



ЧИНИОЦИ И ИЗАЗОВИ УСПЕШНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА ГРАЂАНСКО ДРУШТВО

*Бранка Павловић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Овај чланак је посвећен образовању за грађанско друштво кроз редовно школовање, као значајном питању припреме деце и младих за живот у модерном, комплексном друштву. Сврха бављења темом је да се допринесе бољем разумевању појма и циљева образовања за грађанско друштво, улоге наставника у том процесу, улоге метода наставе и утицаја културе школе. Један од циљева је и да се укаже на важне импликације и отворена питања за праксу наше школе. У чланку се износе резултати већег броја студија релевантних за тему и указује се на њихов значај за унапређење наше праксе образовања за грађанско друштво. Посебно се указује на важност интерактивних метода рада, функционалног грађанског понашања наставника као модела за ученике, стварање атмосфере за испољавање критичког става и аутономије ученика и важност културе школе која подстиче равнотежу између културе улоге и културе подршке. Наглашава се потреба за флексибилним приступом садржајима образовања за грађанско друштво и потреба да ово образовање не буде ограничено на један школски предмет, већ да постепено постаје преовлађујући модел функционисања школе, како у настави, тако и у ваннаставним и осталим облицима активности.

Кључне речи: образовање, грађанско друштво, култура школе, наставник, ученик.

Зашто нам је потребно образовање за грађанско друштво

Образовање за живот у модерном друштву подразумева много више од конструкције академских знања и од развијања вештина њихове примене у професионалном и личном животу. Иако никако не би требало занемарити различите процесе и методе развијања таквих знања, неопходно је паралелно развијати социјални аспект образовања. Тај аспект требало би да припреми за улогу грађанина који партиципира у даљој демократизацији своје друштвене заједнице и има јасну свест о својој улози и одговорностима. Износећи генералне препоруке за образовање у двадест првом веку, Синклер (Sinclair, 2004) се осврће и на образова-

* E-mail: bbbranka@yahoo.com

ње за грађанско друштво и демократију. Суштинска сврха тог образовања је пружање подршке младим људима да развију основне вредности уважавања других, поштовања људских права и одговорности, као и ненасилног разрешења конфликта и да разумеју заштиту добробити и благостања људи кроз националне и интернационалне законе. По мишљењу овог аутора, неопходно је стварање кохерентног и прогресивног наставног програма примереног узрасту. У првој фази развоја образовања за грађанско друштво, потребно је увести посебан предмет који ће подстицати развој вредности и вештина живота у грађанском друштву. Пожељно је да овај предмет има одговарајући мотивациони назив или серију назива. Тај предмет би требало да буде заступљен у току свих година школовања. У следећој фази, образовање за грађанско друштво би постепено превазилазило оквире једног предмета и постало део укупног школског програма, односно основне вредности и принципи грађанског друштва били би укључени у циљеве и начине рада свих наставних предмета и других школских активности.

Шта је образовање за грађанско друштво

У модерним, комплексним друштвима очекује се да људи доживљавају себе као активне грађане који желе и могу да утичу на јавни живот и захваљујући способности критичког мишљења одмеравају аргументе пре него што нешто кажу или ураде. Од младих људи се очекује да, ослањајући се на најбољу постојећу традицију учешћа у јавном животу заједнице, развију сопствене начине активне партиципације и тако допринесу позитивним променама у политичкој култури своје средине. У контексту образовања за грађанско друштво понекад се помиње и појам *грађанска обнова* (Keer *et al.*, 2004). Грађанска обнова може да се дешава било где, од најсиромашније до најразвијеније заједнице. Она се одвија онда када људи постану активно ангажовани за добробит своје заједнице, способни да дефинишу проблеме са којима се суочавају и да их решавају уз помоћ власти и јавних институција. Грађанска обнова обухвата три суштинске компоненте: активно грађанство, оснажене заједнице и партнерство у задовољавању заједничких потреба. *Активно грађанство* подразумева да људи преузимају одговорност за бављење проблемима које уочавају у сопственим заједницама. *Оснажене заједнице* су оне у којима грађани препознају заједничке интересе и да би их лакше остваривали удружују се у различите групе и организације. *Партнерство у задовољавању заједничких потреба* првенствено се

односи на јавна тела која укључују људе из локалне заједнице с циљем унапређења у планирању и обављању јавних услуга зарад добробити читаве локалне заједнице.

Кин и Тирка (Keen & Tirca, 1999) процењују да постоји врло мало сагласности о томе шта тачно чини појам грађанство, као и врло мало сагласности о тачној природи образовања за грађанско друштво. У прилог оваквом ставу иде и тврдња коју износи Павловић (2004) да је појмове као што су »грађанство« и »грађанско друштво« релативно тешко дефинисати, јер имају значење које је усмерено истовремено и ка пољу теорије и ка пољу практичног друштвеног живота и зато постоје мање или веће разлике у њиховом тумачењу и примени. У теоријском смислу, појам »грађанско друштво« означава специфичан скуп друштвених комуникација и социјалних веза чији су главни актери грађани и јавност. На нивоу практичног друштвеног живота, појам »грађанско друштво« је нормативни концепт који има улогу да мотивише и мобилише грађане и друге друштвене актере како би развили различите облике друштвених активности. Очигледно је да је грађанство врло сложена категорија која подразумева потпуну укљученост у живот заједнице и право да се активно учествује у доношењу одлука о животу у заједници и осигурању једнаког статуса појединаца и група, кроз међузависност права, дужности и одговорности према тој заједници. Управо ови и слични аспекти сложености захтева који се постављају пред савременог грађанина, представљају неке од кључних разлога зашто је уопште потребно да се појединац кроз образовање припрема за живот у грађанском друштву и улогу активног грађанина.

Савремене концепције образовања за грађанско друштво могу да се групишу у две основне категорије – оне које ово образовање посматрају као облик моралног образовања и оне које га посматрају као припрему за практични грађански ангажман. Изразити представници прве групе концепција су Посард-Мустакова (Possardt-Mustakova, 2004), Хејдон (Haydon, 2004), Спикер и Стетел (Spiecker & Steutel, 1995) и Калдор (Kaldor, 2003). Другу групу концепција образовања за грађанско друштво представљају Витли (Whiteley, 2005), Кер (Keer, 2004) и Кин и Тирка (Keen & Tirca, 1999).

Посард-Мустакова (Possardt-Mustakova, 2004) говори о развоју критичке моралне свести као о централном образовно-васпитном изазову двадест првог века и припреме за активно учешће у демократском друштву. Критичку моралну свест карактерише интеграција моралне мотивације, деловања и критичког расуђивања. Ауторка наводи дефи-

ницију критичке свести као способности за »проблематизовање« природне, културне и историјске стварности у којој појединац бивствује.

Хејдон (Haydon, 2004) наглашава да као што живимо у физичкој средини, ми такође живимо и у друштвеној и моралној средини, односно окружујућој клими идеја о томе како би требало живети. Постоје аналогije између наше одговорности за квалитет физичке средине и наше одговорности за квалитет друштвене и моралне средине. Друштвена и морална средина одређује оно што ми као грађани сматрамо прихватљивим или неприхватљивим, нашу концепцију о односима према другима, као и то шта је узрок поноса или срамоте, љутње или захвалности и других осећања и доживљаја у друштвеним односима. Образовање за вредности грађанског друштва треба да допринесе да колективно унапредимо квалитет друштвене и моралне средине и да позитивно вреднујемо различитости у оквиру окружења.

Спикер и Стетел (Spiecker & Steutel, 1995) такође сматрају да је образовање за грађанско друштво један од аспеката моралног образовања. По њиховом мишљењу, дистинктивне карактеристике образовања за грађанско друштво у односу на морално образовање су његов општи циљ и интерференција са државом. Општи циљ је само и искључиво припрема деце за улогу која је одређена базичном структуром друштва као таквог, а то је јавна улога грађанина. Другим речима, циљ образовања за грађанско друштво је остварење идеала *доброг грађанина*. Друга карактеристика овог образовања указује на то да смо као грађани укључени у јавни домен, односно у сферу утицаја државе, што подразумева да држава и њене институције такође имају право и одговорност да постављају захтеве у оквиру образовних активности које би требало да оспособе за адекватну партиципацију у јавној сфери.

Позивајући се на концепте политичке филозофије Џона Раулса (John Rawls) према којој је политички либерализам принципијелни темељ модерних демократија, Спикер и Стетел (Spiecker & Steutel, 1995) заступају либералну концепцију образовања уопште, а посебно либералну концепцију образовања за грађанско друштво. Централни циљеви либералног образовања за грађанско друштво укључују два морална квалитета – разумевање правде и правичности и концепцију доброг. Оба квалитета су конститутивни елементи јавног идентитета грађанина. Либерално образовање које припрема дете за улогу грађанина, требало би да стимулише развој оба ова квалитета, што је врло сложен и свеобухватан задатак. Развијање осећаја за правду не подразумева само да дете разуме, научи и исправно примени принципе правде, већ такође да

стекне унутрашњу посвећеност тим принципима, тако да дугорочно тежи да одржи социјалну кооперацију засновану на њима. Развој другог квалитета подразумева да дете научи да на рационалан начин следи концепцију доброг и да стекне способност и спремност да ревидира ту концепцију на бази аргумената, што подразумева и способност критичког мишљења.

Неки од суштинских принципа либералне и неолибералне концепције грађанског друштва (Kaldor, 2003) су принцип неутралности и независност идентитета грађанина. Принцип неутралности подразумева да би држава и њене образовне институције требало да се уздрже од намерног наметања или фаворизовања одређене концепције доброг живота. Други принцип указује на то да би јавни идентитет грађанина требало да буде независан од било које идеологије о добром животу. Као последица тога, преношење одређене концепције шта живот чини добрим и вредним, потпуно је страна циљевима либералног образовања за грађанско друштво. Ово не значи да пракса образовања за грађанско друштво у различитим земљама, између осталог и у земљама тзв. »развијене« демократије, поштује принципе неутралности и независности идентитета грађанина. Напротив, могао би се наћи већи број примера из праксе западних демократија који показују како се кроз образовну праксу и директно и индиректно преносе одређени идеали доброг живота и доброг грађанина. То су идеали који су у одређеном друштвеном систему препознати као пожељни, јер њихово прихватање оснажује систем као такав. Занимљиво питање које би могло да буде тема посебног истраживања је: да ли би и у којој мери принципи либералног образовања за грађанско друштво могли да се примене код нас, имајући у виду наш друштвено-историјски и културни идентитет?

Витли (Whiteley, 2005) сматра да је циљ образовања за грађанско друштво да промовише грађански ангажман и укљученост у демократско друштво, односно да се повећа знање, промовише заинтересованост грађана за јавни политички живот и оснажи доживљај успешности код појединца. Прилично је распрострањено мишљење да би циљ образовања за грађанско друштво требало да буде омогућавање ученицима да разумеју основне законске и политичке структуре друштва, па би из тог разлога настава највећим делом требало да буде усмерена на обезбеђивање информација о тим темама. Међутим, пракса је показала да само обезбеђивање информација не води подучавању ученика да брину о или да поштују и иновирају друштвене структуре, сем ако се у образовном процесу директно не усмеримо на тај проблем. Исто тако, млади људи

ће можда моћи да цитирају све законе на свету, али они неће нужно осећати потребу да поштују било који од њих или да га мењају уколико је неодговарајући и да уводе нове законе као израз суочавања са измењеним околностима или са текућим проблемима.

Да би указала на праву суштину образовања за грађанско друштво, Саветодавна група за образовање за грађанско друштво у Великој Британији дефинисала је *делотворно образовање за грађанско друштво* (Keer *et al.*, 2004). Ово образовање обухвата три посебне, али истовремено и међусобно повезане компоненте, које би требало да се прогресивно развијају кроз образовна искуства од предшколског до одраслог доба: социјална и морална одговорност, укљученост у заједницу и политичка писменост. Социјална и морална одговорност подразумева развијено самопоуздање, као и уважавање права других учесника у друштвеном животу, било да су у питању ауторитети или вршњаци. Ова компонента је суштински предуслов за друге две компоненте делотворног образовања за грађанско друштво. Укљученост у заједницу обухвата и стицање знања о заједници и укључивање у животне проблеме сопствене заједнице, што подразумева и учење кроз добровољно обављање одређених корисних активности у заједници. Политичка писменост се односи на то да ученици стекну одређена знања, вештине и вредности које им омогућавају да буду делотворни у јавном животу. Појам »јавни живот« користи се у најширем смислу, тако да обухвата реалистично знање о решавању конфликта и доношење одлука на локалном, националном, европском и глобалном нивоу, као и примену тог знања. Посебно је важно нагласити да све три компоненте делотворног образовања за грађанско друштво (социјална и морална одговорност, укљученост у заједницу, политичка писменост) нису ограничене само на време које ученик проводи у школи.

Кин и Тирка (Keen & Tirca, 1999) такође сматрају да је неопходан шири поглед на образовање за грађанско друштво и дефинишу га као образовање усмерено на достизање бар три циља: подстицати разумевање и стицање знања о начинима на које друштво може и треба да функционише; развити код ученика вештине и способности које ће им омогућити да делују у оквиру друштва у циљу опште добробити и омогућити им да развију одговарајуће вредности и ставове према другим члановима друштва и према политичким, друштвеним и моралним питањима. Свеопшта сврха образовања за грађанско друштво је формирање активног грађанина, односно развијање код ученика интересовања и жеље да активно раде на остваривању опште

добробити. У овом контексту често се говори о тзв. образовном троуглу знање–вештине–ставови који би требало да резултира акцијом. Ова дефиниција је истовремено довољно операционална за школску праксу и има јасну моралну и вредносну димензију. У овом чланку биће основа за даље разматрање образовања за грађанско друштво.

Идеал доброг грађанина

Наставнику било ког предмета требало би да буде јасно шта је његов циљ и који су најбољи начини да своје ученике доведе до њега. За наставника који се бави образовањем за грађанско друштво ова питања могу да изгледају тежа него за наставника математике, историје или страног језика. Свако зна шта се подразумева под *добрим историчарем* или *добрим математичарем*, али ко би могао да буде сигуран шта подразумевамо под *добрим грађанином* и на који начин некога да учините добрим грађанином? Да ли ће неко бити лошији грађанин уколико није похађао наставу грађанског образовања? Колико настава може да допринесе да неко буде бољи грађанин?

Кин и Тирка (Keen & Tirca, 1999) сматрају да би за наставника који се бави образовањем за грађанско друштво први корак могао да буде разматрање циљева које би он лично поставио – шта би покушао да уради или можда шта би желео да може да уради. Пре него што наставник почне да ради са ученицима, користило би да разјасни сопствене ставове о општим питањима, као што су: какав је његов идеал грађанина; шта су показатељи успешног програма образовања за грађанско друштво, а шта неуспешног; каква очекивања има од својих ученика, нарочито на крају програма? Поменути аутори су на узорку наставника грађанског васпитања, у току процеса њихове обуке за овај предмет, обавили истраживање с циљем да утврде како сами наставници опажају доброг грађанина. Резултати су показали да би добар грађанин требало да поседује одређене когнитивне квалитете, социјалне вештине и моралне вредности. Наиме, по мишљењу испитаних наставника, грађанин би требало да разуме или да има свест о: законском систему, политичким структурама, друштвеним структурама, социјалној правди, судству, људским правима, демократским и недемократским системима, изборном процесу, социјалном напретку, различитим културама и њиховим вредностима, моралним и политичким концептима као што су добро и зло, праведност и правда, одговорност, достојанство, поштење, моћ и ауторитет, демократија, сарадња и

конфликт и сл. Дobar грађанин требало би да буде способан за: успешно резонување, аргументовање сопствене тачке гледишта, убеђивање других, комуникацију својих идеја другима, слушање и разумевање различитих тачака гледишта, решавање конфликта, прављење компромиса, објективно расуђивање, пружање помоћи и подршке другима, рад у оквиру преовлађујућег система, рад на постизању промена, залагање за себе, залагање за друге, јасно и убедљиво изражавање мишљења и сл. Такође, од грађанина се очекује да буде: толерантан према другим тачкама гледишта и другим људима, фер у свом односу према другима, поштен, љубазан, саосећајан, спреман да пружи помоћ другима, објективан и непристрасан у просуђивању, разуман, отвореног ума, укључен у живот других и друштвени живот, ангажован у демократском процесу, брижан за друге и осетљив за њихове потребе и проблеме. Очигледно је да је описани идеал доброг грађанина врло сложен, да у неким аспектима захтева разрешавање противречности између индивидуалног и општег интереса, као и да представља велики изазов за образовно-васпитни рад у школи, како за наставнике тако и за ученике.

Улога наставника у образовању за грађанско друштво

Школско учење, па и учење које се тиче образовања за грађанско друштво, је процес изграђивања знања, вештина, вредности и ставова, заснован на директној интеракцији два чиниоца – ученика и наставника. Процес може бити успешан само ако оба учесника сарађују, односно када је циљ да се досегне заједничка сврха процеса, а не да постоји један »победник« и други који је »поражен«. Подједнако важан предуслов је вештина слушања партнера. Слушање укључује способност да осетимо шта наш партнер жели да нам саопшти. Врло типична ситуација у школама је да наставници и ученици мисле да знају шта њихов партнер жели да каже пре него што он и почне да говори и не слушају шта он у ствари говори. То спречава развијање партнерске интеракције која је од круцијалног значаја, јер би настава требало да се одвија у атмосфери која се опажа као позитивна за оба партнера. Овде се под *партнерством* подразумева однос у коме постоји једнако уважавање између партнера, првенствено једнако међусобно уважавање личности. У настави се остварује дијада наставник–ученик за коју је карактеристична изразита асиметричност у искуству и компетенцијама у корист наставника. Асиметричност не би требало да постане асиметричност моћи, већ да поприми облик сарадње коју наставник подстиче, а ученик је у

тој сарадњи активан чинилац сопственог развоја. Када је у питању образовање за грађанско друштво, веома је важна природа партнерске интеракције наставника и ученика. Највећи ефекти партнерског приступа остварују се онда када наставник води с циљем да помогне ученику да дође до сопственог циља, односно до разумевања и изграђивања одговарајућег система знања, вештина и вредности. Висок ниво доминације наставника смањује активност, одговорност, иницијативност и креативност ученика, што је супротно циљевима образовања за грађанско друштво. С друге стране, ако наставник препусти ученике саме себи, ефекти учења и социјализације неће бити високи.

Шта би било пожељно да у свом понашању практикује наставник и које вредности би требало да емитује, да би допринео остваривању циљева образовања за грађанско друштво? Представимо резултате неколицине истраживања која посебно истичу значај следећих фактора: функционално грађанско понашање наставника, вештине комуникације, интерактивне методе рада и опуштена атмосфера у току наставе, стварање услова за појаву ситуационих интересовања и наставничко понашање које подстиче аутономију ученика.

Функционално грађанско понашање наставника. Крист и сарадници (Christ *et al.*, 2003) говоре о различитим формама наставничког понашања које није директно или формално у вези са основном наставничком улогом, али је повезано са психолошким особинама наставника. За такве форме понашања користе заједнички назив, *функционално грађанско понашање* и дефинишу га као индивидуално понашање које није директно и експлицитно признато кроз формални систем награђивања, али које у целини промишле ефикасно функционисање организације. У сопственом истраживању функционалног грађанског понашања, спроведеном на узорку од око 450 наставника, аутори су издвојили следеће практичне елементе важне за подстицање тог понашања код наставника: (1) значај промовисања идентификације наставника са њиховим тимовима и школама; (2) директори заинтересовани да наставници њихове школе учествују у општим школским активностима, што унапређује идентификацију наставника са школом, нарочито применом програма за развијање корпоративног идентитета* или развијање различитих модела рада школе као институције. Из налаза овог истраживања посредно се може закључити да наставници са развијенијим функционалним

* Корпоративни идентитет је склоп чинилаца који једну организацију чине препознатљивом.

грађанским понашањем позитивније делују као модели на своје ученике у оквиру образовања за грађанско друштво.

Вештине комуникације. Истраживање Тервела и сарадника (Terwel *et al.*, 2001) о ефектима обуке у основним комуникацијским вештинама значајним за процес сарадње и рада у кооперативним групама, обављено са ученицима основне школе, показало је да комуникација у групи делује подстицајно на развијање способности аргументовања. Аутори истичу да ово има значајне импликације на школску праксу. Код ученика би требало подстицати опште вештине комуникације, како би се олакшала сарадња у радним групама. Посебно важне вештине комуникације о чијем подстицању и развијању је пожељно водити рачуна у оквиру образовања за грађанско друштво су: активно слушање, давање повратне информације, аргументовање и вођење дебате, преговарање, медијација, као и вештине јавног наступа и презентације. Ове вештине се могу развијати кроз садржаје образовања за грађанско друштво. Применом одроварајућих метода рада, ученици могу искуствено да уче и развијају вештине активног слушања друге особе, аргументовања сопствених ставова и вођења дебате, као и решавања конфликта преговарањем и медијацијом. Ученици би требало да се смењују у давању повратне информације и тако усавршавају ту форму комуникације. Вештине јавног наступа могу да се вежбају тако што се пред одељењем презентује неки продукт индивидуалног или тимског рада, а онда остали ученици дају повратну информацију и на садржај и на начин презентације.

Интерактивне методе рада и опуштена атмосфера у току наставе. Интерактивни рад поставља одређене захтеве пред наставника, као што су да: јасно истакне циљ активности; успостави правила рада на часу кроз договор са ученицима; подстиче ученике да слободно изражавају сопствене идеје, ставове и осећања; ствара атмосферу у којој ученици осећају да су сва њихова питања добродошла, односно да је постављање питања пожељно и да се позитивно вреднује као израз заинтересованости и активног учешћа у раду. Ђуришић-Бојановић (2003) у раду посвећеном увођењу предмета Грађанско васпитање у наше школе, наводи да се значајном предношћу овог предмета сматра начин рада који се битно разликује од осталих предмета у радовној настави, што наилази на добар пријем и код наставника и код ученика. Многи наставници су управо у оквиру овог предмета почели по први пут да примењују интерактивне методе рада. Применом факторске анализе различитих метода наставе и учења који се практикују у Великој

Британији у оквиру образовања за грађанско друштво, Кливер и сарадници (Cleaver *et al.*, 2005) су открили три фактора од утицаја на успешност учења: партиципација ученика у настави, клима у одељењу и методе наставе и учења. Висок ниво активне партиципације ученика у настави, позитивна клима у одељењу и коришћење интерактивних метода рада од стране наставника, доприносе успешном процесу учења. Кер и сарадници (Keer *et al.*, 2004) у другом годишњем извештају о лонгитудиналној студији образовања за грађанско друштво у Великој Британији, на првом месту сугеришу школама да размотре да ли користе довољно широк спектар наставних метода и приступа у образовању за грађанско друштво које подразумевају активни приступ учењу, односно партиципацију ученика. Те методе би требало да укључују дискусију и дебату, више него традиционалне форме као што су хватање бележака, учење из уџбеника и слушање наставника, јер оне у мањој мери доприносе успешности образовања за грађанско друштво. Они такође предлажу руководству школа и наставницима да размисле које активне методе рада би укључили у свој репертоар како би ученике истински научили суштинским компонентама грађанства, као што су: гласање, избори, влада, европски парламент. С тим у вези постављају питање школама како да укључе ученике у процес одлучивања у самој школи. У испитивању утицаја опуштене и нехијерархијске атмосфере у настави, Касадеј и сарадници (Cassaday *et al.*, 2002) су закључили да она врло позитивно утиче на унапређење процеса учења, на успешно памћење, изграђивање и усвајање знања. Атмосфера у којој доминира сарадња наставник–ученици, кооперативни рад у малим групама и флексибилна комуникација без круто дефинисаних праваца протока информација, подразумева интерактивне методе рада и изградњу знања кроз размену искустава и мишљења у групи, што би требало да буде суштинска карактеристика учења у оквиру образовања за грађанско друштво.

Стварање услова за појаву ситуационих интересовања. У истраживању посвећеном изворима ситуационог интересовања, Чен и сарадници (Chen *et al.*, 2001) дефинишу ситуациони интерес као привлачећи ефекат једне активности или задатка који настаје у току процеса учења, пре него као сталну преференцију појединца за ту активност. У свом истраживању извора ситуационог интересовања, закључили су да је за повећање ситуационог интересовања код ученика потребно да им наставници омогуће широку истраживачку интеракцију са задатком, што доводи до уживања у учењу и развијања нових интересовања. Аутори

наглашавају да се у процесу образовања претпоставља да интересовање може да интегрише ученикова искуства из ваншколских ситуација, охрабри ученике да користе претходна знања у стицању нових знања и мотивше их да се ангажују у тренутним задацима. Понуда широких истраживачких могућности ученицима представља елемент креирања подстицајне атмосфере за учење уопште, а нарочито се може применити на креирање нових знања у оквиру образовања за грађанско друштво. Истовремено, ово је врло широко поље и за испољавање креативности самих наставника, јер им пружа могућност за осмишљавање различитих истраживачких подстицаја за ученике.

Наставничко понашање које подстиче аутономију ученика. Резултати истраживања типова наставничког понашања и њиховог утицаја на аутономију ученика (Assor *et al.*, 2002) показали су да деца и адолесценти разликују три типа наставничких понашања која подстичу аутономију младих: указивање на релевантност учења за живот, допуштање критицизма и пружање могућности избора. Такође разликују и три типа наставничких понашања која спутавају аутономију младих: спречавање критичности, наметање одређених активности и инсистирање на бесмисленим активностима. Међу понашањима која спутавају аутономију, спречавање критичности је било најбољи предиктор. Подстицање релевантности обухвата директне покушаје наставника да помогну ученицима да доживе процес учења као релевантан и као подршку њиховим самодетерминишућим интересовањима, циљевима и вредностима. Ради развијања позитивне перцепције учења, наставници би требало да: (а) објасне везу између задатка учења и ученикових личних циљева и (б) покушају да разумеју ученикова осећања и мисли у вези са задатаком. Наставници које ученици опажају као пажљиве, јер узимају у обзир осећања и мишљења ученика, обично су доживљени и као неко ко покушава да ученицима укаже на вредност учења. Ако наставник »пружа могућности избора«, он даје ученицима прилику да бирају задатке које они опажају као конзистентне са сопственим циљевима и интересовањима, што утиче на учениково искуство аутономије у учењу. Ако наставник допушта критичност и охрабрује независно мишљење ученика и изражавање личног незадовољства, онда то подразумева да наставник креира интересантније задатке и убедљиве разлоге за учење баш тих и таквих задатака, што доприноси да ученици ове задатке сагледају у позитивном светлу.

Асор и сарадници (Assor *et al.*, 2002) закључују да резултати истраживања наглашавају активну и емпатичку природу наставникове улоге

у подржавању аутономије ученика и сугеришу да је подржавање аутономије важно и за децу и млађе адолесценте. Поред тога, резултати показују да деца и млађи адолесценти не само да класификују наставнике као добре или лоше, с обзиром на њихов став према ученичкој аутономији, него опажају и различите начине на које наставници подржавају или спутавају потребу ученика за аутономијом у школском раду. Аутори закључују да два типа наставника посебно утичу на аутономију ученика, јер делују на ставове и осећања према учењу, односно на когнитивну и бихејвиоралну укљученост у учење. Примарни задатак наставника је да покуша да разуме аутентична интересовања и циљеве својих ученика и да им помогне да разумеју везу између личних циљева и интересовања и школског рада. Практична импликација за наставнике је да уколико желе да развију позитивне ставове и ангажованост код својих ученика, требало би да указују на релевантност учења и охрабрују критичко мишљење и изражавање. Стога би било пожељно да наставници што више користе интерактивне методе рада и вештине комуникације, на пример, давање повратне информације, као израз опажања и реаговања на потребе и интересовања ученика у процесу учења.

*Култура школе као институције
и образовање за грађанско друштво*

Културу једне организације или институције чини скуп различитих фактора који креирају општу атмосферу или општу климу у тој организацији. Свака организација има своју специфичну општу атмосферу, али постоје и неки типични облици културе, својствени већем броју организација. На основу запажања из праксе, може се рећи да је за већину школа карактеристично да представљају комбинацију културе моћи и културе улога. У оквиру културе моћи, постоји јасна хијерархија која се огледа у приступу информацијама и могућности партиципирања у одлучивању. За културу улога карактеристично је да постоји јасна подела улога и подела одговорности на нивоу сваке улоге и велика инертност укупног механизма организације, јер свако зна своју улогу и стога тешко долази до већих промена. Као резултат устаљене поделе улога и одговорности, јавља се пратећи осећај сигурности. Обе културе имају своје добре стране, али и недостатке. Тако, на пример, хијерархијска структура доводи до честог застоја у протоку информација, а сталност улога до губитка иницијативе и мотивације за промене. Било би пожељно да школа која припрема за активну улогу грађанина и партиципацију у

животу друштвеног окружења, негује извесне елементе који припадају култури подршке, као што су, на пример: вредновање процеса, нарочито процеса комуникације, интересовање за појединца и његове специфичности и пружање подршке појединцу, а не само инсистирање на дисциплини у раду и резултатима. Важно је напоменути да се култура организације не може у потпуности нормирати, већ да су од пресудне важности људи и њихово понашање, као основни ресурси организације, у овом случају школе. Кер и сарадници (Keer *et al.*, 2004) издвајају неколико фактора културе школе као организације који су у основи образовања за грађанско друштво. Ти фактори су: (1) подржавајући школски етос и вредносни систем који је усклађен са циљевима образовања за грађанско друштво; (2) позитивни односи на различитим нивоима између особља школе, наставника и ученика, међу самим ученицима и са широм заједницом; (3) јасно, кохерентно и широко разумевање шта се подразумева под образовањем за грађанско друштво и препознавање потребе да се оно развија кроз три међусобно повезане компоненте: грађанство у курикулуму, активно грађанство у школи као заједници и активно грађанство у широј заједници; (4) снажна подршка управе школе која промовише образовање за грађанско друштво; (5) једнак статус образовања за грађанско друштво у поређењу са другим предметима и областима школског искуства; (6) докази о текућим процесима разматрања, планирања, реализације и праћења образовања за грађанско друштво; (7) препознавање потребе усавршавања особља у циљу изградње поверења и унапређења стратегија наставе и учења и идентификовању приоритета; (8) више времена и других ресурса намењених образовању за грађанско друштво. Кер и сарадници (Keer *et al.*, 2004) посебно наглашавају контекст учења који подразумева: (1) познавање захтева које намеће образовање за грађанско друштво као предмет и развијање стручности за активне форме учења; (2) признавање празнина у знању наставника, размечању и вештинама за грађанско образовање и развијање планова за обуку особља за бављење овим питањима; (3) изграђивање стратегија испитивања и вредновања реалистичних постигнућа ученика; (4) активну укљученост ученика у школу као заједницу, кроз различите структуре и иницијативе које су засноване на поверењу, поштовању и дијалогу. Аутори нарочито подвлаче потребу да се учи и стиче искуство у образовању за грађанско друштво не само у учионици, већ и кроз целокупни школски процес и активности и искуства која укључују ширу заједницу.

Анализирајући вишегодишњу примену програма Грађанског и моралног образовања у Сингапуру, Аи (Аi, 1998) указује на проблем несклада између циљева овог образовања и културе сингапурских школа. Програм Грађанског и моралног образовања у Сингапуру промовише сарадњу и групну солидарност. У исто време, укупна клима школе, систем управљања и руковођења и ригидни систем испитивања упућују на компетитивност. Након девет година примене Грађанског и моралног образовања, аутори сумњају да је овај предмет у Сингапуру унапредио ученичко интересовање за општу добробит. Од директора школа и наставника очекује се да ученике образују не само у академским знањима и вештинама, већ и за допринос грађанском животу у оквиру социјалног и економског развоја државе. Међутим, такав циљ образовања је тешко остварити, управо зато што је у постојећим систем испитивања и провере постигнућа уграђена конкуренција, а не кооперација између ученика

У прилог значаја ширег амбијента школе за успешно образовање за грађанско друштво, говоре и резултати истраживања Бакса и сарадника (Вах *et al.*, 2003). Ови аутори су утврдили да на ефикасност учења утичу ученикова опажања контекста и атмосфере у контексту учења. Поред опажања себе, ученици опажају атмосферу у школи која је круцијална за развијање способности и знања. Опуштена атмосфера заснована на правилима понашања договореним између ученика и наставника и у којој постоји јасна подела и уважавање сваке улоге, опажа се као најподстицајнија за учење. У таквој атмосфери ученици се осећају слободним да испољавају своје разноврсне идеје, размишљања, ставове и осећања, и што је најважније, лакше и брже долазе до нових сазнања, него у ригидном контексту учења.

Претходна разматрања о односу између културе школе и успешног образовања за грађанско друштво, говоре у прилог идеје да ова врста образовања не би требало да се ограничи на само један наставни предмет, већ да постане део опште атмосфере у школи, држави и друштву. Образовање за грађанско друштво треба да одсликава разумевање ствари и појава у окружењу кроз учење о нашој улози, правима и одговорностима у друштвеној заједници и да омогући усвајање активног односа према тој заједници.

Импликације и отворена питања за школску праксу

Једна од најважнијих импликација за школску праксу је да образовање за грађанско друштво има позитивне ефекте на *развој социјалних веш-*

тина и социјалног понашања ученика. У оквиру истраживања *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*, које је спровео Институт за педагошка истраживања, Јоксимовић и Максић (2003) указују на то да образовање за грађанско друштво у оквиру предмета Грађанско васпитање доводи до бољег разумевања сопствених потреба и потреба других, као и до унапређења комуникацијских вештина. Два истраживања обављена у Канади говоре у прилог тврдње да образовање за грађанско друштво подстиче развијање ставова толеранције, мултикултурализма и уважавања других људи (Covell & Howe, 2001a), самопоштовања код ученика, бољег прихватања вршњака из мањинских заједница, боље перцепције вршњачке подршке и подршке од стране наставника (Covell & Howe, 2001b). Резултати других истраживања указују да ово образовање доводи до бољег разумевања друштвеног окружења и других људи у њему (Lewis, 2003), формирања јавног идентитета грађанина (Spiecker & Steutel, 1995), као и развијању одговорности за квалитет друштвеног живота (Haydon, 2004).

Следећа важна импликација за школску праксу је питање *стварања предуслова* за описани позитивни утицај образовања за грађанско друштво. Најважнији предуслов је функционално грађанско понашање наставника. Наставници који испољавају овај облик понашања делују као позитивни *модел* на своје ученике. Школа може да подстиче функционално грађанско понашање наставника уколико развија моделе идентификације наставника са школом и прихватање корпоративног идентитета. За наше школе ово је потпуно ново и широко поље рада. Значајан предуслов је развијање опуштене атмосфере у настави и коришћење широке лепезе интерактивних метода рада са ученицима. Директори и управа школе требало би да се обуче и мотивишу наставнике да примењују кооперативно учење наставник–ученик, кооперативно учење у малој групи ученика, тимски рад, рад на пројекту и друге интерактивне методе рада. Ништа мање важан предуслов представља подстицање ситуационих интересовања код ученика и изражавање њиховог критичког мишљења, као кључног фактора развоја ученика у школи. Питање аутономије ученика је једно од суштинских питања образовања за грађанско друштво и, истовремено, велики изазов за целокупан школски систем.

Веома важна импликација за школску праксу је *промена културе школе* као институције. Промена би требало да иде у правцу напуштања модела културе моћи и тежње ка успостављању равнотеже између културе улоге и културе подршке. Такав модел културе школе подразумева да целокупна клима школског рада и понашање свих актера живота у

школи одражавају јасну поделу улога и одговорности, заинтересованост за друге људе и активну подршку њиховом учешћу у животу институције. Очигледно је да се то не може остварити одједном, већ постепено.

У будућем развијању образовања за грађанско друштво требало би имати у виду и нека отворена и сложена питања на која је у овом тренутку могуће дати само почетне одговоре. Потпунији одговори на њих захтевају озбиљан аналитички приступ.

Како у пракси образовања за грађанско друштво остварити равнотежу знање–вештине–ставови чији ће резултат бити друштвена акција? Витли (Whiteley, 2005) говори о парадоксу евидентном у западним друштвима која у последњих неколико деценија инвестирају све више ресурса у образовање, а у исто време доживљавају велики отклон грађана у кључним формама партиципације, посебно у изласку на изборе. Такође постоји тренд све мањег поверења грађана у снагу политичких партија и институције власти као суштину демократске политике. По његовом мишљењу, један од могућих одговора је да је поред улагања у опште образовање непходно друштвено улагање у образовање за грађанско друштво. Сâм аутор није задовољан овим одговором и сматра да је ово важно питање на које би и даље требало тражити релеванте одговоре.

Несумњиво је да сваки програм образовања за грађанско друштво мора водити рачуна о крајњем ефекту своје успешности – активном учешћу грађана у друштвеном животу. Искуства и запажања из западних земаља, односно земаља »старе« демократије, свакако би требало узети у обзир при развијању модела образовања за грађанско друштво у транзиционим друштвима и земљама »нове« демократије, као што је наша. Уважавање искустава западних друштава не би смело да се у пракси претвори у некритичко прихватање и копирање њихових модела. Кроз образовање за грађанско друштво потребно је развити активне грађане, способне да на аутентичан начин одговоре на потребе друштвене заједнице којој припадају. При том је неопходно саму заједницу сагледати у светлу њених друштвено-историјских и културолошких специфичности. Уравнотежен приступ туђим искуствима у области образовања за грађанско друштво подразумева критичку анализу страних модела и креирање сопственог који само у неким аспектима може да се ослања на резултате добре праксе из других земаља примерене потребама нашег друштвеног окружења.

Како да се избегну замке догматизма, везивања за одређену идеологију, односно како да се оствари идеал либералног образовања за грађанско друштво, када држава и власт утичу на све што је у домену јавног живота? Ово је врло тешко и деликатно питање које се директно тиче модела »доброг грађанина«. Одговор на ово питање захтевао би мултидисциплинарну анализу. Истовремено, одговор на ово питање је неопходан, јер у друштвима која претендују да буду демократска и у којима релативно често долази до промене власти, не би смело да се дозволи да образовање за грађанско друштво мења своје циљеве и програме у зависности од промене власти и идеологија.

Да ли би образовање за грађанско друштво требало да буде само један школски предмет или да се циљеви и пракса оваквог образовно-васпитног рада уграђују у сваки школски предмет и свеукупну културу школе као институције? Ово питање је кључно за остваривање практичног утицаја образовања за грађанско друштво на понашање појединца у друштвеној заједници. Крајњи циљ овог образовања је шири утицај и у том смислу је значајно да елементи образовања за грађанско друштво буду присутни у сваком школском предмету. Ту се, пре свега, мисли на демократску атмосферу, слободу постављања питања и укупну комуникацију уз међусобно уважавања личности. Исто тако је важно да се у ширем школском контексту који одређује свеукупну културу школе као институције успоставе и негују вредности које подржавају развој грађанске свести и активни грађански ангажман.

Шта би све тематски требало да обухвата образовање за грађанско друштво? Модерна друштва су врло комплексна и захтевају развијен ниво функционалне грађанске писмености. Зато је тешко дати свеобухватан одговор на питање саджаја образовања за грађанско друштво. Вероватно би најадекватнији одговор био да садржај овог образовања мора да буде веома флексибилан и да прати развојне захтеве одређеног друштва. На пример, у актуелном тренутку развоја нашег друштва, ово образовање би могло да укључује и области као што је предузетништво и европске интеграције.

Како би требало да се процењују дугорочни ефекти образовања за грађанско друштво? Можда један могући одговор нуде Кливер и сарадници (Cleaver *et al.*, 2005), дајући врло директне сугестије школама и директорима да: (1) поставе себи питање да ли програм образовања за грађанско друштво нуди ученицима боље разумевање суштине грађанства, више знања о грађанском друштву, као и развијање вештина активног учешћа у друштвеном животу; (2) испитају искуства образовања

за грађанско друштво које школа нуди и размотре однос ових искустава и других искустава о грађанству које ученици стичу у локалној заједници, породици и са вршњацима.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Ai, J.C.O. (1998): Civics and moral education in Singapore: lessons for citizenship education, *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 4, 505–524.
- Assor A., H. Kaplan & G. Roth (2002): Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students engagement in schoolwork, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 261–278.
- Bakx, A., Y. Vermetten & J. van der Sanden (2003): Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 223–245.
- Cassaday, H.J., R.E. Bloomfield & N. Hayward (2002): Relaxed conditions can provide memory cues in both undergraduates and primary school children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 531–547.
- Chen, A., P.W. Darst & R.P. Pangrazi (2001): An examination of situational interest and its sources, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 383–400.
- Christ, O., R. Dick, U. Wagner & J. Stellmacher (2003): When teachers go the extra mile: foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 329–341.
- Cleaver, E., E. Ireland, D. Kerr & J. Lopes (2005): *Listening to young people: citizenship education in England. Citizenship education longitudinal study: second cross-sectional survey 2004.* (DfES Research Report 626). London: DfES.
- Covell, K. & B.R. Howe (2001a): Moral education through the 3Rs: rights, respect and responsibility, *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No. 1, 29–41.
- Covell, K. & B.R. Howe (2001b): Moral values and education in children rights, *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No. 2, 68–89.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2003): Увођење предмета Грађанско васпитање; у С. Јоксимовић (прир.): *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији* (28–44). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Haydon, G. (2004): Values education: sustaining ethical environment, *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 4, 505–524.
- Јоксимовић, С. и С. Мaksiћ (2003): Закључци и препоруке; у С. Јоксимовић (прир.): *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији* (142–148). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kaldor, M. (2003): *Global civil society, an answer to war.* Cambridge: Polity.
- Keen, E. & A. Tirca (1999): *Education for democratic citizenship – teachers' guided.* Romania: Asociata Romana de educatie pentru democratie si drepturile omului, AREDDO. UK: Citizenship Foundation.

- Keer, D., E. Ireland, J. Lopes, R. Craig & E. Cleaver (2004): *Making citizenship education real. Citizenship education longitudinal study second annual report: first longitudinal survey*. (DfES Research Report 531). London: DfES.
- Lewis, Ch. (2003): Character education in a public high school: a multi-year inquiry into unified studies, *Journal of Moral Education*, Vol. 32, No. 1, 3–33.
- Pavlović, V. (2004): *Civilno društvo i demokratija*. Beograd: Politeia.
- Possardt-Mustakova, E. (2004): Education for critical moral consciousness, *Journal of Moral Education*, Vol. 33, No. 3, 245–269.
- Sinclair, M. (2004): *Learning to live together – building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Spiecker, B. & J. Steutel (1995): Political liberalism, civic education and the Dutch government, *Journal of Moral Education*, Vol. 24, No. 4, 383–394.
- Terwel, J. (2001): Cooperative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 619–645.
- Whiteley, P. (2005): *Citizenship education longitudinal study: second literature review. Citizenship education: the political science perspective* (DfES Research Report 631). London: DfES.

Примљено 23.02.2006; прихваћено за штампу 11.04.2006.

Branka Pavlović
FACTORS AND CHALLENGES OF SUCCESSFUL EDUCATION
FOR CIVIL SOCIETY

Abstract

This article concerns education for civil society through regular schooling as a significant issue of preparing children and young people for life in a modern, complex society. The paper aims to improve our understanding of the concept and the objectives of education for civil society, the role of the teacher, the role of teaching methods and the influence exerted by school culture. It also seeks to point out serious implications and open questions concerning our school practice. The article brings findings from several relevant studies emphasizing their significance for the improvement of our educational practice in relation to civil society. It places particular emphasis on the importance of interactive working methods, functional attitude of the civil society oriented teacher as a role model for students, the atmosphere in which students can express critique and personal attitudes, as well as the importance of school culture stimulating the balance between the culture of a role and the culture of support. Special emphasis is laid on the need for flexible approach to subject matter in relation to civil society as well as the need that it should not be limited to one school subject. Education for civil society is supposed gradually to become the principal model for school practice, both in subject matter content and in extra-curricular activities as well.

Key words: education, civil society, school culture, teacher, student.

ДЛЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Резюме

Предлагаемая статья посвящена образованию для гражданского общества в рамках регулярного обучения как важному вопросу подготовки детей и подростков к жизни в современном, комплексном обществе. Разработка данной темы может содействовать более глубокому и разностороннему пониманию самого понятия образования для гражданского общества, его целей, роли преподавателей в данном процессе, роли методов обучения и воздействия культуры школы. Одна из целей исследования – указать на важные импликации для практики отечественной школы и на некоторые открытые вопросы. В статье излагаются результаты довольно большого числа исследований, проведенных по данному вопросу и указывается на их значение для усовершенствования отечественной практики образования для гражданского общества. Особенно указывается на важность методов обучения, основывающихся на взаимодействии его участников, подчеркивается необходимость функционального гражданского поведения преподавателей как положительной модели для учащихся, важное значение создания благоприятного климата для высказывания критических мнений и для автономности учащихся, а также отмечается важная роль культуры школы, которая поощряет равновесие между культурой роли и культурой поддержки. Подчеркивается потребность гибкого подхода к содержаниям обучения и необходимость, чтобы они не ограничивались рамками одного учебного предмета, а чтобы они постепенно становились преобладающей моделью функционирования школы, как в обучении, так и во внешкольных и других видах деятельности.

Ключевые слова: образование, гражданское общество, культура школы, преподаватель, учащийся.