

Efekti direktnog političkog obrazovanja u školama

VLADIMIR VUJČIĆ

Fakultet političkih znanosti u Zagrebu

Sažetak

U ovom se radu analiziraju rezultati mnogih istraživanja u svijetu (Hessa i Torneya 1967., Langtona i Jenningsa 1969. i drugih istraživača) o mogućnostima i efektima direktnog političkog odgoja u školama na razvoj raznih dimenzija političke kulture učenika. Pokazalo se da u mnogim istraživanjima nije pronađena jača veza između direktnog političkog obrazovanja i raznih dimenzija političke kulture, ali je to, prema svemu sudeći, posljedica i metodološke neusklađenosti potencijala direktnog političkog obrazovanja i specifičnih kvaliteta pojedinih dimenzija političke kulture. Naime, istraživani su i efekti koji se od takvog obrazovanja vjerojatno ne mogu ni očekivati, pa je iz toga pogrešno suditi o potrebi i ulozi direktnog političkog obrazovanja u školama općenito. Prema tome, potrebna su brojnija, kompleksnija i sofisticiranija istraživanja radi separacije čistijih veza između političkog odgoja (obrazovanja) u školama i njegovih dimenzija (strukture nastavnog programa, nastavnih metoda, itd.) i određenih dimenzija političke kulture. I mali efekti tog obrazovanja mogu biti značajni, o čemu se ponekad ne vodi računa, jer su mnoga istraživanja u svijetu pokazala da se neke temeljne političke orijentacije (na primjer, politička stranačka identifikacija, političko povjerenje) formiraju dosta rano i izvan školskog konteksta.

Koliko je poznato, sve zemlje u svijetu u svojim školskim sistemima imaju određene programe (nastavne predmete) kojima se ostvaruje izravno političko obrazovanje ponajprije u funkciji održavanja stabilnosti sistema, a manje radi potpune i efikasne političke socijalizacije mladih u smjeru razvoja njihove demokratske političke kulture. Više je, dakle, usmjereno na održavanje sistema nego na razvijanje političkih sposobnosti učenika za aktivno sudjelovanje u postupnoj i demokratski konstituiranoj praksi transformiranja, a u nekim aspektima i radikalnog mijenjanja sistema. Razlozi takva obrazovanja se u totalitarnim društvima razlikuju od onih u demokratskim državama. W. Gardner (1969.), primjerice, smatra da su totalitarne države uvele programe političkog obrazovanja (direktnog političkog odgoja) upravo zato da bi se održao mehanizam totalitarne vlasti, a demokratske zato da bi se povezali difuzni aspekti političkog pluralizma u one zajedničke niti ili svijesti o zajednici (zajedničkom) o kojima uvelike ovisi funkcioniranje društva i

države kao cjeline.¹ No, bili programi političke socijalizacije više ili manje direktni, ostaje činjenica da su uvedeni prije svega zbog održavanja stabilnosti sistema, a manje zbog njegova mijenjanja.

U nastojanju da pokažu efekte rane socijalizacije kao one koji se kasnije u životu odraslih manifestiraju u rasprostranjenoj podršci sistemu, Easton i Denis (1969.) su razvili tzv. političku teoriju socijalizacije. Oni su, naime, smatrali da je rana socijalizacija značajan izvor široke podrške koju odrasli iskazuju sistemu i da je kao takva izvor varijacije u persistenciji političkih sistema. Prema njihovoj teoriji uvjet za povećavanje persistencije političkog sistema (njegove trajnosti i stabilnosti) jest u gotovo invarijabilnom procesu političke socijalizacije u vrijeme djetinjstva. Rana politička socijalizacija mora proći slijedeći proces: dijete prvo postaje svjesno političkog sistema, ali preko personalnog kontakta s najbližim predstavnicima sistema, kao što je policajac, i nešto udaljenijih personalnih simbola države, kao što je predsjednik. Proces politizacije, dakle, teče tako da dijete promatra državu kao nešto što je simbolizirano tim dvjema osobama (riječ je o procesu personalizacije države), koje ono sagledava kao moćne i benevolentne (riječ je o procesu idealizacije države). Kako dijete raste, kako se kreće prema adolescenciji, ono počinje tu ranu personalizaciju i idealizaciju države postupno transformirati u pogled prema kojem je država simbolizirana institucijama sistema, koje dijete općenito prihvaća i voli (riječ je o rasprostranjenoj podršci sistemu). Tako se ta difuzna (rasprostranjena) potpora sistemu među građanima uzima kao kritička varijabla za persistenciju sistema, barem dugoročno gledano. Temeljna teza te teorije je, dakle, da je rana politizacija (personalizacija i idealizacija) nužan uvjet za kasniju difuznu potporu sistemu.²

Međutim, neka istraživanja nisu potpuno potvrdila tu teoriju. Rezultati istraživanja u nekim europskim zemljama, kao i u širim slojevima u SAD, nisu pokazali da su djeca po sebi sklona idealizirati predsjednika i policajce i invarijabilno personalizirati i idealizirati državu. Ali ti neidealizirajući pogledi na državu čini se da ipak nisu smanjili njihovu vezanost za sistem.

D. O. Sears navodi rezultate dviju studija koje potvrđuju ovaj stav. Njihovi su rezultati temeljeni na direktnim korelacijama između dječje rane idealizacije i njihove difuzne potpore sistemu. Difuzna potpora sistemu je indeksirana mjerenjem općeg političkog povjerenja kulture zakona, a to su dvije relevantne varijable političke kulture ljudi u demokratskim društvima. U prvoj studiji R. L. Engstrom je pokazao da je poštivanje zakona (slaganje sa zakonom) povezano sa opažanom benevolencijom države među bijelom ($r = 0.30$), ali ne i među crnom djecom ($r = -0.07$).³ Slične rezultate su našli, koristeći regresijske analize, Rodgers i Taylor.

¹ W. Gardner, *Political Socialization*, in: D. B. Heather, *The Teaching of Politics*, Methuen Educational Limited, London 1969., str. 40.

² Takav konzistentni pogled razradili su D. Easton i J. Dennis, *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, New York: MacGraw-Hill 1969.

³ R. L. Engstrom, *Race and Compliance: Differential political socialization*, *Polity*, 3, 1970, str. 101—111.

Naime, u njihovu istraživanju povoljni stavovi prema državi bili su u značajnoj svezi s te dvije varijable političke kulture u uzorku bijele djece, ali ne i u uzorku crne djece.⁴ Kako ni u jednoj studiji nisu pronađene rasne razlike u političkom povjerenju i poštivanju zakona, moglo se zaključiti da su svi izgledi da idealizacija države kod djece u procesu rane socijalizacije nije nužan preduvjet za ostvarivanje potpore sistema. Na temelju tih i nekih drugih istraživanja D. O. Sears je zaključio da »djeca ne personaliziraju i ne idealiziraju uvijek, a čak i kada to čine, ipak često završavaju s visokom lojalnošću. Tako dokazi dosada ne pokazuju da su rane personalizacije i idealizacije kritički elementi u formiranju dječje difuzne potpore sistemu.«⁵ Međutim, ako bi se i stvarno moglo tvrditi da rana politizacija na bazi personalizacije i idealizacija sistema nije izvor kasnije difuzne potpore sistemu, to još ne znači da politička socijalizacija u djetinjstvu, a napose politička socijalizacija u obliku političkog obrazovanja u školskom sistemu, nisu značajni izvori i široke potpore sistemu i njegove stabilnosti, ali i njegova postupnog mijenjanja.

Sada prelazimo na analizu rezultata nekih direktnih istraživanja o ulozi političkog obrazovanja u školama, dakle, formalnog političkog obrazovanja, u ostvarivanju političke socijalizacije mladih.

Postoji vrlo malo sistematskih empirijskih istraživanja o efektima direktne (manifestne) političke socijalizacije u školi, koja se ostvaruje prije svega u obliku nastavnog predmeta o tzv. građanskom (*civic*) ili političkom obrazovanju mladih.⁶ A postojeći rezultati istraživanja su uglavnom nekonkluzivni. Prva ozbiljnija studija o efektima direktnog političkog obrazovanja provedena je od Almonda i Verbe (1963.) u nekoliko američkih i europskih zemalja. Oni su utvrdili da direktno proučavanje o politici može povećati pojedincu sposobnost političke kompetencije (*sense of political competence*), vrlo važne varijable u strukturi političke kulture ljudi, ali da ona jako ovisi o *sadržaju* obrazovanja i općem političkom kontekstu u kojem se učenje ostvaruje. Prema tome, ukoliko se računa s pozitivnim efektima političkog obrazovanja u školi, ako je suditi na bazi ovih rezultata, onda je vjerojatno da su sami sadržaji političkog obrazovanja (sadržaji nastavnog programa) i politički kontekst poučavanja odlučujuće varijable za ostvarenje pozitivnih rezultata. Autori su o tome zaključili: »Dok postoji jasna veza između manifestnog političkog poučavanja i političke kompetencije u Sjedinjenim Državama, Britaniji i Meksiku, takva očita veza ne postoji u dvije države (Njemačkoj i Italiji) čiji su obrazovni sistemi bili opterećeni antidemokratskom filozofijom. Ovaj kontrast jako ukazuje da manifestno političko poučavanje može imati utjecaja, ali će taj utjecaj znatno ovisiti o sadržaju koji se poučava.«⁷ Očito je, dakle, da demokratski model

⁴ H. R. Rodgers and G. Taylor, *Pre-adult attitudes toward legal compliance: notes toward a theory*, *Social Science Quarterly*, 51/1970., str. 539—551.

⁵ D. O. Sears, *Political Socialization*, in: *Micropolitical Theory, Handbook of Political Science*, Vol. 2, eds., F. I. Greenstein and N. W. Polsby, Addison-Wesley Pub. Company 1975., str. 113.

⁶ J. Coleman, *Education and Political Development*, Princeton University Press, 1965., str. 23.

⁷ G. Almond and S. Verba, *The Civic Culture*, Princeton, New Jersey 1963, str. 362—363.

obrazovanja (nastave) i sam sadržaj nastavnog programa političke edukacije igraju značajnu ulogu u ostvarivanju političkog razvoja ljudi, ali to se iz ovih rezultata ne može sa sigurnošću zaključiti.

Pregledom ranijih istraživanja o efektima direktnog političkog obrazovanja na razvoj političke kulture mladih J. Coleman je zaključio ovako: »U ovoj etapi našeg znanja mi možemo reći samo to da je utjecaj manifestne političke socijalizacije u školama visoko varijabilan i da ovisi ne samo o sadržaju već i o određenom kontekstu i jačini pojačavajućih ili oporbenih iskustava i utjecaja u široj izvanškolskoj sredini. Fakat da škole u novim zemljama imaju presumptivno veću ulogu u političkoj socijalizaciji može opskrbiti nas jasnijom slikom o potencijalima i limitima manipulacije sadržajem programa.«⁸ Očito je, prema tome, da nekoliko faktora uvjetuje pozitivne efekte političkog obrazovanja u školama: sadržaj nastavnog predmeta političke edukacije, demokratski kontekst poučavanja, kulturni nivo sredine u kojoj djeca žive i kongruencija između školskog poučavanja i izvanškolskih utjecaja. O tome će još biti riječi; sada bih se zadržao na nekim istraživanjima akumuliranim nakon te Colemanove opservacije.

W. Gardner je dao djelomičan pregled istraživanja o ulozi političkog obrazovanja u procesu političke socijalizacije mladih. Analizom nekih radova, na primjer J. R. Azreal (1965.), mogao je zaključiti da samo postojanje predmeta ili sadržaja političkog karaktera u školskom obrazovanju nije po sebi garancija za stimuliranje političkog mišljenja i političke aktivnosti kod učenika. Tako je Azreal našao da su se učenici u SSSR-u uglavnom odnosili indiferentno i apatično prema predmetima političkog obrazovanja.⁹ Mnoge studije u SAD pokazale su da postoje samo niske korelacije između programa političkog obrazovanja u školama i političkih stavova učenika. Ali ima i onih koji tvrde suprotno.¹⁰ Na primjer, Hess i Torney (1967.) su zaključili da je škola u SAD, napose osnovna škola, odlučujući činilac u razvoju političke kulture učenika.¹¹ Na temelju rezultata tih istraživanja W. Gardner je zaključio ovo: »Takvi ambivalentni istraživački nalazi pokazuju da precizni efekti direktne političke socijalizacije ostaju tajna. Najodvažniji i pouzdaniji zaključci su da školski programi imaju najviši utjecaj na mlade učenike (negdje od šest do trinaest godina), a da je šansa za diskusiju o političkim problemima u školi povezana s razvojem osjećanja političke kompetencije (the sense political competence).«¹²

Među rijetkim istraživanjima o efektima direktnog političkog obrazovanja mladih nalazimo i ono K. Langtona i M. Jenningsa (1969.). To je istraživanje bilo dosta

⁸ J. Coleman (ed.), *Education and Political Development*, op. cit., str. 23—24.

⁹ J. R. Azreal, *Patterns of Polity — Directed Educational Development*, in: J. Coleman, *Educational and Political Development*, op. cit., str. 233—272.

¹⁰ Vidjeti o tome u: A. Smith, et. al., *The Effect of An Introductory Political Science Course on Student Attitudes Toward Political Participation*, *American Political Science Review*, 1958., str. 1129—1132.

¹¹ R. Hess and J. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*, Aldine Publishing Co., Chicago 1967., str. 219.

¹² W. Gardner, op. cit., str. 42.

kompleksno i obuhvatilo je više kontrolnih i ovisnih varijabli u odnosu na programe političkog obrazovanja u srednjoj školi. Istraživanje je provedeno u SAD. Sadržaji (aspekti) političke kulture definirani su kao ovisne varijable, a bilo ih je ukupno osam: 1. političko znanje i ideološko sudenje, 2. politički interes, 3. način političkog informiranja, 4. politički razgovori, 5. politička efikasnost (kompetencija), 6. politički cinizam, 7. građanska tolerancija i 8. politička participacija. Istraživače je zanimalo u kojoj mjeri izbor i broj predmeta građanskog obrazovanja u školi utječe na razvoj navedenih sadržaja (aspekata) političke kulture učenika. Da bi se što bolje razabrao utjecaj izabranih predmeta građanskog obrazovanja na navedene političke komponente, autori su osigurali kontrolu slijedećih varijabli: kvalitetu škole (na bazi postotaka učenika pojedine srednje škole koji upisuju više ili visoko obrazovanje), prosječne ocjene, spol, politički interes, broj izabranih povijesnih predmeta, obrazovanje roditelja i stupanj politizacije roditelja. Smatralo se da su te kontrolne varijable odlučujuće za ocjenu što čistijih efekata političkog obrazovanja (izabranih predmeta građanskog obrazovanja) u školama na navedene ovisne varijable (sadržaja političke kulture).

Rezultati tog istraživanja bili su pesimistični u odnosu na ulogu političkog obrazovanja u ostvarivanju političke socijalizacije učenika. Pokazalo se, naime, da programi političkog obrazovanja imaju posve minoran efekat na političku socijalizaciju mladih, iako je uočeno da izbor programa političkog obrazovanja ima određenog utjecaja na razvoj navedenih komponenti političke kulture. Najviši standardni beta-koeficijent nađen je između izabranih programa političkog obrazovanja i političkog znanja ($r = 0.11$), što je prilično niska povezanost. U cjelini uzeto, kažu autori, »ima malo dokaza da programi građanskog (*civic*) obrazovanja imaju značajan efekat na političke orijentacije velike većine učenika američkih srednjih škola«. ¹³ Treba, međutim, reći da su ovi programi imali najviše utjecaja na učenike iz niže klase, a napose na razvoj njihove političke efikasnosti (kompetencije), političkog interesa i političkog diskursa.

Zašto programi direktnog političkog obrazovanja pokazuju male efekte na političku socijalizaciju srednjoškolaca? Uzroke tome treba tražiti, ali je moguće objašnjenje skriveno u nalazima koje su o političkoj socijalizaciji učenika srednje škole ostvarili Hess i Torney u svojim već klasičnim istraživanjima. Hess i Torney (1967.) su, naime, ustvrdili, a dijelom i provjerili, da su temelji političke kulture učenika, u gotovo svim dimenzijama političke kulture, uspostavljaju u toku osnovnog školovanja. O tome su i sami pisali ovako: »Rezultati ovih testiranja (pilot studije) nisu potvrdili hipotezu da se značajniji razvoj i promjena u političkim stavovima javlja za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja. Suprotno tome, nalazi su otkrili da se neočekivano visok stupanj političkog učenja i iskustva javio na razini prije srednje škole«. ¹⁴ Ako bi rezultate Langtona i Jenningsa cijenili na bazi tih nalaza, onda oni nisu ni mogli biti bitno drugačiji. Iz njih bi se moglo zaključiti da

¹³ K. P. Langton and M. K. Jennings, *Formal Environment: The School*, in (ed.): K. P. Langton, *Political Socialization*, Oxford Univ. Press, Inc., London 1969., str. 116.

¹⁴ R. Hess and J. Torney, op. cit., str. 9.

nije ni moguće očekivati spektakularnije promjene u političkoj strukturi učenika srednje škole, pa ako se izvjesne promjene i ostvare na bazi direktnog političkog obrazovanja, tada se one ne mogu protumačiti kao slabost tog obrazovanja, već prije kao njegova prednost. I male promjene u određenim slučajevima moraju se tretirati kao veoma značajne. Nažalost, to se često previda. Upravo te minimalne promjene često su kvalitativne prirode, pa su one značajnije nego što se o njima može suditi iz minimalnih kvantitativnih veličina.

Uzroke maloj efikasnosti neposrednog političkog obrazovanja u srednjim školama treba tražiti i u sadržajima, a napose ciljevima koji se pripisuju tom obrazovanju. Solidnu analizu svih mogućih osporavanja građanskog (*civic*) obrazovanja u školama dao je D. Thompson (1969.), gdje je ustvrdio da postoji velik jaz između onoga što predmet (sadržaj) građanskog obrazovanja jest i ciljeva koji mu se pripisuju, odnosno koji se od njega očekuju. Thompson je mišljenja da se često osporava mogućnost građanskog obrazovanja kao posebnog predmeta s pogrešnog stajališta. Ako je sadržaj i cilj takvog predmeta prenošenje sistema vrijednosti i odanosti sistemu, onda »takav predmet nema većeg značaja, jer se sve te kvalitete formiraju izvan njegova učenja u razredu«. ¹⁵ Iz toga bi se dalje moglo pretpostavljati da i mnoga istraživanja o ulozi neposrednog političkog obrazovanja u školama nisu u korelaciji sa sadržajima tog obrazovanja. Naime, istraživanjima se možda mjere oni aspekti političke kulture koji nisu ni predviđeni kao sadržaj ili cilj neposrednog političkog obrazovanja u školama. Vidjeli smo, primjerice, da su Langton i Jennings mjerili mnoge aspekte političke kulture (politički interes, politički cinizam, političku efikasnost, građansku toleranciju) koji nisu dati u sadržajima političkog obrazovanja, ali su ipak na temelju dobivenih rezultata zaključivali o neefikasnosti tog obrazovanja. Sudimo li o tome i na temelju nalaza Hessa i Torneya (1967.), a znamo da su oni tvrdili da je škola u ovom procesu veoma značajna, da su pokazali da se učitelji u osnovnoj školi značajno razlikuju od učenika u pogledu političkog cinizma, političke efikasnosti (kompetencije), odnosa prema političkim strankama i grupama za pritiske u politici, tada se ne bi moglo pojednostavljeno zaključivati o ulozi neposrednog političkog obrazovanja. Povežemo li to sa zapažanjem o ulozi direktnog obrazovanja u školama Almonda i Verbe (1963.), onda će nam stvar oko uloge i mogućnosti takvog obrazovanja biti možda jasnija. Zbog važnosti njihova zapažanja za ocjenu takvog obrazovanja u odnosu na često upotrebljavane kriterije u istraživanjima njegove uloge, ovdje ćemo navesti njihov stav o tome u cjelini. O tome kažu ovo: »Naši podaci su pokazali da je edukacija najvažnija determinanta političkih stavova ... Edukacija, kako su naši podaci pokazali, može razviti brojne glavne komponente građanske kulture. Ona može vježbati pojedince u vještinama političke participacije. Oni mogu biti poučeni kako da dodu do informacija; oni mogu biti uvedeni u *mass-medije*; oni mogu naučiti formalnu strukturu politike, kao i važnost državnih i političkih institucija. A moguće je da se preko edukacije komuniciraju eksplicitne norme o demokratskoj participaciji i odgovornosti. Ali

¹⁵ D. Thompson, *The Teaching of Civics and British Constitution*, in: *The Teaching of Politics*, ed. by D. B. Heather, Methuen Educational Limited, London, 1969., str. 52.

naši podaci također pokazuju da edukacija može formirati samo neke komponente građanske kulture. Škole mogu poučiti kognitivnim vještinama koje su vezane za participaciju, ali mogu li one poučiti temeljnim socijalnim stavovima koji su važne komponente građanske kulture? Može li edukacija učiti socijalnom povjerenju i pouzdanosti? Može li ona potaći prožimanje političkog procesa ovim socijalnim stavovima? I može li poželjno miješanje aktivnosti i pasivnosti, uključivanja i indiferencije, županijskih, podaničkih i participirajućih orijentacija biti komunicirano preko formalnog obrazovanja? Naša analiza odnosa između procesa socijalizacije i izgrađivanja građanske kulture pokazuje da formalna edukacija ne može biti adekvatni supstitut za vrijeme u stvaranju ovih drugih komponenti građanske kulture.¹⁶ Prema tome, mogla bi se postaviti teza da su mnoga istraživanja efekata formalnog političkog obrazovanja u školama mjerila efekte koji se, prema svemu sudeći, ne mogu znatno jače ni očekivati od takvog obrazovanja. Istraživali su se, dakle, oni efekti koji takvim obrazovanjem možda ne mogu ni biti značajnije ostvareni (kao što su politička efikasnost, tolerancija, povjerenje i slično). Stoga se, prema svemu sudeći, nisu ni mogli naći značajniji korelati između direktnog političkog obrazovanja i mjerenih aspekata između direktnog političkog obrazovanja i mjerenih aspekata političke kulture učenika. Prema tome, istraživanja uloge direktnog političkog obrazovanja treba primjeriti sadržajima tog obrazovanja i postavljenim ciljevima koji se tim sadržajima realno mogu ostvariti. Čini se da je u cjelini točna tvrdnja koju su iznijeli Almond i Verba da efekti političke socijalizacije na bazi direktnog političkog obrazovanja ovise prije svega o sadržajima i kontekstu tog obrazovanja, a o tome je već bilo govora.

Čini se, međutim, da efekti političkog obrazovanja ne ovise samo o sadržaju i demokratskom kontekstu tog obrazovanja, nego i o *kontinuitetu* političke socijalizacije mladih. Ako nema adekvatnog kontinuiteta u političkoj socijalizaciji djece i omladine i ako u tom procesu nisu razvijeni ravnomjerno ili postupno (zakonomjerno) svi aspekti (afektivni, participativni i kognitivni) političke kulture, tada ni efekti političkog obrazovanja ne mogu biti onakvi kakvi bi možda mogli biti. Ako, primjerice, nije u procesu rane političke socijalizacije razvijen tzv. »afekat sistema« (afektivna vezanost za politički sistem i svijest o političkoj zajednici kao cjelini), onda je veliko pitanje hoće li se kasnije moći razvijati osjećanje političke efikasnosti, tolerancije i napose participativni stav prema politici i državi. Problem je, dakle, u tome da se paralelno ili sukcesivno s razvojem participacijskih stavova i vještina, koje škola i drugi agenti socijalizacije mogu poticati, razvija i afektivna vezanost za politički sistem. Da je tome tako svjedoče i nalazi Almonda i Verba u njihovim istraživanjima građanske kulture u više zemalja svijeta. Tako su, primjerice, oni našli visoku razinu političke spoznaje kod ispitanika u Njemačkoj, dok su, suprotno tome, našli jako prisutan »afekat sistema« kod ispitanika u Meksiku. »U Njemačkoj smo našli visok nivo političke spoznaje. Ono što nedostaje jest afekat sistema i osjećanje sposobnosti da se kooperira sa sugrađanima. U Meksiku smo našli kao slabije razvijene obrazovne i kognitivne komponente, ali tamo postoji afekat siste-

¹⁶ G. Almond and S. Verba, *The Civic Culture*, op. cit., str. 501—502.

ma i visoko razvijen osjećaj identiteta kod Meksikanaca.¹⁷ Čini se, dakle, da i ovo potvrđuje tezu da sadržaji obrazovanja u školama određuju i efekte tog obrazovanja, ali da oni značajno ovise i o kontinuitetu procesa razvijanja i formiranja tzv. afekta sistema. Političko obrazovanje mora, da tako kažemo, imati pripremljenu podlogu na kojoj može dalje graditi i poticati političku kulturu učenika. Ako te podloge nema, onda ni efekti političkog obrazovanja ne mogu biti takvi i konzistentni kakvi bi u protivnom mogli biti.

Efikasnost direktnog političkog obrazovanja u ukupnom procesu političke socijalizacije učenika ovisi ne samo o sadržajima tog obrazovanja već i o *kongruenciji* između obrazovanja i utjecaja drugih socijalističkih činilaca u školi i društvu kao cjelini. Ako, na primjer, djeca u školi uče jedno, a kod kuće posve drugo o državi, tada je teško postići očekivani efekat školskog političkog obrazovanja. U svojoj antropološkoj studiji L. Wylie (1957.) otkrio je da djeca u školi uče o državi i njenim službenicima kao benevolentnima, a dok u obitelji uče da je država izvor zla, a njeni službenici pokvareni, glupi i sebični ljudi.¹⁸ E. Litt (1966.) našao je određenu kongruenciju između političkog obrazovanja u školama u SAD i utjecaja drugih socijalizacijskih činilaca. On je, naime, pronašao da političko obrazovanje u školama utječe i na razvoj političkih vrijednosti učenika, a ne samo na njihovo znanje, ali je taj utjecaj bio jači u onim slučajevima kada su naučene vrijednosti u školi bile u sukladnosti s vrijednosnim utjecajima drugih činilaca socijalizacije. On je, također, pronašao da je građansko obrazovanje utjecalo na mijenjanje bazičnih stavova o politici, što je suprotno Langtonovim istraživanjima. Litt je uočio da su jači osjećaj za demokratske procese i procedure imali oni učenici koji su pohađali direktno političko obrazovanje u školama. Razlog leži u činjenici da udžbenici građanskog obrazovanja u SAD naglašavaju upravo sadržaje kojima se potiče »demokratski credo« (preko 50% referenci u udžbenicima građanskog obrazovanja odnosi se na demokratski credo, a reference o političkoj aktivnosti, dužnosti i političkoj efikasnosti (kompetenciji) zastupljene su samo s 12%. Zanimljivo je da su reference o političkim konfliktima zastupljene sa samo 4% a o političkim procesima sa 5%). Litt je, također, pronašao da program građanskog obrazovanja nije imao utjecaja na stavove prema političkoj participaciji građana. On je zaključio da se stavovi o političkoj aktivnosti i kompetenciji formiraju drugim kanalima socijalizacije.¹⁹ Na temelju analize raznih studija političkog obrazovanja u školama R. Dawson i K. Prewitt (1969.) su zaključili da su nalazi tih studija još uvijek više sugestivni nego konkluzivni. Tome su dodali i ovo: »Čini se, međutim, očitim da bi bez formalnog građanskog obrazovanja članovi zajednice bili manje informirani o svijetu politike. Oni bi imali manje informacija o političkim strukturama i procesima. Ali treba ipak sumnjati u to da su bazične političke lojalnosti i vezanosti bitno razvijene ili izmijenjene takvim građanskim obrazovanjem. Ako je građansko

¹⁷ G. Almond and S. Verba, *The Civic Culture*, op. cit., str. 503.

¹⁸ L. Wylie, *Village in the Vancluse*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1975, str. 207.

¹⁹ E. Litt, *The Political Imagination*, Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1966., str. 490.

obrazovanje nekonzistentno s političkim svijetom odraslih, vršnjaka i drugih agenata socijalizacije, ono onda ne može ni biti jako efektivno.²⁰

Da bi, dakle, građansko (političko) obrazovanje u školama bilo efikasno u razvijanju raznih aspekata političke kulture učenika, ono bi moralo postići slijedeće: 1. moralo bi imati takve sadržaje koji »pokrivaju« sve aspekte političkog fenomena i koji anticipiraju politički svijet odraslih; 2. moralo bi imati sadržaje koji odgovaraju projektiranim ciljevima (funkcijama) ovog obrazovanja (ako je cilj održavanje stabilnosti sistema, a ne osposobljavanje čovjeka za političku ulogu u demokratskom društvu, tj. za političku participaciju u društvu, onda i sadržaj mora biti potčinjen tako postavljenom cilju); 3. moralo bi biti usmjerenije na analizu stvarnih političkih procesa u društvu nego na analizu političkih struktura (sada je upravo obrnut odnos) i 4. moralo bi ideološko-normativni pristup zamijeniti što objektivnijim analizama političke prakse u cjelini. D. Thompson je mišljenja da se postojeći sadržaji političkog obrazovanja, koji su uglavnom usmjereni na deskripciju sistema i na njegovu normativnu strukturu, moraju zamijeniti u skladu s glavnim ciljem ovog obrazovanja, a taj bi trebao biti osposobljavanje pojedinaca za participacijsku političku ulogu u društvu. Stoga srž programa mora biti povezana s političkom ulogom običnog građanina, a to onda uvjetuje njegovo fokusiranje na stvarni proces vladanja, a ne samo na strukturu vlasti i sistema. Cilj je građanskog obrazovanja da pojedinci postanu informiraniji o politici u cjelini, ali i svjesniji, slobodniji i aktivniji nego što bi bili bez njega.²¹ Vlada mišljenje da bi ovaj program u osnovi mogao imati slijedeće tematske cjeline: 1. struktura i djelovanje političkih institucija na nacionalnoj i lokalnoj razini; 2. stvarni proces vladanja, a ne model vlasti *in abstracto*; 3. osnove političke ekonomije i ekonomske teorije i 4. određeni aspekti međunarodne političke scene.

²⁰ R. Dawson and K. Prewitt, *Political Socialization*, Boston, Little, Brown and Co., 1969., str. 152.

²¹ Škola može odigrati značajnu ulogu u procesu političke socijalizacije za demokraciju. Njena uloga je posebno značajna u novonastalim demokracijama. Ovdje se navodi zanimljiv primjer oblikovanja uloge osnovne škole u ostvarivanju političkog odgoja za demokraciju u Argentini. Autor i koordinator programa je Roxana Morduchowicz, profesorica u Buenos Aires University (Department of Education). Zbog zanimljivosti tog programa i za naše prilike ovdje ga navodimo prema tekstu pisma ove profesorice članu RCPE/IPSA Rudigeru Meyenbergu. Ona u svom pismu piše: »Radim na posebnom programu (razrađenom 1983., u vrijeme povrata demokracije u zemlju nakon osmogodišnje vojne diktature) da bi ojačale demokratske vrijednosti kod učenika i da bi ih se poučilo o aktualnim političkim događajima. Mi smo čvrsto uvjereni da su škole činitelji političke socijalizacije i želimo da učitelji razgovaraju o politici i o kontroverznim problemima s učenicima u osnovnoj školi...

Od 1984. radila sam na Department of Education u Buenos Airesu na dva važna cilja:

1. da se podupre sloboda izražavanja i participacije kod djece
2. da se dopusti realnosti (aktualnim političkim događajima) da uđu u školu

Da bi se unaprijedila sloboda izražavanja mi smo, kao prvo, napravili časopis (novine), u kojem su pisali učenici sedmog i osmog razreda naših osnovnih škola. Časopis je otposlao u više od 300 škola u cijelom gradu. Većina priča koje su djeca pisala za časopis 1984. i 1985. bila su vezana za demokraciju, slobodu, ljudska prava i noviju prošlost. Moramo ojačati de-

mokraciju, jer je ona nova. Želimo da djeca čitaju novine, da znaju što se događa u gradu, zemlji i svijetu. Želimo da budu dobro informirana, da govore o politici i realnosti i da iznose svoje poglede, utemeljene na realnoj i slobodnoj informaciji.

Mi nismo ništa znali u vrijeme osmogodišnjeg Malvinskog rata. Vojne vlasti su kontrolirale medije. Ali sada, u vrijeme kada nema cenzure, vrijeme je da znamo, da budemo informirani, da brinemo. Mi smo izgubili demokraciju i naučili smo je cijeniti. Mi trebamo početi s djecom u školi i pomoći im da razumiju zašto moraju biti dobro informirani i imati slobodu tiska, te što sloboda izražavanja i participacije u novoj demokraciji znači.

Ali ono što je važno za nas, važno je i za druge zemlje u svijetu. Čak i za starije demokracije — gdje djeca treba da razumiju svoju ulogu aktivnih građana s pravom da slobodno izraze sebe i da sudjeluju u javnim problemima.

Škole često izbjegavaju diskusiju o kontroverznim problemima. Upotrebom novina na način kako sam to prije objasnila naši mladi su raspravljali svugdje, a ne samo u predmetima građanskog odgoja.

Politika i realnost ulaze u školu stalno: kada učitelj poučava matematiku, jezik, društvene i prirodne znanosti. Teme o kojima učitelji i učenici raspravljaju uvijek su iz svakidašnjeg života: gospodarstva, ljudskih prava, obrane, zagađivanja okoliša, demokracije u Latinskoj Americi, itd.

Učenici diskutiraju i uče kako da sudjeluju u slobodnom društvu i što im treba da bi bili dobro informirani i da upoznaju vlastite poglede.

Prošle godine smo završili istraživački projekt o ovom predmetu u pet osnovnih javnih škola u Buenos Airesu. Analizirali smo osjećanja djece i učitelja i interese prema politici i aktualnim događanjima kada se u školi koriste novinama. Pitanja koja smo postavili sebi prije starta bila su: Jesu li oni više zainteresirani za politiku? Znaju li više o njoj? Da li se povećava politička svijest? Što se događa kod učitelja i djece kada diskutiraju o političkoj informaciji i aktualnim događajima na bazi informacija koje čitaju u novinama? Imamo već neke nalaze... Ove godine radimo s ravnateljima škola jer mi mislimo da su oni ključni u unapređivanju političkih diskusija u razredu...

Unazad dvije godine novine iz cijele zemlje pokazale su interes za ovaj program, te sam počela širiti ideju na ostatak zemlje. Putovala sam, organizirala tečajeve o upotrebi novina u školi za diskusiju o politici, o aktualnim događajima i realnosti. Organizirali smo i četiri nacionalne konferencije o novinstvu u školi koje prosječno više od 600 učitelja i profesora.

Svake godine sve je više učitelja zainteresirano za upotrebu novina kao sredstva političke informacije u školama. U ovom projektu imamo tri osnovna cilja: da se unaprijedi...

- a. kritičko čitanje novina
- b. politička diskusija u školi, utemeljena na stvarnosti svakidašnjeg života
- c. sloboda izražavanja

To znači da će učitelj, koji koristi dnevne novine u školi, planirati aktivnosti za ova tri cilja (navode se primjeri rada)...

Čitanjem novina učenici su pokušali shvatiti prošlost. Razumjeli su da trebaju više informacija, pa su ih skupljali. Anketirali su ljude na ulici; intervjuirali su političare;... Kada bi završili, imali su mnogo informacija i željeli su pisati pismo predsjedniku, koje je bilo publicirano u jednom od novina.

Djeca su osjetila da pripadaju društvu i da su njihovi pogledi zaista važni. Mogla su govoriti i razgovarati o političkim problemima i mogla su utjecati na zajednicu participacijom u ovom slobodnom društvu.

Ovo je način na koji pokušavamo ojačati proces političke socijalizacije i odanosti demokraciji.

S tom istom idejom (poučiti učenike što znači sloboda izražavanja) počeli smo drugi projekt 1987. godine: radio-show, koji su ponovo proizvela djeca za djecu. Svakog utorka u 9 sati, učenici šestog i sedmog razreda u Buenos Airesu zaustavljali su učenje, palili radio i slušali

show djece iz jedne od 460 škola u gradu. To je bio show uživo, a svakog je utorka u njegovoj realizaciji sudjelovala druga škola.

Novine i radio program su dobar put da poučimo učenike pravu koje imaju da se slobodno izraze po prvi puta u svom životu... Oni su naučili da sudjeluju u novoj demokraciji. Oni su također razumjeli da je demokracija samo sistem koji im je omogućio da govore slobodno, bez straha da će biti kidnapirani ili ubijeni...

Godine 1986. sam počela s trećim programom koji je uskoro postao najveći i danas je glavni program. Kako sam pokazala, željeli smo da učitelji i učenici diskutiraju i o kontroverznim problemima u razredu. S jedne strane, škole su bile izolirane mnogo godina, pa je postojala realna potreba da se izgradi most između njih i svakidašnjeg života, a s druge strane suglasni da je informacija esencijalna u procesu političke socijalizacije. Informacija je nužna za razvoj političkih vještina (evaluacije, razumijevanja i analize realnosti).

Posljednjih godina, pohađajući razne međunarodne konferencije, otkrila sam da je većina škola (ne samo u novim demokracijama) izolirana i da većina učitelja, bez obzira na to gdje žive, izbjegava političke diskusije sa svojim učenicima.

Odlučili smo da unaprijedimo te diskusije upotrebom dnevnog tiska. On je glavni izvor političke informacije i može se upotrijebiti u školi. Učitelji poučavaju matematiku, jezik, socijalne i prirodne znanosti u političkom i socijalnom kontekstu (upotrebom novina). Jednom tjedno učenici (od izdavača) dobivaju novine i na kraju godine oni znaju sve o njima.

Ovim putem djeca su počela raspravljati o političkoj realnosti u razredu. (Izvor: Pismo iz privatne korespondencije, 1992.)

Vladimir Vujčić

THE EFFECTS OF DIRECT POLITICAL EDUCATION IN SCHOOLS

Summary

This paper contains an analysis of the results of world-wide research on the possibilities and effects of direct political education in schools upon the development of various dimensions of the pupils' political culture. The research considered includes that by Hess and Torney (1967), Langton and Jennings (1969), and others. It often appears that no strong connection between direct political education and various dimensions of political culture has been established yet it seems that this is also a consequence of a lack of methodological coordination between the potentials of direct political education and the specific qualities of individual dimensions of political culture. Namely, effects were also looked for which probably could not be expected from this type of education; it is wrong to make inferences from this which apply to the need for and the role of direct political education in schools in general. More numerous, complex, and sophisticated research studies are therefore needed in order to single out the more immediate connections between political education in schools and its dimensions (the structure of teaching programs, teaching methods, etc.) and certain dimensions of political culture. Even small effects of this education can be significant. Sometimes this is not taken into consideration because research in the world has often shown that some fundamental political orientations (e. g. identification with political parties, political confidence) are formed fairly early and outside the school context.