

Učitelj kao subjekt i objekt transformativnog procesa obrazovanja

Šabić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:898230>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**UČITELJ KAO SUBJEKT I OBJEKT
TRANSFORMATIVNOG PROCESA OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Ivana Šabić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**UČITELJ KAO SUBJEKT I OBJEKT TRANSFORMATIVNOG PROCESA
OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Ivana Šabić

Mentor: dr.sc Zvonimir Komar

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ:

SAŽETAK

1) UVOD.....	4
2) ZNANSTVENO UTEMELJENJE PEDAGOGIJE.....	6
2.1. Odnos filozofije i pedagogije.....	8
2.2. Pedagogija u Hrvatskoj.....	11
3) ODGOJ I OBRAZOVANJE.....	13
3.1. Pojam obrazovanja kroz povijest.....	14
3.2. Višeznačnost pojma obrazovanje.....	16
3.3. Kriza obrazovanja.....	17
3.4. Transformativno obrazovanje.....	19
4) UČITELJ.....	23
4.1. Odnos teorije i prakse u djelovanju učitelja.....	24
4.2. Nastava.....	27
4.3. Učitelj kao subjekt i objekt.....	28
4.4. Mijenjanje prakse- iskustvo drugosti.....	32
4.5. Obrazovni značaj negativnih iskustava.....	34
4.5.1. Diskontinuitet u odnosu učenika i učitelja.....	36
4.6. RAZVOJ SAMOSVIJESTI KOD UČITELJA.....	39
5) ZAKLJUČAK.....	42

LITERATURA

Učitelj kao subjekt i objekt transformativnog procesa obrazovanja

U ovom radu, teorijskim istraživanjem, predstaviti će se kritičko pedagoški pogled na učitelja kao subjekta i objekta transformativnog procesa obrazovanja. Ovo pitanje relevantno je u vremenu agresivne tehnizacije nastavničke profesije i merkantilizacije obrazovnog procesa. Na početku rada se pobliže određuju pojmovi odgoja i obrazovanja te također pojam „*transformativno obrazovanje*“. Herbartov pristup nastavi poslužit će kao teorijska osnova za razumijevanje pozicije učitelja. Suvremeni trendovi u obrazovnoj politici žele učenje prikazati kao kontinuiran korak-po-korak proces postizanja već unaprijed zamišljenih ciljeva, a na učenikove teškoće u učenju, kao i na učiteljeve teškoće u poučavanju gleda se kao na nešto problematično i nepoželjno. Ovakav pogled na proces obrazovanja je isuviše pojednostavljen i objektiviziran, te će ovaj rad pokušati iznaći drugačije odgovore na ovaj problem. Do iskustva negativnosti dolazi u susretu nečeg drugog, drugačijeg, različitog, a stoga je iskustvo učenja po sebi, nužno i iskustvo određenog stupnja negativnosti, jer uključuje susret s nepoznatim i novim. Na koje načine to novo transformira, te trebaju li se negativna iskustva izbjegavati od strane učitelja, ili ih uvrstiti kao jednako važna iskustva u obrazovnom procesu, ovaj rad će propitati i obrazložiti.

Ključne riječi: učitelj, obrazovanje, transformativno obrazovanje, iskustvo negativnosti

The teacher as a subject and object of the transformative process of education

In this paper, through theoretical research author will present a critical pedagogical view of the teacher as a subject and object of the transformative process of education. This issue is relevant at a time of aggressive technicalization of the teaching profession and merchantilization of the educational process. At the beginning of the paper, the basic pedagogical concepts such as upbringing and education are explained, as well as the term „*transformative education*“. Herbart's approach to teaching will serve as a theoretical basis for understanding the position of the teacher. Contemporary trends in education policy want to present learning as a continuous step-by-step process of achieving pre-conceived goals, and the student's learning difficulties, as well as the teacher's teaching difficulties are seen as something problematic and undesirable. The experience of negativity occurs in the encounter of something else, different, different, and it can be said that every learning experience is necessarily an experience of a certain degree of negativity, because it includes an encounter with the unknown and the new. How the new transforms, and should the teachers avoid negative experiences, or should they be seen as constructive parts of the education process, this paper will question.

Keywords: teacher, education, transformative education, experience of negativity

1. UVOD

U ovom radu promatrati će se učitelj kao subjekt i objekt koji kroz transformativno obrazovanje ima mogućnost i samo-transformiranja. Prije svega pružiti će se teorijski okvir za pedagoško promatranje učitelja. U osnovi rada leži ideja Bildunga mišljena kroz rekonstrukciju kritičke teorije. Razmatrati će se pitanje obrazovanja koje se može učiniti kritičkim, da bi ga se učinilo emancipacijskim. Kritičko-teorijska pozicija se razvija kroz odbacivanje pozitivnog nasljeđa moderne. Pedagoško „misaono promatranje“ tiče se otkrivanja ideje učitelja, te razvoja pogleda na struku učitelja. „Ideja kao vid, lik, jest onaj bitni način na koji se ono mislivo kao takvo, bitak, pokazuje mišljenju dok misli“ (Komar, 2015, 90). Pedagoško promatranje, onu mislivu ideju, želi spoznati, a to znači istraživati „(misaono) odgoj sam po sebi, u svojem pojmu“ (Komar, 2012, 67). Po tome bi pedagoški gledati na učitelja značilo razumjeti njegovu poziciju u procesu obrazovanja kao i sve sastavnice tog pojma po sebi. Nakon što izložimo znanstveno utemeljenje pedagogije, kao i njen odnos spram filozofije, istražiti ćemo osnovne pojmove, obrazovanje i odgoj, kao one čija se definicija ne može tek tako dati. Njihov odnos se kroz povijest pokazao izuzetno kompliciran, pa je stoga korisno za učitelja kao jednog od glavnih aktera koji unutar njih postoje, proučiti u kakvom odnosu stoje danas. Po pitanju odgoja i obrazovanja često se kroz istraživanje nailazi na nedosljednost i ne usustavljenost pedagoške teorije koja se, dakako, odražava i na praksu svih onih koji se odgojem i obrazovanjem bave. U konstantnoj želji pedagogije da se osamostali kao znanost, gubio se doticaj sa filozofijom kao i onim što stoji u pedagoškoj osnovi. Svrhu koja leži u temelju znanosti pedagogije se zanemaruje, a prihvaćaju se one koje dolaze izvana, nametnute obrazovnom politikom što vodi obrazovanje u krizu. Definicije pedagoških pojmova mijenjale su se tijekom povijesti ovisno tome kojoj paradigmi se koji pedagog priklanjao. Tako danas svjedočimo nesustavnim stilovima poučavanja u školama. Transformativno obrazovanje se pojavilo kao vid promjene društvene zbilje u Latinskoj Americi. Svojom metodologijom razlikuje se od klasičnih metoda u obrazovanju, a cilj nije reproduciranje tuđeg znanja, već se koncentracija stavlja na proces. Ono ne sadrži konkretne, unaprijed zadane strategije, već mu je cilj da svi akteri obrazovanja propituju i mijenjaju gledišta o svijetu. (Mezirow, 2000) Svrha transformativnog obrazovanja ne

leži u informiranosti, već u promjeni koja se događa u sudionicima obrazovanja, te u obrazovanju samom po sebi. Uloga učitelja ovdje je kao onoga koji osnažuje učenika i postavlja mu izazove koji će mijenjati stavove i svjetonazore. Tu važnu ulogu igra filozofija obrazovanja koju učitelj nose, te stavovi koje imaju prema poučavanju i učenju.

Transformativno obrazovanje bi se u Herbartovom smislu moglo nazvati formiranjem misaonog kruga, koji se nastavlja žudnjom kao pokretačkom snagom, koja se održava snagom volje. Ono se suprostavlja pozitivističkom pristupu obrazovanju usmjerenom na kompetencije. U drugom dijelu rada, koji će se koncentrirati isključivo na učitelja, baviti ćemo se odnosom teorije i prakse u učiteljevom pedagoškom radu, iz čijeg odnosa se svi ostali odnosi u nastavi dalje razvijaju. Često se kaže kako učitelji i nastava moraju pratiti ciljeve odgoja i obrazovanja koji proizlaze iz potreba društva ili tržišta, te se kao svrha postavlja priprema mladih za društvo u kojem nema govora o čovjeku i njegovoj svrsi kao čovjeka. Upravo zato je potrebno gledati na to pedagoški, tj teorijski domisliti ideju pedagogije da bi se mogli dovesti u odnos sa učiteljem kao subjektom i objektom u procesu obrazovanja. Dotaknuti ćemo se još jednog trenda, a to je onaj koji trenutak sumnje, frustracije ili poteškoće bilo koje vrste kako kod učitelja, tako i kod učenika vidi kao neuspjeh, te se radi na tome da se svi takvi momenti isključe. Obrazovna politika ne vidi u negativnim trenucima u obrazovanju moment otvaranja mogućnosti. Obrazovanje se često ističe kao kontinuirano i isključivo pozitivno. No je li to uvijek tako? Sa slobodom se može reći da je svaki učenik u barem određenom periodu svog obrazovanja imao poteškoće, te da je tim negativnim iskustvom njegovo samopouzdanje dovedeno u pitanje. U ovom dijelu rada ispitati će se negativna iskustva, ne kao ona koja otežavaju obrazovanje, nego kao konstruktivni dijelovi procesa obrazovanja. Politike u obrazovanju utječu na oblikovanje društva, ali pedagogija se mora upitati: želi li društvo koje će biti pogodno tržištu ili po mjeri čovjeka, onog čovjeka koji nije savršen, koji ima vlastite želje, strahove, uspjehe i neuspjehe? Želimo li učitelje koji će pratiti tržište, i pokoravati se svemu onome izvanjskome što se suprotstavlja svrsi odgoja i obrazovanja ili učitelje koji će sudjelovati u obrazovanju čovjeka kao nesavršene jedinice koja ipak teži svom razvoju, i koja upravo kroz negativna iskustva ima mogućnosti dolaska do možda i puno većih saznanja o sebi i svijetu oko sebe?

2) ZNANSTVENO UTEMLJENJE PEDAGOGIJE

Znanstvena utemeljenost tiče se utemeljenosti znanosti na samo-evidentnom općem pojmu pedagogije, a ne na pojmu funkcioniranja, pozitivizmu ili nečemu trećem na čemu se suvremena znanost pedagogije pokušava utemeljiti. (Komar, 2016) Upravo do znanstvene heteronomije je i došlo zbog okrenutosti vanjskim svrhama. Riječ pedagogija dolazi od grčke riječi paidagogos (pais, paidos = dječak; agein, ago = voditi). Pais označava u čovjeku mogućnost razvitka, mijenjanja, dolaska do vlastite svrhe. Pais je „mogućnost apsolutnog unutarnjeg bogatstva biti čovjeka“ (Komar, 2016, 27). Iz samog pojma pedagogije vidimo ideju kretanja, bilo duhovnog bilo tjelesnog, a svaki pojedinac ima slobodu voditi se vlastitom svrhom. Pais znači uzdizanje sebe do vlastite biti. „Nije ga moguće odrediti iz ikoje heteronomije, biološke, socijalne, ekonomske“ (Komar, 2016, 27). Može se označiti kao određeni tip kretanja koje nema konačni cilj, nego samooblikovanje prema ideji nekog budućeg jastva. „Čovjek kao takav u bitnom smislu jest pais i utoliko je pedagogija znanje čovjeka u cjelini“ (Komar, 2016, 27). Svrha kojoj se teži također nije nešto konačno, nego ima mogućnost razvoja i mijenjanja. Pojam je taj koji je osnova ovakve znanosti, a ne njena praksa. Jedino oslobođenje i vraćanje autonomije pedagogija može postići ukoliko se ponovno utemelji na vlastitim pojmovima. Svrha, pojam i predmet se ovdje podudaraju, te se vidi karakter jedinstvene znanosti.

Pedagoška misao prisutna je od samih početaka civilizacije, te su učitelji pokušavali pronaći način za unaprjeđenje odgoja i prilagodbu odgoja društvenim uvjetima. U antičkoj Grčkoj postojala su dva polisa, od kojih je svaki razvio vlastiti oblik odgoja. Spartanskim odgojem je upravljala država, te se uglavnom svodio na stvaranje vojske, izuzev odgoja djevojaka (Zaninović, 1988), dok se u atenskom odgoju više isticalo oblikovanje duhovnih karakteristika pojedinca te je odgoj bio nešto slobodniji od spartanskog. Grčki filozofi poput Sokrata, njegova učenika Platona i Aristotela imali su velik utjecaj na razvoj pedagogije ne samo u svoje vrijeme nego i dugo nakon njihova djelovanja. U povijesti starog Rima, koji je bio pod velikim utjecajem grčke kulture, odgoj se svodio na obitelj, te se djecu učilo sudjelovanju u kućanskim poslovima, odnosno zemljoradnji. Tek u doba republikanskog Rima počele su se otvarati

elementarne škole pod nazivom *ludus*. Cilj odgoja svodio se na odanost državi i vrijednosti kao što su hrabrost i čestitost. No, još uvijek u to vrijeme pedagogija kao znanost nije bila usustavljena. Jedan od najznačajnijih pedagoga i učitelja koji je otvorio put samostalnosti pedagogije kao znanosti bio je Jan Amos Komensky. U svom djelu *Velika didaktika* objasnio je didaktičke principe i stupnjeve školovanja te se zalagao za odgoj u skladu s prirodom. Čovjeka je smatrao dijelom prirode, stoga i podređenim svim prirodnim zakonima. John Locke bio je prvi poznati empirist, koji je iskustvo kao temelj samoprocjene uveo u pedagogiju. Dijete je po rođenju smatrao čistim potencijalom, praznom pločom, *tabulom rasom* u koju dijete upisuje svoja iskustva. U Njemačkom se idealizmu, s Kantom kao glavnim predstavnikom, na čovjeka gledalo kao na moralno samostalnu, slobodnu ličnost, te je to bio ideal pedagoških planova. Za razliku od Rousseaua koji je čovjeka želio vratiti u prirodno stanje, Kant se zalagao za usavršavanje čovjekove prirode. Najveći utjecaj Kant je ostavio na njemačkog pedagoga i filozofa Johanna Friedricha Herbarta koji je u pedagogiju uveo sustav, te time pridonio razvoju pedagogije kao teorijske znanosti. Još uvijek se u to vrijeme pedagogija služila alatima svoje učiteljice filozofije. Odnos filozofije i pedagogije se nakon ovog razdoblja počeo „urušavati“, a pedagozi su u želji za autonomnošću počeli tražiti odmak od filozofije.

(Komar, 2008, 128) navodi dva polazišta za znanstveno utemeljenje znanosti: onaj „pozitivistički, koji se želi utemeljiti kao znanost nečeg izvanjskog u čemu dobiva svoje usmjerenje, svrhu i legitimaciju, što izuzima iz optike znanosti svako pitanje o svrsi ili pak istinitosti i biti predmeta i omogućuje njegovo pozitivističko pretpostavljanje, za razliku od drugog vida koji želi znanstveno odgovaranje biću svojeg (misaonog) „predmeta“ i u toj intenciji odgovaranja njezinom „predmetu“, pri čemu predmet prestaje biti puka pred-metnutost, već nešto što se (samo)konstituiru u mišljenju“. Ukoliko se pedagogija konstituiru kao znanost u okrilju pozitivizma, to nužno vodi k tome da ona egzistira kao puka pojavnost, bez moguće istine, već se tu radi isključivo o upotrebljivosti rezultata znanosti koji se mogu upotrebljavati s ovom ili onom svrhom. „Heteronomija pedagogiju vodi u smjeru rastakanja njezina predmeta u zasebne pragmatički vođene mikropredmete, koji se samo formalno sabiru ne više pojmovima nego praznim riječima“ (Komar, 2018, 130). Povijesni razvoj znanosti pedagogije ukazuje na to kojim se smjerom pedagogija razvijala, točnije pod kojim se utjecajima

rasla kao znanost. Pedagogija danas, utemeljena na pozitivizmu iziskuje zato ponovno propitivanje svojih osnovnih pojmova, kako bi se shvatila u svojoj cjelovitosti.

Tu se nadovezuje i pitanje učitelja kao onoga koji sudjeluje u stvaranju ali i u upotrebljavanju rezultata znanosti pedagogije. Ukoliko učitelj nastupa heteronomno, on samo odgovara danim vremenskim uvjetima. Svaki učitelj treba težiti znanstvenom propitkivanju pedagogije kako bi se unutar nje mogla iščitati pozicija učitelja kao onoga koji transformira, ali koji se i unutar samog tog procesa transformira. On sam mora naučiti nositi se s vanjskim poticajima koji imaju odgojno-obrazovni značaj, ali ne prema njihovim vlastitim, izvanjskim mjerilima, nego u razini u kojoj bude u učitelju i učeniku kao čovjeku interes i želju za obrazovanjem. Pitanje se postavlja, želimo li učitelje kojima će predmeti njihova poziva i rada biti strani, ili one koji će biti u mogućnosti propitkivati svrhu i bit samog svog zanimanja, ali koji će se nužno morati odmaknuti od suvremeno nametnutog pozitivizma? Čovjek koji vanjske podražaje putem obrazovanja koristi za sebi-smislenu samoodređenje misaonom preradom nije prisutan u današnjem obrazovnom sustavu, koji je temeljen na ekonomskim idejama obrazovanja, te je potrebno ponovno preispitati pedagošku osnovu i njene pojmove i vidjeti kako učitelj treba postupati ako želi obrazovati u skladu s unutarnjom logikom pedagogije. Vidimo da su učitelji trenutno nesamostalni, te pod obrazovanošću misle neobrazovanost, pa je stoga potrebno naći oružje za izlazak iz takve situacije. Odnos između filozofije i pedagogije mogao bi ponuditi neke od odgovora, te će se razjasniti u idućem poglavlju.

2.1. Odnos filozofije i pedagogije

„Filozofija je mišljenje o onome što znanje zahtjeva od nas - postojanje odgovornog stava. Ona je misao o mogućem, a ne svjedočanstvo o završenom činu. Štoviše, ona je hipotetička, kao i svekoliko mišljenje. Ona ukazuje na zadatak koji se nalazi ispred nas, na zadatak koji se treba pokušati riješiti. Njezina vrijednost nije u tome što nudi gotova rješenja (koja se mogu postići jedino u praksi) nego u definiranju poteškoća i predlaganju metoda koje možemo koristiti u svim tim procesima. Filozofija se stoga može opisati kao mišljenje koje je postalo svjesno samog sebe - koje je shvatilo svoje mjesto, funkciju i vrijednost u iskustvu uopće“ (Dewey, 2001: 334). Predmet je filozofije sve što jest, kao i sve ono moguće mislivo, moglo bi se reći sve ono što spada

pod pravilno mišljenje. Raznolikost filozofskih istraživanja proizašla je iz potrebe ljudskog duha da misaono istraži svijet bića i čovjekovo mjesto u njemu. Društveni i povijesni događaji također su sastavni dio filozofskog istraživanja. Od svih ostalih znanosti filozofija se razlikuje po činjenici da u kretanju duha, povijesnog zbivanja, filozofija pokušava naći smisao i bit. Suvremena pedagoška misao, u želji za izgradnjom vlastite autonomije u znanstvenom smislu, uporno se želi odmaknuti i osamostaliti od filozofije. Ono što time gubi je ono osnovno pitanje koje leži u biti obrazovanja, a to je pitanje „zašto?“ „čemu obrazovati?“. Prije odluke o sadržaju obrazovanja ili o procesu, načinima na koje će se obrazovanje odvijati, potrebno je upitati se zašto obrazovati? Bez takvog pristupa, onemogućeno je kritičko promišljanje o stvarima nužnima za cjelovitu sliku obrazovanja, kao i promišljanje o ciljevima, točnije razlozima obrazovanja uopće. Najviši stupanj mišljenja je onaj koji je u stanju naslutiti moguću posljedicu određene akcije, te postupiti na način da se iskoristi za novo učenje i transformaciju osobe.

Filozofija odgoju pristupa tragajući za njegovom biti, svrhom odgoja. Odgoj se iz filozofske perspektive pokušava shvatiti cjelovito. Platon će reći da se nefilozofijsko promatranje svijeta sastoji u detaljima, sitnicama i na tome stalno ostaje, dok se filozofska priroda bavi općim, važnim, onim bitnim, te tu nastoji odrediti svoje mjesto. Potrebno je stoga spoznati cjelinu barem u općim uvidima, pa zatim ići u pojedinosti. (Bošnjak, 1996) Cjelovito mišljenje o odgoju izložili su upravo grčki filozofi, te je Platon, po uzoru na dva tipa odgoja aktualna u to vrijeme, zasnovao jedan od prvih odgojnih sustava. On u svom djelu *Država* u sedmoj knjizi *alegorijom o pećini* raspravlja o prirodi obrazovanja i potrebi svih ljudi za obrazovanjem. Platon uspoređuje neobrazovane sa okovanim ljudima koji ne vide stvari onakvima kakve one jesu, nego, služeći se osjetilima mogu percipirati samo sjene stvari te žive u zabludi. „Bio bi odgoj neka vrsta umijeća obrtanja, naime, kako će se tko najlakše i najuspješnije okrenuti, ne da mu se usadi vid, nego kad ga već ima te samo nije pravo okrenut i ne gleda kamo treba, da ga se na to navede“ (Kuzmić, 2001, 278). Život u pećini predstavlja život neznanja, tj. po Platonovom učenju spoznavanje na osnovu osjetila, zarobljenost materijalnim i tjelesnim, a izlazak iz pećine oslobođenje duše u svijet ideja, koje se postiže razumskim i umnim saznanjem. „Slobodan čovjek ne smije nijedan nauk učiti ropski. Jer tjelesni poslovi, ako se obavljaju pod silu, ništa ne kvare tijela, ali u duši ne

ostaje nijedan nauk pod silu“ (Kuzmić, 2001, 299). Alegorija pokazuje potrebu za neprestanim otvaranjem putu koji vodi van onoga na što je čovjek do tad navikao, da bi se došlo do istine. Način na koji se poučavati treba opisuje u sljedećim riječima „nemoj dakle, izvrsniče, obučavati dječake pod silu u nauci, nego po dječaku, kao u igri, da uzmogneš tako bolje opaziti, za što je svaki stvoren.“ (Kuzmić, 2001, 300).

U suvremenom dobu, sa tehnološkim napretkom, zahtjevi koji se stavljaju pred učitelje postaju sve kompleksniji, a klasična nastava se pokazuje nedjelotvornom. Zašto je tome tako? U želji za autonomnošću pedagogija je iz svoje prakse i teorije izgubila težnju za smislom odgoja i obrazovanja. Pedagogija se usmjerila na ono pojedinačno, točnije, prvo za nas, a teorija, koja je jezgra filozofije i koja je usmjerena na istinu, na ono prvo po sebi, iz pedagogije sve više biva gurana, a sve veća koncentracija je na praksi. Ne uviđajući da teorija ne znači ne-praktički, već da je teorija osnova za čovjekovu egzistenciju uopće, koja omogućuje svaki vid prakse, pedagogija gura smisao van svoje osnove. Zbog toga pedagogija gubi i logiku iz svog vida, jer logički gledati znači polaziti od važeće istine, a ne baviti se pojedinačnim sadržajima. Gubeći filozofiju iz svoje osnove, pedagogija gubi stalan dijalektički tok, točnije svijest da se sve može promatrati u svojoj sadašnjosti, prošlosti, a zatim i u budućnosti, da bi se vidjelo što neko *jest* jest sada, što je bilo i što u odnosu na svoje mogućnosti može biti. Pedagogija se više priklonila psihologiji, te je veći naglasak počela stavljati na metodološke probleme. Gubeći svrhovitost i cjelovitost iz svojeg obrazovanja, učenici u život stupaju nepripremljeni. Glavni problem više nije hoće li učenik savladati određeno gradivo, nego nenalaženje smisla u obrazovanju i kasnije nemogućnost primjene obrazovanja na životne poteškoće. Teškoće na koje obrazovanje nailazi u određenju ciljeva obrazovanja, posljedica je preispitivanja cjelokupnog sistema vrijednosti suvremene civilizacije. Pedagogija je pala u želji za autonomijom, te se koncentracija preusmjerila na proizvodnju besadržajno obrazovanih ljudi. Čovjekovo biće se svodi na funkcionalnost, korisnost, i potiču se samo ponašanja koja su prilagođena potrebama tržištu rada. Ne gleda se osoba, gleda se konkurentnost i performativnost. Pedagogija je u Hrvatskoj također pratila trendove koji su se i van države odvijali. Na koje načine se pedagogija utemeljila u Hrvatskoj i kakav je njen odnos bio sa filozofijom biti će objašnjeno u idućem poglavlju.

2.2. *Pedagogija u Hrvatskoj*

Utemeljenje pedagogije kao znanosti u Hrvatskoj desilo se u devetnaestom stoljeću, te je to stoljeće poznato i kao razdoblje najvećih pedagoških djela. Pedagogija u Hrvatskoj je sporo napredovala, većim dijelom zbog nedostatka kritičke pedagoške struje. Stjepan Basariček jedan je od najplodonosnijih pedagoga toga vremena. Basaričekov rad svjedoči o nedostatku kritičnosti unutar pedagogije, te će uvelike njegovi radovi biti osnova pedagoške prakse u Hrvatskoj. Skoro svi autori će po njegovu uzoru kasnije razvijati vlastite pedagoške teorijske spoznaje. „Neprijeporno veliku ulogu u promociji pedagogije kao znanosti i prakse tijekom 20. stoljeća u Hrvatskoj odigrao je časopis Napredak, koji je od 1945. do 1990. godine izlazio pod nazivom Pedagoški rad. Nekoliko tisuća stranica toga časopisa donosilo je u hrvatsku pedagošku javnost najnovije spoznaje iz svijeta, ali i rezultate istraživanja i promišljanja pedagoške prakse domaćih stručnjaka.“ (Matijević, 2009: 306) Godina 1874. vrlo je važna za pedagogiju u Hrvatskoj jer se te godine pokrenuo velik broj časopisa, a u tom kontekstu je važno spomenuti i Đuru Arnolda koji je prvi imenovani profesor pedagogije. Đuro Arnold jedan je od utjecajnijih filozofa i pjesnika u Hrvatskoj pedagoškoj literaturi te je bio i predsjednik Matice Hrvatske. Osnovao je Odsjek za pedagogiju. S pedagoškog motrišta, mnoga od njegovih učenja su i danas jednako aktualna kao što su bila i nekada. Nekadašnji odgoj za ideale i vrlinu, danas je zamijenjen površnim eksperimentalizmom, te je metafizika pala u nepovoljan položaj. Njegov je stav oštro i beskompromisno suprotavljanje duhu pozitivizma, koji stoji u podlozi modernističkih nastojanja. On je uvidio da kvantitativni porast znanosti mijenja rezultate u niz pojedinačnih i izoliranih činjenica, te da znanost time kvalitativno strada, jer se „sve više stao gubiti općeniti pregled, pak potom univerzalno filozofijsko shvaćanje tako pojedinih disciplina kao i čitavoga znanstvenog organizma“ (Arnold, 2007, 22). U ovom razdoblju u Hrvatskoj kao i u svijetu, odnos pedagogije i filozofije je još uvijek bio blizak, ali i u Hrvatskoj je jačala struja koja je težila pozitivizmu. „Pedagogijski leksikon (1939., 471 str.) napisali su i uredili Stjepan (Stevan) Pataki, Marijan Tkalčić, Ante Defrančeski i Josip Demarin. U djelu su sažeta sva znanja iz područja pedagogije toga doba, a u određenom smislu to je nastavak posla koji su započeli, a nisu uspjeli završiti urednici i autori Pedagoške enciklopedije 1911. godine“ (Matijević, 2009, 307). „Na Sveučilištu u Rijeci je razvijan originalan koncept pripremanja učitelja, napose onih koji će biti nositelji nastave

tehničkog i strukovnog obrazovanja. Iz tih nastojanja nastala je prvo Viša stručna pedagoška škola, a poslije Visoka stručna škola i Fakultet industrijske pedagogije“ (Matijević, 2009, 308). U Hrvatskoj tradiciji pedagogija se još uvijek ostvaruje kao znanost. Polić (1997) kritizira pedagošku teoriju koja je previše povezana s normativizmom te smatra da realizacija neke određene etike (tj. ideologije) pedagogiju previše veže za politiku, a odmiče ju od njezinih osnovnih nastojanja izrečenih iz same logike njenog naziva. Odgoj se u suvremenoj pedagogiji često previše usmjerava didaktičkom intelektualizmu koji ističe čovjeka kao racionalno biće, no zanemaruje njegovu vrijednosnu komponentu. O tome će više biti govora u idućim poglavljima nakon što se rasvijetle značenjske komponente pojmova odgoja i obrazovanja.

3) ODGOJ I OBRAZOVANJE

Postoji razlika u pogledu na obrazovanje kao pojavi ili iskustvenoj činjenici i kao pojmu. „Prvo što iskrsava pri pokušaju promišljanja pojma obrazovanja jest obrazovljivo biće, odnosno pitanje kakvo to biće, subjekt, pod-met, mora biti, da bi obrazovanje moglo biti“ (Komar, 2018, 131). „Obrazovanjem se u izvornom smislu naziva sebe-formiranje duha, te čovjek bitno postoji kao način obrazovanja“ (Komar, 2008, 132). Naziv obrazovanje i odgoj u antičkim vremenima označavali su se istim terminom. I danas se u anglosaksonskim zemaljama odgoj i obrazovanje nazivaju jedinstveno *education*. Hrvatska, kao i mnoge europske zemlje su uvele razliku među tim pojmovima. „U njemačkom jeziku dvije se riječi najčešće pojavljuju u tekstovima koji se bave pedagoškim teorijama, a to su *Erziehung* (što odgovara nazivu odgoj) te *Bildung* (koje je bliže nazivu obrazovanje, proces, produkt ili samokontrola, ovisno o kontekstu)“ (Gudjons, 1994, 161). *Bildung* se često naziva obrazovanjem, no njegovo značenje je puno kompliciranije. Iz svoje unutrašnje logike pojam *Bildung* bi značio građenje po uzoru slike. *Bildung* ima teološko značenje koji se temelji na kršćanskoj tradiciji, u kojoj Bog čovjeka stvara na vlastitu sliku. Moglo bi se reći da tako učitelj učenika stvara po određenom idealnom uzoru, u kojem je učenik još uvijek neizgrađen čovjek, koji ima mogućnost ostvarenja vlastite svrhe. Tu se gleda na idealni religiozni uzor pri čemu je koncentracija na procesu dolaska do ideala. To međutim, nije jedini način gledanja na obrazovanje ili *Bildung*. Način na koji filozofija gleda na obrazovanje predstaviti će se kroz Platonov dijalog *Sofist*:

„Poradanje duše je svojevrsno čišćenje duše mišljenjem, koje se shvaća kao otklanjanje, izbacivanje, odbacivanje neznanja u duši. Riječ je zapravo o razlučivanju znanja i neznanja, koje se naziva podučavanjem, te se dijeli na podučavanje izradbenim umijećima i obrazovanje. Naposljetku obrazovanje se dijeli na opominjanje i opovrgavanje, koje nije drugo nego razlučujući vid dijalektike. Dijalektika je tako sa svojim slučivanjem i razlučivanjem vidova, odnosno opovrgavanjem, pripremno umijeće samog rađanja vidova, jer poroditelj sam ne rađa nego pobuđuje roditelja da on sam rodi. Ali glavni dio dijalektike je sâmo rađanje vidova, tj. njihovo razlučivanje kao raskrivanje i slučivanje kao miješanje i splitanje“ (Mikecin, 2007, 895).

U svojoj biti je po Platonu pojam obrazovanja najbliži ideji obrazovanja kao procesa u kojem se duša oslobađa neznanja. Misaonom preradom duša se čisti neznanja, te kroz opominjanje i opovrgavanje dolazi do znanja. On dijalektiku vidi kao umijeće kojim se može doći do istine. S obzirom na sadržaj obrazovanja Platon navodi da „istinski (po)roditelj ne (po)rađa ništa puko svoje, ne izumljuje porod samovoljno iz sebe, tj. nije on zapravo taj koji (po)rađa, nego sam um (bog) u njemu i kroz njega (po)rađa, s nužnošću lučeći istinu od laži“ (Mikecin, 2007, 895)

„Obrazovanje je otvorenost samoodređivanja slobode (obrazovljivost) posredstvom teoretičke, praktičke i poetičke djelatnosti. Obrazovanje nikada nije rezultat ili stanje. Obrazovanje je karakter pedagoškog bivanja.“ (Komar, 2016, 28) Cilj je obrazovanjem postići istinu, tj. što cjelovitije i točnije umno obuhvatiti svijet. Moći misliti o stvarima u svijetu, načinima na koje su povezane i kako je došlo do takve povezanosti, tj. moći razlučivati istinu od laži. Samo ono „vremenito kao sukladno slobodi i umu vrijeme-proizvođače, jest ona domena u kojoj se može tražiti pedagojska svrha“ (Komar, 2017, 48-49). Razumijevati sebe i svijet oko sebe, mišljenjem, tj. misaonom prezentacijom poticaja iz svijeta. To se može ukoliko se poznaju pojmovi i stvari onakve kakve su po sebi. Ono što se želi naglasiti jest da sabiranjem manifestacija obrazovanja ne može se saznati što obrazovanje jest. Kako se pojam obrazovanja i odgoja postavljao i shvaćao kroz povijest biti će objašnjeno u idućem poglavlju.

3.1. Pojam obrazovanja kroz povijest

Prve civilizacije nisu razlikovale pojmove odgoja i obrazovanja te su uglavnom na obrazovanje gledale kroz odgojnu perspektivu. Neke od takvih kultura bile su Indija, Kina, Perzija i Egipat. (Zaninović, 1988) U indijskoj kulturi odgoj i obrazovanje su se uglavnom vezali uz religiju, uz pristup svetim knjigama Vedama, te se obrazovanje svodilo na proučavanje svetih spisa. Pristup tome imali su samo brahmani, tj. najviša kasta. Obrazovanje je bilo podređeno budizmu - glavnoj vjeri u državi. Najveći utjecaj na obrazovanje u Kini imali su filozofi Konfucije i Lao-Tze. Odgoj i obrazovanje u velikoj mjeri bili su povezani s religijom te su neka učenja i preuzeta kasnije kao narodna vjerovanja. U Egiptu se obrazovanje svodilo na izračunavanje i matematičke znanosti, zbog učestalih poplava, tj. društvenih prilika, te su ta znanja primjenjivali i u

građevinarstvu i arhitekturi. Svoja znanja zapisivali su na papirus, ali je zbog kompliciranosti njihova pisma bilo teško dešifrirati metode koje su koristili. (Zaninović, 1988) Nakon velikih civilizacija pojam obrazovanja susrećemo u grčkoj kulturi. Prve primjere pojma odgoja i obrazovanja te njegovog odvajanja u grčkoj kulturi vežemo uz pojam Paideia. „U antičkoj Grčkoj ne postoji pojam odgoja, ali postoji pojam odgojna praksa. Štoviše, postoji i svojevrsno obrazovanje, barem što se tiče pojedinih obrazovnih ciljeva i ideala. Homer je koristio pojmove kao što su arete (vrlina), odnosno aristos, aristoi (boljar, boljari), aristeia (natjecanje u vještinama) te kalos (lijep), kalistos (najljepši) i agathos (snažan duhom). Platon će dalje razrađivati pojam arete smatrajući ga praslukom i sadržajem koji je preegzistentan i kao nadređen nekim drugim važnim duhovnim sadržajima poput mudrosti (sophia), hrabrosti (andreia), razboritosti (dikaiosune) i pravednosti (dikaiosyne) pridajući tome i pobožnost (hosiotēs). Stalna pratilja arete u grčkoj povijesti uvijek je bila čast, slava, dika (timé) kao nešto po sebi razumljivo s obzirom na boljare (aristoi), a povlačila je divljenje (epainos), odnosno kuđenje (psogos, nemesis) ako boljar nije dostojno obnašao svoju društvenu poziciju.“ (Pranjić, 2009). U suvremenom društvu, Herbart je kao uvjet obrazovanja uvidio u obrazovljivosti. U osvrtu na obrazovanje na koje je Herbart mislio Komar navodi: „Obrazovanje je posredovanje obrazovljivosti razumom, i to takvom obrazovljivošću koja je u sebi nemirna mogućnost. Obrazovanje kod njega ne postoji bez samosvjesne obrazovljivosti, kao što i obrazovljivost ostaje apstraktna mogućnost bez razumskog posredovanja (tj. obrazovanja)“ (Komar, 2016: 28). Biti nezadovoljan s onim pukim *jest* nego se truditi nadilaziti samog sebe i tražiti vlastitu refleksiju u drugim stvarima je određeni vid kretanja koje Herbart naziva interes, što će biti detaljnije objašnjeno u daljnjim poglavljima.

„Po Hegelovom mišljenju, zadatak obrazovanja (Bildung) i formiranja u filozofskoj tradiciji jest postići da se prihvati moralnost koja je postala „druga priroda“ individuumu.“ (Zovko, 2014: 83)

Kako se pojam obrazovanja mijenjao kroz povijest, te pod čim se sve podrazumijeva obrazovanje danas, biti će objašnjeno u idućem poglavlju.

3.3. Višeznačnost pojma obrazovanja

Iako kod Grka koncept obrazovanja nikada nije dosegao neko strogo određenje, u rimskom nasljeđu je dobio nešto precizniji sadržaj u sedam slobodnih vještina. Lenzen (2002:179) navodi da su to bile vještine (*septem artes liberales*). Ovo liberales u nazivu naglašava slobodu muškarca, što znači da se to nije odnosilo na robove u tom dobu. Stjecanjem tih vještina antički čovjek je gradio svoj duh sam za sebe. Na toj ideji se kasnije pojam obrazovanja razvijao i u humanizmu i renesansi. Stvaranjem čitalačke kulture u humanizmu pojam obrazovanja se izjednačava s pojmom pismenosti. (ibid.:180) Za vrijeme humanizma se obrazovanje proširuje na cjelokupno društvo. S dolaskom velikih otkrića širio se i pojam obrazovanja, te se pod tim pojmom počinje obuhvaćati sve veća količina sadržaja koji obrazuju. Posebna pažnja se pridavala znanstvenim znanjima. Obrazovanje je postalo proces samoostvarenja i zadaća svakog čovjeka. Sa stvaranjem građanstva, građanska klasa je inzistirala na obrazovanju kako bi se mogla izboriti za što bolji društveni položaj. U razdoblju njemačkog idealizma, čovjek postaje prostor slobode. „Ovako pojmljena sloboda nije tek negativna „oslobođenost” ili pozitivna „sloboda izbora”, pa čak niti „biti slobodan”, već strog identitet onoga „biti sloboda”. Ako se takva sloboda gleda u njezinoj čistoći, vidi se da je ona u svojoj biti apsolutno-produktivna snaga. To je ujedno i pojam slobode i biti čovjeka do kojeg je došla klasična njemačka filozofija od Kanta do Hegela.“ (Komar, 2017: 55) „Obrazovanje (Bildung) je za Hegela konstitutivan segment duha u procesu pomirbe uma i povijesti, odnosno umskog (Vernünftige) i zbiljskog, pa je obveza filozofa poraditi na ostvarenju ove zahtjevne zadaće.“ (Zovko, 2014: 84) Na taj način čovjek se otvara samom sebi i svijetu. Humboldtov koncept obnove obrazovanja bio je utemeljen na ideji o općem obrazovanju čovjeka, a u kanon gimnazije uvršteni su njemački i matematika, latinski, grčki te povijest, fizika i vjeronauk. Takvo gledanje na obrazovanje je materijalistički usmjereno (Lenzen, 2002: 180). Humboldt je također gimnazije predstavio društvu kao viši stupanj obrazovanja. Nešto kasnije dobile su konotaciju elitnosti te su kritizirane, a materijalni koncept obrazovanja je uslijed velikih društvenih promjena, postao neodrživ. Na tradiciji njemačkog idealizma Johann Friedrich Herbart izlaže novu teoriju koja je do danas za neke pedagoge aktualna, a za neke pedagoge neodrživa. Herbart postavlja svrhu obrazovanja dvostrukom. Jedan dio svrhe zove „svrhama moraliteta”. Moralitet Herbart misli praktički-filozofijski na

Kantovom tragu i tragu njemačkog idealizma, a nikako ne religijski, dogmatski, vrijednosno i sl. Drugi dio svrhe Herbart zove „svrhama izbora” ili „tek mogućim svrhama”. „Volja (grč. Bulesis, lat. voluntas, njem. Wille) izražava htjenje, a time i sposobnost odlučivanja na osnovu spoznatih motiva, koji u principu mogu biti birani“ (Bošnjak, 1993, 319). Ti motivi djeluju kao pokretački uzroci (causa motiva), i u svakom obliku odlučivanja izražava se određeni vid psihičke i intelektualne posebnosti. U pojmu volje, budući da uvijek izražava neko htjenje, izražena je mogućnost koja se mora razvijati da bi došla do svoga punog sadržaja i određenja. Ukoliko obrazovanje teži znanstvenom napretku, a zanemaruje neke od važnih aspekata života čovjeka, kao što su npr. intuicija, nada ili divljenje, a to su sposobnosti u odnosu na koje znanstveno-tehnička civilizacija nema monopol i ne može ga nikada imati. Upravo u tim područjima učitelji su ključna stavka na koje se mora staviti pozornost. Ukoliko su učitelji također vođeni ideologijom znanstvenog napretka, nisu u mogućnosti uvidjeti potencijal nemjerljivih dijelova čovjekove svijesti. Ukoliko je učitelj takvog razuma koji je uzak, i ne potiče čovjeka na širenje vidika, suvremeni se čovjek nakon obrazovanja osjeća osamljenim i otkinutim od svoje kulture. Vođena željom za kvazi-suvremenošću koje nameće pozitivizam, škola danas nije mjesto konstruktivne kritike trenutačne političke ili znanstvene ideologije, kao što prestaje biti i mjesto intelektualne otvorenosti i znatiželje, u kojemu se održavaju budnima alternative dominantnog mišljenja.

3.4. *Kriza obrazovanja*

„Pojmovi odgoja i obrazovanja su neposredni bivstveni izraz slobode i ideje uma, a ni u kakvoj dimenziji izlazišta odgoja i obrazovanja ne može biti mjesta ni za kakav pozitivistički stav ili pojam“ (Komar, 2010:271) Do pojma obrazovanja dolazi se putem mišljenja o biti čovjeka. Bitno razlikovanje je ontološki pojam obrazovanja i zbivanje obrazovanja. U dobu iznimnog tehnološkog napretka, po pitanju obrazovanja desilo se nazadovanje obilježeno imenom kriza. Tehničke kategorije operativnosti, efikasnosti, upravljivosti ne mogu se nazvati pedagoškima, nego upravo onemogućuju ono pedagojsko. Kriza je često popraćena prigovorima da škola ne obrazuje dovoljno učenike, te da oni napuštaju ustanove nedovoljno pripremljeni za rad i za život. Kriza je

obrazovanja ujedno bila i pokušaj kojim će se doći do važeće paradigme u obrazovanju, ili način stvaranja normi u znanosti, bilo etičkih bilo socijalnih.

Ograničenje obrazovanja isključivo na intelekt, dovelo je do mijenjanja sustava vrijednosti. Ukoliko se vrijednosti ne poznaju, čovjeku je onemogućeno razumijevati i objašnjavati aktualno ponašanje pojedinaca, kao i pretpostaviti buduće ponašanje. Govor o vrijednostima tiče se moralno-vrijednosnog ozračja određenog vremena kao i svih ljudi koji u tom vremenu žive. Kriza se stoga može promatrati i kao kriza vrijednosti, te neuspjeh prijenosa društvenih vrijednosti kroz sustav obrazovanja. Izlazak iz krize Čehok vidi u „čudorednu moralnu izobrazbu čovjeka“ (Čehok, 1993).

Da bi se kriza obrazovanja na neki način približila svom kraju, od pedagoga i učitelja se zahtijeva ponovno propitivanje temeljnih pojmova njihove struke kako bi se u teoriji našao temelj za prikladnu praksu. „Obrazovanje kao proces isto je što i čovjekovanje, ili drugim riječima- čovjek bitno postoji na način obrazovanja. Obrazovanje u izvornom smislu, kao kretanje subjekt-objektnog procesa spoznaje, jednako kao i bitno ljudska spoznaja uopće, u strogom smislu ne može poznavati stvarno razdvajanje subjekta i objekta u spoznaji. Ukoliko se subjekt i objekt razdvajaju može najdalje doći do stručne izobrazbe, korisnog, funkcionalnog, upotrebljivog znanja, ali ne i do obrazovanja čovjeka.“ (Komar, 2008: 132) Upravo o učiteljima ovisi koliko će se u praktičnom smislu obrazovanje nalaziti u krizi. Da bi se kriza prevladala i moglo se s njom suočiti, učitelji moraju vlastitu svrhu prepoznati i preuzeti. Prestati bivati objektima kojima vlada država, te preuzeti ulogu subjekta u procesu obrazovanja. Ukoliko želimo odgoj i obrazovanje za vrijednosti, suvremeni nastavnici se moraju oduprijeti vanjskim silama koje se nameću i koje žele kontrolirati ljudsko ponašanje. Pravo pitanje jest želimo li obrazovanje koje će biti potpora vlasajućem sistemu moći? Želimo li takav vid obrazovanja koje će samo podupirati postojeće razlike i postojeće stanje? Što ako postoji drugi oblik obrazovanja? Onakav koji neće težiti prilagodbi vanjskim uvjetima društva, u kojemu učitelj neće bivati objektom koji samo prenosi informacije, odabire predmet i nakon toga ispituje, a učenik promatra, čita, piše i sve ponavlja. Pitanje svake reforme ili nadilaženja krize svodi se na tehničke kategorije, funkcionalno određene ciljeve, kontrolu kvalitete obrazovanja te se tu otkriva jedna ideja obrazovanja usmjerena na cilj, te se postavlja pitanje može li se takvim reformama kretati prema istinskom obrazovanju? „Istinska re-forma obrazovanja moguća je jedno i isključivo

kao utemeljivanje ili istinsko formiranje, a ne kao s obzirom na ono heteronomno-uvremenjeno funkcionalno konstituirano odgovaranje“ (Komar, 2016: 26). Ovim autor želi naglasiti da se kriza obrazovanja može nadići jedino ako se postavi iz ideje pedagogije, a ne ekonomskim logikama koje nikako nisu pedagoške već su i u proturječju sa samom logikom pedagogije kao znanosti.

U idućem poglavlju osvrnuti ćemo se na još jedan vid obrazovanja, koji se ne tiče lažnog iskustva niti otuđenog znanja s kojim se suvremeno obrazovanje često poistovjećuje. Nužno je u obrazovnom procesu razviti tip kvalitete koji će voditi prema transformaciji sebe i procesa u kojem pojedinac sudjeluje. Transformativni pojedinac onaj je koji odbacuje mogućnosti „da pojam emancipacije (ili bilo koji drugi veliki narativ) postane potraga za izvjesnošću i kontrolom kroz definitivno znanje, totalizirajuća pojašnjenja ili eliminaciju različitosti“ (Mezirow, 2000, 163) . Njegova teorija se zalaže za osnaživanje pojedinaca i ta autonomno mišljenje. Mezirow nastoji redefinirati unaprijed postavljena značenja, te ta transformacija tiče se onog što je bilo unaprijed postavljeno. Transformativno obrazovanje po njemu „nije pomak od lažnog uvjerenja prema istinitom već od neispitivanja do kritičkog preispitivanja uvjerenja“ (Mezirow 2000, 165). Mezirow pripada radikalnim filozofima obrazovanja, koji su promicali ideju društvene promjene, koja će se ostvariti kroz obrazovanje. Nastavnik je onaj koji predlaže, ali je na učeniku da odredi smjer. Ovakav vid obrazovanja smatra da se polaznicima, pogotovo odraslim ljudima, osvijeste mogućnosti u pogledu transformacije sebe i svijeta oko njih. Ovakav primjer filozofije obrazovanja služi kako bi svaki nastavnik mogao pronaći ili osvijestiti u vlastitoj praksi svoju filozofiju obrazovanja. Ono čemu se teži jest samostalnost ljudi u stvaranju vlastitih značenja o svijetu i sebi, te znanje koje će voditi razumijevanju stvarnosti i transformaciji osobe. Svrha koja se ovim obrazovanjem želi postići jest kritičko mišljenje i društvena promjena.

3.5. Transformativno obrazovanje

Riječ transformacija dolazi od latinske riječi *transformatio* što znači pretvaranje, preobražavanje, preoblikovanje nečega. Transformativno obrazovanje tako iz necjelovite i nejasne slike stvara jasnoću u misaonom krugu. Obrazovanje bi trebalo omogućiti spoznaju kako vlastitog sebstva, tako i svijeta oko sebe, a postiže se

misaonom preradom svega što čovjeka okružuje. Ernst Bloch je jednom prilikom rekao: „Misliti znači prekoračivati (transcendirati). Upravo ova misao sadržava onu bit transformativnog obrazovanja koje bi trebalo osobu poticati na kritičko istraživanje i prevladavanje. „Transformative learning (Mezirow, 1991, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996) is the process of effecting change in a frame of reference. Adults have acquired a coherent body of experience—associations, concepts, values, feelings, conditioned responses—frames of reference that define their life world. Frames of reference are the structures of assumptions through which we understand our experiences. They selectively shape and delimit expectations, perceptions, cognition, and feelings. They set our “line of action.“ (Mezirow, 1997, 5). Ovdje Mezirow želi naglasiti ljudsku tendenciju da ostaju pri već naučenim obrascima ponašanja, te da se kulturnom asimilacijom stvore određeni okviri u kojima ljudi žive i po kojima se ponašaju. Kroz kritičku refleksiju na okvire mišljenja i vjerovanja, transformiraju se ovi okviri po kojima su ljudi navikli živjeti.

„Transformativno obrazovanje odnosi se na proces u kojem mi transformiramo naše zdravo-za-gotovo uzete perspektive, navike, sklop misli i činimo ih više otvorenijima za promjenu. Usmjereno je na pitanja kako učimo i na koje načine odgovaramo na vlastite zadaće, vrijednosti, osjećaje i značenja, više nego na ono što smo nekritički asimilirali od drugih, da bi se postigla kontrola nad našim životima i omogućilo zdravorazumsko donošenje odluka. Transformativno obrazovanje ima individualnu i društvenu dimenziju. Zahtjeva osviještenost dolaska do znanja i vrijednosti koji su vodile do naših perspektiva i saznanja. “ (Mezirow, 2000, 8). Mezirow je svoju teoriju gradio promatrajući na koji način žene mijenjaju već postojeća stajališta, i kako mijenjaju perspektivu. U vremenu tehnološkog napretka, u kojem se od obrazovanja želi stvoriti tržište na kojem će se čovjek poistovjećivati s robom koju proizvodi, potrebni su autonomni mislioci koji će biti odgovorni. Od učitelja se očekuje da će pomoći učeniku u dolasku do autonomije i socijalno odgovorne osobe.

U kontekstu transformativnog obrazovanja nužno je također spomenuti i ideju slobode. Tu se sloboda ne misli samo pod pojmom bivanja slobodnim, nego u „moći birati između već ozbiljenih, postojećih mogućnosti“ (Komar, 2017: 50). Sloboda u ovom smislu tiče se onoga još neodređenoga. Kroz dijalog se u transformativnom obrazovanju moralne vrijednosti legitimiziraju. Izostanak tog oblika po sebi upućuje na davanje sebi

oblika ili samoobrazovanje. „Hegel u Fenomenologiji duha (1955) govori o načinu na koji ono po sebi (ab sich sein) vremenito postoji tako da sebe posreduje i postaje za sebe (für sich sein). Ono po sebi kao mogućnost i sloboda svoj izraz dobiva u tome da sebe posreduje iskustvima samosvijesti, postajući vremenito za sebe. Dijalektika tog samokretanja je dijalektika slobode-uma.“ (Komar, 2017: 51)

Samo proživljavanje iskustva ne pridonosi obrazovanju čovjeka, nego se po Herbartu tek misaonim prerađivanjem može govoriti o samoobrazovanju. Interes Herbartu predstavlja međubitak između udublivanja i osvješćivanja. Udubljivanjem se ulazi u drugobitak, gdje svijest želi doći do jasnoće. Da bi mišljenje postalo djelatno, interes se mora pretvoriti u žudnju. Žudnja uvijek teži ka nečemu budućem i još neusvojenom, ali se tu mora pažnja usmjeriti i zatim „if the condition of mind changes to such an extent that the mind loses itself more in the future than in the present, and the patience which lies in expectation is exhausted, then out of interest grows desire, and this makes itself known through the Demand of its object.“ (Herbart, 1897: 131). Kada je određeni objekt postavljen, žudnja se pretvara u volju, a volja se ispoljava kao akcija usvajanja objekta u misaoni krug. Na taj način čovjek interesom (samo)određuje vlastiti misaoni krug. Pri tome se uvijek mora imati svrha koja se obrazovanjem želi postići, jer ukoliko nema svrhe, interes može voditi do izgubljenosti u pokušaju samoodređenja.

Žudnje se u čovjeku javljaju često te je potrebno usmjeriti se na njih (procesom udublivanja), a zatim ih sabrati u (procesu osvješćenja). „Mirno osvješćavanje vidi vezu mnogoga, ono vidi svaku posebnu stvar kao člana veze na njegovom pravom mjestu. Savršeni red opsežnog osvješćavanja zove se Sistem“ (Herbart, 1902: 127) . Točnije potrebno je žudnje postaviti u odnos spram sebe samoga, i onoga što se želi biti. Tako dolazi do boljeg razumijevanja sebe i svoje svrhe. Samo snagom volje čovjek dolazi do transformacije samog sebe. Transformativno obrazovanje bi se tako moglo nazvati formiranjem misaonog kruga, koji se nastavlja žudnjom kao pokretačkom snagom, koja se održava snagom volje. O misaonom krugu ovisit će razumijevanje novih ali i starih prezentacija. Nove su one koje još nisu nikako bile u doticaju s tim područjem, dok su stare one koje su to već bile. Interes mora po Herbartu širiti misaoni krug. Ovdje je vidljivo da Herbart traži oblikovanje karaktera osobe, koji je određen mnogostranošću: „...ono što iznad svega sačinjava karakter u ljudima kao misaonim bićima jest volja, i pri tome mislimo volju u strogom smislu, što je mnogo drugačije od čudi ili strasti, jer

ove nisu određene, dok nasuprot njima volja jest... Voljnost – određenje se zbiva u svijesti. Individualnost je, s druge strane, nesvjesna“ (Herbart, 1902: 116-117)

U pedagoškom taktu je vidljivo ujedinjavanje teorijskog i praktičnog djelovanja. Iskustvom dolazi do transformacije ličnosti, ali to ne znači i samoodgoj. Do njega dolazi tek s osvješćavanjem iskustva. U nastavi se najbolje vidi kako se misaoni krug transformira. Učitelj tu u Herbartovoj teoriji ima posebnu ulogu, jer je njegov zadatak pratiti promjene i voditi učenika i obrazovni proces. Učitelj je subjekt koji vodi proces i koji u procesu obrazovanja transformira samog sebe kao i učenika.

U transformativnom obrazovanju, učenje se može odvijati kroz više formi, uključujući subjektivno i objektivno iskustvo. Da bi došlo do transformativnog obrazovanja, učitelj mora pomoći učeniku osvijestiti vlastito mišljenje i stavove. Učenici moraju vježbati prepoznavati vlastite okvire mišljenja i učiti se redefinirati probleme iz drugih perspektiva. Od učitelja se također očekuje da sudjeluje u razgovoru, jer se jedino kroz razgovor može nečiji stav potvrditi ili ukazati na drugačije mišljenje. Učenje je ovdje socijalni proces, a u stvaranju značenja posebno mjesto ima dijalog. Ovakav oblik učenja zahtjeva potpuno različite uvjete, nego tradicionalno obrazovanje. Neki načini na koje se obrazovanje odvija jest kroz grupne projekte, igranje uloga, studije slučaja, simulacije u razredu, a glavna ideja jest potaknuti učenike na aktivno propitivanje i identificiranje novih ideja, kao i njihovih već utvrđenih vjerovanja i stavova.

4) Učitelj

Povijesno se „učiteljem“ smatrala osoba koja je samostalno vodila i poučavala učenika bez uplitanja drugih. Sokrat je bio poznat po tome što je kao zadatak filozofije postavio stalni misaoni odnos u kojem sebe čovjek obvezuje da se održi na način filozofije. Što to znači? To znači da se u komunikaciji s ljudima postigne odnos u kojem će se one dobre poticati da postanu još bolji, a one loše ljude poučavati i mijenjati. Mijenjanje čovjeka i svijeta problem je svake filozofije. Učitelji u antici koncentrirali su se na razvoj cjelovite „harmonijski razvijene ličnosti“. Takva ličnost ostvarivala se kroz fizički, estetski, intelektualni i moralni odgoj, a cilj je bio razvoj snažnog tijela, intelekta i visokog morala. (Zaninović, 1988: 24). Učitelj je u to doba bio rob doveden iz Grčke kojega su plaćali polaznici. Aristokratska djeca s vremenom nisu više išla u osnovne škole, nego se nastava odražavala u kući, uzimajući kućne učitelje. Grčka kultura se preko učitelj širila, kao i jezik te on postaje jezik školovanih i poslovnih ljudi. Filozofija i literatura stare grčke također ulaze u rimsko školstvo. Posebno je važan u to doba bio odgoj govornika, zato što je predstavljao društvo. Za njega je bilo važno poznavati adekvatnu literaturu i moći pravovaljano citirati, te se to smatralo dobrim govorom. U Rimskom Carstvu je veća koncentracija bila na vojnom i činovničkom odgoju, dok se religijski aspekt obrazovanja nešto kasnije, preko kršćana i svećenika, uveo u škole, što je zauzelo dobar dio školovanja do srednjeg vijeka.

Humanistički odgoj bio je veoma složen fenomen. Povezan je s religijskim načinom odgoja, te se principa takvog načina odgoja učitelji nisu odricali i kasnije. Humanizam je prodrmao sve srednjovjekovne ideje, kao i filozofske prakse i koncepcije. Tu se po prvi puta dijeli ono svjetovno i ono metafizičko i vjersko, a čovjek se postavlja u glavnu ulogu, te se naglašavaju njegove individualne sposobnosti. Empirizam i racionalizam koji su slijedili nakon humanizma, nisu se slagali sa stavovima srednjovjekovne skolastike. Rene Descartes je u svom djelu „Rasprava o metodi“ objasnio glavna pravila znanstvenog istraživanja i pomaknuo pedagogiju bliže znanstvenosti. U razdoblju koje slijedi dolazi do pojave ranih socijalnih utopista, a nakon njih Jan Amos Komensky zasniva pedagogiju novog doba. On je na potpuno nov način izrazio organizaciju školovanja i izgradio za ono vrijeme novi pedagoški sustav. Njemački idealizam s Kantom i Hegelom kao glavnim predstavnicima, bio je teorijska osnova za pedagošku etiku J.F. Herbartu, čiji su radovi imali veliki utjecaj na pedagogiju kao znanost, ali i na

profesiju učitelja. Njegova teorija je naišla na mnoge kritike, no i moderni učitelji u njoj mogu naći i danas inspiraciju za poboljšanje vlastite prakse.

Učitelji se nisu oduvijek obrazovali na način na koji se danas obrazuju. Postojala je praksa kraćih tečajeva koji su trajali par mjeseci. Danas se učitelji obrazuju po Bolonjskom sustavu, što im pruža puno veću slobodu tijekom studiranja, ali bez obzira što se njihovo obrazovanje produžilo, cijenjenost u društvu im je opala. Moderni učitelj, često će se reći, za cilj ima afirmiranje učenikove ličnosti i razvijanje spontanosti, kreativnosti i inovativnosti. No, praksa pokazuje da često to nije tako. U današnjem društvu, škola i učitelji susreću se s kompleksnim zadacima i bitna je prilagođenost i brzina njihovih odgovora na sve zahtjeve društva. Učiteljima je povjereno obrazovanje i odgoj djece, a rezultati s kojima se susrećemo po pitanju suvremenog školstva u velikoj mjeri ovise o kakvoći upravo učiteljeva rada. Danas u suvremenoj praksi, učitelj mora surađivati s drugima, te učiteljska profesija prolazi kroz velike transformacije. Zbog sve veće globalizacije i pojave novih tehnologija i znanja, vještine koje će učenicima biti potrebne u njihovom budućem životu ubrzano se mijenjaju. Skupine učenika, kao i njihove potrebe, za koje učitelji i obrazovni sustavi trebaju pronaći adekvatne odgovore sve su više i više raznolike. Sve to pokazuje u kojem smjeru obrazovna politika danas ide. Koncentracija je na rezultatima, ali se izostavlja pitanje učitelja kao čovjeka koji poučava, te učenika kao čovjeka koji uči. Mnogi obrazovni teoretičari ističu da je istraživanje vlastite nastave radi unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa i stvaranje ugodnog i poticajnog ozračja za učenike i nastavnike od iznimne važnosti za zadovoljstvo učenika i učitelja. U idućem poglavlju koncentrirati ćemo se na odnos teorije i prakse u djelovanju učitelja kako bi se bolje mogla razumjeti pozicija učitelja u suvremenoj nastavi kao i usmjerenje profesionalnog razvoja učitelja.

4.1. Odnos teorije i prakse u djelovanju učitelja

Bošnjak u *Povijesti filozofije* navodi da su sofisti nakon Sokrata htjeli biti novi odgojitelji (Bošnjak, 1993: 141) te su stoga težili jedinstvu retorike i odgoja. Imali su praktični cilj filozofiranja, a on je bio svladavanje života. To bi se postiglo učenjem i odgajanjem. Time se uz teorijski život (*theoretikos bios*) istaknulo i značenje praktičnog djelovanja (*praktikos bios*). Njihovim djelovanjem proširio se pojam sofosa, što znači da mudar nije isključivo onaj koji ostaje na tlu teorije već i onaj koji praktički primjenjuje

to što zna i o čemu govori drugima. Znanje je uvijek neki odnos. Odnosi se na nešto. Ima svoj sadržaj i pojam. Mudrost (sofija) takvo je znanje koje je usmjereno na dobro djelovanje (praxis). Spoznaja (gnosis) se odnosi na biće, a neznanje (agnosia) na nebiće. U sredini se nalazi mnijenje, kao ono što čas jest, a čas nije, te stoji između bića i nebića.

Kada se govori o odnosu teorije i prakse nezaobilazna je Aristotelova podjela i određenje pojma praxis. Za Aristotela teorijski život je najveći ideal. Grčki pojam bios theoretikos pokušao je Seneka izraziti s *vita contemplativa*. On se ne odnosi, kao kod najstarijih mislilaca na promatranje neba i prirodnih fenomena, nego na intelektualno promatranje svega što jest. Točnije na djelatnost kojom se racionalno osmišljava čovjekov život. Djelatnost treba biti usklađena s vrlinom. Praxis je potvrda logičnih principa, a to je takvo kretanje u kojem je sadržan cilj što proizlazi iz suštine samog bića. Praxis je djelovanje u kojemu postoji svrha. Cilj teorijskog istraživanja je stoga istina, a praktičnog istraživanja djelo (ergon). Aristotel ističe da je stvaralački praxis vezan uz slobodnu volju. No, pojam praxis samo je dio ljudskog djelovanja. Svaka misao po Aristotelu je ili praktička (praktike), ili umjetničko-stvaralačka (poetike) ili teorijska (theoretike). (Bošnjak, 1993, 245) Praktike je kao problem mišljenja samo dio ljudske misaone aktivnosti. Praxis je ostvareni sadržaj, te je stvaralački praxis uvijek vezan uz slobodnu volju. Kod Aristotela je riječ o čovjeku stvaraocu, subjektu, koji ima svoje slobodno mjesto u polisu. Kroz cijeli pojam prakse Aristotel hoće dati sintezu čovjekove egzistencije i rada. Tek u cjelini čovjek se potvrđuje kao samostalno, stvaralačko biće.

Kantova je zasluga što je u svom kriticizmu postavio problem kojeg bi se svaki učitelj trebao upitati: što učenik može i na koji način postići da se ostvari? Odatle slijedi određenje teorije, njezina predmeta i smisla, pa je moguće po njoj doći do odgovora o onome što čovjek kao pojedinac koji se obrazuje može znati i što je u biti čovjek kojemu težimo kroz obrazovanje. Prema ideji Kantove filozofije stvarnost se ne odražava neposredno u ljudskom duhu, jer čovjek unosi svoje predodžbe prostora i vremena u stvarnost, kao i osnovne pojmove razuma. To znači da u stvarnost čovjek unosi svoje dodatke. U kritici čistog uma, on izlaže da se stvarnost ne prikazuje čovjeku kakva ona jest, već kakva mu izgleda na osnovi njegovih spoznajnih mogućnosti. To bi se drugim riječima moglo reći: čovjek ne spoznaje stvari po sebi, nego samo stvari kao

pojave. Tako je Kant došao do zaključka da spoznaja ne doseže stvari po sebi nego samo izražava fenomenalni predmet. Teorija nije dopuštala da uđe u mišljenje što mišljenjem ne može biti postignuto. No, kada je u pitanje došla praksa, Kant je praksu oslobodio teorijske rigoroznosti. Postavio je kategorički imperativ koji je obuhvatio u jedno teoriju i praksu tako što je zahtijevao da se ukine samovolja. Kategorički imperativ glasi: postupaj tako da sve maksime tvoje volje mogu istovremeno u svako doba vrijediti kao princip općeg zakonodavstva. (Kant, 1990, 7) U kategoričkom imperativu postavljen je princip moralnosti i najviši razlog volje, uključujući sve subjektivne razlike. Kant se oštro suprostavio s pokušajima empiriskih metoda koje su bile nametnute.

Teorija se u pedagogiji nije mogla razvijati ukoliko ona kao znanost nije imala utvrđen odnos prema drugim znanostima i srodnim disciplinama, npr. odnos s filozofijom, te ukoliko nije postojao utvrđen odnos teorije i prakse kao odgojne stvarnosti. Ograničenje isključivo na iskustvo teoriju je tako uvelike smanjilo i smjestilo u okvire političkih nastojanja i ideologije. Svrha se zamijenila usmjerenošću na rezultate, te se izvana postavljaju svrhe na koje učitelji trebaju adekvatno odgovoriti. Pedagoška teorija svela se na ispitivanje ostvarenja očekivanja izvana. „Formalni pojam obrazovanja i njegova normativna strana pogađaju ono „što?“ obrazovanja“ (Komar, 2008, 135). Učitelji stoga, ukoliko se usmjeravaju u posebna područja, ne smiju izgubiti iz vida svijest o cjelini. Učitelj ne može biti dobar praktičar, ukoliko nije dobar teoretičar. Naivni praktičizam doveo je obrazovanje u krizu. „S obzirom na to da je znanje kao sebe-znanje subjekt-objekta sadržajno usmjereno na svijet, tada se može reći da se obrazovanje u sadržajnom smislu mora rasprostraniti na cjelinu znanog svijeta“ (Komar, 2008: 136). Teorija i praksa postoje samo u sistematskom jedinstvu, te se uvijek odnose na mišljenje. „Praxis i poiesis nisu i ne mogu biti ništa samostalno, već su samo posebni vidovi misaonog odnosa. Praxis je djelujuće mišljenje, a poiesis je proizvođaće mišljenje...mišljenje je čovjekovo umno-logosno, dijalektičko općenje s idejom, i to kao zbivanje koje je principiarno nezavršeno. Kao takvo, ono je bitni način opstanka čovjeka.“ (Komar, 2010:276)

Teoriju i praksu transformativna teorija povezuje kroz dijalog. Ona dijalog vidi kao socijalni proces kroz koji se vjerovanja i stavovi propituju i koji dovodi do mjenjača mišljenja, ili afirmacije već postavljenih obrazaca ponašanja. „Transformation theory

holds that moral values are legitimized by agreement through discourse. The universality of such values as truth, justice, and freedom is based on the claim that they have been found to result in more beneficial action than their alternatives“ (Mezirow, 1997, 9).

4.2. *Nastava*

Budući da se učenikovo iskustvo kroz nastavu proširuje, Herbart (1987) nastavu vidi kao određeni poticaj koji se učeniku postavlja s ciljem razvoja njegova misaonog kruga. Cjelovit razvoj ličnosti učenika podrazumijeva određenu sustavnost po pitanju nastave, te se mora osmisliti i razraditi takav tip obrazovanja koji će moći odgovoriti na sve izazove. „Education through instruction regards everything as instruction which is given to the pupil as a subject of consideration“ (Hervart, 1897:86)

Polazna točka je individualnost. Time se omogućuje samo-odgoj i samo-obrazovanje koje je najprimjerenije čovjeku. Ako se ona zanemari, onda se radi o uvjetovanju ili prilagođavanju čovjeka vanjskom svijetu, ali tu nikako ne može se govoriti o odgoju i obrazovanju. Nastava, također, ukoliko je previše isplanirana, ne može omogućiti samo-odgoj, jer će voditi uvjetovanju, pa stoga Herbart uvodi ideju o artikulaciji nastave. No, on tu nije mislio ono što se danas podrazumijeva pod artikulacijom. Danas se artikulira proces obrazovanja kroz stupnjeve i vremensko razdoblje. To je učinilo praksu jednostavnijom, no također je dovelo redukciji sustavnog teorijskom promišljanja znanosti pedagogije na pragmatičku, operativnu razinu. Cjelokupna nastava danas ne pronalazi temelj u individualnost učenika, niti je njen tijek određen interesima učenika. Nastava po Herbartu, trebala bi voditi ravnoteži individue i svijeta, svrhovitom povezivanju čovjeka sa svijetom kroz odgojno-obrazovne sadržaje. Palekčić naglašava (2015: 337) da takav vid nastave ne može voditi niti isključivoj orijentaciji na učenika kao subjekta a učitelja kao objekta, kao niti na isključivoj orijentaciji na učitelja kao subjekta, a učenika kao objekta, kao niti na sadržaj, kao niti na „išta drugo što bi poremetilo ravnotežu temeljne nastavne strukture u kojoj međusobni odnos njenih elemenata omogućuje odgoj i obrazovanje kroz nastavu“.

„Suvremena odgojno-obrazovna praksa treba takva prosvjetnog djelatnika koji će trajno unaprjeđivati sebe kao osobu i profesionalca, kritički promišljajući i mijenjajući svoju sadašnjost kako bi bio uspješniji u budućnosti. Vrlo je vjerojatno kako će pedagoški

kompetentan učitelj/ica biti uspješan/a i zadovoljan/na osoba koja će doživljaj uspješnosti i zadovoljstva omogućiti i svojim učenicima.“ (Ljubetić, Kostović, 2008:213) Iz ovoga je vidljivo s kakvim se sve svakodnevnim zadacima učitelji suočavaju i koliko se uloga učitelja promijenila.

U pojmu svrhe, smisla mi razumijemo određenu vrijednost i značenje koje neka stvar ili događaj ima za nas. Smisao ne pripada samoj stvari, nego je to odnos subjekta prema nekom sadržaju, pa se stoga smisao obrazovanja u učitelju može mijenjati. Učitelj biva otuđenim od samoga sebe ukoliko ne može vidjeti smisao u onome što čini. Tu veliku ulogu igraju vjerovanja koja nastavnici imaju. „Ona se odnose na uvjerenja koja nastavnici imaju o poučavanju i učenju, odnosno predstavljaju osobno viđenje prirode znanja i spoznavanja (Maggioni i Parkinson 2008). Smatra se da vjerovanja koja nastavnici imaju utječu na njihovu percepciju i prosudbu, što posljedično utječe na njihovo ponašanje u razredu (Brownlee 2001). Nastavnici koji vjeruju da je znanje fiksno i apsolutan skup činjenica skloniji su koncepciji poučavanja kao prijenosu znanja, odnosno transmisivskoj paradigmi. S druge strane, nastavnici koji vjeruju da je znanje manje izvjesno i promjenjivo skloniji su konstruktivističkom pristupu poučavanja (Maggioni i Parkinson 2008).“ (Vukelić, 2020, 153)

Smisao je u samom temelju pedagogije kao znanosti, te bez svrhovitog, smislenog kretanja i bez slobode učitelja da se samoodređuje ne može se govoriti niti o pedagogiji.

4.3 Učitelj kao subjekt i objekt

Homines dum docent discunt. Ova stara latinska izreka je Senekina uputa Luciliju, a znači: Ljudi uče poučavajući druge. Ona izražava činjenicu da nema gotovog, završenog znanja, već da je nužno uspostaviti duhovnu komunikaciju u kojoj se izražava promišljeni sadržaj. Učiti sebe učenjem drugih otvara stalnu mogućnost preispitivanja samoga sebe. Mišljenje bi stoga trebalo determinirati kako teoriju tako i praksu. Ovdje se misli na klasični pojam mišljenja kao načina bivstvovanja čovjeka. Ovo mjesto nije određeno partikularnim određenostima. Škole se znaju ponositi time što rade na poticanju unutrašnje nezavisnosti i individualnosti učenika, na razvitku njihova kritičkog mišljenja, a opet pokazuju kako najbolje prolaze upravo oni učenici koji se najbolje prilagode sistemu. Nagrađuju se učenici koji najbolje slijede unaprijed zamišljena pravila i zacrtane uvjete, a kažnjava se sve ono što ne stoji u određenom

planu i programu. Nagrađuju se učitelji koji u zadanom vremenskom roku uspiju ispuniti sve ono što je predviđeno nastavnim planom i programom, a zanemaruju se svi oni koji žele uvesti bilo koji oblik novosti u vlastitu praksu. Utvrđenim metodama učenici su prisiljeni na izvršavanje zadataka stavljenih pred njih, a originalno mišljenje podliježe određenoj vrsti izopćenja. Svrha čovjeka se izgubila, a učitelj se našao u krizi kao onaj koji ne zna iz svih perspektiva izabrati kojim putem obrazovanje treba ići. U trenutku u kojem čovjek više ne upravlja vlastitim mislima i životom, on postaje objekt svijeta. Postavljanje sebstva kao objekta omogućava sagledavanje osobe kao izdvojene od svijeta, no takav oblik ne omogućuje čovjeku slobodno kretanje prema vlastitoj svrsi. „Čovjek je onaj koji (se) obrazuje ali i ono čemu se obrazuje. Čovjek se ne odgaja i obrazuje da bi bio nešto izvan sebe sama, već da bio on sam.“ (Komar, 2012: 51)

Hegel čovjeka kao subjekta izjednačava s umnim bićem. Stoga što ima mogućnost poimanja, spoznaje i posredovanja, on je subjekt, što je njegova funkcija kao subjekta i ono što ga čini subjektom. Za razliku od objekta čovjekove spoznaje, čovjek kao subjekt je taj koji poima i sebe i svoj razvoj, a mijenja se u djelovanju s vanjskim čimbenicima. Za razliku od objekta njegove spoznaje, subjektovo postojanje oblikuje se prema umnoj spoznaji sebe sama i svijeta oko sebe, a vlastiti život kreira prema mogućnostima koje je razumio. Svaki živi subjekt ima moć pomoću koje može savladati vlastitu ograničenost. Oko njega se nalaze uvjeti koji su objektivni i oni ograničavaju njegovo samo-ozbiljavanje. Subjekt konstantno aktivno svladava sve što mu se suprotstavlja i balansira između sebe kao živog subjekta i objektivnih uvjeta koji ga okružuju. Pozvan je transformirati sebe i okolinu. Time se stvara odnos, relacija, zbilja po mjerilima vlastitog uma (Marcuse, 1968: 250). Najvažnija kategorija uma je sloboda, prema Hegelu. „Moć da se djeluje u skladu s mogućnostima“ (Hegel, 1989: 729). Sloboda je preduvjet razvoja uma. Govoreći o učitelju kao subjektu i objektu govorimo zapravo o dinamici čovjekovog bitnog samo-oblikovanja. Stvarna produkcija slobode tiče se vremenitog sebe-konkretiziranja apsolutne slobode u posebnu formu. U tom samo-oblikovanju subjekt, učitelj, nije mišljen heteronomno i ropski, nego transformativno i produktivno. U pedagoškom smislu subjekt je onaj koji nije u službi ničega drugog, doli čovjeka samog. Pedagogijsko djelovanje tiče se stvaranje svijeta, a ne reakcije na postojeći svijet.

Naprotiv, učitelj koji živi uniformnost, stvorenu od strane tehničkog aparata produkcije i distribucije trenutnog stanja društva, predstavlja pojedinca koji je izgubio svoju bit. Po Hegelu, ukoliko je čovjek izgubio svoju bit, on je i dalje čovjek, ali u suprotnosti sa samim sobom. U učitelju samom mora ležati volja za transformacijom. Ukoliko izgubi svoju svrhu, učitelj postaje predmet koji samo postoji. On takav, ne može mijenjati sebe niti druge oko sebe. Ukoliko je spreman transformirati sebe, moći će utjecati i na učenike. Pitanje autonomnog djelovanja učitelja tiče se pojma vođenja koji stoji u osnovi pojma „pedagogija“. Vođenje se tu tiče razotkrivanja svijeta koje vodi k cjelovitijem razviju vrijednosnog sustava, misaonog kruga i sposobnosti moralnog prosuđivanja vanjskih podražaja. Takav vid učitelja u suprotnost je s onim što obrazovne politike danas nalažu, te koje teže planiranju i programiranju učitelja i učenika. Dobro obrazovanje po Herbartu je ono u kojem učitelj ozbiljno i sustavno uključuje vlastitu aktivnost koja budi u učeniku sve interese. Učitelj se svaki dan susreće sa širokom paletom karaktera učenika. Njegovo uspješno odgovaranje na sve potrebe učenika ovisi o njegovoj spremnosti na vlastiti profesionalni razvoj. Od učitelja to iziskuje određenu spremnost i otvorenost k novim iskustvima transformacije. Herbart navodi da učitelj mora „prethodno pripremiti unutrašnju sposobnost učenika za postizanje svrhe obrazovanja. On ne bi trebao sprječavati aktivitet budućeg čovjeka, posljedično, ne bi ga trebao vezivati uz jednoznačne svrhe, kao niti oslabljivati ga putem previše raznolikosti“ (Herbart, 1987: 109). Herbart je, vidljivo je, mišljenja da učenici moraju moći riskirati, tj. preuzeti također ulogu subjekta, kako bi postali odrasli. „Interes kao princip aktiviteta subjekta ne može i ne smije biti iscrpljen u nekom apsolutno obvezujućem objektu volje koji bi bez ostatka ugasio aktivan praktički (što po definiciji znači i transformacijski) princip u subjektu“ (Komar, 2017: 56)

Konstantan nadzor djece je jednako naporan učitelju i djetetu i treba biti odbačen u svakoj prilici, jer sprječava učenike da testiraju sebe. Interes je ovdje sam učenik. Na ovaj način čovjek se pojmljuje kao subjekt i aktivitet slobode uma koji se samooblikuje. Iz toga zaključujemo da ne možemo o učitelju govoriti isključivo kao subjektu niti isključivo kao objektu u procesu obrazovanja. Obrazovni pristupi često se koncentriraju isključivo na učenika, ili isključivo na učitelja. Pratt (1998) razlikuje nastavnike koji su u „većoj mjeri usmjereni na sadržaj poučavanja i prijenos znanja učenicima (transmisijaska perspektiva), nastavnike koji svoj nastavni rad temelje na uvjerenju da

učenje ovisi o motivaciji i percepciji osobne učinkovitosti svakog učenika (njegujuća perspektiva), nastavnike koji su usmjereni na razumijevanje načina promišljanja i kognitivnih procesa koji se događaju tijekom učenja (razvojna perspektiva), nastavnike koji smatraju da je za proces učenja ključno da je lociran u autentično društveno okruženje (perspektiva naukovanja), te nastavnike koji kroz nastavu nastoje utjecati na društvene probleme (perspektiva društvene reforme).“ (Vukelić, 2020, 153)

Kada bi bio subjekt bio bi isključivo ono *jest*, te bi to značilo da je njegovo znanje i postojanje apsolutno. Ukoliko je samo objekt, to bi značilo da misli bez ozbiljavanja onog mislivog. Ono što je pedagoški zadatak učitelja jest odgoj i obrazovanje za mišljenje. „Ako se misli, misli se nužno unutar istih načela slobode umnosti koji omogućuju samo mišljenje. Dijalektički dijalog su-mislećih pojedinaca je istovjetan dijalektičkom mišljenju jednog pojedinca i u oba ova procesa postoji više od jednog „su-govornika“ (Komar, 2010: 277) Učitelj mora, proširiti i obogatiti moć koja će kontrolirati mladenački karakter. To može samo učitelj koji se još uvijek transformira. Zato se Herbart zalagao za mlade učitelje, kojima je samokritika na visokoj razini te koji će se moći educirati zajedno s učenicima. „ Samo onaj koji prima mnogo, a stoga je u stanju dati mnogo, može također lišiti mnogo, a takvim pritiskom oblikovati raspoloženje i usmjeriti pozornost mladenačkog uma prema vlastitoj prosudbi,, (Herbart, 1806: 97-120). Kroz sadržaje učitelj iskušava drugost i prihvaća svijet koji ponekad nije po njegovoj volji tj. u kojemu njegova volja nije zakonodavna. On na drugo ne gleda kao na ono što može podvrći sebi samom i tako se uvijek iznova iskazati, nego se kroz drugost uviđa istinitost svijeta koja je u više-umnosti, jer je jedino u više-umnosti moguće ostvariti cjelovitost. Herbart učitelja postavlja kao onoga bez kojeg se obrazovni proces ne bi mogao odvijati, no uviđa da čovjek nije niti tek ono što on već jest, niti tek puka mogućnost koja još nije. Čovjek je na bitan način ono između svojeg „jest“ i „mogu biti“. On je napeto, dijalektičko „između“ onoga „biti“ i onoga „može biti“. Samoodgoj i samoobrazovanje odvijaju se u čovjeku putem samoodređenja (procesu kretanja subjekt-objekta, naizmjeničnim negiranjem i afirmiranjem). Tako pojmiti čovjeka, znači pojmiti ga kao aktivitet slobode - uma koji se samo-oblikuje.

4.4 Mijenjanje prakse- iskustvo drugosti

Nekoć gledani kao prenosioci znanja, danas učitelji sve više postaju tehničari koji mehanički *odrađuju* ono što im se zadaje. Oni sami postaju sredstvo koje se koristi, te više ne djeluju po principu slobode, iz sebe, nego po vanjskim principima, suprostavljenim sebi. O unaprjeđenju se govori isključivo iz perspektive ekonomskog ili političkog profita, što u mnogim situacijama i pada pod isto. Koliko god se ističe autonomija školstva, ona potpada pod kurikulum koji od nje čini tvornicu građana s „poželjnim“ kompetencijama koje su ispitivane unificiranim testovima. Koga kriviti za obrazovanje koje ide u ovom smjeru? Učitelji ovdje, može se reći, nisu izvršili zadaću koja im je zadana. Oni su dio sistema škole, koja ponovno ovisi o državi, koja je dio društva okrenutog ekonomskom profitu. Da je obrazovanje poprimilo ekonomski karakter, očito je iz brojnih uglova, počevši od činjenice kako će malo tko danas reći da se obrazuje zbog sebe kao čovjeka, nego će svi reći kako se obrazuju radi boljih financijskih uvjeta zaposlenja. Tu se gubi pogled na obrazovanje kao poticanje individue na samoučenje koje će ju oblikovati. Ciljevi obrazovanja usko su povezani s korporativnim ciljevima a takva politika tvori pokorne jedinice. Pedagogija sebi mora postaviti pitanje želi li učitelje koji će proizvoditi jedno te iste jedinice koji će se prilagoditi, te tako napustiti svrhu odgoja i obrazovanja, i postati ropkinja tehnološkog napretka. Herbart je jasno vidio dio pedagogije koju je nazvao etikom, i onaj dio koju konkretno postupa- te ga nazvao psihologijom, ali ih je vidio povezanimima.

Polić je rekao prema Dewey-u kako „sve počinje od nas samih, od nas kao individue na temelju čijih karakteristika će se graditi i funkcionirati i odgojno-obrazovna ustanova. Ona je ovisna također od društvenih utjecaja, njezino djelovanje ne može se promatrati izvan određenog spleta društvenih odnosa, bitne su okolnosti u kojima ona djeluje“. (Polić, 1993: 109) U želji za promjenom škole, najprije se moraju promisliti društveni odnosi u kojima škola djeluje. Ako u školi vladaju nejednakosti, ne može se govoriti da će ta škola odgajati za slobodu. Inovativna škola u kojoj se podržava sloboda i kritičko mišljenje, nužna je današnjem društvu kako bi mogli svijet „doživjeti kao uistinu svoj, tj. sebe u svijetu i svijet u sebi“ (Polić, 1993: 117).

Ukoliko govorimo o otvaranju k drugosti, „gledano s pozicije zasebnog sebstva, ono nikada nije ukočenost u nekom „ja“. Ako će se odnos učenika s učiteljom temeljiti na

konformizmu, i ostajanju isključivo pri svojim stavovima, tu će zauvijek postojati razdvojenost između njih, te će u osnovi uvijek ostati određeni vid sukoba. Ako se ovdje govori o odgoju i obrazovanju, kao onom što potiče samoučenje, mora se negirati zatvorenost u stav gotovog mišljenja.

Učitelji su ti koji u ovom vremenu, u kojemu je čovječanstvo radi vlastitog komfora zanemarilo ljudskost, te izgubilo sebe, mogu vratiti obrazovanje na pravi put. Pojedinci koji ne pogoduju ideološkom monopolu, trebaju se udružiti, jer iako ih danas ima, sami za sebe ne mogu donijeti veće promjene. Svaki učitelj prije svega treba težiti samoblikovanju. Ova ideja vođenja samog sebe, na Herbarta je utjecala preko Kantova kategoričkog imperativa. To znači ne bivati objektom kojemu će politika dirigirati ponašanje, nego preuzeti ulogu i odgovornost za obrazovanje. Po Herbartu, kategorički imperativ je centralna točka za razumijevanje moraliteta. Sebstvo možemo razumjeti kao dvojako, kao subjekt koji sudi i objekt kojeg se sudi. Objektni dio karaktera tiče se svih izbora koje je osoba do tad učinila, svih odluka koje su postale navikom ili rutinom. Subjektivni dio karaktera tiče se refleksije, koja sudi objektivnu stranu te kreira nova pravila za budućnost. Ove dvije strane postaju odvojene u trenutku kada se osoba nađe u susretu s drugošću. Ukoliko učitelj u susretu s nepoznatim i drugim odluči slijediti rutinu, onda objektivna strana karaktera diktira njegov izbor, i ostaje nam obrazovanje bez kritike, a ukoliko prekine naviku i postupi drugačije, onda subjektivna strana preuzima kontrolu.

English o pedagoškom taktu govori kao o „sposobnosti donošenja najboljih odluka u trenutku, te orijentacija istovremeno na individualne potrebe učenika- kao i sposobnosti i zahtjeve, te na principe profesije- teorijske pojmove što je dobro i poželjno napraviti za učenikov rast i razvoj“ (English, 2017:126). Učitelj izvodi učenika iz strateškog učenja i unaprijed postavljenog načina rada, te ga vodi naći glas koji je različit od onog na koji je navikao. I sebe i učenika na takav način otvara k drugosti. Učenik i kroz takvu interakciju uči, a njegovo mišljenje se otvara i oslobađa. Iskušava na način koji reorganizira, restrukturira i transformira njegovo mišljenje o tome što je moguće u samo-razumijevanju i u odnosu učitelja i učenika. Učitelj koji može uspješno prekinuti učenikovo iskustvo tako da ono bude poučavajuće je učitelj koji prihvaća različitost i omogućava sebi vlastiti susret s drugosti. Trenutni trendovi u obrazovnoj politici ne idu u prilog takvom načinu mišljenja, nego se još uvijek na bilo koji oblik zastoja u

obrazovanju gleda kao na nešto što bi se trebalo izbjegnuti ili ispraviti. Negativna situacija u obrazovanju je situacija u kojoj je učenik ili učitelj u dilemi. Nalazi se pred zidom, pred nečim novim i ne zna kako se prema tome odnositi. Dilema koja dezorijentira prisiljava osobu na transformaciju vlastitog mišljenja. Pokušaj tematiziranja negativnih iskustava, u pedagoškoj literaturi je izrazito slabo zastupljen. O sumnji kao negativnom transformativnom iskustvu je pisao Nicholas Burbules, Gert Biesta je proučavao teškoću, Deborah Kerderman dezorijentaciju, i iako se svaki znanstvenik bavio drugačijim fenomenom, svi opisuju aspekte učenja koji su povezani s idejom negativnog iskustva u učenju. (English, 2017: 47) Zbog činjenice da ne postoji učitelj, kao ni učenik, koji se nisu u nekim životnim situacijama upitali o nedostatku vlastitog smisla i svrhovitosti bivanja, u idućem poglavlju će se ispitati takva iskustva kao dijelovi procesa obrazovanja. Viđenje sebe u vlastitoj izgubljenosti može biti poticaj za oslobođenje od onoga kakav je nekada čovjek bio.

4.5 Obrazovni značaj negativnih iskustava

Negativno iskustvo, o kojem će u ovom poglavlju biti govora tiče se jedne duhovne sposobnosti, pokretačke snage koju je Hegel nazvao dijalektikom. „Dijalektička logika podrazumijeva proturječnosti kao nužnost pripadnu samoj prirodi misli, zato što je proturječnost u samoj prirodi objekta misli, u stvarnosti u kojoj je umno, još uvijek neumno, a iracionalno još uvijek racionalno“ (Marcuse: 1968: 163). Obrazovna stvarnost protivi se logici proturječnosti. Ona favorizira one misli koje su u skladu s formama mišljenja koje su aktualno nametnute. Sve ono što se ne uklapa, ocjenjuje se kao negativno i teži se isključenju. No, po Hegelu, dani realiteti imaju svoju vlastitu logiku, čija se istina može pronaći samo kroz proturječnosti. Da bismo došli do istine stvari, prema Hegelu, ne smijemo stvari uzimati puko činjenično, već odbaciti činjeničnost kako bi preko negacije došli do istine. Taj trenutak negacije u obrazovnom sustavu često se ignorira. Može li se zaista kroz trenutak negativnosti doći do obrazovno značajnog znanja?

Uviđajući povezanost negativnog iskustva i učenja, možemo uvidjeti razliku između poučavanja kao ispravljanja pogrešaka, te poučavanja kao transformacije sebe i svijeta. Negativna situacija se može gledati iz dva kuta: kao ona koja spriječava osobu u daljnjem nastojanju, ili kao točka u kojoj će se osoba transformirati i nastaviti

drugacijim putem. Učitelj se u konfliktnim situacijama pojavljuje kao subjekt koji potiče učenika na slušanje vlastitog unutrašnjeg glasa. Učitelj se i sam u takvoj situaciji može osjećati nesigurno i potencijalno ranjivo, no to ne smije umanjiti njegovu mogućnost poučavanja. Svako negativno iskustvo koje se desi učeniku, utječe i na učitelja, jer neočekivani trenuci mogu voditi sumnji o prilagodljivosti načina na koje učitelj poučava. Negativno iskustvo koje utječe na učenikovu promjenu mišljenja, također nam govori i o poučavanju. Poučavanje koje potiče na rast i transformaciju učenika ne sadržava skup unaprijed pripremljenih koraka. To je praksa improvizacije koja uključuje prepoznavanje zastoja učenika, gdje je učenik izgubio želju za napretkom. Poučavanje se ovdje vidi kao inicijacija i prihvaćanje negativnih iskustava i pauza u učenikovu iskustvu. Ovo je pristup koji naziva „teaching- in-between“ te uključuje prekid iskustva. (English, 2017: 9)

Učiteljev zadatak je suditi o onome što je dobro i ispravno, te činiti osnovu shvaćanja tih razlika. Učitelj koji tako postupa inicira i sudjeluje u promjeni učenikove obrazovne situacije, ali također i mijenja način na koji vidi učenika, te promatra usklađenost plana i programa s vlastitom slikom sebe kao učitelja. Esencijalni dio onoga što se naziva učiteljem je učenje kako preuzeti rizik i u procesu definirati sebe kroz drugost - tj. kroz učenika. English od učitelja zahtjeva gledanje na diskontinuitet kao konstitutivni dio obrazovanja. Koncentracija učitelja ne bi trebala biti samo na tome je li učenik prošao test, nego i na tome je li neki test bio adekvatno postavljen. Ovdje se, dakako, ne želi tvrditi da je svako negativno iskustvo i obrazovno iskustvo. Postoje neke negativnosti koje ne vode spoznaji istine. Negativitet u obrazovanju ne mora nužno biti obrazovan. No on postaje obrazovnim kada učitelj prigrlji neizvjesnost u produktivnom smislu tako da učenik propituje vlastito znanje i vjerovanje te tuđa znanja i vjerovanja. Učitelj koji samo prati plan i program u nemogućnosti je postupiti na ovakav način. Stoga, uključivanje negativnih iskustava ima za cilj samo-transformaciju učenika i učitelja, bez specifičnih okvira kako će ta transformacija izgledati. Tako se i učenika i učitelja čini odgovornim za sudjelovanje u vlastitom obrazovanju. Definicija poučavanja kao profesije morala bi sadržavati shvaćanje o tome kako u praksi postupiti kada se nešto neočekivano dogodi. Učitelji u suvremenom obrazovanju se dobro snalaze kada sve ide po planu i programu, no što se dešava kada naiđu na prepreke? Što se dešava kada učenici sumnjaju u sami smisao vlastite egzistencije i obrazovanja? Učitelj bi trebao

upravo u takvim situacijama podržavati učenikovu, ali i vlastitu tranziciju od pre-refleksivnog početka učenja, do refleksivno- transformativnog početka učenja. U idućem poglavlju će se detaljnije objasniti kako teče tranzicija te gdje ona vodi u procesu obrazovanja.

4.4. Diskontinuitet u odnosu učitelja i učenika

Andrea English objašnjava unutarnju borbu u obrazovnom kontekstu kao način gledanja preko vlastitih želja, te prelazak iz sigurnosti obrazovnog procesa u trenutak bačenosti. U takvim trenucima pojedinac se osjeća izgubljenim i privezanim za situaciju, i tu je učitelj ključna figura koja pojedinca izbavlja iz negativnog iskustva. Termin negativnog često se povezuje s nepoželjnim iskustvom kada je u pitanju obrazovanje. No mora li to biti uvijek tako? U svakodnevnom razgovoru tu se misli na određeno iskustvo koje je nepoželjno. No, upravo su koncepti kao što je Hegelova *Negation der Negation* ili Heideggerovo *das Nichts nichtet*, za Andreu English bili ključni u diskusiji o obrazovanju. Koncept negativiteta upravo daje filozofsku bazu za istraživanje fenomena koji je marginaliziran u obrazovanju. Upravo zato ona pod pojmom „negativnog“ označava trenutak ograničenja iskustva. Diskontinuitetni trenutak može se opisati kao točka u kojoj je učenik zbunjen, ispunjen sumnjom, suočen s novim i nepoznatim objektom ili idejom. „U trenutku moralne krize, individua iskušava prekid sa samim sobom i postaje distancirana od sebe, te počinje promatrati i suditi samu sebe“ (English: 2017:7)

Opće je poznato da Dewey učenje vidi kao proces koji počinje s iskustvom sumnje, frustracije i teškoće koja vodi refleksivnom mišljenju. Učitelj ima zadatak poticanja unutarnjeg konflikta u učeniku donošenjem različitih pogleda i ideja koje se suprotstavljaju s učenikovim koncepcijama. Samo na ovakav način mogu učenici iskusiti moć unutarnje slobode koja se pojavljuje kada se distanciraju od već naučenog i izaberu ne slijediti naviku. English polazi od pitanja „Gdje učenje počinje?“ i „Kako učenik doživljava svijet i uči interakcije s drugim bićima?“ (Ona smatra da se bez te premise ne može poučavati druga osoba. Ona tvrdi ne samo da je učenje diskontinuitetan proces, već da je i učiteljevo iskustvo poučavanja također isprekidano. Unutrašnja borba (Inner struggle) u učeniku i učitelju, trenutak je egzistencijalne potresenosti koji osoba doživljava i koji može narušiti njeno mentalno i tjelesno

zdravlje. Svaki čovjek se drugačije nosi s novim u iskustvu. Individua koja je sklona jednostranosti interesa razumijeva samo poznate i već utvrđene stvari, a sklona je ignoriranju razlika ili problematičnijih ideja, te sve podređuje već zacrtanom okviru misli. Takva osoba vidi „staro u novom“, te je u nemogućnosti preuzeti novo kao naprosto novo kao ono s čim se još do sada nije susrela te tako ne čini odmak od sebe kako bi uvidjela razliku između poznatog i nepoznatog, starog i novog. Takav učitelj je sklon jedino navikama i rutinskim akcijama do te mjere da one određuju ili čak onemogućavaju nova iskustva. Učitelj koji je takav nema probuđen um, u nemogućnosti je uvidjeti mnogostrukost izbora koji ga okružuju. Ljudska tendencija je uvijek bliža jednostranosti, stabilnosti i komforu, onome već poznatome. Ta tendencija leži u antropološkoj pretpostavci rutine nad novim iskustvima. Tu leži i potreba za učiteljem kao onim koji će potaknuti obrazovnom instrukcijom učenika na širenje iskustva i interakcije s drugima u svijetu kroz posredovana iskustva. Bez posredovanih iskustava, učili bi samo o svijetu koji je u skladu s našim vlastitim uvjerenjima.

S druge strane, takav učitelj čini je um dirnut novim, vidi objekte kao mogućnosti za otvaranje prema promjeni, i novim izborima te se lako zainteresira za nove ideje s kojima se susretne. Interes učitelja, kao i interes učenika tiče se sklopa misli gdje je osoba „unutrašnje aktivna“ ali nužno ne poduzima akciju. Kada se desi negativan trenutak u obrazovnom procesu, učitelj ga mora gledati kao priliku za ostvarenje novog puta poučavanja i stvaranja boljeg odnosa između učenika i učitelja. Novo uvijek prekida dosadašnja učenikova iskustva tako da je potrebno zastati i uzeti vremena za otkriti kako i u kojoj mjeri se novo slaže ili ne slaže s već naučenim?

Učiteljev zadatak nije u vođenju učenika kroz akciju, jer se tako onemogućava učenikov izbor, već samo u širenju izbora učenika, i ostavljanju slobode izbora. Iz obrazovne instrukcije ne smije dolaziti odgovor na učenikovo pitanje što napraviti? , već odgovor treba doći iz učenikove unutrašnje borbe. Iako učitelj igra važnu ulogu u predstavljanju učeniku mnogostrukosti novoga što ga okružuje, učitelj vodi učenika do razlike u mislima na način da omogućuje učenikovom iskustvu razliku staroga i novoga. Stephanie Hellekamps u svojoj teoriji navodi ideju distanciranja, te govori o konstitutivnoj ulozi negativnih iskustava. Ona govori da je nužna distanca od poznatog, sigurnog i naučenog kako bi se kroz distancu udaljili od sebe, i tako promijenili vlastitu perspektivu. (English, 2017:26) Učenik uči nešto novo kada poučavanje u njemu

osvijesti činjenicu i razdor da njegova društvena realnost nije jedina koja postoji, već da postoje i druge. Na ovaj put učenik kreće uvidom u samoga sebe. Andrea English kao osnovnu ideju poučavanja postavlja učitelje koji prihvaćaju vlastita negativna iskustva, kao i negativna iskustva koja učenici doživljavaju, te organiziraju svoju praksu prema produktivnim obrazovnim iskustvima. Ona se ne koncentrira toliko na gledanje obrazovanja kroz rezultat, koliko kroz promatranje procesa obrazovanja. Krivo i neistinito može biti skriveno u onome što držimo istinitim. Esencijalni trenutak procesa obrazovanja je u otkrivanju takvih neistina. Trenutak diskontinuiteta je onaj u kojem se pojedincu otkriva činjenica da ne zna ono što je mislio da zna. Kada doživi sumnju i zbunjenost u vlastiti svijet, kada ga svijet „prekine“ na način da se otvara za novo, ne da se zatvara u vlastito neznanje, tek tada se može govoriti o negativnom iskustvu s obrazovnim značajem. Učitelj je taj koji treba nastupiti na način da učenika dovede do osviještenja neistina koje je nosio sa sobom, kao i na akciju preispitivanja tih neistina. Moralno obrazovanje tiče se dijaloga učitelja i učenika. Herbart ne ostavlja učenika samog u trenucima borbe s vlastitim neistinama, nego učitelja postavlja kao moralnog voditelja koji će osnažiti moralni karakter učenika. (English, 2017, 30) „Učeniku je potreban učitelj koji može voditi obrazovni proces kroz poteškoće unutrašnje borbe.“ (English, 2017, 31). Postavlja se pitanje u kojem trenutku učitelj treba nastupiti? Želi li se spriječiti krivi učenikov postupak ili dopustiti da učenik prvo pogriješi pa ga onda ispravljati? Također, ukoliko učenik postupa onako kako se od njega traži, postupa li on isključivo imitiranjem drugih ili vlastitim izborom? Ukoliko se radi o imitaciji, takvi postupci nemaju moralni značaj. Po Herbartu, učitelj treba utjecati na misli učenika koje stoje iza njegovih postupaka i izbora. Učitelj je tu onaj koji kroz dijalog ispituje učenika ali i inspirira ga na vlastito preispitivanje izbora i motiva koji stoje iza učenikovih postupaka. Kroz ovaj dijalog prekida se učenikov ustaljeni model mišljenja, te na taj način negativno iskustvo dobiva obrazovni značaj. Učitelj po Herbartu treba biti „a wise guide from afar, who by profoundly penetrating words and firm action knows when to protect the learner and when to leave him in his own devices“ (English, 2017: 33). Ovdje je vidljivo da je učitelju potreba distanca kako bi mogao kritički sagledati učenikove izbore. Jedino kroz obrazovnu distancu može učitelj razumjeti kako na učenika utječu vanjski podražaji i na kojim mjestima je potrebna njegova akcija. Ukoliko učitelj ne poznaje učenika kao individuu ne može ga voditi otvaranju k novom. Kroz moralno

vodstvo, učiteljev zadatak je pomoći učeniku u osvještavanju vlastitog znanja i sposobnosti, te stvaranju novih izbora na toj osnovi. Cilj je doznati na koje načine učenik sudi samoga sebe, te nakon toga podržati učenika u regulaciji samorazumijevanja i samo-prosudbe. U niti jednom trenutku učitelj ne smije preuzeti na sebe prosuđivanje koje se tiče učenika. Učenik mora imati slobodu sam izabirati što činiti. Učeniku je učitelj potreban kako bi ga vodio izvan učenikova iskustva, u nešto novo, dok učenik sam ne postane svoj voditelj. Kroz prekid učenikova prijašnjeg iskustva, učitelj otvara konflikt učenika sa samim sobom, te mu omogućava vid sebe iz drugog ugla, i stoga da iz vlastite nesigurnosti spozna nešto novo i odluči se za dobro.

„The teacher's task in moral guidance is twofold: it involves cultivating in the learner a sense of positive morality (in the objective side of character) by providing the learner with opportunities to experience and choose the good successfully; also, it involves cultivating in the learner a sense of negative morality (in the subjective side of character) by promoting the learner's ability to engage in inner struggle and self-critique and follow through on his or her self-critical judgments through acts of self-restraint“ (English, 2017: 41)

4.5. *Razvoj samosvijesti kod učitelja*

Zašto nam je bitno da učitelj bude samosvjestan? Samoodgoj se u čovjeku razvija putem samoodređivanja, procesom kretanja subjekt-objekta, neizmejeničnim negiranjem i afirmiranjem. Tko sam ja? Što me čini onim što jesam? Koje je značenje mog poziva kao učitelja, kao i moga života općenito? Svaki učitelj je barem u jednoj situaciji osjetio nedostatak smisla u svom pozivu te nedostatak svrhe u pravilima koja su pred njim bila postavljena. Upravo zato se kroz razvoj samosvijesti on vraća vlastitoj svrsi i u temelju njegova rada postavlja sebi ono što se poklapa s temeljem teorijski postavljene pedagogije kao znanosti. „Koncept proizašao iz Bandurine socio-kognitivne teorije, samoeфикаsnost se definira kao vjerovanje u vlastite sposobnosti za uspješno obavljanje različitih zadataka ili oblika ponašanja (Bandura 1997). Ukratko, osobe koje procjenjuju da su kompetentne nositi se s određenom situacijom bit će motiviranije da to zaista i učine.“ (Vukelić, 2020, 154)

Jack Mezirow u svom radu „A Critical Theory of Adult Learning and Education“ osvrće se Jurgen Habermas-ovu podjelu dimenzija u kojima su objašnjeni pojmovi znanja i

poučavanja. Habermas (1971) razlikuje tehničko (instrumentalno) znanje, praktično (komunikativno) znanje, te emancipatorno (transformativno) znanje. Ukratko objašnjeno, tehničko se znanje postiže kroz odnos s okolinom, praktično se tiče razumijevanja drugih i samo-razumijevanja, a emancipatorno se može postići kroz samo-refleksiju. Mezirow smatra da sve tri dimenzije moraju biti uključene kako bi se povećala mogućnost samo-usmjerene funkcionalnosti (Mezirow, 1981:21). Zašto nam je to sve bitno? Zato što je cilj obrazovanja samo-usmjerenost. Točnije učitelj mora biti svjestan sebe, svojih stavovima i vrijednosti o sustavu obrazovanja, jer se jedino tako učitelj otvara samo-refleksiji. Samosvjesni učitelj uvijek kreće od njegove vlastite samo-svijesti te dolazi do refleksivnog mišljenja. Takvo mišljenje omogućuje učitelju uvid u ono što što radi, ali i ono što misli te omogućuje mu odgovore na pitanja zašto to radi. Ovakav uvid u samoga sebe otvara mogućnost gledanja na to što je on sam, te što ga čini onim koji jest. A zašto je to bitno? Bitno je upravo stoga što samosvjesnost omogućava učitelju pozicioniranje unutar povjesnosti, te uvid u vlastito bivanje.

Da bi učitelj mogao učeniku predstaviti pozitivan vid slobode, te mu omogućiti oslobađanje za samoodređenje, on mora biti snažan i odvažan u vlastitom tradanju ta samosvjesnošću. Herbart (1987) o ovome govori kada govori o dobroj volji. „A making which the pupil himself discovers when choosing the good and rejecting the bad – this or nothing is formation of character“ (Hertbart, 1897: 61) Ako želimo postići moralnost, koja će čovjeku omogućavati da ispravno odlučuje, a da isto tako odbacije sve ono što nije tako, uvelike se moramo osvrnuti na samosvjesnost. Ukoliko želimo ljude koji su sposobni ispitivati, vrednovati, prosuđivati objekte vlastit volje, točnije ukoliko želimo slobodu, koja će omogućiti život po vlastitoj svrsi, moramo se osvrnuti na ove sastavnice.

Suvremeno školstvo označeno je iznimnim nedjelovanjem po pitanju negativnih iskustava. Oni se redom ignoriraju ili se pokušavaju otkloniti iz svakodnevnog odnosa učenika i učitelja. Većina učitelja ne zna kako postupati ukoliko se susretnu s negativnošću vlastitog iskustva, niti znaju što napraviti kada učenik naiđe na poteškoću. Metode otklanjanja pogrešaka nisu donijele rezultate kakve bi obrazovanje koje teži humanosti trebalo imati. Kako bi se negativno iskustvo moglo pretvoriti u konstruktivno učenje, potreban je učiteljev razvoj samosvijesti koji se najlakše može objasniti pomoću Herbartovih pojmova „udubljanje“ (Vertiefung) i „osvješćivanje“ (Besinnung), koji

tvore kompleksno dijalektičko jedinstvo. Udublivanje se tiče predaje određenoj drugosti, ili iskustvu van sebe, koje je negativno te ono postaje sadržajem. U početku udublivanje ne mora biti najjasnije, ali ono znači unutarnju aktivnost. Do jasnoće se dolazi asocijacijama sa sličnim predmetom, nečim od prije poznatim, te se tada svijest okreće u sebe, reflektirajući se, te u refleksiji sintetizira novi pojam sa sistemom svoje vlastite svijesti. Taj dio se naziva osvješćivanjem. Nekada se novi pojam ne slaže sa već postojećim pojmovima, te se mora uložiti napor koji će voditi transformaciji. Upravo ovo je slučaj kada se učitelj nađe u trenutku negativnosti. Kada Herbart kaže sistem, on misli pod time da se osvješćivanje koristi u prevladavanju negativnosti.

Kroz ovaj način gledanja na razvoj samosvijesti postaje jasnija slika o učitelju kao subjektu i objektu u transformativnom procesu obrazovanja. Sposobnost uočavanja novog i želja za razumijevanjem objekta te veze, kao i vlastitih misli s objektom. Slobodna potraga za znanjem te osobni razvoj bi trebali biti osnova obrazovanja. Bildung kao shvaćanje refleksivne prakse koja se odnosi na samo-oblikovanje ljudskog bića, vid je prakse koja pristupa kritički prema poziciji učitelja te nastoji prikazati obrazovanje kao cjeloživotni proces razvoja bića - učitelja i učenika. On obrazovanju pristupa na način slobode. Takva sloboda nije lutanje bez cilja, već svrhovito usmjereno gibanje. Bildungom učitelj nastoji postići najviše ideje kroz kritiku postojeće stvarnosti. Jedan od temeljnih elemenata jest refleksija koja učitelju pomaže u očuvanju kritičkog stava prema vlastitoj praksi.

„Cilj je refleksije, s jedne strane, promijeniti način na koji učitelj shvaća i interpretira svoju praksu no, s druge strane, promijeniti i samu praksu. Za refleksivnoga praktičara važna je upravo refleksija tijekom samoga nastavnog rada, a ona podrazumijeva spremnost na iznenađenja, koja pojedincu pružaju priliku reagirati na potpuno nov način. U ovome slučaju nastavni je rad situacija u kojoj se trebaju rješavati novonastali problemi. Refleksija tijekom rada je intelektualna i verbalna aktivnost, no, prije svega, ona je sposobnost improvizacije u kojoj sudionici u nastavnom procesu slušaju jedni druge da bi postigli dogovor“. (Bandjur, Maksimović prema Schön, 1987; Winter, 1998). Učitelj mora biti spreman na konstantne promjene i transformaciju kako sebe, tako i situacija u kojima se nalazi, no nikada iz vida ne smije izgubiti svrhu obrazovanja, koja mu stoji kao putokaz.

ZAKLJUČAK

U suvremenom svijetu odgoj i obrazovanje su se nastojali formalizirati i institucionalizirati do te mjere da su izgubili vlastitu bit. Svrha je izmakla i pedagogija se okrenula ciljevima koji se po mogućnosti mogu izmjeriti. To je pitanje znanstvenog utemeljenja pedagogije te utjecaja na rad učitelja. Dublje smo istražili procese kojima se samoodgoj i samoobrazovanje kroz Herbartovu teoriju ostvaruju u čovjeku i prirodu odgojno-obrazovnih sadržaja u procesu transformacije. Istaknuli smo socio-kulturni kontekst u kojima su se teorije obrazovanja razvijale, te time ukazali na povezanost čovjeka i vjerovanja spram kojih se čovjek samo-određuje. Kulturni kontekst u kojima današnji učitelji djeluju daju mogućnosti kakve ranije u povijesti nisu postojale. No i dalje obrazovanje stoji na istoj razini, ili čak i niže, nego što je bilo prije. Zadatak je nastave buditi i razvijati mnogostrane interese učenika. Herbartova teorija je najviše učinila za razumijevanje unutarnje strukture obrazovnog sustava, te je stoga svakom učitelju dobar temelj za razumijevanje kako teorije tako i vlastite prakse. Škola dvadesetog stoljeća, inzistirala je na prijenosu znanja, te je pokušala držati korak s tempom razvoja znanja, u čemu nije uspjela. Danas su informacije, zahvaljujući tehnologiji brzo i lako dostupne, no i dalje se nastavni planovi pretrpavaju i učitelji u izvedbi ne mogu omogućiti učenje s razumijevanjem. Školska je svakodnevica ispunjena nizom nepovezanih predmeta, pri čemu se uči isključivo za test. Sustavno je otežano razumijevanje, a na pogreške se gleda kao na nešto nepoželjno. Stoga je važno za učitelja znati postupati i u negativnim situacijama. Ovaj koncept razlikuje se od suvremenih kurikulumskih reformi čiji je cilj izobrazba za tržište rada, a čovjek je podređen društveno-ekonomskim potrebama. Učitelj je stoga u ovom radu pozvan na redefiniranje vlastitih stavova, te na borbu protiv takvog oblika obrazovanja. Međutim, pojedinačnim djelovanjem, zbog prirode kapitalističkog društva, pojedinac ne može ostvariti velik utjecaj, te stoga mnogi učitelji podliježu vanjskim odrednicama i djeluju neslobodno. O slobodi učiteljskog poziva u daljnjim istraživanjima bilo bi vrijedno obratiti pozornost. Spajanje filozofije i pedagogije omogućilo bi dublji uvid pedagogiji u probleme s kojima se susreće. Pokazalo se da vjerovanja učitelja, određuju njihovo djelovanje. Stoga je na tim aspektima bitno poraditi. Ukoliko učitelj ne izgradi vlastitu filozofiju, prisiljen je prilagođavati se izvanjskim mjerilima.

Osviještenje uloge filozofije međutim, tek je prvi korak u pripremi osobe za ulogu učitelja. No, ukoliko se taj stupanj preskoči, sve ostalo gubi okvir koji je nužan za cjelovito obrazovanje i samo-obrazovanje. U ovom radu se pristupalo teorijski, te je nužno i konkretno razmatranje učitelja i učenika, te se upućivalo na pitanja koja su se pokazivala kao preduvjeti poboljšanja odgoja i obrazovanja.

LITERATURA:

- Arnold, Đ. (2007) Vjera, filozofija i umjetnost, Glas koncila, Zagreb
- Bošnjak, B. (1996) Povijest filozofije - Razvoj mišljenja u ideji cjeline (trosveščano izdanje), Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb
- English, A., (2013) Discontinuity in Learning - Dewey, Herbart and Education as Transformation, Cambridge University press, New York
- Herbart, J. F. (1987) The Science Of Education, Its General Principles Deducted From Its Aim And The Aesthetic Revelation Of The World. Drugo izdanje. London: Swan Sonnenschein & Co
- Lenzen, D. (2002). Vodič za studij znanosti o odgoju, Zagreb: Educa.
- Polić, M, (1993) Odgoj i svijest, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb
- Zaninović, M. (1988). Opća povijest pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.
- Đuranović, M. I. Klasnić i G. Lapat, "Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju", Život i škola, vol.LIX, br. 29, str. 34-44, 2013
- Komar, Z. "Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagoškog pristupa kompetenciji. Pedagojska istraživanja, vol. 7, br. 2, 2010, str. 269-278.
- Komar, Z. "Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja." Pedagojska istraživanja, vol. 5, br. 2, 2008, str. 127-136.
- Komar, Z. (2017). *Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagojske znanosti*. Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, (11), 47-60.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*. Odgojne znanosti, 10 (1(15)), 209-230.
- Matijević, M. (2009). *Značajni pedagozi i najvažnija pedagoška djela u Hrvatskoj tijekom 20. stoljeća. Napredak*, 150 (3-4), 301-319.
- Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass; 1 edition
- Mikecin, I. (2007). *Platonova ποιησις. Filozofska istraživanja*, 27 (4), 885-911.
- Pranjić, M. (2009). *PAIDEIA. Starogrčka odgojno-obrazovna forma. Metodički ogledi*, 16 (1-2), 9-21.
- Radovan Burja, M. (2015). *Hegelova filozofija samosvijesti i filozofija odgoja. Metodički ogledi*, 22 (2), 133-149.
- Somr M., Hrušková L., *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching [Herbartowska filozofia pedagogiki i kształcenia]*. Studia Edukacyjne nr 33, 2014, Poznań 2014, pp. 413-429. Adam Mickiewicz University Press.
- Vidulin-Orbanić, S. (2007). "Društvo koje uči": *Povijesno-društveni aspekti obrazovanja. Metodički obzori*, 2(2007)1 (3), 57-71.

Pranjić, M. (2015). *Autohtoni starorimski odgoj*. Napredak, 156 (1–2), 169–203.

Vukelić, N. (2020). *Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj*, Napredak

Zovko, J. (2014) *Obrazovanje u kontekstu Hegelove „druge prirode“* Acta Iadertina, 11(2014), 83-94