

Autentičnost u pedagoškom odnosu

Bauer, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:568201>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



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

AUTENTIČNOST U PEDAGOŠKOM ODNOSU

Diplomski rad

Ana Bauer

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

AUTENTIČNOST U PEDAGOŠKOM ODNOSU

Diplomski rad

Ana Bauer

Mentorica: Doc. dr. sc. Marija Bartulović

Zagreb, 2021.

Sadržaj

Uvod	1
Pedagoški odnos	6
<i>Subjekt pedagogije i normativnost kao praktična filozofija</i>	6
<i>Sloboda kao ishodište i ideal pedagogije</i>	8
<i>Aspekti pedagoškog odnosa</i>	12
<i>Ljubav</i>	13
<i>Problem autoriteta</i>	14
<i>Akcija sada: pedagoški takt</i>	19
<i>Briga</i>	21
<i>Odakle promjena: primat odgajatelja, odgajanika ili odnosa?</i>	28
Autentičnost	31
<i>Od iskrenosti prema autentičnosti: kulturni presjek</i>	31
<i>Autentičnost i svrha subjekta</i>	33
<i>Kritika autentičnosti</i>	36
<i>Autentičnost kao etički koncept</i>	40
<i>Autentičnost kao pedagoški pojam</i>	42
Autentičnost u pedagoškom odnosu	46
<i>Transformativni potencijal autentičnosti u pedagoškom odnosu</i>	47
Zaključak	51

Autentičnost u pedagoškom odnosu

Sažetak

U ovom diplomskom radu istražuje se autentičnost u pedagoškom odnosu. Cilj je otkriti i pokazati je li autentičnost u pedagoškom odnosu moguća i je li poželjna, te razumjeti kakav je pedagoški odnos koji uključuje autentičnost. Polazna točka rada je čovjek kao subjekt pedagogije i pedagoškog odnosa. Daje se humanistički pogled na čovjeka koji se nalazi na svom putu postajanja čovjekom, te je u tom procesu neodvojiv od svijeta u kojem biva. S obzirom na to, kao normativni ideal pedagogije postavlja se sloboda. Pedagoški odnos razumije se kao poseban odnos između odgajatelja i odgajanika koji se odvija u svrhu procesa humanizacije subjekta. Specifične karakteristike tog odnosa uvjetovane su posebnim načinom bivanja subjekata, a koji se opisuje s obzirom na postavljeno idealno viđenje čovjeka. Pretpostavlja se poveznica autentičnosti i posebnog načina čovjekova bivanja. Zatim se istražuje i prikazuje autentičnost, na četiri konceptualne razine koje se međusobno informiraju: autentičnosti kao društvenog ideala, etičke koncepcije, pedagoškog pojma i pedagoških operacionalizacija. Pedagoškim pojmom autentičnosti može se opisati karakteristika posebnog, stvaralačkog ljudskog bića koje se razvija, a čiji je unutrašnji svijet kongruentan s njegovim djelovanjem u svijetu. Prikazane pedagoške operacionalizacije autentičnosti, poput autentičnosti kao dispozicije, ukazuju na relacijsku, razvojnu i transformativnu komponentu autentičnosti. Pedagoški odnos između autentičnih individua ima posebnu kvalitetu s obzirom na narav pedagoški shvaćene autentičnosti. Ta kvaliteta se vidi kao potencijal za transformaciju sebe i svijeta, odnosno društva.

Ključne riječi: autentičnost, pedagoški odnos, čovjek kao subjekt, sloboda, transformacija

Authenticity in Pedagogical Relation

Abstract

This paper explores authenticity in pedagogical relation. The goal is to discover and show the possibility and the need for authenticity in pedagogical relation and to also understand the special nature of a pedagogical relation which contains authenticity. Starting point of this work is the human subject in pedagogy and pedagogical relation. A humanist view of the subject is offered, one that sees a human being as one in the process of becoming human, inseparable from the world in which he exists. Considering this, freedom is offered as a pedagogical normative ideal. A pedagogical relation is understood as a specific relationship between the educator and the educand, which is unfolding with the purpose of humanising the subject. The special way of being human regarding the ideal of freedom is constitutional to the specific characteristics of the pedagogical relation. It is suggested that authenticity and this special way of being are connected. Next, authenticity is explored and represented on four conceptual, mutually informed levels: authenticity as a societal ideal, an ethical concept, a pedagogical idea and of pedagogical operationalization. Pedagogical idea of authenticity can be used to describe a characteristic of an evolving, individual, creative human being whose inner world is in congruence with his actions in the world. Pedagogical operationalization of the idea is shown, for example authenticity as a disposition. They point towards relational, developing and transformative components of authenticity. Pedagogical relation between authentic individuals has a special quality regarding the nature of the pedagogical idea of authenticity. This quality is understood as a transformative potential for changing self and the world and society.

Key words: authenticity, pedagogical relation, human subject, freedom, transformation

Uvod

U ovom radu želim promišljati pojam autentičnosti u pedagoškom odnosu. Rad sam zamislila kao razgovor s teorijskim izvorima koji su mi pomogli rasvijetliti odabranu temu. Kako se radi o teorijskom istraživanju, trebam se opredijeliti za određen pristup problemu. Tu nailazim na prvi zadatak, ključan za izvedbu rada koji bi se mogao čitati kao pedagoški. Pitanje je: kakav je to pedagoški teorijski rad? Prvo želim vidjeti kako se misli pedagogija da bih mogla težiti pedagoškom radu, odnosno pedagoškoj teoriji.

Za početak ću se poslužiti tekstom „*Modeli samopoimanja pedagogije*“ (Bašić, 1998) koji pojašnjava razliku između normativnog i deskriptivno normativnog samopoimanja pedagogije.

Bašić (1998) pojašnjava kako se deskriptivno normativna pedagogija unutar sebe podijelila na dva zadatka: spoznajni i praktični, odnosno normativni ili preskriptivni. Ukazuje kako se tom podjelom nije uspjelo postići ono što se htjelo: nadići ideologičnost, već se ona iskazuje u tehnologizaciji: „I upravo u točki prevođenja normativnih zahtjeva društva, kulture i svjetonazora u pedagoške zahtjeve (Benner, 1990) uspostavlja se problem posredovanja deskriptivnog i normativnog zadatka pedagogije, u ovoj točki se uspostavlja problem odnosa teorije i prakse.“ (Bašić, 1998, 39). Kad pojašnjava Diltheya Bašić nastavlja: „Tako je duhovnoznanstvena pedagogija, osporivši opće važenje svrha-normi, ipak aktualizirala opće važenje sredstvo-normi i time je izvodeći te norme iz duhovno-duševnog života odgajanja pedagogiju uputila na psihologiju.“ (1998, 39) Deskriptivno normativna pedagogija vidi pedagogiju kao znanost o praksi za praksu, koja je u svom principu unaprjeđivanja prirodne pojave racionalistička, tehnološka i pozitivistička.

Pozitivizam vidi znanosti, ne samo pedagogiju, kroz sferu prirodne danosti kao takve, fiksne, na koju čovjek tada, odvojen od nje, utječe kroz racionalnu računicu. Ovakav pristup proizvodi mnoštvo specifičnih, diferenciranih slika ili pristupa koji nisu utemeljeni u samom subjektu, već u zahtjevima trenutka, izvanjšteni od njega samoga. Cjelokupnost današnjice dominirana je istim pozitivnim, racionalnim idealom koji istovremeno proizvodi i biva osnažen vladajućim društvenim sustavom neoliberalnog heteronormativnog patrijarhalnog kapitalizma. Ne mogu negirati da od tog sustava nema koristi, baš suprotno, pošto je samo na korist i usmjeren: tehnološki napredak prvi pada

na pamet. No ta je korist neravnopravno raspodijeljena jer su odlike sustava kolonijalizam, rasizam, neofašizam, seksizam, konzumerizam, ableizam... ukratko, mnogi *-izmi*. Posljedice su mu devastirajuće: od ekstremnog siromaštva do globalne ekološke kataklizme. Sustav ne zadovoljava potrebe društva, a ipak, i dalje opstaje. (Ne)svjesno pristajanje na produkciju i reprodukciju statusa quo kojim legitimiramo dominantni sustav opisuje se konceptom ideologije. Preko promišljanja ideologije na tragu Girouxa (2013) može se razumjeti ne samo njena prisilna moć reprodukcije nejednakosti već i njena ključna uloga u povezivanju ljudskih potreba i stvarnog, kreativnog djelovanja. „Kao medij i rezultat življenog iskustva ideologija ujedno ograničava i omogućuje ljudsku akciju.“ (Giroux, 2013, 16) Obrazovanje vidim istovremeno kao ideološki proizvod dominantnog sustava i jedan od mehanizama kojim se producira stvarnost. No, samo kritičko prepoznavanje i odbacivanje ideoloških sprega koje ne služe pojedincu ni društvu više nije dovoljno za promjenu. Drugi je pol alternativno djelovanje i mišljenje. Nemoguće je anulirati političnost i ideoložnost, pa istražujem kapacitet teorije za promjenu. Ne usmjeravam se toliko na kritiku statusa quo, iako je ona prirodna početna točka rada, koliko na teoriju koja svojom unutarnjom *etikom* predstavlja alternativu opresivnim elementima sustava. Neću se toliko baviti ukazivanjem veza između dominantne ideologije i negativnih efekata koje ona ima na društvo već krenuti od alternative, primjerice, umjesto dominantnoj vrijednosti ekstremnog individualizma posvećujem se međuljudskoj relaciji. U društvu koje o ljudima priča kao kapitalu, mene zanima autentičnost osoba.

Isto tako, ne zanima me obrazovanje temeljeno na legitimaciji sredstvima, već se, na ovom prvom vrijednosnom i teorijskom raskršću opredjeljujem za pedagogiju *svrhe*. Na pedagogiju gledam kao na normativnu znanost, znanost za praksu, herbartovsku, zasnovanu u etici i svrsi (Bašić, 1998). Ona je također sustavna, što razlaže Komar u radu „*Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja*“ (2008). Sustavnost na temelju pojma vidi se kao mogući izlaz iz heteronomije pedagogije kao pedagogije sredstava u njezinu autonomiju – pozitivizmu se suprotstavlja pojam. U skladu s tim, kako bi ovaj rad pridonosio pedagogiji kao autonomnoj znanosti, nužno se moram pitati o pojmu. Pedagogija koja se misli kroz svoj pojam neizostavno se bavi subjektom u kojemu se pojam pedagogije očituje, odnosno čovjekom. Ako je u srži pedagogije čovjek kao subjekt, a ne proizvod kao objekt, jasno je da se radi o skladu sustavnosti (pojmovnom

izvođenju) i normativnosti (etične, osnovane na svrsi) nad sredstvom i utilitarizmom ciljeva. Komar potvrđuje da je u jedinstvu s utemeljujućim i omogućujućim premisama pedagogije domišljena normativnost, ako se misli kao naličje slobode (2008).

Želim dodatno razjasniti kako mislim normativnost. U svom radu „Čovjek i odgoj“ Bognar (2015) kritizira Vukasovićev normativni i Pastuovićev pozitivistički pristup pedagogiji u kojem se pokušalo ukloniti normativnost. Suprotno tomu, Bognar predlaže poimanje pedagogije preko Polića i stvaralačkog odnosa prema kulturi. Takav pogled se utoliko odmiče ne samo od pozitivizma već i normativnosti kao skupa pravila, jer bi bilo koje izvanjske vrijednosti ostavile čovjeka nepomičnim u svojoj danoj prirodi – čime ću se još baviti kasnije. Normativnost u ovom radu koristim opisno na tragu etičnosti a ne moralnog kodeksa, u smislu nemogućnosti apriornog postavljanja vrijednosti, što je u skladu sa Polićevim viđenjem čovjeka kao slobodnog i samosvjesnog bića koje stvara svoj svijet, a time i sebe sama (Polić prema Bognar, 2015).

Otvorila sam teme koje će mi biti od posebnog značaja za kasnije razlaganje pedagoškog odnosa, autentičnosti kao pedagoškog pojma te povezivanja tih koncepata. Kroz ovaj rad pitat ću se o pojmu pedagogije, normativnosti, čovjeku i slobodi, na tragu teorije pedagogije kao autonomne znanosti. U prvom poglavlju rada bavit ću se sustavnim razlaganjem pedagoškog odnosa. Zatim ću se baviti razvojem općeg pa etičkog koncepta autentičnosti, zatim odrediti autentičnost kao pedagoški pojam, pa prikazati njenu ulogu u pedagoškom odnosu. U posljednjem dijelu bavit ću se ishodištem tako povezanih koncepata.

Pedagogija ima još jednu specifičnost koja proizlazi iz njene shvaćenosti na temelju dijalektike subjekta i objekta, odnosno bitka i danosti, čovjeka i prirode. Radi se o cjelini bitka kao njenom mogućem području, odnosno jedinstvu teorije obrazovanja i praktičnih konkretizacija obrazovanja, kaže Komar: „Pojmovi obrazovanje i normativnost *izvorni* su, ali još samo *utemeljujući* i *svršni* dio pedagojske znanosti. Ono što njima nužno mora pridolaziti jest spektar njihovih praktičkih konkretnosti u vidu institucija, domena, odnosa, mjesta i dimenzija *zbivanja* obrazovanja.“ (2008, 134) Ovo se poklapa sa predstavom normativne pedagogije kod Bašić kad kaže da jedinstvu teorije i prakse svjedoče sve normativne pedagogije neovisno o načinima legitimacije, odnosno svojim argumentacijskim shemama. „Za promišljanje odnosa teorije i prakse je značajno da su "eksperiment" (odgojna značajna praksa) i "uvid" (teorija odgoja) uzajamno povezani i

jedan drugim određeni unutar jedinstvenog procesa: praksa potrebuje teoriju, ali ova je istodobno rezultat prakse.“ kaže ona kad tumači Kantov pogled na odgoj. (1998, 33) Navodi se: „I zato kada kažemo, da pedagogija ima svoju teoriju i praksu, nismo time rekli da je ona sad teorijska ili sad praktična, budući da su u njoj uvijek teorija i praksa sjedinjene" (Petz, 1942, 175, prema Bašić, 1998, 36) Dakle, praksa bez teorije i teorija gluha na praksu ne mogu biti iskrene prema ovakvom poimanju pedagogije. Uviđa se da je teorija svezremenska, a njene praktične realizacije opet pokazatelji obistinjenja njena pojma. Ako je ovaj uvid korijen, onda se kao plod prepoznaje važnost življenog iskustva i fenomenološkog i kvalitativnog pristupa u pedagogiji, kojima se također osigurava da ostanemo svjesni poveznice između ljudske svijesti i djelovanja. Ova argumentacija povezanosti teorije i prakse kao življenog iskustva neka posluži kao uvertira za sljedeću anegdotu, kojom želim ispričati o inspiraciji za temu rada.

Period svog studiranja vidim neodvojivo od ostatka svog života. Ono kako sam se mijenjala kroz taj period, nije moglo ne utjecati na moj odnos prema studiranju, a vrijedi i obrnuto. Paralelno s buđenjem kritičke svijesti, život je donio ne jednu krizu. Osim refleksivnog mišljenja, donošenje *svrhovitih odluka* pokazalo se kao pouzdani način nošenja s krizama. Počela sam zahtijevati od sebe da znam objasniti zašto radim to što radim – kako bih mogla autonomno živjeti svoj život.

Jedna od tih, svjesnih odluka, bila je da se trudim izgraditi i održati kvalitetna prijateljstva. Mnoga moja prijateljstva od tad imaju auru povjerenja, sigurnosti, brige i ljubavi. Velik temelj za to je odluka da budem otvorena o temama koje su u društvu ponekad tabu. Stvarnost nikad nije crno bijela, pa tako ni ta otvorenost nije mogla biti ekstrem, već se na posve jednostavnoj razini pokazivala u stvarnosti kao razgovor uz kavu, šetnju, telefoniranje... za svaki odnos, pa tako i prijateljski, potrebni su praktični uvjeti održavanja balansa bliskosti i udaljenosti.

Ispričat ću primjer osvješćivanja tog balansa. Bila sam na kavi s prijateljem. Došli smo na tešku, kompleksnu temu o kojoj mu se nikad prije nisam povjerila. No, usred priče, naglo je poskočio, izjavljujući kako je posve zaboravio na dogovorenu nogometnu utakmicu i ostavio me u oblaku prašine. Zbunjena, zapitala sam se jesam li možda prekršila nevidljivu granicu našeg odnosa te ga time otjerala. Brzo sam reflektivno ogledala svoja prošla ponašanja i vlastita uvjerenja. Prisjetila sam se prošlih trenutaka kad sam u prijateljskim odnosima bila ranjiva i otvorena. Prisjetila se suosjećajnosti

sugovornika. Njihove zabrinutosti oko njihovih vlastitih životnih pitanja. Trenutaka kad su mi uzvratili iskrenošću i zamolili me da ih saslušam. Najvažnije od svega, prisjetila sam se kako su se moji prijatelji, ponukani našim interakcijama, mijenjali i razvijali kroz godine, kao i ja. Kako i dalje zajedno učimo o životu.

Došla sam do pretpostavke. Maglovitu svijest o *otvorenosti, ranjivosti, iskrenosti* ... za početak sam imenovala autentičnošću. Autentičnost u odnosu, dakle, označava *nekakvu* kvalitativnu razliku u osobi i daje posebnu kvalitetu samom odnosu. Zapitala sam se dalje: je li takav proces moguć isključivo u prijateljskom odnosu? Kako bi izgledala autentičnost u kontekstu odgoja i obrazovanja? Što znači biti autentičan – a unutar pedagoškog odnosa? Je li autentičnost u pedagoškom odnosu opravdana? Kakva je promjena kojom rezultira pedagoški odnos u kojem su sudionici autentični?

Ova pitanja donosim kao prikaz inspiracije za rad. Anegdota koja me inspirirala prikaz je instance u kojoj je moje djelovanje proizišlo iz osobne odluke bilo most između mog viđenja sebe i praktične stvarnosti u kojoj se nalazim. Razlika između takvog i ostalih djelovanja intuitivno je spoznata razlika između autentičnog i neautentičnog bivanja u odnosu. Važni taktovi ove priče bili su *slobodna odluka, odnos, otvorenost – autentičnost, refleksivnost, posebnost autentičnog odnosa*. Kroz diplomski rad želim teorijski istražiti i pratiti te korake i paralelno razvijati razumijevanje pedagoškog odnosa u kojem je prisutna autentičnost.

Ovaj diplomski rad važan je za pedagogiju jer, oslanjajući se na relevantne izvore promatrane kroz leću pedagogije, daje obrise teorijske konceptualizacije takvog bivanja i pedagoškog djelovanja koji ne reproduciraju opresivne obrasce dominantnog društvenog sustava već otvaraju mogućnost alternativnog pedagoškog djelovanja kao primarno ljudskog – slobodnog, djelovanja preko koncepta autentičnosti i odnosa.

Pedagoški odnos

Ako je odnos ili relacija mišljena veza između dva predmeta ili entiteta, kakva je to veza i kako se misli ako je odnos dalje specificiran kao pedagoški? Jasno je da se radi o vrsti međuljudskog odnosa, prema tome, u ovom poglavlju započinjem od stajališta da je subjekt pedagogije čovjek a pedagoški odnos onaj između dva ljudska bića, odgajatelja i odgajanika. Nudim pogled na čovjeka za koji smatram da je pedagoški, s obzirom da pedagoški pogled na čovjeka uvjetuje shvaćanje pedagoškog odnosa. Zatim ću, jednom dok prikažem subjekt, prikazati sam pedagoški odnos.

Subjekt pedagogije i normativnost kao praktična filozofija

Definirane kao „prirodne danosti (njem. Natur-Anlage) i na svakoj dobnoj uzrastu stečene sposobnosti daljnjeg napredovanja“ (Anhalt, 2004, 109, prema Palekčiću, 2010, 9) predstavljaju obrazovljivost. Obrazovljivost je čovjeku svojstvena osobina koja omogućuje obrazovanje, kako dalje obrazlaže Komar: „Obrazovljivost, kao mogućnost obrazovanja, jest mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest.“ (2017, 49) pa je još jasnije da se polazi od pretpostavke da čovjek nešto *jest* i da može biti i *drugačiji nego što jest*. Što, ili bolje, tko je čovjek?

Pitanjima o čovjeku se u najopćenitijem smislu bavi filozofija. Još je Herbart utvrdio, na mjestu na kojem se pogrešnim čitanjem pedagogija psihologizira, da je ona povezana kako s psihologijom tako i s filozofijom. Herbart piše: „Pedagogija kao znanost ovisi o praktičnoj filozofiji i psihologiji. Prva pokazuje cilj odgoja, druga, sredstva i prepreke“ (2003, 11, prema Palekčiću, 2010, 4), iz čega se dalje tumači:

„Pedagogija je, dakle, samo utoliko „filozofijska“ (ali ne utemeljena u filozofiji) ako u svom spoznajnom putu kultivira vlastito mišljenje i iz danih pedagoških uvjeta otkriva i stvara svoje domaće pojmove i tako postaje središte jednog istraživačkog kruga – dakle samostalna disciplina ili, kraće rečeno, (prava) znanost.“ (Palekčić, 2010, 6)

Da je filozofično razmišljanje neophodno odgajatelju pokazuje i Bogner u raspravi već spomenutoj u uvodu u kojoj se započinje od pedagoškog pojma odgoja kao specifično ljudske aktivnosti čovjekovog postajanja čovjekom. Pitanje odgoja, kao i obrazovljivosti,

počiva dakle na ideji da čovjek ima postati čovjekom: „Promišljeno bavljenje odgojem nije moguće bez filozofskog domišljanja pojma odgoja za što je ključno pitanje o biti čovjeka.“ (Bognar, 2015, 32)

Ne samo da je važno pitanje tko je čovjek, već i u kakvoj je relaciji sa onim što može ali ne mora postati. Ta relacijska dimenzija pitanja onoga tko čovjek još *nije*, čim se pokušava promišljati pretvara se u niz mogućnosti – tko i po kojem principu smije odabrati kako se čovjek *treba* realizirati? Pedagogija koja se bavi vođenjem čovjeka u postajanju čovjekom mora imati na umu ne samo kako određuje subjekta već i ono što subjekt ima postati. Postavljanjem kriterija i ciljeva djelovanja i njihovim preispitivanjem bavi se etika.

Poveznicu između etičkog pitanja, pedagogije i pedagoškog odnosa kao glavnog fokusa svoga rada pokazuje i suvremeni autor Max van Manen (2015) Pojašnjava kako je pedagogija normativna, po svojoj prirodi jedna vrsta etičke discipline koja se posebno bavi svim odlukama vezanim uz djecu. Van Manen polarno gleda na pedagoški odnos u kojem odrasle vidi kao one etički odgovorne, a djeca to nisu: u pedagoškom odnosu djeca sebe razvijaju a odrasli sebe-razumijevaju ili spoznaju. Kao trenutak rađanja etičke odgovornosti odrasloga naglašava moment dječjeg poziva upućenog odraslome: dijete se obraća *meni* u mojoj jedinstvenosti. Znam da sam neizbježno stavljena u poziciju da etički reagiram jer predosjećam potencijal vlastite reakcije za koju sam odgovorna. Dojenče mi se ne obraća verbalno, ali čim je primim ona mi komunicira i ja je ne želim ispustiti. Kako god reagiram jednom dok mi se dijete *obrati* – čak i ako izostane vidljive reakcije, postupak se može etički prosuđivati. Pedagogija je za van Manena propitivanje: jesam li učinila pravu stvar...? Jesam li donijela ispravnu *odluku*... u svom odnosu s djetetom? Zaključuje da je pedagogija: „istovremeno i praksa taktičnih, etičkih akcija, kao i sumnja, preispitivanje, i refleksija usmjerena na te naše akcije i prakse.“¹ (2015, 33) Na *poziv* djeteta primorani smo odgovoriti *nekako*, između ostalog, radi neposrednosti i neponovljivosti pedagoške situacije – te radi *brige*, o kojoj će biti još riječi kasnije. Naglašava: „U biti se pedagoga može smatrati etičarem – etičarem specijaliziranim za pitanja i probleme koji mogu izroniti iz pedagoških situacija, odnosa i postupaka.“ (2015, 39)

¹ Pri citiranju svih izvora na stranom (engleskom) jeziku u radu koristim svoj prijevod na hrvatski.

Iz ove argumentacije slijedi da je za pedagogiju neophodno da, bilo u praksi, bilo u teoriji, promatra vlastiti subjekt – čovjeka, pomažući se filozofskim mišljenjem i etičkim odnosno normativnim prosudbama. U nastavku rada bavim se pitanjima etike pri čemu se oslanjam na filozofa Kangrgu (1966) u pitanjima o etici i slobodi, Noddings (2013) u pitanjima o odnosu i Taylora (1991) u pogledu na autentičnost. Kako bih uključila normativni aspekt pedagogije koristim praktičnu filozofiju – etiku, i filozofski, logički tip promišljanja. Teorija i praksa se također gledaju kao misaoni krug, bilo da se referira na autore primarno filozofskog, psihološkog ili pedagoškog područja.

Sloboda kao ishodište i ideal pedagogije

Da se vratim na pretpostavku koju rasvjetljava obrazovljivost, a to je ona *mogućnosti* da se bude drugačijim nego što jest. Tim se pitanjem na početku svoje rasprave o etici i slobodi bavi i Kangrga (1966) postavljajući etički zahtjev „*treba da*“: „ako nešto treba da bude, i može da bude, onda je u tome implicirano da može da bude i drugačije, pa je ovaj *zahtjev* iz kojeg slijedi da nešto treba da bude, po svom smislu utemeljen na pretpostavci mogućnosti.“ (1966, 40) Čim pričamo o *mogućnosti* iz nje proizlazi zahtjev „*treba da*“. Slijedi: „Ako dakle nešto može da bude i drugačije nego što već jest, onda to ono može da bude *samo po sebi samome*.“ (1996, 40) Ovo je pretpostavka slobode kad se promatra kao čovjekova *differentia specifica* – ono što ga čini drugačijim od prirode ili životinje. On po pripadnosti svom ljudskom rodu, ako hoćemo reći da je slobodan, mora to biti *po sebi samome*, a ako nešto može da bude po sebi samome, nije više nužno već slobodno. To dovodi do zaključka da je „*mogućnost pretpostavka slobode*.“ (Kangrga, 1966).

Tu vidim povezanost normativnosti (*treba da*), obrazovljivosti (mogućnosti) i slobode. Kad bi se sloboda postavila kao normativni ideal prije nego što je uopće jasno što sloboda jest, samo na temelju mogućnosti kao njene pretpostavke, to bi izgledalo ovako: samo zato što odgajanik – dijete, *može* biti drugačije, *treba* biti drugačije. No, time još nije eksplicirano što znači to *drugačije* a niti tko to odlučuje. Ako kategorija drugačijeg ostane nejasna, onda se otvara prostor da bude proizvoljno određena, da je samo zato jer je moguća, bilo koja promjena poželjna. No, promjena samo radi promjene znači tek da je svaka promjena jednako važna, pa se tako gubi normativni kriterij svrhe procesa promjene. Također, ako smjer promjene nije ekspliciran, prazna kategorija

drugačijeg ostaje izložena nekritičkom određivanju njenog značenja, pogotovo od strane nekog moćnijeg. Sama mogućnost promjene ne smije se protumačiti kao puko opravdanje za izvanjski utjecaj na dijete, kojim bi ga se pokušalo učiniti nekakvim kakvo po nekome *treba* biti. Takvo izvanjsko nametanje čovjekova određenja vodi njegovoj objektivizaciji i esencijalizaciji. Za odgajanika to znači da mu se izvana nameće neka kategorija *drugačijeg* u koju se ima oformiti, pa tako cilj nastavnog procesa postaje, primjerice, proizvesti kvalitetnog radnika. Jednom kad on postane takav kako mu je predodređeno, implicira se njegova završenost. Filozofičnim rječnikom to bi značilo zatvorenost bića, apriorno postojanje istog u danosti. Pedagoški gledano, takvo stajalište sinonimno je tumačenju *zrelosti* koja je naizgled već potpuno postignuta u odgajatelju, koji nadalje pukom transmisijom i uvjetovanjem može učiniti dijete zrelim. Ovdje je odgajatelj viđen kao kompletan i nadmoćan djetetu, a dijete kao podčinjeno i nesavršeno, koje tek mora postići svoj status ljudskosti. Još ne znam ophodimo li se prema odgajniku (a ni prema odgajatelju) kao slobodnome, odnosno kao prema čovjeku ili kao prema ishodu racionalnog procesa.

U prvom pogledu, percepcija odgajatelja i odgajanika leži na lažnoj dihotomiji unutaršnjeg i izvanjskog, budućeg i sadašnjeg. Gledajući na dijete kao na biće koje tek ima dostići status slobodnog čovjeka – nužno, čak iz najbolje namjere, ideal postavljamo izvanjski djetetu samome. Bilo da se radi o izvanjski nametnutim vrijednostima iz apriornih moralnih pravila ili prividne objektivnosti pozitivizma, radi se o manipulaciji djetetom:

„Manipulacija (lat. rukovanje, upravljanje) u odgojnom području jest svaki postupak ili skup postupaka kojima se razvitak djetetovih moći podređuje interesima i zahtjevima onih koji nad njime imaju vlast. Drugim riječima, gojidbenom se manipulacijom dijete koristi kao sredstvo za ostvarenje nekog njemu izvanjskog cilja, tj. njime se upravlja ne na njegovu dobrobit, nego na dobrobit onih koji njime manipuliraju. A to znači da se manipulacijom nastoji dijete, a onda i odrasla čovjeka zadržati u ovisnosti o manipulatorima, odnosno o njihovim poslodavcima.“ (Polić, 2006a, 30 prema Bognar, 2015, 22)

Manipulacija odgajnikom proizlazi iz njegovog podčinjavanja nadmoćnijemu, što istovremeno proizlazi iz odgojenikova statusa neslobode i istu osnažuje. Polić ukazuje i

na komplementarnost manipulacije djetetom sa kasnijom neslobodom odraslog radnika, što afirmira opresiju dominantnog sustava.

Isti pedagoški zaključak nalazim i kod van Manena koji kaže da kod odgajatelja koji vjeruju da je njihovo vlastito obrazovanje svršeno, pristup neizbježno postaje pedagogija opresije i manipulacije. To je za njega autoritarni oblik dominacije odraslih nad djecom (2015, 37) u kojoj je nemoguć dijalektički ili relacijski odnos, s obzirom da takav odgajatelj ne može naučiti ništa od djeteta. Manipulaciju i opresiju odbacujem kao neetičke, prema tome i anti-pedagoške. Bazirano na neslobodi, manipulativno postupanje u odgoju i obrazovanju proizvod je opresije i osnažuje ju, a obrnuto od takvog je postupanje koje otvara prostor individuama za dijalog i relaciju.

Želim dodatno argumentirati protiv pozicije koja bi legitimirala manipulaciju. Za to trebam rastaviti premisu lažne dihotomije čovjeka i svijeta odnosno danoga, na kojoj počiva prikazan pogled. „Dano nije potvrđeno slobodom (što bi značilo da samo po sebi može i ne mora biti drugačije nego što jest) već je određeno negacijom danoga po drugome (čovjeku).“ (Kangrga, 1966, 63) Mogu parafrazirati: što se misliti ne daje još nije ni dano. Što je dakle dano je baš dano po čovjeku koji svojim „*treba da*“ otvara mogućnost svijetu da bude i drugačiji nego što jest. Bilo da razmišljam o prirodi, bilo o čovjeku samome, uočavam i lažni preskok između budućnosti i sadašnjosti. Tumačeći Aristotela, Kangrga preko pozicije o umjetnosti poentira kako se čovjekova stvaralačka djelatnost, zato što on nije naprosto dan, također odvija pod principom mogućnosti. Ako čovjek može stvarati svijet, može stvarati i sebe. Čovjek utječe na svijet, i svijet utječe na čovjeka, ali čovjek stvara i sebe – prema tome je cikličnost povratnog odnosa čovjek-svijet lažna – u stvari utoliko što je *trenutna* samim postojanjem čovjeka u svijetu. Kad objašnjava tko je čovjek, ovako objašnjava i Bognar uz pomoć Polića i Kangrge: povezanost između svijesti i svijeta u našem je jeziku jasno vidljiva; svijet je čovjekovo povijesno djelo pa može biti jedino ljudski, a ne prirodni svijet (2015, 11).

Dalje u raspravi na ovom tragu Kangrga će izvesti slobodu iz zamke ne samo naprosto danoga već i iz moralnog postulata kao apstraktne mogućnosti koja vodi u beskonačnost... preko djelatnosti. Realni čin dovodi bitak u ovdje i sada, uozbiljenjem mogućnosti. Radi se o zbivanju bitka u stvarnom vremenu, odnosno povijesnoj praksi, kojom se otvara mogućnost „da zbiljski i realno bude i drugačije nego što jest.“ (Kangrga, 1966, 99). Čovjeka, kao slobodnog, ne može se definirati osim ako se definicija ne postavi

na samoj čovjekovoj budućnosti koju on doseže stalnom transcencijom vlastitih granica. Čovjek koji živi u sadašnjosti, praktično, svojim trenutnim vlastitim činom i odlukom nadilazi granice sebe i svoje dosadašnje proizvodnje, jest slobodan.

Razmišljajući tako o djetetovom idealu budućnosti, već osvještujemo njegovu ljudskost, a razmišljajući o djetetu sada, razmišljamo bez da ga zatvaramo samo ako poštujemo beskonačnu mogućnost onoga što ne mora a može postati. Odluka o tome što ne mora a može postati pripada, također, upravo tom slobodnom biću.

Ranije u tekstu predstavljena slika djeteta kao nepotpunog i nedovršenog, koje tek ima postati čovjekom, uparena je sa slikom odgajatelja kao dovršenog, čime smo i njemu oduzeli status slobode. Jer, kaže Kangrga za čovjeka: „On prestaje da bude onog časa, kad već postane i ostane ono što već jest“ (1966, 109) i da poentiramo još jače: „od svih bića jedini čovjek jeste ono što još nije, a može i treba da bude, da bi uopće bio.“ (1966, 109) Iz navedene argumentacije jasno je da apriorno zatvaranje odgajanika u ulogu, pa bila ona i ona radnika, nije u skladu s vidom subjekta kao slobodnog i vodi manipulaciji.

Autonomija odgajanika moguća je kroz alternativno razmišljanje o odgajaniku – djetetu, ali i o odgajatelju, odraslome. Taj, drugi pogled, bio bi onaj na odgajatelja kao slobodnog čovjeka, kojega se uzima kao također nedovršenog, ostvarenog tek u praksi povijesnog odnosa čovjek–svijet. Ovaj vid izdiže odnos odgajanik–odgajatelj iz strogih granica dijete–odrasli. Ono što je obrazovljivo u čovjeku bez obzira na dob možemo nazvati „Pais“ („Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja“ Komar, 2012).² Odgajatelj i odgajanik, iako drugačiji po svojim karakteristikama, u ovom slučaju dobi, stalno uozbiljavaju svoje mogućnosti u historijskoj praksi. Stoga ih promatram kao slobodna bića, subjekte.

Slobodu vidim kao življenje iste u *sada*, odnosno kao temelj, ishodište ili izvor etičnog pedagoškog odnosa. Sloboda je također ideal, koji, shvaćen normativno, predstavlja mogućnost ostvarivanja budućeg *po samom biću*. Ideali postavljeni izvanjski čovjeku svode se na moralizam, preskripciju pravila o tome kako treba biti, bez da se promislila čovjekova bit ni poštovala njegova sloboda.

² Ovakvo postavljanje onog obrazovljivog ukazuje na mogućnost sistematskog izvođenja različitih posebnih pedagogija raznih dobi (predškolska, školska, adolescentska, andragogija...) i drugih specijalnih pedagogija, neovisno o području čovjekove realizacije, iz opće pedagogije.

Pedagoško djelovanje koje se odvija u pedagoškom odnosu podrazumijeva da se radi o ljudima - bitno je osvijestiti i donijeti argumentiranu odluku o tome kako se na ljude gleda: kao na slobodne subjekte ili kao na neslobodne objekte. Taj temeljni pogled na aktere pedagoškoga odnosa kao subjekte dio je implicitne pedagogije i šire ideologije koju legitimiramo svojim djelovanjem. Ako su odgajatelj i odgajanik slobodni subjekti, pedagoški odnos je moguć i zamjenjuje manipulaciju. Njihovo djelovanje tad može biti relacijsko, kreativno i imati utjecaj na svijet kojeg grade. Oni su tada autonomni sudionici u stvaranju praktične stvarnosti. Ljudi shvaćeni kao objekti nemaju utjecaj na stvarnost kojoj su podčinjeni i samo je reproduciraju, u tom su smislu zatvoreni i odvojeni od objektivne stvarnosti. U praktičnom smislu radi se o nemogućnosti ostvarivanja željenih promjena u ljudskoj svakodnevnici. Stoga ne vidim kako bi bilo istinski produktivno graditi teoriju koja teži promijeni društva na nečem što nije u skladu sa idealom slobode.

Razjasnivši status subjekata, želim prijeći na prikaz samog odnosa, relacije dva subjekta, odgajatelja i odgajanika.

Aspekti pedagoškog odnosa

Za ovu temu fokusirala sam se na tekst Hermana Nohla iz 1933. kojeg je Norm Frissen preveo na engleski pod nazivom Pedagoški odnos i formativna zajednica („*The pedagogical relation and the formative community*“, 1933/2019). Nohl pruža svoje uvide u diferencirajuće karakteristike pedagoškog odnosa, drugačijeg od svih ostalih odnosa u društvu. Nudi sljedeću definiciju:

„(...) temelj obrazovanja je strastveni odnos između odrasle osobe i one koja postaje, posebno u interesu potonje, kako bi ona poprimila svoj oblik i došla k svome životu.“ (Nohl 1933/2019, 4)

Nohl je tako postavio pedagoški odnos kao okosnicu obrazovanja – jedno ostvarenje pojma pedagogije. Za Nohla se radi o *strastvenom* odnosu između odrasle odnosno zrele osobe i onoga koji postaje, posebno u interesu potonjeg, kako bi poprimio svoj oblik. Problematiku *zrelosti* odgajanika već sam načela i neću je previdjeti, ali prvo ću se posvetiti naglašenoj *strasti*.

Ljubav

Nohl eksplicira da se, kad govori o strastvenosti, radi o ljubavi, ne erotskoj, već koja je ništa manje nego konstituirajuća, intersubjektivna spona između odgajatelja i odgajanika (Nohl, prema Frissen, 2017) Detaljnije: „Odnos odgajatelja sa djetetom uvijek je dvostruko determiniran: po ljubavi prema djetetu u njenoj stvarnosti i po ljubavi za njen cilj, za ideal toga djeteta; pa ipak, to dvoje nije odvojeno već ujedinjeno.“ (Nohl, 1933/2019, 4) što Frissen, kad ga tumači, naziva dvostrukom determiniranošću, temporalnošću pedagoškog odnosa: „Za ovo se može reći da označava specifičnu temporalnost pedagoškog odnosa: podijeljen je između potreba konkretne sadašnjosti i mogućnosti (čak zahtjeva) nesigurne budućnosti“ (Frissen, 2017, 5) Ipak, ovo ne mogu tumačiti, pod zahtjevom slobode – kao stvarnu dualnost. Prihvaćam podjelu radi praktične jasnoće ili razumljivosti, no prepoznajem da unutar praktičkog momenta stvarnosti, u historijskom momentu, nema stvarne razdiobe sadašnjosti i budućnosti. Dijete živi sada tako kako *treba* živjeti da bi nadišlo svoje trenutne granice, a odgajatelj djeluje po istom principu – djelujući sada iz budućnosti. Ljubav nije stvarno podijeljena, kako na kraju citata poentira Nohl, već je takve prirode upravo radi ljudske prirode koja ujedinjuje ono „*treba da*“ u budućnosti sa sadašnjošću iz koje isto to „*treba da*“ proizlazi. Ako volim čovjeka kakav jest, volim upravo njegovu ljudskost koja je mogućnost da se *sada* obistinjuje njegova budućnost kakva ne mora ali može postati.³

Podudarnost sa tom interpretacijom pronalazi se i u kraju Nohlove definicije koja naglašava da je pedagoški odnos uspostavljen *radi* odgajanika, onoga koji *postaje svoja vlastita* slika i oblik. Ta slika i oblik proizlazi iz samog odgajanika i nije izvanjski predodređena. Kad pričamo o slici, ona je tradicionalni pojam *Bildung* pedagogije, povezana sa mogućnosti *samoobrazovanja* kao ishodišta pedagoškog odnosa.

Nohl izražava vremensku ograničenost pedagoškog odnosa, kao i same pedagogije, kao samodokidajuću (Nohl, 1933/2019) a finalnost pedagoškog odnosa proizlazi iz prakse. Nohl vidi posebnu poetičnost u tome što je svrha pedagogije – i svrha pedagoškog odnosa, u skladu s *Bildung* tradicijom, postići samooblikovanje odnosno

³ Ovo se može dobro povezati sa razlikom između ciljeva i svrhe pedagogije koja proizlazi iz dva moguća shvaćanja budućnosti „Pod svrhama mislimo na one orijentacije koje određuju naš način življenja sada.“ (Palekčić, 2010, 23)

samoobrazovanje odgajanika. Dobar primjer samodokidanja pedagoškog odnosa nailazi se u jednoj od specijalnih realizacija pedagogije, pedagoškog savjetovanja. Uputimo li se u pedagoško savjetovanje putem rada Olivera Hechlera (2012) uočiti ćemo paralelu nezrelosti odgajanika *Bildung* pedagogije s krizom subjekta savjetovanja. Pedagoška djelatnost očitovana u pedagoškom savjetovanju je u skladu s vođenjem s obzirom na zahtjev za slobodom. Odgajatelja možemo promatrati paralelno sa savjetnikom, a dokidanje pedagoškog odnosa u momentu postizanja *samooblikovanja/samoobrazovanja* očituje se završetkom savjetovanja, prestankom potrebe za istim, u momentu razrješenja ili nadilaženja krize, odnosno postizanjem vještina, znanja i stavova potrebnih za samostalno življenje. Tad prestaje odgojenikova potreba za odgajateljem i općenito za tim pedagoškim odnosom jer se on dalje može sam obrazovati odnosno izgrađivati. To ne znači da se međuljudski odnos posve prekida, već on može postati i prestati biti pedagoški ovisno o djelatnosti i praksi obje osobe. Jasno je da kroz vrijeme odgajnik može postati odgajatelj, a odgajatelj odgajani, ne samo međusobno već i drugima. Pedagoško vođenje je proces koji dovodi do samostalnosti vođene osobe i uz zadovoljene praktične uvjete, preko vođenja, pedagoški odnos može se kreirati i obnavljati kako to već strastvenost i životni kontekst subjekata zahtijevaju i omogućavaju.

Problem autoriteta

Pedagoški odnos shvaćen kao proces vođenja implicira razliku u moći sudionika tog odnosa i njegovu asimetričnost. To otvara pitanje autoriteta onoga koji vodi u odnosu na onoga koji biva vođen u pedagoškom odnosu.

Autoritet kao dio pedagoškog odnosa kod Nohla proizlazi iz ljubavi. Gdje odgajatelj polazi od ljubavi prema djetetu koju pažljivo obuzdava kako bi poštovao djetetovu slobodu (istovremenost vida djetetove sadašnjosti i budućnosti), dijete također polazi od ljubavi prema odgajatelju. Iz ove ljubavi proizlazi voljno pristajanje uz autoritet odgajatelja, a očituje se djetetovom poslušnošću (Nohl 1933/2019) Želim preispitati ovu poslušnost.

Prvo me zanima pozicija odgajatelja, za kojeg možemo pretpostaviti da mu autoritet počiva na određenoj postignutoj razini zrelosti. Bez da upadnemo u zamku percepcije odgajatelja kao dovršenog, savršenog, zatvorenog i neslobodnog, pogledajmo kako se

zrelost očituje. Nohl rješenje problema pedagoškog *utjecaja* prikazuje slikovito preko *životnosti* uzora... ne radi se, kaže on, o *sadržaju* knjige o životima poznatih osoba ni o specifičnostima tih života – već o samom posebnom *načinu življenja* kojem se mladi zadržavaju čitatelji priklanjaju. Kad odgajnik prisvaja uzor, on ga ne bira po specifičnom zanimanju svog uzora već po strastvenom kvalitativnom *načinu* na koji taj uzor *živi* svoje zanimanje ili poziv. Zato, kaže Nohl, dobar nastavnik može imati snažan utjecaj čak i ako je sadržaj kojeg predaje zastario. (Nohl, 1933/2019) Postavlja se primat volje, slike i kongruentnosti odgajatelja nad sadržajem nastave:

„Ako je cilj nastave da probudi ujedinjeni unutarnji život, onda ona može to uspjeti samo kroz već tako ujedinjen život, jedna osoba može se razvijati samo od osobe drugoga. Pedagoški utjecaj ne proizlazi iz seta važećih pravila već iz originalnog sebstva, stvarne osobe sa čvrstom voljom, usmjerenom prema drugom stvarnom ljudskom biću: cilj je formacija od cjeline. Ovo je primat osobnosti i osobne zajednice u obrazovanju nad primatom pukih ideja, protiv oblikovanja preko objektivnog duha i protiv snage materije⁴.“ (Nohl, 1933/2019, 3)

Iz citata se vidi da je samoobrazovanje kao cilj odgoja i obrazovanja viđeno kao *ujedinjen unutarnji život* koji se ostvaruje preko originalnog utjecaja druge osobe već tako ujedinjene sa sobom. Primat nad sadržajem i objektivnom stvarnošću – što će reći nad racionalnim, nosi ljudska osobnost i zajednica ljudi uz koju odgajnik pristaje.

Na sličnom tragu je van Manen (2015, 109) kad kaže da pedagoški osjetljivi nastavnici mogu dotaknuti svoje učenike sadržajem koji poučavaju, te zatim kako odnos s drugim omogućuje odnos sa sobom, te kako je to uvjet za stvaranje vlastitog identiteta. Poentira još jače: pravi nastavnik dotaknuti će učenike svojim bićem i umom (2015, 110). Ono što Nohl naziva *ujedinjenošću* nazvat će van Manen *singularnošću* osobe, bilo odgajnika bilo odgajatelja, koju je objasnio preko Derridine metafore o daru smrti (2015, 71). Čovjek ima jedan život i ne može pobjeći promjeni uzrokovanoj prolaskom vremena koje nemilosrdno otkucava do njegovog posljednjeg časa – zato je svaki ljudski život neponovljiv i poseban. Ako nas zanima značaj odgajateljeva življenja odnosno utjelovljivanja vlastite posebnosti, singularnosti, za pedagoški odnos možemo vidjeti da:

⁴ U izvoru „*matter at hand*“ što je istovremeno i srž neke stvari o kojoj se govori ili kojom se bavi, ideja, a istovremeno i je tvar, objekt, pa se u kontekstu nastave može tumačiti kao sadržaj.

„Roditelji i učitelji djeluju pedagoški onda kada svjesno pokazuju djetetu moguće načine bivanja. To mogu činiti samo ako shvate da je odraslost po sebi nikad dovršen proizvod.“ (van Manen, 2015, 36) Ti mogući specifični načini življenja proizašli su baš iz slobode odgajatelja kako smo je do sad objašnjavali. Odgajatelj, kao čovjek, realizira u praksi ono što je proizišlo iz budućnosti, ono što može ali ne mora postati.

Primat života odgajatelja nad sadržajem može se razumjeti preko ideje da spoznajni subjekt ima primat nad svijetom, jer mu se svijet otvara u njegovom spoznavanju (Kangrga, 1966). O ovome je već bilo riječi – jedinstvu čovjeka i svijeta, pa je samo bitno poentirati ulogu spoznaje u ovome. Tako „[p]itanje istine ne može biti „predmet“ etike. U istini i slobodi može se samo biti a ne ih posjedovati, a tko misli da ih posjeduje, taj živi u neslobodi i neistini“. (Kangrga, 1966, 112). Primat sadržaja nad subjektima odnosa značio bi uvjerenost u *posjedovanje* istine i slobode i *zrelosti*, odnosno jednog prikladnog načina bivanja. O imanju znanja⁵ i spoznavanju piše Erich Fromm:

„Razlika među modusima imanja i bivstvovanja na području spoznavanja izražava se dvama izrazima: „Imam znanje“ i „Znam“. *Imanje* znanja je uzimanje i zadržavanje u posjedu pristupačnog znanja (informacije), *spoznavanje* je funkcionalno i dio je procesa produktivnog mišljenja“ (1984, 51)

Ova dva modusa koja je prepoznao Formm mogu se ostvariti u autoritetu. Kad autoritet odgajatelja proizlazi iz modusa imanja možemo govoriti o „iracionalnom“ autoritetu (Fromm, 1984). Iracionalni autoritet zasniva se na sili i služi izrabljivanju podređenih osoba⁶.

Suprotno tome, racionalni je onaj koji proizlazi iz modusa bivstvovanja odnosno na „samoj biti ličnosti koja je dostigla visok stupanj razvitka i cjelovitosti. (...) To su visoko razvijeni pojedinci koji onim što jesu – a ne samo onim što čine ili govore – pokazuju kakva ljudska bića mogu biti.“ (Fromm, 1984, 49) Ovakva percepcija čovjeka kao onoga

⁵ O razlici između znanja kao procesa i „društva znanja“ temeljenog na informaciji moglo bi se još puno reći, kao što to radi Konrad Paul Liessmann u knjizi Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja (2008), ili kao što razliku u tipu društvene legitimacije znanja pojašnjava Jean-François Lyotard u knjizi Postmoderno stanje: izvještaj o znanju (2005).

⁶ Iracionalni autoritet i općenito modus imanja pogoduju kapitalističkom sistemu, pridonose produkciji nejednakosti i perpetuiraju opresiju, koju se može dublje analizirati kroz leću kritičke pedagogije.

što živi, što jest a ne što posjeduje, tumačenje je odnosa zasnovanog prema samom načinu bivanja odgajateljem, te je u skladu sa slobodom kako smo je postavili. Takav autoritet je svjestan spoznaje kao rezultata življenja u svijetu, a ne pukog komoditeta te odnosa moći među ljudima.

Ovakvo tumačenje autoriteta vodi do punog kruga u kojem vidimo da je zadovoljena pretpostavka da autoritet kao i odnos sam počiva na ovako tumačenoj ljubavi: „ljubav je tekovina našeg povijesnog razvitka, odnosno ona je medij povezivanja i sjedinjenja dvije osobnosti, dakle slobodnih bića koje u taj odnos ne ulaze po principu običajnosti ili prirodnog instinkta, već svojom vlastitom odlukom“ (Bognar, 2015, 15). Odluka je ključna razlika između slobodnog pristajanja uz odnos i manipulativne prisile. Iako Bognar kritizira Vukasovićevu *intencionalnost*, odluka se može razumjeti kao zajednička preko koncepta zajedničke intencionalnosti koja „ponekad može biti nazvana ‘mi’ intencionalnost, odnoseći se na suradničku interakciju u kojoj sudionici imaju zajednički cilj (zajedničko opredjeljenje) i usklađene akcijske uloge za postizanje tog zajedničkog cilja.« (Tomasello i sur., 2005, 680, prema Bognar, 2015, 14). Bitno je da je „mi“ intencionalnost temelj ljudskog zajedničkog usmjerenja na budućnost prema kojoj se vrijedi truditi, što opet podupire mogućnost pedagoške intencije i pedagoškog odnosa u slobodi.

Sad pogledajmo poziciju odgajnika s obzirom na problem autoriteta. Uvedimo novi koncept, onaj volje, koju Kant vidi kao umno htijenje:

„(...) htijenja koje kao čisto empirijski datum ili fakat nema u sebi još karakter umnosti, nego ga tek treba postići i doseći svojim umnim konstituiranjem u volju koja je već po sebi umna, što ovdje znači da tek kao takva po svojim vlastitim znakovima uma može i treba da etički ili moralno usmjerava puko htijenje. Kao etička, ova umnost poprima tada karakter i dobiva smisao *svrhovitosti*.“ (Kangrga, 1966, 79)

U voljnom pristajanju uz autoritet potvrđuje se djetetova sloboda po sebi putem svrhovitosti volje. Htijenje nije samo po sebi voljno, slično tome kako smo bili postavili mogućnost, ali umna volja jest svrhovita. Na samoj postavci moglo bi se definirati čovjeka kao moralno biće, ali bi se odmakli od slobode, jer smo zatvorili čovjeka. Set moralnih pravila koji bi bio efikasan u svakom danom trenutku zatvorio bi budućnost. Što je onda etički a ne moralno viđena svrhovitost? Trebam diferencijaciju između

moralnog prosuđivanja i *odluke*: „Odluka se međutim može donijeti samo na osnovu svog vlastitog djela koje je mogućnost jer ono tu mogućnost i otvara i pokazuje i potvrđuje, budući da je tek onda na djelu nešto zbiljsko kao moguće ili nemoguće“ (Kangrga, 1966, 133).

Ovo je bitno jer dijete nije slobodno na temelju svog *htijenja* niti je ono dovoljno opravdanje za moralizam, već iz ostvarivanja djela u praksi (u trenutku suradnje s odgajateljem) koja upravo potvrđuju mogućnost da bude i drugačije, djelo potvrđuje moment odluke a moment odluke potvrđuje *svrhovitost* čina. Djelo potvrđuje svrhu, preko odluke. „Čovjekova glavna značajka, obilježje kojim se on ističe, nije njegova metafizička ili fizička priroda – nego njegovo djelo.“ (Cassirer, 1978, 95, prema Bognaru, 2015, 18) i još „pravi je bitak čovjekov [...] njegovo djelo« (Hegel, 2000, 207, prema Bognaru, 2015, 18). Voljno pristajanje uz autoritet moguće je kod djeteta kao slobodnog bića ne samo u tome što postoji pretpostavka volje, već u tome što će se ona jednom *svjesno* realizirati u djelu. Djelatno ostvarenje odnosa sa djetetove strane predstavlja težnju samoga sebe da stupi i stupa u bilo umnost, svjesnost, svrhovitost, zrelost, samoobrazovanje, slobodu... Da je to protu-ljudska stvar, bila bi to manipulacija ili prisila i tada ne bi ni bilo moguće to nazivati pedagoškim odnosom.

Promatrajući tuđa ili svoja ponašanja, ipak ne možemo još znati jesu li ona proizišla iz slobodne, svrhovite odluke. Djelo potvrđuje mogućnost slobode, ali to ne znači da se ne može živjeti u neslobodi. Također, pretpostavimo li da se svijest razvija iz potencijala, kako razlikovati nesvjesno od svjesnog djelovanja, kod ikoga, a posebno kod djeteta koje tek odrasta?

Moguće rješenje donosi Kangrga u svom tumačenju Aristotela i njegova primjera ljudskih osjetila. Ljudsko oko se tako ne razlikuje od životinjskog dok nije čovjek taj koji gleda njime, dok ga ne koristi na ljudski način. „Jer čovjek ne donosi sa sobom svoja *ljudska* osjetila nego ih baš *mora steći*, za što mu prirodni organ služi samo kao preduvjet ili čista pretpostavka.“ (1966, 88) Dijete kao slobodno biće ima ljudska osjetila, a to je zato jer ih može koristiti i drugačije nego što su mu ona zadana, životinjski, pa samim time ona nisu ni dana (prirodna) već ljudska. Poredimo li to sa ljudskim karakteristikama koje se očitije razlikuju od životinjskih, a koje se kroz povijest nazivaju *vrlinama*, tad vidimo da se sve „ljudske“ mogućnosti mogu i ne moraju koristiti – ljudski. Kao što dijete „vježba“ ljudski gledati tako i po uzoru na životnost drugih ljudi „vježba“ bivati čovjekom

općenito. Nije porecivo da se može ne-ljudski, ne-slobodno živjeti, to je napor i borba koja nikada ne staje, do čovjekove smrti.

Ovo opravdanje pedagoškog odnosa vodi k zaključku da se sloboda subjekata očituje u njihovoj djelatnosti, odnosno praksi koja nastaje u samom odnosu, stoga ću dalje usmjeriti pažnju na realnost tog odnosa.

Akcija sada: pedagoški takt

Vezano uz konkretizacije odnosa konzultiram Herbarta koji objašnjava kako *upravljanje djecom* služi za održavanje reda a ne za duhovno obrazovanje. Zato pripada odgoju ali ne i *istinskom odgoju* kojim se bave odgojna nastava i poziv na samoodgoj. „Poziv na samoodgoj (Zucht) gleda u budućnost odgajnika“ (Prange, 2009, 31 prema Palekčiću, 2010, 9). Odgajatelj stalno balansira između održavanja reda i bavljenja sadržajem (sadašnjošću) te stremljenju prema idealu (budućnosti), što ga čini kao plesačem na žici. Balansiranje se odvija u trenutku realizacije pedagoškog odnosa, trenutak za trenutkom. Za van Manena (2015, 35) pedagogija je mogućnost aktivnog razlučivanja onoga što je za dijete dobro ili loše i to baš u tom specifičnom trenutku: „Pedagoški trenutak je baš ona instanca u pedagoškoj situaciji ili odnosu kad je potrebna pedagoška akcija.“ (2015, 35) Kako onda znati koju akciju poduzeti? Već sam se poslužila citatom iz iste knjige kad je bilo riječi o etičnosti pedagogije – van Manen eksplicira kako etičnost pedagogije ne može biti svedena na set apriornih vrijednosti jer instrumentalni, izvanjski ciljevi nisu u skladu sa svrhom pedagogije: „Cilj pedagoške akcije nije predodređeni ishod već sama brižna akcija – i ta akcija je u najboljem interesu djeteta (...)“ (2015, 43) Brižna akcija za njega je ona etički utemeljena akcija, temeljena na brizi (*care*) ili brinućoj pažnji ili pomnosti (*worrying mindfulness*). Pažnja ili pomnost je prisutnost duha, promatranje trenutka onako kako se odvija i opisuje način na koji brinemo. Asocira na refleksiju, dobro poznat pedagoški alat.

Postoje različite vrste refleksivnosti: koje se usmjeruju na prošlost i koje se usmjeruju na budućnost. Pomažu u pripremi na neponovljivost i kompleksnost pedagoških situacija... ako pričamo upravo o trenutku koji zahtijeva neodgodivu akciju, možemo govoriti o refleksiji-sada. Ponuđena je konceptualizacija: „pedagoško djelovanje nužno je retrospektivno i interpretativno, odnosno uključuje dimenziju improvizacije

temeljene na reflection-on-action i reflection-in-action“ (Schön, 1983 prema Bartulović, kušević i Širanović 2019, 117) Refleksivnost u akciji shvaća se ovako: „Možemo misliti o tome kako nešto radimo ali možemo i misliti to nešto dok to radimo“ (Schön, 1983, 54, prema van Manenu, 2015, 50). Prirodno se nastavlja razgovor teorije na već uvedenu ideju *odluke* i njene temeljnosti za *svrhovitost* koja putem ostvarenog djela dokazuju slobodu subjekata:

Donošenje odluke o kanaliziranju sukoba u produktivnome smjeru, kao i bilo koje druge pedagoški relevantne odluke, na mikrorazini pedagoške svakodnevice zbiva se u formi instantno donesenih odluka, čiju utemeljenost i mudrost pedagoginja osigurava promatranjem i slušanjem učenica te uzimanjem u obzir različitih učeničkih karakteristika i kontekstualnih okolnosti (English, 2011), što English (2011) na tragu Aristotela i Herbartu opisuje sintagmom pedagoškoga takta, a van Manen sintagmom pedagoške promišljenosti i takta (...)“ (Bartulović i sur, 2019, 118)

Za van Manena se pažnja razlikuje od refleksije koja promatra budućnost ili prošlost, ona je sposobnost da se do određene mjere održi unutarnji dijalog između sebe i *sebe* u odgajatelju, a bez da se izvanjski glumi uloga koja se razlikuje od toga tko je stvarno odgajatelj (2015, 58, 59). Ta sposobnost omogućuje odgajatelju *pedagoški takt*, taktično pedagoško djelovanje u neposrednosti pedagoške situacije. Ovakvo djelovanje može se smatrati etičkim: „Pedagoški takt manifestira se primarno kao pomna orijentacija u našem bivanju i djelovanju sa djecom.“ (van Manen, 2015, 79) To znači da je pedagoški takt alat koji omogućava svrhovito djelovanje na temelju odluke, upravo u sadašnjem trenutku, u kojem djelo potvrđuje slobodu sudionika, te ne krši slobodu odgajnika jer se orijentira prema do sad objašnjenim zahtjevima bivanja a ne imanja, djelovanja iz mogućnosti i usmjeravanju prema djetetovom najvišem dobru odnosno balansirajući tko odgajnik jest i tko može, a ne mora postati.

Pedagoški takt koncept je koji objašnjava kako odgajatelj u praksi djeluje etički i svrhovito. No, i dalje nisam razjasnila etičku motivaciju djeteta, pošto sam problemu autoriteta koji me mučio kod Nohla pristupala više preko pozicije odgajatelja koji i dalje ima moć nad djetetom. Argumenti koji djetetovu slobodu dokazuju preko djelatnosti djeteta i dalje se mi se čine relativni s obzirom na to da je moguće pogrešno izvana tumačiti neko djelovanje kao svrhovito, iako je možda rezultat manipulacije djetetom.

Problem uloge odgajanja eksplicira u svojoj knjizi o etici brige u odnosima autorica Nel Noddings: „Tradicionalna filozofija morala previdjela je doprinose onoga-za-koga se brine jer se ti doprinosi ne mogu uvijek opisati terminima moralnog djelovanja niti principijelnosti.“ (2013) Stoga ću obratiti posebnu pozornost na njen odgovor na ovaj problem.

Briga

Zašto, dakle, slobodni ljudi izgrađuju odnose? Koji je odgovor na ovo pitanje ako nije onaj ostvarivanja nekih racionalnih ciljeva ili manipulacije? Zašto bi odgajatelj poštovao slobodu odgajanja i zašto bi odgajnik pristao uz njegov autoritet? Sad vidim da moram dodatno analizirati motivaciju koju je Nohl nazvao ljubavlju.

Nel Noddings u svojoj knjizi *Caring: a relational approach to ethics and moral education* (2013) predlaže alternativni pogled na moralno rezoniranje i etiku. Odbacuje ideju univerzalne ljubavi ili višeg dobra koje bi bilo nadređeno ljudima i prema tome omogućilo uspostavu apriornih moralnih pravila i u tome se slaže s mojim dosadašnjim rezoniranjem. No, kako onda ne zapada u moralni relativizam?

Primjereno je reći da je njena etička koncepcija alternativna racionalnom stilu argumentacije mojih dosadašnjih etičkih izvora. Autorica objašnjava dominantnu ideologiju kao mušku, temeljenu u logici i *ratiu*, koju ne pokušava anulirati već nadopuniti i pružiti joj alternativnu argumentaciju, prikladniju tumačenju odnosa koji su tipično viđeni kao produkti „ženske“ djelatnosti, domene i sfere postojanja. Pod muškim i ženskim ne misli na spol, već na tip postojanja koji se razvija pod utjecajem određenog doživljaja, življenog iskustva koje je kontekstualno potvrđeno kao različito za muškarce i žene. Muško je racionalno, logično, patrijarhalno i hladno u poštivanju višeg moralnog zakona, čak i nad ljudskim životom. Žensko je emotivno i ekstra-racionalno, koje će u dilemi odbaciti zakone kako bi se pronašla nova opcija koja će osigurati najveću dobrobit svim uključenim strankama. Ako je otac sudac, onda majka ne radi po principu konsenzusa ni osude, već kreativno stvara (Noddings, 2013)

Noddings (2013) razrađuje etički sustav u kojem je glavni kriterij zadržati odnose u kojima se ostvaruje briga. Odnosi, a ne pojedinci, ontološki su temelj njene normativne etike. Tvrdi kako je svakom čovjeku u interesu stvoriti uvjete za odnose s drugima. Čovjek ima spremnik sjećanja vlastitih iskustava brige, kapacitet radosti koju je doživio.

Osim toga, motivira ga urođena mogućnost da simpatizira s drugima. Gradimo odnose jer osjećamo tuđu brigu za sebe te istovremeno brigu za druge. To nam pruža – radost.

Kako je uzbudljiva ova ideja – da kao ljudi ne pokušavamo manipulirati druge već, prisjećajući se zbira svih trenutaka u kojima smo osjećali radost jer se netko drugi brinuo o nama i pokušavamo, iznova i iznova, ponovo ostvariti takve uvjete u kojima će nam se unutrašnjost ispuniti i zagrijati ...radošću. Upravo je stanje izostanka manipulacije nulta točka potrebna da se ostvari reciprocitet između dvije osobe (Noddings, 2013. 30) Jasno je da je ova radost paralelna *strasti* kod Nohla, a njegova *ljubav* Noddingsinoj brizi. Kad odbacuje ideju univerzalne ljubavi, Noddings radi isto što i Nohl koji odbacuje primat objektivnog duha – apriornih moralnih pravila. Ključ za razumijevanje ljudske motivacije nije racionalan već afektivan.

Noddings locira izvor etičkog ponašanja u ljudskom afektivnom odgovoru: „Uzeti odnos kao ontološki temelj jednostavno znači da prepoznamo ljudski susret i afektivno uzvraćanje kao osnovnu činjenicu ljudskog postojanja.“ (Noddings, 2013, 3) Briga, kojom se ostvaruju odnosi u kojima je moguće osjećati radost, može biti prirodna ili naučena odnosno potaknuta. Prirodnu brigu Noddings koristi kao početnu točku promišljanja, no zaključuje da ta, prirodna briga, nije dio etičke rasprave jer se dešava spontano. Prirodna briga je reakcija koju ne moramo preispitivati, ne pitamo se zašto reagiramo – već smo reagirali. Pogotovo je to zanimljivo s obzirom na van Manena, koji navodi i krasno oslikava brigu kao izvor formiranja odnosa i pogon njihova održavanja, no u svojoj težnjoj fenomenologiji, gubi jasnoću između prirodne i etičke brige. Naravno, u praktičnim odnosima te se brige često miješaju, no za odgajatelja, odnosno za pedagoški odnos koji se ne može naturalistički objasniti, potrebno je sagledati etičku motivaciju formiranja i održavanja odnosa. Ta jasno je da održavanje odnosa nije uvijek lako!

Polako se približavam točki razdvajanja moje početne slike prijateljskog odnosa koji me inspirirao na diplomski rad, od pedagoškog odnosa. Paralelno teoriji koju sam do sad prikazala, jasno mi je da sam prije samog građenja nekih tih inspirativnih odnosa u životu morala doći u stanje u kojem mogu težiti slobodnom životu i donošenju voljnih odluka. Teorijski sam pojasnila i refleksiju i takt kojima se djelatno pomaže ostvariti odnos u stvarnim, praktičnim situacijama. Još više riječi sam do sad posvetila slobodi kao idealu, ali i njenom značaju za pedagogiju. Ljudskost slobode je podjednaka u prijateljskom i u pedagoškom i u svakom ljudskom odnosu. Ona je prisutna ili, ako nije

prisutna, zamjenjuje ju manipulacija, dio opresije... Što se tiče moje slobode, nakon što sam postigla relativnu autonomiju – a sasvim je drugo pitanje može li čovjek ikad biti potpuno autonoman ili potpuno slobodan, jedna od odluka bila je izgraditi nova prijateljstva.

Mogla bih promatrati tu odluku i svoje daljnje ponašanje kao težnju da ostvarim neki cilj – da pronađem ljude koji će mi ispuniti emocionalne, socijalne, financijske potrebe, koje ću iskoristiti kao stepenice do nekog cilja. No iste sekunde mi je jasno da to nije točno i da su odnosi koji su inspirirali temu ovog diplomskog upravo oni koji su u meni izazivali – radost! Ta radost je bila izazvana intuitivnom samopotvrdom spoznaje da me druga osoba *vidi* i da ja *vidim* nju. Ta potvrda ne može se postići objektivnim mjerenjem ni racionalno provjeriti, ona se osjeća i tako se i dokazuje. Kvalitetan odnos između dvaju prijatelja ne može se kvantitativno izmjeriti brojem poklona, telefonskih poziva ili izlazaka. Paralelno tome, kvaliteta odnosa učitelja i učenika ne može se izmjeriti brojem satova ni ocjenjivanjem točnosti reprodukcije sadržaja.

Onaj koji brine mora, prema Noddings (2013), biti otvoren da primi biće i stanje onoga o kojem brine. Ta otvorenost je ustvari sposobnost da *vidimo* drugoga, a ne da ga racionalno analiziramo i proceduralno nastavljamo tretirati po nekim pravilima. Također, otvorenost da sagledamo drugoga i brinemo o njemu stavlja i nas same u poziciju velike ranjivosti. Naime, svaka osoba koju još nisam srela, svaki budući prijatelj, budući član obitelji, budući učenik... ima potencijal postati osoba za koju marim. Neću moći ne brinuti jednom dok ga *vidim*, ali znam da nemam neograničene resurse za brigu. Stoga se nužno, da bih brinula, moram staviti u ranjivu situaciju otvaranja kako bih uopće mogla primiti drugu osobu u njenim potrebama kakve uistinu jesu. Otvaranje znači obećanje da ću brinuti iako još ne znam hoću li to moći.

Ta otvorenost i reciprocitet ne može se razviti ako o nama nitko nikad nije brinuo. Stoga se brižnost može razumjeti razvojno, slično kao što Bartulović, Kušević i Širanović (2019) objašnjavaju dispozicije za pedagoško djelovanje. No, može se desiti da onaj koji bi trebao brinuti, primjerice odgajatelj, vidi i primi stanje onoga o kojem bi mogao brinuti, ali u njemu se ne rodi prirodna briga. Ovo je trenutak razlikovanja prirodne od profesionalne, etičke brige, prijateljske od pedagoške.

Proces koji tada započinje je unutarnja dilema. Možda je, u slučaju odgajatelja i odgajanika, situacija takva da odgajatelj nema dovoljno resursa da bi mogao brinuti.

Možda su njegovi pokušaji brige već toliko puta bili odbijeni, da je odgajatelj na izmaku snaga. Možda je odgajatelj odgajatelju odbojan na neki specifičan način, primjerice, u odgajatelju budi neosvijestene predrasude. Takav primjer daje i Hechler u situacijama kad je nemoguće ostvariti pedagoški savjetodavni odnos (2012) Unutarnja dilema može se razriješiti na dva načina: odgajatelj može sam sebi argumentirati zašto je opravdano da prestane brinuti o odgajatelju. Za njega je to jednostavno, iz praktičnih razloga, nemoguće. Odgajatelj zna da gubi potencijal za radost, ali preboljet će to i lik odgajatelja pretvorit će se iz nekoga *za koga* se brine, iz subjekta, u nekoga *o kome* se, apstraktno, brine – u objekt. Za Noddings (2013), ovo je normalno, i uistinu, nitko nema mogućnosti da brine za svakoga. Odnos prelazi iz bliskog aktivnog odnosa u racionalnu sferu institucija. Kako se ne bismo u brizi posve iscrpili, izmjenjujemo dva komplementarna modusa bivanja: intuitivno receptivni i objektivno relacijski. Objektivni modus može biti promatran kao nulta točka šire, društvene pravde jer nam omogućava apstrahiranje problematike. Istovremeno nas udaljava od pojedinca i ljubavi. Balansiranje između modusa *brige o* i *brige za* može se protumačiti i preko nekih dilema proizišlih iz prakse koje navode Bartulović, Kušević i Širanović (2019): „biti neutralna ili angažirana, graditi distanciran ili prisran pedagoški odnos, prioritizirati vlastitu ili tuđu dobrobit“ kojima su bile inspirirane da postave *etičnost, refleksivnost i autentičnost* kao ključne dispozicije pedagoginje u mogućem i transformativnom djelovanju. Ipak, ne mislim da objektivnu brigu treba posve odbaciti, pogotovo u sferi odgoja i obrazovanja. Uz sve probleme koje sobom nosi standardizacija, objektivna briga može omogućiti plodnije uvjete da se stvarni brižni odnosi ostvare, ako zadrži svoj refleksivni element, čak i ako se fizički moram povući kako bih rekuperirala resurse za receptivnu brigu. Noddings (2013) se, kad govori o tome, poziva na Brofenbrennera, čija nam je Ekološka teorija shodna za uviđanje važnosti relacijskog pristupa u institucionalnom djelovanju kao što je to vidljivo kod Sheridan i Kim (2015). Objektivni relacijski modus, dakle, može odoljeti perpetuiranju opresivnih, suviše racionalističkih pristupa vođenju institucije ako služi osnaživanju društvenih struktura koje u konačnici omogućuju brižne međuljudske odnose. To znači da, primjerice, ravnateljica škole možda nema resurse da brine *za* svakog pojedinačnog učenika škole, ali može, uz pomoć objektivnog modusa iz kojeg se periodično, kad je to moguće ili kontekstualno potrebno, refleksijom vraća u brigu *za*, stvarati kulturu škole temeljenu na relaciji – jer brine *o* učenicima i njihovim odnosima. Briga se širi u

koncentričnim krugovima i tako osnažuje i povezuje zajednicu: iako ravnateljica nije u prisnom odnosu sa svakim dionikom odgojnog procesa, omogućeni su drugi prisni odnosi unutar zajednice.

Za razliku od racionalnog rješenja koje nas udaljava od izravne ljubavi prema subjektu, drugi ishod etičke dileme odgajatelja je onaj u kojem se ipak svjesno a u tome i svrhovito, slobodno, odlučuje na brižno djelovanje. Moglo bi se pretpostaviti da je takav odnos usiljen, no važno je znati da je za autoricu (Noddings, 2013) nužan uvjet da se utvrdi brižnost odnosa reciprocitet. Briga ne može biti naručena, niti može biti usiljena, jer tada onaj za kojeg se brine ne osjeća brigu jer iskrena briga jednostavno izostaje. Zato je djelovanje po pukim apriornim pravilima upravo lišeno stvarne brige za subjekt te ostaje na razini apstrakcije. Kako je onda moguće da se stvarna briga rodi iako nije prirodna već etička?

Autorica (Noddings, 2013) uvodi koncept etičkog ideala sebe. Čovjek se želi ponašati u skladu s idealnom slikom sebe koja uključuje radost onoga koji brine i onoga o kojemu brinu. Prirodno *moram* izostaje, ali zato *ne moram ali trebam* preuzima. Logička ili racionalna argumentacija potrebna je samo za opravdavanje ponašanja koje *ne* uključuje brigu prema drugome. *Ne moram ali trebam* je pak upravo u skladu sa idealnom vizijom sebe koja uključuje stanje održanog brižnog odnosa i u skladu je sa dosadašnjim razlaganjem slobode i etičke premise „*treba da*“. Moja neposredna stvarnost življena je kroz odnose s drugima i sam moj identitet definiran je kroz odnose s drugima (Noddings, 2013, 51) Odgovor na pitanje zašto brinuti? „Zato što ja jesam ili želim postati moralna osoba.“ (Noddings, 2013, 50) pokazuje sklad onoga *tko* jesam, *tko želim biti* i kako djelujem.

Bivanje-djelovanje, odnosno brižno postupanje kako ga objašnjava Noddings je u skladu sa van Manenovim pedagoškim taktom. Ponekad je izostanak akcije također potvrda brige: „Ona-koja-brine želi dobrobit onoga-za-kojeg brine i djeluje (ili se suzdržava od djelovanja – stvara unutarnji čin posvećenosti) kako bi mu omogućila tu dobrobit.“ (Noddings, 2013, 24) Ovo rezonira sa svime na što je ukazao Nohl – balansiranje u ljubavi prema djetetu kakvo je sada i ljubavi za njegov i ideal, i kod Herbarta razliku između upravljanja i istinskog odgoja.

Ako ne postoje apriorna pravila ponašanja i ako ponekad izostaje akcija koja bi na vidljiv način reflektirala unutarnju posvećenost odgajatelja odgajaniku, kako možemo

reći da je neki odnos brižan, a time i pedagoški? *Odnos ne možemo zvati brižnim ako nije ostvaren reciprocitet u drugoj osobi.* Brižan odnos je onaj u kojem osoba za koju brinemo recipročno uzvraća i tako na sebi svojstven i kontekstualno određen način pridonosi odnosu. Taj doprinos je neizostavan za održavanje odnosa, potvrda i poticaj onomu koji brine te ključan za dokazivanje brižne naravi odnosa. Je li briga ostvarena ne može se analizirati ostvarenjem cilja, jer onaj koji brine ne postavlja specifičan zahtjev nad onim za koga brine o tome kakav on mora biti ili postati. Cilj je također na razini sadržaja za kojeg je otprije jasno da nema prioritet nad osobom odgajatelja ni samim odnosom. Ponekad se onima izvan odnosa postupanje osoba u odnosu čini nelogičnim ako ne ostvaruje neki objektivni cilj, no to dvoje u odnosu, intimno, jasno i instantno osjećaju i znaju postoji li briga ili ne. Ne sumnjaju – ako *jesu* u brizi, ako doživljavaju da ih druga osoba *vidi*. U stvarnom brižnom odnosu nema potrebe da se definiše transformacija koja se zbiva u vođenom, no onaj koji osjeća efekte brige sjaji, postaje snažniji i ne osjeća se kao da mu je nešto specifično dano već kao da mu je nešto prirodno dodano (Noddings, 2013, 20) – narastao je.

Vidim da je ovo točno kad se prisjetim inspiracije za diplomski. U mojoj anegdoti, ljepota odnosa bila je u rastu i sjaju ljudi koje volim i o kojima brinem. Nitko nikad nije samo brinući ili samo onaj o kojem brinemo. Čak i ako je odnos asimetričan, život onoga kome je naše biće upućeno u brizi osvjetljava nas u svojoj radosti i daje snagu da nastavljamo obnavljati taj odnos. Kroz odnose bivamo i bivamo *slobodni* jer pod pritiskom manipulacije ne bismo mogli osjetiti radost odnosa i morali bismo je potražiti na drugom mjestu, brigom o sebi. Kroz slobodu voljne izgradnje brižnih konekcija i veza definiramo i redefiniamo svoj vlastiti identitet čime se približavamo budućem sebi.

Stoga je pridonos odgajanja u odnosu teško definirati i objasniti *ratiom*, ali jednostavno osjetiti i primiti. Kada dijete nije pod pritiskom manipulacije, tada ga odgajatelj prima, prima sliku njegova bića u procesu samog bivanja, kao što i odgajatelj-dijete osjeća brigu koju odgajatelj *živi* a ne glumi. Odgajatelj jest *briga* u svojim postupcima i ono što mu daje snagu da stavlja drugoga iznad sebe je nada da će i odgajatelj jednog dana postati ravnopravan u svom kapacitetu da brine za sebe i druge. Kad odgajatelj brižno živi on pokazuje jedan mogući način življenja, djelovanja, bivanja. Sad je jasnije da se etička *provjera* djelatnosti u odnosu odvija preko doživljavanja samog procesa. Taj proces, odnosno djelovanje i odnos, jednostavno jesu ili nisu brinući, i svaki

čovjek može intuitivno potvrditi svoj doživljaj u sekundi. To je logika legitimacije življenim iskustvom a ne racionalnom analizom efikasnosti. Nužno je prepoznati snagu i valjanost te logike, jer ona vodi autonomiji pojedinca nazad iz otuđenja, prepoznaje kontekstualno, utjelovljeno znanje pojedinca koji živi svoju istinu ovdje i sada. Naši identiteti ne mogu biti građeni na izmjerenoj produktivnosti i objektiviziranim markerima apstrahiranog identiteta kao što su uspjeh, novac, odjeća, komoditeti. Naši identiteti stvaraju se kroz djelovanje i prisutnost duha u interakciji sa svijetom. Interakcije sa onim izvanjskim meni koje nisu samo puki kontakt dva tijela u istom eteru... već u kojima sam prisutna i promatram prisutnost Drugog su momenti pronalaženja radosti. Tu radost bi se moglo nazvati smislom kad bi ona smisla imala, ali nema, utoliko što nas prožima i ostaje vječno neobjašnjiva riječima.

Dolazim do spoznaje koju sam tražila pitanjem o poziciji djeteta s obzirom na asimetriju moći u odnosu. Naime, pedagoški odnos, ako ga vidimo kao brižnog, u skladu je sa zahtjevom o slobodi subjekta. To se vidi lijepo u preklapanju tumačenja kod Noddings, kad govori o onoj koja brine, u ovom slučaju odgajateljici i onome o kome brine, odgajaniku:

„Ona se susreće s njim kao subjektom – ne kao objektom kojim će se manipulirati niti kao izvorom podataka. Uistinu, ovo prepoznavanje slobode-kao-subjekta onoga-za-kojeg-brine je fundamentalni rezultat njenog iskrenog primanja onoga-za-kojeg-brine. Onaj-za-kojeg-brine responzivan je te, u punini brižnog odnosa, osjeća da je njegova sloboda prepoznata i raste pod utjecajem njene ekspanzivne podrške. (2013, 72)

Ako se odgajanik prima kao subjekt, nevezano je li njegova svijest još zrela ili nije, naša pozicija je određena kao brinuća, koja poštuje djetetovu slobodu. Ovisno o poziciji u koju se stavimo u odnosu na dijete, njegovu slobodu ili poštujemo i uzgajamo, ili ga manipuliramo. Apriorno poštivanje slobode djeteta (što ne znači permissivnost) uvjet je da je dijete kreativno i djelatno za sebe, bez straha, da gradi svoj identitet s obzirom na slobodu koju čuti svim ljudskim osjetilima i na koncu, uvjet da biva autentično. Pozicija možda djeluje ekstremno ali je jasna: dijete uzimam kao da već *je* svoj potencijal, jer ne mogu znati kada će se točno desiti prijelaz volje u svijest, niti to mogu retroaktivno izmjeriti. Pošto mogu kontrolirati samo svoje postupke, a ne i dijete, onda vjerujem, *s pedagoškom nadom*, da odgajanik stalno ide prema toj svijesti korak po korak, svake

sekunde svog života. Pedagogija i pedagoški odnos futuristički su u smislu da gledaju u budući ideal odgajanika, a ta budućnost i sadašnjost razdvojene su samo ograničenošću ljudskog razuma. Postavivši pitanje o tome je li odgajanik slobodan i svjestan, saznala sam da je važnije pitanje kako će se odgajatelj prema odgajniku postaviti, a moram se postaviti s vjerom i nadom u njegov ideal i s ljubavlju ga iščekivati, dok primam sliku subjekta kakav je sada.

Odakle promjena: primat odgajatelja, odgajanika ili odnosa?

Postoji nekoliko pozicija s kojih se različito promatra odgajanika i odgajatelja. Do sad sam objasnila onu poziciju nadmoći odgajatelja koja počiva na „iracionalnom“ autoritetu (Fromm, 1984). Pošto je dijete bilo viđeno kao manjkavo i nepotpuno, kontra pokret pedocentrizma pretpostavlja da dijete u sebi već ima sve potencijale za samostalan razvoj. Problem nastaje kad izrazito veće davanje na važnosti odgojenikovom polu odnosa vodi k prividnom izjednačavanju u moći odgajatelja i odgajanika. Prelaskom sa prijašnjeg hijerarhijsko-generacijskog odnosa u partnerski odnos, sa postavljanjem djeteta na naizgled ravnopravnu razinu odraslome došlo je do racionalizacije pedagoškog odnosa (Bašić, 2009). To znači da se odnos, a time i uloga odgajatelja svodi na uređivanje okoline koja bi bila najefikasnija da bi se dijete unutar nje moglo samostalno razvijati pa ne pričamo više o odgoju već o omogućavanju učenja (Giesecke prema Bašić, 2009) Čim se pošlo od pretpostavke čovjeka kao bića koje ima unaprijed zadanu prirodu, odgoj gotovo da i nije potreban (Polić, prema Bognar, 2015) i doseg mu je afirmiranje nepromjenjivog, van-povijesnog ljudskog stanja.

Ako je doseg odgoja više od ukalupljivanja djeteta ili od racionalnog procesa poticanja njegova prirodna ili dana razvoja, što onda dalje preostaje? Rađa se misao, posebno među egzistencijalistima o kojima će biti još riječi u ovom radu, o tome kako je djetetu potrebno donijeti nešto radikalno eksteriorno njemu. Kirkegaardova pozicija je da ne samo da učitelj mora izvanjski donijeti istinu učeniku, već mora ostvariti uvjete da učenik tu istinu shvati, jer da je učenik već u tim uvjetima, tada bi se istine jednostavno dosjetio sam. (Biesta, 2012) Levinas kaže slično kad traži odnos u kojem Ja prima od Drugoga „iznad kapaciteta Ja“ – što ne samo da znači „imati ideju beskonačnosti“ već znači i „biti poučen“. I upravo je ovo poučavanje ono koje se može nazvati otkrivenjem.“ (Biesta, 2012, 9) Biesta na temelju ovoga ukazuje na razliku između podučavanja i

poučavanja: „poučavanje, da bi imalo značenje koje nadilazi trenutno popularnu ideju facilitacije učenja, mora sa sobom nositi ideju „transcendencije“, ideju o radikalnoj eksteriornosti koja dolazi k meni, umjesto učenja koje samostalno produciram.“ (Biesta, 2012) Ovaj argument o transcendenciji funkcionira na razini kritike odgoja kao facilitacije učenja, odnosno treninga vještina i reprodukcije objektiviziranog znanja. No, argumentacijska linija kojom je transcendencija dokazana, manjkava je. Ovakav „(...) pristup također pretpostavlja da je bit čovjeka nešto gotovo i vječno, ali ovaj puta to se nalazi izvan djeteta“ (Polić, prema Bognar, 2015). Pretpostavka je sad pak, da dijete u sebi uopće nema mogućnost da samo nadvlada svoje granice i time slobodno praktično djeluje bez izvanjskog utjecaja. Pretpostavlja se, također, i da je vanjski odgajatelj utjecaj nešto što se može *dati* djetetu. No već je po Nohlu bilo očigledno da je pedagoški utjecaj odgajatelja na odgajanika procesan, odnosno da primat nad objektivnim idejama (koje bi se mogle *predati* učeniku) ima odgajateljeva osobnost ili njegov ujedinjeni unutarnji život (Nohl, 1933/2019) i *odnos* zajednice koja oblikuje. Dakle, da je djetetu nemoguće prijeći vlastite granice po sebi bez da mu se *da* nešto izvanjsko njemu je iluzija. Dijete, ako ga gledam kao slobodno biće, ima taj potencijal za promjenu po sebi kao čovjeku a ne po danosti. Ono što je se pričinjava kao izvanjsko djetetu, već sam ranije u tekstu razjasnila neraskidivu povezanost čovjeka i svijeta, je njegova i odgajateljeva povijesna djelatnost, po kojoj i je moguć odnos dvoje ljudi kao istovremeni proizvod njihove djelatnosti i kao ono što povratno utječe na njih. Pedagoški odnos ne samo da čini okosnicu pedagoškog djelovanja, već je po svojoj prirodi rekurzivno kauzalan (Bartulović i sur, 2019) odnosno odgajatelj i odgajanik u odnosu ponovo i ponovo povratno utječu jedno na drugo. Odnos dvoje posebnih je katalizator promijene njih oboje.

Ta posebnost kod odgajanika mogla bi se opisati kao njegov životni svijet. Nholu su upućene kritike koje se odnose na osnovni stav odgajatelja koji predstavlja intenzivan fokus na taj životni svijet odgajanika, pri čemu odgajatelj posvećuje svoje snage tumačenju i emocionalnoj rezonanciji sa odgajanikom (Frissen, 2017) Postavlja se pitanje moguće greške odgajatelja pri tumačenju odgajanika: „Pedagoški rečeno, ova ranjiva ili slaba točka razumijeva se u terminima ‘interpretacije’ i intencije prema subjektivnoj situaciji djeteta – situaciji koju su djeca i mladi često primjetno potaknuti da artikuliraju.“ (van Manen prema Frisenn 2017, 8). U pedagoškim odnosima pogreška je neizbježna pošto odgajatelj i odgajanik u principu nisu, ne mogu ni ne trebaju biti isti. Moguć je novi,

suvremeni obrat u razmišljanju, nakon što se osvijestilo rizik greške u tumačenju. Prepoznaje se nesavršenost odgajatelja, pogotovo u pleteri posebnih odgajatelja, odgajanika, i neponovljivosti i kontekstualnoj uvjetovanosti pedagoških situacija. Zato se pažnja usmjerava na sam odnos i na specifičnu relaciju subjekata koji su jedan od drugoga različiti. Može li odnos preuzeti primat nad dominacijom uloge jednog ili drugog sudionika odnosa? Noddingsina (2013) teorija pokazuje da je moguće etički utemeljiti primat odnosa, te kako se kroz odnose aktualiziramo i oblikujemo. U Buberovoj dijaloškoj edukaciji sugovornici u odnosu prepoznavanjem i slušanjem drugoga afirmiranju njegovu posebnost (Frissen, 2017). Neporeciva različitost odgajatelja i odgajanika, a koja ne proizlazi samo iz njihovih pozicija u odnosu, već iz njihove posebnosti kao individualnih subjekata, pojedinaca, ljudi, u skladu je sa vidom subjekta kao slobodnog. Moja pretpostavka je da je ova posebnost pojedinca koja se realizira kao poseban način njegova bivanja – ono što Nohl naziva ujedinjenost unutarnjeg života, može imenovati autentičnost.

Autentičnost

Vrijeme je da pređem na sljedeći pojam kojim se namjeravam baviti, autentičnost. Cilj je razumjeti autentičnost, odrediti kojoj pedagoškoj kategoriji pripada, a zatim je sagledati unutar pedagoškog odnosa. Da bi to bilo moguće, potrebno je prvo razjasniti samu autentičnost.

Od iskrenosti prema autentičnosti: kulturni presjek

Autentičnost je relativno mlad pojam, ali ima zanimljiv i za ovaj tekst značajan razvoj. U svojoj knjizi *Sincerity and Authenticity* (1997) Lionel Trilling se koristi prikazima umjetničkih djela uz relevantnu filozofsku misao kako bi prikazao razlike između koncepata iskrenosti i autentičnosti, diferencirao ih i pokazao kontekstualno i povijesno društveni prijelaz iz ideala iskrenosti u autentičnost, odnosno sam razvoj koncepta autentičnosti. Taj prikaz relevantan mi je kako bih u kontekst stavila dosadašnju teoriju koja, iako ne koristi eksplicite naziv autentičnosti, često poseže, kako bi opravdala normativnost pedagoškog odnosa, za nekim idealom čovjekova bivanja koji me podsjeća na autentičnost. Kako god da je taj ideal opisan, on istovremeno producira i ovisi o, historijski gledano, prevladavajućoj društvenoj ideologiji pa je zato važno razumjeti društveni kontekst u kojem određeni ideal prevladava te kako se, eksplicitno ili implicitno, tumači u društvu. Ako se Trillingov prikaz zamisli kao vremenska lenta, ključna kontekstualna točka je Nietzscheova smrt Boga, a sa obrnutih strana te prekretnice moguće je zamisliti stariji ideal iskrenosti i noviji ideal autentičnosti. S obzirom na povijesni tijek razvoja misli moći ću, dakle, upariti dosadašnje teorijske pozicije sa idealom iskrenosti ili idealom autentičnosti.

Starijem periodu tako Trilling pridodaje modus *iskrenosti* koju objašnjava kao akcije dokazivanja kongruentnosti čovjeka sa ulogom koju igra u društvu. Iskren čovjek je onaj koji živi u skladu s predodređenom ulogom, koju mu je po rođenju zadao autoritet izvan njega samoga. (1997) Mislim da neće škoditi komentar o tome kako samo zato što se modus iskrenosti ovdje gleda kao stariji ne znači da je prošli i iskorijenjen iz današnjice.

Trilling (1997) koristi Hegelova promišljanja kako bi ocrtao početak odbacivanja iskrenosti. Iskren je za Hegela onaj koji iz pokorne službe tek ima preći u autonomnu individuu i samoodređenje. Ovo je prijelaz iz bazičnosti u kulturu – kako je autor preveo *Bildung*, a taj prijelaz pokazuje transformaciju duha preko negativne relacije sebe u odnosu na svijet. Povezanost kulture sa dosadašnjim tumačenjem *Bildunga* u ovom diplomskom radu primjećujem i u „Kultura nije imanje već bivanje i postajanje“ (Arnold, prema Trillingu, 124, 1997). Prije nego je moguće stvarati novo, mora se odbaciti staro, a prije nego se odbaci, mora se moći prepoznati.

S osjećajem razlikovanja sebe od svijeta počinje period kad, pogotovo u umjetnosti, ljudi romantičarski osjećaju *ono nešto* što ih čini drugačijima, subjektivnost koju se ne da posve imenovati. Odbacivanje ideala mimetike pokazuje da priroda više nije viđena kao utjelovljenje savršenstva nad čovjekom, već se pred umjetnike postavlja zahtjev iznalaženja vlastitog jezika koji je poseban u svojoj subjektivnosti. U poeziji i slikarstvu to se ostvaruje kontrastom čovjeka i uzvišenog (*sublime*) kroz subjektivne autorske izraze, čovjek je odvojen od prirode koja ga ispunjava strahom, divljenjem ali i egzistencijalnim osjećajem. Nova ideja autentičnosti subjekta nije nužno lijepa niti nužno pruža zadovoljstvo, pokazuje Trilling preko Wordswortha: „autentičnost je implicitno polemični koncept koji ispunjava svoju prirodu agresivnim nošenjem sa primljenim i naravnim⁷ mišljenjem“ (Wordsworth, prema Trilling 1997, 94) Proces razlikovanja sebe od društva je odbacivanje općeprihvaćenog, uobičajenog, Hegelove bazičnosti. Sukob sebe i društva je politički i socijalni a ne samo estetski, što znači da umjetnost kao odraz subjekta više ne mora biti klasično lijepa, bitnije je da je autentična. Kasnije Jung razlikovanje sebe od društva naziva procesom individuacije (Carusetta i Cranton, 2004) a Sartre poznato kaže da pakao prestaje biti u čovjeku, meni, pakao postaju drugi ljudi čime se opisuje patnja odvajanja sebe od ostalih (Trilling, 1997). Tu egzistencijalnu anksioznost, iako su se približili autentičnom stanju time što su negirali društvo, nisu uspjeli prevladati tragični anti-heroji, Werther, Bovary i drugi. Zanimljiva konotacija je da radnju u prozi više ne pokreće klasični zlikovac već anti-heroj sam postaje junakom, a njegovo odbijanje društveno prihvaćenih normi stvara napetost radnje. (Trilling, 1997) Korisnost ove slike kasnije će biti jasna u kritici nepotpunog shvaćanja autentičnosti koje

⁷ Ne preispitano, uobičajeno mišljenje, u izvoru: „*received and habitual opinion*“ (Wordsworth, prema Trilling 1997, 94)

se zaustavlja samo u odvajanju od društva i zamrzava subjekt u stanju koje je ove junake dovelo do suicida.

Trilling (1997) preko rada Jane Austen pokazuje kako je iskrenost kao izostanak negacije modus Hegelovog prvog stanja duha koje samo afirmira stanje društva kakvo jest. Tako je njen *Mansfield Park* bezvremenski roman utoliko što uklanja bilo kakvu nadu u budućnost – sve je kako treba biti i nema mjesta za promjenu. Čitatelj je ovom kategorijalnošću romana nasuprot dijalektičnosti na koju smo navikli kod Austen, uznemiren – dok u opresivnoj smrti povijesti ne pronade neočekivanu i otužnu utjehu. Stanje bez negacije je stanje bez kreacije, zato je bezvremensko. Lako je prepustiti se statusu quo, bolno ga je negirati, a još teže prevladati. Oscar Wilde se podsmjehuje utjesi maske iskrenosti koja je, ustvari, gluma: „Prva zadaća u životu je biti što je moguće više izvještačen. Koja je druga uloga tek ima biti otkriveno.“ (Wilde prema Trillingu, 118, 1997). Iako je lako vidjeti kako ne treba živjeti, a to je – kao svi ostali, pitanje je kako to postići (Trilling, 1997, 104). Što znači živjeti autentično?

Autentičnost i svrha subjekta

Pokoravanje izvanjskom autoritetu tako je opisano modusom iskrenosti, a početak modusa autentičnosti simbolično se može naznačiti smrću Boga, što predstavlja odbacivanje apriornih socijalnih moralnih pravila. Primat čovjeka nad vrlinama vidljiv je u obratu shvaćanja odgajanja i pedagoškog odnosa kojeg smo vidjeli kod Nohla. Zahtjev da se dijete uskladi sa izvanjskim kriterijem zamijenjen je primatom njegova unutarnja svijeta. Ono svoj identitet izgrađuje uz identitet odgajatelja koji nije viđen kao božanski, niti su odgajatelj i odgajatelj primorani da budu *isti* u Božjoj slici. Odgajatelj je poseban, za sebe, a ono što im je zajedničko je težnja ujedinjenosti sebstva koje upućuje na individualnost i originalnost: „Pedagoški utjecaj ne proizlazi iz seta važećih pravila već iz originalnog sebstva“ (Nohl 1933/2019, 4) Izvanjske norme su odbačene pa mogu povući paralelu sa raspravom iz uvoda: svrha-norme su odbačene u deskriptivnoj pedagogiji, pa su prazno mjesto svrhe nadopunili pozitivistički ciljevi i pedagogiju uputili na psihologiju (Bašić, 1998) Trilling (1997) analizira tumačenje čovjeka kroz leću psihologije na primjeru Freuda. Pokazuje kako se kreće od bolnog rascjepa čovjeka koji je podijeljen na ego i id, a ne od jedinstva subjekta ni unutar sebe a ni sa svijetom.

Dakle, čovjekova subjektivnost osviještena je kroz povijest, ali nije još posve jasna. Odbacivanjem izvanjskih normi, ispraznilo se mjesto čovjekove svrhe. Dolazi do nihilizma, kojem bi paralelan osjećaj bio onaj egzistencijalne anksioznosti stanja duha koje negira stvarnost, a ne kreira još novu. Kreacija nove stvarnosti ovisi o odgovoru na postavljeno pitanje svrhe čovjeka iz kojih se razvijaju različite društvene ideologije. Jedan od odgovora na pitanje svrhe bio je odbacivanje svega što se percipiralo kao slabo i bolesno, uz preneglašavanje nadmoći ljudske tehnologije i genija *ratia* nad prirodom. Taj je pristup, pojednostavljeno, doveo do eugenike fašizma i nacizma.

Za sad je jasno da autentičnost nije isto što i iskrenost te da je kroz povijest došlo do odbacivanja autoriteta izvanjskog samom čovjeku kojem se takozvana iskrenost pokoravala. Čovjek je počeo osvještavati sebe i začeta je ideja *selfa*. Bilo je potrebno opisati i razumjeti novi osjećaj subjektivnosti koji se rodio u društvu i umjetnosti. Stvarnost postaje opresivna kad se odgovor na pitanje svrhe oslanja na cijepanje čovjeka od svijeta, pa čak i nakon obrata primata (Božjeg) svijeta nad čovjekom.

Osim romantičarskih, idealističnih, marksističkih te suvremenijih, više konstruktivističkih a i kritičkih pozicija koje imaju svoje zastupnike u ovom diplomskom, spominjali su se egzistencijalisti, Kirkegaard, Buber... Iz fokalne točke smrti Boga jedan je misaoni put o ljudskoj svrsi onaj egzistencijalista. Autentičnosti, kao lokusu ideje individue različite od društva, može se pristupiti kroz leću egzistencijalizma. Autentičnost se razvija kod Heideggera u djelu *Bitak i vrijeme*. Heideggerov jezik poznat je po kompliciranom izrazu pa sam, da si olakšam u tumačenju, koristila sekundarne i tercijarne izvore što moram oprezno uzeti u obzir... stoga mi je od koristi općeniti uvid u filozofiju egzistencijalista. Ona postavlja primat egzistencije nad esencijom. Postavljanje čovjekove trenutne realizacije u svijetu kao primata istraživanja način je da se izbjegne problem biti (esencije), no tad se rađa opasnost da se čovjekova trenutna realizacija u svijetu ujedno shvati baš kao njegov doseg i bit. To bi se još moglo objasniti kao odbacivanje predodređene ljudske sudbine i fokus na odgovornost koju čovjek ima, kako razumije sebe i kako se odnosi prema svijetu. Noddings donosi kratki pregled egzistencijalne filozofije i kaže:

„Egzistencijalisti, ne samo da odbacuju ideju esencijalne ljudske prirode, već također odbacuju i ono što bi se moglo nazvati supremacijom sistema. Oni ne istražuju ljudska bića kao predstavnike tipova ili elemenata u

urednim sistemima. Umjesto toga, interesiraju se za individue i time kako individue koriste svoju slobodu da se samo-definiraju.“ (44, 1998)

Da bih kasnije mogla etički, a zatim i pedagoški objasniti autentičnost, moram kritički sagledati ovaj odgovor na pitanje svrhe, pogotovo zato je dan preko slobode izbora. O slobodi je već puno rečeno, no važno je da razlikujem slobodu od slobode izbora. U poglavlju o slobodi izbora Kangrga (1966) kratko i slatko pojašnjava da je sloboda izbora između onoga što već jest samo afirmacija danoga. Čak i ako se to dano u definiciji zamijeni mogućnošću, nemoguće je činiti izbore između onoga čega još nema. (Kangrga, 1966, 49-51) Sloboda je stanje, karakteristika i sposobnost ljudi da kreiraju novo, ne u smislu produktivno shvaćene inovacije već bivanja kao djelatnosti, stoga ne može biti izjednačena sa slobodom izbora. Suprotno slobodi izbora pojavljuje se sloboda *od*, koja se koncipira suprotno od danoga, pa opet dano ostavlja netaknutim. (Kangrga, 1966) Ni jedno ni drugo nije izjednačivo sa slobodom kako je postavljena, kao vremenita premosnica čovjeka i svijeta, niti je nezgrapno zbrajanje slobode od i za dovoljno.

Zašto je ovo bilo bitno naznačiti? Egzistencijalizam odbacuje unaprijed određenu ljudsku esenciju te vidi prioritet čovjekove pojavnosti. Logična legitimacija koja se iz toga dalje razvila u povijesnom kontekstu je ona koja je posve odbacila slabu poetsku nadu egzistencijalista u odgovornost ljudi za druge, i okrenula se logici utilitarizma i pozitivizma. Pokušaj da se čovjeka otvori svijetu preko slobode izbora, iako ona ostavlja dano danim, vremenom se rasplinuo u relativizam u kojem sada živimo. Osim toga, ako se čovjeka ne vidi kao dio sistema onda se ignorira i utjecaj društva na čovjeka što dovodi do dvostrukog odvajanja čovjeka od svijeta.

Heidegger razlikuje autentičnost, neautentičnost i svakodnevnost. Svakodnevnost se tumači kao usklađenost sa svima drugima i općeprihvaćenim načinom života. Na ovu kategoriju bivanja se Heidegger inspirirao Nietzscheovim konceptom krda kao naziva za rulju, masu. Za obojicu je autentično bivanje neraskidivo od suočavanja sa istinom, otvaranja prema limitiranosti ljudskih mogućnosti i odbacivanja društvenih normi i lagodnih rutina (Zimmerman prema Kerber i sur. 2007). Da bi mogli živjeti autentično, „Ljudi se moraju pomiriti sa neizbježnom činjenicom vlastite smrtnosti. kad to učine, prestaju živjeti ne preispitane živote.“ (Kerber i sur, 2007, 31) To podsjeća na Derridin dar smrti kojeg van Manen koristi kad objašnjava ljudsku singularnost odnosno posebnost, što sam već spominjala (2015). Za razliku od svakodnevnosti koja se odnosi

na izostanak svijesti o smrtnosti, moguće je živjeti i neautentično. To podrazumijeva stanje u kojem je čovjek posve obuzet željom da prikrije vlastitu smrtnost, negira je. Mogla bih, jezične igre radi, blago uspoređivati Marxovu otuđenost i Trillingovu iskrenost sa svakodnevnosću a prijelaz u stanje hegelijanske alijenacije s neautentičnošću. Preostaje mi i dalje prazna kategorija autentičnosti, koja je još uvijek ocrtana samo u negativnom smislu. Za Heidegera je autentični život pojedinca niz izbora njemu jedinstvenih mogućnosti. Njegov autoritet leži u donesenim izborima pošto nije moguće izabrati sve odjednom. Tako pojedinac postaje ili je što već je a zatim treba preuzeti odgovornost za svoje izbore i time i za vlastitu egzistenciju (Zimmerman, 1986, p. 30 prema Kerber et al). Kerber i suradnici ukazuju i na sličnosti sa starijom Kirkegaardovom tezom o tome kako se autentičnim postaje preko djela činjenim iz slobodne volje i odlučnosti (Galomb, 1991 prema Kerber et al, 2007). Ističu i sličnost sa Sartreovim stavom da sloboda i odgovornost pojedinca leže u autentičnom izboru.

Zašto se ovaj koncept autentičnosti ne poklapa sa idejom čovjeka kao slobodnog kako je u ovom radu postavljeno? Jer ga se odvaja od svijeta i reducira njegovu slobodu na slobodu izbora danoga, što se zatim naziva autentičnom egzistencijom putem vlastite odgovornosti za počinjene izbore. Pa ipak, svrhovita odluka, kako je spomenuto ranije u ovom diplomskom radu, prepoznaje se preko djela kao poveznice svijeta i čovjeka koja ovdje izostaje. Prije nego odem korak dalje u ovom povijesnom pregledu razvoja pojma autentičnosti i uvedem etičku perspektivu, posegnut ću za Adornovom kritikom Heidegerove autentičnosti u njegovom djelu *Žargon autentičnosti* (2003).

Kritika autentičnosti

Adorno strastveno objašnjava kako egzistencijalisti odvlače individualizam u ekstrem i, sukladno dosadašnjem razmatranju, zapadaju u van-povijesnost od koje se navodno žele odmaknuti. Adorno pokazuje kako je postavljanje autoriteta u individu odvojenu od svijeta objektiviziralo subjekt i odvelo narativ korak dalje, u mistifikaciju jezika, odnosno *žargon*. Prividna blizina istine kojom žargon sam sebe legitimira objašnjena je preko Benjaminovog koncepta aure koja je preostala riječima bez obzira na činjenicu da se radi o jeziku osakaćenog originalnog značenja. Takav jezik ne može drugo doli reproducirati praznilo svoga otuđenog subjekta (2003).

Žargonski autentično ja je objektivizirano i ispražnjeno značenja osim onoga samog sebi danog, bez vanjskog kriterija vrednovanja osim vlastitog, izoliranog od svijeta. Ako je svatko autoritet za vlastiti bitak, onda je svaka autentičnost jednako autentična i jednako važna, za što istovremeno onda vrijedi – jednako nevažna. Otvara se crna rupa pop-nihilizma: ništa nije bitno *and everything goes*. Ekstremni individualizam također stavlja maksimalnu odgovornost za čovjekov život na njega samoga, žmireći tako na neravnopravne mogućnosti izbora koje pojedinac može činiti ovisno o svom položaju u društvu.

Danas, žargonski shvaćena autentičnost mogla bi se koristiti kao naziv za modus praznog subjekta u beskonačnom šarenilu izbora predstavljanja sebe koji se mora graditi pod pritiskom kreativnosti a koja je, zajedno s kriterijem oblikovanja sebe, unaprijed odbacila samu mogućnost originalne kreacije. Diferenciranost ili disperziranost prema Adornu posljedica je konzumerizma, a viđena je kao originalno zlo. No, da bi postali disperzirani, pojedinci su prvo odbacili svijest preko sfere produkcije (Adorno, 2003) Suvremen primjer koji odmah pada na pamet su važnost koju pridajemo plitkoj, promjenljivoj, brznoj modi, esteticu u svim životnim područjima, koja dobiva na važnosti logikom popunjavanja praznine na koju je sveden naš objektiviziran identitet. Asocirana sam na van Manenov prigovor u korist *bivanju* nastavnikom naspram *estetike* nastavištva (2015) koja je zavladała usprkos spoznaji o nepoklapanju autentičnog i ugodnog. Jasno je da vlada modus imanja a ne bivanja.

Novi, trenutni modus legitimacije djelovanja je utilitaristički, odbačena je mogućnost da postoji *viša* svrha ljudskog života, odnosno odbačene su norme van dobiti, koristi i racionalnosti. Tako samo-legitimirajuće društvo sve se više atomizira i disperzira. Dihotomija čovjek-svijet, bez obzira na inverziju autoriteta čovjekove volje nad prirodom, svejedno dovodi do pozitivizma, racionalizaciji i tehnologizaciji svijeta. Žargonski način komuniciranja, pokazuje Adorno u skladu s mišljenjem kritičke škole, stvara ideološki sustav koji je stvoren za prikrivanje ideala koji stoji iza riječi, a to vodi reprodukciji opresivnog sustava. Vladajućí ideali su oni neoliberalnog kapitalizma, koji u postmoderni hiperproducira ne samo stvari, već komodificira i fetišizira sve ljudske aktivnosti. Tržište usluga odgovor je na potrebe za provođenjem (ne)slobodnog vremena, van radnog vremena koje producira to isto preobilje. Sprega mehanizma cijelog sustava je neravnopravno podijeljena moć zasnovana na raznim oblicima kapitala, što nas opet

dovodi u puni krug kritike reduciranja slobode na slobodu izbora. Zasižno siromašna žena migrantica, niskog stupnja obrazovanosti, koja nije bijelkina⁸, ima drugačiji ponuđeni set izbora nego bijeli obrazovani muškarac rođen na sjeveru Europe?

Ova digresija u kritiku društva mogla bi biti detaljnija i opširnija. Samo je pitanje vremena kad će pedagoška teorija i praksa kao uostalom i sav akademski rad i općenito društvo doživjeti punu snagu influksa novih generacija. Te generacije razočarane su u svijet jer osjećaju direktne posljedice systemske nepravde što prirodno vodi novim načinima razumijevanja stvarnosti. Gotovo da se čini banalnim *objašnjavati* zašto je sustav loš jezikom tog istog sustava. Ipak, kritička škola pokazuje da je kritika važna pošto se njome stupa u negaciju, odnosno istinu koja se ne da pozitivno odrediti (Schroyer, 2003) koja zasižno postoji čak i kad alati poput žargona pokušavaju uvjeriti da ideala nema ili da je ideal jedina objektivna istina. Kritika je potrebna kao lijek protiv apatije, no *zeitgeist* mi se čini gotovo kao korak dalje, nakon početnog razočaranja i šoka. Jasno je da društvene nepravde, stratifikacija, ekološka katastrofa... i dalje traju i samo ukazuju na snagu žargona, ideologije, opresije. Ovo nisu novi ni šokantni uvidi. Pitanje više nije samo što nije u redu, već koja je alternativa, i to ne među ponuđenim odgovorima, već kao nešto što se kreira. Odgoj i obrazovanje, kao i sva življena stvarnost u kojoj nastaju pedagoški odnosi, nisu imuni na mehanizme sustava u kojem postoje, ali alternativno viđenje istih i kreiranje novih obrazaca mišljenja, djelovanja i življenja odgoja i obrazovanja mogu dovesti do promjena.

Ono gdje sam već uvažila doprinos egzistencijalista je drugi mogući obrat u shvaćanju pedagoškog odnosa, na koji je upozorio Biesta (2012) i koji govori o ideji važnosti izvanjskog utjecaja pri poticanju čovjeka na promjenu. S obzirom na prikazanu kritiku egzistencijalizma, želim istražiti druge mogućnosti etičkog koncipiranja autentičnosti. Takva teorija trebala bi moći ponuditi alternativnu radikalnoj eksteriornosti te pokazati utjecaj koju autentični odgajatelj ima na odgajanika u procesu izgrađivanja vlastitog identiteta, bez da propušta poći od slobode subjekta utemeljene u relaciji njega i svijeta.

Etički pogled na autentičnost nudi Charles Taylor (1991), no prije nego ga prikažem, želim, u duhu kritičkog sagledavanja različitih mogućih tumačenja ideala

⁸ Socijalno identitetski markeri u ovom primjeru mogli bi se zamijeniti mnoštvom drugih kategorija diskriminacije.

autentičnosti, prikazati kako on povezuje krnje shvaćanje autentičnog subjekta i probleme današnjice. Taylor svoj rad započinje dijagnozom tri velike boljke suvremenog društva koje proizlaze iz dominantnog ideala prema kojem se razumije svrha subjekta, odnosno iz prevladavajućeg ili općeprihvaćenog razumijevanja osobnog identiteta pojedinca.

Tri problema koja Taylor (1991) predstavlja su: *individualizam* povezan sa *mekim despotizmom* (Tocquevilleov pojam) te *primat instrumentalnog razuma*. Individualizam sam već spomenula, a važne povezane stavke su gubljenje viših moralnih kriterija, gubljenje svrhe i značenja, razočaranje u svijet, apatija i izjednačavanje, *ravnjanje (flattening)* svijeta. Nietzsche je pretpostavio da će gubljenje izvanjskog ideala dovesti do posebne lakoće, bestežinskog stanja u kojem ništa nije bitno, a to izjednačavanje diferenciranih čestica objašnjava Tocqueville: „mračna strana individualizma je postavljanje sebstva u centar, što ravna i sužuje naše živote, čineći ih siromašnijima značenjem i manje zabrinutim za druge i društvo“ (Tocqueville, prema Taylor, 1991, 4). Meki despotizam je izvor političke apatije proizišao iz iluzije slobode u izboru, te vodi slaboj i bolesnoj političkoj kulturi. Vladimir Vujičić slično objašnjava probleme klasičnog liberalnog tipa demokracije (2005). Primat privatnog života i luksuz kojeg pruža surplus kapitala, uz atomiziranost jedinki, stvara atmosferu u kojoj bi bilo naizgled suludo pružati otpor ili stvarno brinuti za globalne probleme. Objektivizacija subjekta omogućuje i esencijalizaciju Drugih, što vodi mikro-agresijama i političkom jeziku koji pod sloganom društvene pravde zadržava subjekte u onim kategorijama manjina koje su ekonomski prihvatljive. Uz nejasan pristanak pojedinaca, ideje i identiteti bivaju komodificirani (Apple, 2004, prema Kitching, 2011) Suučesništvo u šutnji opravdava se kroz primat instrumentalnog razuma koji je: „vrsta racionalnosti na koju se pozivamo kad proračunavamo najekonomičniju upotrebu sredstava za postizanje nekog cilja“ (Taylor, 1991, 5). Prijašnja kritika već je navela negativne utjecaje ovog ideala, kao što su nejednaka podjela dobara, zagađenje okoliša i svođenje čovjeka na ljudski kapital. Čak i u kontekstima medicine ili odgoja koji prvi padaju na pamet, gdje bi očitiji pristup bio onaj brige, empatije i relacije, objektivni ideal pristupa čovjeku kao objektu.

Taylor kao svoje rješenje predlaže reviziju pojma autentičnosti, koja bi bila srednji put između polarnih opozicija suvremenih kritičara društva. U svom optimističnom i blagom tonu kaže da je jedan od izvora apatije ideja da se sustav u potpunosti mora dokinuti kako bismo ga se oslobodili, što je navodno prevelik i suviše obeshrabrujući

zadatak. No, u postmodernoj teoriji (Gee, 1999) čak i „mala“ promjena unutarnjeg pravila za koju se Taylor zalaže – jest ustvari, upravo promjena pravila, kojom stupamo u posve novi sustav, odnosno Diskurs. Zato sagledavam Taylorovu etičku koncepciju autentičnosti sa nešto većim kredom od onoga kojeg je sam sebi dopustio.

Autentičnost kao etički koncept

Taylorova shema autentičnosti je sljedeća:

„(...) „autentičnost (A) uključuje (i) kreaciju i konstrukciju kao i otkriće, (ii) originalnost, te često (iii) opozicijsku poziciju naspram društvenih pravila i čak potencijalno onomu što prepoznajemo kao moralno. (...) (B) zahtjeva i (i) otvorenost horizontima značaja (inače kreacija gubi pozadinu koja je može spasiti od beznačajnosti) i (ii) samo-definiranje u dijalogu. Mora biti dozvoljeno da su ove dimenzije u tenziji.“ (Taylor, 1991, 66)

Objasnit ću elemente ove sheme i zašto ih je važno shvatiti u tandemu kako bi se kasnije autentičnost mogla gledati u normativnom svjetlu pedagogije.

Kao što je prepoznato u kulturnom presjeku povijesnog razvoja koncepta autentičnosti, on uključuje konstrukciju, kreaciju i otkriće identiteta koje seže dalje od kopiranja ili asimilacije. Umjetnik romantizma, kao što su općenito prepoznali Goethe i Hegel, postavio je pred sebe zahtjev autentičnosti zato što je njegovo duboko nezadovoljstvo svojom unutrašnjošću u odnosu na svijet i obrnuto, bilo tek slučajno stanje svijesti koje se moralo nadići negacijom (Adorno, 2013), kako bi bila moguća inovativna kreacija. Opasnost leži u žargonskoj preobrazbi autentičnosti u imperativ diferencijacije, u kojoj se objektivizirani subjekt može samo reproducirati. Sljedeći element raščičava razliku između reproduciranja postojećeg statusa quo i istinske originalnosti, a to je više ili manje očito protivljenje društvenim standardima, normalnome, normi shvaćenoj kao moralnoj. Ovdje leži razlika između nečeg istinski originalnog, odnosno novog i proizvoda čiji *shock-value* ipak ne prelazi granice zadanog diskursa. Također, nešto originalno, u svom protivljenju uobičajenom, ne mora nužno izniknuti na mjestu koje je predviđeno za inovaciju u produktivističkom smislu, već izranja baš tamo gdje samo ljudska sloboda naslućuje da se nešto mora desiti, odnosno „*treba da*“ tako bude iako još nije. Ovo su karakteristike autentičnosti koje se odnose na individuu koju možemo opisati autentičnom i odnose se na životnost subjekta. Suprotno tomu, ono što ne krši pravila

postojećeg diskursa ostaje asimilirano u isti, odnosno postaje dio postojećeg, prihvaćenog, normalnog. Inzistiranje na diferencijaciji koja nije originalna ni kreativna vodi ekstremnom individualizmu, a društvo u kojem je svaka različitost važna *samo zato* što je različita vodi gubljenju značenja o kojem sam već pričala. Diferencijacija bez izvanjskog kriterija vrednovanja nužno pretpostavlja da je svatko jednako važan i u tom smislu jednako nevažan, pri čemu se čovjek svodi na broj odnosno ljudski kapital. Prividna posebnost postaje zamjenjivost.

Zato, da bismo rekli da je netko autentičan, potreban je sklad sa elementima sheme koji se odnose na *svijet* te oblikuju identitet jedinice *relacijski*. Pretpostavka je, a ona se poklapa sa dosadašnjim kriterijem povezanosti čovjeka i svijeta, da se identitet gradi u *dijalogu* pri čemu je jezik osnovna ljudska karakteristika: „postajanje ljudskog uma u ovom smislu nije „monološko“, nije nešto što svatko postiže samostalno, već dijaloški“ (Taylor, 1991, 33). Pojedinaac vodi razgovor sa njemu važnim drugima (Mead, prema Taylor, 1991) a Taylor taj koncept proširuje na *razgovor* u kojem je cijeli doživljeni svijet čovjekov sugovornik. Pozitivno ili negativno pozicioniranje ne samo prema drugim ljudima već i prema svemu što nas okružuje, a čega smo svjesni, omogućuje pronalaženje obrisa vlastitog identiteta. Ako sam jedno, onda sam istovremeno to jedno i nisam sve što to nije. S druge strane, naša ljudska osjetila, naša fizička prisutnost i vremenska pozicioniranost onemogućavaju nam da apsorbiramo cijeli svijet istovremeno. Ostvarujemo se sada i ovdje, prema tome, u svom limitiranom vremenu na Zemlji biramo ono što je bitno za naš identitet, što je razina o koju smo vidjeli kod egzistencijalizma. No što je meni važno, a da je (prividno) izvanjsko meni, čime opisujem sebe kad djelujem u odnosu na to? Za Noddings (2013) je to bila *briga o*, a za Taylora (1991) su to *horizonti značaja* (*horizons of significance*). Pojednostavljeno ih možemo opisati kao težnju k pravdi ili nečemu što stvarno jest od veće važnosti u svijetu. Ipak, horizont značaja ne pogoni, ustvari, naša sloboda izbora. Definirati identitet samo preko niza okolinskih faktora koji su svi uzeti kao jednako važni ponovo nas vraća na to da, ako je svaki izbor jednako valjan, sam čin izbora je nebitan. To opet pokazuje da sloboda izbora nije jednaka slobodi. Horizont značaja onda mogu tumačiti kao nešto čemu težim, a što je više od mene i više od svijeta kakav do sad je. To je kreativan dijalog mene i svijeta, u kojem mi je stalo do svrhe prema kojoj intencionalno, svjesnom odlukom usmjeravam svoje djelovanje, a koja se tek ima ostvariti u praksi.

Kad prvi dio sheme ne bi bio uključen, zanemarila bi se individualnost pojedinca. Čak i kad se posebnost naizgled slavi, ona može ostati na razini reprodukcije i tada ne može biti prepoznata kao istinska autentičnost. Slično je pokazala i Noddings sa razlikom brige o i brige za u kojoj briga za, koja je autentična u svom pristupu subjektu, često krši i nadilazi pravila, pa čak i zakone (2013) Kad bi pak drugi dio sheme ostao nezastupljen, kao što se lako primjećuje u kapitalističkom idealu zapada, racionalni pozitivizam preostaje odgovor na nihilizam, na izostanak svrhe. Posebnost postaje samovolja, privatno pravo gazi socijalna i pojedinac postaje narcisoidan. Ovo bi možda bila šokantna izjava da ne postoje svakodnevni dokazi o neetičkom postupanju prema drugima u lovu na kapital. U kritici žargona autentičnosti egzistencijalizma Adorno je naveo: „Postojanje postaje odnos sa samim sobom, u kojem se nadalje ništa ne može začeti. Postaje, kako jest, apsolutiziran trenutak posredovanja, bez ikakvog obzira što je to posredovano.“ (2003) Nakon objektivizacije sebe preostaje samo *ja jesam ono što jesam*, bez onoga što mogu postati, bez kreacije. Problem nastaje onda kada je to ja ne reflektirano, bezobzirno, zlo. Logika proučavanja autentičnosti koja se previše usmjerava na unutrašnjost, bez referentne točke za usporedbu svog bića sa vanjštinom, može služiti legitimiranju zla. Adorno tako kritizira: „ideja autentičnosti koja je usmjerena samo unutra i prema tome ignorira objektivni socijalni kontekst i kako su naša sebstva povijesno oblikovana, prije sprječava nego omogućava stvarnu slobodu, pošto mistificira realni proces dominacije.“ (Adorno prema Kerber i suradnicama, 34, 2007) Ja koje nije razvijeno s obzirom na svijet je osakaćeno i devastirajućeg učinka kada samo sebe podigne na razinu moći iznad drugih. Prema tome, zato što je čovjek biće čija se subjektivnost oblikuje u interakciji s izvanjskim svijetom, autentičnost mora također biti povezana s kontekstom u kojem čovjek egzistira kao slobodno biće. Autentično zlo zato, u skladu sa idejom slobode i etički shvaćene autentičnosti, odbacujem kao ne-autentično.

Pokazala sam kontekst razvoja autentičnosti kao ideje, dala kritiku nepotpune etičke koncepcije autentičnosti i predložila Taylorovu (1991). Nakon filozofije i etike, zanima me kako pedagogija vidi autentičnost?

Autentičnost kao pedagoški pojam

U ovom radu prikazala sam do sad dvije razine ili koncepcije autentičnosti, prvo autentičnost kao društveni ideal, zatim kao etički koncept. Sada želim prikazati autentičnost kao pedagoški pojam te njegove operacionalizacije.

U kontekstu pedagogije, autentičnost vidim kao pedagoški pojam čiji normativni aspekt ima korijen u Taylorovom (1991) etičkom modelu autentičnosti. Autentičnost je, dakle, pedagoški pojam kojim se može opisati karakteristika posebnog, stvaralačkog ljudskog bića koje se razvija, a čiji je unutrašnji svijet kongruentan s njegovim djelovanjem u svijetu. Pod premisom čovjeka, kao subjekta pedagogije, koji se razvija prema svojoj svrsi, autentičnost se kao ljudska karakteristika shvaća razvojno i u tom smislu može se dalje operacionalizirati. Predstaviti ću nekoliko takvih operacionalizacija.

Izvor koji sam već nekoliko puta spominjala u ovom radu, a koji priča između ostaloga i o pedagoški utemeljenom pogledu na autentičnost je onaj Bartulović, Kušević i Širanović (2019). Autorice vide autentičnost kao jednu od ključnih dispozicija za pedagoško djelovanje. Utemeljuju svoje viđenje istinski pedagoškog djelovanja kao onog usmjerenog na kretanje individue prema onome što može postati (Komar, prema Bartulović i sur, 2019) i to je pogled na svrhu koju eksplicitno dijelim s autoricama. Dispozicije vide kao normativne, što znači odbacivanje heteronormativnog usvajanja kompetencija potrebnih za učinkovito sudjelovanje u zadanom društvenom okviru, te u najopćenitijem smislu usmjerenost na slobodu i samoodređenje individue, približavanje kojima se događa putem pedagoškog odnosa (Bartulović i sur, 2019) Ovime se ukazuje na poveznicu između svrhe pedagogije shvaćene kroz slobodu, pedagoškog odnosa i autentičnosti kao jedne od dispozicija. Nazivlja koja se koriste pri diferencijaciji potrebnih dispozicija u široj literaturi mogu se razlikovati, no često se ističu podudarni ključni koncepti, kao što se primjerice reflektivnost i etičnost uz autentičnost koje autorice navode kao dispozicije stalno provlače i kroz ovaj rad ukazujući na njihovu međusobnu povezanost. Dispozicije određuju kao: „za autonomno pedagoško djelovanje prediktivna uvjerenja i osobine razvijajućega karaktera“ (Bartulović i sur, 2019, 113) Dispozicija vodi prevladavanju diskrepancije između znanja, uvjerenja i ponašanja odgajatelja, i temelj je operacionalizaciji pedagoškoga djelovanja odgajatelja, kao i poučavanja za takvo djelovanje (Bartulović i sur, 2019) Dispoziciju autentičnosti autorice prikazuju ovako:

„Autentičnost shvaćamo kao transparentnu jedinstvenost, samosvijest i samosvojnost. U relacijskome karakteru autentičnosti (transparentni odnos mene sa svijetom) očituje se njena pedagoškičnost – autentičnost pedagoginje u pedagoškome odnosu nalazi se u njenome umijeću da njena autentičnost podržava autentičnost odgajanje, a ne da se reflektira u odgajaničinoj težnji da pedagoginjinu autentičnost zrcali, odnosno reproducira (...)“ (Bartulović i sur, 2019, 119)

Dakle, autentičnost kao dispozicija je osobina individue da je njen unutarnji svijet kongruentan sa djelovanjem, te osobine samosvijesti i samosvojnosti – prepoznavanja i odgovornog prihvaćanja sebe. Prediktivnost autentičnosti za pedagoško djelovanje, kao dispozicije, pojašnjavaju autorice, leži u transparentnosti odnosa sebe i svijeta, te se pokazuje kao izostanak potrebe autentične osobe da diktira oblikovanje druge osobe po sebi. Prikazano tumačenje u skladu je sa etičkim zahtjevom kojeg sam postavila i također odbacuje mogućnost autentičnog zla kao ne-pedagošku, te naglašava da se autentičnošću grade isključivo prisni odnosi što povezujem sa korištenim i elaboriranim konceptom brige i brižnog odnosa kod Noddings (2013).

Osim toga, autorice prepoznaju i važnost karakteristika odnosa blizine i distance (Bašić, 2015, prema Bartulović i sur, 2019), što je i jedan od elemenata učeničke percepcije autentičnosti u nastavnika, u istraživanju Bruyckere i Kirschner (2016). Njihovo istraživanje definiralo je četiri elementa autentičnosti. To su ekspertiza, strast, jedinstvo i distanca kao četiri deskriptivna kriterija koje zadovoljavaju nastavnici koje su učenici okarakterizirali autentičnima. Ekspertiza i strast vezana su uz način predavanja, u kojem se vidi da nastavnik živi svoj predmet. U ovom je radu već bilo riječi o tome kad se ličnost odgajatelja postavlja u primat nad sadržajem i zaključilo da autoritet nastavnika leži u posebnom načinu na koji on živi svoj rad i djelatnost. Jedinstvo se odnosi na podudarnost ili kongruenciju posebnosti nastavnika sa njegovim djelovanjem. Distanca, koja prvotno zvuči kontradiktorno *prisnom* odnosu kojeg zastupaju Bartulović, Kušević i Širanović (2019) također sam u ovom radu već objasnila kroz Noddingsin koncept brige pri kojemu je ponekad izostanak akcije uz unutarnju posvećenost upravo ono što nastavlja omogućavati prisni i brižan odnos (2013). Distanca kao jedno od praktičkih obilježja odnosa je kontekstualna obzirom ne samo na odgojenikove potrebe već i na autentičnost odgajatelja.

Teorijski i empirijski doprinos istraživanju autentičnosti u pedagogiji primijetila sam u radu Cranton i Carusette (2004) U longitudinalnom istraživanju autentičnosti formirale su model autentičnosti koji nužno uključuje: svijest o sebi, svijest o drugome, odnos i svijest o odnosu između sebe i drugoga, te o širem kontekstu koji obuhvaća svo troje. Na svaki od ova četiri elementa utječe neizostavna kritička refleksija. Time su pokazale da je autentičnost relacijska, razvojna i transformativna. Relacijska je, kao što je u skladu sa Taylorovom etičkom koncepcijom horizonta značaja na većoj skali, ali i na tragu Brofenbrenera na inter-relacijskoj razini odnosa. Razvojnost autentičnosti u skladu je s pogledom na autentičnost kao na dispoziciju i istovremeno neizostavna sastavnica pedagoški shvaćene autentičnosti. Posebno mi je zanimljiv i spomenut transformativni kapacitet autentičnosti u odnosu, kojim ću se zaključno baviti u sljedećem poglavlju.

Autentičnost u pedagoškom odnosu

Tekst ovog diplomskog ponekad mi se, dok ga iščitavam, čini kao detektivska potraga za tragovima autentičnosti u postojećoj teoriji o pedagoškom odnosu. Vrijeme je za scenu otkrivanja, pa ovo poglavlje želim započeti sumiranjem instanci u tekstu do sad, u kojima je zasjajio odraz koncepta autentičnosti. To su instance u kojima se opisuje bivanje osobe koju možemo opisati autentičnom.

Za početak, vodilja poglavlja o pedagoškom odnosu bio je Nohl, koji piše o ujedinjenom unutarnjem životu pojedinca, preciznije odgajatelja. Taj ujedinjeni život predstavlja odgojenikov uzor pri građenju sebe, ne kopiranjem ili prisilom, već po osjećaju životnosti odgajatelja. Sadržaj života odgajatelja, njegove posebne vrijednosti ili stavovi od manjeg su značaja, one se ne kopiraju, već poseban način na koji odgajatelj biva, prirodno i neusiljeno čini odgajatelja uzorom vrijednim ljubavi i divljenja. Sjedinjenost unutarnjeg života približava se *slici* kojom se opisuje bivanje u *Bildung*-u, koje je postavljeno i kao cilj odnosa kojim odnos prirodno završava. Intencija nije da odgajatelj postane klon svog odgajatelja, već da postigne ujedinjenost sebe. (Nohl, 1933/2019). Dio pedagoški shvaćenog pojma autentičnosti je upravo kongruentnost bića, njegove unutrašnjosti i djelovanja u svijetu. Isto se iščitava u konceptu pedagoškog takta kako ga tumači van Manen. On čak donosi fenomenološki prikaz autorefleksije nastavnice koja objašnjava kako uviđa da se drugačije ponaša, primjerice, u svom domu, prema svojoj djeci, nego u razredu prema učenicima – no u obje instance je ona – ona, ne glumi! (2015) Mnogi aspekti čovjeka, kako pokazuje Fromm, mogu biti sagledani kroz modus bivanja koje označava poseban način na koji netko jest, doživljava se kao radnja, djelatnost, proces, a ne kao objekt koji se posjeduje, ima (1984). Tako se i van Manen oslanja na koncept *singularnosti* osobe, pogotovo odgajatelja, a slično tome kod Noddings postaje jasno da kako bi odnos bio brižan, mora ga se iskreno primiti u njegovoj slobodi, posebnosti i kontekstualnosti. Da bi pristup djetetu bio ne-manipulativan, pokazala je i kako je potrebno da odgajatelj sagleda sebe i svoju ljudsku ograničenost (2013).

Ključan argument ovog diplomskog je da se ovi modusi bivanja u pedagoškom odnosu mogu opisati kao autentični. Autentičnost je karakteristika bića kao posebnog, čiji je unutrašnji svijet kongruentan s vanjskim djelovanjem.

Autentičnost u pedagoškom odnosu je karakteristika subjekata, odnosno sudionika odnosa, odgajatelja i odgajanika. Pedagoški odnos može afirmirati i poticati autentičnost sudionika, što se posebno odnosi na odgajatelja u smislu dispozicije i s obzirom na njegovu etičku odgovornost za pokretanje i održavanje odnosa, te na odgajanika u smislu bivanja autentičnim u procesu razvijanja svog identiteta te reciprociteta u odnosu. Pedagoški odnos kvalitativno se razlikuje ovisno o autentičnosti sudionika odnosa.

Da bih sagledala kvalitetu autentičnog pedagoškog odnosa ili utjecaj autentičnosti na sam pedagoški odnos, trebam promotriti sadržaj odnosa. Uvjerenja sam da, ukoliko je autentičnost karakteristika bića koje teži slobodi i čije su djelovanje i identitet odraz povezanosti čovjeka i svijeta – čije djelovanje tad je transformativno, u smislu preobražavanja postojećeg u novo i inovativno, onda je i odnos takvih autentičnih jedinki prožet transformativnim potencijalom.

Transformativni potencijal autentičnosti u pedagoškom odnosu

Kako bih pokazala transformativni potencijal autentičnosti u pedagoškom odnosu, ponovit ću jednu od početnih teza koje su inspirirale ovaj rad. Odnos koji uključuje autentičnost ima posebnu kvalitetu. To znači da pedagoški odnos u kojem sudjeluju autentični pojedinci, ima poseban proizvod. Do sad je jasno da je taj odnos prisan, odnosno brižan. Za razliku od prijateljskog, pedagoški odnos je asimetričan i normativan, iz čega proizlazi zahtjev za etičnošću, poštivanjem i težnjom slobodi, što se podudara sa pedagoškim konceptom autentičnosti. Nakon karakteristika pedagoškog odnosa i pedagoške autentičnosti, još mogu zaviriti u proizvod pedagoškog odnosa u kojem su sudionici autentični i pokazati kako je poseban.

Za jedno moguće tumačenje proizvoda pedagoškog odnosa, odnosno relacijskog sadržaja u oblaku između dva sudionika pedagoškog odnosa okrenut ću se još jednom Kangrgi koji citira Marxa: „Ako pretpostaviš čovjeka kao čovjeka, a njegov odnos prema svijetu kao ljudski odnos (...) Svaki od tvojih odnosa prema čovjeku – i prema prirodi – mora biti jedno određeno ispoljavanje tvog zbiljskog individualnog života koji odgovara predmetu tvoje volje“ (Marx, 1844, 259, prema Kangrgi, 1966, 126) te i sam kaže: „nema odnosa bez proizvedenog predmeta, ni predmeta bez djelatno-smisljeno-svrhovitog odnosa“ (Kangrga, 1966, 114) Prvo, na jezičnoj razini razlikujem *odnos čovjeka prema*

svijetu i odnos' koji je proizvod odnosa dvoje ljudi unutar pedagoškog odnosa. Dakle, odnos odgajatelja prema pedagoškom odnosu mora biti, da bi bio ljudski odnos, „određeno ispoljavanje tvog zbiljskog individualnog života“ tj. odgovarati tome tko odgajatelj jest i kako biva. Drugo je svijest koju odgajatelj mora imati prilikom odnošenja prema odnosu' kojeg stvara u pedagoškom odnosu, „predmetu tvoje volje“. Odnos' je proizvedeni predmet pedagoškog odnosa koji zatim povratno i instantno utječe nazad na čovjeka kao svijet, njegova pred-metnost.

Nuspojava pedagoškog odnosa svakako je znanje, no to znanje se ne shvaća kao primat spoznaje nad pojedincem, kao što ga nema ni sadržaj, već kao teško mjerljiva ali osjećana, opažana, življena promjena pojedinaca. U tom smislu ne tumačim ni sukonstrukciju znanja primarno kao karakteristiku sadržaja već kao kvalitativnu promjenu osobe koja sudjeluje u procesu odnosa, i kroz njega se dijalektički razvija kroz vrijeme. Znanje je bitno onoliko koliko je utjelovljeno a ne apstrahirano jer je tek tad pitanje bivanja odnosno postajanja osobom, a time i pedagoško pitanje. Proces pedagoškog odnosa u kojem se teži toj promjeni može se nazvati procesom postajanja čovjekom, ili procesom humanizacije.

Proces humanizacije je preduvjet je transformativnog procesa kako ga objašnjava Freire (2002), za kojega je početak emancipacije imenovati tlačitelja u sebi. Primjeri su internalizirana uvjerenja o opresivnoj stvarnosti kao zadanoj, danoj, prirodnoj, nepromjenjivoj, prema kojima onda čovjek regulira sam svoja ponašanja bez da je svjestan utjecaja ideologije. Prvi korak, spoznati sebe, paralelan je postajanju autentičnim u smislu kako je ona postavljena u ovom radu: kao relacijska, razvojna, etična karakteristika pojedinca koji je originalan i različit u kreativnom, a ne puko diferencirajućem i reproducirajućem smislu. Proces emancipacije koji je ključan za transformativno djelovanje započinje osvješćivanjem sebe – što može biti potresno, bolno i emocionalno iskustvo koje je paralelno hegelijanskom procesu negacije o kojemu je pričao Trilling (1997) kao prvom koraku u prijelazu prema autentičnom subjektu.

„Odbiti važnost subjektivnosti u procesu transformiranja svijeta i povijesti je naivno i pojednostavljeno. To bi značilo priznati nemoguće: svijet bez ljudi. Objektivistička pozicija je lažna jednako kao i subjektivistička, koja postulira ljude bez svijeta. Svijet i ljudska bića ne postoje odvojeni, već postoje u stalnoj interakciji“ (Freire, 1970, p. 32 prema O'Brien, 2011)

Autorica O'Brien pokazuje kako je postmoderni ideal odvojenog subjekta koji je kritiziran i u ovom radu suprotan od Freireove koncepcije transformacije. Tako i Bartulović, Kušević i Širanović napuštaju shvaćanje pedagoginje „kao neutralne profesionalke apstrahirane od osobnih uvjerenja, kvaliteta i ograničenja“ (2019, 113) što je u skladu sa njihovim čitanjem Girouxa i koncepta transformativne intelektualke. Odbacivanje subjekta kao odvojenog od svijeta vodi ka shvaćanju njegove povezanosti sa svijetom. Aktivna povezanost sebe sa svijetom je transformativna jer prepoznaje da ne samo da svijet utječe na mene, već da i ja mogu utjecati na svijet. Moja unutarnja promjena je značajna ne samo po sebi, već po tome što to *tko* jesam, kao historijski subjekt, uvjetuje moje djelovanje, a time i utjecaj na, i promjenu, svijeta. Jedinka koju opisujemo kao autentičnu djeluje kreativno i originalno – *ispoljava svoj zbiljski individualni život*; sebi svojstveno. Također, autentična osoba je ona koja gradi svoj identitet s obzirom na horizonte značenja i svjesna je kontekstualnih čimbenika koji su utjecali na njen proces individuacije pa je njena transparentnost ustvari kongruentnost unutarnjeg svijeta i njenog djelovanja prema vanjskom.

Ovakav identitet, djelovanje i bivanje često stavlja autentičnu osobu u riskantnu poziciju, kao što u svojim dilemama iz prakse oprimjerju Bartulović, Kušević i Širanović. (2019) Kitching (2011) predlaže kao ključno da identitet koji se stalno preispituje pređe iz stanja u riziku, u poduzimanje rizika – čime pokazuje preuzimanje autonomije i odgovornosti. Sa Taylorovom (1991) etičkom shemom koja uključuje odstupanje od normi i sa Noddingsinom (2013) etičkom brigom koja traži put van racionalne pravde rizik je jasan. Da se autentičnost isplati bez obzira na rizik jasno je ne samo iz transformativnog potencijala autentične osobe i njenih autentičnih odnosa sa svijetom, već i iz shvaćanja da brižan, investiran, prisan odnos koji proizlazi iz autentičnosti producira radost. Ako želim živjeti slobodno, pod čime mislim na oslobođenost od opresije proizišle iz otuđenja, onda težim autentičnosti. Težnja autentičnosti zahtjeva i promjenu u osobi koja uključuje povećanje kapaciteta osjećanja svih ljudskih emocija. Potencira se i promjena svijeta koja je realizacija nade u bolje sutra, potrebna i vrijedna borbe.

Vraćajući se na emocije kao motivator ljudskih, slobodnih, pedagoških odnosa moram spomenuti što O'Brien (2011) eksplicira kao poveznicu između Freireove etike pravde i feminističkih etika brige, čija predstavnica je i Noddings. Iako je Freire

zaokupljen pravdom, uvjeti transformacije za njega su poznavanje sebe, dijalog, refleksija i s njom povezana akcija i *emocije*. Ovo su odrednice koje se podudaraju sa etikom brige i sa konceptom autentičnosti u pedagoškom odnosu. Emocije, afekt, neodvojive su od ostalih ljudskih sastavnica, a racionalizacija razmišljanja i emocija je ne samo protivna brizi već i opresivna (Gilligan, prema O'Brien, 2011) Životnost osjećanja autentičnog postojanja s drugima je ono što nas motivira na odnose, a eksplicirana emocija je ljubav bazirana u dijalogu, koja vodi govorenju i djelovanju usmjerenom prema humanizaciji sebe i drugih. Ljubav je u tom smislu opet ono što pokreće pedagoški odnos, a transformacija svijeta se događa sukladno humanizaciji subjekta.

Racionalan koncept autentičnosti kao karakteristika objektiviziranog subjekta vodi ekstremnom individualizmu identiteta, deklarativnoj i tokenističkoj potkrjepi različitosti dopuštene granicama standarda produktivnosti. Pedagoški shvaćena autentičnost teži humanizaciji subjekta, sebe i drugih u dijalogu. Humanizirani subjekt povezan je sa svijetom i ima potencijal transformirati ga. Autentičnost se vidi kao karakteristika pedagoškog subjekta u pedagoškom odnosu, koji nosi potencijal za osobnu i društvenu transformaciju.

Zaključak

U ovom radu puno pažnje posvetila sam ontološkim postavkama i njihovom prelijevanju na pedagošku teoriju. Analizirala sam pedagoški odnos i istraživala pojam autentičnosti: ekspanziju značenja koje je pojam autentičnosti proživio i moguće etičke konceptualizacije autentičnosti. S obzirom na normativnu narav pedagogije autentičnost sam protumačila kao opisnu karakteristiku subjekta, koja tada kao pojam može pronaći svoje mjesto u pedagogiji. Prikazala sam suvremene pedagoški prihvatljive operacionalizacije autentičnosti, što se pokazalo komplementarnim tumačenju starije teorije o pedagoškom odnosu, etike brige i freireovskom konceptu humanizacije. U skladu s idejama kritičke škole, autentičnost može biti shvaćena kao kapacitet za transformativno djelovanje unutar i preko pedagoškog odnosa.

Ograničenje rada je teorijska hermetičnost, što znači da u radu skoro uopće nema ekspliciranih poveznica s konkretnim primjerima iz prakse. Ovo je problem pošto su ključni pojmovi rada, pedagoški odnos i autentičnost, u svojim realizacijama ekstraracionalni, pa u pokušajima da ih opišem kao teorijske koncepte nailazim na granice *ratia*. Teoriju, pogotovo pedagošku, s obzirom na zahtjev premošćivanja jaza teorije i prakse, obogatili bi fenomenološki prikazi. Anegdote i prikazi konkretnih situacija omogućile bi čitatelju – kao što su meni pri čitanju nekih izvora, da upali svoja ostala ljudska osjetila i senzibilitete pri razumijevanju koncepata koje obrađujem.

Odgovori na originalna pitanja koja su inspirirala istraživanje kompleksni su a ne jednoznačni te se pronalaze u sličnostima i paralelama teorija različitih autora, povijesnih i kontekstualnih karakteristika. Neki odgovori su: taj da je autentičnost moguća unutar pedagoškog, a ne samo prijateljskog odnosa, da je to posebno obilježje humanistički shvaćenog subjekta. Autentičnost uključuje osobni identitet i dijalošku relaciju između pojedinca i svijeta, u užem smislu prisnih veza i širem smislu svrhe u svijetu. Opravdanost ovako shvaćene autentičnosti u pedagoškom odnosu argumentirala sam pod pretpostavkom da pedagogija počiva na posebnim ontološkim i etičkim postulatima čovjekove slobode. Prepoznajem rizik ne-kritičkog sagledavanja pojma autentičnosti u svijetu u kojem dominira logika otuđenja subjekta, obrnuta od slobode i jedinstva subjekta i svijeta. Promjena kojom rezultira autentičnost unutar odnosa je ona humanizacije subjekta, a tom linijom autentičan odnos subjekata ima transformativni potencijal. Iako primarni fokus ovog rada nije bila kritika društva, opravdanost težnje za

autentičnošću u pedagoškom odnosu, ako se teorijska razrada ne čini dovoljnom potkrjepom, osvjetljava prikazano stanje svijeta kojem se zamišlja alternativa.

Ovaj rad je ostavio prostor ne samo za fenomenološke prikaze, već i za empirijska istraživanja uloge autentičnosti u odnosu, za istraživanje razlika u razvoju autentičnosti odgajatelja i odgajnika, istraživanje utjecaja autentičnosti jednog sudionika pedagoškog odnosa na drugog.

Za daljnje teorijsko razmatranje zanima me sličnost između koncepata autentično zlog čovjeka i opresora kojeg je naizgled nemoguće radikalizirati. Ako je autentično zlo shvaćeno kao odvojenost subjekta od svijeta i istovremeno kao njegova nadmoć i strahovlada nad tim svijetom, nije li to upravo opresija? Odbačeno kao nepedagoško, autentično zlo je u tom smislu izvor opresije. Podudarnost ovih teorijskih koncepata intrigira me jer mislim da je jedan od izazova transformativne pedagogije u susretu sa stvarnom osobom taj da ju, baš kada ju prepoznamo kao *zlu*, ne svedemo na teorijski koncept i odbacimo kao nepromjenjivu. Time bismo samo potvrdili objektivizaciju subjekta koja je i dovela do opresije. Kad se, igrom slučaja, u praktičnom smislu, ostvare kontekstualni uvjeti za dijalog s nekim koga ne mogu vidjeti kao čovjeka jer me opresija koju proizvodi toliko zasljepljuje, kako da postupam a da unaprijed ne odbacim mogućnost promjene subjekta kroz odnos? Kako da pregazim unutarnji otpor prema vlastitoj transformaciji koja je neizbježna u odnosu? Bojim li se da nisam dorasla promjeni koju će mi donijeti odnos? Mogu ili u takvom odnosu ostati autentična? Koliko velik spremnik suosjećanja, brige i ljubavi moram imati da ostanem otvorena za mogućnost pedagoškog odnosa s nekim tko me prvu toliko frustrira i odbija, i je li to uopće moguće ili poželjno? Je li je pretjerano tražiti od odgajatelja otvorenost za brižan odnos ako ga druga strana odbija, ili baš u tome leži pedagoški izazov? Koja je alternativa – ako odbacujem mogućnost pedagoškog odnosa između neko dvoje ljudi, ne odbacujem li tako nadu i uvjerenje u radikalno ljudsku sposobnost promijene na bolje? Mogu li stvarno zagovarati nježnu revoluciju temeljenu na ljubavi, suosjećanju i prihvaćanju ako i dalje postoje međuljudski odnosi koji su nezamislivi i ljudi koje odbacujem? Ako su odnosi mostovi između ljudi, preko kojih dolazi do transformacije subjekata, a tek po njoj je moguća transformacija svijeta, ne moram li kao transformativna pedagoginja ostati vječno zadužena za mukotrpano građenje tih mostova, u iščekivanju putnika s druge strane?

Literatura

- Adorno, T. (2003) *The jargon of authenticity*. London, New York: Routledge
- Bartulović i sur. (2019) Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoškično djelovanje. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 26 (2), str. 105-127
- Bašić, S. (1998) Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak* 139 (1), str. 33-43
- Bašić, S (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: Kritičko razmatranje *Odgojne znanosti*, (11) 2, str. 27-44
- Biesta, G. (2012) No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations, U: Ruitenberg, C.W. Ur., *Philosophy of education*, str. 1-13
- Bognar, B. (2015) Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 22 (2), str. 9-37
- Carusetta, E, Cranton, P. (2004) Perspectives on authenticity in teaching. *Adult education quarterly*, 55 (1), str. 5-22
- Carusetta, E, Cranton, P. (2004) Developing Authenticity as a Transformative Process *Journal of Transformative Education*, 2 (4), str. 276-293
- De Bruyckere, P, Kirschner, P, A. (2016) Authentic Teachers: Student Criteria Perceiving Authenticity Of Teachers, *Cogent Education*, 3 (1), str. 1-15
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Održivi razvoj zajednice – Odraž
- Frissen, N. (2017) The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (6), str. 743-756
- Fromm, E. (1984) *Imati ili biti*. Zagreb, Beograd: Naprijed, August Cesarec, Nolit
- Gee, J. P. (1999) *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London, New York: Routledge
- Giroux, H. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: Perica, I. ur., *Političko - pedagoško : Janusova lica pedagogije Zagreb*: Udruga Blaberon, str. 11-32

- Hechler, O. (2012) *Pedagoško savjetovanje: teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita
- Kangrga, M. (1966) *Etika i sloboda*. Zagreb: Naprijed
- Kerber i sur. (2007) What do you mean by “authentic”? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult education quarterly*, 58 (1), str. 22-43
- Kitching, K. (2011) Taking Educational Risks With and Without Guaranteed Identities: Freire’s ‘Problem Posing’ and Judith Butler’s ‘Troubling’. U: O’Shea, A. i O’Brien, M. ur., *Pedagogy, Oppression and Transformation in a ‘Post-Critical’ Climate: The Return of Freirean Thinking*, London: Continuum International Publishing Group, str: 102-119
- Komar, Z. (2008) Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), str. 127-136
- Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), str. 25-40
- Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. U: Kaštela, S. i Strugar, V. ur., *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 11, str. 47-60
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Liotard, J. (2005) *Postmoderno stanje : izvještaj o znanju*. Zagreb: Ibis-grafika
- Moorman Kim, E, Sheridan, S. M. (2015) Foundational Aspects of Family-School Partnership Research, U: Moorman Kim, E, Sheridan, S. M. ur., *Research on Family-School Partnerships*, Springer, str. 1-14
- Noddings, N. (1998) *Philosophy of Education*, Stanford university: Westview Press
- Noddings, N. (2013) *Caring: a relational approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press
- Nohl, H. (1933/2019) The Pedagogical Relation and the Formative Community [online]. Prev. Frissen, N, Researchgate. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/337170988_The_Pedagogical_Relation_and_the_Formative_Community [27.9.2021.]

O'Brien, M. (2011) Towards a Pedagogy of Care and Well-Being: Restoring the Vocation of Becoming Human Through Dialogue and Relationality. U: O'Shea, A. i O'Brien, M. ur., *Pedagogy, Oppression and Transformation in a 'Post-Critical' Climate: The Return of Freirean Thinking*, London: Continuum International Publishing Group, str. 14-35

Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma, *Pedagoškijska istraživanja*, 7 (2), str. 319-338

Schroyer, T. (2003) Foreword, u: *The jargon of authenticity*. London, New York: Routledge

Taylor, C. (1991) *Ethics of authenticity*. London: Cambridge, Mass: Harvard University Press

Trilling, L. (1997) *Sincerity and authenticity*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press

van Manen, M. (2015) *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Routledge

Vujičić, V. (2005) Političko obrazovanje i modeli demokracije, *Politička misao*, 42 (2), str. 55–75