mental health, u: Drenth, P. J. D., Thierry, H. i de Wolff, C. J. (ur.), *Handbook of Work and Organisational Psychology*, Trowbridge, UK: Taylor & Francis, str. 215-225.

Hamilton, V. L., Hoffman, W. S., Broman, C. L. i Rauma, D. (1993) Unemployment, distress and coping: A panel study of autoworkers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, str. 234-247.

Hanisch, K. A. (1999) Job loss and unemployment research from 1994-1998: A review and recommendations for research and intervention, *Journal of Vocational Behavior*, 55, str. 188-220.

International Labour Office (ILO) (2002) Key indicators of the Labour Market 2001-2002, Geneva, International Labour Office.

Kerovec N. (1997) Stručno obrazovanje u funkciji zapošljavanja, *Revija za socijalnu politiku*, 2(1), str. 27-41.

McKee-Ryan, F. M. i Kinicki, A. J. (2002) Coping with job loss: A life-facet perspective, u: Cooper, C. L. i Robertson, J. (ur.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 17, str. 1-29.

Rowley, K.M. i Feather, N. T. (1987) The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment, *Journal of Occupational Psychology*, 60, str. 323-332.

Šverko, B. (1991) Značenje rada u životu pojedinca: radne vrijednosti, važnost rada i alijenacija, *Uvod u psihologiju*, Zagreb, Prosvjeta, str. 15-56.

Taris, T. W. (2002) Unemployment and mental health: A longitudinal perspective, *International Journal of Stress Management*, 9 (1), str. 43-57.

Wanberg, C. R., Watt, J. i Rumsey, D. J. (1996) Individuals Without Jobs: An Empirical Study of Job-Seeking Behavior and Reemployment, *Journal of Applied Psychology*, 81, str. 76-87.

Žiga, J. (2003) Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu, *Pregled – časopis za društvena pitanja*, br. 1-2, str. 50-68.

Žiljak, T. (2005) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj, *Političko obrazovanje*, (1) 1, str. 67-95.

www.mjesecc.ffzg.hr/nezaposlenost/1.4.html

www.liderpress.hr

strategija.hr/lgs.axd/uzroci+nezaposlenost+osposobljavanje

www.hzz.hr

FACHKÜNDIGTE WEITERBILDUNG ALS EINE ART DER BEWÄLTIGUNG DER ARBEITSLOSIGKEIT

KURZFASSUNG

Die Arbeitslosigkeit ist eine von der ernsthaften Problemen, mit der sich die heutige Gesellschaft auseinandersetzen muss. In diesem Text wird eine von den Arten analysiert wie man die große Arbeitslosigkeit und ihre Folge überwinden könnte und zwar mit der Hilfe der fachkundigten Weiterbildung. Es werden die Resultate der Forschung angeboten, die an die Erwachsenen (im Alter von 18 bis 55 Jahre) durchgeführt waren, die eigentlich im Prozess der Weiterbildung des kroatischen Arbeitsamt im Jahre 2007 (von sechsten bis zwölften Monat) eingeschlossen waren. Die Autorin hat nach dem durchgeführten Weiterbildungsprozess die Arbeitseinsatz untersucht, eigentlich, welche Zahl der Menschen nach der Weiterbildung auch arbeitstätig geworden sind. Die Varyable die dabei untersucht werden sind: das Geschlecht, das Alter, die beendete Schule und die Dauer der Arbeitslosigkeit. Die Autorin weist auf die Angabe hin, dass die höchste Auswirkung solcher Art der Weiterbildung bei die Personen war die jünger sind (bis 35 Jahre) und bei denen mit kürzer Dauer der Arbeitslosigkeit (bis zwölf Monaten). Das Geschlecht und die beendete Schule haben sich nicht von großen Wert gezeigt. Am Ende schließt die Autorin ein, dass es von großer Wichtigkeit die Rolle der fachkundigten Weiterbildung sei, besonders beim informatische Schriftkundigkeit (die Fähigkeit für die Arbeit am Computer und Benutzung der Hauptcomputer Programmen...) als eine der Arten beim vermeiden der Arbeitslosigkeit im System lebenslangen Bildung und Lernen in der heutigen, besonders tehnologischen Umgebung.

SCHLÜSSELWORTE: *Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt, Dauer der Arbeitslosigkeit, fachkundigten Weiterbildung, informatische Schriftkundigkeit, lebenslanges Lernen*

PROCESI AUTENTIFICIRANJA PROŠLOSTI NA KOSTIMIRANIM POVIJESNIM INSCENACIJAMA

JADRAN KALE

Muzej grada Šibenika
The Museum of Šibenik

Sveučilište u Zadru, Odjel za etnologiju i kulturnu antropologiju
University of Zadar, Department of ethnology and cultural anthropology

UDK: 394

Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 18. XI. 2008.

U radu je ponuđen pregled kostimiranih povijesnih inscenacija s pokušajem njihove sažete analize. Ukratko su prikazani i opći uzori za ovakve kulturne prakse. Prikazane kulturne prakse su putem nazivlja i načina nastanka posvjedočene dijelom kao komplementarne a dijelom kao supstitutske ranijim praksama vezanima za predstavljanje folklor. Ovakvi novi oblici svečanosti podmiruju potrebe zajednica za očitovanjem drugačije kulturne pripadnosti od one iz vremena dominantno folklornih kostimiranja, istovremeno posežući za značenjima iz prošlosti kao projekcijskom argumentacijom aktualnih vrijednosti.

KLJUČNE RIJEČI: *autentičnost, ceremonija, identitet, inovacija, kostim, kultura, nošnja, običaj, prošlost, rekonstrukcija, rekreacija, svečanost, tradicija*

UVOD

Dva desetljeća nakon svršetka 2. svjetskog rata političke i ekonomske prilike u Hrvatskoj dovele su do javnih potpora svečanim kostimiranjima kakva više nisu bila dijelom dotadašnje simbolike klasne ideologije. Iako je državni folklorni ansambl "Lado" po uzoru na sličnu scensku skupinu iz Beograda osnovan već 1949. godine, a folklorni su nastupi općenito počinjali izvođenjima pjesama i plesova naroda federativnih republika, politički odijum s predratne smotre folkloru koju je priređivalo kulturno krilo HSS-a "Seljačka sloga" prevladan je tek 1966. godine kad se upriličila prva u nizu novih smotri folkloru u Zagrebu (Vitez, 2008.). U ondašnjim pokušajima monetarnog i privrednog kapacitiranja države za njeno sudjelovanje u međunarodnim tokovima mjesto je našlo i predstavljanje kulturne baštine kakvo se obnovilo i htjelo pokazivati na takvim folklornim predstavama. U naše su se vrijeme, jedno desetljeće nakon svršetka Domovinskog rata, kulturnim priredbama u Hrvatskoj poput šumskog požara širile razne kostimirane inscenacije starijih povijesnih razdoblja ili događaja. Predstavljanje povijesti pred nominalnim ostatcima prijašnje ideologije znalo je poprimiti paradoksalne crte, poput kostimiranih svečanosti pred Muzejom seljačkih buna koje u prvi plan više ne dovode klasno predstavljene seljačke ustanike, već galantna viteška natjecanja njihovih zatiratelja.

Novi trendovi svečanih kostimiranja vezanih za kulturnu baštinu slijede potrebe svojeg društva na način na koji je to činila i folklorna obnova iz druge polovice 1960-tih godina. Na ovom ćemo mjestu pokušati prikazati neke važnije uzore i načine ovih novih kulturnih praksi. Nakon stvaranja rekreativnog pokreta povijesnih kostimiranja iz 1960-tih pružit ćemo pregled istaknutijih domaćih svečanosti, uglavnom onih povremenih ili periodičnih. Među njima posebnu skupinu zauzimaju kostimiranja po predlošcima povijesnih postrojbi, u Hrvatskoj nakon rata, i ona s posebnim križanjem vojne povijesti i veteranskih udruga. Članak završava analizom uočenih kulturnih pojava te pozicioniranjem ovakvih kulturnih praksi u današnjim društvenim agendama.

INOZEMNI UZORI

Među najstarije povode ovakvim vrstama inscenacijama spadaju obilježavanja povijesnih bitaka. Već su Rimljani znali priređivati gladijatorske borbe kao prisjećanja na čuvene pobjede iz rimske vojne prošlosti, sve do rekonstrukcija pomorskih bitaka (*Naumachiae*). Kostimirana oživljavanja srednjovjekovnih turnira čuvena su još od turnira upriličena u Eglintonu 1839. godine. Šira popularnost kostimiranih evociranja povijesnih bitak uslijedila je od sredine 1960-tih naovamo. Važan društveni trend, koji se iz SAD proširio diljem svijeta, bilo je promicanje kulture dokolice u tehnološki naprednom svijetu.¹ U podražavanjima povijesnih praksi javnost je bila senzibilizirana i pothvatima poput plovidbi Kon-Tikija, Ra I. ili Ra II. Društveni prostor i tehničke mogućnosti dobili su individualizirani i intenzivno provođeni hobiji, a mašta je bila dodatno raspirivana utrkom svemirskih istraživanja i obilježavanjima obljetnica. Udruga zvana *Markland Medieval Mercenary Militia* je radi oživljavanja srednjovjekovnih prizora osnovana među studentima Sveučilišta u Marylandu pred 900. obljetnicu bitke kod Hastingsa 1966. godine.² U SAD je tijekom 1960-tih bio vrlo važan i niz stoljetnica događaja iz Građanskog rata.³ Entuzijasti iz ovih kostimiranih stoljetnica su 1970. godine bili među osnivačima udruge ALHFAM,⁴ zajedno s povjesničarima iz Smithsonianskih muzeja, prezentacijskim stručnjacima iz Uprave nacionalnih parkova i stručnim osobljem raznih muzejâ na otvorenom (Anderson, 1991: 5).

Središte zanimanja za kostimirana događanja bilo je u Kaliforniji. Pretpostavlja se da je ovdje zanimanje za srednjovjekovna kostimiranja bilo uspješeno kontaktima s filmskom

¹ U isto je vrijeme takvih intelektualnih težnji bio i hipi-pokret.

² Okupljanja pasioniranih vlasnika oružja, poput udruge *National Muzzle Loading Rifle Association* osnovane 1931. godine, svojim su kostimiranim (za razdoblje između 1750. i 1840.) godišnjim natjecanjima u prirodi znala privući i desetine tisuća sudionika i posjetitelja. Procjenjuje se da se mnogo članova ove udruge pridružilo kostimiranim inscenacijama bitaka pri obilježavanjima stoljetnice Građanskog rata i dvostoljetnice američkog rata za nezavisnost. Učinak je pojačan patriotski intoniranim prikazima, usp. tekst *Touring Our Landmarks of Liberty* u izdanju *National Geographic Society* iz 1962. godine (Anderson, 1991: 10).

³ Navedeno iz poruke pod naslovom "1968 SCA views of medieval clothing" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Fran Grimble (fran@lavoltapress.com) na dan 4. svibnja 2005.

⁴ *Association for Living History Farms and Agricultural Museums*. Udruga od 1980. u članstvo prima i druge interpretatore oživljene povijesti SAD i Kanade, uključivo i, npr., prezentatore s arheoloških lokaliteta. Do početka 1990-tih procijenjeno je postojanje oko 650 ustanova koje su upriličavale ovakve sadržaje, među kojima je i dalje najveća pojedinačna skupina od najmanje 140 povijesnih farmi (Anderson, 1991: 6).

kostimografijom i općenito snažnim utjecajem igrane filmske produkcije, a tumačenje baštine u prvom licu bilo je poznato iz prakse prezentacijskih službi nedalekih nacionalnih parkova još od 1930-tih godina.⁵ Korporativni uzor već je i tada predstavljala najveća ustanova u ovoj vrsti prezentacije uopće, Kolonijalni Williamsburg, koja je osnovana donacijom Johna D. Rockefellera ml. za obnovu ovog gradića 1926. godine (Anderson 1991: 4).⁶ Okupljanja u 1960-tima su bila najavljivana kao "*themed event*" u kojima su prisutni trebali biti kostimirani u skladu s najavljenom temom.⁷ U svibnju 1963. u jednom je privatnom dvorištu kao marketinška promocija lokalne radijske postaje održano prvo kostimirano oživljavanje pod nazivom "*Renaissance Pleasure Faire*". U redovitom održavanju te svečanosti koja je kasnije postala južnokaliifornijskim ogrankom širokog rekreacijskog pokreta, u svibnju 1968. kao neprofitna organizacija ustanovljen je *The Living History Centre*.⁸ Neobvezniji rekreacijski pokret pod nazivom *Society for Creative Anachronism* osnovan je 1. svibnja 1966. Poznat pod kraticom SCA, danas je razgranat po čitavom svijetu.⁹ U SAD-u su najmnogobrojnija kostimirana okupljanja ipak vezana za povijesne inscenacije asociirane Građanskim ratom. Najpoznatija se takva svakogodišnja trodnevna svečanost održava povodom obilježavanja bitke kod Gettysburga 1863. godine,

⁵ Prezentatori povijesti u prvom licu pripovijedanja bili su uposleni na izložbi koju je poljodjelski muzej Witter upriličio na državnom sajmu u New Yorku 1933. godine. Ovakav način predstavljanja povijesne baštine upražnjavan je u prvom muzeju na otvorenom Skansen u Švedskoj od sama njegova otvaranja 1891. godine.

⁶ U "Kolonijalnom Williamsburgu" je sagrađeno petstotinjak građevina koje oponašaju to razdoblje američke povijesti (Anderson, 1991: 4). Ustanova danas ima oko 900 prezentatora u 527 različitih kostima (u rasponu od prosjaka do guvernerove žene) o kojima brine 30 dizajnera, krojača i tehničara. Pridružena krojačka tvrtka unutar proračuna od 7 milijuna dolara vodi računa o ukupno 60 tisuća pojedinih odjevnih predmeta. Godišnje održavanje podrazumijeva krojenje 2 kilometra tekstila i izradu 5 tisuća dugmadi. Stalnih i povremenih radnika je gotovo četiri tisuće, posjetitelja godišnje oko milijun a godišnji prihod iz 1994. iznosio je 136 milijuna dolara (Handler i Gable, 1997: 131). Među atrakcijama koje se mogu vidjeti je i glumac koji kao Thomas Jefferson u maniri današnje konferencije za novinstvo ulomcima autentičnih tekstova odgovara na pitanja posjetitelja (Roth, 1998: 15).

⁷ Privlačnost ovakvih zbivanja isprva je bila zajamčena interesom za svemirske i uopće fantastične teme. U isto vrijeme su kostimirani "*themed events*" bili provođeni i kao pedagoško pomagalo po školama. Navedeno iz poruke pod naslovom "Funny Garb Tales" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Lilac Lotus (lilinah@grin.net) na dan 11. srpnja 1998.

⁸ Pokretačica tog prvog "*RenFaire*" okupljanja, udruga LHC i propagatorica fraze "*living history*"

bila je Phyllis Patterson. Navedeno iz poruka pod naslovom "1968 SCA views of medieval clothing" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Carolyn Kayta Barrows (kayta@frys.com) na dan 5. rujna 2005. i istog dana pod istim naslovom od autorice po imenu Sharon L. Krossa (skrossa-ml@medievalscotland.org).

⁹ Riječima sudionice, SCA je "neprofitno edukacijsko okupljanje posvećeno upoznavanju srednjeg vijeka posredstvom kostimiranog oživljavanja", iz poruke pod naslovom "Authenticity and terminology" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Kat Dyer (kdyer@nash.tds.net) na dan 24. prosinca 1998. "Naše razdoblje je okruglo 600.-1650. i pokriva europsku kulturu i kulture unutar tih vremenskih granica poznate Europljanima. To je razlog zašto imamo svega od samih Europljana do Rusa, Mongola, Japanaca, zgodimice i Asteka i američkih Indijanaca... Ohrabreni smo naš lik napraviti što je autentičnije moguće, ali nam je jasno da će taj lik komunicirati s drugima iz krajeva koji mu u njegovu stvarnom vremenu možda i nisu bili poznati, unutar širokog povijesnog i kulturnog okvira. Zato je SCA re-kreacijska skupina, a nije skupina za izvođenje događaja ("re-enactment"), iz poruke istog niza od autorice po imenu Cynthia Ley (cley@juno.com) na dan 25. prosinca 1998. "Izvođenje povijesnog događaja smatram vezanim za konkretni povijesni povod, a SCA razvija svoju vlastitu povijest. Kostimirani događaji su, primjerice, krunidba osoba koje će vladati svečanostima svojeg okruga tijekom iduće pola godine", iz poruke istog niza od autorice po imenu Carol Kocian (aquazoo@patriot.net) na dan 24. prosinca 1998.

s nedavnom procjenom od 10 do 15 tisuća sudionika.¹⁰ U toj se zemlji uopće procjenjuje da kostimiranih oponašatelja vojnih događaja iz Građanskog rata danas ima između 35 i 50 tisuća.¹¹ U Europi su važnija kostimirana okupljanja vezana za ranija razdoblja. Prva takva skupina bila je *Sealed Knot*, koja je 1968. na ovaj način prigodom predstavljanja povjesničarske knjige evocirala bitku kod Edgehilla iz Građanskog rata 1642. godine. Ova je skupina kasnije uz prikazivanje bitke upriličavala dizanje vojničkog tabora i pripadne povijesne zanate, šireći korištenje fraze "*living history*".¹² Praksa kostimiranih svečanosti bila je već poznata iz obilježavanja velikih obljetnica.¹³ Najmasovnija ovakva svečanost vezana je za srednji vijek. To je evociranje normanske invazije i bitke kod Hastingsa iz 1066. godine. Prijavljenih sudionika, u odjeći i s propisanim oružjem,¹⁴ je 2006. godine bilo nešto više od 3600.¹⁵

KOSTIMIRANI SREDNJI VIJEK

Kostimirane inscenacije koje se u karakterističnoj mjeri oslanjaju na ranije prakse rekreacijskih i prezentacijskih kostimiranja, u Hrvatskoj su bile vezane za evokacije povijesnih bitaka. Uprizorenje boja s Turcima u Đurđevcu je 1968. godine i dalje slijedilo inscenaciju predaje o "Picokima" (Vitez, 2007.). Pred Korčulom je 7. rujna 2000., po

¹⁰ Aktualna najava uključuje svakodnevna uprizorenja po dvije bitke, korištenje 100 topova, aktivnosti 400 konjanika, pirotehničke demonstracije, inscenirano "selo" s kontinuiranim atrakcijama oživljavanja prizora iz svakodnevnog življenja onog vremena, dva velika šatora za edukacijski rad s djecom te gastronomske događaje. Posjet je moguć uz kupnju ulaznice. Svečanost vodi neprofitna organizacija "The Gettysburg Anniversary Committee", a teren je u vlasništvu državne ustanove Gettysburg National Military Park. Navedeno po internetskoj stranici www.gettysburgreenactment.com, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

¹¹ Procjena uključuje i sudionike koji evociraju civile. Navedeno iz poruke pod naslovom "Civil War reenacting" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Glenna Jo Christen (gwjchris@rust.net) na dan 9. kolovoza 1998.

¹² Navedeno iz poruke pod naslovom "1968 SCA views of medieval clothing" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Carolyn Kayta Barrows (kayta@frys.com) na dan 5. rujna 2005.

¹³ Npr., pri obilježavanju tisućogodišnjice osnutka grada Stafforda 1913. godine, iz poruke pod naslovom "Early Reenactments" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autora po imenu Chris Laning (claning@igc.org) na dan 5. rujna 2005. U Engleskoj su bile prakticirane i masovne kostimirane zabave poznate pod nazivom "Pageant", koje su se znale tumačiti i kao kolijevka engleskog kazališnog

izraza, iz poruke pod naslovom "1968 SCA views of medieval clothing" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Suzi Clarke (suzi@suziclarke.co.uk) na dan 5. rujna 2005.

¹⁴ Regulirani događaji ove vrste poštuju tzv. "Codex Belli" koji je na osnovi preporuka iz 1977. kao pravilnik nekoreografiranog ponašanja i prilagođene opreme pri uprizorivanjima srednjovjekovnih borbi objavljen 1999. i revidiran od njemačkog saveza udruga "Kämpferliste" 2002. godine. Navedeno po internetskoj leksikografskoj natuknici na en.wikipedia.org/wiki/Codex_Belli, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

¹⁵ Navedeno po internetskoj leksikografskoj natuknici na en.wikipedia.org/wiki/Medieval_reenactment, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008. Iz tekstilne je povijesti čuvena okolnost da bitku kod Hastingsa evocira i najslavniji spomenik svoje vrste, tapiserija iz Bayeuxa na kojoj su prikazana ukupno 623 ljudska lika i 202 konja s mnogim pojedinostima iz raznih dijelova bitke. Ovako iscrpan likovni spomenik umnogome olakšava današnja kostimirana podražavanja. Iako su srednjovjekovne i ranonovovjekovne tapiserije po svojim temama i karakteru nastanka vrlo važni likovni spomenici pri rekonstruiranjima odjeće, opreme i oružja iz prikazanih bitaka, "tapiserija iz Bayeuxa" u stvari je izvezena traka duga 68 m i široka oko 50 cm, učinjena u ženskom samostanu na biskupovu narudžbu i danas izložena u zasebnom muzeju u tom francuskom gradu. Prava na reprodukcije pridržava gradska uprava.

riječima iz novinske reportaže, "održana rekonstrukcija pomorske bitke" koja se na taj dan 1298. godine odigrala između mletačke i đenoveške flote. U nastavku je vijesti objašnjeno kako je:

"... s komiške galije falkuše zarobljen je Jakov de Polo – koji je uspješno odglumio svog pretka Marca (sic!) Pola. Nakon toga je sa svojom družinom priveden u tamničku kulu kraj korčulanske Gradske vijećnice. Rekonstrukciju ovoga povijesnog događaja snimile su TV-ekipe Hrvatske, Italije, Češke, Velike Britanije i Slovenije."¹⁶

Razrađena svečanost "Povratak u doba Marka Pola" prvi se put održala 28. travnja 2002., u njemu je scenaristički razrađena inscenacija povratka bivšeg đenoveškog zatočenika Marka Pola u Korčulu. U pomorskoj povorci bili su "turistički jedrenjaci, djelomice rekonstruirani za priredbu Povratka Marka Pola u svoj rodni grad."¹⁷ U jednoj je povezanoj prilici 2004. godine darovana tekstilna replika:

"Nakon 706 godina zastava Marka Pola ponovo je vraćena u Korčulu – kazao je na primopredaji replike stijega obitelji Marka Pola kapetan Nenad Mogić, pred mnogobrojnim putnicima turistima, u salonu broda kruzera, što znakovito nosi ime slavnoga Korčulanina, najvećeg svjetskog putnika srednjega vijeka. Zastavu koju je prije godinu dana na brod Marko Polo donio poznati istraživač markopolist James Gilman i koja je oplovila svijet, uručio je kapetan Mogić kostimiranom Marku Polu, Korčulaninu Jakši Onofriju."¹⁸

Važnost svečanog "Povratka u doba Marka Pola" iste je godine istaknuta u novinskoj najavi predstojećih zbivanja:

"Tom priredbom Turistička zajednica grada Korčule i *službeno označuje početak nove turističke sezone* (kurziv, J. K.). Korčula se diči svojim pretkom i već treću godinu za redom u svibnju korčulanska Turistička zajednica organizira priredbu "Povratak u doba Marka Pola". Marko Polo, kojega glumi korčulanski amater Jakša Onofri, prošetat će sa svojom kineskom princezom rodnim gradom i pred rodnom kućom razgovarati o čudima sa svojih putovanja."¹⁹

Novouvedena svečanost postala je prepoznatljivim znakom različitih korčulanskih proizvoda.²⁰ Učinkovitost održanih svečanosti iduće je godine ocijenjena ovako:

¹⁶ S internetskog portala vijesti.hrt.hr na dan 8. rujna 2000.

¹⁷ S internetskog portala vijesti.hrt.hr na dan 29. travnja 2002.

¹⁸ "Zastava Marka Pola nakon 706 godina u Korčuli", Slobodna Dalmacija 21. travnja 2004.

¹⁹ S internetskog portala vijesti.hrt.hr na dan 24. svibnja 2004.

²⁰ U reklamnom vremenu koje je 9. ožujka 2008. na 1. programu HTV u 12.15h prethodilo emisiji o poljoprivredi, emitirana je i opširna reklama maslinova ulja iz uljare Blato na Korčuli, koje se prodaje pod imenom "Marko Polo". U dijelu reklame prikazan je glumac u kostimiranom predstavljanju Marka Pola, ali ne u izravnoj povezanosti s proizvodom, već s dijelom snimka iz "Povratka u doba Marka Pola". U zaključnom dijelu reklame prikazana je aseptička unutrašnjost

modernog postrojenja uljare, uz objašnjenje da se "maslinovo ulje proizvodi u kontroliranim, autentičnim i optimalnim uvjetima". Ove tri ključne reklamne odrednice očito predstavljaju mješavinu s priželjkivanim marketinškim utjecajem, jer se za oživljeno predstavljanje Marka Pola i moderna postrojenja hladnog tiještenja maslina ne može u isti mah reći da su i kontrolirani, optimalni i autentični. "Autentični" tiješak za masline u ovakvu slučaju isključuje "optimalni", jedino ako bi se radilo o ambijentu tehničkog muzeja gdje bi postrojenje tiješka zadovoljilo i autentičnu i kontroliranu kvalifikaciju. Likom Marka Pola (na etiketi i u popratnom prikazivanju) kao da se teži ocjeni lokalne autentičnosti i svjetske poznatosti i priznatosti, čemu je na postojećem tržištu maslinova ulja ovakvo postrojenje postalo tehnološkim predujetom.

"Prema njegovim riječima TZ u narednoj godini planira niz akcija na uređenju mjesta, postavljanje oznaka kulturnih spomenika ali i unapređenju osobnosti *turističkog proizvoda* (kurziv, J. K.) Korčule kroz spektakle: Povratak u doba Marka Pola i Povijesna bitka Marka Pola, te novi oblik Festivala viteških igara."²¹

Drugi karakteristični primjer insceniranih kostimiranih svečanosti koje evociraju određenu povijesnu bitku je i samoborski prikaz bitke između vojski kraljice Elizabete i poljskog kralja Ladislava 1441. godine. Pri uprizorenju je voditelj jedne kostimirane skupine rekao: "Zbog velike važnosti bitke za hrvatsku povijest odlučili smo uprizoriti tabor i borbu, ali i običaje svakodnevnog života".²²

Na drugom se mjestu se insceniralo obilježavanje bitke koja s Turcima zbilja 19. kolovoza 1557. U blizini rijeke Lonje kod Sv. Helene je u čast 450. obljetnice bitke održan program "Sv. Helena 1557." u kojem se prikazalo:

"...predvečerje bitke i jedan dan u životu hrvatskih seljaka, obrtnika i vojnika te presudne godine za obranu ovog dijela Hrvatske od napada Turaka. Taj dan će se okupiti obrtnici starih zanata i pokazati svoje izrađevine i svoje umijeće, a njihovu zaštitu osigurat će vojni tabor i vojnici opremljeni replikama srednjovjekovnog oružja. U programu nastupa i Bratovština svetog Ladislava, udruga koja njeguje srednjovjekovne običaje vezane uz kulturno-povijesnu baštinu srednjovjekovnog Zelingrada. Članovi nose heraldička obilježja vlasnika Zelingrada a svojim nastupom dočaravaju ugođaj srednjovjekovnog vojnog logora (13. – 15. st.). Srednjovjekovni vojni logor će se sastojati od replika srednjovjekovnih šatora sa replikama srednjovjekovnog oružja vojnika i opsadnih naprava – katapulte i baliste kojima će se gađati improvizirani zidovi dvorca. Posebno zanimljivo je noćno gađanje kada će se maketa dvorca gađati vatrenim kuglama. Također će u vojnom logoru biti postavljena pokazna srednjovjekovna kuhinja u kojoj će se kuhati jela iz tog vremena."²³

Druga vrsta kostimirane inscenacije i prezentacije od važnosti za razumijevanje opaženih kulturnih pojava nije evokacija vezana za konkretni povijesni događaj, već za određeno povijesno razdoblje. Među njima se pripremama i izvedbom ističu one koje uključuju i baratanje replikama povijesnog oružja. U Hrvatskoj je 1995. prva osnovana Udruga rapskih samostrijelčara, potaknuta povijesnom vezom i prijateljstvom između grada Raba i Republike San Marino, odakle su im opremom i savjetima pomogle udruge "Cerna lunghi archi" i "Federazione di balestrieri di San Marino". Slikovit poticaj predstavljalo je gostovanje sanmarinskih strjelčara u Rabu 1969. godine. Nastup domaćih samostrijelčara se sastoji od izvođenja samostrijelčarskog turnira, s rapskim povijesnim uzorom iz 1364. Među redovitim nastupima rapske udruge je i sudjelovanje na proslavi državnog praznika Dana nezavisnosti u San Marinu 3. rujna.²⁴ Kako je to predstavljeno u Rabu, proslava ovog državnog praznika u San Marinu ima oblik kostimiranog oživljavanja povijesnog događaja:

²¹ "Godišnja skupština TZ Grada Korčule", s internetskog portala vijesti.hrt.hr na dan 22. prosinca 2005.

²² "Vitezovi, kovači, djeve i coprnice na jedan dan oživjeli povijest", Vjesnik, 3. ožujka 2008. Navedene su riječi Mladena Houške iz "Zelengradskih vitezova".

²³ "Vitezovi protiv Turaka", Nacional 19. svibnja 2007.

²⁴ "Samostrelčari slave desetu obljetnicu", Novi list 11. ožujka 2005.

"*Obranom slobode* prikazali su srednjovjekovni način obrane San Marina koji se uvijek oslanjao na vlastiti narod, odnosno građane. Znak opasnosti od napadača i poziv na obranu u 14. stoljeću bila je zvonjava zvona prvog gradskog tornja u San Marinu i paljenje vatre na vrhu Monte Titana. Na rapskom gradskom trgu "Lunghi archi" su izveli nekoliko srednjovjekovnih tradicionalnih plesova poput Ronde i Quadriglie, te su prikazali obranu svoga grada u kojoj su sudjelovale i žene noseći strelice koje su u borbi iz lukova ispalili muški članovi udruge. Sve su strijele ispaljene u jednu metu, koju su nakon *Obrane slobode* uz zvukove bubnjeva pronijeli gradskim ulicama na oduševljenje brojnih turista i gostiju."²⁵

Udruga je tijekom prvih 10 godina u Rabu nastupila 78 puta, a 42 puta izvan njega.²⁶ Rapska priprema 1995. vrlo je zanimljiva jer je kostimiranje pripremljeno na temelju posebno naručenog etnološkog elaborata dr. sc. Jelke Radauš-Ribarić pod naslovom "Tradicijska odjeća dalmatinskog područja", koji je u rukopisu pohranjen u upravi Grada Raba.²⁷ Na desetu obljetnicu Udruga je objavila knjigu prof. Ive Barića "Rapske viteške igre 1364." s rezultatima povjesničarskog istraživanja arhivskih zapisa.²⁸ Voditelj "Rapskih viteških igara" Udruge rapskih samostrijeličara ujedno je i voditelj trodnevne "Rapske fjere" koja se od 2002. otvara na dan sv. Jakova. Ova je kostimirana svečanost iduće godine okupila 309 kostimiranih sudionika i 6 udruga, predstavivši 51 radionicu.²⁹ "Rapsku fjeru" je Ministarstvo turizma kao najbolju kulturno-povijesnu manifestaciju 2004. godine nagradilo "Plavim cvijetom". Osvrćući se tim povodom na atrakciju, novinarka je zaključila:

"Mnoge se stvari moraju poklopiti da bi jedna turistička manifestacija u današnje vrijeme žestoke konkurencije na tržištu, doživjela uspjeh poput »Rapske fjere« koja osim *prirodne, autentične* (kurziv, J. K.) srednjovjekovne pozornice, ima i svoju jaku logistiku i sudionike kojima je osnovni motiv sudjelovanja prezentacija svoga otoka i njegove bogate prošlosti u najboljem svjetlu."³⁰

Inscenacija kostimiranog povijesnog zbivanja s uporabom prilagođenih replika oružja se od 2000. godine odvija i u neposrednoj organizaciji Muzeja hrvatskog zagorja. "Srednjovjekovni tabor pod Taborom" se upriličava u srednjovjekovnom dvorcu Velikom Taboru u Desiniću, a asocirani konjanički "Viteški turnir" kod Muzeja seljačkih buna i Dvorca Oršić u Gornjoj Stubici. Atrakcije na ovim priredbama uključuju predstavljanja starih obrta, inscenaciju srednjovjekovnog sajma i vojnog logora, zabavljače, viteške borbe

²⁵ "Srednji vijek San Marina došetao u Rab", Novi list 30. svibnja 2005.

²⁶ Udruga u Rabu svake godine redovito nastupa na Dan Grada, Dan državnosti, blagdan zaštitnika Raba sv. Kristofora 27. srpnja i blagdan Vele Gospe. "Za deseti jubilej viteških igara – himna Ljube Stipišića", Novi list 14. ožujka 2005.

²⁷ Autoričin sažetak u projektnoj databazi znanstveno-istraživačkih projekata Ministarstva znanosti, obrazovanja, prosvjete i športa pod naslovom "Hrvatski narodni običaji u 20. stoljeću", šifra projekta 6-05-124: "Na traženje Općine Rab izradila sam elaborat za opremu adekvatnom stilsko-tradicijskom odjećom dalmatinskog područja grupe rapskih streličara, koja se uz pomoć zbratimljenog San Marina obnavlja u Rabu kao

tradicijska manifestacija veoma značajna za rapski turizam. Taj rad predala sam organizatorima 23. siječnja 1995. za korištenje kostimografu (gđa. Bourek)."

²⁸ "Za deseti jubilej viteških igara – himna Ljube Stipišića", Novi list 14. ožujka 2005.

²⁹ "Srednji vijek gospodario gradskim ulicama", Novi list 27. srpnja 2003.

³⁰ "Američki turisti zapalili se za Rapsku fjeru", Novi list 9. srpnja 2005. Podnaslov članka je "O uspjehu i vrijednosti ove manifestacije dovoljno upiti zainteresiranih sa svih strana, koji bi željeli doći i vidjeti kako se u Rabu živjelo u srednjem vijeku."

mačevima i buzdovanima, te igraonice za djecu i odrasle s gađanjem lukom i strijelom u metu, bacanjem buzdovana u metalni štit, vježbama spretnosti rukovanja bodežom i gađanjem samostrjelom.³¹ U izvedbama sudjeluju i uposlenici Muzeja seljačkih buna.³² I Muzej grada Sv. Ivan Zelina u utvrdi Zelingrad također organizira okupljanje kostimiranih skupina koje oživljavaju prizore iz srednjeg vijeka.³³ "Viteški turnir" se održava i u Sisku, gdje novinska reportaža iz 2006. godine spominje i sudjelovanje sinjskih alkara.³⁴ Od 2007. srednjovjekovni sajam s inscenacijom opsade kaštela priređuje se i kod Staroga grada u Konjščini. Kako je izviješćeno u medijima, u njegovu podrumu tom je prigodom bila postavljena izložba kaširanih crno-bijelih fotografija etnoloških zona Hrvatske iz Etnografskog muzeja u Zagrebu.³⁵ Lipanjski tjedan "Varaždinskih povijesnih svečanosti" uvriježno počinje "Dječjim viteškim turnirom" u ambijentu Staroga grada.³⁶ Arheološka otkrića templarskog karaktera kod Lobora u tom su mjestu potaknula načelnika na osnutak kostimirane skupine templara s prezentacijskim zadatcima.³⁷

TZ Skradina se u proljeće 2005. odazvala na redoviti natječaj kojim tvrtka INA podupire neprofitna poduzimanja s prijedlogom kostimiranja povorke Pavla Šubića koja bi priredila turističku svečanost na arheološkom lokalitetu obnovljene kule Turina nad gradom i na ranijim projektom za posjet prilagođene Bribirske glavice u susjedstvu Skradina, ali na natječaju nisu uspjeli.³⁸ U isto je vrijeme Ekološka udruga "Krka", koja u okolici grada u rujnu priređuje i FRK ("Festival ruralne kulture"), najavila odazivanje na natječaj kojim bi se namakla sredstva za kostimiranje vodiča po kninskoj tvrđavi. Kostimiranje asocirano kninskoj tvrđavi potom je priredio KUD "Kralj Zvonimir".³⁹ Vrlo je zanimljivo

³¹ Dio "Srednjovjekovnog sajma" su bile i demonstracije obrta. To su 2006. bili: kovač, tkalja, knjigovezac, kaligraf, košaraš i lončar. "Gotove pripreme za ovogodišnji Viteški turnir", Večernji list 30. svibnja 2006. I pored nesklonog vremena okupilo se više od 2000 znatizeljnika (iz osobne komunikacije s posjetiteljicom, kolegicom Jasenom Lulić-Štorić, 1. lipnja 2006.).

³² "Zlatkomirt Medo IV., iz stubičke družbe Vitezova zlatnog kaleža, zaposlenik Muzeja seljačkih buna u Gornjoj Stubici...", u članku "Oživjela viteška prošlost", Vjesnik 21. svibnja 2007.

³³ "U Zelingradu oživljen srednji vijek", Vjesnik 29. prosinca 2007.

³⁴ "Organizatori su u završnici upriličili i dječji viteški turnir, dok su Šime Strikoman i Igor Mirković snimili milenijsku fotografiju "Tisuću sisačkih vitezova". Gledateljstvo je oduševljeno pratilo ansambl HNK iz Osijeka, koji je izvodio arije iz opere Ivana pl. Zajca "Nikola Šubić Zrinski". U svečanome mimohodu pripadnika povijesne Gradske straže, paževa, štitonoša i konjanika prvi su put sudjelovali i sinjski alkari, dok je završetak turnira uljepšao nezaboravan pretponočni vatromet." Iz članka: "Podno kula Staroga grada završen četvrti Sisački viteški turnir", Večernji list 18. lipnja 2006.

³⁵ "Srednjovjekovna fešta u Konjščini", HINA 4. kolovoza 2007.

³⁶ "Započinju 13. Varaždinske povijesne svečanosti", Večernji list 6. lipnja 2006.

³⁷ "U budućnosti će se nabaviti viteške odore i ljudi koji će za to biti educirani dočekivat će turiste i namjernike, te im pričati i voditi ih kroz loborske povijesne i prirodne znamenitosti... Jedna od sekcija bit će i kuburaši, budući da su na tom prostoru obitavali grofovi Keglevići, koji su imali poznatu kuburašku gardu." Iz novinskog članka "Loborci: Bit ćemo templari, Templari: Bit ćete cirkusanti", Jutarnji list 19. veljače 2007.

³⁸ Iz osobne komunikacije s voditeljicom ureda TZ Karmen Španjol-Bičanić, 1. veljače 2007.

³⁹ "Zvonimirovi dani, projekt KUD-a "Kralj Zvonimir", nova turistička i kulturna manifestacija u gradu Kninu: Dana, 19. veljače 2008. godine u gradskoj vijećnici grada Knina održan je prvi informativni sastanak za obilježavanje „Zvonimirovih dana“. „Zvonimirovi dani“, dani su posvećeni kralju Zvonimiru. Program traje 3 dana u kojima će se izmjenjivati razni sadržaji posvećeni hrvatskom kralju Zvonimiru i sve što je s njim u vezi. Događanja će se odvijati na kninskoj tvrđavi." Nacrt programa prva je predstavila pokretačica "Zvonimirovih dana" i članica folklornog KUD "Kralj Zvonimir" Nada Hrčić; nadahrzic.blogspot.com/2008/02/zvonimirovi-dani-projekt-kud-kralj.html, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008. Na istom blogu najavljen je i mjuzikl "Kralj Zvonimir", koji je za školsku djecu na kombinaciji standardnog i arhaiziranog hrvatskog jezika napisao kninski književnik Ante Nadomir Tadić Šutra.

da "Zvonimirovi dani" nastaju u krilu gradske folklorne skupine koju pod imenom istog kralja sačinjavaju današnji stanovnici grada, doseljenici iz mnogih mjesta izvan Knina.⁴⁰ U istoj je skupini u ožujku 2005. potaknuta izrada narodnih nošnji za folklornu i pjevačku sekciju,⁴¹ a izradu nošnje za nastupe tada je najavila i muška klapa iz Knina.⁴²

KOSTIMIRANJA ORUŽNIKA I POSTROJBI

Donekle se razlikuju kostimiranja oponašanih povijesnih vojnih straža i postrojbi. U Dubrovniku je Turistička zajednica koncem lipnja 2004. godine honorirala nekoliko studenata⁴³ da u posuđenim kazališnim kostimima i rekvizitima srednjovjekovnih vojnika poziraju kod visećih pokretnih drvenih mostova na Vratima od Pila i Vratima od Ploča.⁴⁴ Do iduće je godine pripremljena koreografirana "izmjena gradske straže", a osim ljetnih kostima su radi vansezonskih protokolarnih nastupa skrojeni i zimski. Kostime je izradila dubrovačka kazališna kostimografkinja.⁴⁵

"Kreirala ih je poznata kostimografkinja Danica Dedijer kojoj su arhivski materijali poslužili kao ideja vodilja, *no cilj nije bio kopirati* (kurziv, J. K.) neke od odora koje su se nosile u vrijeme Dubrovačke Republike. Tako je nastala *stilizirana odora* (kurziv, J. K.) Gradske straže, s time što su kostimi izrađeni u ljetnoj i zimskoj varijanti."⁴⁶

U Dubrovniku to nije jedina kostimirana atrakcija. "Dubrovački trombunjeri" se ističu tradicijom starom tri stoljeća.⁴⁷ "Gradska straža" je bila potaknuta i jednotjednim "Povijesnim sajmom srednjovjekovne tržnice" koji na Boškovićevoj poljani od 2003. godine upriličuje tada osnovana udruga "Ragusevm".⁴⁸ Članovi udruge svojim kostimiranjem evociraju aristokratski stalež iz renesansnog razdoblja dubrovačke nezavisnosti.

⁴⁰ U gradskoj župi su do 2002. godine evidentirana naseljavanja vjernika iz 118 različitih župa, uglavnom iz Bosne i Hercegovine. Podatak iz osobne komunikacije za koji zahvaljujem gospođi Anđeli Jurčević, lipanj 2003.

⁴¹ "Kninjanka", Šibenski list 18. ožujka 2005.

⁴² "Čalma", Šibenski list 4. veljače 2005.

⁴³ "Kad smo krenuli s ovim projektom, jedva smo uspjeli naći mladiće koji će po nekoliko sati stajati na vratima Grada, jer je mnogima od njih bilo neugodno, tako da većina njih niti nije iz Dubrovnika." Iz članka: "Počasnu stražu svaku noć zalijevaju vodom" (zbog bubnjara s turističkim obavijestima iz pratnje kostimiranih stražara), Jutarnji list 1. lipnja 2006.

⁴⁴ "Gradska straža oduševila turiste", Novi list 1. srpnja 2004.

⁴⁵ "Nove odore za gradsku stražu", Slobodna Dalmacija 5. svibnja 2005. i "Dubrovačka novost na pragu turističke sezone", Novi list 24. svibnja 2005.

⁴⁶ "Gradski stražari u novim odorama", Slobodna Dalmacija 24. svibnja 2005.

⁴⁷ "Oni su članovi Saveza povijesnih postrojbi Hrvatske vojske, od kojih su najstariji Dubrovački

trombunjeri - 300 godina. Varaždinski purgari osnovani su prije 253 godine, a najmlađa je Zrinska garda Čakovec." U članku se očito miješaju godine povijesnih povoda i godine osnutaka udruga: "Varaždinski purgari domaćini povijesnim hrvatskim postrojbama", Vjesnik 29. rujna 2003.

⁴⁸ Opisani su i "turisti koji su s radošću isprobavali raznolike igre koje se pružaju na Boškovićevoj poljani, ali i uživali u predstavama, nastupima renesansnih glazbenika i plesača. Osobito je zanimljivo bilo gledati večernji defile renesansnih i srednjovjekovnih vitezova, gospara, plemstva i žonglera Stradunom (...). Ovakva vrsta manifestacije apsolutna je novost u Hrvatskoj, ali u Europi je uobičajeni dio turističke ponude i posebno se posljednjih desetak godina proširila područjem srednje Europe." Iz novinskog članka: "Dubrovnik privlači povijesne skupine", Slobodna Dalmacija 30. lipnja 2003. Godinu dana kasnije "... svakog dana od 11 do 21 sat će se na Boškovićevoj poljani održavati zanimljiv program predstavljanja starih zanata, tradicionalnih unikatnih proizvoda i rukotvorina, natjecanje u gađanju iz luka, koncerti srednjovjekovne i renesansne glazbe, predstave s povijesnom tematikom i renesansni plesovi, dok

"Uz ritam bubnjeva i pjesmu Renesansnog zbora "Vatroslav Lisinski" s karake su se iskrcali sudionici Povijesnog festivala, *odjeveni u izvorne kostime probujalih vremena* (kurziv, J. K.), izazvavši veliku pozornost okupljenih prolaznika i turista (...) Organizatori iz dubrovačke Renesansne udruge "Ragvsev" trude se svake godine produljiti trajanje Povijesnog festivala i upotpuniti ga brojnim događanjima. Tako će na Boškovićevoj poljani sve vrijeme trajanja Festivala biti postavljena srednjovjekovna tržnica na kojoj će posjetitelji *u izvornoj scenografiji podignutih šatora* (kurziv, J. K.) moći uživati u predstavljanju starih zanata i ručnih radova, streličarskim turnirima, kovanju starog novca i brojnim drugim zanimljivostima."⁴⁹

Među ovakvim skupinama napose se ističu one koje predstavljaju stvarne povijesne postrojbe ili fiktionalne postrojbe kostimirane i opremljene da bi dočarale određeno povijesno vrijeme. Osobitost je ovakvih okupljanja da zatječemo i ona koja svoje korijene okupljanja vuku iz postrojbi sudjelujućih u Domovinskom ratu. "Karlovačka građanska garda" je inscenirana povijesna postrojba koja je u povijesti nastala 1765./66. godine, a okupljena na podstrek pripadnika 110. brigade HV 1996. godine.⁵⁰ U Gospiću se dvostruka evokacija stopila u nazivu kostimirane postrojbe "Gradska garda Vukovi", koju čine prijašnji vojnici 9. gardijske brigade HV a po kostimiranom uzoru Gospićke pukovnije iz 1762. godine. Gardisti su prvi put nastupili prigodom obilježavanja 12. obljetnice oslobođenja Medačkog džepa.⁵¹ U Varaždinu postoji "Varaždinska građanska garda" koja evocira građansku postrojbu ustanovljenu 1750.⁵²

U Čakovcu je 2001. osnovana Građanska udruga "Zrinska garda Čakovec" s prvim kostimiranim nastupom održanim nakon dvije godine,⁵³ a 2007. godine joj se u Vrbovcu pripremao osnutak ogranka.⁵⁴ Ljeti se u Čakovcu kontinuirano izvode "Dani Zrinskih i Porcijunkule".⁵⁵ Kostimirana postrojba iz "Zrinske garde" evocira razdoblje feudalne vlasti Zrinskih u Čakovcu i Međimurju od 1546. do 1671. Odore su kostimografkinje HNK Ika Škomrlj i Dijana Bourek izradile "na temelju povijesnih spisa (...) sličnu onima kakve su nosili Zrinski". Neposredni povod kostimiranje ove družine, koju prati i polaganje prisege i uvriježeni zborni poklič, opisan je ovim riječima:

će se misa na latinskom jeziku upriličiti u crkvi sv. Ignacija. Pojava kostimiranih sudionika sajma na glavnoj ulici Stradunu pobudila je veliko zanimanje građana i turista." Iz novinskog članka: "Srednjovjekovna tržnica u Dubrovniku", Novi list 2. srpnja 2004. U novijoj izvedbi povijesnog sajma "sudionici [su] predstavili stare zanate, a posjetiteljima ponudili upotrebne predmete, rukotvorine i unikate izrađene na tradicionalan način. Posjetitelji sajma, koji izgledom štandova i šatora te povijesnim kostimima u koje su odjeveni sudionici podsjeća na prošla vremena, mogu se okušati i u streličarstvu te isprobati kako se nekada koristio buzdovan. Večernji dio programa predviđa koncerte renesansne glazbe, predstave s povijesnom tematikom, borbeno-scenska mačevanja, plesove s vatrom te streličarski turnir." Iz novinskog članka: "Renesansne vještine osvojile Dubrovnik", Slobodna Dalmacija 24. lipnja 2007.

⁴⁹ "Plovidba karakom u renesansu", Slobodna Dalmacija 24. lipnja 2005.

⁵⁰ "Počasni plotuni na obali rijeke Kupe", Večernji list 25. lipnja 2006.

⁵¹ "Vukovi – novi simbol Gospića", Novi list 12. rujna 2005.

⁵² "Sablje za dočasnike varaždinske građanske garde", podatak s internetskog portala www.varazdin-online.com na dan 20. siječnja 2007. Vijest je potaknuta dogradonačelnikovim uručivanjem sablje dočasniciima ove garde.

⁵³ Navedeno s internetskog odredišta www.varazdinska-garda.com, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁵⁴ "Vrbovec organizira Zrinsku gardu", Vjesnik, 8. veljače 2007. U članku se spominje da "Zrinska garda Čakovec" već ima ogranak u Torontu.

⁵⁵ Godine 2007. priređene su 41. po redu. "Povratak u renesansnu prošlost Međimurja", Večernji list 26. srpnja 2007.

"Upravo je Matičin čakovečki ogranak u drugoj polovici devedesetih godina prošlog stoljeća organizirao pohod obilježavanju Sigetske bitke u mađarskom gradiću Szigetetu. Oni koji su išli tamo imali su što vidjeti i doživjeti, a bili su ujedno potišteni i posramljeni. Višednevnim svečanostima naši susjedi Mađari slavili su proboj Nikole Zrinskog iz njihove utvrde." ⁵⁶

Posebno je zanimljiva postrojba "Povijesna postrojba Kliški uskoci", koja vrstom oružja i usmjerenošću na narodne nošnje umjesto na povijesne kostime podsjeća na Viteško alkarsko društvo. Potaknuta je prisjećanjima na povijesne događaje iz obrane kliške utvrde i pogibije njenog zapovjednika Petra Kružića 1537. godine. Kostimiranu postrojbu čine dragovoljci Domovinskog rata.⁵⁷ Po narudžbi ove skupine sukno je izrađeno kod tkalje Milke Lukić iz Šibenika, a vezilački je rad naručen u obrtu "Lipa" koji drži Liposava Kuštović iz Prvić Šepurine kod Šibenika.

Ostale novije skupine uključuju Keglevićevu stražu iz Kostela, Trenkove pandure iz Požege, Požešku građansku stražu, Otočke graničare, Vod Hrvatskog sokola iz Osijeka, Turopoljski banderij iz Velike Gorice, Udrugu vitezova zelingradskih, Družbu vitezova zlatnog kaleža iz Donje Stubice, Koprivničke mušketire iz Koprivnice, Frankopansku gardu iz Ogulina, Husarsku gardu Varaždinske županije, Karlovačke građanske garde, Rudarsku četu iz Ivanca, Serđane iz Županje, Sokolsku gardu iz Vinkovaca, Postrojbu Poljičke Republike i Povijesnu postrojbu iz Visa. Osim ovih, članice "Saveza povijesnih postrojbi Hrvatske vojske", udruge koja je 2001. osnovana u Požegi, su i skupine poput udruga kuburaša koje po običaju prate navade Velikog tjedna (npr. Udruga kuburaša "Barun Hellenbach" iz Marije Bistrice, Udruga "Složna kubura" iz Pregrade, Klub Kostelska pištola, Desiničke kubure, Kuburaško društvo "Gromovnik" iz Bestovja, Kuburaška udruga Sveti Juraj iz Hlevnice, Kuburaško društvo Leopold Mandić) i druge poznatije folklorne skupine asocirane oružjem (Viteški red kumpanija iz Korčule, Viteško alkarsko društvo Sinjska alka).⁵⁸ Kostimirane postrojbe u Europi imaju dva renesansna i jedan romantičarski uzor: švicarsku gardu iz Vatikana (osnovanu 1506.),⁵⁹ čuvare londonske kule (XV. st.) i grčku predsjedničku gardu Evzones pred Grobom neznanog vojnika u Ateni (po predlošku iz 1821.).⁶⁰

⁵⁶ Podatak s internetskog odredišta www.zrinska-garda.hr, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁵⁷ "Svečani mimohod Kliških uskoka", *Vjesnik* 5. veljače 2007.

⁵⁸ Niz udruga je naveden u priopćenju Vojnog ordinarijata RH povodom 15. hodočašća Hrvatske vojske i Policije u Mariju Bisticu 7. listopada 2007. (priopćenje od 4. listopada s internetskog portala vijeti.hrt.hr). Povijesne postrojbe su u povorci slijedile za gardistima 2. gardijske brigade i pripadnicima Specijalne policije koji su nosili više od dvije stotine ratnih zastava iz Domovinskog rata, te za vodom pripadnika HV iz sadašnje vojne misije u Afganistanu.

⁵⁹ Današnje svečane odore je 1914. kreirao tadašnji zapovjednik Jules Reponde, nadahnivši se Rafaelovim djelima. Plava i žuta boja su umetnute na zahtjev pape Klementa VII., dok je papa Lav X. dodao crvenu.

⁶⁰ Počasni stražari su odjeveni u narodnu nošnju planinskog središnjeg i južnog dijela zemlje s prepoznatljivom bijelom fustanelom. Ovakva je nošnja deklarirana uspomena na odjeću pobunjenika (armotoloi, klephtes) iz vremena nastanka moderne grčke republike 1821.-1834. godine, pa se 300 nabora fustanele tumači kao simbol 300 godina pod turskom vlašću. Nošnju je u državni protokol uveo bavarski princ Otto koji je nakon dolaska sa svojim plaćenicima 1833. postao prvim grčkim kraljem, a kao takav se i portretirao odjeven u fustanelu (npr. na otiscima engleskog slikara A. H. Paynea iz 1850-tih). Prizivanje velikih sila u borbi za nezavisnost u Grčkoj (slično kao i u Srbiji, Rumunjskoj ili Bugarskoj onoga vremena) se zbivala u političkoj raspravi između stranaka i pokreta zvanog "autochtones" i "heterochtones", a kralj Otto I. je u izumljenom državnom protokolu primijenio obrazac koji je već primijenjivan u

KOSTIMIRANJE PO ANTIČKIM UZORIMA

Kostimiranu atrakciju "Dani Andautonije" u tom arheološkom parku priređuje Arheološki muzej iz Zagreba.⁶¹ Kao gradska svečanost koja evocira antiku splitska TZ od 2005. koncem srpnja priređuje "Noći Dioklecijana", s jednostavnim odijevanjem mnogih sudionika i šarolikim programom koji ne isključuje ni klapsko pjevanje, folklorne skupine, mažoretkinje, srednjovjekovno kostimirane skupine ili komičku falkušu.⁶² Tvrtka "Uzor" je antičku tuniku i togu otprve ponudila kao "opravu" u ambalaži s oznakama ove svečanosti, a dizajnerica je kroj pojednostavnila i za elementarni krojni naputak u novinama. Odjenutima makar u plahte otvoren je ulaz na večeru za "Dioklecijanovim stolom" u podrumima palače.⁶³ Druge godine liku antičkog cara pridodan je i srednjovjekovni lik svećenika Tome Nigera.⁶⁴ Treće godine je svečanost obogaćena nastupom talijanske skupine "Storico Romano" s inscenacijama legionarskih vježbi i gladijatorskih borbi, a procijenjen je dolazak oko 40 000 posjetitelja koje je na raznim mjestima uz Rivu zabavljalo 140 izvođača.⁶⁵ Oživljeni interes za antiku u Splitu je pomogao i nastupu udruge "Gaz" iz Trilja, koja je na osnovi prikaza s nadgrobne ploče iz Garduna rekonstruirala loptačku igru.⁶⁶ Na poblize praćenom sjevernodalmatinskom području je na arheološkom lokalitetu Asseria u Benkovcu gradska Turistička zajednica najavila prisutnost "kostimiranog osoblja koje bi sudjelovalo u prezentaciji povijesnog lokaliteta".⁶⁷

PROCESI AUTENTIFICIRANJA PROŠLOSTI

U Šibeniku je prvu ideju kostimirane inscenacije srednjovjekovnog ambijenta 2003. predstavio g. Goran Žonja, poduzetnik šibenskih korijena iz zagrebačke tvrtke Ekotours. U poslovnoj viziji ove tvrtke radilo bi se o nautičkom sajmu na mjestu uklonjene Tvornice elektroda i ferolegura koja je uz obalu imala operativno pristanište, s kostimiranim domaćinima u prezentaciji brodograditeljske baštine. Ideja nije ostvarena.⁶⁸ Na poticaj

svečanostima bavarskog kraljevskog dvora. Na taj način je romantičarski kulturni obrazac izvezen u jugoistočnu Europu, da bi se vratio senzibilizirati javno mnijenje posredstvom Byronovih pjesama ili Evansovih putopisa (Mazower, 2000: 43 i 89).

⁶¹ "Kruha i igara", Vjesnik, 24. travnja 2006.

⁶² "Rimska borbeno kola s carom ući će u Palaču", Jutarnji list 28. srpnja 2006. "Namjera nam je napraviti novi turistički brand i stvoriti novu ljetnu feštu grada Splita, koja će postati tradicionalna, rekao je producent manifestacije Tonči Šundov", iz članka "Dioklecijanov šušur po gradu", Slobodna Dalmacija 20. srpnja 2005.

⁶³ "Budući da se za kreatorski čin, na žalost, ne možemo inspirirati u Etnografskom muzeju, dizajnerica poručuje da se korisni savjeti mogu pronaći na Uzorovoj web stranici, na adresi www.uzor-st.hr", navedeno iz novinskog članka "Do toge i tunike i uz malo muke", Slobodna Dalmacija 21. srpnja 2005. Treće godine ove svečanosti se prodalo više od 500 toga, možda zbog kostimiranog pristupa na večeru. Po članku: "Tisuće plebejaca

došle se pokloniti svom caru", Slobodna Dalmacija 29. srpnja 2007.

⁶⁴ "U Noći Dioklecijana samo carska gozba", Jutarnji list 30. srpnja 2006.

⁶⁵ "Tisuće plebejaca došle se pokloniti svom caru", Slobodna Dalmacija 29. srpnja 2007.

⁶⁶ "Rimljani tukli Delmate pred carevim očima", Slobodna Dalmacija, 13. svibnja 2007.

⁶⁷ "Kako kaže direktor Turističke zajednice grada Benkovca, Hrvoje Šestan, gotovo svi putevi na južni Jadran prolaze kroz Benkovac, stoga je za Benkovčane nužno osmisliti turistički sadržaj koji će turiste privoljeti da na svom putu iziđu iz autobusa i zaustave se u njihovom gradu. Cilj nam je pridobiti hotele i turističke agencije da Benkovac stave na kartu turističkih destinacija", iz članka: "Izrada povijesnih kostima rimskih vojnika", "Elektronički newsletter kulturnog turizma HTZ" iz lipnja 2007.

⁶⁸ Podatak iz osobne komunikacije u Muzeju s g. Žonjom, ožujak 2003.

Ureda za gospodarstvo Uprave Grada Šibenika 10. ožujka 2005. osnovano je 11-člano "Povjerenstvo za pripremu i organizaciju fešte Srednjovjekovni šibenski sajam" s predstavnicima upravnih, kulturnih, obrtničkih i turističkih organizacija. Praktične radnje su vođene iz Uprave Grada, gradske Turističke zajednice i gradskog Udruženja obrtnika. Pred Srednjovjekovni sajam 2006. na inicijativu Uprave Grada Šibenika kostimiranoj je povorci pridružena i kostimirana povijesna gradska straža, sastavljena od članova šibenskih udruga branitelja iz Domovinskog rata. Ovim je sudionicima po povjesničarskim naputcima u radionici brodomontne tvrtke izrađeno i oružje: helebarde, samostrijeli i grudobranske (krupne tvrđavne) arkebuze. Kostimiranja su načelno ciljala na vrijeme u kojem se izgrađivala katedrala, s periodom uposlenosti Jurja Dalmatinca kao kronološkim okvirom koji je omogućavao kostimirani nastup glumca u ulozi slavnog kipara, na samoj katedrali potpisanog kao njen arhitekt.

Po navedenim se primjerima može razabrati da su opisane nove vrste kostimiranja bile potaknute stranim uzorima poput kostimiranih počasnih straži ili gostovanjem kostimirane samostrijeličarske udruge u protokolarnom gradu-prijatelju. Respekt prema kostimiranim postrojbama, uključivo i s koreografranim inscenacijama poput izmjene straže, bio je osnažen institucionaliziranim tradicijama poput Alke čiji su članovi sudjelovali i na najvažnijim vojnim mimohodima, poput tzv. podešalona povijesnih postrojbi na svibanjskom mimohodu u Zagrebu 30. svibnja 1995.⁶⁹ Vjerojatno je važno jamstvo javnom dignitetu inscenacija oružničkih povijesnih kostimiranja pružilo ustrojavanje kostimirane postrojbe 1990. godine koja je sudjelovala na postrojavanju Zbora narodne garde na stadionu NK "Zagreb" 28. svibnja 1991., kasnije s paradnom izmjenom straže pred Banskim dvorima na Markovu trgu u Zagrebu. Kako je kasnije opisano, svečani pokreti straže su koreografrani po naputku baletnog redatelja Milka Šparembleka,⁷⁰ a kazališna je kostimografkinja Ika Škomrlj kostime kreirala po više povijesnih predložaka:

"Nabavili smo razne knjige i počeli ih proučavati. Sjećam se sastanka s Tuđmanom u Vili Pongrac kada smo predložili prva rješenja. Bio je tamo i general Špegelj. To je bio vojni obučeni u surku koja je imala boju austrijske vojske iz Prvog svjetskog rata i s kapom koju sam stvorila pod raznim utjecajima. Tuđman je odmah rekao da to nije ta kapa i da izgleda previše turski, a ja sam mu odgovorila da su to nosili naši graničari iz 15. stoljeća. Nije mu se sviđalo ni što je surka plave boje. Sva sam se bila prestrašila: Tuđman je bio u pravu oko boje, hrvatska boja kroz povijest je crvena, a ne plava. Po

⁶⁹ To je, nakon postrojavanja Zbora narodne garde na stadionu NK "Zagreb" 28. svibnja 1991., vjerojatno najvažniji događaj ove vrste u novijoj hrvatskoj povijesti. U mimohodu su sudjelovali pripadnici hrvatskih povijesnih postrojbi s alkarima kao najbrojnijom skupinom, u tom podešalonu također i s predstavnicima domobranskih i partizanskih postrojbi (jedinih koje nisu nosile ratne zastave). Pred važne vojne akcije mimohod je bio važan zbog pokazivanja javnosti najmodernijeg protuavionskog raketnog oružja čije je prisustvo zasigurno utjecalo na izostajanje zračne podrške pobunjenim snagama u predstojećim borbama. Poruka poslana posredstvom televizijskih ekrana objedinjavala je i crtu povijesnog kontinuiteta i tehnološke osposobljenosti, obje u kompleksnom

iskazivanju prava na suverenitet i njegovo nesporenje. Po reportaži naslovljenoj kao "One man show" s internetskog portala vijesti Alternativna informativna mreža (www.aimpress.ch) na dan 3. lipnja 1995., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁷⁰ U dijelu hrvatske javnosti ta se svečana izmjena straže pamti kao metafora ceremonijalnog zastranjivanja: "Apsurdno je da netko 2008. nasilno utjeruje identitet Hrvatske. Ona je to što jest, članica Vijeća sigurnosti UN-a, priznata prije 16 godina. Ovo slični na Tuđmanove baletane s Markova trga' - kažu na javnoj televiziji." Navedeno iz novinskog članka "Hoću 'Moju domovinu' i vatromet, pa nek Srbi vide", Jutarnji list 14. svibnja 2008.

tome se razlikovala se od Turaka, koji su bili zeleni i plavi. Teške sam volje prihvatila crvenu boju jer podsjeća na komunizam."⁷¹

Hobistički i rekreativni interes ovdje nije imao podstreke poput onih iz godina stvaranja širokog društvenog zanimanja za kostimirane inscenacije povijesnih razdoblja, gdje su kostimirana okupljanja poznata kao "*themed events*" gajena u kulturi dokolice i često među kreativnim hobistima zanimanima i za znanstvenu fantastiku.⁷² Slijedeći primjer s Markova trga, na promatranom se terenu srednjovjekovnog kostimiranja, koje uključuje i naoružanu gradsku stražu pred šibenskom katedralom, jedno do drugog može vidjeti paradoksalan odnos odjevnih pojedinosti obnovljenih iz predindustrijske prošlosti: na Meštrovićevu spomeniku iz 1961. lik Jurja Dalmatinca obuven je u stilizirane opanke i terluke ne bi li u napetom vremenu na pola puta između Tršćanske krize 1953. i Osimskih sporazuma 1975. godine katedralni protomajstor bio naglašen kao dijete domaćeg puka,⁷³ dok se pod njim u naše vrijeme na gradski blagdan plješće rekonstruiranoj atrakciji tvrđavne straže iz vremena početka gradnje katedrale – koja je po ustaljenoj politici mletačke vlasti uključivala isključivo strane najamnike ne bi li mletačka uprava za obranu grada pri ruci imala oružanu silu u isti mah pouzdanu i za moguće intervencije unutar samog grada.⁷⁴ Mogli bismo reći da grad o svojoj prošlosti iz XV. st. govori istovremeno dvama nasuprotnim govorima – jedan je još prisutan u nazivu malenog trga u negda težačkom dijelu grada koji se, u skladu s prijašnjom ideološkom paradigmatom tumačenja povijesti, po narodnim prevratnicima iz vremena obrane grada pred Mlečanima 1412. godine zove Trgom pučkih kapetana, dok ulicama kroči službena atrakcija mletačke vojne straže s oružjem rekonstruiranim iz tvrđavnog popisa 1441., po svojoj prilici onih vojnika koji su te oponente i smicali. Isti sadržaj iz prošlosti u dvije prilike protumačen je na dva nasuprotna načina, prepoznatljivima po rekonstruiranim odjevnim inventarima, i svaki u potrebama svojeg vremena. Bez mnogo nagađanja mogli bismo pretpostaviti kako bi Gradska straža iz 2006., u vrijeme postavljanja Meštrovićeva spomenika, bila prokazana kao povlađivanje talijanskom presizanju, dok bi danas glumac u odjeći ponovljenoj sa spomenika među drugim kostimiranim predstavljajima tog vremena bio izuzetak jer inače nitko nije obuven u opanke iako ih Stošić iz šibenskih listina XV. st. prepoznaje na nogama ne samo težaka i zidara već i redovnika i redovnica.⁷⁵ U današnjoj se ponudi za "re-enactment" i "SCA" iz

⁷¹ "Jedini trenutak kada sam pomislila da ću napustiti kazalište bilo je kada sam se počela baviti odorama hrvatske vojske. Tuđman je želio napraviti institut koji bi okupio ljude raznih profila koji bi se bavili poviješću. Bila sam spremna napustiti kazalište zbog rada u tom povijesnom institutu. No, nije došlo do stvaranja tog povijesnog instituta pa ja nisam napustila kazalište", navedeno iz novinskog intervjua: "Ika Škomrlj - 50 godina rada kreatorice čarobnih kostima", Nacional 1. svibnja 2006.

⁷² Dio poruke pod naslovom "1968 SCA views of medieval clothing" s internetskog raspravišta "Historical costume mailing list" od autorice po imenu Carolyn Kayta Barrows (kayta@frys.com) na dan 5. rujna 2005.

⁷³ U vrijeme obnove u ratu porušene gradske Vijećnice, koja se nalazi iza ugla do samog spomenika, nisu obnovljeni latinski natpisi na gornjem ukrasnom vijencu. Fragmenti stare vijećnice s dijelovima ovih natpisa danas se mogu vidjeti

u okolici, korišteni kao improvizirana kamena sjedala. Obnova se koncem 1940-tih godina zbivala u vrijeme znatnog zatezanja političkih odnosa zbog određivanja pripadnosti Trsta, obaranja američkih aviona nad Slovenijom itd.

⁷⁴ U gradskoj se arhitekturi ova okolnost prepoznaje u dvojnog bedemu koji je utvrđenim stepeništem povezivao utvrdu sv. Mihovila s lukom, prolazu branjivom kako prema vanjskim napadačima tako i prema gradskom stanovništvu.

⁷⁵ Ravnajući se podatcima iz disertacije Naile Ceribašić, na ovaj bismo vremeplovski način mogli spekulirati kako današnje klape (s ustaljenim harmonizacijama i povremenim instrumentalizacijama) na nastupima Seljačke sloge iz 1930-tih ne bi uspjele proći ni izlučni krug jer bi se doimale previše talijaniziranima. I jedan i drugi pokret zanimanja i obnavljanja tradicije svoju je kulturnu praksu oblikovao u skladu s potrebama vlastita vremena.

internetskih dućana fizički smještenih u Poljskoj, Češkoj, Njemačkoj, Italiji i drugdje može naručiti gotova obuća izrađena po srednjovjekovnim likovnim predlošcima gotovo uvijek vezanima za plemićki život.⁷⁶

Zašto se povijest mijenja, naslov je i poglavlja iz analize prezentacijskih programa "Kolonijalnog Williamsburga" u kojem je ponuđen konstruktivistički odgovor.⁷⁷ Od početka iz 1930-tih do danas Handler i Gable su na tom mjestu konstatirali četiri interpretacijske paradigme, od revivalističkog tumačenja kolonijalnog razdoblja prije 2.svjetskog rata, preko hladnoratovske paradigme iz 1950-tih, koncepta šest predindustrijskih atrakcija iz 1960-tih (s prezentacijama posvećenim npr. individualnim slobodama i povijesnoj kulturi prosvjeda), i socijalno-historijskog pristupa iz 1980-tih koji je uveo mjesta za npr. prezentacije društvene prisutnosti Afroamerikanaca (Handler i Gable, 1997:61).⁷⁸ Percepcija takvih susljednih pogleda na istu prošlost respektira se, kako u službenim izdanjima ustanove tako i u samim prezentacijama, pa vodič pred posjetiteljima rekonstruirani vrt više ne predstavlja kao kolonijalni vrt već kao vrt iz kolonijalnog revivala, tj. doslovnim riječima da je to "u osnovi, shvaćanje iz 1930-tih kako je mogao izgledati vrt kolonijalnog vremena" (Handler i Gable, 1997: 62).

PROFILIRANJE AUTENTIČNOSTI ZA NOVE DRUŠTVENE I EKONOMSKE POTREBE

Iz poblize istraživanog sjevernodalmatinskog područja te ilustracija i analogija iz drugih dijelova Hrvatske mogu se uočiti neka zajednička obilježja. Opisani novi načini povijesnih kostimiranja imaju svrhu izgradnje "turističkog proizvoda" odn. "turističkog branda", oni time imaju svoje mjesto u lokalnoj ekonomiji. Kostimirane povijesne inscenacije često se zbivaju na početku ili na kraju turističke sezone, njima se naglašava početak sezone osobita vida privrjeđivanja ili se na takav način produžuje turistička sezona. Primjer iz Šibenika pokazuje kako je sajmovanje s trodnevnog kalendarskog povijesnog predložka, koji se podudara s onima iz Raba (25., 26. i 27. VII.), po napatku Turističke zajednice već u prvoj prigodi pomaknut na kalendarsnu prigodu s konca rujna.⁷⁹ I uopće je sezonsko terminiranje

⁷⁶ Popularan internetski naputak za ovakve primjene je stranica "Footwear of the Middle Ages" koju je I. Marc Carlson otvorio na adresi <http://www.pbm.com/~lindahl/carlson/shoehome.htm> (datum zadnjeg posjeta 18. rujna 1997.), a danas na <http://www.personal.utulsa.edu/~marc-carlson/shoe/shoehome.htm>, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁷⁷ Ujedno je to i tema vjerojatno najpoznatije šale pripisane Radio Erevanu: na pitanje slušatelja mogu li s radija proricati budućnost, voditelj je odvratio da to ne predstavlja nikakvu teškoću, već da problemi nastupaju s prošlošću – mijenja se svakog dana.

⁷⁸ Analogiju hladnoratovske i liberalne interpretacije srednjovjekovlja na igranom filmu (vidi u: Aberth, 2003). Ovaj medievist u uvodu citira opore riječi filmskog povjesničara Pierrea Sorlina da nam "filmovi govore sve što trebamo znati o stavovima njihovih proizvođača, i ništa više" (Aberth, 2003: X). Kostimografije igranih filmova predstavljaju

jedan od najčešćih predložaka krojačkih praksi za sudjelovanja u inscenacijama povijesnih epoha, a unutar te industrije su determinirane oponašanjima individualnih rješenja po volji filmskih zvijezda (Hollander, 1988: 304 i 310).

⁷⁹ "Kada smo odlučivali o datumu održavanja te manifestacije, glavni cilj nam je bio produženje turističke sezone. Držim da smo pogodili, jer su kapaciteti šibenskih hotelskih kuća popunjeni sve do sredine listopada. Ne vidim razloga da tako ne bude i idućih godina – kazao je dogradonačelnik Tomislav Ninić", navedeno iz novinskog članka "Jednodnevni povratak u srednji vijek", s podnaslovom "Premda je bilo prijedloga da se Sajam u srednjovjekovnom Šibeniku organizira od 25. do 27. srpnja, odlučeno je da će se i idućih godina ta spektakularna priredba, koja bi trebala postati još jedan šibenski turistički brand, održavati prve subote nakon blagdana zaštitnika grada sv. Mihovila 29. rujna", Slobodna Dalmacija 15. rujna 2005.

svečanosti kojima bi se posjetiteljima predstavila kulturna baština domaćina, za turističke stručnjake osjetljiva točka jer je vrijeme od druge polovice lipnja do konca kolovoza ujedno i ono koje je relativno najrjeđe popunjeno narodnim svetkovinama.⁸⁰ U pojedinim obalnim turističkim mjestima iz takve su se potrebe iznalaženja baštinski ukorijenjenih svečanosti znali priređivati "ljetni karnevali".⁸¹ Na taj način povijesno recentni oblik privrede dobija po svojem radnom kalendaru oblikovane sezonske svečanosti.

Naglašavanje izvornosti, autentičnosti, originalnosti i prirodnosti unutar povijesnog ambijenta priredbi daje naslutiti drugi dio njihova kôda. Stoga vrijedi raščlaniti dominantne pojmove iz takvih konstatacija. "Izvorno" je sinonimno "originalnom", tj. "originalu" je istoznačna riječ "izvornik".⁸² "Autohtonost" može biti autentična i originalna, no tu se ne radi o sinonimiji. Autenticitet je u XVI. st. značio iskrenost, dok u industrijskom i, napose, postindustrijskom društvu (Spooner 1986: 224 i 226) podrazumijeva ovjerovljenost izvornosti uključivo s vjerodostojnošću rekonstrukcije nasuprot kiču, kakvoću originala naspuprot kopiji ili krivotvorini, ili neizmijenjeni arhaizam ili okaminu lišenu tuđih natruha.⁸³ Potonja autentičnost znači nešto istinito i nepodražavajuće nasuprot imitativnog i lažnog (Peterson, 1997: 206-209). Ovakvo leksikografsko raščlanjenje značenja riječi omogućuje da se shvati smisao istovremenog predstavljanja autentičnim i originalnim, iako bi doslovno karakteriziranje originalnim imalo značiti da se tu više ne poseže za autentičnim jer se skovala posve nova forma koja nije bila posve obuhvaćena granicama do tada vjerodostojnih oblika. Originalno se pojavljuje s elementima autentičnog, u našim slučajevima onoga što je u svojem podneblju autohtono i izvorno. Originalnost je u takvim slučajevima inovacija, tj. preslagivanje ili dopunjavanje postojećih sastavnica koje u novoj formi zadržavaju prepoznatljivost tradicije a uključuju i nešto čega u točno takvom obliku ili poretku prije nije bilo (Simmel, 2005: 155-156; Eliot, 1969: 13-23). Među predmetima etnološkog interesa ovakve su promjene posve obične kao kolektivne invencije kakve se skupno pamte kroz samo činjenje (Tschmuck 2006: 183-193). Na njih nitko ne polaže individualna prava, već ulaze među zajednički dijeljene i prakticirane navade (Tschmuck, 2006: 195-204). Susljedno obdržavan, tako prilagođen sadržaj postaje samom tradicijom.

Propitivanja izvornosti, autentičnosti i originalnosti nastala su u okružju masovno proizvedenih industrijskih roba ili serijaliziranih usluga koje su iz tržišnih i profesionalnih razloga uvele pojmove poput "autentičnog" ili "originalnog dizajna" za uratke čiji funkcionalni predšasnici nisu trebali ni poznavali ovakve pojmove jer nisu bili serijski proizvedeni (Benjamin, 1986.). Korisnicima novih proizvoda i usluga su se otvorile mnoge mogućnosti. Kao što je fotografija zamijenila slikani obiteljski portret, tako su i za brojne druge otvoreni pristupi k "novim reprodukcijama" umjesto skupljih unikatnih predložaka iz predindustrijskog vremena (Shwartz, 1996: 17). S potrebom stiliziranja industrijskih proizvoda od oko 1870. popularnim je postao revivalizam, ponavljanje obilježja prijašnjih stilskih razdoblja (Attfield, 2005: 107). U novije su vrijeme povjesničari dizajna,

⁸⁰ "Iza ovih običaja oko ljetnoga solsticija u daljem dijelu godine živo je primjetna praznina ročnih, godišnjih običaja." (Gavazzi, 1988: 110)

⁸¹ Npr. u Senju, Novom Vinodolskom i Makarskoj.

⁸² "Original" ima i značenje osobenosti do zastranjenja: nastran, neobičan, čudan. Riječ je u spisima ustanovljena od XVI. st. *Rječnik hrvatskog*

ili srpskoga jezika, sv. 9, Zagreb: JAZU, 1927., str. 166.

⁸³ Bartol Kačić koristi i oblik "autentik" a Andrija Kačić Miošić "autentikat", v. *Rječnik hrvatskog ili srpskoga jezika*, sv. 1., Zagreb: JAZU, 1882., str. 121. Analizu ovih pojmova po leksikografskom gradivu v. kod Peterson, 1997: 205-209.

kulturni povjesničari i teoretičari kulture raspravu o tome što je autentično, shvatili kao dekonstrukciju jednog izumljenog koncepta sa zanimljivim raščlanjivanjima pitanja tko ima autoritet odlučivati što je autentično, a što nije. Na takvim društvenim procesima počiva važnost ustanova poput muzeja ili muzeja na otvorenom koji u edukaciji posežu i za kostimiranim tumačenjima povijesti (Phillips, 1997.; Handler i Gable, 1997.).⁸⁴

Iz ovih je razloga je odijevanje također postalo prikladnim sredstvom iskazivanja tehnoloških kapaciteta, kulturnog ili ideološkog programa. Inscenirana kostimiranja u namjeri oponašanja određenih povijesnih epoha u tom su smislu tijekom proteklog desetljeća kao atrakcija zasjenila ranije izvođena scenska ili ceremonijalna kostimiranja u narodnim nošnjama. Dio te promjene bila je polemika disciplinarnog programa etnologije iz krila kulturno-povijesne teorijske škole usmjerene na pitanja geneze i difuzije i posve izvan gabarita funkcionalno-socijalnih raščlambi, te promjene kapaciteta koji su po zasadima iz tog interpretacijskog i kodifikacijskog programa servisirali društvene potrebe (Ceribašić, 2003: 162). Da bismo protumačili relevantne kulturne prakse u Zadru, bit će nam potrebno razumijevanje svih prethodnih primjera. Tu su nam, po postavljenim istraživačkim pitanjima, zanimljiva dva kolektivna kostimirana periodična događanja – jedan koji je s periodičnim izvođenjem otpočeo 2001. i drugi koji je periodično prakticiran do 2004. Prvi relevantni događaj je svečanost "Noć punog miseca" koju priređuje Turistička zajednica, kojem je zadnjom prilikom prisustvovalo 40 tisuća posjetitelja.⁸⁵ Inicijator svečanosti, zadarski scenograf Neno Stojaković, pred prvu je "Noć punog miseca" polaznu zamisao opisao idućim riječima:

"Idea o Zadru u noći punog Mjeseca rodila se u glavi uvaženog profesora arhitekta Ive Bavčevića, zaljubljenika u svoj grad, koji mi ju je prenio kao nešto što je on u svojoj mladosti doživio posebnim. (...) Osnovna tema je gostima prikazati Zadar kao grad u koji se u prošlom stoljeću stizalo brodicama, na karovima, uz pomoć tovara, a cilj je bio ponuditi građanima ono što se proizvodi u okolnim prostorima."⁸⁶

Jedna iz niza održanih godišnjih svečanosti u novinskom je članku bila predstavljena ovim pojašnjenjem:

"Brojni brodovi iz Kali, Bibinja, Vira, Preka, Kukljice okupirali su rivu oživljujući staru tradiciju Zadra iz doba kad je to bio grad plemića, a otočani su dolazili na rivu prodavati svoje proizvode. U doba punog mjeseca ribari bi se vraćali u porte na odmor i malo zabave, jer se u takvim noćima dizala plima, riba se dizala prema svjetlosti... U srijedu navečer pogašena su sva svjetla, ali se pun mjesec uz svjetla voštanica, ferala i lampijuna s brodova pobrinuo za svjetlo."⁸⁷

⁸⁴ Na tim je zasadima nedavno preminula teoretičarka kulture Judy Attfield ove pojave analizirala u disertaciji iz 1992. i teorijske zaključke donijela u poglavlju svoje knjige pod naslovom "Kontinuitet: autentičnost i proturječna narav reprodukcije", temeljeći ih na istraživanju rada jednog engleskog proizvođača namještaja između 1893. i 1978. godine (Attfield, 2005.). Drugi sličan primjer je analiza nastanka country-glazbe (Peterson, 1997.) kao preusmjeravanje ranije konzumiranih glazbenih praksi uslijed otvaranja novih tehnoloških mogućnosti i dramatičnog

proširenja dohvatnog slušateljstva posredstvom gramofonskih ploča i radija.

⁸⁵ Navedeno iz članka "Sir, janjetina i tunjevina pod punim mjesecom", internetski portal vijesti www.rtl.hr na dan 31. srpnja 2007., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁸⁶ "Turizam je priča o noći punog Mjeseca, Hitchcocku, ribarima...", Slobodna Dalmacija 24. srpnja 2002.

⁸⁷ "Ploveće konobe u Noći punog miseca", Vjesnik 26. srpnja 2002.

Službeni je organizator ovu svečanost prošle godine najavio na idući način:

"Večer je to koja nas vraća na trenutak u vrijeme kada je Zadar bio grad gospode koji je uživao u sretnoj simbiozi sa svojim priobaljem, otocima i zaleđem. Vrijedni ribari i težaci živjeli su nekoć od trgovine s građanima, a u sadašnjosti, svake godine iznova, Zadrani pozivaju njihove potomke i praunuke da ih barem te večeri podsjetite kako je to nekada bilo. Susret "bodulske i vlaške" kulture na jednom mjestu, jedinstveni mirisi s bogatih stolova, diple i mandolina ukomponirane u glazbu Morskih orgulja! Ugašena javna rasvjeta, ferali i sviće, klape i plesovi, gosti iz drugih krajeva zemlje i gomila nasmijanih, zadovoljnih ljudi ispod jednog velikog mjeseca. (...) Program se uobičajeno odvija na dvije pozornice: klapski program na gatu i folklorni na drugom dijelu Rive u blizini Morskih orgulja."⁸⁸

I inicijalno i aktualno predstavljanje zadarske "Noći punog miseca" predstavljaju je po razdjelnicama komponenti današnjeg zadarskog kulturnog identiteta. To je današnjica prema vremeplovnom, tj. povijesnom vremenu, osvjetljenost električnom rasvjetom prema osvjetljenosti mjesečinom i vatrom, grad prema gradskoj okolini, gospodsko ili plemićko prema pučkom, te za sami izvangradski prostor bodulsko (otočno i obalno) prema vlaškom (zaleđnom). Balansiranje ovih sastavnica zadarskog kulturnog identiteta može se pročitati iz izjave aktualnog ministra i bivšeg zadarskog gradonačelnika:

"Prilika je to, međutim, i da se sami Zadrani prisjete da žive u gradu iznimno burne i bogate povijesti koji je kao centar Dalmacije bio grad gospode i kulture, ali i izvrsne komunikacije sa svojim otočnim dijelom i zaleđem."⁸⁹

Okosnica prostorne organizacije poseže za pučkom kulturom: klapskim pjevanjem i folklornim sadržajima,⁹⁰ no prisutan je i opširan i raznorodan niz sudjelujućih sadržaja.⁹¹ Sastavni dio su i posebno odjevene i kostimirane grupe, tj. klape i folklorne skupine kao i oživljene povijesne postrojbe.⁹² Uz mnoga takva nošenja narodnih nošnji i drugih kostimiranja tom prilikom, zanimljivo je opaziti da nedostaje kostimirani domaćin, bilo kao zadarski kostimirani pojedinac ili kao zadarska kostimirana skupina ili podražavana povijesna postrojba. Citirane kvalifikacije "Noći punog miseca" kao povoda za inscenirano putovanje u privlačnu i autentičnu prošlost, daju primijetiti tu podvojenost kulturnog identiteta. Ako se posegne za njegovom gradskom sastavnicom, mora se istaknuti i izvangradska. Ako se uvedu pučke tradicije okolnih mjesta i sela,⁹³ osjeća se nužnost pojašnjavanja gradskog karaktera povijesnog kulturnog identiteta. U tom je smislu u

⁸⁸ S internetskog portala Turističke zajednice Grada Zadra na odredištu www.tzzadar.hr, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁸⁹ Navedeno iz posebnog okvira "Zadovoljni Kalmeta" uz članak "Zadarska noć punog miseca", Slobodna Dalmacija 26. srpnja 2005.

⁹⁰ "Oživljenu sliku Zadra kakav je nekad bio upotpunili su nastupi klapa i folklornih društava." Navedeno iz članka "Sir, janjetina i tunjevina pod punim mjesecom", internetski portal vijesti www.rtl.hr na dan 31. srpnja 2007., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁹¹ Opis je postavljen na internetskom portalu Turističke zajednice Grada Zadra na odredištu

www.tzzadar.hr, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁹² "... gosti iz Koprivnice te posebno atraktivna Zrinska garda iz Čakovca. Stasiti momci koji odjeveni u hrvatske nacionalne odore iz 16. stoljeća iz vremena najveće snage plemićke obitelji Zrinski, koračaju uz zvuke koračnice iza hrvatskog barjaka pronoseći povijest i kulturu Međimurja i Hrvatske, podnijeli su prijavak zadarskom gradonačelniku Živku Kolegi, Gostovali su i kovači iz Koprivnice a potom je njihov pravi pravcati srednjovjekovni top zagrmio "pogotkom" u pravcu mora", iz članka "Zadarska noć punog miseca", Slobodna Dalmacija 26. srpnja 2005.

istraživanu području zadarski kulturni identitet najteže jasno i nedvosmisleno predstaviti. U turističkom imperativu oživljavanja povijesnog ozračja i atrakcija iz prošlosti Zadar nije isključivo "gradski" ili "gospodski", jer bi se time dalo prostora pomutnji: misli li se na grad iz vremena talijanske uprave u kojem je imigriranje gradskog stanovništva bilo poduprto od središnje fašističke vlasti? Istovremeno, Zadar nije ni samo "pučki" ili "težački" jer ga njegova gradskost odjeljuje i određuje prema drugim susjednim zajednicama. Uostalom, stereotipna razdjelnica razlikovanja sa susjednim Šibenikom ili Splitom teži toj crti razlikovanja "povijesno gospodskog grada" prema "povijesno težačkog grada". Stoga je to zanimljivije opažati sve složenije kulturne prakse za kakvima se poseže pri iskazivanju zadarskog identiteta. Pri određivanju identiteta se podrazumijevano poseže za prošlošću, ukrcava se u vremeplov, bilo gašenjem svjetla bilo kostimiranjem ili potpomažući se nekim drugim načinom, a takvo vremeplovno zamišljanje predindustrijskog kronološkog odredišta očito u svim mjestima nije ni podjednako jednostavno ni jednoznačno.⁹⁴

Za razliku od doze nelagode pri splitskom kostimiranom oživljavanju vremena i lika cara Dioklecijana, koji je osim po gradnji palače u Splitu ostao povijesno poznat i kao okrutni progonitelj kršćana, u Zadru je takva nelagoda u javnoj percepciji znatno veća jer bi svako kostimirano oživljavanje prošlosti iz nekog od perioda stranih suvereniteta moglo potaknuti dijalog o identitetu Zadra kao hrvatskog grada. Zadar uz demokratski izabranog gradonačelnika ima još i dva gradonačelnika na čelu "uprava u izgnanstvu". Za vrijeme Domovinskog rata onkraj prigradskih četvrti s druge strane bojišnice u Zemuniku počinjala je "Srpska opština Zadar". Nakon prvotnog administrativnog priključenja lokalnih sela benkovačkoj općini, ovdje je nakon početka rata u Bosni i Hercegovini primijenjen predložak općine "Srpsko Sarajevo-Pale". Skupština u kojoj je bio predstavnik i "Srpske opštine Zadar" više ne zasjeda, ali postoji tzv. Vlada RSK u izgnanstvu. Njihov zadarski gradonačelnik u egzilu Mladen Kalapač živi u Trstu.⁹⁵ Postojanje srpskog gradonačelnika Zadra u egzilu se u javnom mnijenju ridikulizira i ne drži ni važnim ni zanimljivim, za razliku od gradonačelnika "Slobodne općine Zadar u egzilu" koju nominalno formira udruga "Associazione nostalgica degli amici di Zara", povezana s "Museo giuliano-dalmata" u Rimu i savezom poznatom pod kraticom "L'Ades" ("Associazione Amici Discendenti degli Esuli istriani, fiumani e dalmati") što saziva redovite godišnje skupove.⁹⁶ Gradonačelnik u egzilu poznati je modni kreator Ottavio Missoni.⁹⁷

⁹³ Za razliku od drugih sličnih priredbi, organizator ih taksativno nabraja. 2007. godine sudjelovali su Nin, Radovin, Privlaka, Paljuv, Kukljica, Petrčane, Preko, Novigrad, Bibinje, Škabrnja, Pag, Benkovac, Turanj, Sukošan, Sali, Vir, Diklo, Varoš, Dobropoljana i Nadin. Iz članka "Večeras Noć punog miseca", navedeno s internetskog portala vijesti www.ezadar.hr na dan 30. srpnja 2007., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

⁹⁴ "Zbog tog okretanja kalendara koji je vrijeme zaustavio na godinama s početka stoljeća...", iz članka "Zadarska noć punog miseca", Slobodna Dalmacija 26. srpnja 2005. Iako se piše u XXI. stoljeću, u ovom se jedinom kronološkom terminiranju iz članka predmnijeva na koje se stoljeće misli.

⁹⁵ Iz novinskog članka: "'Predsjednik' prodaje cipele", Slobodna Dalmacija 26. listopada 2001.

"Srpska opština Zadar" je obuhvaćala i sela Škabrnju i Nadin, a na izborima 1993. jedan je njen predstavnik bio dijelom Skupštine RSK. Vlada RSK u izgnanstvu osnovana je u Beogradu u veljači 2005. Na demonstracijama koje je nakon proglašenje nezavisnosti Kosova 17. veljače 2008. pred parlamentom u Beogradu sazvala vlada s premijerom kao glavnim govornikom, bilo je više transparentata i dijeljenja letaka s naslovom "Priznajte Republiku Srpsku Krajinu!"

⁹⁶ "Giovanardi: Spremnii smo za invaziju na Dalmaciju", Večernji list 18. listopada 2005.; "Rijeka i Istra oduvijek su talijanske zemlje", Slobodna Dalmacija 13. listopada 2004.

⁹⁷ Missoniju je prisustvo u hrvatskim medijima poraslo nakon odbijanja zadarskog gradonačelnika da ga 2000. godine primi u posjet ("Ottavio Missoni pred vratima zadarskog gradonačelnika",

Pored ne posve usahle predodžbe o ugrozi koja Zadru i Hrvatskoj prijete s talijanske strane, shvaćene bilo na simbolički ili na povijesno-revizionistički način, jasno je kako bi nekakvo rekonstruiranje povijesno kostimirane skupine ili pak vojne postrojbe ili straže u gradu koji je neposrednog talijanskog gospodstva pod mletačkim ili habsburškim suverenitetom bio lišen tek otprije 1409., s izuzetkom francuske uprave od 1805. do 1815., u javnosti moglo biti doživljeno kao restitucija nehrvatskog, tj. talijanskog identiteta Zadra. U tom je okviru moguće protumačiti prolazak tridesetak članova zadarskog ogranka "Udruge ratnih veterana Hrvatski domobran", u dijelu povorke obučenih u crnu odjeću s kapom na kojoj je bila oznaka ustaškog pokreta, središtem grada 6. prosinca 2004. Riječima novinskog članka koji je napisan iduće godine:

"Zadarski ogranak Hrvatskog domobrana svake godine obilježava obljetnicu osnutka domobranstva i obljetnicu pogibije tzv. prosinačkih žrtava 1918. u Zagrebu. Na taj se dan članovi udruge prošetaju središtem grada odjeveni u crne ustaške odore i nose ustaška obilježja te križ i sliku Ante Pavelića. Lani su, za razliku od prijašnjih godina, uz Pavelićevu nosili i sliku odbjegloga generala Ante Gotovine. Potom odlaze u crkvu na misu za poginule te održavaju svečani zbor."⁹⁸

Dva dana nakon ovog događaja novine su prenijele kako je "Policija privela 60-godišnjeg Zadrana koji je jutros oko 10 sati prošetao središtem grada s ustaškom kapom na glavi i u *improviziranoj* (kurziv, J. K.) crnoj odori".⁹⁹ Iduće godine u novinama je preneseno:

"Zbog nošenja i isticanja ustaškoga znakovlja zadarska je policija u četvrtak privela na razgovor 64-godišnjeg Pavla Smolića iz Sukošana. Smolić je odjeven u ustašku odoru ušao u zgradu Županijskoga suda u Zadru s namjerom da u Zemljišno-knjižnom odjelu obavi privatni posao. Na samom ulazu zaustavio ga je pravosudni policajac. Smolić je već nekoliko puta bio prijavljen zbog nošenja ustaškoga znakovlja. Bio je jedan od sudionika mimohoda udruge Hrvatski domobran, održanog lani u Zadru, i unatoč prekršajnoj prijavi, opet je nakon nekoliko dana prošetao glavnom zadarskom tržnicom noseći kapu sa znakom »U«. Tada je novčano kažnjen sa 102,30 eura u

Nacional 8. lipnja 2000.). Kad je predsjednik Republike Italije 2001. zlatnom medaljom za vojne zasluge odlikovao ratnu zastavu ("gonfalone") gradske uprave Zadra iz 1943. godine, počasni barjaktar je bio gradonačelnik u egzilu ("Ipak - krivi trenutak!", Slobodna Dalmacija 26. listopada 2001.). U prikladnoj političkoj konjunkturi u talijanskom se parlamentu u kalendar službenih obilježavanja uveo i "Dan sjećanja na talijanske žrtve u fojbama", postavljen na dan potpisivanja međunarodnog Ugovora o miru 1947., što je najavljeno kao označavanje dezideologiziranog odavanja počasti nastradalima nakon svršetka 2. sv. rata u Istri i okolici Trsta ("Ešuli i politika", Novi list 11. veljače 2004.). Prvo obilježavanje održano je 10. veljače 2005. i bilo je povodom za više svećanih skupova. U Trstu je zastupnik Roberto Menia izjavio "kako Hrvatska mora biti spremna da će vratiti Istru, Rijeku i Dalmaciju Italiji kad uđe u Europsku uniju" ("Osuda fašističkih

izjava", Vjesnik, 27. veljače 2005.) Istim povodom je emitiran TV-film pod naslovom "Srce u bunaru" ("Il cuore nel pozzo"), čije je emitiranje postiglo rekordnu gledanost. Ovim se kalendarskim povodom (prigodom uručivanja odlikovanja iseljenim Zadranima i drugim talijanskim optantima) 2007. i opet 2008. godine zbio službeni dijalog talijanskog i hrvatskog Predsjednika države ("Napolitano: Fojbe su bile etničko čišćenje", Večernji list 10. veljače 2008.). "Dan sjećanja na fojbe" je očito postao tempiranim povodom za periodiziranu prekograničnu polemiku, a time i za kontinuirano pothranjivanje opreznog i izbalansiranog javnog pristupanja zadarskoj prošlosti kao predlošku za oblikovanje današnjih kulturnih praksi.

⁹⁸ "Smolić opet prošetao Zadrom u ustaškoj odori", Vjesnik 8. travnja 2005.

⁹⁹ "Policija privela Zadrana u ustaškoj odori", HINA 8. prosinca 2004.

kunskoj protuvrijednosti zbog narušavanja Zakona o javnom redu i miru po članku 5. istoga zakona. No čini se da Smolića prijave i kazne previše ne uznemiravaju jer svako malo kad dolazi u Zadar odjene ustašku odoru."¹⁰⁰

Isti je događaj u drugom novinskom članku dopunjen idućim opisom:

"Smolića su oko 11 sati u Ulici braće Vranjanina zatekli djelatnici policije kako odjeven u ustašku odoru razgovara s novinarima. Prethodno se prošetao središtem grada, a na kratko je ušao u zgradu Općinskog i Županijskog suda."¹⁰¹

Okolnost da je kazna plaćena u domaćoj protuvrijednosti iznosa u eurima ima se zahvaliti tome što je Zakon o prekršajima protiv javnog reda i mira na snazi od 13. veljače 1990., a iznosi su u zakonskom tekstu propisani u dinarima. Plaćanje u europskom preračunu iznosa zadanog na zalazu federativnog vremena u ovom se slučaju može shvatiti kao neka vrsta političke metafore: "šetanje središtem" u strojnom redu postrojbe podražava mimohod, vrsta konflikta prepoznatljiva je iz ideološkog antagonizma prošle države, a čitavo je zbivanje sa skupnog svedeno na pojedinačno i na konačno zamiranje zbog političkih okolnosti pred početak pregovora za ulazak u Europsku uniju. U novim okolnostima 2004., koje takvoj demonstrativnoj praksi više nisu bile naklonjene, usklađeni korak skupine u odjeći jednoobrazne boje nije samo ponavljao poznati predložak (općenito vojničko ponašanje i konkretni povijesni predložak simboliziran ne toliko zadanom odjećom¹⁰² koliko bojom¹⁰³ i oznakom) već ga je i inovirao, tj. reaktualizirao uvođenjem novog simbola iz današnjih društvenih prijevora – uokvirenom fotografijom optuženog generala Hrvatske vojske.¹⁰⁴ Priželjkivanje službenog statusa ovog mimohoda nije bilo bez osnove jer je u "podešalonu povijesnih postrojbi" na svibanjskom mimohodu u Zagrebu 30. svibnja 1995. bila i domobranska, kao i partizanska postrojba.¹⁰⁵ Na koncu, službenu

¹⁰⁰ "Smolić opet prošetao Zadrom u ustaškoj odori", *Vjesnik* 8. travnja 2005.

¹⁰¹ "Član 'Hrvatskog domobrana' došao na sud u ustaškoj uniformi", internetski portal vijesti Index, hr 8. travnja 2005.

¹⁰² Kako se može razumjeti iz dijela novinskog opisa od 8. prosinca 2004., sveprepoznati i sankcionirani učinak nije proizveden striktnom vjerodostojnošću odjeće (uz izuzetak znaka na kapi), već dosljednošću odjevne boje.

¹⁰³ Crna boja nije uobičajena boja odjernih predmeta najširih dijelova društva predindustrijskog vremena, osim npr. vunениh čarapa koje su bile pletene i od prirodno pigmentiranog prediva s crnih ovaca. Stoga crna boja nije karakteristična ni za likove narodne nošnje. Ovu tehnološki zahtjevnju boju u vremenu prije anilinskih i sintetskih boja, kao npr. u "španjolskoj" dvorskoj modi, mogli su si priuštiti samo imućniji slojevi, i to ne prije konca srednjeg vijeka. Žalobno odijevanje je u raznim kulturama često koristilo boju ispražnjenu od ukrasa, bijelu, dok je u raznim europskim zemljama zabilježeno i žalobno nošenje sive, smeđe, žute i drugih boja. Svim je žalobnim odjećama zajednički otklon od uobičajene odjeće i nastojanje iskazivanja poniznosti pred smrću. Unificirajuće promjene donijelo je XIX. st. "Crnokošuljaška" fašistička

uniforma, koja je poslužila kao uzor SS-postrojbama u nacističkoj Njemačkoj i ustaškoj emigraciji u Italiji, kao predložak je uzela crnu košulju radnika iz sjevernotalijanskih tvornica. U Italiji je boja pobunjeničke košulje iz vremena ujedinjenja Kraljevine bila crvena, po karakterističnoj Garibaldijevoj košulji uvriježenoj među radnicima argentinskih klaonica. U tom je smislu crna košulja industrijske provenijencije značila prekid s ranijom prevratničkom crvenom košuljom.

¹⁰⁴ U toj pojedinosti su se obilježja kulturne prakse kao prepoznatljivog mimohoda kombinirala s obilježjem kulturne prakse kao procesije. Nošenje svetačke slike, u mnogim prilikama motivom zavjetnih ili iscjeliteljskih kulturnih praksi, karakteristična je sastavnica religijske prakse (naglašeno pokazivanje čudotvornih ili relikvijskih predmeta u periodičnim ili izuzetnim obredima poput kolektivne ugroženosti) i važan dio pučke pobožnosti.

¹⁰⁵ To su bile jedine postrojbe u mimohodu koje nisu nosile ratne zastave. Po reportaži naslovljenoj kao "One man show" s internetskog portala vijesti Alternativna informativna mreža (www.aimpress.ch) na dan 3. lipnja 1995., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

je formu obilježavanju Prosinačkih žrtava ovom prilikom još dalo obraćanje skupu od predstavnika gradske vlasti.¹⁰⁶

Ta jarunska paradna spojnica toliko raznovrsnih kulturnih praksi poput sinjskih alkara, kostimografski kreirane počasne straže i domobranske postrojbe naizgled približava svjetove tradicije, povijesti i politike. U stvarnosti, za ove dijelove mimohodne povorke s Jaruna 1995. godine postoji isti vojnički nazivnik, jer se i sama Alka tumači kao kulturna praksa nastala srastanjem, s jedne strane, uvriježenog drila konjaničke postrojbe u vrijeme mletačkog osiguravanja svoje teritorijalne akvizicije u Sinjskoj krajini i, s druge strane, jedinog oblika pučke ustaljene povorke koji se u svečanosti Alke mogao kombinirati s vojničkim predloškom, a to je svadbena povorka na putu između mladenkine i mladoženjine kuće (Vukušić, 2005.). Poznati folklorni plesovi poput moreške ili kumpanjije također podražavaju bojni poredak, odgovarajuće nazivlje i koriste (prilagođeno) oružje. Najviše tijelo Kumpanjije u Blatu na Korčuli je "Skupština vitezi", a o samom "viteškom plesu od boja" u kojem je i jubilarni "kombatimenat" odn. "mejdan", brine "bojni odbor". Časnička zvanja su "kapitan", "barjatar" tj. "alfir" i "kapural".¹⁰⁷ Zvanja u povorci "Viteškog alkarskog društva Sinj" su vojvode, alkari, zapovjednik alajčauš, arambaša na čelu momaka, barjaktari, vojvodin ađutant, momak štitonoša i buzdovandžije (čl. 54).¹⁰⁸ Sve tri ove skupine podražavaju strukturu i atribute vojničke postrojbe. To su bile i prve hrvatske folklorne skupine koje su postigle status zaštićenog nematerijalnog dobra i zaštićenog kolektivnog intelektualnog vlasništva.¹⁰⁹

Govor nošnji današnjih folklornih kostimiranja i govor odora srednjovjekovnih postrojbi na ulicama hrvatskih gradova danas priopćuju drugačije društvene potrebe od dojučerašnjih. Novi nazivnik sličnosti je pripadnost Europi, kostimirani gosti na svečanostima više nisu folklorne skupine iz udaljenih dijelova bivše federacije, već "viteške družine" kakve s koreografiranim simulacijama povijesnih umijeća stižu sa sjevera ili zapada buduće nam zajednice država. Pripadni kulturni program sadrži prilagodbe odjevnog inventara i asociranog nazivlja, u nekim posvjedočenim slučajevima iz istog folklornog pogona. Danas se na mjestima gdje se po prijašnjem ideološkom programu klasne borbe prošlost artikulirala uspostavljanjem kultova seljačkih buntovnika, insceniraju galantna i slikovita umijeća njihovih staleških gospodara, ranije odiozno karakteriziranih stranih ili odnarođenih krvoloka. Odazivajući se potrebama svojih zajednica za autentičnostima

¹⁰⁶ "Zadarska policija danas je ispisala sedam prekršajnih prijava zbog isticanja obilježja neprimjerena sadržaja na temelju Zakona o javnom redu i miru, a najavila je i daljnju obradu. Podsjetimo, u blizini povorke jučer je bilo nekoliko policajaca u civilu, no reakcija tada nije bilo. (...) Na skupu je bio i Jadranko Kaleb kao predstavnik Udruge ratnih veterana. Rekao nam je da je udruga Hrvatski domobran članica Udruge ratnih veterana te kako je vjerovao da je to skup sjećanja članova na vlastitu povijest. Uostalom, zašto nam nitko nije rekao da je tamo zabranjeno ići, kaže Kaleb. Davor Aras je rekao da je otišao na skup pozdraviti domobrane kao što je to činio svake godine, bez Vladinih i stranačkih reakcija. On je, podsjetimo, pred novinarima osudio ustašku ikonografiju, ali nakon skupa. Domobrane je pozdravio i predsjednik

HSP-a Danijel Kotlar koji također nije pozdravio ustaše. Zanimljiv je bio i pozdrav predsjedajućeg skupa Željka Stipića ustaškom ministru Mili Budaku. Zadar je posljednji grad u Hrvatskoj u kojemu je uklonjeno ime Mile Budaka iz naziva ulice. To se dogodilo nedavno, kada tu inicijativu nisu podržali svi HDZ-ovi vijećnici." Iz novinskog članka "Sedam prekršajnih prijava, Davor Aras izbačen iz HDZ-a", Večernji list 7. prosinca 2004.

¹⁰⁷ Statut je iz veljače 1995., naveden s internetske stranice www.blato.hr/kumpanjija/pravilnik.htm, datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

¹⁰⁸ Čl. 54 Statuta naveden s internetske stranice www.alka.hr, tekst postavljen 19. ožujka 2006., datum zadnjeg posjeta 1. ožujka 2008.

¹⁰⁹ "Moreška - izvorno korčulansko", Slobodna Dalmacija 21. srpnja 2007.

u skladu s današnjim društvenim i političkim programom, interpretacije prošlosti u osnovi izlaze ususret istoj zadaći kao i u ranijem vremenu. Međuigra ovih dvaju oblika podražavanja predindustrijskih povijesnih kultura odijevanja sposobna je generirati mnogolike lokalne prepoznatljivosti i simbolička podvlačenja poredaka današnjice.

ZAKLJUČAK

U petnaestak godina ovih novih vrsta kostimiranih inscenacija u Hrvatskoj uspostavljen je raznolik izbor događaja i predložaka za buduće prakse. Tipično postindustrijski zahtjev za iznalaženjem autentičnosti (Spooner, 1986: 226) podmiruje se iz obnovljivih i suštinski nepotrošivih kulturnih resursa društva (Peterson, 1997: 205), a pri individualnim izborima ima obilježja konstantnog procesa emocionalnog i moralnog uravnoteživanja kakvom kultura pruža potreban manevarski prostor (Bendix, 1997: 7; Spooner, 1986: 227). Društvena potreba za utvrđivanjem reda po uvriježenim se uzorima okreće prošlosti jer "vidimo više reda u prošlosti nego u današnjici" (Spooner, 1986: 225), ali pri tome otvara i prostor za reinterpretacije otprije prisutnih simboličkih praksi. Takva sravnjivanja ne podrazumijevaju konfliktnost, kao što u patriotski intoniranom "Kolonijalnom Williamsburgu" ima mjesta i za lik britanskog guvernera i kraljevskih vojnika. U novom sezonskom ritmu kakav se zasniva na turističkom kalendaru i pripadnoj industriji iskustva, prezentacije su sa svojim ukupnim reinterpretativnim i inovativnim fondom neodvojiv dio kolektivnog kreativnog kapitala u stvarnosti ukupne ekonomije (Švob-Đokić, 2008: 50 i 65).

Ravnajući se anglofonom razdjelnicom između kostimiranih inscenacija tipa "*re-enactment*" (kostimirano izvođenje povijesnog događaja) i "*re-creation*" (oživljavanje povijesnog kostimiranog ambijenta, sa scenom SCA kao inačicom s posebnim zasadima), može se zaključiti da se jasna crta može povući samo pred manjim dijelom svečanosti koje se izriječom vežu za evociranje povijesnih događaja ili lokaliteta.¹¹⁰ Koliko god se među brojnim drugim zbivanjima nastojalo asociirati uz određeni povijesni motiv, u stvarnoj se izvedbi znaju zateći raznovrsne i raznorodne skupine koje ne odaju uvijek predodžbu evociranja koherentne epohe. Za razliku od "*re-enactment*" i "*re-creation*" kostimirane scene s početcima iz 1960-tih, pred naše se kostimirane događaje postavlja manje rekreativno-hobistička a više identitetska potreba. Stoga povodjenje za otprije poznatim kostimiranim praksama donosi i nov dijaloški potencijal.

Kao i iz prethodne povijesne prilike javnog uvođenja svećanih kostimiranih povorki, obnavljanjem smotre Seljačke sloge kao Međunarodne smotre folklora 1968. i drugim

¹¹⁰ Postoje još dvije bliske prezentacijske prakse. "*Living history*" bi se odnosila na "*re-creation*", način kakav se primjenjuje u muzejima na otvorenom (Staro selo u Kumrovcu, vođeno od Muzeja Hrvatskog zagorja), prezentacijskim službama domaćih nacionalnih parkova (primjerice, u obnovljenim mlinicama na Skradinskom buku s kostimiranim mlinarima) i, u određenoj mjeri, u obiteljskim ugostiteljstvima i ruralnom turizmu. Preostala je varijanta eksperimentalne ili rekonstrukcijske arheologije, dakle življenja na način karakterističan povijesnom horizontu

određenog arheološkog lokaliteta. Takav je po pedagoškoj naravi blizak kostimiranim projektima iz škola. U različitim se prilikama tijekom "Antičkih dana" potiče kostimiranje i kostimirano insceniranje kulturnih sadržaja iz antike. Eksperimentalna arheologija je kao aplikacija otprije prakticirane etnoarheologije začeta tijekom 1970-tih i može se naći programski provođenom na lokalitetima poput muzeja na otvorenom "*Living History Farms*" u mjestu Des Moines u državi Iowa, SAD, gdje je jedan do drugog prezentirano pet kronoloških horizonata (Anderson, 1991: 9).

dogadajima tih godina, važan je interakcijski položaj zbivanja kojim se odgovara na potrebe društva u promijenjenim okolnostima. Izlazak Rabljana u kostimirani svijet prošlosti 1995. godine, potaknut komunikacijama sa San Marinom, u razmjeru Hrvatske dogodio se nakon otopljanja međunarodnih veza nakon 2000. godine. Folklorni revival iz 1960-tih (skupa s, npr., nastankom klapskog pjevanja) možemo percipirati zajedno s prebacivanjem turističke privrede s kolektivnih odmorišta na građenje hotela, s izgradnjom Jadranske turističke ceste ili ekspanzijom vikendica i privatnih turističkih kapaciteta, a slično bi se i izbor, aktivizam i ponudu današnjih kostimiranih srednjovjekovnih atrakcija moglo asociirati godinama protezanja autoceste, niskobudžetskih zračnih linija i internetskog predstavljanja lokalnih ambijenata. Repertoar "poželjnih" očitovanja pripadnosti u prethodnom je primjeru diskvalificirao nošenje nacionalnih obilježja, dok je danas, pak, poželjno prikazati pripadnost europskom krugu, pri čemu su pravi parnjaci glamuroznim očitovanjima europskih tradicija u prvom redu naša stara gospoda, a ne pučani. Kako se vidi s kostimiranih bojišta, put u EU se čini kraćim na konju Franje Tahija nego u opancima Matije Gupca.

LITERATURA

Aberth, J. (2003) *A Knight at the Movies: Medieval History on Film*, New York i London: Routledge.

Anderson, J. (1991) "Living History", u: Jay Anderson (ur.): *A Living History Reader, Vol. I: Museums*, Nashville: American Association for State and Local History.

Attfield, J. (2005) *Wild Things: The Material Culture of Everyday Life*, New York i Oxford: Berg.

Bendix, R. (1997) *In Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies*, Madison: The University of Wisconsin Press.

Benjamin, W. (1986 [1936]) "Umjetničko djelo u doba mehaničke reprodukcije." u: *Estetički ogledi*, Zagreb: Školska knjiga, str. 125-151.

Ceribašić, N. (2003) *Hrvatsko, seljačko, starinsko i domaće: povijest i etnografija narodne glazbe u Hrvatskoj*, Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

Eliot, T. S. (1969 [1919]) "Selected essays", London: Faber.

Gavazzi, M. (1988 [1939]) *Godina dana hrvatskih narodnih običaja*, Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor.

Handler, R., i Eric G. (1997) *The New History in an Old Museum: Creating the Past at Colonial Williamsburg*, Durham and London: Duke University Press.

Hollander, A. (1988) *Seeing Through Clothes*, London: Penguin.

Peterson, R. A. (1997) *Creating Country Music: Fabricating Authenticity*, Chicago i London: Chicago University Press.

Phillips, D. (1997) *Exhibiting Authenticity*, Manchester i New York: Manchester University Press.

- Roth, S. F. (1998) *Past Into Present: Effective Techniques for First-Person Historical Interpretation*, Chapel Hill i London: The University of North Carolina Press.
- Shwartz, H. (1996) *The Culture of Copy: Striking Likeness, Unreasonable Facsimiles*, New York: Zone.
- Simmel, G. (2005 [1916]) "Rembrandt, An Essay in the Philosophy of Art", New York i London: Routledge.
- Spooner, B. (1986) "Weavers and Dealers: The Authenticity of an Oriental Carpet", u: Arjun Appadurai (ur.): *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, str. 195-235.
- Švob-Đokić, N. (2008) "Predgovor", u: *Kultura zaborava: industrijalizacija kulturnih djelatnosti*. Zagreb: Jesenski i Turk, i Hrvatsko sociološko društvo.
- Tschmuck, P. (2006) *Creativity and Innovation in the Music Industry*, Dordrecht: Springer.
- Vitez, Z. (2007) "'Legenda o Picokima' u svjetlu globalne i nacionalne (kulturne) politike", *Narodna umjetnost* 44 (2): 11-25.
- Vitez, Z. (2008) "International Folklore Festival of Zagreb: Experiences and Dilemmas of Applied Ethnology", *Narodna umjetnost* 45 (1): 109-123.
- Vukušić, A.-M. (2005) "Suvremenost, tradicija i sjećanje: Sinjska alka", *Narodna umjetnost* 42 (2): 93-108.

THE PROCESSES OF AUTHENTICATING THE PAST IN COSTUMED HISTORICAL STAGE PRODUCTIONS

SUMMARY

We are given an overview of costumed historical stage productions and an attempt to analyse them concisely. The general models for such cultural practices are also briefly given. By their names and the way they originated the cultural practices that are portrayed show evidence of being partially complementary to and partially a substitution for earlier practices connected to the presentation of folklore. Such new forms of celebration satisfy the needs of the community for displaying a different cultural belonging than that of the time of dominantly folklore costuming, at the same time reaching for meanings from the past as projective argumentation for current values.

KEY WORDS: *authenticity, ceremony, identity, innovation, costume, culture, national costume, custom, the past, reconstruction, recreation, celebration, tradition.*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

RECENZIJE I PRIKAZI
REVIEWS AND SURVEYS

EINFÜHRUNG IN DIE INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK

(UVOD U INTERKULTURALNU PEDAGOGIJU)

INGRID GOGOLIN

MARIANNE KRÜGER POTRATZ

Opladen, Farmington Hills: Barbara Buldrich; Band 9, 2007., 261 str.

IVANA DROBAC

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

Primljeno / Received: 19. XII. 2008.

Uvod u interkulturalnu pedagogiju deveta je u nizu od ukupno 16 knjiga u kojima je sadržan opširan uvod u znanost o odgoju. Autorice (Ingrid Gogolin i Marianne Krüger Potratz), uvažene profesorice i voditeljice odsjeka za interkulturalnu pedagogiju na sveučilištima u Hamburgu i Münsteru, godinama se bave proučavanjem pitanja migracija i učinkom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u multikulturalnim uvjetima.

Knjiga broji 261 stranicu i dijeli se na sedam poglavlja podijeljenih na potpoglavlja u kojima se daje pregled zadaća interkulturalne pedagogije u Njemačkoj kao migracijskoj zemlji te opisuje povijest interkulturalne pedagogije, njene teorijske diskurse, osnovne pojmove, posebne discipline te glavna područja i teme istraživanja. Autorice također tematiziraju pitanja mjesta studiranja, studijskih ponuda, institucija, područja djelatnosti i pitanja mogućnosti zapošljavanja za apsolvencata a studentima nude korisne savjete kao pomoć pri orijentaciji. Na kraju knjige autorice daju iscrpan popis preporučene literature.

Knjiga je namijenjena prije svega studentima koji žele dobiti prvi uvid u područje interkulturalne pedagogije. Ovoj je namjeni podređena cjelokupna koncepcija ove, kao i drugih knjiga iz niza, ponajviše s dobro strukturiranom sadržajnom strukturom knjige.

Autorice čitatelja u knjigu uvode naslovom *Izazovi pedagogije kroz društvenu heterogenost* te definiranjem interkulturalne pedagogije kao poddiscipline znanosti o odgoju, koja se bavi pitanjem koje posljedice u odrastanju, socijalizaciji i procesima odgoja i obrazovanja sa sobom nosi to što se oni odvijaju u socijalno, kulturno i jezično sve kompleksnijem i heterogenijem kontekstu (str. 11). U prvom dijelu ukratko se opisuje suvremeni položaj društva i njegov razvoj (*Heterogenost kao uvjet života i obrazovanja*).¹ Vodeća normativna premisa rada u ovom području glasi da životne i obrazovne šanse mladih

¹ Heterogenität als Leben- und Bildungsbedingung

moraju biti što je moguće više neovisne o njihovu podrijetlu, dok najveću odgovornost za ostvarivanje ovog cilja snose odgojno-obrazovne institucije. Drugi dio prvog poglavlja pojašnjava internacionalne migracije kao "motore za preuzimanje društvene heterogenosti" (str. 14). Autorice ukazuju na značenje "diferentifikacije regionalnog podrijetla migranata" te se kritički osvrću na nepostojanje sistematskih podataka o jezicima u Njemačkoj, unatoč velikoj važnosti istih. Naime, nove forme migracija, tzv. transmigracije, čije je obilježje da migracijski proces ostaje otvoren, pokazuju da se klasični pogled na procese migracija u kojima nakon dvije do tri generacije dolazi do potpunog prilagođavanja domicilnom stanovništvu, ne podudara s današnjim položajem migracija (str. 26). Stoga bi se u pedagoškim područjima djelovanja trebalo, naglašavaju autorice, dugoročno računati na to da djeca i mladi migracijskog podrijetla, unatoč tome što su rođena ili odrasla u Njemačkoj, posjeduju veze s materinim jezikom i kulturnim formama izražavanja njihovih obitelji. Autorice već u uvodnom dijelu knjige upućuju na to da se interkulturalna pedagogija ne koncentrira samo na određene ciljane grupe kao "uzročnike" ili "žrtve" heterogenosti, na primjer na grupe "došljaka" (str. 13). Obilježje državne pripadnosti ne sadrži u sebi nikakve bitne upute za odgojni i obrazovni sektor. Autorice, naprotiv, naglašavaju važnost socijalnih aspekata, religijskih ili svjetonazornih povezanosti i jezične situacije, k tome i samu prirodu procesa migracije pri postavljanju odgojnih i obrazovnih zadaća (str. 16).

U drugom poglavlju *Migracija i jezično-kulturna heterogenost u Njemačkoj* autorice na nekoliko primjera ukazuju kako je pogrešno uvriježeno shvaćanje da je povijest migracija započela nakon 1945. godine, odnosno da tek od tog vremena postaje važna za područje obrazovanja. Jezično-kulturna kao i etnička, nacionalna i religijska heterogenost, ako pomno promotrimo povijest migracija, nisu nove pojave već stalni momenti povijesti. Oni, od prijelaza s 18. u 19. stoljeće, dobivaju jedno posebno, upečatljivije značenje od današnjeg shvaćanja društvene "normalnosti", i to s nastankom nacionalne države kao nove društvene i političke regulative. To se u knjizi ilustrira na primjerima njemačkih gradova Berlina i Hamburga.

U uvodnom dijelu trećeg poglavlja *Povijest stručnog smjera interkulturalne pedagogije u znanosti o odgoju* opisuju se najprije razvoji na razini znanosti o odgoju kao discipline, a zatim obrazovno-političke odluke i pravni propisi u ophođenju s jezičnom, kulturnom, etničkom i nacionalnom heterogenošću. Prikazuje se kako suprotno postavljeni odnos "stranog" i "svog" određuje gledišta "Pedagogije stranaca" (Ausländerpädagogik), odnosno komparativne znanosti o odgoju kao dijelu znanstvene discipline od njena osnivanja na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće, te kako se ona dalje samostalno razvijala tijekom 20. stoljeća (str. 71). Poblize su analizirane četiri specijalizacije (I. Kolonijalna pedagogija, II. Granično i strano nijemstvo, III. Školska politika za učenike iz unutardržavnih jezičnih manjina te IV. Škola i nastava za djecu stranog državljanstva) s njima pripadajućim područjima na kojima se vidi kako je suprotno postavljen odnos "stranog" i "svog" postao djelotvoran na obrazovno-političkoj razini. Nakon opisivanja "duge prošlosti" slijedi odlomak o "kratkopovijesti" discipline interkulturalne pedagogije započetoj 60-ih i 70-ih godinama 20. stoljeća. Ona se, doduše, u ovom poglavlju opisuje tek toliko da bi se moglo vidjeti da li i kako povijesno osnovani obrasci ophođenja s jezičnom, etničkom, kulturnom i nacionalnom heterogenošću i dalje vrijede ili su se pak promijenili odnosno propali.

Diskusije i shvaćanja, karakteristične za aktualnu interkulturalnu pedagogiju, obrađuju četvrto i peto poglavlje knjige.

Navedena zadaća četvrtog poglavlja *Interkulturalna pedagogija: teorije i koncepti* je predstavljanje dodirnih točaka i razlika koje se mogu otkriti analizom različitih polazišta interkulturalne pedagogije. Pojam "interkulturalan" pronalazi se kao znanstveni pojam u mnogim graničnim disciplinama: u sociologiji i etnologiji, u psihologiji, filozofiji, političkim znanostima i filologiji. Kao polazišna točka za razlikovanje postavki interkulturalne pedagogije, uzima se upotreba pojma "kultura".

Razne predstavljene postavke pokazuju razlike ne samo s obzirom na njihovo shvaćanje pojma kulture, odnosno njene funkcije. Naime, različiti teorijski okviri koji se pokazuju pozivanjem na različite znanstvene discipline, odnosno subdiscipline, također upućuju na bitne razlike i sličnosti između postavki interkulturalne pedagogije. Autorice prije svega prigovaraju esencijalnoj postavci koja "kulturene razlike" upotrebljava na kulturalizacijski način (str. 117). Po ovom shvaćanju pojedinac se promatrao kao predstavnik svoje nacionalne kulture bez preispitivanja kulturne i nacionalne pripadnosti. Autorice također kritički sagledavaju tzv. kulturno-antropološka polazišta i njihovu tendenciju da se susretu i dijalogu (koje vide kao sredstvo dolaska do priznanja "drugoga") pripisuje približno magična sila jer se pritom zaboravlja na činjenicu da svaka socijalna stvarnost podrazumijeva i odnose moći i vlasti koji utječu kako na odnose i međuljudsku interakciju tako i na razvoj osobnog identiteta. Društveno-teorijski orijentirana polazišta su, naprotiv, ciljano tražila "mehanizme moći" i u tom smislu također reflektirala upotrebu pojma kulture ("Kome će i u koju svrhu poslužiti pozivanje na 'kulturu'?") (str. 123). Autorice na kraju poglavlja zaključuju da se različita polazišta interkulturalne pedagogije oslanjaju na refleksivno shvaćanje kulture i njenih funkcija u pedagoškom kontekstu i u drugim društvenim poveznicama. Tu se ne radi o ustrajanju na "razlici" prema fundamentalističkoj predodžbi. Nije dakle cilj drugoga promatrati u njegovoj različitosti, možda ga čak i priznati, te ga time ujedno i zatvoriti u "geto njegove različitosti" i "raskrstiti s njim" (Welsch, 1992). Cilj teoretskih i pojmovnih nastojanja nije fundamentaliziranje kulturne, etničke i jezične različitosti u ovom smislu, u kojem se nalazi i u varijanti "kulturnog relativizma", već je cilj moći se osloboditi od zatvaranja u tobože čistom "kulturnom identitetu" (str. 134).

Na početku petog poglavlja *Odabrana područja i teme istraživanja* autorice naglašavaju kako je s kritikom "Pedagogije za strance" i njenim novim određenjem kao interkulturalne pedagogije, bio povezan zahtjev za promjenom perspektive: ukupno se područje odgoja i obrazovanja kroz povijest i u sadašnjosti trebalo istraživati s obzirom na pitanje koegzistencije s jezično-kulturnom, etničkom i nacionalnom heterogenošću. Kako su se ta istraživanja razvijala u posebnim odgojno-znanstvenim disciplinama i područjima istraživanja od 70-ih do 80-ih godina 20. stoljeća, opisuje se u petom poglavlju na primjerima odabranih područja i tema istraživanja:

1. Obrazovno-društveno istraživanje
2. Internacionalno i interkulturalno komparativno istraživanje
3. Interkulturalno obrazovno istraživanje
4. Interkulturalno istraživanje škole i nastave
5. Istraživanje jezika u interkulturalnoj pedagogiji.

Pritom se u posebnim potpoglavljima prikazuju i diskutiraju načini analize kao i glavni rezultati istraživanja te deficiti, ali i napretci provedenih istraživanja. Autorice ukazuju

na činjenicu da postoji još niz nerazrađenih i neistraženih pitanja i područja istraživanja. Jedno od tih pitanja koja bi se mogla istraživati, bile bi primjerice "...studije koje polaze od pitanja koje su strukturalne i organizacijske izmjene i pedagoške postavke potrebne da bi se povećao uspjeh u obrazovanju djece i mladih migranata" (str. 150).

Sljedeća dva poglavlja posebno su korisna studentima početnicima, koji će ih zasigurno čitati sa zanimanjem. *Područja djelatnosti, studijske ponude i savjeti za studente* prikazani su u šestom poglavlju u kojem su opisane mogućnosti realizacije interkulturalnog obrazovanja, te se zaključno u sedmom poglavlju nudi *Pomoć za orijentaciju i znanstveni rad* u obliku potrebna "alata" (priručnici, bibliografije, časopisi, web adrese itd.) za samostalnu orijentaciju u polju interkulturalne pedagogije.

Opširan popis literature na kraju knjige također omogućava daljnje studiranje. Ova se poglavlja, kao i čitava knjiga, odlikuju, s jedne strane jasnom i smislenom strukturom (uvodi, sadržaj, jasni i pregledni naslovi) te, s druge strane, tečnim njemačkim jezikom bez upotrebe stručnog žargona, kako i priliči knjizi koja bi čitatelja trebala zainteresirati i uvesti ga u novo znanstveno područje.

THE SOCIOLOGICAL TRADITION

(SOCIOLOŠKA TRADICIJA)

ROBERT A. NISBET

Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2007., 370 str.

MATKO SORIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju
University of Zadar, Department of sociology

Primljeno / Received: 24. XI. 2008.

Nedavno je Rade Kalanj svojom knjigom *Suvremenost klasične sociologije* podsjetio na važnost dijaloga s klasicima sociologije. *Sociološka tradicija* je također napisana u tom duhu. Nakon *Konzervativizma* iz 2003. godine ovo je tek druga prevedena knjiga Roberta Nisbeta. Prvi je put objavljena 1966., i od tada doživljava brojna izdanja.

Ovdje je Nisbetov osnovni cilj potvrditi znanstvenost sociologije. U uvodu koji je napisan 1993., on shvaća da je američka sociologija nakon ere strukturalnog funkcionalizma stekla imidž radikalne znanosti i podlegla mnoštvu drugačijih ideoloških utjecaja. Tako su u povijesti sociologije polako zanemareni konzervativni mislioci. Zato Nisbet, i sam konzervativac, ističe (ponekad čak previše) konzervativne utjecaje koji su obilježili početke sociologije. Čitava knjiga prožeta je mnoštvom citata, čime Nisbetove teze postaju puno utemeljenije, a uspostavlja se i iznimno poučan uvid u diskurs samih klasika.

Knjiga *Sociološka tradicija* sastoji se od dva dijela. Prvi dio tematizira društveno-povijesni kontekst nastanka sociologije koji ju je u bitnome odredio, dok se u drugom dijelu daje analitički prikaz pet temeljnih koncepata sociologije. Očito je da Nisbetov pristup nije uobičajen. On nije jedini koji se bavi sociološkom baštinom, ali to radi na vrlo specifičan način. Nasuprot uobičajenom biografskom pregledu ključnih ličnosti ili sustavnom pregledu škola mišljenja, odnosno nabranjanju različitih *-izama*, ovdje pronalazimo analizu intelektualnih konstrukata klasika sociologije smještenu unutar kulturno-povijesnog sklopa zapadne Europe.

U prvom dijelu knjige autor povlači paralele između širih društvenih procesa i geneze socioloških koncepata: "Osobito u političkoj i sociološkoj misli moramo ideje određenog doba stalno razumijevati kao odgovore na krize i na izazove stvorene značajnim promjenama društvenog poretka." (str. 29) Nesumnjivo, najšokantniji događaj u novijoj povijesti Europe bila je Francuska revolucija. Paralelno s ovom političkom transformacijom nastupa industrijska revolucija, te se stara društvena struktura feudalizma počinje dezintegrirati. Kao i George Ritzer, Nisbet smatra kako je sociologija nastala upravo kao konzervativna reakcija na nedostatak društvenog poretka. U želji da reafirmira konzervativne mislioce kao jednako vrijedne sudionike u formiranju sociologije, Nisbet ističe utjecaj koji su na

sociologiju ostavili brojni "proroci prošlosti": Burke, Bonald, Haller, Coleridge, Maistre, Chateaubriand itd. To potvrđuje činjenicom kako se Comte divio srednjovjekovlju, kako je Tönnies koncept *Gemeinschafta* derivirao iz srednjovjekovnog sela i obitelji, te kako je Durkheim zagovarao strukovna udruženja po uzoru na srednjovjekovne cehove.

Formativno razdoblje sociologije obilježeno je ne samo konzervativizmom nego i drugim dvjema dominantnim ideologijama 19. stoljeća: liberalizmom i radikalizmom. Prvi sociolozi su u svoje spise integrirali različite elemente tih ideologija, što se vidi u njihovu vrednovanju do tada neviđenih procesa: urbanizacije, eksploatacija radništva, centralizacije, racionalizacije, preobrazbe vlasništva, razvoja tehnologije, transformacije obitelji i sekularizacije.

U drugom dijelu knjige Nisbet koristi koncept "osnovnih ideja" Arthura O. Lovejoya kao svoje glavno intelektualno oruđe. Osnovne su ideje sociologije, po izboru autora, zajednica, autoritet, status, sveto i otuđenje. Njihovi pojmovni protuparovi su društvo, moć, klasa, sekularno i napredak. Nisbet ih je izabrao prema četiri kriterija, a to su: općenitost (nalazimo ih eksplicitno ili implicitno kod svih značajnih teoretičara 19. stoljeća), kontinuitet (ostaju prisutne duži vremenski period), osobitost (tipične su za sociologiju, ali ne i za druge društvene znanosti) i perspektiva (određuju pogled na društvenu stvarnost).

Pregled osnovnih ideja sociologije Nisbet započinje idejom zajednice. Da bi predočio koliko je ideja zajednice važna u 19. stoljeću, on ju uspoređuje s idejom ugovora u razdoblju razuma i prirodnog prava.

Obitelj jest arhetip izvorne zajednice, ali, općenito govoreći, zajednica označava sve odnose s visokim stupnjem osobne prisnosti, emocionalne dubine, moralne družnosti, društvene kohezije i kontinuiteta u vremenu. Najpoznatiju konceptualizaciju zajednice nesumnjivo je osmislio Ferdinand Tönnies u svojoj slavnoj dihotomiji *Gemeinschaft – Gesellschaft*.

Pod utjecajem industrijske i političke revolucije, zajednicu kao tradicionalni oblik udruživanja polako zamjenjuje impersonalno društvo. To je ključna tema početaka sociologije jer "...u devetnaestom stoljeću uočavamo i oštru intelektualnu reakciju na sve to. Reakciju su pokrenuli konzervativci." (str. 73) Dok oni žale za zajednicom, Comte i Marx predviđaju njezino uspostavljanje u boljoj budućnosti. S druge strane, Weber ne dijeli njihov optimizam zbog nezaustavljive racionalizacije, a Durkheim smatra da i samo društvo funkcionira kao velika zajednica. Nisbet također spominje Frederica le Playa. Njegova studija *Europski radnici*, u kojoj empirijski proučava zajednicu, zanemarena je u povijesti sociologije, premda je napisana puno prije Durkheimova *Samoubojstva*.

Druga u nizu osnovnih ideja sociologije jest ideja autoriteta. Budući da su zajednica i autoritet međusobno povezani, s rastakanjem zajednice rastače se i autoritet. Na primjerima Francuske i SAD-a Nisbet opisuje kako se centri autoriteta – patrijarhalna obitelj, ceh, poslovno poduzeće, religijska zajednica – povlače pred procesima racionalizacije i državne centralizacije. Srednjovjekovni lokalizam zamjenjuje se centralizacijom na nacionalnoj razini. Protupojam autoritetu je moć. Međutim, dok je autoritet pojam iz društvene domene i prošlosti, moć dolazi iz sfere moderne politike: "...predodžbe *društvenog autoriteta* oblikovane su sadržajima starog režima; predodžba *političke vlasti* – racionalne, centralizirane i narodne – zakonodavnim modelom revolucije." (str. 138) I kao što društvo smjenjuje zajednicu, tako moć smjenjuje autoritet.

Tocqueville je prvi proučavao moć u svojoj studiji *Demokracija u Americi*. Prema Nisbetovu mišljenju, Tocqueville odobrava autoritet naglašavajući negativnosti u demokratizaciji društva, dok je Marx, s druge strane, naklonjen moći. Marx odobrava centralizaciju na isti način kao i jakobinci, s ciljem ukidanja autoriteta, lokalizma, pluralizma i komunalizma tradicionalnog francuskog društva. Kod Webera moć je smijenila autoritet zbog fundamentalnog procesa racionalizacije, a Durkheim poistovjećuje autoritet sa samim društvom. Društvenu činjenicu prepoznajemo upravo prema prisili koju ona vrši na pojedinca. Za Durkheima, kao i za Simmela, funkcija autoriteta je integracijska.

Treća ideja je ideja statusa. Raspad tradicionalnog poretka nametnuo je pitanje kakvo će novo moderno društvo biti prema pitanju stratifikacije i jednakosti. Dva su odgovora na ovo pitanje: prvi se fokusira na klasnu nejednakost, drugi na status, a ne na jednakost, kao što bi se to moglo pretpostaviti: "Glavna suprotnost u proučavanju stratifikacije, barem među sociolozima, nije bila između društvene klase i egalitarizma." (str. 212) Prvi odgovor je artikulirao Marx – prema njemu novo je društvo podijeljeno na čvrsto definirane klase, slično tradicionalnom društvu što je bilo podijeljeno na zatvorene staleže. Drugi odgovor dolazi od Tocquevillea – novo se društvo sastoji od mobilnih grupa i pojedinaca u potrazi za statusom. Weber se sa svojim trofaktorskim modelom (politička moć, ekonomska klasa, društveni status) nalazi između ovih dvaju ekstrema. Zanimljivo je kako na ovoj ljestvici Durkheim uopće nije prisutan, budući da je u svom radu potpuno zanemario klasu.

Nisbet primjećuje kako i Tocqueville i Marx konstatiraju identične procese, ali iz toga izvlače dijametralno suprotne zaključke. Obojica uviđaju nestanak uzajamne obveze i ovisnosti, međutim, Tocqueville u tome vidi dokidanje klase, dok se za Marxa stara nejednakost samo produbljuje, ali sada u čistom ekonomskom određenju.

Četvrta od osnovnih ideja sociologije jest ideja svetoga. Nisbet definira sveto kao ukupnost mita, rituala, sakramenata, dogme i običaja u ljudskom ponašanju, kao "...cijelo područje individualne motivacije i društvene organizacije koje transcendiraju utilitarno ili racionalno..." (str. 255). Sve su ključne ličnosti sociologije, osim Marxa, na izvjestan način prihvaćale religiju. Za Marxa je religija lažan protest protiv tlačenja i utjeha. Comte, Tocqueville, Weber, Durkheim i Simmel nisu bili ni približno tako oštri prema religiji. Naprotiv, u religiji vide nužan uvjet društvenosti.

Među njima, Durkheim je definitivno najintenzivnije proučavao sveto. Sama podjela na sveto i profano potječe od Durkheima, iako ju se može pronaći i kod njegova učitelja Fustela de Coulangesa. Pojednostavljeno rečeno, za Durkheima je religija funkcionalno nužna reprezentacija samog društva.

Kao i u pitanju autoriteta, Simmel je ovdje blizak Durkheimu, budući da je društvena kohezija osnovna funkcija pobožnosti. U Weberovu opusu ideja svetoga se javlja na dva ključna mjesta: pri analizi nastanka europskog kapitalizma i kod karizmatičnog tipa vlasti. Za Tocquevillea religija je konstitutivni princip ljudske prirode koji strukturira pogled na stvarnost.

Za sve klasike sociologije, osim Marxa koji jezgru društva vidi u ekonomiji, religija omogućuje društvenost. Ona drži društvo na okupu i omogućuje spoznaju, a upućuje i na brojne ljudske aktivnosti koje se ne mogu objasniti racionalno-utilitarističkim modelom aktera.

Zadnja među osnovnim idejama sociologije jest ideja otuđenja. Njezin protupojam Nisbet vidi u ideji napretka. To veliko prosvjetiteljsko obećanje savršenog društva je sa sobom povuklo i niz negativnih pojava, koje donekle možemo sjediniti idejom otuđenja. Tijekom povjerenja u razum i progres "...prošlost je izjednačena s lošim, sadašnjost s dobrim, a budućnost s najboljim." (str. 304) Racionalistička filozofija je zamišljala kako ispod naslaga tradicionalnih institucija postoji neiskvareni prirodni čovjek, koji će se pokazati kada se s njega maknu slojevi tih institucija. Međutim, s njihovim razlaganjem nije nastalo oslobođenje, već otuđenje. Otuđenje Nisbet definira u odnosu na pojedinca kojem nedostaje korijen i moral, te na društvo koje je besmisleno i neljudsko.

Za Marxa, koji je popularizirao samu ideju otuđenja, ono je samo privremeno i društveno kontingentno. Ukidanjem kapitalizma i nepravedne raspodjele proizvoda, nestat će i otuđenje. Ostali klasici nisu bili tako optimistični. Weber smatra kako će zbog nezaustavljive racionalizacije i raščaravanja svijeta otuđenje samo jačati. Durkheim otuđenje vidi kao nestanak solidarnosti što uzrokuje egoizam, anomiju i naposljetku samoubojstvo. Simmelovu analizu stranca možemo shvatiti kao opis otuđenih pojedinaca u gradovima, gdje je svatko svakome stranac.

Sociološka tradicija je izvanredan problemski pristup zlatnom razdoblju sociologije u kojem su nastali svi ključni koncepti za analizu društva. Posebno će koristiti studentima i studenticama sociologije, naviklim na autorski pregled povijesti sociologije. Ovaj osebujan presjek sociološkog kanona omogućava nam bolje razumijevanje osnovnih tema koje se pojavljuju u pukotini između tradicije i modernizma. Dokle god bude postojao takav antagonizam, a društvena kretanja danas pokazuju da on i dalje traje, do tada će i sociološka tradicija biti aktualna.

MUSEUMS AND EDUCATION: PURPOSE, PEDAGOGY, PERFORMANCE

(MUZEJI I ODGOJ: SVRHA, PEDAGOGIJA, UČINAK)

EILEAN HOOPER-GREENHILL
London: Routledge, 2007., str. 231.

MARIJA BUTERIN
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department for pedagogy

Primljeno / Received: 19. XII. 2008.

Knjiga *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* nastala je kao rezultat istraživanja koje je proveo *Research Centre for Museums and Galleries* u okviru *Learning Impact Resarch Project* na Odjelu za muzejske studije Sveučilišta u Leicesteru pod vodstvom profesorice Eileane Hooper-Greenhill. Fokus knjige prikaz je razvoja konceptualnog okvira i metode za "mjerenje" učinaka učenja u postmodernim muzejima te njena primjena kroz tri nacionalna evaluacijska istraživanja provedena od 2003. do 2006. godine diljem Engleske.

Eilean Hooper-Greenhill profesorica je na Odjelu za muzejske studije na Sveučilištu u Leicesteru. Autorica je brojnih knjiga i članaka koje se bave problematikom na relaciji: muzeji-obrazovanje-komunikacija. Njezin rad na tom području međunarodno je prepoznat i priznat.

Knjigu od 231 stranice čini, uz dio sa zahvalama i bibliografijom, jedanaest poglavlja. Tekst je popraćen s nekoliko fotografija, ilustracija i tablica te se poziva na mnogobrojnu relevantnu literaturu.

U prvom poglavlju, *Muzeji: učenje i kultura*, autorica razmatra karakteristike postmoderne kao izazove koncipiranja današnjeg muzeja. "Uloga muzeja nije više ograničena na čuvanje predmeta, oni ih moraju i konstantno reinterpetirati" (str. 1) na relaciji kustos-posjetitelj. Kao pretpostavku izgradnje post-muzeja autorica ističe važnost razumijevanja kompleksne veze između kulture, komunikacije, učenja i identiteta sa svrhom razvoja novog pristupa prema posjetiteljima te promocije ravnopravnog i pravednog društva. Pomakom naglaska s "muzejskog poučavanja" na "muzejsko učenje" (str. 4), umjesto izložaka, u središte muzejskog rada stavlja se posjetitelj.

U poglavlju *Mjerenje kulture* razmatra se zahtjev za dokazivanjem odgojno-obrazovne učinkovitosti muzeja. Zahtjev je nastao kao reakcija na vladinu politiku prioritizacije učenja u kulturnim organizacijama te predstavlja temelj za dobivanje i opravdanje financijskih ulaganja od strane države.

U sljedećem poglavlju, *Konceptualizacija učenja u kulturalnim organizacijama*, iscrpno se izlažu različite koncepcije pojma "učenje" te nastojanja u smjeru izgradnje koncepta koji odgovara muzejskom kontekstu. *Learning Impact Research Project* pošao je od koncepcije koja se temelji na suvremenoj teoriji učenja i kulture (socio-kulturalna i konstruktivistička polazišta) te učenje u kulturalnim organizacijama određuje kao sastavni dio svakodnevnog života, kao konstruktivističko i iskustveno te kao proces koji, uz kognitivnu angažira tjelesnu i afektivnu dimenziju ličnosti.

Unutar poglavlja *Opći ishodi učenja: konceptualni i interpretacijski okvir* detaljno se razmatra nastojanje u identifikaciji i specifikaciji ishoda učenja u kulturalnim institucijama. S obzirom na činjenicu da su muzeji pretežno mjesta neformalnog i neplaniranog odgoja i obrazovanja, nemoguće je unaprijed definirati ishode učenja za svaku individuu, stoga se krenulo od koncepta nespecificiranih ishoda učenja. Na temelju odgovora posjetitelja muzeja definirani su sljedeći opći ishodi učenja (*Generic Learning Outcomes*): znanje i razumijevanje, vještine, užitak, inspiracija i kreativnost, stavovi i vrijednosti te djelovanje, ponašanje i napredak (unutar kojih se mogu grupirati individualni ishodi).

U poglavlju *Istraživački programi: pozadina i metoda* autorica opisuje kontekst i metodologiju istraživanja učinaka učenja. Istraživanje je provedeno u okviru triju nacionalnih istraživačkih programa: *Renaissance in the Region 1. i 11.* (2003. i 2005.) te *Strategic Commissioning Museum Education Programme* (2004.). Programi su pokrenuti u svrhu modernizacije zanemarenih regionalnih muzeja, sustavnijeg odgojno-obrazovnog rada te povezivanja regionalnih i nacionalnih muzeja putem odgojno-obrazovnog partnerstva. Navedena istraživanja povezuje jedinstvena metodologija. Upitnike koji su ispitivali ishode učeničkog učenja u muzeju neposredno nakon posjeta ispunilo je sveukupno 3113 učitelja te 56810 učenika. U situacijama gdje su se stavovi i određena problematika trebali dublje istražiti, korištene su studije slučaja, intervjui te ciljane grupe. Osobito bogatstvo informacija pružio je dio upitnika, u kojima su učenici bili zamoljeni da pismeno ili crtežom dovrše pitanje "Što me je danas najviše impresioniralo u muzeju?"

U poglavlju *Model školskog korištenja muzeja* iznose se rezultati istraživanja vrsta škola koje koriste muzeje kao i način njihova korištenja. Rezultati analize pokazali su kako muzeje najviše posjećuju osnovne škole, što autorica objašnjava činjenicom slabe prakse izvanškolske nastave u srednjim školama. Analizom je također utvrđen neočekivan, relativno visok broj posjeta od strane specijalnih škola te škola koje su smještene na lokacijama posebne državne skrbi. Autorica upozorava kako se navedeni nalazi mogu promatrati kao rezultat napora muzeja u dopiranju do spomenutih škola u skladu s promoviranjem politike uključivog društva. Naime, prije pokretanja spomenutih programa, analiza posjeta muzeja pokazivala je nisku razinu dječje i školske posjećenosti, dok je visoko obrazovani srednji sloj ljudi bijele rase predstavljao dominantni profil posjetitelja. Rezultati istraživanja su također pokazali kako učitelji muzeje prvenstveno koriste za realizaciju nastavnog plana i programa, i to ponajviše nastave povijesti, zatim integriranih programa te umjetnosti i dizajna, dok je korištenje u drugim nastavnim predmetima ili područjima slabije prakticirano.

U sljedećem poglavlju, *Vrijednost muzeja za učitelje*, iznose se stavovi učitelja o važnosti muzeja kao odgojno-obrazovnog mjesta s obzirom na opće ishode učenja. Utvrđeno je da su stavovi u cjelini pozitivni, no sa suptilnim varijacijama s obzirom na način na koji učitelji koriste muzeje (drže se važnijim ukoliko je rad u muzeju tješnje povezan s nastavnim

planom i programom). Nalazi su pokazali kako osnovnoškolski učitelji, za razliku od srednjoškolskih, ipak nešto više vrednuju ishode učenja u muzeju te drže kako su užitak, inspiracija i kreativnost najvažniji.

U poglavlju *Ishodi učenja učenika: pogledi učitelja* iznose se stavovi učitelja s obzirom na dimenzije općih ishoda učenja učenika u muzeju. Nalazi ukazuju kako su učitelji općenito vrlo entuzijastični te posebno ističu osjećaj zadovoljstva koji učenici osjećaju prilikom posjeta kao važnog čimbenika efikasnog učenja. O muzeju svjedoče kao iznimnom odgojno-obrazovnom mjestu prvenstveno zbog dodirljive prirode muzejskih izložaka koji omogućuju spoznavanje "iz prve ruke" te koji djeluju u smjeru boljeg razumijevanja i zapamćivanja činjenica (ponajprije činjenica vezanih uz nastavni predmet te u nešto manjoj mjeri interdisciplinarnih ili tematskih činjenica, činjenica o muzejima, o samim učenicima i svijetu te druge vrste informacija). Učitelji smatraju kako su muzeji mjesta koja učenicima pružaju slobodu izražavanja na sebi svojstven način. Rezultati također ukazuju kako učitelji (posebno srednjoškolski) smatraju kako posjet muzeju potencira i razvoj vještina, i to prvenstveno kognitivnih, komunikacijskih i socijalnih te u nešto manjoj mjeri praktičnih, kreativnih, vještina pismenosti, spacijalne i dr., a u najmanjoj mjeri numeričke i ICT (ukoliko nisu naglašeni kao posebni ciljevi rada u muzeju). Odgovori učitelja također ukazuju kako učenje u muzeju potencira razvoj pozitivnih stavova, i to prema učenju, drugačijim zajednicama te prema sebi i svojim mogućnostima. S obzirom na djelovanje, ponašanje i napredak, učitelji smatraju da muzeji djeluju pozitivno i to prvenstveno u smjeru boljeg razumijevanja nastavnog predmeta te nešto manje u povećanoj motivaciji za učenje, kulturalno razumijevanje, povećano samopouzdanje, učenje kroz kurikulum te u najmanjoj mjeri za boljim ocjenama (autorica to objašnjava činjenicom nedovoljnog korištenja muzeja za poučavanje gradiva koje će kasnije biti ocijenjeno). Učitelji su se također izjasnili da je iskustvo učenja u muzeju promijenilo njihov dotadašnji način rada (korištenje novih aktivnosti i vještina, osposobljavanje učenika da međusobno rade na drugačiji način). Istraživanje je pokazalo da unatoč općem entuzijazmu, svi učitelji ne osjećaju istu pouzdanost u korištenju muzeja, odnosno da imaju manja očekivanja u vezi s ishodom učenja učenika. Kao najpouzdaniji su se pokazali učitelji umjetnosti, a najmanje učitelji znanosti i tehnologije. Istraživanje je ukazalo i na međusobnu povezanost općih ishoda učenja.

U sljedećem poglavlju, *Učenički rezultati učenja: glasovi učenika*, iznose se viđenja učenika o rezultatima njihova vlastitog učenja. Već i podnaslovi dani u obliku izjava učenika: "Cijeli izlet je bio inspirativan" (str. 140), "Kad sam otišao, glava mi je bila puna" (str. 146), "To mi je pomoglo glede mojih socijalnih vještina" (str. 153), "Nikad nisam mislio da je umjetnost zanimljiva, ali sad ću morati ponovno razmotriti tu ideju" (str. 157), "Nakon što mi je bilo objašnjeno, razumio sam" (str. 162) ukazuju na to kako i učenici smatraju da učenje u muzeju doprinosi razvoju općih ishoda učenja. Autorica zaključuje: "Kristalno je jasno iz izjava učenika da najbolje uče kada su tjelesno angažirani u fizičkim iskustvima koja potiču njihove osjećaje i emocije i dopuštaju njihovim umovima da se otvore prema novim idejama" (str. 165).

U predzadnjem poglavlju *Karakteristike i značaj učenja u muzeju*, analizira se priroda učenja u muzeju na temelju iskaza učenika i učitelja. Nalazi ukazuju na to kako se učenje pojavljuje kao utjelovljeno, duboko, holističko, personalizirano, trajno te povezano s identitetom. Postmoderni muzej se opisuje kao mjesto koje potencira želju za znanjem

i većim zalaganjem. Sve to ukazuje kako muzeji mogu i moraju biti mjesta efikasnog učenja.

U zadnjem poglavlju, *Učenje u post-muzeju: teme i izazovi*, autorica analizira osobine postmodernog muzeja u usporedbi s muzejskom filozofijom 19. stoljeća koju karakterizira dominacija apstraktnog, intelektualnog i vizualnog. Autorica upozorava kako se mnoga ograničenja muzeja, kao što su prezentacije spolnih i rasnih hijerarhija, trebaju osvijestiti i prevladati u kontekstu društva jednakosti i uključenosti. Odgojno-obrazovna svrha muzeja ne ograničava se isključivo na ovladavanje ogromnim korpusom znanja, već se prvenstveno temelji na idejama cjeloživotnog učenja, fleksibilnosti i samorealizaciji, što podrazumijeva participativni i performacijski model učenja koji omogućuje integraciju uma, tijela i emocija. Navedeno ukazuje na potrebu sustavnog promišljanja muzejskog kurikuluma.

Knjiga *Muzeji i odgoj: svrha, pedagogija, učinak* predstavlja hvalevrijedno ostvarenje s obzirom na iznošenje cjelovite slike učenja u postmodernim muzejima. Rasvjetljavanjem veze između muzeja i škole te odgojno-obrazovnih mogućnosti muzeja, autorica otvara i prostor za nova potencijalna istraživanja.

SKUPOVI, PREDAVANJA, TRIBINE
CONFERENCES, LECTURES, DEBATES

UPORABA PRIČĀ U RADIONICAMA FILOZOFIJE ZA DJECU*

BRUNO ĆURKO
Institut za filozofiju, Zagreb
Institute of philosophy, Zagreb

IVANA KRAGIĆ
Obala kneza Branimira 4h, 23000 Zadar

Primljeno / Received: 16. I. 2009.

Filozofija za djecu praktična je filozofska disciplina koja je namijenjena predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom uzrastu. Cilj filozofije za djecu nije rano usvajanje filozofske tematike, već uvježbavanje za kritično i kreativno mišljenje o samom sebi i svijetu oko sebe. Po najnovijem UNESCO-vu istraživanju, koje je obuhvatilo 126 zemalja svijeta, okvirno se u škole sve više uvodi filozofska grupa predmeta. Među ostalim zamjetan je i razvoj Filozofije za djecu koji se provodi u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama diljem svijeta. Od ove se školske godine u privatnoj osnovnoj školi *Nova* u Zadru kao eksperimentalan program provodi Filozofija za djecu, nazvana *Mala filozofija*. Radionice se održavaju jedan školski sat tjedno za treći, četvrti i peti razred. U radionicama je bitan odabir priča za određene nastavne jedinice. Priče služe kao podloga teme o kojoj se govori.

Tim se pomno odabranim pričama učenici usmjeruju u zadanu problematiku. Iz priče proizlaze pitanja i odgovori kojima djeca osvještavaju bit problema povezujući ga s njihovom svakodnevnom okolinom.

KLJUČNE RIJEČI: *brižno mišljenje, Filozofija za djecu, kreativno mišljenje, kritično mišljenje, priča*

U suvremenim odgojnim ustanovama pozornost se usmjerava na obrazovanje, a odgojna se komponenta zaobilazi. Na žalost, obrazovni se dio svodi na kratkoročno ili dugoročno pamćenje informacija, bez dubljeg osobnog promišljanja. Tako imamo samo pamćenje informacija, dok je odgojna komponenta sve manja. Zanemarujući odgojnu komponentu, zanemaruje se poticanje i uvježbavanje za kritičko, kreativno i brižno mišljenje. Dakako da je poticanje razmišljanja dio odgoja. Danas je više nego ikada potrebno učenike usmjeravati k razmišljanju. Mladi ljudi širom svijeta podložni su mnoštvu suptilnih manipulacija. Roditelji su u stalnom trku za materijalnom egzistencijom vlastite obitelji te su sve manje sa svojom djecom. U taj 'prazan' prostor upadaju mediji koji postaju univerzalno globalni odgajatelj. Na žalost, u većini slučajeva

* Tekst je izložen na međunarodnom znanstveno-stručnom simpoziju "Kontroverze suvremene teorije i prakse odgoja i obrazovanja" održanog u Mostaru 16. 10. 2008. godine.

mediji se prema najmlađima ponašaju maćehinski. Preko svojih propagandnih poruka mladima šalju suptilnu poruku kako imati najnoviji proizvod znači biti sretan. Osim svekolikih napada propagandnim porukama, tu su i raznorazne emisije koje propagiraju same sebe razvijajući kod djece krive vrijednosti. Sve to dovodi mlade do osjećaja i uvjerenja da je jedino važno imati najnoviji proizvod i biti u središtu medijske pozornosti. S druge strane, kako je gore navedeno, škola postaje mjesto gdje se napamet uči mnoštvo informacija, bez kritičkog aparata, često i bez osnovnog razumijevanja. Zbog svega navedenog bitno je mlade ljude usmjeriti k razmišljanju o svijetu oko sebe, o samom sebi, o odnosu sebe i svijeta oko sebe. Sasvim je prirodno da se danas u svijetu javljaju i drugačije tendencije. Jedno od takvih nastojanja jest i program Filozofija za djecu. To je mlada filozofska disciplina koja je zasigurno nastala iz filozofije odgoja. Ovaj bi program spadao među tendencije suvremene filozofije prakse. Uz filozofiju za djecu tu se ističu filozofsko savjetovanje te sokratski dijalog (koji dijelom može biti involviran u program Filozofija za djecu). Filozofija za djecu je program koji se polako sve više uvodi u rad s djecom osnovnoškolske, ali i predškolske dobi. Cilj filozofije za djecu jest uvježbati, uputiti i naučiti ih kreativnom, kritičkom i brižnom mišljenju i na taj ih način usmjeriti da osvijeste moralne obrasce ophođenja s drugim ljudima, ali i sa samim sobom.

Utemeljitelj ovog programa je Mathew Lipman. On je davne 1974. godine na Državnom sveučilištu Montclair osnovao Institut za unaprjeđenje Filozofije za djecu.¹ Osim što je osnovao navedeni Institut, Mathew Lipman svojim je knjigama i člancima propagirao program Filozofije za djecu širom svijeta. Tako danas Institut za unaprjeđenje Filozofije za djecu ima svoje pridružene centre u 45 zemalja svijeta: Argentina, Armenija, Australija, Austrija, Belgija, Brazil, Bugarska, Kanada, Čile, Hong Kong, Tajvan, Kolumbija, Kostarika, Finska, Njemačka, Island, Izrael, Italija, Kenija, Latvija, Litva, Malezija, Malta, Meksiko, Nizozemska, Novi Zeland, Nigerija, Norveška, Filipini, Poljska, Portugal, Rusija, Singapur, Slovenija, Južna Afrika, Južna Koreja, Španjolska, Švedska, Švicarska, Ukrajina, Engleska, Škotska, Urugvaj, Sjedinjene Američke Države i Venezuela.² U tim se zemljama koristi dobro razrađen program Filozofije za djecu. Na samom se početku (input) programa pokušava probuditi dječja znatiželja, potaknuti njihovo čuđenje i navesti ih na djeci prirodna zapitkivanja. Kako bismo to postigli, koristimo se učenicima prilagođenim filozofskim izvorima, njihovim vlastitim pitanjima, ali i situacijama iz vlastitog života.

Cilj ovog djela jest poticanje učenika u snalaženju, u pronalaženju smisla, konkretno na pojedinom satu u pronalaženju osnovnih problema zadane tematike. Nakon ulaza u temu učenike se pokušava potaknuti na konstruktivno promišljanje o temi. Isto ih se tako nastoji potaknuti da slobodno iskažu svoje mišljenje. Naravno, njihovi se dijalozi pokušavaju filozofijskim metodama uputiti prema konstruktivnom zaključku, dakako kroz argumentirani dijalog. Dobro usmjerenim pitanjima djeca se upućuju u samu srž problema, ali i u moguća rješenja. Pravila argumentacije uvježbavaju se na svakom pojedinom satu. Kao finalni proizvod, ako se to tako može nazvati, imamo učenike kojima je osviješten, recimo, filozofski stav prema samome sebi i društvu oko njih, ali ne na način da im je on nametnut od strane učitelja, već na način da je svaki učenik do takova, filozofskog, stava došao samostalnim promišljanjima o određenom problemu. Redovitim promišljanjima i naprežanjima umnih sposobnosti možemo dobiti učenike koji su izvježbani za logičko zaključivanje i prepoznavanje iskonskih vrijednosti. Cilj ovih radionica s djecom, kako

¹ Više vidi na: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/index.shtml>.

² Više vidi na: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml>

je već navedeno, jest poticanje i uvježbavanje kritičkog, kreativnog i brižnog mišljenja, što dovodi do multidimenzioniranog mišljenja. Mathhew Lipman u svom najglasovitijem djelu *Thinking in education* jedno poglavlje *Education for the improvement of thinking* posvećuje upravo ovom multidimenzioniranom mišljenju u kojem definira što je to kritičko, kreativno i brižno mišljenje (Lipman, 2003: 195-293). On tvrdi: "Kako bismo poboljšali razmišljanje u školama, najvažnija dimenzija je briga za kritičko, kreativno i brižno mišljenje" (Lipman, 2003: 197). Cilj kritičkog mišljenja je osvijestiti probleme i kritičko preispitivanje samih problema, ali i kritičko analiziranje svega što se nadaje kao samo po sebi razumljivo, ali to ipak nije. Cilj kreativnog mišljenja je potaknuti kreativnost i inovativnost. Cilj brižnog mišljenja (*caring thinking*) je postavljanje vrijednosti u samo mišljenje. "Bez komponente brižnosti mišljenje je odvojeno od vrijednosti. Ako mišljenje ne sadrži vrjednovanje i vrijednosti, onda je odgovornost za pristup svojim temama apatična, nepristrana i nemarna, a to znači da će biti sumnjičava čak i prema samoj sebi" (Lipman, 2003: 270). S jedne se strane čini kako program Filozofija za djecu ne donosi ništa novo, ništa što već nije, ili ne bi trebalo biti uključeno u sve nastavne predmete. S druge pak strane, Filozofija za djecu, bazirajući se na razvijanju mišljenja učenika, izgleda kao zahtjevan program. Radi cjelovitosti ovakvoa programa potrebna su znanja i spoznaje iz nekoliko različitih znanstvenih disciplina: psihologije, pedagogije, filozofije, sociologije... Multidisciplinarnost ovog programa očevitna je i iz formalnih razloga. Naime, u samom nazivu programa stoji kako je program filozofijski, a završetkom poslijediplomskih studija iz Filozofije za djecu postaje se doktor pedagogijskih znanosti, dakako, u području filozofije za djecu.

Prema UNESCOV-u istraživanju iz 2007. godine Filozofija za djecu kao redovni i obvezni predmet postojao je u samo šest zemalja svijeta: Australiji, Iraku, Bjelorusiji, Uzbekistanu, Ukrajini, Brazilu i Norveškoj (Goucha, 2007: 67). Međutim, kako je gore navedeno, centri Filozofije za djecu postoje u 45 država svijeta (što, dakako, nije konačan broj). Svi nabrojani centri rade po osnovnim školama i predškolskim ustanovama. Neki od tih centara već su u svojim matičnim državama uveli Filozofiju za djecu kao izborni ili izvannastavni predmet. Primjer za to nam je i Republika Slovenija koja u završna tri razreda osnovne škole (7., 8. i 9. razred) kao izborni predmet ima Filozofiju za djecu.³

Od ove se školske godine i u Republici Hrvatskoj provodi program Filozofije za djecu, mada samo eksperimentalno. Naime, u Privatnoj osnovnoj školi *Nova* u Zadru program Filozofija za djecu nazvan Mala filozofija, održava se u trećem, četvrtom i petom razredu. Program za ovaj predmet održava se jedan školski sat tjedno (35 sati godišnje). Treba naglasiti kako je plan i program za Malu filozofiju, prije samog ulaska u školu, dobio preporuke i pohvale dr. sc. Ji-Aehe Lee, voditeljice Centara Filozofije za djecu u Južnoj Koreji (Odjel za filozofiju, Ewha Womans University)⁴ te dr. sc. Maughna Gregoryja, sadašnjeg ravnatelju Instituta za unaprjeđivanje Filozofije za djecu sa Državnog sveučilišta Montclair.

Poznato je da odgoj svakog djeteta započinje u obitelji: u svjetskoj pa i našoj kulturi susrećemo se s davno ukorijenjenom navikom pričanja priče djeci od najranije dobi. Ta tradicija odgoja našla je svoje mjesto i u školskom obrazovanju. Upravo ta karakteristika

³ Zahvaljujemo dr. sc. Marijanu Šimencu i Alenki Hladnik, prof. voditeljima Slovenskog centra za djecu koji su nam ustupili ovu informaciju.

⁴ Više vidi na: <http://www.philosophyewha.ac.kr/>.

priča omogućava djeci da kvalitete koje stječu u školi, prepoznaju i povežu s njima bliskim, poznatim i svakodnevnim svijetom. Svaka tema za nastavni sat Male filozofije konkretizirana je pričom, koja u osnovi nosi glavne odrednice baš te teme. Djeca prepoznaju te elemente u pričama, oni koji su povezani s temom i pomoću njih mogu:

1. razriješiti sve nejasnoće (vezane uz temu nastavnog sata);
2. potvrditi vlastite spoznaje i teorije na konkretnom predlošku (do kojih su prethodno došli metodom indukcije i heurističkim razgovorom);
3. poistovjetiti se s likovima iz priče, a time i s temom nastavnog sata;
4. spoznati i otvoriti novi niz pitanja koja su vezana uz temu (a nisu se prethodno postavila u određenom nastavnom satu);
5. motivirati se, pobuditi maštu i kreativnost te stvoriti vlastitu priču koja je vezana uz temu.

Priče su univerzalna metoda u mnogim nastavnim predmetima, što djeci omogućuje poznatu metodu rada. To također dovodi do slučaja da se priče koje se koriste u nastavi Male filozofije, primjenjuju i u drugim nastavnim predmetima ili sadrže likove i razdoblja s kojima su se učenici već susreli te ih mogu povezati s ostalim predmetima koje uče u školi, npr. s književnošću, likovnim odgojem, poviješću, zemljopisom...

Ovisno o temi i ostalim metodama nastavnog sata, priču možemo uvrstiti na:

- početak sata – što može poslužiti i kao motivacijska metoda iz koje djeca postupno spoznaju temu nastavnog sata;
- sredinu sata – gdje koristi kao konkretan predložak već započetoj temi i podloga za nastavak teme do kraja sata;
- kraj sata – kao zaključak na temu nastavnog sata;

Osim pitanja o važnosti priča u nastavi Male filozofije, moramo se osvrnuti i na problem pravilnog odabira priča s obzirom na dob, sposobnosti i mogućnosti učenika. Profesor i autor mnogih istraživanja djetetova odnosa prema književnosti, Milan Crnković pozabavio se upravo tim problemom. U svome priručniku za studente i nastavnike *Dječja književnost* (Crnković, 1990: 11) daje uvid u čitateljske faze djeteta od najranije do pubertetske dobi:

- u prve dvije godine djetetova života dolaze u obzir jedino slikovnice bez teksta i veoma kratke priče od nekoliko riječi;
- od treće do četvrte godine – slikovnice s tekstom i kratke jednostavne priče;
- od četvrte do sedme godine – razdoblje bajke i dječje poezije (djeca će i kasnije čitati bajke, ali u ovome razdoblju ona vjeruju u ono što se u njima zbiva);
- od osme do desete godine – interes za realističke pripovijetke u kojima su glavni junaci djeca i životinje te dječja poezija za koju se kasnije gubi interes;
- od desete do trinaeste godine (pretpubertetsko razdoblje) – uzbudljiva literatura, avanturistički romani i pripovijetke, poezija (ali ne dječja);
- nakon trinaeste – putopisi i djela u kojima se opisuju zbivanja u prirodi.

Imajući na umu čitateljske faze djeteta, priče koje se koriste u nastavi Male filozofije prilagođavaju se mogućnostima i sposobnostima učenika. Također se vodi računa da priča

opravda svoje mjesto u određenoj temi nastavnog sata te se zbog toga usklađuje s temom. Na satu, bolje reći pri obradi nastavne jedinice "Mudrost" izvrsno se u raspravu uklopila *Priča o izvrsnom konju* (Salinger, 2005: 7-8). Pri obradi nastavne jedinice "Filozofija i filozofi" dvije smo priče prilagodili učenicima: *Priču o Talesu* i *Priču o Aleksandru Velikom*. Za temu "Vrijednosti" upotrijebili smo čak četiri priče: *Pas i vuk* (La Fontaine, 1996: 89-90), *Ježeva kućica* (Ćopić, 2000.) *Kralj Mida* (Nason, 1907: 280-281) te *Priča o Diogenu*. Nastavna jedinica "Što je važno" za produbljivanje rasprave imala je tri priče: *Zec i kornjača* (La Fontaine, 1996: 98-100), *Sretni kraljević* (Wilde, 1999: 13-30) i *Svinjar* (Andersen, 2005: 93-102)

Često se može naići na povijesne priče koje su odlične za raspravu o određenoj temi. Međutim, takve priče znaju djeci biti veoma teške. Zbog toga smo odlučili takve priče 'prepjevavati' na način prikladan djeci. Kao primjer priče vezane uz temu nastavnog sata "Filozofija i filozofi" evo kako je ispjevana *Priča o Talesu*:

Pričat ću vam o prvom filozofu na svijetu,
 koji je živio u gradu Miletu.
 Priča je 2600. godina stara,
 ali još uvijek joj je čvrsta slava.
 Tales je ime našeg junaka
 koji je bio uma jaka.
 Poznat je i kao jedan od sedam legendarnih mudraca,
 i među njima je bio glavna faca.
 Zbog toga ga nazivaju i ocem filozofije,
 a bio je i dobar prijatelj praprapra bake sove Sofije.
 No na početku mu nije bilo baš lako,
 u ono vrijeme filozofe nije volio baš svako.
 "Postavljanje pitanja ne donosi novce
 da preživiš, moraš uzgajati ovce
 ili saditi povrće i voće,
 a tek onda možeš raditi što ti srce hoće."
 Ali Tales je bio mudrac pravi,
 zamarao se samo onim što mu je bilo u glavi.
 To su uvijek bila pitanja razna
 i zbog toga mu glava nikad nije bila prazna.
 Najviše su ga zanimale zvijezde na nebu,
 kojima je dopuštao da ga u maštanje povedu.
 Promatrao ih je udobno sa zemlje
 i nikad nije pomislio da gubi vrijeme.
 Tako jedne noći, dok je grad spavao a huktale sove,
 Tales je došao da spozna nove.
 Sve promjene koje se događaju gore
 ubrzo će stići i dolje
 jer zvijezde utječu na promjene na Zemlji.
 I Tales više nije bio u dilemi.
 Iz toga je shvatio još jednu stvar:
 bit će puno maslina i ljudi će ih dijeliti kao dar.

Jeftino je unajmio sve mlinove u gradu
 i tad je mogao mirno sjediti i češkati bradu.
 Znao je da će njegov plan upalit
 i svi će htjeti mlinove unajmit.
 Godina dana brzo je prošla,
 a nova iza nje još brže došla.
 Sve je bilo kako je Tales rekao,
 zbog toga je puno novaca stekao.
 Maslina je bilo mnogo,
 a mlinove je unajmljivao strogo.
 Određivao je cijene koje je sam smislio,
 dok je drugima prazan džep visio.
 No nije zbog novaca prestao mozgati,
 bilo je još puno toga što je htio spoznati.
 Pa je tako i sunce shvatio do kraja,
 znao je da će jednom ostati bez sjaja.
 Sad su svi vjerovali u njegove riječi
 i pitali se gdje takvo znanje mogu steći.
 Još su ga hvalili kako pametno sudi,
 a gradom je hodao kao čarobnjak mudri.
 Ali jednog dana je malo pretjerao
 i sva pitanja na nebo stjerao.
 Previše mu je pogled bježao u visine
 i zbog neopreza pao je u dubine,
 u okrugao otvor i dubinu poput čaše
 odakle se zvijezde vidjet ne mogaše.⁵

Nakon priče slijede pitanja vezana uz priču, ali i uz temu sata. Učitelji svako pitanje dopunjuju novim potpitanjima, potiču raspravu među učenicima, naravno i usmjeravaju učenike da svojim razmišljanjem sami dođu do konstruktivnog zaključka. Osnovna pitanja koja su slijedila priču o Talesu su:

- Tko je bio Tales? Čime se bavio? Što mislite, kakva je pitanje postavljao?
- O čemu je najviše volio razmišljati?
- Jesu li filozofi bili cijenjeni u ono vrijeme? Zašto?
- Slažete li se s tim? Kako je Tales promijenio mišljenje svojih sugrađana?
- Što biste vi rekli, isplati li se postavljati pitanja i tražiti odgovore?
- Jeste li shvatili što se s Talesom na kraju dogodilo? Zašto je pao u bunar?
- Je li tko kada vama rekao da ste filozofi? Zašto?
- Ako jest, je li to izrekao u negativnom smislu?
- Zašto se filozofiranje uzima u negativnom smislu?
- Može li vas puno pitanja umoriti? Umore li vas profesori? Jeste li se danas umorili?
- Jeste li što spoznali?

⁵ Priču o Talesu djeci je prilagodila Ivana Kragić.

- Što bi se dogodilo da ne postavljamo pitanja? Bi li nam se tada moglo dogoditi da prihvatimo sve teorije, definicije i tvrdnje koje nam drugi nude? Ako bez pitanja prihvatimo tuđe mišljenje, možemo li imati svoje? Možemo li bez vlastita mišljenja upoznati sami sebe...vlastite želje, ukuse, stavove..?
- Može li se svijet uistinu doživjeti i spoznati bez vlastita mišljenja? Raspoznati dobro od lošeg?
- Je li Tales imao vlastito mišljenje?
- Čemu nam onda služi filozofija?

ZAKLJUČAK

Nakon iščitavanja literature o programu Filozofije za djecu, stvaranja cjelovitog plana i programa te ulaska u razred i rada s djecom, sigurno je kako ovaj program ima smisla. Učenici nakon nekoliko sati prilagodbe rado iznose svoja mišljenja, upuštaju se u rasprave te donose zanimljive i pametne zaključke. Upotreba priča na satovima Male filozofije i više je nego korisna. Djeca se kroz priču dublje uvlače u temu, te iz nje izvlače konstruktivne zaključke. Spoznaju temu na konkretnom predlošku što im često probudi sjećanje i asocijacije, zbog toga kao temu redovito pronalaze primjere iz svakodnevnog života ili iz okoline koja ih okružuje. Priče ujedno osposobljavaju djecu za argumentaciju jer u tom trenutku imaju konkretnu podlogu pomoću koje mogu obrazložiti svoje stajalište prema nekoj temi. Vrhunac svoje funkcionalnosti u nastavi Male filozofije priče dosežu kada inspiriraju, asociiraju, bude maštu i kreativnost učenika da stvori vlastitu priču u skladu sa zadanom temom. Oduševljenje također nastaje kada djeca shvate glave odrednice teme u priči, posebice ako priču već poznaju pa je mogu sagledati i produbiti novim spoznajama, koje su u prvim čitanjima te priče zaobišli.

LITERATURA

- Andersen, H. C. (2005) *Bajke i priče*, Zagreb: Školska knjiga.
- Crnković, M. (1990) *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ćopić, B. (2000) *Ježeva kućica*, Split: Slobodna Dalmacija.
- Ezop... [et al.]. (2002) *Basne*, Zagreb: Školska knjiga.
- Goucha, M. (2007) *Philosophy: A School of Freedom, Teaching philosophy and learning to philosophize, Status and prospects*, Paris: UNESCO.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University press.
- Ovidije Nason, P. (1907) *Metarmofoze*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Salinger J.D. (2005) *Visoko podignite krovnu gredu tesari*, Koprivnica: Šareni dućan.
- Wilde O. (1999) *Sretni kraljević i druge bajke*, Zagreb: DiVič.

PHILOSOPHY FOR CHILDREN – PURPOSE OF USING STORIES IN EDUCATION

SUMMARY

The Philosophy for children is a practical philosophical discipline aimed at preschool, primary school and high school pupils. The purpose of Philosophy for children is not an early learning of the philosophical themes, but developing critical and creative thinking about themselves and the world around them. According to an UNESCO's research which included 126 nations of the world, there are more and more schools worldwide that accept philosophy subjects in their learning programs. This school year the *Philosophy for children* is introduced, as an experimental program titled *Little philosophy*, in a private primary school "Nova" in Zadar.

Lessons are held once week for third, fourth and fifth classes. Carefully selected stories have very important place in educational system of the *Little philosophy*. Stories are used like groundwork for cultivating a theme. Through the stories the picked up topics and issues are introduced to the pupils. The questions and answers provoked by the story enable the children to discover the essence of the problem in the heart of the story and latter translate it to the similar issues of everyday life in their living environment.

KEY WORDS: *caring thinking, creative thinking, critical thinking, philosophy for children, story*

TIPOVI INTELEKTUALNIH PRAKSI U OPUSU ESADA ĆIMIĆA*

ŽELJKO OŠTARIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju
University of Zadar, Department of sociology

Primljeno / Received: 19. XII. 2008.

"Jer intelektualac je uvijek istodobno i misao i čin"
(Ćimić, 2005: 186)

UVODNA NAPOMENA

U knjizi Esada Ćimića *Iskušnja zajedništva* (2005) u poglavlju pod naslovom *Intelektualci i suvremenost: skica pokušaja tipologije društvenog angažmana intelektualaca* autor govori o tri tipa intelektualaca, ili o tri vrste intelektualnih praksi:

- (1) suzdržani inteligent ili neutralni tehničar;
- (2) sjetni, melankolični romantik ili onaj što njeguje pristup društvu s pozicije univerzalnih vrednota i
- (3) angažirani stvaralac ispunjen kritičkim nabojem ili onaj koji pristupa društvu kritički, iznova otkrivajući zapretene umnije i čovječnije mogućnosti.

Potaknut njegovim razmišljanjima, u ovom ću tekstu pokušat dati odgovor na dva pitanja: prvo, sukladno prvoj tipologiji, a uvažavajući sva metodologijska, teorijska, interdisciplinarna i jezična ograničenja na koja je Ćimić nailazio pri istraživanju i pisanju svojih radova, zanima me koje su intelektualne karakteristike prvog tipa najviše izražene kod Ćimića, a koje su karakteristike potisnute ili manje istaknute?

I drugo, postoje li neke intelektualne osobine koje su imanentno povezane sa znanstvenim radom samog autora, a kojih autor osobno nije bio svjestan?

PRISTUP PROBLEMU

Da bismo razgovijetno odgovorili na gornja pitanja, valja ukazati na jednu važnu pojedinost. Naime, već na prvi pogled može se uočiti kako Ćimić sve tri tipologije zasniva na disjunktivnom odnosu dviju karakteristika. Međutim, po mom sudu, taj

* Skraćena inačica ovog članka pročitana je na okruglom stolu "Institucionalizacija akademskog studija sociologije u Zadru", održanom u počast

Esadu Ćimiću, 7. studenog 2008. godine na Sveučilištu u Zadru.

kriterij nije dovoljan preduvjet na temelju kojeg bismo se mogli upustiti u razumijevanje i objašnjenje ovako složene problematike. Stoga, kao prvo, u Ćimićevim tipologijama treba razlikovati logički i semantički nivo. Na logičkoj razini relaciju *ili* ne smijemo promatrati kao ekskluzivni odnos između dvaju atributa, gdje X ima jedno ili nijedno od dva ponuđena svojstva, već kao odnos ambivalentnih pojmova koji na intelektualnom planu mogu istodobno označavati različite tipove intelektualnih praksi: bilo teorijsku, bilo empirijsku, bilo interdisciplinarnu, bilo autorefleksivnu. Istu relaciju na semantičkoj razini treba promatrati kao označiteljske parove za tipove intelektualnih praksi koje označuju vrijednosnu upotrebu ovih karakteristika, pa se one mogu različito tumačiti s obzirom na vrijednosni stav koji autor zauzima prema određenoj intelektualnoj praksi (teorijskoj, empirijskoj, interdisciplinarnoj) u odnosu na druge intelektualne prakse koje se mogu međusobno usklađivati ili sukobljavati u ovisnosti od predmeta, teorijsko-metodologijskih pretpostavki ili, čak, intelektualne mode vremena. U tom smislu, i kod Ćimića, kao intelektualca *par excellence*, možemo uočiti različite oblike intelektualnih praksi, koje zbog različitih razloga (heurističkih, teorijskih, metodologijskih i anti-ideoloških) zadobivaju često ambivalentni oblik. No pored logičkog i semantičkog kriterija, za razumijevanje i objašnjenje ovako složenog predmeta, potrebno je uvesti i treći kriterij analize. Taj kriterij, nazvat ću ga pragmatički, zasigurno je najsloženiji, jer bi on trebao ujedno identificirati i intelektualne (manifestne) i intimne (latentne) razloge zbog kojih u intelektualnom opusu nekog znanstvenika, u našem je slučaju riječ o Esadu Ćimiću, dolazi do promjena u osobnom tumačenju vlastitih intelektualnih praksi. Zbog složenosti ovog zahtjeva, jer biografski: intimni, emotivni i nesvjesni uzroci kao i razlozi nikada nisu dostupni uvidima vanjskih promatrača, kao analitičko oruđe uvodim tri pragmatička modela pomoću kojih intelektualne prakse možemo promatrati i kao autorefleksivni odnos.

Kada je pak riječ o autorefleksivnom odnosu prema vlastitom intelektualnom činu implicitno nam se otvara složeno i zanimljivo pitanje o intelektualnoj biografiji svakog pojedinca, u što se na ovome mjestu ne možemo upuštati. Bez primisli o tome da upotrebom pragmatičkog modela želimo anticipirati neku buduću tipologiju "pravih" i "lažnih" intelektualca jer intelektualci nisu religijski proroci, već živi ljudi, a život nije racionalna kategorija, nego forma inteligentnog djelovanja kojom čovjek stvara nove svjetove ali i razara stare. Isto tako, znamo da samorefleksivni odnos prema vlastitim intelektualnim činima može biti obojen različitim oblicima intelektualnog suzdržavanja (inhibiranja) koje može potjecati iz straha, neznanja ili svijesti o osobnim intelektualnim ograničenjima, pa i ovi elementi dodatno zamagljuju naš naum o mogućnosti promatranja intelektualnih praksi kao autorefleksivnom odnosu. No, usprkos tome, mislim da će ovaj model korisno poslužiti boljem razumijevanju teksta koji slijedi. Sukladno tome, ponudio bih tri pragmatička modela pomoću kojih bismo intelektualne prakse mogli promatrati i kao autorefleksivni odnos: model (a) kad osobno tumačenje vlastitih intelektualnih praksi nije popraćeno zbiljskom i/ili radikalnom promjenom intelektualne paradigme; model (b) kad se intelektualna praksa mijenja sukladno intelektualnoj modi ili pod ideološkim pritiskom, a logika znanstvenog postupka po svojoj formi ostaje ista, kao i pitanja i odgovori koji se daju prije i poslije istraživanja, a jedino riječi (tj. njihova stara značenja) i brojevi (količine) zamjenjujući mjesta potkrjepljuju "istinitost spoznaje" i model (c) kad osobno tumačenje vlastitih intelektualnih praksi zaista prati promjenu intelektualne paradigme, što znači da u intelektualnom životu dolazi do radikalne promjene u poimanju "slike predmeta" unutar predmeta određene discipline, do radikalne promjene u razumijevanju problema koje treba proučavati, kao i do novog razumijevanja kako pitanja treba postavljati i na

koji ih način treba postavljati, i na kraju, do novog načina objašnjenja (bilo uzročnog ili funkcionalnog) koje slijedi pravila po kojim se mogu interpretirati rezultati istraživanja.

Ako bismo sada Ćimićeve tipove intelektualnih praksi pokušali "locirati" u neki od tri navedena modela tada nailazimo na sljedeći problem. Naime, Ćimića ne možemo svrstati ni u prvi (a) model niti u drugi (b) model, ali ga isto tako, u potpunosti ne možemo svrstati pod (c) model. Naime, Ćimić, uostalom kao svi sociolozi i sociolozi religije u Hrvatskoj koji su djelovali i još djeluju na prijelazu iz 20. u 21. stoljeće, nije pripadao znanstvenoj zajednici u onom smislu u kojem je Thomas Khun definirao znanstvenu paradigmu ili znanstvenu zajednicu. Poznato je da sociolozi kao i sociolozi religije nisu institucionalno niti intelektualno djelovali kao članovi iste znanstvene zajednice, već su nastupali kao nezavisni intelektualci, eventualno u okrilju nekog od sveučilišta ili instituta.

Nadovezujući se na rečeno, u nastavku želim odgovoriti na pitanja postavljena u uvodu.

PRVA INTELEKTUALNA AMBIVALENCIJA: SUZDRŽANI INTELIGENT ILI NEUTRALNI TEHNIČAR

Za razliku od prve karakteristike "suzdržani inteligent" koju možemo identificirati u nekoliko vrlo važnih Ćimićevih rasprava, drugu karakteristiku "neutralni tehničar" zasigurno ne možemo prepoznati gotovo nigdje u njegovim radovima. Međutim, to nipošto ne znači da je autoru ovako bogatog opusa bila strana sociološka upotreba kvantitativnih tehnika. Naprotiv, a poglavito kada je riječ o Ćimićevim istraživanjima religijske karte Bosne i Hercegovine, on se koristio kompleksnim metodologijskim instrumentarijem: od klasičnih metoda uzorkovanja i statističkih izračuna jednostavne i multiple frekvencije, preko anketa otvorenog tipa i analiza sadržaja. Istodobno, u istraživanjima često je koristio statističke podatke ali primarno da bi razumio povijesno-socijalne prilike i da bi komparacijom povijesne građe došao do mogućeg odgovora na pitanje: zašto su se stvari tako odvijale?, odnosno, da bi dao njihovo uzročno objašnjenje. Ne treba posebno naglašavati kako ga virus kvantofrenije nije uspio nikada zaraziti, što se uvidom u bilo koji tekst u kojem je koristio kvantitativne metode može lako provjeriti. Za razliku od zatočenika tabela i grafikona, koji svoj istraživački pothvat završavaju tamo gdje bi on (tek) trebao početi, Ćimić ističe kako "...metodološki doseg može biti dešifriran i vrednovan samo onda kad se stavi u kontekst onoga od čega se pošlo (teorijskog koncepta) i onoga do čega se došlo (istraživačkog ishoda)." (Ćimić, 1991: 2) U tom smislu, njegova knjiga *Socijalističko društvo i religija* (1966) ostaje do dana današnjeg školski primjer sociološkog istraživanja u kojem je pokazao i dokazao kako upotreba kvalitativnih metoda u sociologiji nikad ne smije prijeći u nasilje nad činjenicama. U konačnici, Ćimić je svjestan da nasilje nad činjenicama koje "neutralni tehničar" vrši u ime "istine brojki" vrlo često prelazi u nasilje nad ljudskim vrednotama.

Međutim, kad je riječ o karakteristici koju Ćimić naziva "suzdržani inteligent", nju valja shvaćati ne kao ekskluzivni odnos između dvaju atributa, već kao ambivalentnu mogućnost koja u funkcionalnom smislu može mijenjati mjesto u odnosu na različite interese koji pokreću intelektualnu praksu. U tom smislu, "suzdržani inteligent" može biti i opreka "neutralnom tehničaru" ali i njegova alternativa. Jasno je da intelektualni čin Ćimić ne poima dualistički-supstancijalno poput Descartesa, ali upravo zahvaljujući intelektualnoj suzdržanosti iz koje je nicala metodološka sumnja, stvorene su pretpostavke

svakog budućeg (znanstvenog) racionalizma. Isto tako, Ćimić intelektualni čin ne reducira, poput nekih suvremenih bihevorista i fizikalista, na "procese i ponašanja u mozgu", već je za njega to prije svega sposobnost pojmovnog reflektiranja. Čini mi se da u tom smislu svaki intelektualni čin ili praksu trebamo shvatiti kao istodobno sažimajuće razabiranje između logike, jezika i svijeta. Odnosno, kao multiplu relaciju u kojoj, putem koje i kroz koju je pojedinačna ljudska svijest – u logičkom, vremenskom i jezičkom smislu – prisiljena nasuprot i/ili unutar heterogenog kontinuuma, čiji totalitet uvijek izmiče i ostaje nepoznat, determinirati granice svojih predmete i domenu proučavanja, pa stoga "intelektualno suzdržavanje" kao refleksija o objektima u vanjskom svijetu i subjektivni auto-refleksivni čin postaje *sine qua non* svake moguće spoznaje – ali i svake moguće zablude. Isto tako, povijest zapadne kulture, filozofije, logike i epistemologije uči nas da pored epistemoloških i teorijskih čimbenika, postoje društveno-kulturološki i ideološki uzroci zbog koje ljudsku spoznaju možemo promatrati kao oblike suzdržavanja ili potiskivanja, pa u tom smislu, možemo govoriti o negativnim ili pozitivnim posljedicama intelektualnog suzdržavanja ili možemo govoriti o toploj ili optimističkoj i hladnoj ili pesimističkoj struji u racionalizmu. Na tom tragu, kad govorimo o "suzdržanom inteligentu", kod Ćimića možemo identificirati nekoliko toplo-hladnih verzija ove intelektualne prakse.

Načelno, ovaj tip intelektualne prakse kod Ćimića je moguće raslojiti u dva smjera: prvi, teorijsko-metodološki i drugi, sistemsko-logički. Kad je govor o teorijsko-metodološkim imperativima u Ćimićevom opusu tada sa sigurnošću možemo izdvojiti dva vrlo jasna i plodna pod-tipa ove intelektualne prakse:

SUZDRŽANI INTELIGENT: UPOTREBA TEORIJE SREDNJEG OBIMA

Prvi, teorijski, oblik "suzdržanog inteligenta" kod Ćimića se može prepoznati u svijetlu njegovog preuzimanja Mertonove sociološke teorije "srednjeg obima". Upotrebom ove teorijske orijentacije Ćimić je prije svega želio uspostaviti vezu između općih teorija društvenih sistema koje su u svojoj apstraktnosti isuviše udaljeni od pojedinačnih tipova društvenog djelovanja, ponašanja i društvenih procesa, a da bi mogle ukazati na ono što se istražuje, i minucioznih deskripcija konkretnih pojedinosti koje je nemoguće podvesti pod neku opću teoriju. Dakako, da je teorija "srednjeg obima" dopuštala Ćimiću da zahvati apstraktnu stranu društvenih pojava, ali uvijek u cilju da budu dovoljno bliske opaženim podacima kako bi se eventualno mogle pretvoriti u pravila koja dopuštaju empirijsku provjeru. U konačnici, Ćimić je uvjere da će teorijom "srednjeg obima" uspješno izbjeći zamke "empirijskih plićaka" i apstraktne i neplodne visine "teorijske spekulacije".

SUZDRŽANI INTELIGENT: UPOTREBA METODE VRIJEDNOSNO NEUTRALNOG STAVA

Drugi, metodološki, oblik "suzdržanog inteligenta" kod Ćimića se može prepoznati u svijetlu najbolje tradicije veberovske metodologije. Bez veberovske "vrijednosno neutralne pozicije" – koju u našem slučaju možemo supstituirati pod karakteristiku "suzdržani inteligenti" – Ćimiću ne bi pošlo za rukom da u svojim opservacijama različitih društvenih fenomena i procesa, ali i vrlo često nemilih, a nerijetko i gnusnih, događaja iz naše bliže prošlosti, sačuva vrijednosno neutralnu poziciju, tj. da događaje zahvati "hladne glave" i ponudi njihovo znanstveno objašnjenje. U tom smislu, ova intelektualna praksa doslovno se provlači kroz sve Ćimićeve radove. Bilo kad je riječ o raspravama u kojima

problematizira odnos između religije i ateizma, religije i države, religije i nacije, ona dolazi do svog punog izražaja u tekstovima *Nacija i religija*, *Bosanska raskrižja*, a poglavito u tekstu *Teže od smaknuća: skica sociološkog promišljanja silovanja*.

Međutim, za razliku od prva dva podtipa ove intelektualne prakse, koji se kao teorijsko-metodološka oruđa konstantno javljaju u Ćimićevom opusu, druga tri podtipa ove intelektualne prakse zbog strukture jezičnih iskaza i logičke argumentacije koju autor koristi u svojim tekstovima nerijetko ostaju sakrivena. Pogledajmo o kakvim je intelektualnim praksama tu riječ. U prvom redu, na ovaj tip intelektualne prakse nailazimo u radovima u kojima Ćimić raspravlja o odnosu između sociologije religije i drugih društveno-humanističkih disciplina, a koje religiji pristupaju iz drugačijih teorijsko-metodoloških perspektiva. Na samome početku ovih rasprava, Ćimić potaknut intelektualnim optimizmom, a u opreci prema svakom obliku dogmatizma i ideologizacije znanosti, u interdisciplinarnoj suradnji vidi blagodat za sociologiju religije. Međutim, taj intelektualni optimizam već u samom korijenu nosi čitav niz intelektualnih ograničenja čije uzroke je Ćimić samo donekle objasnio. U kontekstu našeg razmatranja, pogledajmo na koje je probleme Ćimić nailazio i kakva je intelektualna rješenja i prakse poduzimao.

SUZDRŽANI INTELIGENT OPTIMISTIČNA USMJERENJA

Na mnogim mjestima – iz široke lepeze teme o kojima je pisao – jasno se daje iščitati kako kod Ćimića postoji konstantni teorijski interes, opravdan intelektualnom potrebom za sintetičkim uopćavanjem, o mogućem i zbiljskom približavanju različitih pristupa u proučavanju religije. Već na najvišoj apstraktnoj razini, Ćimiću je savršeno jasno da je religija "višeznačni fenomen" što navodi na zaključak da su i "vidovi njenog interpretiranja" različiti. Istodobno, na heurističko-empirijskoj razini, on ističe da postoje nekolicke "religijske dimenzije" (Ćimić, 1974: 11-62) čiji sadržajni (kulturno-društveno-povijesni) presjeci međusobno mogu varirati u ovisnosti od različitih teorijsko-metodoloških staništa unutar kojih istraživači (kao pripadnici različitih disciplina: sociologija, psihologija, antropologija, filozofija) prilaze općem fenomenu zvanom "religija". Dakle, ta heterogenost u određenju religijâ upućuje, po Ćimiću, "...na složenost predmeta izučavanja i na angažiranost samog znanstvenika koji pokušava da u tom višeznačnom fenomenu otkrije ono što je konstantno, što odoljeva vremenu i što je najbitnije." (Ćimić, 1992: 157)

Međutim, upravo u samom pokušaju da iz "religijskog heterogenog kontinuuma" izdvojimo ono "konstantno" i "najbitnije" krije u sebi zamku za svakog znanstvenika; jer kriteriji prema kojima će, na primjer, filozof religije odrediti: što je "konstantno" i što je "najbitnije" u "religiji", nisu "identični" s kriterijima od kojih će u svojim istraživanjima krenuti sociolog religije; niti će ti kriteriji biti identični za fenomenologa religije niti za antropologa religije; niti za povjesničara religije, niti za psihologa religije, a ponajmanje za teologa bilo protestantske bilo katoličke provincijencije. Dakle, svaki se znanstvenik, bez obzira je li svjestan te zamke – nužnošću svojih pretpostavki – već nalazi u ambivalentnoj situaciji.

Upravo to potvrđuje Ćimić kad kaže da: "Svaki znanstvenik koji se suoči s mnoštvom određenja religije ima tu zahvalnu ulogu da ih manje-više uspješno dovede u pitanje, ali, u isti mah, tu nezahvalnu ulogu da – kada sam ponudi svoje viđenje religije – nemalo se otvori za nove, često utemeljene, kritiče pristupe." (Ćimić, 1992: 157)

Drugim riječima, to znači da sociolog religije može (ili mora) izabrati između dviju opcija: prvo, ako želi ostati "vjeran" teorijsko-metodologijskim okvirima svoje discipline, koja mu garantira "objektivnost pristupa", tada istovremeno pristaje na određeni oblik dogmatizma i/ili redukcionizma, pa svjesno ili nesvjesno stvara "kineski zid" među disciplinama; na drugoj pak strani, ako želi proširiti jednodimenzionalnost vlastitog disciplinarnog pristupa, odnosno, ako želi izbjeći zamke znanstvenog pozitivizma, on mora prihvatiti uvide i doprinose drugih disciplina. Moguća rješenja, dakle, valja tražiti na dvije razine i u dva smjera:

- na razini interdisciplinarnog pristupa, koji pretpostavlja najvišu razinu meta teorijskog uopćavanja i nužni dijalog među disciplinama i/ili
- na razini vlastitog disciplinarno-specijalističkog pristupa, koji pretpostavlja zatvaranje unutra granica vlastite discipline.

Prvi korak prema interdisciplinarnom dijalogu, po Ćimiću, valja napraviti unutar same sociologije religije, i to odbacivanjem tzv. sociološkog determinizma, jer "Ništa se, međutim, ne može objasniti *isključivo* (podcrtao E. Ć.) društvenim okolnostima, jer bi nam svagda izmicala višeslojna i višeznačna priroda religijskih ideja, vjerovanja i vrijednosti." (Ćimić, 1992: 160)

SUZDRŽANI INTELIGENT PESIMISTIČNA USMJERENJA

Međutim, pored pozitivnih interdisciplinarnih konzekvenci postoji i negativne konzekvence, kojih je Ćimić, kao sociolog religije *par excellence*, nedvojbeno svjestan. Prvo, on zna da svaki pokušaj konstituiranja neke nove "znanstvene unije" znači vrlo lako brisanje strogih granica među disciplinama. Opravdana je stoga zabrinutost onih sociologa religije koji se pitaju znači li brisanje disciplinarnih granica ujedno i brisanje autonomije određene discipline, i time potvrđuje njena znanstvena jalovost. To pak vrlo lako može stvoriti skepticizma, kao najpogubniji oblik znanstvene anomalije, koji unutar discipline u kojoj znanstvenik djeluje lako može razmrviti njenu autonomiju i plodnost, ali, istodobno može biti poguban za potencijalnu suradnju među disciplinama. Stoga je rješenje moguće ponovno tražiti samo u okvirima vlastite discipline. U tom smislu, postoji opravdana težnja za ostajanjem u vlastitim disciplinarnim okvirima. Pa se tako Ćimić pita: "Da li je moguće, posredstvom modernih modela religije, sociološki identificirati ovaj tako fluidni fenomen?" Držeći se strogo zacrtanog sociološkog okvira, Ćimić odgovara da "...sociolog religije ima veće izglede u proučavanju religijskih fenomena ako uspije religiju koja ga zanima operacionalizirati. Operacionalne definicije su utoliko bolje ukoliko se približavaju teoriji, ali nikada se, zacijelo, ne mogu posve podudarati s njom. Osim toga, usmjeravajući svoj misaoni napor prema operacionalizaciji religije sužavamo mogućnost za veće promašaje, budući da se usredotočujemo na posve određenu religiju." (Ćimić, 1992: 157)

SUZDRŽANI INTELIGENT SUOČEN S PARADOKSOM DEFINIRANJA

Po mom sudu, na ovom mjestu, Ćimić se izložio dvostrukoj opasnosti: Naime, polazeći od mertonijanskog modela "teorija srednjeg obima" i od zahtjeva da "...sociolog religije ima veće izglede u proučavanju religijskog fenomena ako uspije religiju koja ga

zanima operacionalizirati...", on indirektno "zatvara vrata" za interdisciplinarnim dijalogom. Zašto? Prvo, sociolog religije koji se koristi operacionalnom definicijom kojom se "sužavaju mogućnost za veće promašaja", ipak mora poći od "nekih kriterija" za određenje "religijskih svojstava", što prešutno znači da mora odrediti "koja svojstva jesu religijska", a "koja to nisu", a to znači da atribucija – "što je (religija)", koja je ovdje zapravo promjenjiva varijabla, određuje egzistenciju – "da (religija) jest", kao nepromjenjiva varijabla. Paradoks je dakle, očit. Konstrukcijom "religije" uz pomoć operacionalne definicije, "religija" u singularu – postaje "predmet za nas" ili "religija po nama" a ne "religija *per se*". Time, na pojmovno-logičkom i semantičkom planu nastaje zbrka: je li "religija" u singularu, koja je izveden iz definicije jednog disciplinarnog kruga, rodni pojam ili vrijednosni sud? Ako je operacionalna definicija vrijednosni sud tada se mora priznati pravo na koegzistenciju i drugih definicija koje su izveden iz vrijednosnih sudova, pa tada imamo onoliko religija koliko vrijednosnih sudova o...religiji. Međutim, ako insistiramo da naša definicija obuhvaća rodni pojam, tada tvrdimo neistinu jer naša definicija ni po opsegu ni po sadržaju ne može zahvatiti sve karakteristike "religijâ" koje su postojale, koje postoje i koje će postojati. Paradoks je očit i na interdisciplinarnom planu, jer sociolog religije koji ima "svoju definiciju religije" u pojmovno-logičkom ili racionalnom smislu ne može voditi dijalog s drugim disciplinama, jer ga "svojstva" i dimenzije kojima on određuje "svoju religiju" kao rodni pojam, u metaforičkom smislu približavaju teologu, koji isto tako, ne koristeći se doduše operationalističkom definicijom religije, već autoritetom dogme, govorio o "istinitoj" i/ili "lažnoj" vjeri.

Umjesto zaključka, možemo rekapitulirati najvažnije momente u kojima se pokazalo kako je karakteristika "suzdržanog inteligenta" jednostavno neizbježni oblik intelektualne prakse kad je riječ o Ćimićevog opusa. Dakle, u želji da ostane intelektualno vjeran teorijsko-metodologijskim okvirima svoje discipline – koja mu garantira "objektivnost pristupa", Ćimić je morao istovremeno pristati na određeni oblik dogmatizma i/ili redukcionizma, pa je svjesno ili nesvjesno podizao "kineski zid" među disciplinama. Istovremeno, na drugoj strani, potaknut željom da proširiti jednodimenzionalnost vlastita pristupa, kako bi izbjegao zamke znanstvenog pozitivizma, on je morao prihvatiti uvide i doprinose drugih disciplina, bez obzira radi li se o epistemološkim, teorijskim, empirijskim ili metodologijskim pitanjima; no, tada ga to prisiljava da provede određenu pojmovno-kategorijalnu i teorijsko-metodologijsku dekonstrukciju vlastitog disciplinarnog sklopa, ali ne logikom vlastitih pretpostavki, već meta-logikom koja stoji na višoj razini apstrakcije, i čiji ontološki i epistemološki principi, kao i teorijski i metodološki kriteriji ne pripadaju ni jednoj od disciplina koje imaju interes za međusobnim približavanjem i razumijevanjem. Međutim, opasnost koja prati potencijalno konstituiranje nove "znanstvene unije" ili "znanstven federacije" ogleda se u tome što svako "otvaranje i/ili proširenje" disciplinarnog područja novim (ili tuđim) teorijsko-metodološkim prinosima, pretpostavlja brisanje strogih granica među disciplinama. To pak vrlo lako može stvoriti skepticizam, kao najpogubniji oblik znanstvene anomalije, koji prijeti da se autonomija vlastite discipline razmrvi.

Pretpostavlja li pristanak i zahtjev za sintetiziranjem i kooperacijom među disciplinama ujedno i pristanak na zbiljsku preobrazbu socioloških disciplinarnih kriterija? Na to pitanje tek treba dati odgovor.

LITERATURA:

- Ćimić, E. (1966) *Socijalističko društvo i religija*, Sarajevo, Svjetlost.
- Ćimić, E. (1975) *Čovjek na raskršću*, Sarajevo, Svjetlost.
- Ćimić, E. (1983) *Politika kao sudbina*, Beograd, Mladost.
- Ćimić, E. (1984) *Drama ateizacije*, Beograd, Mladost.
- Ćimić, E. (1985) *Dogma i sloboda (Otvoreno društvo i zatvorena svijest)*, Beograd, NIRO Književne novine.
- Ćimić, E. (1988) *Ateizam kao povijesni humanizam*, Biblioteka Magister, Zagreb, Školske novine.
- Ćimić, E. (1991) *Metodologijski doseg istraživanja unutar sociologije religije u Hrvatskoj*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja.
- Ćimić, E. (1992) *Sveto i svjetovno*, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo.
- Ćimić, E. (2002) *Iskušenja zajedništva*, Sarajevo, Did.
- Ćimić, E. (2007) *Drama ateizacije*, Sarajevo, Zagreb, TKD Šahinpašić.

UPUTE SURADNICIMA

OPĆE UPUTE

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju objavljuje samo članke koji se recenziraju. Časopis izlazi jednom godišnje. Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- izvorni znanstveni članak – *original scientific paper*
- prethodno priopćenje – *preliminary report*
- pregledni članak – *review*
- izlaganje sa znanstvenog skupa – *conference paper*
- stručni članak – *professional paper*

Izvorni članak sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.

Prethodno priopćenje sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznijetih rezultata.

Pregledni članak mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor i sam aktivno sudjeluje. Mora biti naglašena uloga autorovog izvornog doprinosa u tom području u odnosu na već publicirane radove, kao i pregled tih radova.

Izlaganje sa znanstvenog skupa, prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka i to samo u slučaju ako nije prije toga objavljeno u zborniku skupa.

Stručni članak sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Konačnu odluku o kategoriji tekstova donosi Uredništvo na osnovu recenzija. Recenzenti su stručnjaci iz područja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Oni ne znaju tko je (su) autor/i članka koji recenziraju, a autor/i ne zna/ju tko su recenzenti.

Autori trebaju biti spremni na eventualno popravljavanje teksta prema uputama recenzenata te na kontrolu lektorskih ispravaka i posljednju korekturu.

Autor/i članka dobivaju od Uredništva po dva primjerka broja *ACTE JADERTINE* u kojem je njihov rad objavljen i deset separata.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Radovi se dostavljaju uredništvu koje ih prihvaća tijekom čitave akademske godine na adresu:

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju, Sveučilište u Zadru, (Odjel za sociologiju), Obala kralja Petra Krešimira IV/2, 23000 Zadar.

Tekstovi se dostavljaju na papiru u dva identična primjerka i na disketi. Radovi moraju biti otipkani samo s jedne strane papira A4 formata. Tekst treba biti otipkan u dvostrukom proredu (30 redaka na stranici) u standardnom kompjutorskom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo da rukopis redakcijski prilagodi propozicijama časopisa i standardima hrvatskog književnog jezika. Rukopisi, diskete i CD-romovi se ne vraćaju autoru/ima. Članci mogu biti pisani samo na hrvatskom jeziku.

OPREMA RUKOPISA

1. Poželjni opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući i sažetak, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke priloge) iznosi između jednog i dva autorska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članak smije biti i veći.

2. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisan velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i odjela na kojem je (su) autor(i) zaposlen(i).

3. Autorima se preporučuje da pri upućivanju na tuđe tekstove, kao i pri njihovom citiranju, radi ekonomičnosti i preglednosti koriste sljedeći model:

Izvor treba navesti u tekstu, a ne u bilješkama. Referenca se stavlja u zagrade i sadrži prezime autora, godinu izdanja i, ako je riječ o citatu, broj stranice, npr. (Rawls, 1971) ili (Rawls, 1971: 136). Ako rad ima dva autora, treba navesti oba, npr. (Horkheimer i Adorno, 1989). U slučaju zajedničkog rada trojice ili više autora koristi se i oblik "i suradnici", npr. (Prelog i sur., 1979). Sve reference u tekstu navode se kao i prvi put, odnosno ne koriste se oblici poput "ibid.", "op. cit." i slično.

Navode i bibliografske podatke valja pisati na sljedeći način:

Iza svakog navoda, koji mora biti označen navodnim znacima (»navod«, „navod“ ili "navod"), treba doći u zagradi kratka bibliografska bilješka. Na primjer:

»To znači da su istina i neistina u mišljenju,...« (Bošnjak, 1996: 9).

Ako unutar navoda treba nešto ponovno označiti navodnicima, onda oni trebaju biti jednostruki ('unutrašnji navod', 'unutrašnji navod', 'unutrašnji navod').

Autorima se sugerira da bilješke (fusnote) isključivo koriste za dodatna objašnjenja i komentare uz osnovni tekst, a ne za bibliografske podatke.

4. U popisu literature (bibliografiji), koji se navodi na kraju rada, u dvostrukom proredu kao i glavni tekst, treba navesti pune podatke o svim djelima koja se spominju u referencama. Radovi se navode abecednim redom prema prezimenima autora i kronološkim redom za radove istog autora. Ukoliko se navodi više radova istog autora koji imaju istu godinu izdanja, treba ih razlikovati slovima (a, b, c, itd.) iza godine izdanja. U slučaju zajedničkog rada više autora, u popisu literature se ne koristi oblik "i suradnici", nego se navode svi autori. Popis literature treba izraditi prema dolje navedenim primjerima:

- knjiga

Bošnjak, B. (1996) *Filozofija istine*, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo.

- članak u časopisu

Despot, B. (1992) Agresivnost europske filozofije slobode u Hegelovoj filozofiji prava, *Metodički ogleđi*, Zagreb, god. 3, sv. 2 (5), str. 29-39.

- rad u zborniku

Kardum, I. (2004) Evolucijski pristup u psihologiji ličnosti. U: Hrgović, J. i Polšek, D. (ur.), *Evolucija društvenosti*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 129-143.

- www izvori

Ime(na) autora (ako je/su poznata), naslov dokumenta, datum nastanka (ako se razlikuje od datuma pristupa izvoru), naslov potpunog djela (kurziv), potpuna http adresa, datum pristupa dokumentu

- članak u elektroničkom časopisu
Stojanovski J. Croatian libraries : the war is behind us what brings the future?
Ariadne. The Web version (1996), 5.
URL: <http://www.ukoln.ac.uk/ariadne/issue6>.
- tekst na web stranici
Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimension. The MUDdex.1993.
URL: <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpd/muddex/essay/>.

5. Uz svaki primjerak teksta treba priložiti SAŽETAK na hrvatskom i SUMMARY na engleskom jeziku (ili nekom drugom svjetskom jeziku). Sažetak treba iznositi između 15 do 20 redaka te treba upućivati na svrhu rada, upotrijebljenu metodologiju, najvažnije rezultate i zaključak. Sažetak se prilaže na posebnom listu s naslovom rada, imenom i prezimenom autora, nazivom institucije i odjela u kojem radi s oznakom "Sažetak". Na kraju sažetka, pod oznakom KLJUČNE RIJEČI (KEY WORDS) treba abecednim redom navesti najvažnije termine i pojmove o kojima se raspravlja u članku.

