

DIDASKALOS

Časopis Udruge studenata pedagogije
Filozofskog fakulteta Osijek



Udruga studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek (USPOS)

Godina III., broj 3.

Osijek, 2019.

Didaskalos – časopis Udruge studenata pedagogije
Filozofskog fakulteta Osijek, god. III., br. 3., 2019.

GLAVNA UREDNICA:

Petra Kolesarić

UREDNIŠTVO:

Marko Damjanović

Dominik Hudolin

Mato Kapular

Josipa Mikić

Matija Šunić

RECENZENTI:

izv. prof. dr. sc. Branko Bognar

izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš

doc. dr. sc. Renata Jukić

doc. dr. sc. Ljubica Matek

doc. dr. sc. Mirela Müller

dr. sc. Senka Gazibara

doc. dr. sc. Darija Rupčić Kelam

dr. sc. Sanja Simel Pranjić

Karlo Bojčić

Dean Cikovac

Sara Kakuk

Luka Pejić

Nemanja Spasenovski

LEKTORI:

Bernarda Brekalo

Ana Gorup

Domagoj Kaučić

Josipa Mikić

Ana Marija Miškulin

Lorena Oreški

Martina Prce

AUTORI:

Marijana Bošnjak

Nataša Grbović

Nina Huterer

Antonela Jančić

Kristina Janković

Klara Jurišić

Karlo Kimer

Jana Krstić

Anja Lončarić

Gorica Lukić

Vladimir Lukić

Danijela Mađarac

Ivana Mavračić Miković

Antonella Nagy

Luka Pongračić

Zvonimir Prtenjača

**LEKTURA I PRIJEVOD
NA ENGLESKOM JEZIKU:**

Vedran Domjanović

Talia Jurić

Jelena Karakaš

Valentina Markasović

Tihana Najdert

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I TISAK:

Krešendo – obrt za grafičke usluge

ISSN: 2584-5500

NAKLADNIK:

Filozofski fakultet Osijek, Lorenza Jäger 9

NASLOVNICA:

Saška Petrović

Časopis izlazi jednom godišnje.

150 primjeraka

KONTAKT:

E-mail: didaskalos.urednistvo@gmail.com

SADRŽAJ

RIJEČ GLAVNE UREDNICE	5
-----------------------------	---

ZNANSTVENI RADOVI

Marijana Bošnjak

<i>Determinizam ili učenje po modelu u obiteljima Karamazovih, Begovića i Glembajevih</i>	9
---	---

Karlo Kimer, Danijela Mađarac

<i>Deprivacija djetinjstva i obrazovnih mogućnosti u zemljama trećeg svijeta.....</i>	27
---	----

Jana Krstić

<i>Problemi unutar Platonove filozofije odgoja i obrazovanja: uvjetovanje i dvoznačnost u pisanju</i>	45
---	----

Vladimir Lukić

<i>On Education From A Moral Standpoint: Contemporar Education And Ethics</i>	57
---	----

Ivana Mavračić Miković

<i>Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću.....</i>	69
--	----

Luka Pongračić

<i>Analiza poželjnih kompetencija nastavnika za uspješno upravljanje razredom.....</i>	87
--	----

Zvonimir Prtenjača

<i>“Words Are Like X-Rays”: Education As A Mechanism Of Control In Aldous Huxley’s Brave New World.....</i>	99
---	----

STRUČNI RADOVI

Nataša Grbović, Kristina Janković

<i>Analysis Of Systems of Teachers’ Inital Education As A Prerequisites For Successful Organization And Leadership Of ExtracurricularActivities</i>	119
---	-----

Nina Huterer, Antonella Nagy

<i>Rizično seksualno ponašanje adolescenata.....</i>	137
--	-----

Antonela Jančić, Klara Jurišić, Anja Lončarić

<i>Postmoderna i promjene u braku i obitelji.....</i>	153
---	-----

Andrea Lemajić, Martina Stojanac, Antonija Vukašinović

<i>Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece</i>	165
---	-----

Gorica Lukić

<i>Critical Pedagogy – One of the Factors of Powerful Upbringing and Education.....</i>	179
---	-----

PRIKAZI I IZVJEŠTAJI**Kristina Božić**

Brian Barry. KULTURA I JEDNAKOST. Egalitarna kritika multikulturalizma201

Zrinka Lovrić

Jacques Salome ODVAŽNO NAĆI SVOJ PUT: Vještina iskrenog komuniciranja202

Karla Špiranec

Michael Stephen Schiro. CURRICULUM THEORY: Conflicting Visions and Enduring Concerns203

Dominik Hudolin

Rekapitulacija simpozija. 2. međunarodni studentski simpozij "Moć odgoja i obrazovanja"204

RIJEČ GLAVNE UREDNICE

Dragi čitatelji,

izrazito mi je zadovoljstvo predstaviti Vam treće izdanje časopisa „Didaskalos“, koji izdaje Udruga studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek.

Udruga djeluje od 2015. godine, a prvi je broj časopisa objavljen 2017. godine. Inicijativom sveučilišnih profesora i nastavnika, kao i studenata pedagogije časopis je izašao već treću godinu za redom. Veliki angažman profesora Odsjeka za pedagogiju i studenata Udruge u organizaciji Drugog međunarodnog studentskog simpozija „Moć odgoja i obrazovanja“, koji je održan u svibnju 2019. godine, pridonio je stvaranju časopisa te s ponosom ističem da časopis sada po prvi puta sadrži domaće, ali i inozemne radove.

Treći broj časopisa „Didaskalos“ osmišljen je i realiziran kao prilika za istraživanja i objavu tema zanimljivih studentima pedagogija, kao i srodnih odgojno-obrazovnih znanosti. Može se reći da časopis sadržava usko pedagojske i pedagoške teme, ali i brojne radove iz područja filozofije odgoja i obrazovanja, socijalne pedagogije te književnosti s odgojno-obrazovnom tematikom.

Ovom prilikom zahvalila bih se članovima Uredništva trećeg broja „Didaskalosa“, koji su marljivo i strpljivo cijele godine radili na realizaciji i objavi časopisa. Zatim svim profesorima i asistentima Odsjeka za pedagogiju te profesorima Filozofskog fakulteta Osijek, koji su svojom podrškom i konstruktivnim kritikama omogućili još jedno kvalitetno izdanje časopisa. Zahvaljujem i svim članovima Udruge koji su pridonijeli stvaranju časopisa. Veliko hvala upućujem i svim autorima radova, koji su svojim vještim istraživanjima i pisanjem obogatili časopisa. Nadalje, zahvale upućujem Studentskom zboru Filozofskog fakulteta, Studentskom zboru Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te Osječko-baranjskoj županiji koji su omogućili financijska sredstva potrebna za tiskanje i grafičku obradu časopisa. Zahvaljujem upravi Fakulteta i prodekanu doc. dr. sc. Leonardu Ponu na pruženoj potpori. Također, upućujem jedno veliko hvala i ostalima koji su aktivno sudjelovali na projektu, lektorima i lektorima, prevoditeljima i našim diplomiranim USPOS-ovcima.

Za kraj, treba reći da ovo ipak nije kraj te da Vam, u ime Uredništva trećeg broja, želim uživanje u čitanju, a mladim generacijama studenata da nastave stvaranje novih brojeva časopisa „Didaskalos“.

Petra Kolesarić
glavna urednica

ZNANSTVENI
RADOVI

Marijana Bošnjak
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
u Osijeku

Izvorni znanstveni rad
UDK 821.161.1.09 Dostojevski,
F.M.-31
821.163.42.09 Kozarac,
I.-31
821.163.42.09 Krleža,
M.-31
37.018:159.953

DETERMINIZAM ILI UČENJE PO MODELU U OBITELJIMA KARAMAZOVIH, BEGOVIĆA I GLEMBAJEVIH

Sažetak

Cilj je ovoga rada interdisciplinarnim i komparativnim pristupom dokazati kako su različite književnopovijesne poetike različito interpretirale pojmove determinizma i učenja po modelu. Interdisciplinarnost se ogleda ponajprije u reinterpretaciji kanonskih djela pomoću filozofskih, bioloških i psiholoških objašnjenja pojma determinizma te pedagoških određenja učenja po modelu. Problematika determinizma, odnosno učenja po modelu postaje novi interpretacijski ključ u djelima koja su s obzirom na spomenutu problematiku reprezentativna, a to su romani „Braća Karamazovi“ Fjodora Mihajloviča Dostojevskog i „Đuka Begović“ Ivana Kozarca te drama „Gospoda Glembajevi“ Miroslava Krleže. Komparativnim pristupom, čiji su poredbeni elementi svjetska i nacionalna književnost te stilske formacije realizma, modernizma i psihološkog realizma, dokazane su fundamentalne razlike navedenih djela s obzirom na tumačenje arhetipskog odnosa oca i sina koje proizlaze iz poetičkih karakteristika, ali i različitog pristupa pojmovima determinizma i učenja po modelu. Razlikovni element ovih romana leži u pristupu odgojnoj problematici koja je ponegdje izražena eksplicitno, kroz fabularne sekvence ili reminiscencije likova iz djetinjstva, a drugdje implicitno, imitacijom očevog ponašanja od strane sinova protagonista u odrasloj dobi. Dakle, iako je promatrana problematika u navedenim djelima slična, upravo se poredbeno-interdisciplinarni pristup pokazao ključnim za tumačenje književnih kanona jer je suvremeni pristup književnim djelima okrnjen bez međudjelovanja drugih znanosti, ponajprije psihologije i pedagogije koje su temelj promatranja tematskog problema navedenih djela.

Ključne riječi: „Braća Karamazovi“, „Đuka Begović“, „Gospoda Glembajevi“, odgoj književnih likova, učenje po modelu

UVOD

Fjodor Mihajlovič Dostojevski, Ivan Kozarac i Miroslav Krleža trojica su književnika za koje se na prvi pogled čini da nemaju mnogo toga zajedničkoga jer se razlikuju po pripadnosti stilskoj formaciji, a uz to, Dostojevski je pripadnik ruske nacionalne književnosti. Ipak, neke sličnosti među njihovim najpoznatijim djelima *Braća Karamazovi*, Đuka Begović i *Gospoda Glembajevi* već su istaknute u dosadašnjim analizama. Pšihistal (2009) je naglasila da je ocuobojstvo središnji (karamazovljevski!) motiv romana Đuke Begovića; Oklopčić (2008) je implicitno povezala *Braću Karamazove* i *Gospodu Glembajeve* određenjem pojma genealoškog ciklusa, a Hećimović (1976) i eksplicitno, istovremeno naglašavajući jedinstvenost Krležinog genealoškog ciklusa koji se temelji na dramskim djelima za razliku od ostalih velikih genealoških djela koja su uglavnom prozni ostvaraji. Osim toga, i Senker u komentarima i tumačenjima *Gospode Glembajevih* donosi citat Josipa Horvata koji glembajevštinu tumači kao mješavinu „karamazovštine, oblomovštine i ljevičarskih socijalnih nazora“ (Horvat, 1929, prema Senker, 2000: 421) pri čemu se veza s *Braćom Karamazovima* tumači ljubavnim trokutom oca, sina i žene. Također, važno je naglasiti da je u svim romanima riječ o jednoroditeljskoj obitelji čiji je uzrok nastanka majčina smrt, čime je ukinuta ravnoteža između dvaju roditeljskih modela. Prije nego li se krene s interpretacijom romana s obzirom na prevladavanje determinizma ili učenja po modelu u oblikovanju protagonista, dat će se kratak prikaz dosadašnjih stavova književnih povjesničara o navedenoj problematici te određenje važnog pojmovlja.

Fjodor Mihajlovič Dostojevski autor je opsežnog romanesknog opusa,¹ koji se dijeli na dvije razvojne faze, psihološku i metafizičku čiju razdjelnicu predstavljaju *Zapisi iz podzemlja* (Berđajev, 1981: 41), odnosno tri prema Laueru (2009) i Flakeru (1975), pri čemu *Braća Karamazovi*, kao njegov posljednji i najkompleksniji roman predstavljaju „sintezu njegova cjelokupnog stvaralaštva“ (Stojnić, 1972: 201), zbog čega su vrlo često različito žanrovski određeni - kao ideološki (Flaker, 1965: 128), pustolovni (Pozner, 1981: 47) ili kriminalistički roman (Lauer, 2009: 140), a neki ga svrstavaju i u posebnu stilsku formaciju mističkog realizma (Berđajev, 1981: 40). U književnim je analizama naglašavana uglavnom uloga genetskog determinizma jer su *Braća Karamazovi* povezani istim biološkim naslijeđem: „Svi oni podjednako nose u sebi karamazovsko zlo, stihiju Fjodora Pavlovića, pečat njegovih grijehova. Svaki od njih se na svoj način bori protiv karamazovštine u sebi“ (Stojnić, 1972: 205), a tome u prilog ide i etimologija prezimena Karamazov kao „loze crna obraza“ (Čvrlijak, 1969: 190). Nekoliko desetljeća nakon izlaska *Braće Karamazovih*, u žanrovski raznovrsnoj književnoj produkciji² Ivana Kozarca objelodanjen je i roman Đuka Begović,

1 Napisao je nekolicinu romana kao što su *Bijedni ljudi* (1846.), *Bijele noći* (1848.), *Netočka Nezvanova* (1849.), *Selo Stepančikovo* (1859.), *Zapisi iz mrtvog doma* (1861.-1862.), *Poniženi i uvrijeđeni* (1861.), *Zločin i kazna* (1866.), *Demoni* (1871.-1872.), *Zapisi iz podzemlja* (1872.), *Mladić* (1875.) i *Braća Karamazovi* (1879.-1880.).

2 Tijekom života objavio je zbirku pripovjedaka *Slavonska krv*, a posthumno su objavljene i *Izabrane pripovjetke*, roman Đuka Begović i *Pjesme*.

koji se „uklapa u glavne preokupacije hrvatske moderne“ (Nemec, 2012: 292). Određen je kao psihološka studija „slavonskog mentaliteta“ (Nemec, 1998: 52), čime je naglašena hereditarna komponenta, što neki drugi autori (Bilić, 2005: 30, Visković, 1996: 48) povezuju s poetikom naturalizma, a Markasović (2011) naglašava i odgojnu komponentu u oblikovanju lika. Osim ucijepljenosti u modernizam i nekih naturalističkih karakteristika, Bilić (2006) ističe i neoromantičarske crte svojstvene modernizmu. Krležino književno stvaralaštvo, koje počinje netom nakon Kozarčeve smrti, dijeli se na četiri dramska ciklusa³ usporedno s kojima nastaje i ciklus simfonija, ratne lirike, protubečki ciklus *Hrvatski bog Mars, Balade Petrice Kerempuha*, romani *Povratak Filipa Latinovicza, Na rubu pameti, Banket u blitvi* i *Zastave* (Vučetić, 1983: 10), a posebnu vrijednost među dramama zauzimaju *Gospoda Glembajevi* jer je to ujedno i Krležin prvi veći „izvannacionalni uspjeh“ (Prosperov Novak, 2003: 324). Književni analitičari i povjesničari uglavnom su isticali utjecaj „nordijske škole i neonaturalizam“ (Bočkai, 2016: 83; Prosperov Novak, 2003: 324) u toj drami, iako ona pripada novom realizmu, ali je istovremeno i socijalno angažirana jer se izravno utvrđuje „da građansko društvo počiva na grabežu, umorstvu i prijevari“ (Senker, 2000: 412). Također, drama zadržava bitna obilježja ekspresionizma jer se prije svega, tvrdnja da je „vrijeme ekspresionističke drame noć“ može primijeniti tijekom drugog čina u kojem se odvija Leoneov sukob s ocem čime je naglašena i analogija sa subjektivnim stanjem svijesti koje Senker karakterizira kao „mrak u duši“ (Senker, 2000: 23). Kao i u tumačenju lika Đuke Begovića i u tumačenju Leonea Glembaja uglavnom je naglašavana genetska komponenta, no neki autori smatraju da „ni po odgoju, ni po psihofizičkoj strukturi, ni po načinu mondenskog života, ni po načinu mišljenja i osjećanja nije bio sposoban da se stvarno opre Glembajevima oko sebe i u sebi“ (Vučetić, 1983: 98).

Prije cjelovite analize romana, potrebno je odrediti pojmove genetskog determinizma i učenja po modelu. Bezinović (2003) determinizam tumači kao shvaćanje o posvemašnjoj određenosti svih pojava, odnosno kao sinonim pojma određenosti. Jedna od vrsta determinizma je i genetski determinizam, teorija koja objašnjava kako geni definiraju esenciju ljudskih osobina (Gildersleeve, Crowden, 2019: 140). Za razliku od isključive čovjekove određenosti biološkim naslijeđem, teorije socijalnog učenja, „koje se često nazivaju i učenje po modelu“ (Sindik, Rončević, 2014: 10) smatraju da su ljudske osobine naučene, a ne stečene (Smetko, 2018: 10). Postoje četiri vrste učenja po modelu – modeliranje, imitacija, učenje promatranjem i simboličko učenje (Sindik, Rončević, 2014: 10) – koje se razlikuju s obzirom na svjesnost utjecaja modela na odgajnika, odnosno učenika. Kako je u *Braći Karamazovima*, Đuki Begoviću i *Gospodi Glembajevima* prepoznat utjecaj genetskog naslijeđa u gradnji glavnih likova, postavlja se pitanje je li isključivo riječ o naslijeđenim osobinama ili su one stečene odgojem i učenjem od neuzornih modela. Ipak, kako je ljudska jedinka oblikovana podjednako genetskim naslijeđem i okolinom, od koje neminovno uči, ova će

3 Prvi, uglavnom ratni, dramski ciklus čine *Legenda, Maskerata, Kraljevo, Kristofor Kolumbo, Michelangelo Buonarroti*. Drugi dramski ciklus, koji nastaje između 1918. i 1923. godine, čine drame *U logoru, Vučjak i Golgota*. Ciklus o Glembajevima, koje tvore drame *Gospoda Glembajevi, U agoniji* i *Leda*, treći je dramski ciklus, a četvrti dramski ciklus čine *Aretej, Krokodilina* i *Put u raj*.

se hipoteza analizirati u romanima kako bi se potvrdila ili odbacila i naknadno objasnila obilježjima stilske formacije.

DETERMINIZAM ILI UČENJE PO MODELU U OBITELJI KARAMAZOVIH

Ako se krene od definicije obitelji kao zajednice povezane rodbinskom vezom i zajedničkim životom (Vojvodić, 2009: 493), primjetno je da Karamazove kao obitelj čini samo genetska komponenta jer su članovi obitelji godinama živjeli razdvojeno i „neki su se njeni članovi (...) prvi put u životu vidjeli“ (Dostojevski, 1879-1880: 17) u fabularnom dijelu romana, stoga nije začuđujuće kada pripovjedač Dostojevskog koristi deminutiv „porodičica“ (Dostojevski, 1879-1880: 17) kako bi naglasio nestabilnost primjenjivosti termina obitelj u punom smislu riječi na Karamazove, što se podudara s Jankovićevim (2004) tumačenjem porodice kao pojma koji označava isključivo krvnu povezanost članova obitelji. Također, Fjodor Karamazov ne ispunjava ni osnovne funkcije obitelji – „socijalizaciju djece, a također i uzdržavanje (potporu u životu) članova obitelji“ (Vojvodić, 2009: 494). Ne samo da ne uzdržava djecu, koja žive od milodara udomiteljskih obitelji, nego se i sukobljuje s njima oko imovine koja im pripada.⁴ I sama činjenica dugogodišnje fizičke, geografske razdvojenosti članova obitelji, koji su zajednički živjeli tek nekoliko godina, dovodi u pitanje pojavnost učenja po modelu Fjodora Karamazova na većinu likova jer je onemogućena trajnija interakcija s modelom oca, koji je vrlo učestao kao model jer, kako tvrde Sindik i Rončević: „najčešći modeli su nam bliske osobe“, odnosno roditelji (Sindik, Rončević, 2014: 10). Kako je ovdje riječ o jednoroditeljskoj obitelji uzrokovanom smrću majke (Grozđanić, 2000: 178), model oca je dodatno naglašen. Ipak, ako se uzme u obzir da učenje po modelu „uključuje četiri vrste procesa: procese pažnje, pamćenja, reprodukcije i motivacije“ (Smetko, 2018: 6), činjenica da Dmitrij napušta obiteljsko okruženje već kao četverogodišnjak, kao i Ivan, a Aleksej kao jednogodišnjak (Dostojevski, 1879-1880: 14-15), dakle, u dobi kada je pažnja djece kratkotrajna, kada je „obim pamćenja vrlo uzak“ i nenamjeran, a da se „namjerno pamćenje i reproduciranje“ počinje razvijati tek „između četvrti i pete godine“ (Selimović, Karić, 2011: 149), može se zaključiti da izostanak reprodukcije kao temeljnog procesa učenja po modelu u slučaju Aljoše, odnosno tek njenog začetka razvoja u slučaju Dmitrija i Ivana onemogućuje pojavnost učenja po modelu oca. Ako bi se uzela u obzir mogućnost pojave učenja po modelu u toj dobi na primjeru Ivana i Dimitrija, nedostatak očinske figure u djetinjstvu opovrgao bi tu tezu jer „Poslije njene [op. a.: majčine] smrti dogodilo se s oba dječaci gotovo na dlaku isto, što i s prvim, Mićom: i njih je sasvim zaboravio i odnemario otac, te i oni dospješe k istom Grigoriju i u istu družinsku kuću“ (Dostojevski, 1879-1880:15), čemu u prilog ide i činjenica da Aljoša svog oca „pronalazi u nadomjesnoj očinskoj figuri Zosime i Bogu kao vrhunskoj figuri tog tipa“ (Ludvig, 2000:165). Ta se tvrdnja o učenju po modelu ne odnosi na Smerdjakova koji je cijeli svoj život proveo u interakciji s ocem, no podjela

4 Grigorij na suđenju Dmitriju svjedoči da je Fjodor prevario Dmitrija za nekoliko tisuća rubalja.

prostornosti obiteljskog okružja određuje i njegov položaj u obitelji⁵ što implicira da njega otac ne percipira kao člana obitelji nego isključivo kao poslugu, a slično se ponašaju i braća, prvenstveno Ivan, koji za njega govori „to je sluga i odrod“ (Dostojevski, 1879-1880: 99). Dakle, za razliku od Ivana, Dimitrija i Alekseja koji nisu bili izloženi lošem modelu oca, Smerdjakov je zbog dugotrajnog doticaja s ocem imao mogućnost razviti ponašanje po uzoru na njega, iako se on prema njemu nije ponašao kao prema vlastitome sinu. Ipak, ne može se reći da je Fjodor Pavlovič bio potpuno indiferentan prema svojim sinovima – ljubav prema Alekseju eksplicitno izriče,⁶ a o Smerdjakovu se brinuo nakon što je obolio od epilepsije (Dostojevski, 1879-1880: 93). Kako je mogućnost istraživanja učenja po modelu sužena na isključivo jedan lik, istražiti će se genetski determinizam.

U istraživanju utjecaja hereditarnog naslijeđa Fjodora Pavloviča Karamazova na njegove sinove, promatrat će se zastupljenost pojedinih očevih osobina - materijalizma, ateizma, razvratnosti, poročnosti, lakrdijaštva, lažljivosti popraćene izostankom savjesti i nasilnosti – u karakteru sinova. S obzirom na prvu komponentu Fjodorove ličnosti, njegov odnos prema nepravedno stečenom novcu, koji je karakteriziran pohlepom, sebičnošću i škrtošću, njegovi se sinovi raspoređuju u dvije krajnosti – materijalist (Ivan) i nematerijalisti što varira od rastrošnosti (Dimitrij) do potpune averzije spram novca (Aleksej). Slično Fjodoru Pavloviču koji se Adelaidom Ivanovnom oženio zbog koristoljublja „jer je silno želio da bilo kako dođe do karijere; prikrpiti se odličnoj porodici i dobiti miraz“ (Dostojevski, 1879-1880: 11), postoje indicije da se Ivan želi ženidbom za Katarinu Ivanovnu obogatiti, a izriče ih Rakitin. Nasuprot toj indiciji koja dolazi iz perspektive lika, Ivanovu pohotnost prepoznaje i pripovjedač: „Ali, zato je ipak, deset dana prije glavne rasprave, otišao k Mići i predložio mu plan za bijeg, — plan, koji je on očito već davno smislio. Osim glavnog uzroka, koji ga je potakao na takav korak, bila je tome kriva još i nezacijeljena ogrebotina, koju mu je zadao Smerdljakov jednom svojom riječi, da bi naime bilo po nj, Ivana, probitačno, ako se svali krivica na brata, jer će onda svota, koju će on i Aljoša naslijediti od oca, skočiti s četrdeset na šezdeset tisuća. I on je zaključio, da lično žrtvuje trideset tisuća za Mićin bijeg“ (Dostojevski, 1879-1880: 447). Nasuprot takvim materijalističkim nazorima nalaze se Aleksej, koji naivno, djetinje ne poznaje vrijednost novca, i Dmitrij kojemu je novac „accessoir, žar duše, namještaj“ (Dostojevski, 1879-1880: 82), ali i preduvjet za brak s Grušenjkom i nastanak „novog čovjeka“, odnosno preduvjet za svojevrsni bijeg iz toksičnog okruženja.⁷ Slično Dmitriju s novcem postupa i Smerdjakov, koji je „plaću svoju malne čitavu trošio na odijelo, pomadu, na mirise i t. d.“ (Dostojevski, 1879-1880: 94), a koji ubija oca zbog novca kojim bi mogao početi novi život u Moskvi ili inozemstvu, što također predstavlja model eskapizma. Ipak, zbog stjecanja novca nezakonitim putem, blizak je i očevom ponašanju.

5 Smerdjakov stanuje u služinjskom krilu kuće s Grigorijem i Marfom.

6 Često ga oslovljava s mili *moj dječake*.

7 Novac je preduvjet za njegov bijeg na drugi kraj Rusije

Iako je Fjodor Pavlovič skeptičan prema pitanju religije⁸, stavovi njegovih sinova variraju od ateizma (Ivan) do duboke religioznosti (Dmitrij, Aleksej), no mogućnost varijanata i različitih tumačenja naglašava Flaker koji tvrdi da „i religiozni likovi znaju posumnjati u svoje vjerske ideale, a ateisti u nuždi priznaju potrebu za bogom“ (Flaker 1965: 129). U romanu postoji dvojak stav Ivana Karamazovog prema pitanju Boga, onaj u kojem priznaje postojanje Boga, ali ne priznaje „svijeta, što ga je on stvorio“ (Dostojevski, 1879-1880: 173) i onaj u kojem eksplicitno niječe postojanje Boga, a potonju tezu modalnim odgovorom „Vjerojatnije je, da ima Ivan pravo“ (Dostojevski, 1879-1880: 101) podržava i Fjodor koji je svojim skepticizmom bliži ateizmu. Taj skepticizam oličen je ponajbolje i u liku Smerdjakova, koji još kao dječak, cinistički izruguje teološki nauk o stvaranju svijeta. S druge pak strane, Aleksej beskompromisno zagovara postojanje Boga, a njegova religioznost može se tumačiti i kao bijeg od karamazovštine. Duboka religioznost iskazana je i u liku Dmitrija koji ne samo da vjeruje u postojanje Boga, nego svojim riječima „Slava Višnjemu u meni...“ (Dostojevski, 1879-1880: 78) vjeruje u postojanje adamovskog, božanskog daha u čovjeku.

Što se tiče odnosa prema ženama, Fjodorovo promatranje žena isključivo kao seksualnih objekata i njegovu razvratnost ne zadržava niti jedan od sinova, što se može protumačiti Berđajevljevim (1981) razlikovanjem ljubavi, koja je uvijek usmjerena prema drugome, i razvrata kao ljubavi usmjerenoj prema sebi te sladostrašća kao prijelaznog stupnja na kojem se nalazi Mića Karamazov. Iako Rakitin ističe da je otac Dmitriju „predao svoju podlu bludnost“ (Dostojevski, 1879-1880: 60) te iako Dmitrij priznaje da je volio razvrat „i sramotu razvrata“ (Dostojevski, 1879-1880: 82), sama činjenica da mašta o braku s Grušenjkom govori o njegovoj želji za smirenjem i pokazuje svojevrstu emotivnost, koja nije karakteristična za njegova oca. Ivan Karamazov iskazuje svoju emotivnu stranu prema Katarini Ivanovnoj, a Aljoša prema Lisi. Nasuprot toj emotivnosti stoji averzija spram ženskoga roda koja karakterizira lik Smerdjakova i isprva Alekseja, koja se objašnjava kao namjerna obustava buduće biološke egzistencije karamazovske loze (Stojnić, 1972: 207), a koja će potrajati sve do Zosimine naredbe Aljoši da se posveti svjetovnom životu. Dakle, za razliku od poligamnog života Fjodora Pavloviča, njegovi sinovi razvijaju se ili potpuno antipodno – mizoginim i celibatnim stavovima – ili se u monogamnim vezama pokušavaju skrasiti što predstavlja suprotnost razvratnom očevom životu. U tom smislu i Aleksejev odabir braka može se tumačiti kao zamjena za samostan kao prvi vid bijega od karamazovštine i seksualnosti koju je osjetio prilikom susreta s Grušenjkom.⁹

Poročan život Fjodora Pavloviča naglašen je njegovim alkoholiziranjem u raznolikim okruženjima – od krčmi do vlastitog doma. Za razliku od Dmitrija koji je bekrija kao i otac, ali negira svoj problem s alkoholom,¹⁰ Ivan „piti i provoditi raskalašen život nije volio“ (Dostojevski, 1879-1880: 17), ali to ga na kraju ne sprječava da u privatnom okruženju s

8 U razgovoru sa Zosimom govori da vjeruje u Boga, ali je posumnjao u njegovo postojanje u zadnje vrijeme.

9 Pri susretu s Grušenjkom, javio se „osjećaj nekakva neobičnog, velikog“ zanimanja za nju.

10 Poznata je njegova izjava *Ne pijančujem ja, nego se »sladim«*.

ocem popije koju čašicu, a na kraju zapada i u alkoholno ludilo. Nasuprot njima, Smerdjakov i Aleksej ne konzumiraju alkoholna pića, no u trenutku najvećeg životnog razočarenja, koje je uslijedio nakon Zosimine smrti, Aljoša se neće moći ne predati nagonskom posezanju za alkoholom, šampanjcem koji ispija s Grušenjkom.

Iako se ne saznaje ništa o Fjodorovu obrazovanju, činjenica da poznaje francuski jezik i da ima veliku privatnu biblioteku, svjedoči o tome da je njegova samoukost jedan od pokušaja izjednačavanja s višim društvenim slojevima, kao i zabavljaštvo, kojim se eksplicitno diči i kojim se pokušava konformirati. Nasuprot tom lakrdijaštvu Fjodora Pavloviča, stoji ozbiljnost njegovih sinova, prvenstveno Ivana i Alekseja koja se ogleda i u njihovu pristupanju obrazovanju, iako u potpuno oprečnim preokupacijama – filozofiji i religiji. Dmitrijev izbor zanimanja može se također smatrati bijegom od karamazovskog lakrdijaštva jer je vojna uniforma odraz ozbiljnosti i autoriteta. S druge pak strane, za razliku od ostale braće koja se izborom zanimanja i interesima suprotstavljaju očevoj karakternoj crti, kuhar Smerdjakov suprotstavlja joj se antipodnom nonkonformističkom asocijalnošću, pa je u romanu opisan kao „nedruštven i šutljiv (...) karaktera naduvena“ (Dostojevski, 1879-1880: 93).

Od banalnih laži poput one da je Potemkin bio Diderotov kum do laži kojima se pokušava samoviktimizirati i predstaviti se drugačijom osobom, primjećuje se da su nesavjesna laž i varka općenito važan dio Fjodorove ličnosti. Takvi činovi kod njega ne izazivaju pokajanje, naprotiv, on se njima diči o čemu svjedoči i njegova tvrdnja: „A lagao sam, apsolutno lagao cijeloga svog života, svakog dana i sata. Zaista sam laž i otac laži! Uostalom, možda i nisam otac laži, sve se bunim u tekstovima, ali, pa makar sin laži, i to je dosta“ (Dostojevski, 1879-1880: 36). Ako se ova tvrdnja uzme kao istinita, postavlja se pitanje što je sa sinovima oca laži. Ivanova iskrenost je, kao i Aleksejeva, neupitna, iako Aleksej laže oko banalnosti – Lisina pisma kako joj ga ne bi vratio. Dmitrij laže Katarini o sestriinom novcu, ali osjeća veliku grižnju savjesti, a njegova iskrenost, naposljetku, isplivava kao dominantna osobina. Također, njegova se varka ne može usporediti sa Smerdjakovljevim nizom konstruiranih varki oko Fjodorova ubojstva prvenstveno zbog grižnje savjesti koju posjeduje misleći da je ubio Grigorija, ali i one dileme koja ga muči jer ne zna treba li polovicu novca vratiti Katarini ili potrošiti s Grušenjkom, za razliku od Smerdjakova, koji naprotiv Ivana okrivljava za ocubojstvo. Vrhunac Smerdjakovljeve samoviktimizacije predstavlja samoubojstvo, kojim se ne budi njegova savjest, nego naprotiv, kukavički i u smrti, ostavlja pismo koje predstavlja samoobranu. Također, i Ivan Karamazov, koga se često smatra „idejnim začetnikom zločina“ (Flaker, 1975: 327), posjeduje savjest čime se razlikuje od izvršitelja ubojstva.

Važan vid karamazovštine predstavlja i nasilnost koju Fjodor dokazuje verbalnim prijetnjama dvobojem, fizičkim sukobom s Dmitrijem i animalnim, sadističkim odnosom s Lizavetom. Izuzev Aljoše kao promicatelja mira i altruizma, svi Fjodorovi sinovi iskazuju destruktivno ponašanje – Ivan u neočekivanom izbacivanju Maksimova iz kočije, Dmitrij u sukobu sa Snjegirjovim i tijekom napada na Grigorija, a Smerdjakov tijekom napada na oca. Ipak, za razliku od Dmitrija koji pokazuje sažaljenje prema svojoj žrtvi kojoj pokušava pomoći, Smerdjakov hladnokrvno ubija oca, štoviše uživa u tom činu ponavljajući smrtonosne poteze, iako je otac već mrtav. Ta je sadistička crta hereditarna jer „Od djetinjstva je

volio da vješa mačke, a poslije da ih zakapa uz ceremonije“ (Dostojevski, 1879-1880: 93). Ako se uzme u obzir da je „postojano proturječeje važna osobina gradnje *Braće Karamazovih*“ (Matek Šmit, 2007: 413), osobine Karamazovih mogu se prikazati pomoću konceptualne tablice da bi se utvrdio utjecaj genetskog naslijeđa na razvoj osobina likova te njihova sličnost i različitost:

Tablica 1. Konceptualna tablica s prikazom osobina članova obitelji Karamazov

	Fjodor	Smerdjakov	Dmitrij	Ivan	Aleksej
materijalizam	+	+/-	-	+	-
nereligioznost	+/-	+	-	+	-
razvratnost	+	-	-	-	-
poročnost	+	-	+	+	-
lakrdijaštvo	+	-	-	-	-
lažljivost	+	+	-	-	-
nasilnost	+	+	+	+	-

Dakle, primjetno je da je pravi predstavnik karamazovštine rodonačelnik, *pater familias* Fjodor Pavlovič Karamazov, dok je u njegovim sinovima ona gradirana, jer „sinovi su bolji od otaca čak i kad ponavljaju njihove osobine“ (Stojnić, 1972: 209). U liku Alekseja karamazovština je izražena na najnižem stupnju – on je jedini sin koji ne priželjkuje ocoubojstvo, njegova dobrota iskazana je i epitetom kerubina koji mu daje Dmitrij (Dostojevski, 1879-1880: 429) – a u likovima Smerdjakova i Ivana Karamazova na najvišem stupnju. Ipak, ako se u obzir uzme Smerdjakovljeva krajnja nesavjesnost i sadizam, on je prekoračio čak i Fjodorove okvire karamazovštine, a njegova sličnost s Fjedorom Pavlovičem indikativna je i po inverznoj strukturi njegova imena – Pavao Fjodorovič, koja kao da aludira zrcaljenje i emanaciju iskonskog zla, odnosno humanoidnog đavla koji u romanu evoluirao „iz forme šestoprste bebe u lik Smerdjakova te naposljetku Đavla“ (Ludvig, 2000: 172). Takva hijerarhija likova u skladu je s Flakerovom (1965) tipologijom likova s obzirom na osnovnu dilemu u djelima Dostojevskog – pobuna ili smirenje, pri čemu razlikuje Ivana Karamazova kao prvog tipa, Aljošu Karamazova kao drugog tipa, dok treći tip predstavljaju likovi koji utjelovljuju zlo – Smerdjakov te Berđajevljevu (1981) prema kojem se Ivan tumači kao tamni lik jer je zagonetan drugim likovima, ali istovremeno otkriva sam sebe, a Aljoša kao svijetli jer odgonetava zagonetne likove.

Ako se karamazovština promatra kao rascijepljenost likova (Paternu, 1990: 648), primjetno je da svi likovi posjeduju i dobre i loše osobine, ali da se istovremeno bore protiv karamazovštine u sebi – Aleksej svojim odvajanjem od svjetovnosti, Ivan svojom ozbiljnošću, emocionalnošću i savjesti, dok se Dmitrij izborom zanimanja odjeljuje od očeva lakrdijaštva, a sladostrašćem od očeve razvratnosti. Ivanova se ambivalentnost često objašnjavala halucinatornom vizijom đavla, kao utjelovljenja „Ivanovih najgadnijih i najglupljih misli i osjećaja“

(Pirjevec, 2003: 80), odnosno kao borba protiv smerdjakovskog principa u sebi (Berđajev, 1981: 96). Ipak, Ivan Karamazov jedini je svjestan rastućeg i razarajućeg razvoja karamazovštine što priznaje Aljoši, koji dobrotu smanjuje na najniži stupanj: „Sve su to jedne te iste stepenice. Ja sam na najnižoj, a ti gore, negdje na tridesetoj. Ja to tako smatram, ali to je sve jedno te isto, sasvim identično. Tko je stao na najnižu stepenicu, taj će se ionako svakako uspeti i na najvišu“ (Dostojevski, 1879-1880: 83), a zanimljivo je da Berđajev opisuje povlačenje karamazovskog u Aljoši kao činjenicu da on uvijek „nije stupio na put zla“ (Berđajev, 1981: 211). Dakle, i Aleksej je hereditarno određen, ali se naslijeđene osobine još uvijek nisu ispoljile, a hereditarnost je kao takva, „u dosluhu s realizmom“ (Vuković, 2012: 278) i znak je piščeve poetičke osviještenosti.

Iako sva braća spoznaju karamazovštinu u sebi pa se „divergentno razilaze od Fjodora Pavloviča, kao ishodišta, u potragu za istim ciljem“ koji je usmjeren ka „negaciji načela na kojima počiva karamazovština“ (Stojnić, 1972: 206) i negaciji samoga Fjodora, Smerdjakov je u sebi ne prepoznaje, jer je etiketiran kao odrod i nekaramazov, i upravo zbog toga se razvija kao afirmacija karamazovštine. Dakle, iako učenje po modelu oca nije eksplicitno opisano, primjetno je da je odrastanje uz neuzoran model oca ponajviše utjecalo na oblikovanje lika Smerdjakova. Za razliku od ostalih Karamazova koji su izbjegli dugotrajnu izloženost očevu modelu boravkom u raznim udomiteljskim obiteljima, a koji su imali jednake genetske predispozicije kao i on, Smerdjakovljeva karakterizacija u romanu je najnegativnija i može se povezati s njegovim odgojem. Unatoč genetskom naslijeđu koje Smerdjakov kao lik nosi, ono se nije moralo ispoljiti ako se uzme tumačenje da se čovjek „ne rađa ni dobar ni zao, a i jedno i drugo može postati procesom učenja“ (Bognar, Matijević, 2005: 103). Dakle, odgojna komponenta nameće se kao ključna jer je on kao lik podjednako određen i svojim genetskim naslijeđem, ali i neprimjerenim odgojem, čime je potvrđena postavljena hipoteza. Kada se raspravljalo o moralnoj odgovornosti za ocuoboještvo, preskakao se lik nezornog oca, Fjodora Pavloviča koji je zanemario odgoj svoje djece odbacivši ih, a nesvjesno je utjecao na razvoj onoga koga je etiketirao nečlanom svoje obitelji, Smerdjakova, koji ga je naposljetku i ubio. Paradoksalno, sam on snosi moralnu krivicu za vlastito ubojstvo.

DETERMINIZAM ILI UČENJE PO MODELU ĐUKE BEGOVIĆA

Za razliku od Karamazovih na koje se definicija obitelji zbog razdvojenog života primjenjivala uz ograničenja, Begovići su prava obitelj u kojem je dom težište zajednice, pri čemu u domu Šime Begovića posebnu važnost zauzima prostor kuhinje i njemu pripadajućeg ognjišta kao mjesto „susreta svih obiteljskih članova“ (Vojvodić, 2009: 503). Ipak, kako u taj dom dolaze mnoge žene i kako do Đuke noću dolaze različiti, neprimjereni zvukovi, on kao petnaestogodišnjak napušta prostor ognjišta i izolira se od oca premještajući svoju postelju u prostor štale. Ipak, petnaest prethodnih godina Đukina odgoja bilo je i više nego dovoljno da ga Šima Begović izmodelira, prvenstveno jer mu je on kao otac bio jedini roditeljski model zbog prerane smrti njegove majke, pa je Đuka cijelo svoje djetinjstvo i

dio adolescencije promatrao „živi model koji svojim primjerom želi utjecati“ na njega „da i on usvoji takvo ponašanje“ (Sindik, Rončević, 2014: 11). Naime, Šima pokazuje Đuki na svom primjeru kako da usvoji obrasce njegovog stila života. Kada bludniči sa ženama, on to dodatno naglašava riječima: „Samo budi taki... bećar ko ja-a... Zna-aćeš da si živio! Da-a!“ (Kozarac, 1911: 5), a u tom smislu zanimljivo je i tumačenje prezimena Begović koje nije „tipično šokačko prezime (...) među autohtonim vinkovačkim šokačkim rodovima pa bi moglo imati i simboličke konotacije na leksem beg“ (Markasović, 2011: 117) u značenju onoga tko sam gospodari i tko se oholi u skladu s narodnom frazom živi kao beg. Također, Šima Begović često poseže i za simboličkim učenjem kao vrstom učenja po modelu jer on kao model Đuki samo opisuje neko ponašanje pri čemu mu pomažu „verbalne instrukcije“ (Sindik, Rončević, 2014: 11) koje se očituju u nagovaranju Đuke da daje novce sviračima,¹¹ da štipa snaše,¹² da razbija staklo po gostionicama,¹³ a osim tih nepoželjnih oblika ponašanja Šima svoga sina potiče i na poželjne oblike ponašanja poput poštovanja prema crkvenim osobama¹⁴ koje su bile vrlo važne za devetnaestostoljetnu patrijarhalnu sredinu. Kako u procesu učenja svih oblika ponašanja važnu ulogu imaju pozitivna potkrepljenja (Smetko, 2018: 7), osobitu važnost nakon izvedbe naučenih oblika ponašanja imaju Šimine pohvale Đuki. Na primjer, nakon psovanja Šima Đuki, ali i društvu koje ga okružuje, govori rečenicu kojom se afirmativno odnosi prema ponašanju sina: „Eto, što je moj jedinak!... Taj zna - ko veliki!... Pametnjak je on!...“ (Kozarac, 1911: 3). Osim modeliranja i simboličkog učenja u kojima je model svjestan da utječe na odgajnika, u romanu veliku važnost ima i imitacija kao poseban oblik učenja po modelu, koja se temelji na opservaciji ponašanja modela pri čemu „model najčešće ne mora znati da ga učenik promatra“ (Sindik, Rončević, 2014: 11). Naime, to se ogleda u Đukinim pokretima tijela po uzoru na Šimine,¹⁵ a ponajviše u Đukinom izboru žena. Šimin model žene opisan je u romanu: „A tih žena bilo je puno... On, Đuka, sjećao se da ih je otac izmijenio kakovih devet ili deset. I sve su bile krupne, širokih bokova, crvena lica i gegale se u hodu. I sve su se odijevale na polugradsku, ogrtale u vunene marame, nosile cipele ili šljokane opanke, kao cure. I sve su voljele jesti i piti i uopće gostiti se. Sve su umjele dobro kuhati i podučavale su drugu žensku čeljad iz komšiluka u tome. One su naučile i oca Šimu i Đuku na crnu kavu jutrom, pa su je svi svednevice i pili. Sve one išle su zajedno s njim i s ocem po birtijama. Isto su se i opijale kao i njih dvojica“ (Kozarac,

11 *A kad bi gajdaš ili Cigo došao s kapom ili tanjirom po nagradu, turao je novce Đuki u šaku i upu-ćivao ga nekim suhim glasom:*

- *Ded... meti... meti tom adrapovcu, da može živiti!* (Kozarac, 1911: 4)

12 *- Ded ovu, Đuka, ovu garavu... amen joj njen... Ded, de, uvati je... krst je utuko!* (Kozarac, 1911: 4)

13 *- Udri to staklo!... Udri!... Ti si Šimin sin! Ti si Šimin, Šime Bègoviča, jedinak si ti!... Poka-ži šta Šimin sin može. Ima Šima novaca... Ne sidi on ko kvočka na njima. Nisu oni njegov gospodar već on njihov!... Šta novci - novci nisu ništa!* (Kozarac, 1911: 4)

14 *Kad se pojavio župnik, pokaskljavao je, prinosio ruku nosu, dobrostivo se smijeshio, tiskao Đuku pred popa, komkao ga prstom u rebra, namrkavao se, očima govorio: »No, de, makni se!« i Đuka je već znao, da mu je »gospodina našeg paroka« poljubiti u ruku* (Kozarac, 1911: 4)

15 *I sve je onda još posvojio od Šime. Isti način sjedanja za trpezu, isto raskapčanje prsluka, isto natakanje čaša lijevom rukom, pa i isto ispijanje do dna. I pjesme iste njemu omiljele.* (Kozarac, 1911: 5)

1911: 5). Iako se Đuka ženi Marijom koja je potpuna suprotnost očevu modelu žene¹⁶ za kojim i sam žudi, ubrzo se okreće očevim modelima žene, stoga nije ni čudo što se u djelu odvija sukob oca i sina oko birtašice.

U romanu se često eksplicitno naglašava Đukina „šokačka krv koja ni u šta ne tone duboko nego teži i hlepti za što češćim promjenama“ (Kozarac, 1911: 33), što neke autore navodi na zaključak da je u liku Đuke Begovića Kozarac fiksirao „opće mjesto slavonskoga mentaliteta i njegova vitalizma“ (Prosperov Novak, 2003: 268) i regionalni mentalitetni model“ koga karakteriziraju konstantni oblici „društvenog ponašanja: alkoholizam, nemaran odnos prema radu, erotsku raspojasanost, uopće hedonizam“ i irošenje u društvenoj formi bečarenja (Markasović, 2011: 84, 114). S druge pak strane, Nemeć tvrdi „bilo bi pogrešno reći da je Kozarac u Đuki Begoviću ocrtao mentalitet tipičnoga Šokca“ (Nemeć, 2012: 29), a Bilić (2006) smatra da je riječ o predrasudi o raspojasanoj Slavoniji, ističući njezino literarno podrijetlo. Zapravo, sumativno tumačenje bi bilo ono koje nudi Pšihistal naglašavajući da je lik Đuke Begovića „postao utemeljujuća figura sjećanja na fatalnoga Šokca-bečara“ (Pšihistal, 2009: 75). Također, sam Đuka naglašava ulogu hereditarnog naslijeđa karakteriziranog kao „Šimina bisna krv“ (Kozarac, 1911: 22), ali istovremeno je svjestan i utjecaja odgojne komponente,¹⁷ čiju je važnost pokazala i ova interpretacija. Naime, veliku ulogu u oblikovanju lika imalo je učenje po modelu koje se odvijalo i svjesno i nesvjesno, na trima razinama – imitacijom, simboličkim učenjem i modeliranjem jer je Đuka očeva „slika i prilika“ (Nemeć, 2012: 290). U tom smislu i ocuobojstvo kao destruktivni čin ne ostvaruje se zbog Đukine impulzivnosti i nagona, kao što se do sada tvrdilo (Markasović, 2011: 91), nego zbog očevih verbalnih instrukcija koje su bile temelj njegova odgoja: „Pa de... de... evo ti, na... evo ćelave glave moje! Za to li sam te na dlanu nosao, a? – Evo udri... jedinko... sine - udri! (...) Udri! Ne bio sin Šime Begovića!... Kukavico! - rekao si, pa sad udri!... Na... na... evo“ (Kozarac, 1911: 8). Time se dovodi u pitanje Đukina moralna odgovornost za ocuobojstvo. Iako Nemeć (2012) tvrdi da se očevim ubojstvom Kozarčev antijunak ne uspijeva osloboditi očeva prokletstva i begovićevskog u sebi, odnosno „očeve dominacije“ (Visković, 1996: 58), Đuka se i za očeva života i nakon njegove smrti ne predaje naučenim obrascima ponašanja. U tom se smislu njegov izbor Marije za ženu može tumačiti kao pokušaj otklona od Šiminog modela žene. Najveća borba protiv sebstva oblikovanog od strane Šime ogleda se nakon njegovog izlaska iz tamnice kada poseže za asocijalnošću i osami koje nadopunjava radom, što je protivno Šiminom neradu, bečarenju i *kerenju*. Vuković (2012) taj otklon od orgijastičkih uživanja, tumači kategorijom zabranjenog užitka kao važnom komponentom

16 *Bila je sitna, malena, mlada. I tiba, mirna je bila. Uvijek je šutjela, na psovke nije odgovarala, i što god se Đuki ushtjelo, vršila je bez prigovo-ra. Ipak mu omrzнула već nakon dva-tri mjeseca. On je htio ženu snažnu, živu, ženu strasti i žudnje, ženu krvi neobuzdane, a ona je bila upravo bolesno tih, bolesno mrtva i bestrasna* (Kozarac, 1911: 6).

17 *U njemu doduše nije bilo pravog uvjerenja, da je zbilja živio po svojoj volji. Štaviše, u takav bi čas i nehotice iskrsla pred njegovim očima slika oca Šime i činilo mu se da vidi: tinjava promisao neka nevidovnim prstom upire u taj lik s razlupanom glavom i kao da govori:
- Viš, taj je tebe zavodio. Kud je on tisko, tamo si išo. Njegov je život odlučio o tvom* (Kozarac, 1911: 21)

Edipova kompleksa, a o potpunom zaokretu svjedoči izmjena očevog životnog mota: „Samo budi taki... bećar ko ja-a... Zna-ćeš da si živio! Da-a“ (Kozarac, 1911: 5) vlastitom, samo-disciplinirajućom parolom: „Vidi se (...) da si živio danas, radio si.“ (Kozarac, 1911: 14). Ipak, kao dijete koje je odraslo pod mehanama, u društvu, Đuka Begović ne može izdržati samoizolaciju, posebno ne u trenutku kada mu posao ne može ispuniti dan, zbog čega zimi odlazi na šokačke divane koji predstavljaju alternativu društvenosti koja mu je potrebna, no, kako ga ni oni ne zadovoljavaju, smirenje pokušava naći u *voljbi* s čobanicom Ružom, što predstavlja odmak od poligamnog života koji je vodio njegov otac i žarišnu točku „sukoba u njegovoj volji“ (Pšihistal, 2009: 82-83). Visković (1996) tvrdi da, iako je Đuka opsjednut *voljbom*, za njega žena ima samo ulogu žene-objekta jer izostaje odnos uzajamnog davanja i primanja, nježnosti i razumijevanja zbog čega nakon voljbe ostaje osjećaj usamljenosti. Dakle, Đukine promjene ponašanja nisu ekstremne, nego on zadovoljava dio po dio naučenog ponašanja – prvo svoju društvenost, a onda svoju seksualnost. Kako mu parcijalnost života ne može pružiti zadovoljštinu, on se vraća bećarskom životu, no i dalje ne može dosegnuti model svoga oca jer osjeća grižnju savjesti zbog trošenja imetka i zato što se potpuno odao profanom, a zanemario sakralno, važnu komponentu života svoga oca.¹⁸ I kada se čini da Đukin odlazak na proštenje predstavlja ekstremni prevrat, ono je samo pokušaj zadovoljavanja jednog dijela naučenog ponašanja, a upravo zbog činjenice da očev, modelov, život ne može obuhvatiti u cjelini, Đuka srlja u propast. On ne može postići zadovoljstvo parcijalnošću, ali ni potpunim preslikavanjem očeva života jer on želi „živiti po volji“ (Kozarac, 1911: 16). U tom smislu, Đukina borba za autonomnim sebstvom može se ostvariti samo krajnjom autodestrukcijom, uništavanjem identiteta nametnutog od oca, što je jedini način da ostvari individualnost življenjem života po volji, odnosno vlastitom izboru. Upravo tu Đukinu podvojenost i borbu dva pola jednog Ja, koju čine „svijest o vlastitoj iznimnosti i izdvojenosti, koju mu je neprestano usađivao otac“ i kojoj žudi i „nemogućnost da pobjegne od poroka“, Nemeć (2012) smatra važnim obilježjem moderne. To što se njegova propast ostvaruje na begovićevski način, po naučenim životnim modelima, uz velike količine pića i zvukove romske glazbe, tumači se i edipovskim paradoksom prema kojem „ljudski subjekt i njegovo ukupno znanje nastaju neprisiljenim slijeđenjem onoga što mu je u samoj osnovi nametnuto, nedostupno i za nj je nužno“ (Vuković, 2012: 277), a taj edipovski paradoks čini ga edipovskim junakom, koji je čest u moderni. Zapravo, ako se uzme u obzir tvrdnja Prosperova Novaka (2003) da je zadatak književnosti moderne bio iznijeti ljudsku nutrinu zbog čije se neizrecivosti nastoji istražiti vlastita i tuđa psiha, dani psihogram Đuke Begovića koji se bori protiv naučenih obrazaca ponašanja uistinu jest modernistički, a begovićevska propast ne samo da Đuki omogućuje, nego ga i prisiljava da dosegne tzv. modernistički „kult individualizma“ (Bilić, 2006: 437), pa makar i u naličju čobana, čovjeka vezanog uz zemlju, čovjeka kakvim je htio postati nakon povratka iz zatvora, institucije u kojoj kao da je preodgojen.

¹⁸ „Đuka ne može još ni danas da shvati svoga oca Šimu i u drugomu. Eto, taj je Šima psovao ko svinjar, i tek što opsuje štogod gadno, već se krsti“ (Kozarac, 1911: 34)

Dakle, iako su mnogi autori naglašavali oblikovanost lika Đuke Begovića „u dosluhu s Darwinovom teorijom hereditarnosti“ (Vuković, 2012: 278) i njegovu naslijeđenu sklonost porocima i destrukciji (Nemec, 2012: 289) može se zaključiti da je Đukino ponašanje naučeno po modelu, dodatno stimulirano genetskim naslijeđem, što potvrđuje hipotezu u jednakovažnosti genetike i okoline. Njegov finalni destruktivni čin prema ocu rezultat je simboličkog učenja, a samodestrukcija je pokušaj individualizacije.

DETERMINIZAM ILI UČENJE PO MODELU LEONEA GLEMBAJA

Ako se obitelj definira kao zajednica „ljudi koja je povezana brakom, roditeljstvom i srodstvom na osnovi zajedničkog kućanstva i (ili) proizvodnje, koja vrši reproduktivnu funkciju stanovništva i socijalizaciju djece, a također i uzdržavanje“ (Vojvodić, 2009: 494), primjetno je da Leoneova odvojenost od obiteljskog doma njega ne svrstava u okvire obitelji, nego isključivo porodice. Ipak, kako Ignjat Glembaj, za razliku od Fjodora Karamazova, novčanom potporom uzdržava svoga sina, obitelj Glembajevih potrebno je promatrati i u drugim interpretacijama, štoviše jer jednoroditeljska obitelj, koja je bila karakteristična za Begoviće i Karamazove, prerasta u novu, dvoroditeljsku obitelj, u kojoj vlada trijadni odnos koji se temelji „na načelu koalicije i triangulacije, pri čemu se podrazumijeva da koalicija označuje savez dviju osoba protiv treće“ (Janković, 2004: 99), a u kojem Leone ostaje izvan saveza pomajke i oca, tj. izoliran od očeve nove obitelji. Njegova percepcija vlastitoga položaja u obitelji u kojoj sebe vidi isključivo kao putnika, prolaznika i gosta može se opravdati činjenicom da je smješten izvan obiteljskog prostora, u „bidermajersku gostinsku sobu u kući Glembaja“ (Krlježa, 1928: 34). Leoneov povratak kući Gjurgjan (1993) tumači kao parodičan povratak izgubljenog sina jer ga umjesto duhovnog mira u domu dočekuje emocionalna praznina, zbog koje doživljava egzistencijalnu i moralnu krizu te se suočava s onim potisnutim o okruženju i sebi jer mu „tada uskrsavaju sve one potisnute, ali nikada zaboravljene frustracije iz djetinjstva“ (Gjurgjan, 1993: 91). Pri susretu Leonea s ocem raspliću se i prijašnji odnosi unutar obitelji u kojima se prepoznaje ukriženi raspad obitelji (Janković, 2004: 122) na Glembaje i Daniellije pri čemu Ignjat Leonea ne smatra pravim Glembajem, nego dijelom majčine koalicije čime se otvara pitanje genetskog determinizma. Leone se ponosi majčinih genetskim kodom, koji za njega predstavlja odmak od glembajevštine, ali i taj je odmak pun latentne glembajevske mržnje.¹⁹ On vjeruje u predestiniranost članova obitelji glembajevštinom, koju prepoznaje i u sebi i protiv koje se bori²⁰ već u svojoj adolescenciji,

19 *Ja sam to užasno nagonsko u sebi htio racionalno objasniti! Maminu smrt ja sam onda našao dovoljno razumnim razlogom za tu podsvojiesnu mržnju u sebi. Ja sam od tog momenta imao dovoljno razloga da ga svijesno mrzim: kao ubojicu moje matere! A ustvari ja sam se zagrizao u njega kao šakal u šakala: to se u nama grizla glembajevska krv!* (Krlježa, 1928: 73)

20 *Od prvoga dana kada sam počeo misliti, ne radim drugo nego se borim protiv Glembaja u samome sebi! To i jest najstrašnije u mojoj vlastitoj sudbini: ja sam čisti, nepatvoreni, stopostotni Glembaj! Sva ta moja mržnja*

kada je prvi puta prevladalo nagonско, glembajevsko u njemu. Barunica Castelli pritom kao *femme fatale* (Nemec, 1995: 58), predstavlja poželjan model žene njegovog oca, koji i njemu i sinu omogućava oslobađanje nagonскоg, čime postaje fetiš „u borbi za prevlast između oca i sina” (Oklopčić, 2008: 114). Zapravo, Leoneova bi se žudnja za barunicom Castelli mogla objasniti pojmom libidotropizma, odnosno zastupljenosti recesivnih gena koji određuju izbor voljene osobe (Janković, 2004: 58). S tim je povezano i tumačenje prema kojem posjedovanje barunice znači zauzimanje očevog mjesta (Gjurgjan, 2003:61) i time afirmaciju glembajevštine. Ipak, on od svojih poriva uvjetovanih genetskim naslijeđem, za razliku od oca, bježi, a bijeg iz očinskoga doma istovremeno je i „bijeg od one glembajevske tjelesnosti u samome sebi koja je na trenutak prevladala i navela ga na izdaju majčine uspomene“ (Gjurgjan, 1993: 91). Također, i njegov se umjetnički izbor zanimanja može tumačiti kao svojevrsni bijeg od glembajevštine utemeljene na ekonomiji i materijalizmu, a privrženost Angeliki, koja je slična njegovoj majci i predstavlja „onu nedostiznu idealnu ljubav o kakvoj je Dante pisao“ što potvrđuje i nadimak Beatrix, kojim je Leone oslovljava (Lovrić, 2013: 55) kao suprotstavljanje daniellievске emotivnosti glembajevskoj seksualnosti, premda su Angeliku neki tumačili kao „fetiš koji omogućuje Leoneu da postane Ivanom i tako zadovolji oca“ (Gjurgjan, 2003: 60). Po povratku u dom, Leone se sukobljava s glembajevštinom u sebi i oko sebe (Hećimović, 1976: 420), što se ponajviše očituje u njegovom sukobu s ocem u kojem je najživotopisnije iskazana njegova unutarnja borba kojoj je cilj prevladati glembajevsko: „LEONE ne nadajući se takvoj divljoj provali bijesa, skočio je na noge grabežljivo, glembajevski i instinktivno animalno krvavog zubala, nosa i ustâ, krvavih ruku i lica, pa se uspravio i pošao spram Glembaja s mnogo mržnje, kao da će mu vratiti udarac. U taj tren, međutim, već je razum jači od nagona, i on krvareći iz nosa i ustâ briše se rupcem, a zatim potresen i tiho a zatim potresen i tiho: Hvala vam, gospodine, i na tom“ (Krleža, 1928: 52). Dakle, on nagonскоj glembajevštini suprotstavlja daniellievsku razumnost i uzvišenost kojom degradira Ignjatovu animalnost i afirmira se kao „venecijanski grandi“ (Krleža, 1928: 40), kako ga otac pogrdno naziva. Pritom, Leoneov obračun s ocem predstavlja i obračun „s glembajevskim kompleksom u sebi“, a „Leoneova borba protiv glembajevštine nije borba protiv nečega što je izvan njega. To je borba protiv onoga potisnutoga, nesvjesnoga u njemu samome – protiv vlastitoga „genetskoga prokletstva“ (Gjurgjan, 1993: 91).

Iako u tom fizičkom sukobu oca i sina u prvi plan izbija nasilje, koje bi se moglo tumačiti obrascem ponašanja za imitaciju, kulminacijski destruktivni čin ubojstva pomajke označava prevladavanje hereditarnog glembajevскоg naslijeđa u Leoneu, koje je iskazano u bárbóczyjevskoj legendi koja glasi: „Glembajevi su ubojice i varalice. I svi su Glembajevi prokleti!“ (Krleža, 1928: 13), koju podupire ne samo fabularna prošlost primjetna u sudbini članova obiteljskog stabla karakteriziranog atmosferom laži, ubojstava i samoubojstava i koja se može objasniti pojmom tanatotropizma (Janković, 2004: 59) nego i fabularna sadašnjost uprizorena u slučaju Rupert-Canjeg i Leoneovom ubojstvu barunice. Sukob s pomajkom tumačio se kao edipovski zbog ljubomore sina na pomajku kao supstitut, kao „dramatizacija unutarnjega konflikta

na Glembajevu nije ništa drugo nego mržnja na samoga sebe. U Glembajevima ja sâm sebe gledam kao u ogledalu! (Krleža, 1928: 71)

u samome Leoneu u kojemu se njegov svjestan izbor boemštine i slikarstva kao životnoga i liberalizma kao političkoga uvjerenja sučeljuje s vrijednostima njegove obitelji – patrijarhalnošću, konzervativizmom, poslovnom beskrupuloznošću (Gjurgjan, 1993: 58, 93) i kao Leonova identifikacija s ocem, odnosno antiglembajevski čin jer Leone ubija upropastiteljicu svoje obitelji i time samo djelomično zadovoljava „svoj nagonski, sadistički, incestni prohtev“ (Klajn, 1968: 129). S druge strane, Hećimović čin ubojstva smatra potvrdom „o Leoneovoj pripadnosti Glembajevima, iako je on tu pripadnost pokušao negirati“ (Hećimović, 1976: 420). Provala glembajevskog nagona bliska je ekspresionizmu, no za razliku od ekspresionizma gdje animalno i nagonsko karakterizira uglavnom skupne aktere (Senker, 2000: 24), u *Gospodi Glembajevima* nagonsko je smješteno u pojedincu. Ekspresionizmu je blisko i rezanje grkljana škarama koje se tumači kao „reinterpretacija vampirskog nagona“ (Gjurgjan, 1993: 61-62). Racionalno objašnjenje prevladavanja nagonskog nakon smrti oca nudi Gjurgjan koja tvrdi: „Samo dok svijet Ignjata Glembaya postoji kao čvrsti označitelj, Leoneov se svijet strukturira u negativnoj dijalektici spram toga postojećega sustava vrijednosti“ (Gjurgjan, 1993: 94) čime on gubi točku vlastitog integriteta. Ipak, i Leoneova se moralna odgovornost za ubojstvo dovodi u pitanje jer mu se dijagnosticira sumanutu poremećaj karakteriziran okolišavim mišljenjem i sumanutom idejom proganjanja (Arbanas, Kreho, 2019: 40).

Dakle, Leoneova ličnost određena je podvojenošću između glembajevskog i daniellievskog. Odgojna komponenta nije naglašena jer drama prikazuje samo fabularni odsječak iz odrasle Leoneove dobi u kojemu je naglašeno nagonsko i animalno, stoga hipoteza o podjednakom utjecaju naslijeđa i okoline na lik Leonea Glembaja nije primjenjiva. Naime, Krleža Leoneov sukob sa samim sobom dovodi do ekstrema, tvoreći njegov podvojeni psihogram, pri čemu je naglašavanje nagonskog važna karakteristika ekspresionizma.

ZAKLJUČAK

Primjećuje se da na oblikovanje ličnosti podjednakom utječu genetsko naslijeđe i odgoj. Ipak, kako se učenjem po modelu mogu razviti i nepoželjna ponašanja odgajnika, pravilan odgojni pristup vrlo je važan i trebao bi biti utemeljen na prenošenju pozitivnih vrijednosti i osobina. Pritom se obitelj smatra primarnom zajednicom socijalizacije koja pravilnim pristupom djetetu može ispraviti i postojeća devijantna ponašanja. Postavljena hipoteza o podjednakom utjecaju genetskog naslijeđa i okoline kao odgojnog čimbenika potvrđena je u *Braći Karamazovima*, u kojima nije eksplicitno prikazano učenje po modelu pa je zbog toga veći naglasak na hereditarnoj komponenti čime, Dostojevski u svoj roman uključuje suvremene znanstvene tokove, u prvom redu Darwinovu teoriju hereditarnosti te u Đuki Begoviću, gdje postoje velike količine opisa simboličkog učenja, imitacije i modeliranja kao vrsta učenja po modelu. S druge pak strane, u drami *Gospoda Glembajevi* primarni naglasak je stavljen na genetsku determiniranost Leonea Glembaja naslijedom očeve krvne linije koju karakterizira nagonsko i animalno, što je u skladu s poetikom ekspresionizma. U svim trima djelima naglasak je na unutarnjem rascjepu likova, koji se vodi između genetskog naslijeđa

ili odgojem naučenog ponašanja i onoga što bi likovi htjeli biti, a moralna odgovornost likova koji počinje destruktivni čin ubojstva člana obitelji dovedena je u pitanje – u Smerdjakovljevu i Đukinu slučaju problematikom odgoja, a u Leoneovom slučaju psihopatologijom. Odgojnost se naglašava kao ključni koncept pravilnog pristupa takvim likovima, no u fabulama književnih djela, ona je, nažalost, izostala.

BIBLIOGRAFIJA

- Arbanas, G., Kreho, D. (2019). Leone Glembay – psihijatrijska i forenzička razmatranja književnog lika. *Liječnički vjesnik*, 141 (1-2), 40–44.
- Berdajev, N. (1981). *Dub Dostojevskog*. Beograd: Niro Književne novine.
- Bezinović, I. (2003). Determinizam i slobodna volja. *Čemu*, 5 (11), 43–54.
- Bilić, A. (2006). Ivan Kozarac i literarna Slavonija. *Dani hvarskog kazališta – Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*, 32., 431–446.
- Bilić, A., (2005). Između Krnjaša i Nevkoša: Ivan Kozarac (1885–1910). *Kolo*, 15, 28–48
- Bočkai, I. (2016). Nepoznati” i crv pobune - Strindberg, Krleža i Sajko. *Književna smotra* 48, 182 (4), 83–90.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čvrljak, K. (1969). Životna filozofija likova u romanima F. M. Dostojevskog. Jedan pogled iz današnje perspektive, *Crkva u svijetu* 4 (2), 181–194.
- Dostojevski, F. M. (1879–1880). *Braća Karamazovi*. <https://lektire.skole.hr/djela/fjodor-m-dostojevski/braca-karamazovi> (preuzeto 6. 7. 2019.)
- Flaker, A. (1975). Novija ruska književnost. U: uredništvo Liber *Povijest svjetske književnosti u osam knjiga, knjiga 7.* (str. 269–403.) Zagreb: Mladost.
- Flaker, A. (1965). *Ruski klasici XIX stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gildersleeve, M., Crowden, A. (2019). Genetički determinizam i mjesto. *Nova prisutnost*, 17 (1), 139–161.
- Gjurgjan, Lj. (1993). Leone i Filip: od modernističkoga do postmodernističkoga poimanja subjekta. *Republika*, 49 (11/12), 90–99.
- Grozđanić, S. (2000). Jednoroditeljske obitelji prema uzrocima njihova nastanka. *Ljetopis socijalnog rada*, 7 (2), 169–182.
- Hećimović, B. (1976). *13 hrvatskih dramatičara: Od Vojnovića do Krležina doba*. Zagreb: Znanje.
- Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji: sustavni pristup*. Zagreb: Alinea.
- Klajn, H. (1968). Gospoda Glembajevi u svetlu dubinske psihologije. *Forum*, VII, 103–135.
- Kozarac, I. (1911). Đuka Begović. <https://lektire.skole.hr/djela/ivan-kozarac/djuka-begovic> (preuzeto 6. 7. 2019.)
- Krleža., M (1928). *Gospoda Glembajevi*. <https://lektire.skole.hr/djela/miroslav-krleza/gospoda-glembajevi> (preuzeto 6. 7. 2019.)
- Lauer, R. (2009). *Povijest ruske književnosti*. Zagreb: Golden marketing: tehnička knjiga
- Lovrić, S. (2013). Psihološki aspekti umjetnosti i života u Gospodi Glembajevima. U. M. Muhoberec (ur.). *100 godina Glembajevih: Kako smo vidjeli Agram i Krležu* (str. 53–55.) Zagreb: FF-press.
- Ludvig, S. (2000). Demonizam u romanu Braća Karamazovi F. M. Dostojevskog, *Umjetnost riječi* 44 (2-3), 153–177.

- Markasović, V. (2011). *Rukopis ravnice*. Osijek: Pannonius.
- Matek Šmit, Z. (2007). Koga voli Katerina Ivanovna Verhovceva (i koliko je to uopće važno)? *Croatica et Slavica Iadertina*, 3 (3), 405–416.
- Nemec, K. (2012). Još o Đuki Begoviću. *Nova Croatica*, 6 (36), 287–293.
- Nemec, K. (1994). *Povijest hrvatskog romana od početaka do kraja 19. stoljeća*. Zagreb: Nakladni zavod Znanje.
- Nemec, K. (1995). *Tragom tradicije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Oklopčić, B. (2008). Stereotipija u prikazu ženskoga lika u genealoškim ciklusima. Williama Faulknera i Miroslava Krležu. *Fluminensia*, 20 (1), 99–118.
- Paternu, B. (1990). Estetika “dvaju ponora” u romanu “Brać Karamazovi”. *Mogućnosti*, 37 (5-6), 646–650.
- Pirjevec, D. (2003). *Brać Karamazovi i pitanje o Bogu*. Zagreb: AGM
- Pozner, V. (1981) Dostojevski i pustolovni roman. *Književna smotra*, 13 (43-44), 41–51.
- Prosperov Novak, S. (2003) *Povijest hrvatske književnosti: Od Bašćanske ploče do danas*. Zagreb: Golden Marketing
- Pšihistal, R. (2009). Krugovi zla u Đuki Begoviću. *Republika*, 65 (12), 75–85.
- Selimović, H., Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 22 (6), 145–160.
- Senker, B. (2000). *Hrestomatija novije hrvatske drame: I. dio 1895–1940*. Zagreb: Disput
- Sindik, J., Rončević, T. (2014). *Metode zdravstvenog odgoja i promocije zdravlja*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
- Smetko, M. (2018). *Razvoj spolnih uloga i struktura obitelji*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Stojnić, M. (1972). *Ruski pisci XIX i XX veka, Knjiga I*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Visković, V. (1996). Sva lica Đuke Begovića. *Kolo*, 6 (1), 45–59.
- Vojvodić, J. (2009). Determinizam i slučajnost u djelima Ljudmile Ulicke. Što je obitelj. *Croatica et Slavica Iadertina*, 5 (5), 493–505.
- Vučetić, Š. (1983). *Krležino književno djelo*. Zagreb: Spektar.
- Vuković, T. (2012). Đuka Begović - Edipov slavonski brat. *Nova Croatica : časopis za hrvatsku književnost i kulturu*, 6 (36), 275– 286.

Marijana Bošnjak
Filozofski fakultet Osijek

DETERMINISM OR MODEL LEARNING IN KARAMAZOV, BEGOVIĆ AND GLEMBAY FAMILIES

Abstract

The aim of this paper is to prove how differing literary and historical poetics interpreted determinism and model learning through the comparative and interdisciplinary method. The interdisciplinary aspect is mainly visible through the reinterpretation of canonical works by using philosophical, psychological and biological terminology in an effort to explain determinism, and pedagogical definitions of model learning. The problem of determinism, or model learning, became the key to new reinterpretations of representative works pertaining to the aforementioned theme of the essay, them being novels "The Brothers Karamazov" by Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky, "Đuka Begović" by Ivan Kozarac, and the drama "Messrs. Glembay" by Miroslav Krleža. By using the comparative approach and comparing the works to national and worldwide literary works, and by comparing them to stylistical formations of realism, psychological realism and modernism, fundamental differences have been proven in the interpretation of the archetypical relationship between father and son. These fundamental differences stem from poetical characteristics and from the differing terminological approaches towards determinism and model learning. The main element which causes the novels to differ in their approaches to the problem of determinism and model learning lies in their approach towards the problem of upbringing. This problem is either explicitly visible through characters reminiscing about their childhood, or implicitly, through the imitation of their fathers' behavior in their mature age. Therefore, even though the problem at hand is similar in both mentioned works, the comparative-interdisciplinary method is proven to be essential in the interpretation of literary canon, because the modern approach towards literary analysis is found to be lack without the involvement of other sciences, especially without the involvement of pedagogy and psychology, which serve as the starting point in the analysis of these works.

Keywords: "Đuka Begović", "Messrs. Glembay", "The Brothers Karamazov", the upbringing of literary characters, model learning

Karlo Kimer
Danijela Madarac
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Pregledni rad
UDK 37.014

DEPRIVACIJA DJETINJSTVA I OBRAZOVNIH MOGUĆNOSTI DJECE U ZEMLJAMA TREĆEG SVIJETA

Sažetak

Ovaj rad donosi prikaz perspektiva o djetinjstvu i prikaz poteškoća s kojima se djeca suočavaju u zemljama Trećeg svijeta. Generalno rečeno, perspektiva društava u zemljama Trećeg svijeta ovisi o ekonomskim, političkim, društvenim i kulturnim aspektima. Tako niži slojevi društva, koji su najbrojniji u tim zemljama, nastoje skratiti trajanje djetinjstva svoje djece kako bi ih što ranije pripremili za svijet odraslih, a na koncu i za sam rad. Viši slojevi društva imaju suvremenu perspektivu o djetinjstvu zahvaljujući financijskoj sigurnosti, gdje se djetetu pruža sva skrb i svi uvjeti za kognitivni, emocionalni i psihomotorni razvoj. Poteškoće s kojima se djeca suočavaju u svom djetinjstvu otmice su i krijumčarenje, prisilni rad nametnut od otmičara ili članova obitelji, prisilna prostitucija, vrbovanje u kriminalne bande, nizak životni i zdravstveni standard, te na koncu nemogućnost kvalitetnoga obrazovanja. Same obrazovne mogućnosti nedovoljne su, pa čak i odsutne za neku djecu, zbog čega su djeca prisiljena, svojom voljom ili tuđom, ulaziti u navedene teškoće. Unatoč brojnim zakonima i pravima koje osigurava UN, za djecu Trećeg svijeta malo se toga čini osim osvještavanja Prvog svijeta o njihovim problemima, koji bivaju u pravilu ignorirani.

Ključne riječi: *djeca, djetinjstvo, perspektive, različitost, Treći svijet, obrazovne mogućnosti*

UVOD

Razumijevanje položaja djece i njihova djetinjstva u zemljama Trećeg svijeta iziskuje pronalaženje mnogobrojnih zajedničkih ekonomskih, društvenih, kulturnih i političkih karakteristika na temelju čega mora postojati tendencija k općim generalizacijama. Šarolikosti, kontradiktornosti, pa čak i anomalije normalne su pojave u tim dijelovima svijeta, koje često promatramo predrasudno nazivajući ih „zemljama u razvoju“, premda su za njihovu nerazvijenost uglavnom krivi pripadnici „Prvog svijeta“. Djetinjstvo je aspekt ljudskog života koji se igrom slučaja i intencionalnih namjera pronašao u nezavidnom položaju u zemljama Trećeg svijeta, a odnos prema djeci i njihovu razdoblju u životu kada bi trebali biti bezbrižni i sigurni svakako se mora dovesti u pitanje i primjereno reagirati. Nedostatak mogućnosti, kratki vijek trajanja djetinjstva te brojne životne nedaće glavna su obilježja života djece u Trećem svijetu, obilježja o kojima će se detaljnije govoriti u daljnjem tekstu. Takav odnos prema djeci i djetinjstvu protivi se mnogim člancima u Konvenciji o pravima djeteta pa se postavlja pitanje koliko države brinu o onome na što su se obvezale.

DEFINIRANJE POJMA TREĆEG SVIJETA

Pojam „Treći svijet“ javlja se neposredno nakon Drugog svjetskog rata i podjele svijeta na dva bloka: zapadni ili kapitalistički („Prvi svijet“) i istočni ili komunistički („Drugi svijet“). Stoga je pojam „Treći svijet“ politički produkt Hladnog rata iz potrebe kako bi se klasificirale one zemlje koje su odbile pristupiti NATO-u (North Atlantic Treaty Organisation) i Varšavskom paktu. Uvriježeno je mišljenje i predrasuda u svjetskom stanovništvu kako su zemlje koje pripadaju „trećem bloku“ znatno slabije razvijenije i siromašnije od zemalja „Prvog“ i „Drugog svijeta“ (Smith, 2003).

Takvo je mišljenje rezultat nestanka „Drugog svijeta“ s kolapsom komunističkih sustava u istočnoj Europi i s rascjepom Sovjetskoga Saveza. Protuteža „Prvom svijetu“ nestaje, a svijet prihvaća ideju pluralizma i globalizma, gdje se na prvo mjesto stavlja bogatstvo i razvijenost neke zemlje, naspram njezine političke pripadnosti u Hladnome ratu. Zbog toga, ideja da zemlje „Trećeg svijeta“ pripadaju bloku nesvrstanih nije više relevantno, a naglasak je na već spomenutoj tendenciji ka klasifikaciji zemalja prema BDP-u (bruto domaćem proizvodu), gdje su brojne zemlje „Trećeg svijeta“ stavljene iznad zemalja „Prvog“ i „Drugog“ svijeta (Gosh, Guven, 2006). Među tim državama pripadaju zemlje kao što su Indija, Brazil, Meksiko, Indonezija, Švedska i Saudijska Arabija. U kontekstu moderne, predrasudne klasifikacije, danas bi bilo vrlo teško prihvatiti činjenicu kako je jedna Švedska, s dugom tradicijom demokracije, kvalitetnog socijalnog i obrazovnog sustava te snažnim gospodarstvom, svojevremeno imala etiketu zemlje „Trećeg svijeta“. Isto tako, države poput bivše Jugoslavije, Irske, Austrije i Finske također su pripadale zemljama „Trećeg svijeta“ (Ryrie, 1999).

Sveukupno gledano, države Srednje i Južne Amerike možemo klasificirati kao države „Trećeg svijeta“, kao i veći dio Afrike (izuzev Južnoafričke Republike) i južne Azije (Indija,

Pakistan, Burma i Indonezija), ali i Bliski Istok. Međutim, postavlja se pitanje utječu li dekolonizacija, globalizam, tržišni kapitalizam i sverastuća međuovisnost svjetskih zemalja na prihvaćanje država „Trećeg“ i „Drugog“ svijeta u sastav država „Prvog svijeta“ (Ryrie, 1999). Svjedoci smo kako države bivšeg istočnog bloka (uključujući i Hrvatsku) bivaju prihvaćene u Europsku uniju i NATO, tj. bivaju u procesu tranzicije, prelasku s kontroliranoga gospodarstva i jednopartijskog sustava u tržišno gospodarstvo i parlamentarnu demokraciju (Williamson, 2011). Tako se „Prvi svijet“ sve više širi, a mnoge se zemlje „Trećeg svijeta“ nastoje svrstati također u tu kategoriju, premda su izazovi tih zemalja daleko veći nego od onih iz bivšeg „Drugog svijeta“. Ti će se izazovi najviše ogledati u ljudskom najvažnijem resursu na svijetu, a to su dakako djeca.

PERSPEKTIVA DJETINJSTVA U ZEMLJAMA TREĆEG SVIJETA

Djetinjstvo, kao pojam i razdoblje u ljudskom životu, ima brojne definicije i završnu točku trajanja. U jednom kontekstu djetinjstvo može trajati sve dok se osoba ne osamostali i ne počne raditi, tj. dok ne postane punoljetna, a u drugom kontekstu djetinjstvo točno traje do početka puberteta, tj. do 11. ili 13. godine, ovisno o spolu. U suvremenom dobu jača tendencija da se djetinjstvo promatra kao biološko razdoblje čovjekova života, vodeći glavni fokus na kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj djeteta (Boaten, 2010). U suštini, djetinjstvo postaje „vlasništvo“ same djece, gdje se njihove potrebe, želje i mogućnosti smatraju glavnim karakteristikama za proučavanje. S druge strane, djetinjstvo nije oduvijek bilo individualistički uvjetovano. Povijest nas uči kako su prapovijesna društva, mezopotamske civilizacije, stari Grci i Rimljani smatrali djetinjstvo društvenim konstruktom, tj. „vlasništvom“ o kojem treba kvalitetno skrbiti kako bi se ostvarili ciljevi društva (Aries, 1962).

Tako se djecu moglo smatrati „malim ljudima“ koji trebaju što prije odrasti kako bi mogli raditi i reproducirati potomke kako bi održali ili povećali broj stanovnika. Tako se na primjer u supsaharskim afričkim plemenima smatra kako djevojčice postaju automatski odraslim ženama čim dobiju prvu menstruaciju zbog čega su tjelesno spremne na brak, neovisno o kognitivnoj i afektivnoj nezrelosti za takvu odluku (Garcia, Pence, Evans, 2008). Međutim, proces forsiranja djece od strane odraslih u vlastiti svijet nije samo karakteristično za supsaharska plemena, već i za razvijene države svijeta, tj. politički korektniji izraz bio bi „države u razvoju“. To se najviše odnosi na muslimanske zemlje i na Indiju, čije povijesne tradicije nalažu kako se dječaci i djevojčice trebaju vjenčati već u predškolskoj dobi (Lal, 2015; Alsaïdi, 2015).

Njihova perspektiva o djetinjstvu stoga je znatno rigoroznija od plemenske perspektive, smatrajući i tretirajući svoju djecu poput resursa koji treba pokazati svoju produktivnost. Međutim, to su samo uvodne generalizacije koje ne smijemo olako uzimati zdravo za gotovo. Zemlje „Trećeg svijeta“ se suviše razlikuju od kontinenta do kontinenta zahvaljujući klasnim razlikama u društvu, kulturnim i religijskim razlikama, ali i teškim povijesnim bremenima koja neka društva „Trećeg svijeta“ nose na svojim plećima (Ghosh, Guven, 2006).

DJETINJSTVO PORTRETIRANO U ZEMLJAMA LATINSKE AMERIKE

Latinska Amerika geografski je prostor koji obuhvaća sve zemlje južno od SAD-a. Pod pridjevom „Latinska“ misli se na dominantne službene jezike čiji korijen vuku iz latinskog jezika, a to su španjolski i portugalski. Mnoge zemlje Latinske Amerike približavaju se 200. godišnjici od svoga osnutka, tako da je riječ o državama s relativno dugom poviješću i stabilnim nacionalnim identitetom. To je prostor koji je bio pošteđen od posljedica Prvog i Drugog svjetskog rata, a broj međusobnih sukoba između država Latinske Amerike poprilično je nizak. Međutim, unutarnja previranja unutar tih država i uplitanje SAD-a u njihovo funkcioniranje rezultiralo je negativnim posljedicama na njihovu ekonomiju, stabilnost, ali i na društvo (Vegas, Santibáñez, 2010). Samo društvo latinsko-američkih država produkt je miješanja domicilnog indijanskog stanovništva, bijelog kolonizatorskog stanovništva i bivšeg „ropskog“, crnog stanovništva. Radi se o društvima koja se uistinu mogu smatrati „mozaikom naroda i rasa“. Međutim, ono je što najviše uzrokuje podjele među ljudima, a time utječe i na perspektivu djetinjstva, socijalno-ekonomsko stanje latinsko-američkog stanovništva (Schady, 2006).

Institucionalizacija djetinjstva, tj. društveno-politički pokret organiziranja zdravstveno-socijalne i odgojno-obrazovne skrbi za djecu, bila je težak proces za zemlje Latinske Amerike. Ako uzmemo u obzir da postoje tri socijalno-ekonomska društvena sloja (viši, srednji i niži), moguće je promatrati njihove perspektive djetinjstva koje se međusobno razlikuju. Viša društvena klasa ima najvišu ekonomsku i političku moć, a njihov odmak od ostalih klasa svakim je danom sve veći i to na korist više klase (Vegas, Santibáñez, 2010). Njihova je perspektiva djetinjstva pedocentrična, tj. svoje dijete stavljaju na prvo mjesto životnih prioriteta. Ako isključimo ljubav roditelja koju bi trebali osjećati prema svojoj djeci, roditelji imaju dovoljno društvenog i novčanog kapitala omogućiti svom djetetu najbolju skrb i obrazovanje, ali i uvjete u kojima će dijete rasti (Vegas, Santibáñez, 2010). Motiv je roditelja tako „produljiti“ trajanje djetinjstva svoje djece, što može rezultirati u nastanku antagonizma između roditelja i djeteta tijekom djetetove adolescentske faze. Unatoč svim blagodatima boljeg i kvalitetnijeg života, adolescenti teže samostalnosti, dok roditelji iz raznih razloga žele držati svoju djecu pod kontrolom. S druge strane, srednji društveni sloj, gdje pripadnici imaju dovoljno novčanog kapitala da pokriju sve svoje životne potrebe te pri tome još uspiju zaraditi, imaju sličnu perspektivu (Schady, 2006).

Srednja klasa ne nastoji produljiti djetinjstvo svoje djece, ali istovremeno ne žele ni skratiti njegovo trajanje. Riječ je o dominantnoj perspektivi gdje su granice djetinjstva, puberteta, adolescencije i odrasle dobi jasno iscrtnane, a roditelji nastoje pripremiti svoje dijete za svaku predstojeću fazu života vodeći računa o željama djeteta. Glavni je cilj i svrha odgojiti „normalno“ i zdravo dijete, nešto što je za europske standarde uobičajeno, a čemu zemlje Latinske Amerike teže (Szulc, Cohn, 2012).

DJETINJSTVO PORTRETIRANO U ZEMLJAMA SREDNJE I JUŽNE AFRIKE

Dok su u zemljama Latinske Amerike ekonomske razlike između društvenih slojeva drastične, zemlje u Africi (uzima se u obzir samo zemlje južno od Sahare), osim ekonomskih razlika, suočene su s brojnim etničkim, kulturnim, plemenskim, ali i umjetnim, državnim granicama, koje su nastale kao rezultat dekolonizacije gdje se nije poštivalo samoodređenje pojedinih etničkih grupa. Zbog toga, djetinjstvo je u Africi oduvijek imalo religijski, tradicijski predznak, a nakon dekolonizacije javlja se i ekonomski (Garcia, Pence, Evans, 2008). Nemoguće je iznijeti perspektive svakog afričkog plemena ili društva, ali svakako postoje zajedničke karakteristike. Afričke zemlje suočene su s mnogobrojnim problemima zbog kojih društvo nastoji „skratiti“ trajanje djetetova djetinjstva. Riječ je dakako o unutarnjim ratnim sukobima, prenapučenosti, nedostatku hrane i osnovnih ljudskih potrepština, prijenosnim bolestima, ali i neokolonizaciji zapadnih sila, koja se očituje u izrabljivanju domicilnog stanovništva za besplatan ili slabo plaćen rad (Martens, Pieckowski, van Vuuren-Smyth, 2003).

Uistinu, afričke zemlje počinju bilježiti značajan gospodarski rast, poput Nigerije, Južne Afrike (koja ima više status zemlje „Prvog svijeta“), Angole, Kenije i Gane. Supsaharska Afrika najbolji je primjer kada je riječ o uspoređivanju perspektive djetinjstva jer su razlike između pojedinih država drastične (Liberija kao najsiromašnija, a Nigerija kao najbogatija). Računa se da u tom prostoru živi oko 130 milijuna djece ispod dobi od šest godina, a žive u vrlo lošim uvjetima (Garcia, Pence, Evans, 2008). Unatoč neimaštini, prijetnjama od sukoba, ali i opasnosti od bolesti, djetinjstvo se smatra razdobljem kada je ljudsko biće najkrhkije i najizloženije od negativnih okolišnih utjecaja. Primjerice, u Keniji se u slučaju smrti roditelja djetetu nastoji osigurati „prosperitetnije“ okruženje, što najčešće znači smještaj kod najbliže rodbine. Tako o sudbini djeteta najčešće odlučuje lokalna zajednica, koja gleda na djecu kao buduće produktivne radnike i pokorne članove zajednice koji će očuvati vlastitu tradiciju (Boaten, 2010).

Djeca su tako već od prvog trenutka kada prohodaju podvrgnuta svakodnevnom životu odraslih. To znači da roditelji svoju djecu neprestano vode sa sobom na svoja radna mjesta (polje, plantaža, tvornica ili dr.), vjerujući kako će takav utjecaj povoljno utjecati na razvoj njihovih radnih navika. U isto vrijeme, moraju upiti što više znanja od svojih predaka i o svojim precima, što se u mnogim afričkim društvima smatra najbitnijih odgojnim ciljem. Kada djeca napune osam godina, smatra se da su razvili smisao za rad, pa se unutar obitelji odvija podjela rada (Boaten, 2010). Vrijeme za igru i druženje s vršnjacima često je povezano sa samim radom gdje se jednoj generaciji djece daje zajednička obveza (npr. čuvanje domaćih životinja). Tako su djeci ugrožena njihova razvojna prava koja se odnose na pravo na obrazovanje, igru, kulturne aktivnosti (Konvencija o pravima djeteta, 2001), jer im drugi kroje njihovu sudbinu i pravo na izbor.

Velik naglasak u afričkim društvima daje se na međusobnom poštivanju i skrbi gdje starija djeca moraju skrbiti o svojoj mlađoj braći, vjerujući kako su dovoljno odrasli za taj zadatak. Međutim, ove perspektive odnose se na ruralna i plemenska društva afričkih zemalja

gdje se daje veliki naglasak na inicijacijama i ritualima, tj. testovima muškosti i ženstvenosti (Aries, 1962). Ritualni se mogu razlikovati od bojenja svog tijela ili bušenja dijela tijela, pa sve do opasnih rituala ubijanja životinja ili odlaska u međuplemenske borbe te obrezivanja genitalnih dijelova tijela. Takvi rituali odvijaju se u pubertetskoj i adolescentskoj dobi kada se očekuje da dječaci postanu muškarcima, a djevojčice prvom menstruacijom ženama (Kyallo, 2013).

Međutim, postavlja se pitanje kakva je perspektiva o djetinjstvu unutar afričkih gradskih sredina gdje su se afričke tradicije suočile s globalističkim idejama. Zasižno se može reći da se uvođenjem osnovnog obrazovanja u afričkim zemljama „produžilo“ trajanje djetinjstva, gdje se djecu nastoji zaštititi od rada sve do njihove adolescencije. Međutim, siromaštvo pogađa isto gradove koliko i sela. Spominje se kako su u Nigeriji, gdje su razlike između bogatih i siromašnih neopisive, tržnice glavni odsjaj moderne afričke perspektive o djetinjstvu (Jaramillo, Mingat, 2006).

Kao i na selu, roditelji dovode svoju djecu na svoje radno mjesto, a kako bi se olakšala skrb, pa čak i obrazovanje djece, mnoge su majke samostalno organizirale pojedina društva, tj. „ulične“ vrtiće i škole za sve uzraste. Uviđa se tendencija otpora roditelja prema modernim, institucionaliziranim oblicima skrbi djece, koji se smatraju i jesu nekvalitetni, te se čak i u gradu mnoge odluče na tradicionalne metode gdje se djecu na tržnici uči vještinama (pravljenje mreža za lov ribe, izrada ćupova i dr.) i moralnim vrijednostima (Jaramillo, Mingat, 2006).

S druge strane, moderne perspektive djetinjstva gdje se nastoji omogućiti razvoj dječje autonomije, slobodu i šarolikost mogućnosti izbora najtipičnije su za Južnoafričku Republiku. Tijekom *apartheida*, djetinjstvo crne i bijele rase jasno se razlikovalo te strogo odvajalo, pri čemu su djeca crne rase morala što prije odrasti, a dok su djeca bijele rase imala mogućnosti i blagodati zapadnjačkog djetinjstva (neometano slobodno vrijeme, skrb u obliku vrtića i škole, pravo na igru i druženje s vršnjacima), što se odrazilo na razdoblje nakon okončanja *apartheida* (Bray i dr., 2010).

Integracija, a kasnije i dominacija crnačkog stanovništva u Južnoafričkoj Republici rezultirala je u povećanju mobilnosti unutar državnih institucija, barem na papiru. U stvarnosti, djetinjstvo je opisano poput getoiziranog, nasilnog i kriminalnog procesa prema pubertetu i adolescenciji, koji se u nekim slučajevima preskače te djeca automatski „uskaču“ u odraslu dob. Unatoč zajamčenim mogućnostima i prilikama, brojni roditelji tijekom tranzicije nisu vidjeli previše perspektive i potencijala u fazi odrastanja koju nazivamo djetinjstvom (Bray i dr., 2010). Danas, zahvaljujući globalizaciji i ekonomskom rastu, mladi roditelji nastoje kopirati američke i europske roditelje, ali i afrikanerske, bijele roditelje, vjerujući kako djetinjstvo je ključno razdoblje u ljudskom životu. Sve su više svjesniji opasnosti života u getu te se nastoje preseliti u područja gdje je razvoj njihova djeteta proteći neometano u najboljim uvjetima. Međutim, iako je ta tendencija prisutna, ona je u velikoj manjini zastupljena te su mnogi roditelji, kako crne, pa tako i bijele rase, primorani što ranije skratiti djetinjstvo svoje djece, kako bi bili spremni suočiti se s opasnostima nasilja i kriminala u Južnoafričkoj

Republici (Garcia, Pence, Evans, 2008). U ovim je slučajevima država nemoćna, pa čak i nezainteresirana, premda je Južnoafrička Republika Konvencijom o pravima djeteta načelno obvezana zakonskim, upravnim, socijalnim i prosvjetnim mjerama zaštititi „manjinsku“ i „većinsku“ djecu od nasilja i izrabljivanja (Konvencija o pravima djeteta, 2001).

OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI U ZEMLJAMA „TREĆEG SVIJETA“

Proučavati obrazovne sustave svih zemalja „Trećeg svijeta“ poprilično je zahtjevan zadatak zbog velikih razlika u vođenju politike obrazovanja, ali i u samoj organizaciji obrazovnih sustava gdje zemlje imaju drugačije modele trajanja osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, koje se često u nekim zemljama dijeli na još dva sustava. Međutim, granice i prepreke koje stoje na putu tim zemljama prema kvalitetnijim i produktivnijim obrazovnim sustavima slične su (Welch, 2000).

Kao prvo, postoji već spomenuta velika razlika između bogatog i siromašnog stanovništva, naročito u zemljama Latinske Amerike i južne Azije. Taj se rascjep očituje u podjeli školstva na državno i privatno gdje se državne škole karakteriziraju kao nekvalitetne i neproduktivne zbog nedostatka financija te su državne škole rezervirane za srednji i niži sloj društva. S druge strane, privatno školstvo ima tendenciju privlačiti pripadnike viših slojeva jer imaju financijskih mogućnosti platiti svojoj djeci školovanje (Damon i dr., 2016).

Perspektiva o djeci u državnim školama Latinske Amerike i srednje/južne Afrike poprilično je negativna, kako od strane države, pa tako i do strane roditelja, ali i same djece. Naime, osim nedostatka financija, što jednostavno onemogućuje kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa, državne škole pogođene su nedostatkom kvalitetnog nastavničkog kadra, koji je izrazito nemotiviran za rad s djecom, često imajući predrasudu kako im obrazovanje neće pomoći u životu. Najbolji su primjer brazilske osnovne škole u favelama, tj. u siromašnim predgrađima gradova kao što su Rio de Janeiro i Sao Paulo (Monteiro, Rocha, 2012).

Osim teško promjenjivoga siromaštva, djetinjstvo brazilske djece u favelama suočeno je s brojnim drugim problemima koje otežavaju njihovo obavljanje školskih obveza. To su dakako međusobni sukobi uličnih bandi gdje često sama djeca bivaju prisilno regrutirana, a neka nažalost i završe kao žrtve uličnog rata. Također, djeca se često koriste u preprodaji i krijumčarenju droga, što ih dovodi u opasnost da ih presretnu neprijateljske bande ili policija. U takvim slučajevima, svakodnevni odlazak u školu praktički je nemoguć (Monteiro, Rocha, 2012).

Situacija nije bolja ni u supsaharskoj Africi gdje škole čak i ne postoje te su djeca prisiljena zajedno s učiteljima, ako ih uopće i ima, boraviti na otvorenim prostorima. Ne treba ni spominjati kako mnoga djeca moraju pješaćiti značajan broj kilometra kako bi uopće imali priliku obrazovati se, a neke skupine, kao što su djevojčice ili djeca s posebnim potrebama, nemaju pravo na obrazovanje (Jaramillo, Miingat, 2006). Tijekom mnogih desetljeća od

dekolonizacijskih procesa, pod pokroviteljstvom UNICEF-a i UN-a, ali i pojedinih država, javlja se tendencija gdje velik broj zapadnjačkih volontera odlazi u Afriku podučavati djecu te poboljšati obrazovne mogućnosti djeci (Garcia, Pence, Evans, 2008).

Zapadnjačka perspektiva o obrazovanju djece, gdje svako dijete ima pravo na obrazovanje i da mu se moraju omogućiti svi uvjeti obrazovanja, nastoji se polako usvajati u razmišljanje afričkih zemalja uvjeravajući tamošnje rukovodioce kako je obrazovanje djece jedini put prema prosperitetu. Međutim, postavlja se pitanje kako afrička djeca percipiraju trenutno obrazovanje koje imaju na raspolaganju. Iako neke zemlje službeno na papiru ispunjavaju stavku o besplatnom i obveznom obrazovanju djece (Konvencija o ljudskim pravima, 2001), postavlja se opet pitanje kakvo je to obrazovanje, koliko se uzima u obzir djetetov život izvan i koliko se pazi na redovite dolaske te djece u škole.

ISTRAŽIVANJE O PERCEPCIJI TANZANIJSKE DJECE O OBRAZOVANJU

Tanzanija je smještena na istočnoj obali Afrike te se smatra jednom od najsiromašnijih država na afričkom kontinentu. Društvo koje se prije svega oslanja na poljoprivredu imat će negativnu percepciju o obrazovanju, ali je pitanje kako djeca koja odrastaju u suvremenom i globaliziranom svijetu „punom mogućnosti“ razmišljaju o obrazovanju. Zbog toga je Ministarstvo financija i ekonomskih poslova Ujedinjene Republike Tanzanije zadužilo organizaciju MKUKUTA da provede istraživanje tijekom 2007. godine o tome što djeca misle o primarnom obrazovanju. U istraživanju je sudjelovalo 500 djece iz različitih dijelova Tanzanije u dobi između 7. i 14. godine. Nužno je iz teksta izdvojiti ključnu definiciju djeteta, koja nam govori o perspektivi djetinjstva: „Djeca već sada sudjeluju u društvu kao aktivni članovi ne samo kao „građani u čekanju - željni dana da napune 18 godina“ (MKUKUTA, 2007, 2).

Organizacija je ispitivala teme kao što su obrazovanje, zdravlje i pozicija djece u društvu. Djeca potječu iz ruralnih, prigradskih i gradskih sredina, a njihova primanja su okarakterizirana kao niska i srednja, dok otprilike četvrtina ima visoka primanja u obitelji. Korišten je anketni upitnik koji je uključivao kvantitativna pitanja (npr. „Ima li dovoljno učitelja u vašoj školi? Da ili Ne?“) i kvalitativna pitanja (npr. „Sluša li tko tvoje mišljenje i o čemu?“).

Rezultati su pokazali kako djeca značajno drugačije razmišljaju od svojih roditelja. Djeca su rekla kako je školski prostor i okoliš oko škole vrlo bitan za njihovo obrazovanje te da preferiraju da učionice i stolovi budu čisti. Također su svjesni kako je nužno smanjiti broj učenika po razredu te se spominje da u regiji Lindi, gdje je su financijska primanja visoka, u razredima bude po 120 učenika, što vrlo šteti školskom ambijentu. Što se tiče zdravlja, djeca su svjesna kako je nužno imati zdrave i redovite obroke, ali se tuže kako vlada veliki nedostatak medicinskih usluga u školama. Također, smeta im što se odlazak školskom liječniku mora platiti 1000 tanzanijskih šilinga, dok je prije to bilo besplatno. Djeca su svjesna važnosti čiste vode i održavanja higijene, ali da škole ne zadovoljavaju osnovne prehrambene uvjete.

Što se tiče didaktičke opreme, djeca veliku važnost daju školskim udžbenicima gdje njih 80 % razumije udžbenički sadržaj, ali da jednostavno nije dovoljno udžbenika za sve. Samo 15 % ispitanika ima sve knjige na raspolaganju. Što se tiče njihove percepcije o učiteljima, nije se koristio anketni upitnik jer su istraživači htjeli razgovorom dobiti što više odgovora. Djeca učitelje dijele na učitelje koje razumiju (dobre učitelje) i učitelje koje ne razumiju (loše učitelje). Cijene učitelje koji se trude podučavati, unatoč tomu što učenici i dalje ne razumiju gradivo, ali javlja se problem kako u 90 % škola mnogi učitelji ne uspijevaju doći predavati djeci iz neobjašnjivih razloga. Također, 90 % djece govore kako su doživjeli fizičko kažnjavanje ili prijetnju fizičkim kažnjavanjem od strane svojih učitelja, koji često nose štap za batine sa sobom (*anaogopesha watoto*).

Međutim, što djeca žele od svojih učitelja bilo je najveće i najteže pitanje za njih. Iznenađujuće, djeca žele da učitelji podučavaju gradivo sve dok ga djeca u potpunosti ne usvoje ili barem da dobiju pomoć ako nešto ne razumiju. Žele učitelje koji će biti empatični i suosjećajni, koji ih neće fizički kažnjavati. Što se tiče školskih uvjeta, njihova želja jest da oni budu kvalitetniji što znači uvođenje većeg broja higijenskih čvorišta, čiste sigurne vode, besplatne medicinske usluge, postavljanje prozora, gradnja knjižnice, proširivanje i poboljšavanje električne mreže i dobivanje igrališta (MKUKUTA, 2007).

Istraživači zaključuju kako je ovo istraživanje prvo u povijesti Tanzanije koje se provelo u takvim uvjetima i s takvim ciljem te da je nužno obuhvatiti veći broj djece u svom uzorku vjerujući kako su samo zagreblj površinu ispod koje se još skrivaju brojni problemi tanzanij-skog obrazovnog sustava.

DJEČJI RAD

Edmonds (2008) navodi kako ne postoji suglasje u svijetu oko toga što zapravo znači dječji rad. U javnom diskursu, kada se priča o dječjem radu, govori se o tome da su to aktivnosti koje su štetne za dijete, ali nije točno precizirano što to znači štetno. International Labour Organization (2013) definira dječji rad kao rad koji djeci oduzima djetinjstvo, njihove potencijale, dostojanstvo i štetno je za njihov fizički i mentalni razvoj. Dječji rad nikako se ne može svesti pod koncept rada dostojnog čovjeka. Ta djeca često su eksploatirana, rade dugo radno vrijeme, daju im niske nadnice, nemaju pregovaračke moći, nisu uključena u sustav socijalne zaštite i suočavaju se i s drugim sličnim problemima (Bilić, 2005).

U izvješću International Labour Organization (2017) navodi se kako je 152 milijuna djece uključeno u dječji rad, a od toga je 73 milijuna uključeno u opasne poslove. Iz statistika je vidljivo da najveći broj djece radi upravo u zemljama Trećeg svijeta. Najviše djece radi u Africi (19.6 %), zatim u Aziji (7.4 %), u Americi (5.3 %), Europi (4.1 %) i najmanje u arapskim zemljama (2.9 %). Razlikuju se i po dobi, a najviše djece pripada dobnoj granici od 5-11 godina (48 %), od 12-14 godina je 28 % djece, a od 15-17 (24 % djece). Gotovo 80 % ih radi u poljoprivrednim djelatnostima, 12 % u industriji, a 17 % u uslužnim djelatnostima. Dječji rad u stalnom je opadanju otkad je ILO objavila svoje prve rezultate 2000. godine.

Gotovo 94 milijuna manje djece uključeno je u dječji rad nego što je to bilo 2000. godine, a broj djece koja rade opasne poslove smanjio se gotovo upola. Taj trend naglog opadanja nije se nastavio i u razdoblju od 2012. do 2016., ali ipak je u procesu opadanja (International Labour Organization, 2017).

ILO (2017) navodi nekoliko tipova dječjeg rada. To su zaposlena djeca, koja rade u bilo kojem obliku proizvodnje ili drugim oblicima rada. Djeca koja su uključena u dječji rad, a to isključuje djecu koja su zaposlena u dobrim uvjetima rada. Nadalje, spominju se djeca u najgorim oblicima dječjeg rada. To uključuje ropstvo, prostituciju, trgovanje drogama i poslove koji bi mogli nauditi njihovom fizičkom i psihičkom zdravlju. Navode i djecu koja rade u opasnim uvjetima. To su svi poslovi koji mogu ugroziti njihovo zdravlje, sigurnost i moralnost kao što su na primjer rad pod zemljom, noćne smjene ili dugo radno vrijeme. Postoje i djeca koja rade lakše poslove koji ne mogu nauditi njihovom zdravlju. U nekim zemljama djeca po zakonu mogu početi raditi od 12. do 14. godine. Posljednja su djeca koja rade kućanske poslove u svojim domovima, kuhaju, peru i brinu se za starije (International Labour Organization, 2017).

Postavlja se pitanje o čemu ovisi prisutnost dječjeg rada. Bilić (2005) navodi: „Dječji rad kompleksan je fenomen čija je ponuda i potražnja u izravnoj ovisnosti o uvjetima na tržištu rada, ponudi obrazovnog sustava, te u određenim razmjerima kreditnim tržištem“ (Bilić, 2005, 604). Postoje razni socioekonomski faktori koji utječu na dječji rad, a Osment (2014) je u svom radu analizirala neke od njih. Najveći faktor u većini slučajeva je siromaštvo. Roditelji su ti koji odlučuju hoće li djeca raditi i hoće li ići u školu, a ako su jako siromašni često djecu vide kao izvor prihoda koji će pomoći njihovu kućanstvu. Još je jedan od faktora koji utječe na dječji rad i veličina obitelji. Ako je više ljudi u kući, teže će poslati svoju djecu u školu i većina će morati raditi. Također je dokazano da će prije muško dijete ići u školu nego žensko dijete (Osment, 2014). Gotovo svu brigu o kućanstvu preuzimaju djeca, a to su najčešće djevojčice. Izložena su često prenapornom radu koji ih uništava i psihički i fizički, a njihov je rad teško uočiti jer se događa u kućama (UNICEF, 2001).

Faktor koji je također vrlo bitan kulturni je utjecaj. Mnoge obitelji smatraju da će djeca radom steći vještine koje su im potrebne u životu i da to ne utječe nikako loše na njih (Osment, 2014). Zbog toga su Omokhodion, S. I., Omokhodion, F. O., Odusote, T. O. (2005) napravili istraživanje u kojem su ispitali djecu što ona misle o dječjem radu i kako se oni osjećaju. Istraživali su percepciju dječjeg rada među djecom koja rade u nigerijskom gradiću Ibadanu. U njihovu je društvu uvriježeno shvaćanje da djeca trebaju raditi da bi stekla vještine koje su potrebne za život. Istraživanje je provedeno na uzorku od 225 djece. Većina djece radi zato što je njihovim roditeljima potreban novac i zato da zarade za školovanje. 51 % ispitanika smatra da bi djeca trebala raditi, a 46 % smatra da djeca ne bi trebala raditi. Samo oko 20 % ispitanika preporučilo bi svoj posao rodbini ili prijateljima. Neke su od negativnih strana rada nedostatak škole, loše tvornice, bolesti i loš uspjeh u školi. Naveli su kako bi išli u školu, igrali se kod kuće ili učili trgovati da ne moraju raditi posao koji sad rade. Djeca navode kako bi bilo puno lakše kada bi država financirala obrazovanje. Djeca

su svjesna realnosti i negativnih strana rada, ali su prisiljena raditi da bi mogla opstati u toj zemlji (Omokhodion, S. I., Omokhodion, F.O., Oduote, T.O., 2005).

Rat je još jedan faktor koji ima utjecaj na dječji rad. Rat uništava ekonomiju, ljudi postaju siromašniji i to se odražava i na djecu (Osment, 2014). Primjer toga današnje je stanje u Siriji. Dječji rad bio je problem u Siriji i prije rata, ali dolaskom rata stanje se još više pogoršalo i djeca su prisiljena raditi u uvjetima koji su mentalno, fizički i socijalno zastrašujući. Djecu su poslana na drugi kraj zemlje ili u susjedne zemlje gdje oni rade da bi priskrbili kućnom budžetu i u isto vrijeme izbjegavaju regrutiranje u vojsku i ozljeđivanje u vojnim konfliktima (<https://www.humanium.org/en/syria/>).

Globalizacija također ima utjecaj jer mnoge velike kompanije otvaraju tvornice u siromašnim zemljama gdje im djeca rade kao jeftina radna snaga, a neke su od tih zemalja Bolivija i Zambija (Osment, 2014). Nabrojani su samo neki faktori koji utječu na povećanje dječjeg rada u mnogim zemljama, ali naravno postoje i mnogi drugi faktori.

NIGERIJA, BRAZIL, INDIJA

Potrebno je dati primjere država u kojima je zastupljen dječji rad da bi se dobio uvid u razloge dječjeg rada. Analizirat će se tri države koje se nalaze na trima različitim kontinentima, a to su Indija, Brazil i ranije spomenuta Nigerija. U Nigeriji je situacija još od stjecanja neovisnosti vrlo nestabilna, država se suočava s mnogo problema koji su utjecali na siromaštvo, nezaposlenost i inflaciju. Mnogi gradovi brzo rastu, ljudi migriraju iz sela u grad i djeca se snalaze tako što prose. Stoga je to jedan od čestih oblika dječjeg rada u Nigeriji (Osment, 2014). Istraživanje MICS-a pokazalo je kako je 2016./2017. godine oko 50 % nigerijske djece u dobi od 5 do 17 godina zaposleno u različitim djelatnostima i da rade u vrlo lošim uvjetima (Obinna, 2018).

Najpoznatiji su oblici dječjeg rada u Nigeriji rad u poljoprivredi, prodavanje, ulično preprodavanje, kućno služenje i trgovina drogom. Djeca su uključena i u prostituciju, prodaje ih se da bi radili na plantažama i regrutira ih se u vojsku. Korupcija je veliki problem u Nigeriji. Iako je Nigerija treća zemlja po bogatstvu u Africi, njena djeca zbog neravnomjerne raspoređenosti pate (Osment, 2014). Nigerija ima zakone koji reguliraju dječji rad, ali veliki je problem njihova provedba. Vlada ne podržava organizacije koje se trude smanjiti dječji rad, školovanje nije besplatno, roditeljima se ne pomaže u školovanju djece.

Intervjuirali su dječčaka Kehindea na ulicama Nigerije i on je ovako opisao svoj život: morao je odustati od škole zbog toga što je najstarije dijete, a još ima petero braće i sestra. Svaki dan dolazi prodavati zato što mu je majka udovica i mora joj pomoći. Navodi kako želi ići u školu, ali je svjestan da je to nemoguće zato što si njegova majka to ne može priuštiti. Dječčak Bola, koji prodaje vodu, ispričao je kako su ga i silovali nakon što je išao s posla (Obinna, 2018).

Togunde i Carter (2005) proveli su istraživanje na uzorku od 1535 djece u dobi od 8 do 14 godina u Nigeriji i njihovih roditelja. Istraživanje je pokazalo da su djeca uključena u aktivnosti kao što je prodavanje vode i pranje auta. Prosječno na dan rade oko 4 sata, iako neki rade i do 6 sati. Iako svojim radom doprinose kućnom budžetu i bolje žive, mnoga djeca suočavaju se sa zdravstvenim i socijalnim problemima. Mnogo su djece željeli oti, silovati i često ih zovu da se pridruže bandama. Mnoga djeca osjećaju fizičku iscrpljenost i bolove u nogama jer moraju puno hodati, a to izravno utječe i na njihov uspjeh u školi ako je pohađaju (Togunde, Carter, 2005). Navodi se kako se stanje počelo popravljati od 2017. godine kada su uvedeni novi zakoni i kada je zaposlen znatan broj inspektora rada koji su pronašli izrabljivače djece, ali je stanje daleko od dobroga (<https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/nigeria>).

Kako istraživanja pokazuju, oko 60 milijuna djece zaposleno u Indiji, a gotovo 10 milijuna radi u ropstvu (<https://www.humanium.org/en/child-labour-india/>). Nekoliko faktora utječe na dječji rad u Indiji. On se može pronaći u gotovo svakom gospodarskom sektoru. Siromaštvo je jedan od faktora koji utječu na dječji rad, moraju raditi da bi si omogućila osnovne uvjete za život. Najsiromašnija regija je Uttar Pradesh u kojoj je 20 % djece zaposleno u dobi od 10 do 14 godina. U toj regiji dominiraju obitelji u kojima ima oko 8 članova stoga su djeca prisiljena raditi kako bi doprinijela kućnom budžetu (Osment, 2014). U regiji Uttar Pradesh 2001. pronađeno je oko 400 tisuća djevojčica koje su radile 14-16 sati na dan na plantažama pamuka. Bile su u dobi između 7 i 14 godina (<http://childlineindia.org.in/child-labour-india.htm>). Djeca najčešće rade u industriji, poljoprivredi, rezanju kamena, radionicama, čiste cipele ili rade kao radnici po kućama. Djeca rade u vrlo lošim uvjetima, bez ikakve plaće, ugovora i prava.

Neki rade i do 15 sati na dan, a u nekim poslovima ih ne plate prve tri godine zato što se smatra da je to period u kojem oni tek uče ono što bi trebali raditi (<https://www.humanium.org/en/child-labour-india/>). Bitno je spomenuti i rastući trend zapošljavanja djece kao kućnih radnika u Indiji u urbanim središtima. Uvjeti u kojima rade vrlo su loši, često rade gladni i vrlo česti su slučajevi nasilja. Pojam koji se veže uz Indiju je i vezano ropstvo. To znači da se osoba zapošljava kod nekog zbog duga ili pozajmice, što je oblik ropstva. Djeca često naslijede taj dug od roditelja i prisiljena su ga odraditi (<http://childlineindia.org.in/child-labour-india.htm>). Navodi se da je 2017. godine Indija postigla napredak u borbi protiv dječjeg rada. Vlada je ratificirala ILO konvenciju i objavila je novi nacionalni plan kojim žele staviti naglasak na borbu protiv dječjeg rada i trgovanja djecom. No nije reguliran najteži oblik rada, a to je u proizvodnji i obradi kamena i kazne su za zapošljavanje djece i dalje premale (<https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/india>).

Kassouf i Justus (2011) navode kako smatraju da razloge dječjeg rada u Brazilu treba tražiti u prošlosti više nego u sadašnjosti. Razlozi sežu još od otkrića zemlje, crnačkog ropstva i snažne industrijalizacije koja je počela nakon toga. Također, ekonomska situacija, kako i prije tako i danas, tjera roditelje da pošalju svoju djecu raditi već u ranoj dobi (Kassouf, Justus, 2011). UNICEF je procijenio kako je oko 3 i pol milijuna djece u dobi od 5 do 17 godina uključeno u dječji rad u Brazilu.

Taj se broj smanjio od 1992. godine kada je otprilike 8 milijuna djece bilo uključeno u rad (<https://medium.com/atlantico-online/the-brazilian-battle-against-child-labor1cc-971cc4da6>). Djeca su najčešće zaposlena na plantažama šećerne trske, vađenju ugljena, na obali su zaposleni kao ribari, a ženska su djeca zaposlena kao kućne pomoćnice. DeGraff, Ferro, Levison (2014) istražili su koji su to najopasniji poslovi koje rade djeca u Brazilu. Izdvojili su posao kućnih pomoćnica, ulični rad, građevinu i rad na različitim plantažama. Posao kućnih pomoćnica jedan je od najčešćih poslova koji rade žene (94 % žena). Žene koje rade kao kućne pomoćnice imaju male plaće, odvojene su od ostalih radnika, izložene su seksualnom i verbalnom zlostavljanju, a često nemaju komu to ni reći. Djeca koja rade na ulici izložena su napadima prolaznika, pa čak i policije.

Također su izloženi drogi, prostituciji, ali svejedno ulaze u taj posao zato što im je najlakše nešto prodati na ulicama, a i ne trebaju mnogo novca kako bi ušli u taj posao. Građevinski posao sam je po sebi težak za djecu. Ona moraju nositi teške materijale, blizu su opasnim strojevima i rade na visini, a nisu dovoljno zaštićeni. Mnoštvo djece radi u poljoprivrednom sektoru u kojem su izloženi različitim kemikalijama. Roditelji te djece smatraju da je bolje da rade takav posao nego da su uključena u kriminalne radnje.

Najčešće su uključeni u proizvodnju duhana, kave, šećerne trske i manioke (DeGraff, Ferro, Levison, 2014). Brazil je 2017. godine napravio značajan napredak u borbi protiv dječjeg rada. Vlada je objavila novu verziju takozvane „Priljave liste“ koja sadrži informacije o onima koji zapošljavaju djecu. Također su poduzeli mjere kako bi spriječili seksualno iskorištavanje djece. Pokrenuli su kampanju za zaustavljanje dječjeg rada i koriste slavne osobe kako bi potaknuli svijest o tom problemu (<https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/brazil>). Iako je Konvencijom o pravima djece (2001) izričito zabranjeno izrabljivanje djece, u navedenim primjerima možemo vidjeti kako se mnoge države ne drže toga. Ne drže se određene minimalne dobi za zapošljavanje, kao ni primjerenog radnog vremena i uvjeta u kojima bi trebali raditi. Također im se uskraćuje i njihovo pravo na slobodno vrijeme i igru.

DJECA KAO SEKSUALNO ROBLJE

Jedan od najtežih oblika dječjeg rada iskorištavanje je djece u seksualne svrhe kako je ranije spomenuto u radu. Seksualno iskorištavanje djece oblik je seksualnog zlostavljanja djece. To se događa kada individue ili grupe prevare djecu ili prisile da uđu u bilo koji oblik seksualne aktivnosti. Izloženost seksualnom iskorištavanju negativno utječe na njihovo fizičko i psihičko zdravlje, obrazovanje, buduće zaposlenje, odnose s njihovom obitelji i odnose s njihovom djecom kasnije (Department for Education, 2017). Komercijalno seksualno zlostavljanje opasnost je za djecu u gotovo cijeloj Africi. Najzastupljenije je u Južnoj Africi, Keniji i Madagaskaru. Najpoznatiji su oblici dječji seksualni turizam i trgovanje djecom u seksualne svrhe. ECPAT (2007) definira dječji seksualni turizam kao seksualno iskorištavanje djece od osobe koja putuje od jednog mjesta do drugog, najčešće iz bogatije zemlje u

siromašniju i uključena je u seksualni odnos s djecom. U Gambiji je prisutno mnogo muške djece koji rade u prostituciji. Oni koji koriste njihove usluge najčešće su stranci, koji dolaze sa svrhom da spavaju s mladim dječacima u Gambiji. Njihove usluge koriste i muškarci i žene (ECPAT, 2007).

UNICEF je 2006. godine proveo istraživanje o seksualnom turizmu na obalama Kenije i otkrili su da između 2000 i 3000 djevojaka rade kao seksualne radnice oko godinu dana, a one su sve počele raditi kada su imale oko 12 i 13 godina (https://www.unicef.org/esaro/factsonchildren_5783.html). Južna Afrika postigla je velik napredak u borbi protiv dječje prostitucije, pornografije i trgovanja. No nejednaka raspodjela bogatstva, nezaposlenost, manjak obrazovanja i siromaštvo stvaraju plodno tlo za razvoj seksualnog iskorištavanja djece u tom dijelu. Djeca su tamo kulturno određena kao objekti s kojima se može upravljati. Najpoznatiji su oblici seksualnog iskorištavanja u Južnoj Africi prostitucija, pornografija, krijumčarenje djece za seksualne svrhe, iskorištavanje na internetu i seks u zamjenu za neku uslugu koju će im odrasli napraviti. Često se koristi manipulacija, obećavaju im kako će im omogućiti bolje obrazovanje, poslove, kako će im zaštititi obitelj i pružiti ekonomsku pomoć ako uđu u taj posao. Potrebno je spomenuti još jedan oblik seksualnog iskorištavanja, a to je seks za preživljavanje. Djeci je u zamjenu za seksualne usluge omogućena voda, hrana, sklonište ili obrazovanje (<https://childwelfare.org.za/sexual-exploitation-and-trafficking/>).

Još je jedan oblik seksualnog iskorištavanja iskorištavanje djece koja rade kao kućni pomoćnici. Mnogi od njih zatvoreni su u kućama, daleko od drugih, ne pohađaju školu i često su udaljeni od svojih roditelji. Ta djeca često trpe seksualno iskorištavanje od strane vlasnika kuća kako bi nastavili pomagati obitelji, a vrlo rijetki uspiju pobjeći kako bi se spasili. Spominje se slučaj petnaestogodišnjakinje iz Gvineje koju je otac s 8 godina poslao da radi kao kućna pomoćnica. Od tada se nije čula s ocem. Obećano joj je da će ići u školu, ali ju nikad nisu poslali. Kada žena za koju radi ode na posao, njen muž budi ju i siluje, a često joj i prijeti nožem. Takvih i sličnih slučajeva postoji još mnogo (ECPAT, 2007). Mnoge države rade na suzbijanju seksualnog zlostavljanje djece, donose brojne zakone, broj djece polako pada, ali treba proći još dosta vremena kako bi se postigli značajni rezultati.

ZAKLJUČAK

Djetinjstvo kao razdoblje sigurnosti, kognitivnog, emocionalnog i psihomotornog razvoja te razdoblje igre i veselja poprilična je nepoznanica za većinu djece u zemljama Trećeg svijeta. Ekonomske, političke, pa i društvene tradicionalne prilike skraćuju djeci trajanje djetinjstva sve do njihova polaska u osnovnu školu, a u najdrastičnijim slučajevima djeca se već moraju ponašati odraslima čim uspiju hodati i govoriti. Djeca ulaze u svijet odraslih u teškim kontekstima kao što su kriminalne bande, prisilni rad, prisilna prostitucija i krijumčarenje. Nažalost, upravo su odrasli ljudi najviše odgovorni za to što većina djece ne može uživati u svome djetinjstvu kao što to mogu djeca u SAD-u, Europi i istočnoj Aziji. Njihova perspektiva djetinjstva praktički je nepostojeća, a samo u dobro etabliranim društvenim

slojevima, uz dobru financijsku i političku sigurnost, moguće je da dijete živi u uvjetima i pravima koje sam UN obećava i „osigurava“. Unatoč hvalevrijednim nastojanjima i načelima koje Konvencija o pravima djeteta promiče, Konvencija ostaje upravo ono što i jest, napisani tekst na papiru. Okrivljavajući vlastito stanje u državama, države poput Nigerije, Brazila i Indije, unatoč gospodarskom rastu, nemaju namjere provoditi načela Konvencije u praksi jer nažalost dobar dio gospodarskog rasta, naročito u Nigeriji i Indiji, proizlazi iz dječjeg rada, kao i u svakoj afričkoj, azijskoj i južnoameričkoj državi u tranziciji, jer se radi o državama gdje mlado stanovništvo čini većinu, za razliku od „ostarjele“ Europe, Sjeverne Amerike i istočne Azije.

BIBLIOGRAFIJA

- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York: Alfred A. Knopf.
- Bilić, A. (2005). Problem dječjeg rada u međunarodnim okvirima. *Zbornik radova pravnog fakulteta u Splitu*, 43, str. 601-619.
- Boaten, A. B. (2010). Changes in the concept of Childhood: Implications on Children in Ghana, *The Journal of International Social Research*, 3(10), 104.-115.
- Damon, A. i dr. (2016). *Education in developing countries: What policies and programmes affect learning and time in school*, Stockholm: Elanders: Sverige.
- DeGraff, D., Ferro, A., Levison, D. (2014). Kids at risk: Children's employment in hazardous occupations in Brazil. *Estudos Economicos*. 44(4), 685-721.
- Edmonds, E. (2008). *Defining child labour: A review of the definitions of child labour in policy research*. Geneva. International Labour Organization.
- Garcia, M., Pence, A., Evans, J. (2008). *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington: The World Bank.
- Gosh, B. N., Guven, H. (2006). *Globalization and the Third World: A Study of Negative Consequences*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jaramillo, A., Mingat, A. (2006). *Early childhood care and education in Sub-Saharan Africa: What would it take to meet the millennium development goals*. Paris: ADEA.
- Kassouf, A. Justus, M. (2011). *Child Labour's Global Past, 1650-2000*. Amsterdam. Peter Lang.
- Kyalo, P. (2013). *Initiation Rites and Rituals in African Cosmology*. *International Journal of Philosophy and Theology*, 1(1), 34.-46.
- Lal, S. (2015). *Child Marriage in India: Factors and Problems*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/278022723_Child_Marriage_in_India_Factors_and_Problems?enrichId=rgreq-5c83a-9e5abd15e7e63619b7d6f81a513-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3ODAyMjcyMztBUzo1MTAxNzEwMzk0NDA4OTZAMTQ5ODY0NTY2MjQ4Ng%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf (preuzeto 6.1.2019.)
- Martens, J., Pieckowski, M., van Vuuren-Smyth, B. (2003). *Seduction, Sale & Slavery: Trafficking in Women & Children for Sexual Exploitation in Southern Africa*. Pretoria: IOM.
- MKUKUTA (2007). *Tanzanian Children's Perceptions of Education and Their Role in Society: Views of the Children 2007*. Dar es Salaam: MKUKUTA Secretariat.
- Monteiro, J., Rocha, R. (2012). Drug Battles and School Achievement: Evidence from Rio de Janeiro's Favelas, *Review of Economics and Statistics*, 99 (2), 213.-228.

- Omokhodion, S. I., Omokhodion, F.O., Odusote, T.O. (2005). Perceptions of child labour among working children in Ibadan, Nigeria. *Child: Care, Health and Development*. 32 (3), 281-286.
- Osment, L. (2014). *Child labour; the effect on child, causes and remedies to the revolving menace*. Lund. Department of human geography.
- Ryrie, W. (1999). *First World, Third World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schady, N. (2006). *Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. https://www.researchgate.net/publication/23549923_Early_Childhood_Development_in_Latin_America_and_the_Caribbean (preuzeto 6.1.2019.)
- Smith, B.C. (2003). *Understanding Third World Politics*, New York: Palgrave Macmillan.
- Szulc, A., Cohn, C. (2012). *Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina*. https://www.researchgate.net/publication/228517825_Anthropology_and_Childhood_in_South_America_Perspectives_from_Brazil_and_Argentina (preuzeto 6.1.2019.)
- Tugunde, D., Carter, A. (2005). Socioeconomics causes of child labour in urban Nigeria. *Journal of Children and poverty*. 12 (1), 73-89.
- Vegas, E., Santibáñez, L. (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*, Washington: The World Bank.
- Welch, A. (2000). *Third World Education*, New York: Garland Publishing.
- Williamson, J. G. (2011). *Trade and Poverty: When the Third World Fell Behind*. Cambridge: The MIT Press

Internetske stranice:

- https://scholarship.shu.edu/student_scholarship/775/ (preuzeto 6.1.2019.)
- <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm> (preuzeto 6.1.2019.)
- <https://medium.com/atlantico-online/the-brazilian-battle-against-child-labor-1cc971cc4da6> (preuzeto 6.1.2019.)
- <https://childwelfare.org.za/sexual-exploitation-and-trafficking/> (preuzeto 6.1.2019.)
- https://www.unicef.org/publications/index_4424.html# (preuzeto 3.1.2019.)
- <https://www.vanguardngr.com/2018/09/child-labour-travails-of-children-who-like-adults-must-work-in-order-to-survive/> (preuzeto 3.1.2019.)
- https://www.unicef.org/esaro/factsonchildren_5783.html (preuzeto 3.1.2019.)
- <https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/india> (preuzeto 3.1.2019.)
- <https://www.humanium.org/en/child-labour-india/> (preuzeto 3.1.2019.)
- <http://childlineindia.org.in/child-labour-india.htm> (preuzeto 3.1.2019.)
- https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/591903/CSE_Guidance_Core_Document_13.02.2017.pdf (preuzeto 3.1.2019.)
- <https://www.humanium.org/en/syria/>. (preuzeto 3.1.2019.)
- http://www.ecpat.org/wp-content/uploads/legacy/confronting_csec_eng_0.pdf. (preuzeto 3.1.2019.)
- https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf (preuzeto 3.1.2019.)
- https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (preuzeto 22.11.2019.)

Karlo Kimer
Danijela Madarac
Filozofski fakultet Osijek

CHILDREN AND CHILDHOOD IN THIRD WORLD COUNTRIES

Abstract

This paper brings childhood's perspective and presentation of obstacles which are children in Third World countries faced with. Generally speaking, perspective of societies in Third World countries depends on economic, politic, social and cultural aspects. Therefore, lower classes of society, which are the most numerous, have tendency to shorten childhood's duration in wish to prepare their children for "adult world" and in the end for labor and work. Upper classes of society have modern perspective about childhood, primarily due to financial security where child is given absolute care and all conditions for cognitive, emotional and psychomotor development. Difficulties which are children faced with in their childhood are: trafficking and smuggling, forced labor by kidnappers or by members of their family, forced prostitution, recruitment in criminal bands, low life and health standard and inability to have quality education. When it comes to educational possibilities, they are inadequate and even absent for some children, who are forced, by their own or other influence, to approach to already mentioned difficulties. Despite numerous laws and regulation which are ensured by UN, there is not much to do for children from the Third World except to raise awareness in First World about children's problems, which are normally being ignored.

Keywords: *children, childhood, diversity, perspectives, Third world, educational possibilities*

Jana Krstić
Filozofski fakultet Niš
Sveučilište u Nišu

Prethodno priopćenje
UDK 37(091)

PROBLEMI UNUTAR PLATONOVE FILOZOFIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA: UVJETOVANJE I DVOZNAČNOST U PISANJU

Sažetak

Platonova teorija odgoja i obrazovanja najeksplicitnije je iznesena u „Trećoj knjizi“ Države. On ondje, pokušavajući osmisliti državu u kojoj bi sve funkcioniralo na najbolji mogući način, osmišljava i obrazovni sustav za građane te države. U ovome radu, nakon što iznesemo najvažnije točke te teorije, u kojoj sam Platon najviše razmatra ulogu umjetnosti u obrazovanju i povežemo je s još nekim tragovima Platonove teorije odgoja i obrazovanja, pozabavit ćemo se nekim problemima koji se javljaju unutar tih teorija. Naime, stvarajući svoj odgojno-obrazovni sustav, Platon nije pažljiv u izražavanju, pa su neke od posljedica njegove dvosmislenosti pogubne, kako u cilju izbjegavanja kontradiktornosti, tako i u političkome smislu. Također, Platonov odgojno-obrazovni sustav koji bi se trebao primjenjivati u njegovoj državi nije osjetljiv na stvarnost toga doba. Stavove koje on uključuje i neke premise na koje računa ukazuju na to da nije dovoljno obratio pažnju na sve uvjete i faktore koji utječu na razvoj pojedinca. Nakon što ukažemo na te probleme s čitavom teorijom, ispitat ćemo koliko su ti problemi fatalni po Platonovu filozofiju odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: Platon, filozofija odgoja i obrazovanja, Država, uvjetovanje, dvoznačnost

UVOD

Definiranje ili taksativno navođenje svih problema kojima se bavi filozofija odgoja i obrazovanja pokazalo se veoma teškim. Jedan od razloga za to jaz je između tradicionalne i suvremene filozofije odgoja i obrazovanja. Zadatak suvremene filozofije odgoja i obrazovanja jasniji je, s obzirom na to da postoje čitave discipline (pedagogija, razvojna psihologija, neurologija...) koje su na sebe preuzele mnoge zadatke kojima se tradicionalna filozofija odgoja i obrazovanja bavila. Treba li probleme kojima se bave te discipline navesti i kao probleme kojima se bavi čitava filozofija odgoja i obrazovanja? To je pitanje na koje suvremena filozofija odgoja i obrazovanja tek treba odgovoriti, a pokušaji da se pronade jednostavno rješenje pokazali su se neuspješnima. Ipak, za tradicionalnu filozofiju odgoja i obrazovanja odgovor na to pitanje ne predstavlja nikakav problem, jer u vrijeme njenog razvoja nijedna od tih disciplina još uvijek nije postojala. To znači da tradicionalna filozofija odgoja i obrazovanja uključuje raznovrsne probleme čiji se okviri grubo mogu odrediti kroz sve probleme koji se tiču odgoja i obrazovanja, a kojima su se bavili filozofi kroz povijest. (Siegel, Phillips, Callan, 2018)

S tako određenim poljem tradicionalne filozofije odgoja i obrazovanja postaje jasno da je Platonova misao u ovome području veoma opširna. U svojoj knjizi *Plato's Metaphysics of Education*, Scolnicov Platonovu teoriju o odgoju i obrazovanju istražuje kroz sljedeće dijaloge: *Država*, *Protagora*, *Gorgija*, *Eutidem*, *Menon*, *Teetet*, *Fedar* i *Gozba* (Scolnicov, 1988: 1-3). Svaki od tih dijaloga zaista obrađuje neku od tema relevantnu za ovo područje: U *Protagori* se govori o treniranju studenata, u *Gorgiji* o neutralnosti predavača, u *Menonu* se obrađuje koncept učenja i prikupljanja znanja, u *Teetetu* se govori o samom znanju i njegovu postizanju, gdje Platon razvija koncept *anamnesisa* koji je postavio u *Menonu*, a u *Fedru* i *Gozbi* govori se o konceptu individue koji je jako važan za odgoj. Ipak, u ovom ćemo se radu fokusirati samo na jedan Platonov dijalog: *Država*. Pored toga što opširnost toga rada ne dozvoljava obrađivanje svih ostalih dijaloga, navest ćemo još dva opravdanja za ograničavanje takvog poduhvata na samo jedan dijalog. Prvo, Platonova je teorija odgoja i obrazovanja najeksplicitnije izrečena u *Državi*. Ondje se o njoj priča izravno, dok se u drugim djelima spominje kroz probleme s kratkom i djelomično površnom razradom. Drugo, Treća knjiga *Države* predstavlja sinergiju svih Platonovih ideja koje se pojavljuju kroz njegove dijaloge, a tiču se odgoja i obrazovanja. Ovdje možemo vidjeti i neka promišljanja iz dijaloga koje Scolnicov ne spominje, a vezani su uz ovu temu. Na primjer, dijalog *Ion* u sebi sadrži još neke ideje o relaciji između obrazovanja i umjetnosti čije su osnove obuhvaćene u *Državi*.

Ovaj rad može se podijeliti na tri segmenta. U prvome ćemo kratko pregledati Platonove ideje u Trećoj knjizi *Države*. U drugome ćemo istaknuti neke od najvažnijih problema s Platonovom teorijom odgoja i obrazovanja. Treći, zaključni segment, posvetit ćemo procjenjivanju fatalnosti tih problema za Platonovu teoriju.

KRATAK PREGLED TREĆE KNJIGE DRŽAVE

U kasnijim dijelovima *Države*, kada je koncepcija razvoja ljudskog života još dopunjena, Platon se vraća na teme iz *Treće knjige* i dodaje još par detalja. Odgoj i obrazovanje dječaka koje je određeno u *Trećoj knjizi* treba se primjenjivati od trenutka kada oni krenu u školu do sedamnaeste ili, ako računamo i period ozbiljnije posvećenosti gimnastici i tjelesnim vježbama, dvadesete godine života (Platon koristi termin $\epsilon\phi\eta\beta\omicron\varsigma$ ¹). Središnji su dio obrazovanja dječaka u tim godinama glazba i gimnastika (Bosanquet, 1901: 13). Aritmetika, geometrija, filozofija² i ostala područja ne smiju biti zanemarena, ali dječaci se u tim godinama samo „igraju“ s tim područjima i ne trebaju ih svladavati u potpunosti. Ona su pohranjena za zrelije doba, a prevelika posvećenost njima obeshrabrila bi dječake da se kasnije time bave jer bi im se činile jako teškima za svladavanje (Bosanquet, 1901: 14). Dakle, kako treba provoditi odgoj dječaka u tim godinama? „Treću knjigu“ *Države* možemo podijeliti na četiri dijela. U prvom dijelu razmatra se cenzura umjetničkih djela u podražavanju božanstva, u drugom cenzura umjetničkih djela u podražavanju čovjeka i njegove prirode. Treći dio tiče se glazbe i njene uporabe u odgoju i obrazovanju, a četvrti dio tiče se gimnastike i njenoga značaja i prakticiranja.

Najprije treba naglasiti da je Platonovo stajalište o mitovima i umjetničkom podražavanju specifično. Za Platona ne postoji estetska vrijednost umjetničkog djela u stvarnom smislu te riječi. Ideja Istine, jedne od tri vrhovne Ideje, u Platonovu sustavu biva u potpunosti oskrnavljena kreiranjem umjetničkog djela. Postoji inteligibilni svijet, svijet Ideja, u kojem se nalazi prava Istina. Naš svijet, sve što nas okružuje i svaki pojam koji imamo o stvarima, sjena je inteligibilnog i istinitog svijeta Ideja. Naš svijet je, na neki način, već podražavanje istinskog svijeta. Onda kada mi podražavamo nešto iz našeg svijeta, ono što zapravo tvorimo je sjena sjene. Dakle, za Platona, umjetnost i umjetničko podražavanje udaljava nas od istine. Ipak, umjetnost ima svoju svrhu – odgoj i obrazovanje. Naravno, u odgojno-obrazovne svrhe ne može se koristiti umjetnost kakvu je Platon zatekao u svoje vrijeme. Razlog tomu neadekvatna je predodžba ideala na koje se mladi trebaju ugledati. Ovu Platonovu tezu možemo potkrijepiti Jungovom teorijom o arhetipovima. Za Junga postoji individualna i kolektivna svijest. Individualna je svijest svijest svakog pojedinca, ono „Ja“ koje nas odvaja od ostatka svijeta. Individualna svijest crpi određene koncepte i ideje iz kolektivne svijesti. Te su se ideje u kolektivnoj svijesti pojavile kroz višestoljetno projiciranje arhetipova od strane ljudi i mogućih božanstva. Arhetip je, dakle, ideja koju pojedinac preuzima iz kolektivne svijesti koja je tamo definirana povijesno i konceptualno, kroz stoljeća i kroz narode diljem svijeta. Pojmom arhetipa Jung objašnjava ponavljanje iste ideje kroz civilizacije koje nemaju dodira jedne s drugima. Na primjer, arhetip „posvađane braće“ pojavljuje se u judaizmu, kršćanstvu, nordijskoj mitologiji, slavenskoj mitologiji i ta ideja predstavlja nešto važno za čovjeka. Zato taj arhetip često pronalazimo u umjetničkim djelima kao motiv – on se tu

1 Starogrčki termin za adolescenta muškog spola.

2 Iz drugih Platonovih dijaloga vidimo da Platon misli nešto suprotno – da se filozofijom treba baviti u poodmaklim godinama.

iznjedrio iz kolektivne svijesti i u individualnoj je svijesti stečen kroz društvenu interakciju (Jung, 1964: 18-38). Vratimo se sada Platonu. Jungovskim jezikom rečeno, Platon se boji lošeg utjecaja arhetipova na mlade, stoga cenzurira umjetnička djela³ u svrhu sprječavanja ovih loših utjecaja i u svrhu podražavanja onih arhetipova koji bi imali pozitivan utjecaj na mlade. Što se umjetničkog podražavanja božanstva tiče, Platonov Sokrat u *Trećoj knjizi* predlaže podražavanje arhetipa „savršenog božanstva“. On kritizira Homera zbog podražavanja negativnih božjih osobina i za, uopće, dovođenje istih u vezu s nečim što je božansko. Bogovi se ne smiju plašiti, ne smiju zapomogati, plakati ni uzdisati. Podražavanje požude i bluda, kao i podmitljivosti i lakoumnosti bogova također nije dozvoljeno (Platon, 2013: 56-62). Dalje, Platon prelazi na cenzuru umjetničkih djela u podražavanju čovjeka i njegove prirode. U tom se odjeljku napominje da se ne smije govoriti kako ima mnogo nepravednih, a sretnih i mnogo pravednih ljudi koji su „jadni“, već se moraju podražavati suprotne situacije zbog motiviranja mladih na pravednost. No, u ovom se dijelu Platonov Sokrat više fokusira na formu umjetničkog djela. Naime, likovi u djelu mogu se podražavati na tri načina: podražavanjem, jednostavnim pripovijedanjem i mješavinom prvih dvaju načina. Kada se likove podražava, pjesnik izgovara riječi kao da je on sam taj čovjek, a kada jednostavno pripovijeda, pjesnik je samo narator i o liku govori u trećem licu. Mješavina tih dvaju načina podražavanja ona je koja u sebi ima elemente i prvog i drugog načina podražavanja. Koliko god impresivno bilo podražavanje samih likova i kolika god bila vještina pjesnika u ovom podražavanju, u Platonovoj *Državi* nema mjesta za takve pjesnike. Kako on sam navodi: „(...) onda bismo mu ukazali božansku počast, kao da je svetac koji zaslužuje divljenje, ali ipak bismo mu rekli da kod nas u državi ne postoji takav čovek i da ne sme ni postojati i poslali bismo ga u neku drugu državu pošto bismo prethodno izlili mnogo mirisa na njegovu glavu i ovenčali ga vunanim vrpcima. I mi bismo se i dalje koristili svojim ozbiljnim iako ne tako prijatnim pesnikom i pripovedačem, koji bi nam kazivao izreke valjanih ljudi i koji bi govorio prema onim načelima koje smo postavili na početku...“ (Platon, 2013: 67).

Nakon toga, Platon prelazi na teoretiziranje o glazbi i njenoj uporabi u odgoju i obrazovanju. Pjesma se sastoji od tri dijela: riječi, melodija i ritam. Budući da smo već utvrdili sadržaje tih riječi, prelazimo na melodiju i ritam. Melodija i ritam trebaju se uskaditi s riječima. Naricaljke i tužaljke, kako kaže Platon, nisu potrebne jer ne želimo ni podražavati takve sadržaje. Stoga, miksolidijske i sintonolidijske vrste nepotrebne su, kao i jonska i lidijska, jer su te tonske vrste „mlitave“. Ostaju nam dorska i frigijska vrsta. Što se instrumenata tiče, s obzirom na to da smo se ograničili samo na ove tonske vrste, nisu nam potrebni instrumenti s mnogo žica i s puno tonova. Stoga se u državi mogu upotrebljavati samo lira i kitar (Platon, 2013: 68-69). Sve ovo od velikog je značaja jer je za Platona glazba „(...) osnova vaspitanja zato što ritam i harmonija najdublje prodiru u unutrašnjost duše i najviše je obuzimaju, unoseći u nju plemenitost i otmenost, ali samo kada je muzičko obrazovanje dobro vođeno, jer u protivnom neće imati takve efekte“ (Platon, 2013: 71).

3 U *Trećoj knjizi* najviše se koriste primjeri iz Homerove *Ilijade*.

Što se tiče gimnastike i njenoga značaja i prakticiranja, ona se mora temeljito provoditi od djetinjstva do kraja života. Najprije treba napomenuti da je u Platonovu dualizmu duša fundamentalnija od tijela – „dobra duša je ta koja svojom vrlinom daje telu svu savršenost za koju je ono sposobno“ (Platon, 2013: 73). Mladići se moraju suzdržavati od pijanstva i moraju biti veoma oprezni s prehranom. Prehrana mora biti umjerena, ali se ne smije stjecati navika u prehrani, takva da bi odstupanje od iste prouzrokovalo lako obolijevanje u ratu gdje su česte promjene u jelu i piću. Raznolikost hrane, miješanje različitih začina i uživanje u atenskim poslasticama na tijelo utječe isto kao što raznolika glazba utječe na dušu – izaziva bolest. Kada je riječ o bolestima, Platon i tu iznosi nekolicinu zanimljivih pravila kojih bi se u ovoj državi trebalo pridržavati. Kada su u pitanju bolesti ili tjelesne smetnje koje se može, kako Platon kaže, „izbljuvati“, „isjeci“ ili „izgorjeti“, svakako ih treba rješavati, jer su to privremeni zdravstveni problemi. Ako su, s druge strane, u pitanju bolesti za koje je potrebna „duga dijeta“, tj. liječenje koje zahtijeva veću posvećenost tijelu i odstupanje od rada, ne treba ih liječiti. Čovjek se u takvim situacijama treba prepustiti bolesti, pa će, ako je njegovo tijelo dovoljno jako, preživjeti, a u suprotnom će umrijeti i ta će smrt biti veći spas za njega nego život u onakvim okolnostima (Platon, 2013: 76-78). Kasnije ćemo vidjeti zašto ta teza može biti problematična.

Kada smo utvrdili pravila o glazbenom i gimnastičkom obrazovanju, treba još utvrditi i njihov odnos. Platon nas upozorava da neuravnoteženo i neumjereno prakticiranje tih dviju stvari može biti pogubno za mladiće: „Ako se, dakle, neko suviše predaje muzici, onda pušta da ona kroz njegove uši, kao kroz levak, uliva u dušu glasove frule i puni je onim sladunjavim, blagim i sentimentalnim melodijama i onda ceo život provede pevajući i oduševljavajući se pesmom... ako produži da svoju volju neprestano ovako omekšava, onda će se ona rastopiti i razliti, on će je, najzad, sasvim ugušiti, svojoj duši, takoreći odrezati mišiće, a od sebe načiniti „mlitavog borca“(...) A šta će biti ako se neko mnogo bavi gimnastikom i dobro se hrani, a pri tom potpuno zanemaruje muziku i filozofiju?... neće li njegova težnja za naukom, koje možda i pomalo imao u duši, onda oslabiti, onemeti i slepeti zato što nije okusio ni od istraživanja, ni od razmišljanja, i zato što ona nije probuđena, nije hranjena, a osećaji koje prima preko čula nisu prečišćeni... takav čovek postaje neprijatelj logosa (misologos) i neobrazovan (amouos)“ (Platon, 2013: 79-80). Zato Platon inzistira na strogoj pažnji i nadzoru nad učestalošću glazbenog i gimnastičkog odgoja i obrazovanja.

Na samome kraju „Treće knjige“ *Države* Platon dodaje još dvije teze koje se tiču odgoja i obrazovanja. Prva se teza tiče takozvanih bijelih laži i o njoj će se govoriti i u nastavku *Države*. Druga teza tiče se zajedničkog života tih mladića, ratnika, i njihove ekonomske i političke uloge u državi. Kao što smo na samom početku ustanovili, Platon je cenzurirao umjetnička djela u svojoj državi, ali ih nije u potpunosti isključio. Ovo se može činiti kontradiktornim, s obzirom na to da je umjetnost za Platona najudaljeniji stupanj od istine, ali nije kontradiktorno, baš zbog samog konteksta bijele laži koji se ovdje spominje. Kako kaže Schofield, bijela laž predstavlja mit koji služi kao nacionalni identitet za tu državu i pospešuje bratstvo i jedinstvo čitave populacije. U idealnim slučajevima, vladar će također vjerovati u te mitove, a narod koji u njih bude vjerovao bit će motiviran na brigu kako o državi, tako i

o svojim sunarodnjacima (Schofield, 2007: 138-139). Dakle, ti mitovi moraju biti takvi da narod motiviraju i na njega krajnje pozitivno utječu, te da samim tim pospješu moralnost i vrlinu kako naroda, tako i vladara države. Teza o zajedničkom životu mladih ratnika na neki je način povezana sa tezom o bijelim lažima, jer provedene u praksu, obje imaju cilj očuvanja bratstva i jedinstva. Ratnici ne bi trebali posjedovati privatno vlasništvo, već bi trebali živjeti pod istim krovom, zajedno se hraniti i zajedno spavati. Dva su razloga za ovo. Prvo, sloga i bratstvo ovih ratnika bit će znatno veća ako dijele isti kruh. Drugi i važniji razlog čuvanje je ovih mladića od oholosti i drugih osjećaja koji bi ih mogli nagoniti na loše ponašanje prema građanima. Kako kaže Platon, ratnici se ne smiju osjećati superiornije u odnosu na narod, a novac i posjed bi ih možda učinili takvima. Zato, ako ovi ratnici zatraže srebro i zlato, treba im reći kako oni svoje bogatstvo nose u svojim dušama i da je ono od bogova, a da im ljudsko bogatstvo nikako nije potrebno (Platon, 2013: 85).

NEKI PROBLEMI TREĆE KNJIGE DRŽAVE

U ovom ćemo dijelu istaknuti četiri najupečatljivija i najvažnija problema koje smo uočili u „Trećoj knjizi“ *Države*. Te probleme nazvat ćemo sljedećim imenima: utopija, sterilnost, neosjetljivost na individualnost i nepreciznost. Objasnilo redom svaki od navedenih problema.

UTOPIJA

Problem koji smo ovdje nazvali „utopija“ problem je s kojim se suočava čitavo djelo *Država*. Koncept države koju Platon gradi toliko je savršen da je nemoguć u praksi. Jedno društvo u kojem svaki čovjek ima vrline kao što su pravednost, hrabrost, znanje i vještina, a pritom nema nijednu od svih mana koje je Platon nabrojao, kao što su lakovjernost, oholost, bludnost, proždrljivost i bijes, nemoguće je. Možemo ga zamisliti. Ali primijetite onda sljedeći paradoks – kada zamislimo društvo koje je sazdano od ovakvih ljudi, shvaćamo da je ostatak *Države* redundantan. Takvim savršenim ljudima ne bi bio potreban zakon da bi funkcionirali, već bi sami provodili u djelo sve što je najbolje za njih. Upadanje u taj jaz između teorije i prakse nije rijetkost među političkim teoretičarima. Najsuvremeniji je primjer John Rawls. Rawls u svojoj knjizi *Teorija pravde* također pokušava stvoriti najbolje moguće društveno uređenje. Kako bi to postigao, potrebna mu je jednakost, a nju ćemo postići jednim umnim eksperimentom. Zamislimo da treba izvršiti raspodjelu dobara društvenim staležima, a da pritom sjedimo iza „vela neznanja“, gdje ne znamo tko će dobiti koju društvenu funkciju. Tu shvaćamo da ćemo htjeti raspodijeliti sve resurse jednako, tako da u slučajevima gdje nas zapadne lošija društvena funkcija ne budemo oskudni. Nakon što se svi dogovorimo oko podjele dobara, veo neznanja skida se i svi se vraćamo u stvarni svijet (Rols, 1998: 20-36). Naravno, u praksi je nemoguće provesti nešto takvo, ali to je u redu s obzirom na to da je Rawls i htio da to bude umni eksperiment. Ono što predstavlja problem

prešutna je pretpostavka da ćemo se svi složiti oko toga da želimo jednakost. Ali ni Rawlsova ni Platonova teorija nisu osjetljive na one koji misle suprotno od njih. Netko će možda htjeti riskirati, a netko možda ima i drukčije vrijednosti od nas. Platon je bio svjestan toga i to vidimo iz nekih drugih dijaloga, kao što je *Gorgija*. Pitanje je kako bi se Platon snašao s jednim Kalikleom u svojoj državi i bi li ga jednostavno protjerao odande.

STERILNOST

Ovaj je problem direktna posljedica problema „utopije“ i također je primjenjiv na čitavu *Državu*. Kada je u pitanju odgoj mladića, Platon prešutno podrazumijeva sterilnost svih vanjskih, a i unutarnjih uvjeta. Na prvom mjestu, potrebna je apsolutna kontrola svih vanjskih uvjeta, što znači da se mladići moraju odgajati u „sterilnim“ uvjetima. Recimo, kada Platon filtrira umjetnička djela na osnovi sadržaja koji podražavaju, on pravi jasnu distinkciju između toga što se smije, a što ne smije slušati. S obzirom na to da već postoje takva djela koja Platon cenzurira, trebalo bi osigurati da mladići nikada ne naiđu na neko Homerovo djelo. Ono što predstavlja mnogo veći problem od toga jest kontrola unutarnjih uvjeta. Platon u potpunosti zanemaruje kako urođene, tako i prenatalne osobine koje pojedinac stječe i dobiva. On očekuje od svakog mladića istu podlogu za razvoj osobnosti, a suvremena psihologija pokazuje da je situacija s novorođenčadi potpuno drugačija. Platon ne smatra da je čovjek *tabula rasa* po rođenju, već posjedujemo neko znanje o Idejama koje smo vidjeli prije nego što smo se rodili. Ipak, on očekuje određeni „kalup“, jer svakog pojedinca označava kao istog.

NEOSJETLJIVOST NA INDIVIDUALNOST

„Kalup“ koji Platon očekuje od svakog pojedinca ne odnosi se samo na njihove genetske predispozicije i prenatalnu psihologiju, već i na trenutno stanje. Kod Aristotela stvari stoje malo drugačije. Kada je, recimo, glazba u pitanju, Aristotel dozvoljava individualno prilagođavanje vrste glazbe svakom mladiću i njegovu raspoloženju. Aristotel kaže da „(...) melodije same sobom podražavaju osjećaje, i to je razumljivo jer je priroda pojedinih harmonija različita tako da kod slušaoca izaziva različita raspoloženja i oni ne reaguju na isti način na svaku od njih, već jedne, na primjer takozvana misolidiska, izazivaju tužna i potištena raspoloženja, druge, manje teške, izazivaju blago raspoloženje, dok treće djeluju tako da postajemo umjereni i mirni i izgleda da od svih harmonija samo dorska ima takav utjecaj. Frigijska harmonija, naprotiv, budi oduševljenje“ (Aristotel, 1975: 226-227). Dakle, on ne samo da ne zabranjuje mladićima slušanje određenih vrsta glazbe, već smatra da one vrste melodija koje Platon odbacuje, kao što su misolidijska melodija, mogu odgovarati mladićima onda kada im je takvo raspoloženje. Međutim, kod Aristotela, glazba u odgoju ima malo drugačiju ulogu. Pored njegovanja vrline, glazba može poslužiti i za igru i odmor. Ipak, Aristotel je daleko osjetljiviji od Platona na individualne razlike pojedinaca, njihovih

potreba i raspoloženja. Kada bismo u današnjem društvu zabranjivali određene vrste glazbe, revolt i nered koji bi se pojavio u društvu kao posljedica neizmjeran je. To je zato što glazba, kao i mnoge druge umjetnosti, služi za odmor, igru, uživanje, a često ima i katarzične trenutke. Kao što Aristotel naglašava u *Poetici*, katarza se može doživjeti samo ako na neki način slušatelja poistovjećujemo s junakom, što znači da će različiti ljudi proživljavati katarzične trenutke uz različitu glazbu. To je direktna posljedica njihovih individualnih situacija i stanja. Kako onda individualnost predstavlja problem Platonu, ako je on zabranio korištenje glazbe u te svrhe? Recimo da smo prihvatili Platonove premise o svrhovitosti glazbenog obrazovanja i da se želimo njime služiti isključivo u svrhe njegovanja određenih vrlina. Opet, individualnost bi trebala igrati ulogu, baš zbog „nesterilnosti“ uvjeta o kojoj smo pričali u prethodnom poglavlju. Recimo da nekom mladiću ne nedostaje hrabrosti jer je već takvog karaktera i dovoljno je njegovao tu vrlinu, ali mu nedostaje empatije da bi mogao biti što bolji čuvar svomu narodu. Misolidijska melodija mogla bi mu pomoći u stjecanju te vrline, ali Platon nije uzimao u obzir takve pojedinačne slučajeve.

NEPRECIZNOST

Problem nepreciznosti odnosi se na Platonovu nepreciznost u izražavanju i određivanju nekih zakona i pravila u svojoj državi koji mogu imati opasne posljedice. Mi ćemo ovdje navesti nekoliko primjera.

Na samom kraju Treće knjige *Države* Platon iznosi svoje mišljenje o liječenju. O tome je već bilo riječi ovdje, pa nećemo objašnjavati sam koncept, već ćemo samo ukazati na neke moguće posljedice tog učenja. Na prvom mjestu, Platon se ovdje može optužiti za dehumanizaciju medicinskog tretmana. Današnje, a i tadašnje društvo, čovjekov razum stavljalo je iznad tijela i njegovih smetnji te je postojala koncepcija spašavanja i pružanja pomoći čovjeku baš zbog tog dijela njegova bića – zbog razuma. Drugo, velika većina ljudi okružena je voljenim osobama, koje bismo doveli u stanje patnje onda kada bismo tako lako prepustili slučaju živote svakome komu je potrebna „duga dijeta“. Taj je stav etički problematičan na više razina, a njegov politički ekstrem možemo pronaći u nacističkoj ideologiji. Pitanje eutanazije drugačije je, jer eutanazija ovisi od volje osobe o kojoj se radi, ili od volje njenih bližnjih ako ta osoba nije u stanju donijeti odluku. Platonov stav ne uključuje volju osobe da odustane od medicinskog tretmana i pusti da „sudbina odluči“, već se odnosi na volju države da pruži medicinski tretman osobi koja boluje od neke dugotrajne ili neizlječive bolesti. Platon, naravno, nije imao ekstremne stavove kakve nalazimo u nacističkoj ideologiji, a daleko od toga i da ih je on uzrokovao. Ipak, to je jedna od posljedica njegove nepreciznosti u izražavanju i nedovoljno jasno izrečenih uvjeta. Taj se problem proteže kroz čitav etički i politički dio *Države*. U *Trećoj knjizi*, brzo nakon diskusije o liječenju, slijedi diskusija o ekonomskoj i političkoj ulozi mladića u državi. Platon govori o bratstvu i jedinstvu mladića, kao i o oduzimanju privatnih posjeda i stavljanju svega na ime države. Malo ekstremniji oblik tih stavova pronalazimo u jednoj ideologiji koja je na mnogo načina suprotna nacističkoj –

komunističkoj. Opet, ne tvrdimo ni da je Platon bio nacist ni komunist, samo ukazujemo na njegovu nepreciznost u izražavanju i na njegovu nedovoljnu specifikaciju svih okolnosti. To što bi se u isto vrijeme i nacist i komunist mogli pozvati na Platona ukazuje na višesmislenost njegovih stavova. Taj problem nije karakterističan samo za Platona. Pronalazimo ga kod većine utjecajnih filozofa čiji stavovi nisu bili najjasnije izrečeni po nekom pitanju, pa se iz njih rađaju dvije proturječne teorije. Suvremena logika govori nam da jedan iskaz možemo nazivati proturječnim onda kada iz njega slijede dva proturječna stava, bez obzira na to sadrži li taj iskaz eksplicitnu proturječnost. Ipak, ovo mnogo češće ukazuje na nepreciznost u govoru, a ne na proturječnost sustava, jer bi autor potvrdio samo jedan stav koji slijedi, ne i taj drugi. Problem je što u odsustvu autora da nam to potvrdi, možemo samo rekonstruirati njegov odgovor na osnovi njegovih ostalih stavova, ali nikad ne možemo biti potpuno sigurni koju bi tvrdnju autor potpisao, a koju ne.

PROCJENJIVANJE FATALNOSTI PROBLEMA I ZAKLJUČAK

Kada ugrubo sagledamo sve probleme koje smo uočili u Platonovoj filozofiji odgoja i obrazovanja, lako možemo odbaciti njegovu teoriju. Problemi sterilnosti i neosjetljivosti na individualnost posebno su pogubni kada pokušamo primijeniti Platonovu teoriju na današnji odgoj i obrazovanje. Ipak, koliko god problematična bila, ti problemi Platonove teorije nisu naročito fatalni. Zašto? Prvo moramo uzeti u obzir vrijeme u kojem je Platon stvarao. Na drugome je mjestu razvoj humanističkih znanosti u tom vremenu. Platon nije imao današnju raznolikost disciplina koju mi imamo niti su teorije nekih disciplina postojale, a mnoge još uvijek nisu bile ni u začetku. Dakle, njegova neuidavnost što se tiče individualnosti pojedinca, prenatalne psihologije ili značaja genetskih predispozicija ne može mu se zamjeriti niti može umanjiti značaj njegove teorije odgoja i obrazovanja. Osim toga, vrijednosti i svakodnevni običaji društva u kojem je Platon živio neusporedivo su drugačiji u odnosu na današnji svijet. Zbog perioda u kojem stvara također mu ne možemo zamjeriti na prevelikoj apstrakciji problema, jer je u antičkoj filozofiji jaz između teorije i prakse još uvijek bio teško premostiv. Zato je problem utopije fatalan za Rawlsa, koji piše u današnje vrijeme, ali ne i za Platona, koji nema današnju percepciju praktične primjene humanističkih znanosti. Platon, Aristotel i ostali antički filozofi tek su postavili osnove za razvoj znanosti. Koliko god neka njihova shvaćanja danas zvučala naivno, tako zvuče, na neki način, zahvaljujući njima. Neko je morao početi promišljati o problemima, kako u društvu, tako i u spoznavanju prirode. I čitav put koji je doveo do današnjeg širokog spektra kako društvenih, tako i prirodnih disciplina, morao je nekako biti premošćen, a početci nikada ne mogu biti neproblematični. Zato, naivnost Platonove filozofije odgoja i obrazovanja ne smije nas spriječiti u istraživanju iste. Što se problema utopije i nepreciznosti tiče, oni se mogu primijeniti na gotovo cijelu antiku, ali oni po nju nisu fatalni. Ali, kao što smo vidjeli, problemi sterilnosti i neosjetljivosti na individualnost značajno su manji kod Aristotela, koji je također antički filozof. Možda je Aristotelovo prednjačenje u odnosu na Platona posljedica već postavljene teorijskog sjemena za dalji razvoj filozofije odgoja i obrazovanja. Aristotelova težnja ka

praktičnosti i njegova veća privrženost empirijskom dijelu znanosti vidljiva je i na drugim poljima njihove filozofije. Pitanje je bi li Aristotel pristupao filozofiji na takav način da nije pred sobom imao Platona koji se previše zagledao u apstrakcije, pa je na neki način i inspirirao Aristotelov „bunt“ protiv toga. Ako prihvaćamo takvo stajalište, lako ćemo se složiti i sa Whiteheadovom tvrdnjom da je čitava filozofija fusnota Platonu. S druge strane, ako ne prihvaćamo to stajalište, Platona možemo braniti pozivajući se na njegov sustav. Osjetljivost na individualnost može biti posljedica Platonova metafizičkog i epistemološkog učenja o Idejama. Ako svaki pojedinac uči na isti način i ima sjećanje na iste Ideje, jasno nam je zašto u Platonovoj filozofiji odgoja i obrazovanja individualnost ne igra nikakvu ulogu. No opet, pitanje je koliko je takva obrana validna. Platon je možda mogao prijeći preko problema u toj domeni, ali onda njegov filozofski sustav ne bi mogao biti konzistentan. U svakom slučaju, nama ostaje istraživati Platonovu filozofiju odgoja i obrazovanja radi uvida u razvoj misli u toj domeni, usprkos problematičnosti te teorije. Problemi te teorije, dakle, kada imamo širi uvid u Platonovu filozofiju odgoja i obrazovanja, nisu fatalni za nju.

BIBLIOGRAFIJA

Aristotel, *Politika*, BIGZ, Beograd 1975.

Bosanquet, Bernard, *The education of the young in The Republic of Plato*, Cambridge, London 1901.

Jung, Carl Gustav, *Man and his Symbols*, Anchor Press, New York 1964.

Platon, *Država*, Dereta, Beograd 2013.

Rols, Džon, *Teorija pravde*, JP Službeni list SRJ, Beograd 1998.

Schofield, Michael, „The Noble Lie“, *The Cambridge Companion to Plato's Republic*, Cambridge University Press, New York 2007.

Scolnicov, Samuel, *Plato's Metaphysics of Education*, Routledge, London 1988.

Siegel Harvey, Phillips D.C., Callan Emmon, *Philosophy of education*, SEP 2018.

Jana Krstić
Filozofski fakultet Niš

PROBLEMS REGARDING PLATO'S PHILOSOPHY OF EDUCATION: CONDITIONS OF UPBRINGING AND AMBIGUITY IN WRITING

Abstract

Plato's theory of education is most explicitly stated in the „Third book” of The Republic. Here, as he is trying to think of a republic in which everything would function in the best possible way, he is also designing an education system for the citizens of that republic. In this paper, after stating the most important points of this theory and connecting them with some more of Plato's points in the theory of education, we will work through some issues we can find in his theory. That being said, in creating of his own education system, Plato is not being careful in expressing, so some of the consequences of his ambiguity are destructive in aim to avoid contradictions, as well as in political sense. Also, Plato's education system which should be applied in his republic is not susceptible to the reality of that time. Statements that he includes and some premises that he counts on, point to that that he did not give a proper amount of attention to all the conditions and factors that affect development of an individual. After we highlight these issues in the whole theory, we will examine how fatal these issues are for the Plato's theory of education.

Key words: *Plato, philosophy of education, The Republic, conditions, inaccuracy*

Vladimir Lukić
Faculty of Philosophy Niš
UDK 37.034
University of Niš

Izvorni znanstveni rad
UDK 37.034

ON EDUCATION FROM A MORAL STANDPOINT: CONTEMPORAR EDUCATION AND ETHICS

Abstract

Virtue ethics is an ethical theory that, when taken as a system, has to include an elaboration of the purpose of education itself. The main goal of this theory is to show in which ways education forms our characters and prescribes the moral and intellectual values of one culture. This thought originates all the way back from Aristotle, who argued that the goal of the state is to make its people educated, and by doing so, virtuous. Keeping that in mind, this paper analyzes contemporary views on the distinction of normativity of educational institutions and their actuality; that is to say, it goes from the normative standpoint in which it begs the question of what education should be, to the point which is concerned with the question of what education actually is. The paper presupposes an ethical theory, such as theory of virtue, as playing a role in this, which allows the topic to have a normative ground that could hold a metaethical model of the self and the other. Upon giving the principles of education, my purpose is to show that the education we have today does not completely answer all of the criteria set by the normativity aspect. Simply put, ethical ground leaves place for its applicability; thus, from this ground I would like to conclude that the education that is based on institutions which are governed by ideology will prove to be against the goal of education itself, and that is the forming of the excellence in character.

Key words: *Actuality, Education, Institution, Normativity, Virtue*

“Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.”(Nations, 2015, p. 15)

CONSTRUCTING THE BASIS

If we assume ethics as a position from which this critique is based, we need to assume the prescriptive aspect which dictates what *should be*. Let us call this an aspect of normativity; that is to say, a position from which we derive prescriptive principles to build something upon. On the other hand, let us assume that we need something to be an object of this critique, a descriptive aspect. Now, we shall consider this aspect as actuality, or, something that *is*. Also, having in mind these two aspects, I would like to illustrate the very basis for this paper, that is, what education is and what education should be. Of course, one also needs to base this prescription upon certain system of ethics; a certain normative theory which assumes all the theoretical legacy held within it. The theory I am opting for is the contemporary theory of virtue.

I also believe that I would need to stress out some important aspects of this theory, having in mind that I would be assuming it throughout the rest of this paper.

“...This is confirmed by what happens in states; for legislators make citizens good by forming habits in them, and this is the wish of every legislator, and those who do not effect it miss their mark, and it is in this that the good constitution differs from the bad one.” (Aristotle, 2017, p. 24)

I would like to begin this section by referencing Aristotle, who is often credited as being the first theorist to coherently constitute one system of virtue ethics. The quote stated above is, what I believe, the very core upon Aristotle builds his theory which is between the spheres of social ethics, political philosophy and normative ethics. In short, Aristotle presupposes that our character determines our moral deliberation, our moral compass which enables us to derive what is right and what is wrong. Now, how are our characters formed; or better yet, how are our characters formed in such a way that it enables us to be considered virtuous? The answer that Aristotle gives us is a fixed one; he states that one just society, under the just principles of education and practice, can and will prescribe us certain norms that will become *ethimos*, habits. For example, Robert Merrihew Adams argues that a given ethical practice is a responsive power, that is to say, the certain set of practices that we have derived from our education and formed into norms held by our character, respond to given circumstances that are unpredictable and unconventional. (Adams, 2006, p. 215). Hence, it can easily be concluded that the role of education takes the central place inside the system of ethical theory of virtue. Now, as it is mentioned, education that we have in mind is institutionalized, thus, this critique is inevitably concerned through the political sphere as well. Therefore, the stage is set for me to provide the content of this very paper. Firstly, I shall provide a philosophical model which I believe can be used in the sense of describing contemporary education; secondly, I shall give consequences which follow from it. By having the descriptive part at hand, third part will be concerned with the normative critique of the first model that was given and provide the prescriptive stance on what should be changed.

METAETHICAL MODEL OF PHENOMENOLOGICAL SUBSTANCE

Consider the following claim – every *self*¹ has a desire for *the other*². By contextualizing this claim in the context of this paper, it would hold the same meaning as that famous quote from *Politics*; “...a man is, by nature, a political animal.” (Aristotle, 1999, p. 5) Of course, this would need further elaboration. Aristotle’s main goal is to show that we, as human beings, are coded to socialize with one another. That is to say, if nature, according to Aristotle, coded us differently so that we didn’t need one another, we would be either gods, or animals. Therefore, I believe that Levinas was correct when he assumed that we have a certain kind of hunger, thirst, desire for *the other*. (Levinas, 1979, p. 34)

Levinas commits his whole metaphysical position to address the correlation between *the self* and *the other*, however, having in mind that my goal is not justifying his view, but taking just a part of it, it would be fit to elaborate this view and to give a sufficient reason for its importance. According to Levinas, there is something that precedes everything social, political, normative etc. That something is the primordial relation between *the self* and *the other*; the relation that is shown by the transcendental scheme of *face to face*³ (Levinas, 1979, pp. 187–189). Now, from this very primordial relation we can derive every principle there is – right or wrong, just society or unjust society, peace or war. In which way? This is where Levinas takes that Hegelian turn, the relation between recognizing and to being recognized. If we, in that primordial relation perceive someone as *the other* who is the same as *the self*, the very relation will give us the sufficient and necessary reason to recognize and affirm *the self of the other*, and in doing so, *affirm the self of itself*. This is how we get moral norms, principles which govern one society etc. In this case, we recognize *the other* as a being of infinity; or to put it more simply, a being which we do not perceive only as a means to an end, but at the same time as an end⁴ (Levinas, 1979, p. 196). On the other hand, if we only use *the other* to affirm *the self*, but dehumanizing *the other* in the relation to *the self*, we come towards the result which consists of wrongness, injustice and war. Simply put, we perceive the other as totality and only as an instrument for some state of affairs. However, this relation, in this context, shall be taken as a never-ending one, a relation in which we constantly tend towards *the others*.

-
- 1 *Self*; at this instance, is considered from a phenomenological perspective. We can consider this to have the same meaning as the self-consciousness, that is, our reflective perception of our perceptive apparatus.
 - 2 Opposite and the same as *the self*. Opposite as in not being a part of our self-constitution, however, like a *self*, we also assume it has the same reflective perception of its perceptive apparatus.
 - 3 The very transcendental nature of this relation is based on the complex metaphysical position which Levinas gives throughout the half of his book. The consequence of it is that each and every one of us has a certain kind of cognitive mechanism in the relation *face to face*.
 - 4 Of course, Levinas accredits this view to the Kantian legacy he derives it from.

Now, let us expand this basis within the sphere of metaethics. Namely, two authors that are in consideration are Charles Stevenson and Richard Hare. By assuming that there is a certain emotion which comes after the primary relation, I would propose a stance which was elaborated by Ayer and perfected by Stevenson. Of course, there will be no further elaboration of the theory of metaethical emotivism itself, for only thing that it is taken from that theory is the emotive relation between subject *X* – moral act- subject *Y*. In this context, the moral act is replaced by the phenomenological relation between *the self* and *the other* assuming that it comes after it. Now, what is this emotive reaction and what significance does it have in the given context? Ayer (I believe falsely) assumes that moral sentences are not propositions and as such do not have truth-value (Ayer, 1971, p. 105). For example, if *X* states that killing is wrong, it would only mean that *X* has an emotional disapproval of the act of killing. The consequence would basically be that *X* is simply saying that he doesn't like when someone kills, or, "*Boo to killing!*" However, Ayer does not state much in his defence, that job was due for Charles Stevenson.

Stevenson's theory expands emotivism in many ways; however, what is important for this paper is his differentiation between disagreements in attitudes and beliefs. Namely, Stevenson argues that we have various moral disagreements, both interpersonal and personal (when two or more subjects disagree on some moral question, or when we are not certain on the moral judgment ourselves) (Stevenson, 1944, pp. 8-19). It is within these interpersonal disagreements that we find two reasons for disagreeing – disagreement in belief and disagreement in attitude. Disagreements in belief are often interpreted as fact-based norm, however, Stevenson takes beliefs in a much broader sense; namely, beliefs incorporate knowledge, facts, and subjective convictions (for there can also be personal uncertainty in beliefs⁵). Disagreement in attitudes is taken as a broad sense of value-based norm. However, in the same manner as the case was with the relation between the fact-based norm and beliefs, Stevenson takes attitudes to be a psychological tendency (again, we can also be uncertain of our attitude on a personal level⁶) to be for something or against it, that is to say, takes value-based norm in the broadest sense possible.

At last, for the completion of this model, we would need to introduce the prescriptivist view of Richard Hare. Again, this paper does not need the systematic elaboration of the prescriptivist view which Hare gives; therefore, the only thing that will be taken from his complex theory is the prescriptive value to the moral judgements. While trying to build upon the theory of emotivism, Hare was very influenced by Kant's writing, more specifically, Kant's view on the moral obligation of the imperatives; thus, he introduced a new position

5 For example, let us consider the case in which we are watching a movie of a court case. During the movie we are constantly being given evidence and counter evidence before the final trial. At that very moment, we can imagine ourselves as uncertain whenever our beliefs about the case are correct or incorrect.

6 Example for this can be linked to the already mentioned example above. Imagine that during the trial, even if we have all the evidence revised and are certain that is correct, we are still unsure if we are for, or against the prosecution.

which is a symbiosis of emotivism and imperativism – prescriptivism (Hare, 1952, pp. 153-155). While stating earlier that the consequence of emotivism is “*Boo to the certain moral act*”, prescriptivism gives us the obligatory power of the given propositions; thus, when we are stating that a certain act is wrong, we do not only give emotive response, but also obligate ourselves not to do the certain act, and obligate others not to do it either. For example, consider the following:

P1. X thinks that eugenics is wrong

P2. X gives an emotive response *Boo to eugenics*

C. In conclusion, X obligates himself and obligates others not to practice *eugenics*

Having said that, certain emotive reactions, according to Hare, become moral imperatives that are not only prescribed to others, but to the subject as well. This also, as opposed to Ayer and Stevenson, leaves the room for moral discourse and deliberation of certain principles which can later be seen in the theory of metaethical constructivism⁷.

Now, one might be tempted to ask what this all has to do with education and with the principles of normativity and actuality. Where exactly is this model that will shed some light on the given matter?

Let us consider the following- every *self* has a desire for *the other*. After the given relation, there is an emotive reaction to the given *other*. From that relation, and from that given emotion, we prescribe certain ethical prescriptions toward the circumstances and contexts in which those emotions are invoked. This is, of course, still in the fields of an abstract modelling of the situational occurrence, therefore, some examples need to be taken into consideration

THE EXAMPLES OF THE GIVEN MODEL

The two examples I have are quite popular in the political theory; namely, the *Brexit* case and the case of the Yugoslav wars. First one is an occurrence which is still debated over at the contemporary political theory and often deemed as a great surprise. The second one is quite close to the area from which I am writing now, and for which I am writing, thus, it is closely related to the educational institution in the particular context.

Firstly, what happened during this political phenomenon we call *Brexit*? Simply put, as the very name suggests, *Brexit* is a referendum which took place on 23 June 2016 in which it has been voted for the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland to leave the EU. Official statistics suggest that the 72.2% of the general public has voted, that is, 46,501,241 of the people; of that number, 51.9% has voted for the UK to exit the EU, while 48.1% has voted for the UK to stay in the EU (EU Referendum Results, 2016). At the

⁷ For more, see John Rawls, *Lectures on the History of Moral Philosophy* (Rawls, 2000, pp. 235-253).

very first glance, we can conclude that the final results were very close, that the difference was extremely low. At this very instance we can remember that old saying that every vote counts and that was the saying everyone was aware during this process. Now, we can ask ourselves, if everyone was aware that the results of the voting would be quite close, which tactics were used by the political actors to gain the votes in their favour? The answer is quite simple – media. During the campaign that was 10 weeks long, we could see the influence of the *political astroturfing*⁸ which proved to be very effective. In which way was the process of *astroturfing* used? Simply put, during the pre-elective process, in the goal of getting as many votes as possible, a lot of (understandably, fake) profiles and pages on social networks, news networks and talk show hosts have spread a lot of disinformation and propaganda against the EU. Max Hänska and Stefan Bauchowitz have conducted a research during which they analyzed more than 7.5 million twitter profiles and have concluded the following – the users which were for the exit of the UK outposted the ones who were opposed to it by the shocking 1.75-2.3% (Hänska & Bauchowitz, 2017, p. 29). The very reason why this proved to be quite effective was the fact that the people had a neutral opinion towards the EU, or had no knowledge of it at all. Interestingly enough, the fact that the most searched instances during that time, according to Google statistics, were “*What does it mean to leave the EU?*”, “*What is the EU?*”, “*Which countries are in the EU?*” (Selyukh, 2016). The last and, arguably, most important fact for this paper is the view of the political analytics, such as Howorth and Schmidt, who state that the influence which was a product from the *astroturfing* process has not occurred during the pre-elections, but during the last few decades (Howorth & Schmidt, 2016, p. 123). Namely, the vision of the EU has been twisted from the earliest ages, the education that the British get is actually quite patterned; it gives the idea that can often be seen in the other education systems, the idea that is hidden very well under that very well-known nationalistic narrative – the idea of the nationalistic supremacy. This is a very important moment for everything that was said, however, I believe that another example should be given before the line is drawn.

The second example is by far much more controversial; however, I merely present an analysis based on the extreme consequence which occurred by the systematic indoctrination hidden under the name of institutionalized education. Also, it is a way to give criticism to the *status quo* of the educational system of the very nation the author of this paper comes from. Not so long ago, there were series of conflicts that are often described as the deadliest conflicts in Europe since the Second World War, conflicts which took the lives of 140.000 people, conflicts which had it all – hatred, ethnic cleansing, forced exodus, rape, crimes against the principles of humanity... In short, if we are to accept the notions of just and unjust wars, it is safe to say that this event is nailed to the second bracket. The conflicts which I am talking about are those during the Yugoslav wars. I shall only consider one aspect of

8 *Astroturfing* is used to describe a process of using a systematic and planned falsification of the public opinion which results in an illusion of the spontaneity in opinion. By politicizing that process, the political actors and the financers use that model for their own interests. I have written a paper on this subject, thus, for more detailed explanation, see the given publication (Lukic, 2017).

this event which I find most relevant to be used as an example. The rise of Serbian *ressentiment*. “*The principal mechanism for escalating interethnic conflicts in a multinational state begins when political elites in a tenuous position of power successfully portray their ethno-nation as being threatened by another. The political players will then manipulate this “ethnic threat” to advance their interests in holding onto political power and/or vanquishing competing elites.*” (Pešić, 1996, p. 17) Creating a national threat is, by all means, an effective strategy for the two-way goal that conservative factions in the League of Communists of Serbia had set. The strategy was simple, yet devastating, quite Schmittian in its core. Let us look at one quote from Dobrica Ćosić during the culmination of the inevitable: *The enemies of the Serbs made Serbs Serbs.* (Ćosić, 1991) Does this not sound like that infamous statement from Carl Schmitt that *the specific political distinction to which political actions and motives can be reduced is between friend and enemy.* (Schmitt, 2007, p. 26) Enemy was anyone who stood in the way, even Serbs who opposed the cause for “Great Serbia”, classic example of the politics of *ressentiment*. The important moment was materializing *ressentiment* in one single book published unofficially by SANU (Serbian Academy of Sciences and Arts), *Memorandum*, the same institution that had a question in the overall education of its citizens.

THE ACTUALITY OF EDUCATION: DISTURBING THE BALANCE OF THE RELATION

At this instance, I believe it is safe to draw the line and conclude the following chapter on the actuality of education. Of course, this is not a universal norm; however, political situation that currently arises is the inevitable indication that this is truly the case. The question that I want to tackle here is as it follows – what makes people prone to commit certain acts or to agree with certain statements? This question can very well be answered by referring to the model which was given earlier. The very relation between *the self* and *the other* is transcendental in nature, however, when systematically reducing the worth of, or, in the more extreme cases, dehumanizing *the other*, that relation becomes uneven. *The self*, in that case, recognizes itself as the superior in a given way and uses *the other* to affirm its status without recognizing it as the authentic *otherness* in the sense of Levinas’ concept the infinite, but totalizing it in a given context. The emotion that arises from that is used to motivate *the self* and to cultivate certain principles which give ethical prescriptions so that *the self* can affirm the given superiority position towards *the other*.

Having said that, it is assumed that there is a certain kind of a basis on which the relation is dictated, a basis upon which our views preconfigure the significance of the subjects. That basis is, I would argue, a character of *the self* which is formed by the education prior to the relation. Consider the primary education that the people from Britain got. The nationalistic narrative which is one-dimensional in its core gives only a one-sided view from the already established scope. By giving certain information on which people have no opinion with referring to that basis, the opinion is clearly formed. Such is the case for the already given

example concerning *Brexit*. The very narrative on how the British wealth is being exploited, how the others (using migrant crisis as an example) are taking the constitution of the United Kingdom for granted and have more rights than the British citizens themselves (which, at this very case, is the perfect example of how the primary relation can be misbalanced by introducing that famous rightist communitarian slogan – *Us vs. Them*) is aimed at the citizens that share the similar educational basis by invoking a certain emotion. That emotion is a negative one, one that motivates people to follow certain prescriptions which are seemingly in accordance with the conformist sense of belonging to the given conception of the good life as the education dictates. A lot of publications and articles which share the same goal, the already mentioned *astroturfing*, have that similarity.⁹ One of the examples of this prescriptive language can be elaborated in the following schematization of an argument:

P1. British people are being coerced and their rights are violated by those others who are brought in by the EU.

P2. Welfare of the British citizens should be a primary goal of our nation.

P3. Therefore, Britain should leave the EU.

Therefore, it is easy to see the point of this model. The similar thing can be said for the other example I have given in this paper. The same thing that Howorth and Schmidt have said about the UK, that this was not merely the consequence of the given period, but the consequence of the whole systematic creation of the already mentioned basis. The education in Serbia is structured in a way that it teaches the certain mythological conformist position of the greatness of its people. From the first grade till the end of the eighth of the primary education, history and Serbian language and literature, for example, are structured in such a way that they promote the suffering, anguish, misfortune, torment and hardships of our people that was caused by the (as Heidegger famously puts it) faceless *the they* which are far more powerful, however, through the given set of values, Serbs always seem to overcome *the they* and make a moral triumph. Now, given the basis we have at hand, it is easy to see how we can elaborate this in a given model. Of course, the relation is, again, misbalanced in the sense in which is *Us vs. Them*. The second subject of this relation can be given a face of everything that does not fit the given political order and the negation of the values that are prescribed by the education are attributed to that second subject. The consequences of this wiring are very well shown by the event I have mentioned earlier.

From the ethical perspective: a critique of actuality

It is always easier to conduct the philosophical analysis of the given problem than to give a solution. It is even harder to give a certain set of normative rules for one thing or another. However, by taking for granted the given model, a critique shall be given based on the primary speculative description. The sentence which can be used to describe the given

⁹ Namely, out of the 351,166 articles which came out during the *Brexit* referendum, 98,090 were taken into consideration by Moor and Ramsey. Topics which had the already mentioned goal usually took on the subjects of economy, migration, superstition, fear, etc. (Moore & Ramsey, 2017, p. 4)

critique is as it follows – *infinity and not totality!* Again, this is quite an abstract sentence and seemingly very broad, even if the principles are already defined.

During the elaboration of the primary relation, it was stated that when *the self* recognizes *itself* through recognizing *the other* in the equal relation, it is a basis not only for the just society, but for the just constitution of the character of *the self*. Aristotle famously refers to this as an excellence of the character, a constitution in which every virtue is in the middle between two vices, two extremes. For example, he takes examples such as truthfulness of a person being in the middle of boasting and mock-modesty, righteousness of a person being in the middle of envy and spite, modesty being in the middle of bashfulness and shamelessness etc. (Aristotle, 2017, p. 30). Aristotle used this to characterize every virtue he deemed important for the well-formed character of a virtuous person who got the right education. Can we use this Aristotle's method on the relation I have given as a model? One side of the extreme would be recognizing *the other* and affirming the self in regards to *the other*. The typical example is the master - slave dialectics in which the slave sees himself through the eyes of *the other*, in this sense, the master. Can the example of this be given from today's perspective? Various political systems make hierarchies in which those from the lower ladder define themselves in accordance to the expectations set by those above. On the other hand, another extreme has been already portrayed in the earlier chapters, that is, the affirmation of *the self* in the expense of *the other*. I am inclined to quote Marta Nussbaum, who is quite famous for her work on Aristotle and for being in the group of the virtue theorists, at this instance, having in mind that my conclusion is similar to her own. In her book *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities* she writes the following:

“... Children learn from the adult societies around them, which typically directs this “projective disgust” onto one or more concrete subordinate groups – African Americans, Jews, women, homosexuals, poor people, lower castes in the Indian caste hierarchy. In effect, these groups function as the animal “other” by the exclusion of which a privileged group defines itself as superior, or even transcendent.” (Nussbaum, 2010, p. 33)

Nussbaum writes this to describe the non-democratic systems of education which break the very principles of equality and justice. Her conclusions are concerned with the moral and not-moral emotions¹⁰ which arise from the very education itself. This, as pointed out before, serves as the basis for the primary relation in the context of this paper. Now, what does Nussbaum do to solve this issue? I would bring the readers' attention back to the earlier chapter in which the motive of one-dimension and one point of view have been pointed out. Institutionalized education usually keeps that principle within itself and it shows in the consequences. Nussbaum, and I tend to agree with her, proposes the pedagogy based

10 Nussbaum was concerned with the phenomenon of political emotions throughout her career. Her investigation on the topic of public emotions is shown in her book *Political Emotions: Why Love Matters for Justice* (Nussbaum, 2013, pp. 200-378) and investigation on the particular emotions which influence political sphere can be seen in her *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice* (Nussbaum, 2016).

on the Socratic method (Nussbaum, 2010, p. 48). Her point is that education should not be based upon a certain principle based on the economic growth of a given society, for it sacrifices the individual's tendency for an examined life. By introducing the argumentative method the education is based on examining the claims given by the certain system. This also breaks the classic model of the all-knowing teacher and the student which is there to gain that knowledge.

Interestingly enough, the same conclusion has been made by Brazilian educator Paulo Freire in his famous work *The Pedagogy of the Oppressed*. He criticized the education which is being structured by the institution under a banking system (his name for the capitalist society). In such a system, the relation of the student – teacher is similar to the already mentioned Hegelian slave-master dialectic (Freire, 2002, p. 45). In that relation, the student affirms himself through the eyes of the teacher, losing his sense of value and selfhood under the superordinate *the other*, in this case, the teacher. According to Freire, this leads to the loss of creativity, method and knowledge on the behalf of the students. What he proposes is something very similar to what Nussbaum is arguing for, that is, the breaking of this student – teacher relation and drawing a new relation in which both of them are the student and the teacher. This is somewhat of a system in which argumentative power has its priority, a system in which both the teacher and the students by their combined forces come to a conclusion based on that old Socratic method.

What do we hope to gain by incorporating this normative model which would destroy the given actuality? Firstly, the character virtues would be constantly upgraded and deliberated on. Secondly, it would produce the citizens who are less prone to *astroturfing* or to indoctrination of values by a certain political system. Thirdly, on a theoretical level, the relation of *the self* and *the other* would be in the middle of that old Aristotelian model. Having said all of this, my point is quite clear here. By abolishing the model which affirms only one side of the relation (be it the teacher, be it the student, or be it the very institution) and which denies us the excellence of our character, we open the way to make that relation much more equal and by doing so, open the way for knowledge which is used to make ourselves virtuous.

CONCLUSION: DRAWING THE LINE

Having said all of that, a conclusion follows. We have started with a goal of contrasting two principles – of actuality and normativity, that is, showing what is and prescribing what should be from a certain ethical position. By assuming the ethical theory of virtue in the equation, the character traits have been constantly in the background of this paper. By proposing a certain ethical model and giving two famous examples, it was shown how the actuality of education works. On the other hand, by introducing the breaking of the extremes in that primary ethical model, a solution has been proposed by consulting the theories of Martha Nussbaum and Paulo Freire which is what the normativity principle of this paper is.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, R. M. (2006). *A Theory of Virtue: Excellence in Being for the Good*. Oxford: Clarendon Press.
- Aristotle. (1999). *Politics*. Kitchener: Batoche Books.
- Aristotle. (2017). *Nicomachean Ethics*. Enchanted Media Publishing: Los Angeles.
- Ayer, A. (1971). *Truth, Language and Logic*. New York: Pelican Books.
- Ćosić, D. (1991, July 27). *Politika*.
- EU Referendum Results*. (2016). Retrieved from BBC.com: https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results
- Freire, P. (2002). *Pedagogija Obezpravljenih*. Zagreb: Odras.
- Hänska, M., & Bauchowitz, S. (2017). *Tweeting for Brexit: How Social Media Shaped the Referendum Campaign, Brexit, Trump and the Media*. Burry St Edmunds, UK: Abamis Academic Publishing.
- Hare, R. (1952). *The Language of Morals*. Oxford: Clarendon Press.
- Howorth, J., & Schmidt, V. (2016). *Brexit: What Happened? What is Going to Happen?* Paris: Politique Etrangere.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity*. Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Lukic, V. (2017). Jezik Tolerancije i Ne-Tolerancije: Da li je tolerancija sama sebi kraj? In *Jezik i (Pseudo) Osobenost* (pp. 197-209). Sremski Karlovci: Centar za Afirmaciju Slobodne Misli.
- Moore, M., & Ramsey, G. (2017). *UK Media Coverage of the 2016 EU Referendum Campaign*. London: Kings College London's Centre for teh Study of Media, Communication and Power.
- Nations, U. (2015). *Universal Declaration of Human Rights*.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Pešić, V. (1996). *Serbian Nationalism and the Origin of the Yugoslav Crysis*. Washington: United States Institute of Peace.
- Rawls, J. (2000). *Lectures on the History of Moral Philosophy*. Massachussets: Harvard University Press.
- Schmitt, C. (2007). *The Concept of the Political*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Selyukh, A. (2016, June 24). *After Brexit Vote, Britain Asks Google: 'What is the EU?'*. Retrieved from NPR: <https://www.npr.org/sections/alltechconsidered/2016/06/24/480949383/britains-google-searches-for-what-is-the-eu-spike-after-brexit-vot>

Vladimir Lukić
Filozofski fakultet Niš

O OBRAZOVANJU S MORALNOG GLEDIŠTA: SUVREMENO OBRAZOVANJE I ETIKA

Sažetak

Etika vrline je etička teorija koja, kada se uzima kao sistem, mora uključivati elaboraciju same svrhe obrazovanja. Uzevši to u obzir, glavni cilj ove teorije jest da pokaže na koji način obrazovanje utječe na izgradnju naših osobnosti (koncept koji je centralan teoriji vrlina) i na koji način propisuje moralne i intelektualne vrijednosti jedne kulture. Ova misao potječe od Aristotela koji je tvrdio da je cilj države da učini svoje građane obrazovanim, a u isto vrijeme i punima vrlina. Imajući to u vidu, ovaj rad analizira suvremene poglede na razliku između normativiteta obrazovnih institucija i njihove aktualnosti; to jest, kretanje od normativnog stanovišta koje se bavi pitanjem kakva edukacija treba biti do pitanja kakva edukacija zapravo jest. Rad pretpostavlja da etička teorija, poput teorije vrlina, igra određenu ulogu u tome; to omogućava da ova tema ima normativnu osnovu na kojoj se gradi metaetički model vlastitosti i drugosti. Nakon davanja pregleda principa obrazovanja koji proizlaze iz već rečenog, svrha mog rada je i da se pokaže da obrazovanje koje danas imamo ne ispunjava u potpunosti sve kriterije koje postavlja aspekt normativnosti. Jednostavno rečeno, etička osnova ostavlja mjesto za njezinu primjenjivost; stoga bih iz ove osnove želio zaključiti da je obrazovanje koje se temelji na institucijama kojima upravlja određena politička ideologija direktno protivno samom cilju obrazovanja, to jest formiranje izvrsnosti u karakteru.

Ključne riječi: aktualnost, edukacija, institucija, normativnost, vrlina

Ivana Mavračić Miković
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu

Izvorni znanstveni rad
UDK 373.24.018.26

STAVOVI RODITELJA I ODGOJITELJA O OBLICIMA SURADNJE I PARTNERSTVA U DJEČJEM VRTIĆU

Sažetak

Na obitelji su oduvijek, u većoj ili manjoj mjeri, utjecale gospodarske promjene, a uslijed napretka čovječanstva dolazi do promjene na osobnom planu roditelja u smislu potreba za novim poslom, obrazovanjem, statusom u društvu i sl. Bez obzira na to jesu li potrebe egzistencijalne, emocionalne ili fiziološke, one mijenjaju način življenja roditelja, ali i djece. S javljanjem potreba za institucionaliziranim obuhvatom djece u odgojno-obrazovnim ustanovama dogodile su se i neke promjene na obiteljskom i gospodarskom planu, što je dovelo do promjena u radu institucija. Modernizacija je ostavila trag i na obrazovanju roditelja koji su sada informiraniji i upućeniji u dječji razvoj te iziskuju više vremena i pažnje stručnih djelatnika. Kako bi se adekvatno odgovorilo potrebama roditelja profesionalni rad odgojitelja s roditeljima doživljava promjene. Nastojimo li djeci osigurati kvalitetniji i lakši boravak u ustanovama, bitna je uspostava suradničkih odnosa roditelja i odgojitelja. Istovremeno, uspostavljanje partnerskog odnosa sa stručnjacima ustanove od roditelja iziskuje razumijevanje, toleranciju, vrijeme, trud, ali i istinsku želju i namjeru u uspostavi i provedbi. Cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje percepcije i stavova roditelja i odgojitelja o međusobnoj suradnji u svrhu poboljšanja i daljnjeg razvijanja partnerskog odnosa. Istraživanje je provedeno na uzorku od 237 ispitanika, 129 roditelja te 108 odgojitelja. Rezultati istraživanja pokazuju preklapanje mišljenja obje skupine ispitanika o individualnom razgovoru kao najadekvatnijem modalitetu suradnje odgojitelja i roditelja. Također je uočeno da se od modaliteta suradnje najviše prakticiraju standardni oblici komunikacije (oglasni kutići, roditeljski sastanci i dr.) dok roditelji priželjkuju modernizaciju modaliteta (komunikacija putem društvenih mreža, grupa i sl.).

Ključne riječi: *dobrobit djeteta, komunikacija, odgojno-obrazovna ustanova, razvoj*

UVOD

Stvaranje partnerskih i suradničkih odnosa roditelja i odgojno-obrazovne ustanove jedan su od preduvjeta za stvaranje optimalnih uvjeta koji su potrebni za postizanje poticajnog okruženja koje utječe na razvoj djeteta. Partnerstvo i suradnja različiti su pojmovi, no svrha uspostave takvog oblika odnosa je zapravo ista - dobrobit djeteta. Pojam suradnje možemo objasniti kao aktivnost odgojitelja i roditelja kojima je zajednički cilj dobrobit djeteta te svakodnevna izmjena informacija o događanjima u skupini, odnosno obavljanje i izvršavanje nekog zadatka koji za svoj konačni cilj ima kvalitetne promjene koje se ostvaruju dogovorom (Vukin, 2016). Petrović-Sočo (1995) pojam partnerstva definira kao zajedničku odgovornost obaju čimbenika za odgoj djeteta te ono upućuje na otvorenu i dvosmjernu komunikaciju odraslih s ciljem dobrobiti djeteta. Autorica Ljubetić (2014) također kao odliku partnerstva navodi dvosmjernu komunikaciju, ravnopravnost sudionika, kontinuitet, otvorenost, veliku razinu intrinzične motivacije za izgradnju i unaprjeđenje odnosa na svim poljima odgojno-obrazovnog rada, dok suradnju obilježava povremeno uključivanje roditelja u rad i aktivnosti ustanove, hijerarhije unutar odnosa sudionika te rijetka, površna i nedostavno otvorena i jednosmjerna komunikacija. Partnerstvo i suradnja, prema Ljubetić (2014) razlikuju se u načinu uključivanja roditelja u rad ustanove, vrstom komunikacije, inicijativom pojedinaca, motivacijom, aktivnostima, ali i ciljem. Za uspješnu uspostavu odnosa roditelja i odgojno-obrazovne ustanove koriste se različiti modaliteti suradnje: od onih koji osiguravaju jednosmjerni oblik komunikacije (oglasne ploče i letci) do onih koji pružaju dvosmjernu izmjenu informacija (roditeljski sastanci različitih oblika, svečanosti, izleti i radionice).

OD PARTNERSTVA DO SURADNJE

Bitni elementi za izgradnju suradničkog/partnerskog odnosa po Bronfenbrenner (1989) međusobno su uvažavanje znanja i vještina, iskrena i otvorena komunikacija, razumijevanje i empatija, međusobna suglasnost u određivanju ciljeva, zajedničko planiranje i donošenje odluka, otvorena i obostrana razmjena informacija, pristupačnost i međusobno razumijevanje, odsustvo etiketiranja i kritiziranja, zajednička procjena napretka. Ravnopravnost u partnerskom odnosu očituje se zajedničkom uključenošću, ali i jednakom odgovornošću pri postizanju cilja. Kako bismo stvorili kvalitetan partnerski odnos s roditeljima bitno je zadovoljavanje preduvjeta koji su temelj za izgradnju. Jedan od preduvjeta je stvaranje povjerenja, što je moguće jedino prepoznavanjem i zadovoljavanjem specifičnih potreba roditelja. Važan preduvjet predstavlja i stav odgojitelja, odnosno njegovo viđenje važnosti partnerskog odnosa. Prema Ivšanin i Vrbanc (2015) konstruktivno partnerstvo između roditelja i odgojitelja treba se temeljiti prvenstveno na poznavanju i razumijevanju očekivanja u vezi s njihovim pojedinačnim ulogama. Kako bismo uistinu krenuli prema izgradnji partnerskih odnosa obitelji i predškolske ustanove bitno je shvatiti temeljne razlike među pojmovima, a to možemo samo kroz stalna ispitivanja, rasprave i evaluacije te zajedničku refleksiju trenutnih odnosa. S takvim saznanjem stvaramo uvjete za postojanje kvalitetnih suradničkih

odnosa, odnosno kvalitetan temelj za izgradnju sigurnog i poticajnog okruženja za dijete i njegov daljnji uspjeh. U odnosu roditelja i odgojitelja informacija je temelj razvoja (Rosić i Zloković, 2003). Partnerskim odnosom roditelja i odgojitelja dolazi do izmjene vlastitih iskustava koja se dotiču djetetova razvoja. Ono se temelji na dvosmjernom informiranju. Što dobivamo stvaranjem kvalitetnog partnerskog odnosa? Neupitno mnogo! Bronfenbrenner (1989) prema Hansen Kirsten, Kaufman Roxane, Walsh Burke (2001) tvrdi da programi koji stavljaju naglasak na direktno uključivanje roditelja u aktivnosti potiču razvoj djeteta te će imati konstruktivni utjecaj u bilo kojoj dobi. Što se ranije započne s tim i što dulje aktivnosti traju, to će dijete imati više koristi. Velik broj autora (Ljubetić, 2014; Milanović, 2014; Rosić, 2005; Rosić i Zloković, 2003) koji se bave problematikom odnosa roditelja i učitelja/odgojitelja, navode višestruke koristi partnerstva za sve sudionike odnosa: korist za djecu, roditelje, učitelje/odgojitelje te korist za ustanovu (škola/vrtić). Kvalitetno partnerstvo očituje se na svim subjektima procesa: djetetu, roditelju, odgojitelju i ustanovi. Roditeljima daje osjećaj sigurnosti te podršku u obavljanju svoje roditeljske dužnosti kroz proširivanje znanja na području dječjeg razvoja te stvaranja kvalitetnog i optimalnog okruženja u vlastitom domu. Osjećaju se kompetentnijima jer su ravnopravno uključeni u odgojno-obrazovni rad, sigurnijima, cjenjenijima, ali i zadovoljnijima jer njihovo zadovoljstvo proizlazi iz zadovoljstva djeteta. Stvarajući kvalitetan odnos roditelja i odgojitelja, kojem je odlika primjerena komunikacija, djetetu služimo kao primjer izgradnje i uspostavljanja primjerenog socijalnog kontakta. Od dobrog partnerskog odnosa najveću korist nedvojbeno imaju djeca. Djetetu se daje i jača osjećaj sigurnosti i vlastite vrijednosti (Rosić i Zloković, 2003). Djeca uče po modelu, a njihovi najveći modeli upravo su sami roditelji i odgojitelji. Odnos roditelja i odgojitelja mora biti primjer komunikacijskih vještina, empatije i svega već prije navedenoga što podrazumijeva partnerski odnos. Koristi imaju i ustanove u kojima se stvaranjem kvalitetnih partnerskih odnosa i suradnje dolazi do raznolikosti i veće kvalitete rada – roditelji sudjeluju kroz donacije, u izradi i ostvarenju plana i programa, odgojitelji rade na sebi i svojim kompetencijama što dovodi do kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog procesa. Od dobre suradnje koristi imaju i odgojitelji. Kroz povratne informacije o svome radu stvaraju i nadopunjuju sliku o sebi, grade samopouzdanje dobivajući pozitivne komentare na svoj rad što dovodi do zadovoljstva u profesiji. Odgojitelji roditeljima često služe kao produžena ruka u odgoju, pomažu kod neobjektivnosti zbog velike uključenosti emocija. Kako je svako dijete individua za sebe, tako se razlikuje po potrebama i zahtjevima. Upravo do tih spoznaja odgojitelji dolaze kroz suradnju s roditeljima te time stvaraju optimalne uvjete za kvalitetan dječji razvoj u predškolskoj ustanovi. Odgojitelji će stvoriti bolje i opuštenije okruženje za rad, što utječe prvenstveno na djecu, a i njih same. Imaju mogućnost argumentiranja i objašnjavanja kroz različite oblike suradnje koje provode u svome radu. Osjećat će se sigurnije u provedbi svojih postupaka te će dobiti dodatan poticaj za rad, osjećaj kompetentnosti, ali i ono najvažnije, pomoć pri stvaranju optimalnih uvjeta za djetetov razvoj.

MODALITETI SURADNJE ODGOJITELJA I RODITELJA

Živimo u vremenu značajnih promjena koje od nas zahtijevaju novi i brži način izmjene informacija i različitih mogućnosti komuniciranja među čimbenicima odgoja. Cjeloživotno obrazovanje djelatnika odgojno-obrazovnog sustava ističe se stalnim stručnim usavršavanjima na raznim područjima, ovisno o interesima i potrebama pojedinaca u određenom trenutku. Stručnjaci tragaju za odgovarajućim načinima komunikacije s roditeljima. Istraživanja i promjene na područjima partnerskih odnosa odgojno-obrazovnih ustanova ne događaju se samo u Republici Hrvatskoj (Ljubetić, Mandarić Vukšić, 2011; Mavračić Miković, Tot, 2019; Mohorić, Nenadić-Bilan, 2019; Petrović-Sočo, 1995), nego i u državama diljem svijeta (Nelson, Guerrero, 2009; Handerson, Mapp, 2002). Jedna od najistaknutijih jest američka neprofitabilna udruga roditelja i učitelja, PTA, koja je izdala priručnik u kojem navode tri potrebna koraka za izgradnju uspješnih partnerskih odnosa roditelja i škole: podizanje svijesti o moći sudjelovanja obitelji i zajednice, poduzimanje radnji za proširivanje uključenosti kroz specifične programe i radionice i proslava uspjeha nakon što ustanova uoči veću uključenost i utjecaj partnerskih odnosa. Način komunikacije s roditeljima možemo podijeliti na posredni (jednosmjerni) oblik komunikacije te neposredni (dvosmjerni) oblik komunikacije (Crnjac, 2007) što je prikazano u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz modaliteta suradnje kroz oblike komunikacije

POSREDNI (JEDNOSMJERNI) OBLIK	NEPOSREDNI (DVOSMJERNI) OBLIK
<ul style="list-style-type: none"> • „kutići“ za roditelje • Leci • Kutije za prijedloge/kritike 	<ul style="list-style-type: none"> • Roditeljski sastanci • Individualni razgovori • Završne svečanosti • Radionice • Izleti • Uključivanje u odgojno-obrazovni rad • „Vrtički spomenar“ • Grupe podrške roditeljima

prema Crnjac (2007)

Da bi komunikacija s roditeljima bila uspješna, odnosno partnerska, mora biti isključivo dvosmjerna. Jednosmjerni oblici mogu služiti kao pomoćna sredstva, ali nikako kao jedini oblik komunikacije. Prema Ljubetić (2014) dobra komunikacija može pomoći obitelji djeteta da nauči nešto novo pomoću seminara ili nekih drugih radionica koje se održavaju unutar ili izvan ustanove koju dijete pohađa. Modernizacija društva odrazila se i na modalitet suradnje roditelja i odgojitelja, što se očituje u potpuno novom načinu komunikacije kao što su video i foto dokumentacija skupine, društvene mreže, Viber i WhatsApp grupe, e-mail, mrežne stranice vrtića te prijenosi uživo boravka djeteta u skupini. Iako su jednostavni za korištenje, potpuno su novi oblici suradnje te nisu dovoljno poznate sve pozitivne, ali i negativne strane ovakvog načina komunikacije. S obzirom na novu zakonsku regula-

tivu (Zakon o zaštiti osobnih podataka) izrazito je važno uputiti sve subjekte ovakvih modaliteta suradnje u pravilno korištenje dobivenih informacija. Kroz kontinuirano praćenje dokumentacije, roditeljima dajemo mogućnost shvaćanja procesa djetetove igre i razvojnog statusa djeteta u odnosu na drugu djecu i njega samoga. Dokumentacija bi trebala biti svakodnevna te dostupna u svakom trenutku svakom roditelju, stoga odgojitelji koriste nove kanale komunikacije kao što su grupe na društvenim mrežama ili mobilnim telefonima. Takav način komunikacije omogućava trenutnu vidljivost objavljenih podataka u bilo koje vrijeme s bilo kojeg mjesta te je jednostavna za korištenje i ekonomski dostupna svima (ako gledamo da svaki roditelj danas koristi „pametni“ telefon). Pridavajući važnost procesu dokumentiranja odgoja i obrazovanja (snimkama ili fotografijama), roditeljima približavamo rad skupine, prikazujemo tijek i smisao same aktivnosti koju provodimo u skupini. Ne samo da će vidjeti svoje dijete, nego i trud i napor odgojitelja, što dovodi do stvaranja bolje slike o odgojiteljima.

Tablica 2. Pozitivne i negativne strane suvremenih modaliteta suradnje

MODALITET SURADNJE	POZITIVNE STRANE	NEGATIVNE STRANE
Video i foto dokumentacija	<ul style="list-style-type: none"> • Jasniji i cjelovitiji prikaz odgojno-obrazovnog procesa roditeljima 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak opreme odgojitelja • Iziskuje puno vremena • Materijalni izdaci
Društvene mreže	<ul style="list-style-type: none"> • Pristupačnost svim subjektima suradnje 	<ul style="list-style-type: none"> • Neregulirano korištenje podataka od strane svih subjekata
Viber i WhatsApp grupe	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupnost u svakom trenu i na svakom mjestu • Jednostavnost pri korištenju • Brzi protok informacija 	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupnost u svakom trenu i na svakom mjestu • Izmjena privatnih brojeva telefona odgojitelja i roditelja
E-mail	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupnost u svakom trenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupnost u svakom trenu
Vrtićke mrežne stranice	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupne u svakom trenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Nemogućnost objavljivanja svih podataka • Neredovita ažuriranost stranica
Prijenosi uživo boravka djeteta u skupini	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupne u svakom trenu • Razumijevanje i uvid u cijeli kontekst odgojno-obrazovnog procesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Treba odgojitelja (opuštenost) • Privatnost djece i odgojitelja • Neshvaćanje konteksta odgojnih postupaka (ako se situacija ne vidi u potpunosti)

(osobna obrada autorice)

Hansen i sur. (2001) kao oblik suradnje s roditeljima spominju i Obiteljsko savjetodavno vijeće, OSV. Članovi vijeća bili bi roditelji djece uključene u program, ali i osobe iz šire

zajednice. Broj članova ovisi o veličini predškolske ustanove, a cilj je pomoć u osmišljavanju, ostvarivanju i popularizaciji programa. Obiteljsko savjetodavno vijeće susreće se s djelatnicima predškolske ustanove kako bi zajedno reflektirali odgojno-obrazovni rad i sam rad dječjeg vrtića. Inovativna komunikacija s roditeljima kroz ilustracije (npr. metoda NTC suradnje s roditeljima prikazana na Slici 1.) i igre privlače dodatnu pozornost samih roditelja te se stvaraju temelji za izgradnju partnerskih odnosa.

Slika 1. NTC metoda suradnje s roditeljima



(odgojiteljice Martina Katava i Ivana Matić, DV "Hrvatski Leskovac")

Odabir modaliteta suradnje roditelja i odgojitelja ovisi najviše o odgojiteljima, ali i roditeljima te njihovim interesima i znanju. U odabranom obliku suradnje jasno su izražene kompetencije odgojitelja, ali i stavovi i uvjerenja, svjesno ili nesvjesno, a oni ovise o implicitnoj pedagogiji odgojitelja. U skladu s navedenim, temeljni cilj ovoga istraživanja jest ispitati percepcije i stavove roditelja i odgojitelja o njihovoj međusobnoj suradnji i partnerskom odnosu. Sukladno tome postavljene su sljedeće hipoteze: postoje statistički značajne razlike u stavovima i mišljenjima roditelja o razini uključenosti roditelja u suradnički odnos odgojitelj-roditelj u odnosu na broj djece u obitelji te stupanj njihova obrazovanja (H1) te postoje statistički značajne razlike u stavovima i mišljenjima odgojitelja o razini uključenosti roditelja u suradnički odnos odgojitelj-roditelj u odnosu na njihovo radno iskustvo i dob (H2).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak

Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine: korisnici usluge – roditelji i davatelji usluge – odgojitelji. U istraživanju¹ je sudjelovalo 237 ispitanika s područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije, od čega je 108 anketnih upitnika odgojitelja, od kojih je 6 upitnika bilo nepotpuno pa nisu uvršteni u obradu podataka te 129 upitnika roditelja, od kojih je 101 obrađen za potrebe istraživanja (ostatak je imao nepotpun unos podataka). Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom. U ovom radu koristila su se dva anketna upitnika, jedan za roditelje i jedan za odgojitelje. Anketni upitnici kreirani su na temelju proučavanja literature vezane za temu. Kako je vidljivo iz obrađenih podataka u Tablici 3, nešto više od polovice ispitanika, njih 53, ima dvoje djece, odnosno 52,5%, jedno dijete ima 27 ispitanika (26,7%), dok troje i više djece ima 21 ispitanik, odnosno njih 20,8%, što je najslabiji rezultat, ali izrazito visok s obzirom na demografsko stanje Republike Hrvatske.

Tablica 3. Broj djece roditelja u uzorku

<i>Broj djece</i>	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak frekvencije u ukupnom uzorku</i>
Jedno dijete	27	26,7
Dvoje djece	53	52,5
Troje djece	21	20,8
Ukupno	101	100,0

U Tablici 4 prikazani su podaci koji se odnose na razinu obrazovanja ispitanika u kojoj kod obrazovanja roditelja prevladava srednja stručna sprema (57,4%), dok su viša (16,8%) i visoka stručna sprema (25,7%) slabije zastupljene. Preko četiri petine odgojitelja ima višu stručnu spremu (82,4%), dok su visoka (12,7%) i srednja stručna sprema (4,9%) slabije zastupljene. Najveće razlike roditelja i odgojitelja uočavaju se kod srednje stručne spreme u kojoj prevladavaju roditelji te više stručne spreme u kojoj prevladavaju odgojitelji. Odgojitelji koji imaju srednju stručnu spremu, njih 4,9%, završili su srednju školu za odgojitelje.

¹ Istraživanje je dio većeg istraživanja provedenog za potrebe izrade diplomskog rada: Mavračić Miković, I. (2018). *Percepcija i stavovi odgojitelja i roditelja o međusobnoj suradnji i partnerskom odnosu*.

Tablica 4. Zastupljenost obrazovanja roditelja i odgojitelja

<i>Stručna sprema</i>	<i>Roditelji</i>		<i>Odgojitelji</i>	
	<i>Fr.</i>	<i>%</i>	<i>Fr.</i>	<i>%</i>
Srednja stručna sprema	58	57,4	5	4,9
Viša stručna sprema	17	16,8	84	82,4
Visoka stručna sprema	26	25,7	13	12,7
Ukupno	101	100,0	102	100,0
Bilješka. Fr. - frekvencija, % – postotak frekvencije u ukupnom uzorku.				

Prema podacima zastupljenim u Tablici 5 otprilike polovica odgojitelja ima 6-15 godina radnog staža u struci (50; 49 %). Zatim su najzastupljeniji odgojitelji s do 5 godina staža (22; 21,6%), 16-26 godina (18; 17,%) te je najmanje onih s više od 26 godina staža (12; 11,8%).

Tablica 5. Radni staž odgojitelja u struci

<i>Radni staž</i>	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak</i>
Do 5 godina	22	21,6
Od 6 do 15 godina	50	49,0
Od 16 do 26 godina	18	17,6
Više od 26 godina	12	11,8
Ukupno	102	100,0

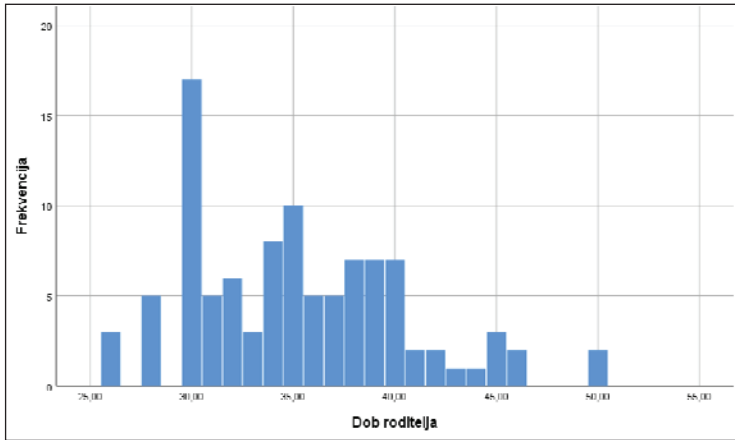
Dob ispitanika prikazana je u Tablici 6. Prosječna starosna dob roditelja je 35,25, dok je odgojitelja 38,24 godine, što pokazuje da su roditelji ($M = 35,25$; $SD = 5,24$) u prosjeku 4 godine mlađi od odgojitelja ($M = 39,24$; $SD = 9,97$). Najmlađi roditelj ima 26 godina, a najstariji 50, dok najmlađi odgojitelj ima 25 godina, a najstariji 63.

Tablica 6. Dob roditelja i odgojitelja u uzorku (u godinama)

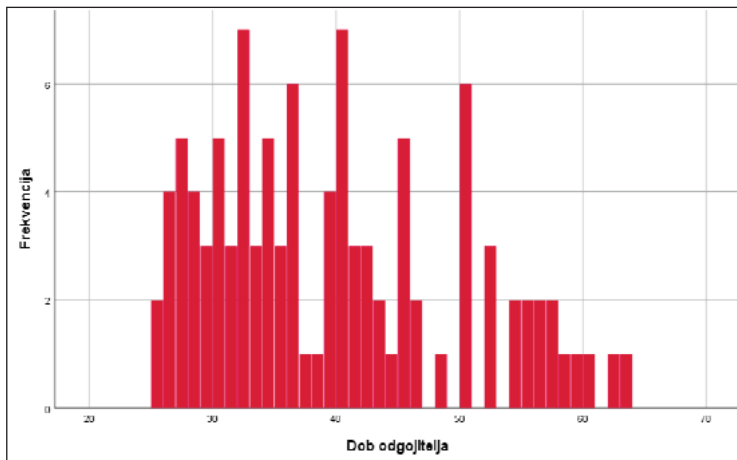
<i>Ispitanici</i>	<i>Aritmetička sredina</i>	<i>Standardna devijacija</i>
Roditelji	35,25	5,24
Odgojitelji	39,24	9,97

Grafičkim prikazom (Grafikon 1 i Grafikon 2) detaljnije su prikazane vrijednosti starosne dobi roditelja i odgojitelja. Najviše roditelja je između 30 i 46 godina te je izrazito mali broj roditelja starijih od 45 godina. Promotrimo li starost odgojitelja, najmanje je odgojitelja koji imaju 55 godina ili više.

Grafikon 1. Zastupljenost dobi roditelja u uzorku



Grafikon 2. Zastupljenost dobi odgojitelja u uzorku



REZULTATI I RASPRAVA

Roditelji i odgojitelji odgovarali su na pitanje „Koje oblike suradnje ste uočili u dječjem vrtiću?“ (Tablica 7). Kao odgovori na pitanje bilo je ponuđeno 14 modaliteta suradnje: oglasne ploče „kutići“, roditeljski sastanci, tematski roditeljski sastanci, kreativne radionice, dan otvorenih vrata, grupe podrške roditeljima, ispitivanje stavova i mišljenja anketama, izmjene informacija e-mailom, SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom, fotografiranje, snimke te dječji radovi i individualni razgovor roditelja i odgojitelja. Roditelji su najčešće odabirali odgovore „oglasne ploče/kutići“ (100; 99% ukupnog broja roditelja) te „roditeljski sastanak“ (95; 94,1%) i „dječji radovi“ (90; 89,1%). Navedeni rezultati su u skladu s općim očekiva-

njima jer su upravo ti modaliteti suradnje obvezni u svim ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Zanimljiv je podatak da su obje skupine ispitanika imala najmanje doticaja sa suvremenim modalitetima suradnje kao što su razmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom (tek 10,9% roditelja, odnosno njih 11 i 14,7% odgojitelja, odnosno 15) te e-mailom (roditelji 2, 2%, odgojitelji 30, odnosno 29,4%), unatoč dobivenim podacima o starosti ispitanika pomoću kojih saznajemo kako je prosječna dob ispitanika srednja starosna dob, što znači da su dovoljno informatički obrazovani za korištenje ovakvih modaliteta suradnje. Istraživanje Mohorić i Nenadić-Bilan (2019) također navodi kao oblik komunikacije s roditeljima komunikaciju e-mailom te zajedničkom Facebook stranicom. Iako ovakav oblik suradnje zahtijeva materijalne izdatke korisnika, smatra se da je ekonomski dostupna svima budući da svaki roditelj danas koristi „pametni“ telefon. Postoji mogućnost da roditelji žele češći osobni kontakt s odgojiteljem i nisu pobornici komunikacije s odgojiteljem o djetetu pomoću suvremene tehnologije. Uz već gore navedene modalitete suradnje koje su roditelji najčešće odabirali, više od polovice roditelja sudjelovalo je u navedenim oblicima suradnje: „tematski roditeljski sastanci“ (56,4%), „kreativne radionice“ (68,3%), „ispitivanje stavova i mišljenja putem anketa“ (5,4%), i „fotografije djece u aktivnostima“ (62,4%). Iako Kanjić i Boneta (2012) u svom istraživanju spominju dodatne oblike suradnje kao što su posjećivanje djetetova doma te obiteljski izleti, postavlja se pitanje postoji li mogućnost postojanja ovakva oblika suradnje u svim odgojno-obrazovnim ustanovama zbog postojanja raznih regulativa, što zakonskih, što osobnih regulativa (primjer: Sigurnosno-zaštitne mjere i protokoli postupanja DV „Utrine“; nemogućnost prijevoza djeteta mlađeg od pet godina u autobusu bez pratnje roditelja i (ne)potpisivanje suglasnosti o odlasku izvan vrtića).

Tablica 7. Odgovori na pitanje „Koje ste oblike suradnje roditelja i odgojitelja uočili u dječjem vrtiću?“

<i>Oblici suradnje u vrtiću</i>	<i>Roditelji</i>		<i>Odgojitelji</i>	
	<i>Fr.</i>	<i>%</i>	<i>Fr.</i>	<i>%</i>
a) Oglasne ploče/kutići	100	99,0	102	100,0
b) Roditeljski sastanci	95	94,1	102	100,0
c) Tematski roditeljski sastanci	57	56,4	100	98,0
d) Kreativne radionice	69	68,3	100	98,0
e) Dan otvorenih vrata	12	11,9	43	42,2
f) Grupe podrške roditeljima	7	6,9	15	14,7
g) Ispitivanje stavova i mišljenja roditelja putem anketa	56	55,4	73	71,6
h) Uključivanje roditelja kroz posjete skupinama	13	12,9	52	51,0
i) Izmjene informacija e-mailom	2	2,0	30	29,4
j) Izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom	11	10,9	15	14,7

k) Fotografije djece u aktivnostima	63	62,4	71	69,6
l) Snimke djece u aktivnostima	23	22,8	44	43,1
m) Dječji radovi	90	89,1	92	90,2
n) Individualni razgovor roditelj-odgojitelj	81	80,2	102	100,0
Ukupno	679	-	941	-

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u stavovima i mišljenjima roditelja o razini uključenosti roditelja u suradnički odnos odgojitelj-roditelj u odnosu na broj djece u obitelji te stupnju obrazovanja, provedena je dvofaktorska analiza varijance za nezavisne uzorke. Zavisnu varijablu predstavljao je ukupan broj odgovora označenih na pitanju „Koje ste oblike suradnje uočili u dječjem vrtiću?“ (pojedinačni odgovori su u Tablici 7). Visoki broj odabranih odgovora predstavlja izraženije mišljenje da bi roditelji trebali biti uključeni u suradnički odnos odgojitelj-roditelj. Nezavisne varijable broj su djece u obitelji (Tablica 3) te stupanj obrazovanja roditelja (Tablica 4). Podaci o izraženosti zavisne varijable u svim podskupinama nalaze se u Tablici 8.

Tablica 8. Broj označenih odgovora na pitanju „Koje ste oblike suradnje uočili u dječjem vrtiću?“ za sve kombinacije nezavisnih varijabli

<i>Obrazovanje</i>	<i>Broj djece u obitelji</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Srednja stručna sprema	Jedno dijete	6,19	2,64	16
	Dvoje djece	7,26	2,35	31
	Troje djece	7,64	1,80	11
	Ukupno	7,03	2,37	58
Viša stručna sprema	Jedno dijete	7,00	2,71	4
	Dvoje djece	6,60	1,35	10
	Troje djece	6,33	1,15	3
	Ukupno	6,65	1,62	17
Visoka stručna sprema	Jedno dijete	6,00	1,41	7
	Dvoje djece	6,17	1,64	12
	Troje djece	6,14	1,95	7
	Ukupno	6,12	1,61	26
Ukupno za broj djece u obitelji	Jedno dijete	6,26	2,33	27
	Dvoje djece	6,89	2,07	53
	Troje djece	6,95	1,86	21
Ukupno za sve sudionike		6,73	2,10	101

Normalnost distribucije zavisne varijable za svaku kombinaciju nezavisnih varijabli provjerena je Shapiro-Wilk testom. Distribucija kombinacije skupina s višom stručnom spremom i troje djece ($W(3) = ,750$; $p < ,001$), kao i s visokom stručnom spremom i troje djece ($W(7) = ,765$; $p = ,018$) statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. S obzirom na to da analiza varijance dobro tolerira umjerena odstupanja od normalne distribucije te da je u uzorku 7 podskupina zadovoljilo uvjete, provedena je dvosmjerna analiza varijance. Leveneov test za homogenost varijance potvrdio je da se varijance različitih skupina statistički značajno ne razlikuju ($F_{Levene}(8, 92) = 1,398$; $p = ,208$) čime je zadovoljen uvjet homoscedasticiteta za provedbu analize varijance. Nisu pronađeni sudionici koji previše odstupaju od prosjeka niti u jednoj podskupini.

Tablica 9. Provjere normalnosti distribucije za sve podskupine

Stručna sprema	Broj djece u obitelji	Shapiro-Wilk		
		KS	df	P
Srednja stručna sprema	Jedno dijete	,955	16	,573
	Dvoje djece	,945	31	,111
	Troje djece	,957	11	,729
Viša stručna sprema	Jedno dijete	,773	4	,062
	Dvoje djece	,896	10	,198
	Troje djece	,750	3	,000
Visoka stručna sprema	Jedno dijete	,952	7	,752
	Dvoje djece	,916	12	,251
	Troje djece	,765	7	,018

Tablica 10. Rezultati dvosmjerne analize varijance kojom se provjerava uloga obrazovanja i broja djece u obitelji u variranju ukupnog broja odgovora na pitanje “Koje ste oblike suradnje uočili u dječjem vrtiću?”

	Sume kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrati	F-omjer	Značajnost
Obrazovanje	13,917	2	6,958	1,567	,214
Broj djece u obitelji	1,223	2	0,612	0,138	,872
Obrazovanje * Broj djece u obitelji	9,154	4	2,288	0,515	,725
Reziduali	408,509	92	4,440		
Ukupno	5020,000	101			

Ne postoji statistički značajna razlika u viđenju suradnje i partnerskih odnosa ispitanika s obzirom na broj djece u obitelji ($F(2, 92) = 0,318$; $p = ,872$) i stupanj njihova obrazovanja ($F(2, 92) = 1,567$; $p = ,214$). Interakcija obrazovanja roditelja i broja djece u obitelji

također nije pronađena ($F(4, 92) = 0,515$; $p = ,725$), stoga je prva hipoteza odbačena. Povezanost dobi odgojitelja i mišljenja da bi roditelji trebali biti uključeni u suradnički odnos odgojitelj-roditelj provjerena je izračunom Pearsonovog koeficijenta korelacije između dobi odgojitelja i broja odgovora označenih na pitanju „Koje ste oblike suradnje uočili u dječjem vrtiću?“ Nije pronađena statistički značajna povezanost ($r = ,065$; $p = ,526$). Povezanost radnog staža odgojitelja u struci i mišljenja da bi roditelji trebali biti uključeni u suradnički odnos odgojitelj-roditelj provjerena je izračunom Spearmanovog koeficijenta korelacije. Korišten je neparametrijski koeficijent s obzirom na to da je staž mjeren na ordinarnoj ljestvici (Tablica 9). Nije pronađena statistički značajna povezanost ($r_s = -,010$; $p = ,917$). Druga hipoteza time je također odbačena. Iznimno bitne podatke (Tablica 11) dobili smo na temelju analize podataka pitanja koji bi oblik suradnje najviše odgovarao ispitanicima. Ispitanici su odabrali po jedan odgovor. Roditelji su najčešće odabirali odgovore „individualni razgovor roditelj-odgojitelj,“ (26,7%) što pokazuje interes roditelja za razvoj vlastitog djeteta te njegov život u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali i težnju za poboljšanjem kvalitete života dijeleći informacije s odgojiteljima. Ovaj odabir ispitanika podudara se s provedenim istraživanjima Mohorić i Nenadić-Bilan (2019) u kojem se ispitanici također opredjeljuju za modalitet suradnje individualni razgovor roditelj-odgojitelj. Roditelji su također visoko rangirali klasičan modalitet suradnje „roditeljski sastanci“ (21,8%). Najzanimljiviji podatak jest informacija o odabiru suvremenog oblika komunikacije s roditeljima: „izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom“ (18,8%). Ovakav odabir modaliteta suradnje govori o promjenama u razmišljanju i pristupu roditelja čitavom konceptu partnerskog odnosa, no dolazimo do pitanja o poštivanju privatnosti odgojiteljevih podataka (broj telefona). Ovaj oblik suradnje osigurao bi brzi protok informacija, što uvelike pomaže roditeljima koji ponekad nisu u mogućnosti pogledati oglasnu ploču/kutić (zbog bolesti djece, poslovnih obveza i sl.) te u radu odgojitelja što je vrlo važno. Odgojitelji su najčešće navodili odgovore „individualni razgovor roditelj-odgojitelj“ (26; 25,5%) zato što je to najbolji način za dobivanje detaljnijih informacija o djetetu koje dovode do primjerenog postupanja u odgojnim procesima, nuđenja poticaja i zadovoljavanje dječjih interesa i potreba. Odgojitelji također odabiru „oglasne ploče/kutiće“ (18; 17,6%) zato što su najjednostavniji oblik komunikacije te su uvijek dostupni svima i u bilo koje vrijeme bez obzira na materijalne mogućnosti kao što je slučaj sa suradnjom putem SMS-a i navedenih grupa. Nadalje „roditeljski sastanci“ (13; 12,7%) te „izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom“ (11; 10,8%) ne razlikuju se puno prema dobivenim podacima, stoga je jasno da odgojitelji teže za novijim oblicima suradnje. Ostale odgovore odabralo je manje od 10% odgojitelja. U odnosu na oblike suradnje u kojima su odgojitelji i roditelji najviše sudjelovali, najveća razlika pokazala se u broju odgovora „izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom,“. Najveće razlike između roditelja i odgojitelja nađene su u učestalosti odabira odgovora „roditeljski sastanci“ i „izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom“ koje češće navode roditelji, te „oglasne ploče/kutiće“ koje češće navode odgojitelji. Dobiveni podaci pokazuju da se modalitet suradnje koji najviše odgovara roditeljima i odgojiteljima razlikuje te on ovisi o potrebama i stavovima pojedinaca. Za stvaranje kvalitetnog partnerskog odnosa savjetuje se interna provedba anketnih upitnika u odgojnim skupinama kako bi se odabrao

modalitet suradnje koji odgovara roditeljima i odgojiteljima. Anketni upitnik može samostalno kreirati odgovitelj ili u dogovoru s roditeljima ovisno o modalitetima koji im stoje na raspolaganju.

Tablica 11. Oblici suradnje koji bi roditeljima i odgojiteljima najviše odgovarali

<i>Oblici suradnje u vrtiću</i>	<i>Roditelji</i>		<i>Odgojitelji</i>	
	<i>Fr.</i>	<i>%</i>	<i>Fr.</i>	<i>%</i>
a) Oglasne ploče/kutići	9	8,9	18	17,6
b) Roditeljski sastanci	22	21,8	13	12,7
c) Tematski roditeljski sastanci	5	5,0	7	6,9
d) Kreativne radionice	7	6,9	7	6,9
e) Dan otvorenih vrata	1	1,0	1	1,0
f) Grupe podrške roditeljima	2	2,0	2	2,0
g) Ispitivanje stavova i mišljenja roditelja putem anketa	2	2,0	1	1,0
h) Uključivanje roditelja kroz posjete skupinama	1	1,0	3	2,9
i) Izmjene informacija e-mailom	1	1,0	1	1,0
j) Izmjene informacija SMS-om, Viber ili WhatsApp grupom	19	18,8	11	10,8
k) Fotografije djece u aktivnostima	2	2,0	5	4,9
l) Snimke djece u aktivnostima	1	1,0	3	2,9
m) Dječji radovi	2	2,0	4	3,9
n) Individualni razgovor roditelj-odgojitelj	27	26,7	26	25,5
Ukupno	101	100,0	102	100,0

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove i percepciju roditelja i odgojitelja o modalitetima suradnje u predškolskim ustanovama (uočene suradnje te suradnje koje bi im najviše odgovarale). Nakon interpretacije dobivenih podataka uočena je raznovrsnost ponuđenih modaliteta suradnje od strane odgojitelja, čime odgojitelji prikazuju svoje kompetencije prilagođavanja različitim potrebama pojedinaca, odnosno individualizirani pristup roditeljima. Rezultati također pokazuju da se obje skupine ispitanika odlučuju za individualni razgovor roditelj-odgojitelj kao modalitet suradnje koji bi im najviše odgovarao. Odnosi li se to na kratku izmjenu informacija kod dolaska i odlaska ili individualni razgovor po definiranju Glušić i Pustaj (2008), potrebno je dodatno ispitati u nekim detaljnijim istraživanjima. Zanimljiv je podatak koji se odnosi na oglasne ploče/kutiće, kao jedan od oblika suradnje za koji se ne pokazuje veliki interes, iako je zastupljen u gotovo svim vrtićima, ali i uočen od obje skupine ispitanika. Postavlja se pitanje je li uistinu potreban ovaj oblik komunikacije te

treba li se okrenuti nekim novim, modernijim oblicima kao što je komunikacija kroz razne aplikacije, društvene mreže i sl. Izgradnja partnerskih odnosa roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, ponajviše odgojitelja, od velike je važnosti za stvaranje optimalnih uvjeta za kvalitetan dječji razvoj te boravak u dječjem vrtiću. Djeca uče po modelu, a upravo su ti modeli roditelji i odgojitelji. Kako bismo pružili kvalitetan primjer djeci, primjeren način odnošenja jednih prema drugima, treba biti na razini koja se smatra profesionalnom. Jasna i dvosmjerna komunikacija, povjerenje i razumijevanje te uvažavanje mišljenja. O važnosti partnerskog odnosa nije potrebno puno govoriti jer kada kažemo da najviše od tog odnosa dobivaju djeca, to nam govori sve. U suvremenom svijetu dolazi do napretka tehnologije što dovodi do promjena u ophođenju prema roditeljima. Kako bi izgradili kvalitetne partnerske odnose, koristimo različite modalitete suradnje koji ovise o interesima sudionika, ali i njihovim kompetencijama, prethodnom znanju, stavovima i uvjerenjima kojih su svjesni ili nesvjesni. Važno je napomenuti da je partnerstvo izazov koji zahtijeva vrijeme, razumijevanje, toleranciju i motivaciju, na privatnom ili poslovnom planu. Nije lako biti dobar partner, ali zaista nije ni nemoguće. Potrebno je uložiti puno ljubavi, truda, energije i volje, a sve zbog jedne važne svrhe, u ovom slučaju, dobrobiti djeteta.

BIBLIOGRAFIJA

- Bronfenbrenner, U. (1989). The ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Crnjac, M. (2007) *Komunikacija u nastavi*. Diplomski rad. Slavonski Brod: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Gluščić, J., Pustaj, M. (2008). *Roditelj, dijete, odgojitelj*. Jastrebarsko: vlastita naklada-Jasenka Gluščić.
- Hansen Kirsten, A., Kaufman Roxane, K., Walsh Burke, K. (2001). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- Ivšanić, I., Vrbanec, D. (2015) Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima.*, 21 (79), 24-25.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Mavračić Miković, I. (2018). *Percepcija i stavovi odgojitelja i roditelja o međusobnoj suradnji i partnerskom odnosu*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mavračić Miković, I., Tot, D. (2019). Uloga profesionalnih znanja i vještina odgojitelja u izgradnji i razvijanju partnerstva s roditeljima. U: *Knjiga sažetaka održanog simpozija „Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta“*, Sisak: Karika Sisak, 48-49.
- Milanović, M. i sur. (2014). *Pomozimo im rasti- priručnik za partnerstvo roditelja i odgojitelja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Mohorić, M. i Nenadić-Bilan, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni život*, 74 (2), 249-260
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s vrtićem. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4-5), 613-625.

Rosić, V., Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo d.o.o.

Rosić, V. (2005). *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagar d.o.o.

Vukin, V. (2016). *Partnerski odnos odgojno-obrazovne ustanove i obitelji*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Internetske stranice

<https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (preuzeto 17.11.2019.)

https://bib.irb.hr/datoteka/758562.Kanji_Boneta_Videnje_partnerstva_obitelji_i_vrtica_ocima_roditelja.pdf (preuzeto 17.11.2019.)

https://www.researchgate.net/publication/269102260_Razumijevanje_partnerstva_i_osposobljenost_odgojitelja_za_gradenje_partnerskih_odnosa_s_roditeljima (preuzeto 18.10.2019.)

<https://learningforward.org/docs/jsd-fall-2009/guerra304.pdf?sfvrsn=2> (preuzeto 18.11.2019.)

<http://www.vrtic-utrina.zagreb.hr/UserDocsImages/protokoli-postupanja.pdf> (preuzeto 18.11.2019.)

Ivana Mavračić Miković
Učiteljski fakultet Zagreb

ATTITUDES OF PARENTS AND PRESCHOOL TEACHERS ON THE METHODS AND FORMS OF COOPERATION AND PARTNERSHIPS IN THE KINDERGARTEN

Abstract

Family has always, to a greater or lesser extent, been affected by economic changes, and as a result of humanity's progress parents have experienced personal changes in terms of the need for a new job, education, status in society, etc. Regardless of whether the needs are existential, emotional, or physiological, they change the way parents and children live. With the emergence of the need for institutionalized inclusion of children in educational institutions, some changes have taken place in the family and economy, which have led to changes in the work of the institutions. Modernization has also left a mark on the education of parents, who are now more informed and better versed with child development and require more time and attention from the professionals. In order to adequately meet the needs of parents, the professional work of preschool teachers with parents is experiencing changes. If we strive to provide children with a better quality and easier stay in institutions, it is essential to establish a cooperative relationship between parents and preschool teachers. At the same time, establishing a partnership with the institution's professionals requires understanding, tolerance, time, effort, but also a genuine desire and intention of the parents for the establishment and implementation of this partnership. The aim of this study was to examine the perceptions and attitudes of parents and preschool teachers on their mutual cooperation in order to improve and further develop their partnership. The study was conducted on a sample of 237 respondents, 129 parents and 108 preschool teachers. The results of the study show the overlapping of the opinions of both groups of respondents on individual conversation as the most appropriate modality of cooperation between preschool teachers and parents. It has also been observed that the most practiced modality of cooperation are standard forms of communication (notice boards, parent-teacher meetings, etc.), while parents desire the modernization of modalities (communication through social networks, groups, etc.).

Keywords: *child's well-being, communication, educational institution, development*

Luka Pongračić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Pregledni rad
UDK 371.124

ANALIZA POŽELJNIH KOMPETENCIJA ZA USPJEŠNO UPRAVLJANJE RAZREDOM

Sažetak

Ovaj je rad pregled i analiza recentne strane i domaće literature i istraživanja u svezi kompetencija i osobina nastavnika koje su mu potrebne kako bi uspješno upravljao razredom te tako ostvario najbolji učinak u odgojno obrazovnome procesu. Prikazuju se stilovi odgoja i poželjne osobine koje pozitivno utječu na odnos učenik–nastavnik te na razvoj pozitivnih i zdravih odnosa u razrednoj okolini, a poseban je naglasak na komunikacijskim kompetencijama. Analizirane su uloge verbalne i neverbalne komunikacije te važnost razvoja komunikacijske kompetencije. Glavni je cilj ovoga rada prikazati potrebe suvremene nastave i opisati kompetencije i osobine koje treba imati nastavnik u suvremenoj nastavi kako bi u što većoj mjeri zadovoljio potrebe učenika. Važno je predstaviti razvoj komunikacijske kompetencije radi poboljšanja kvalitete, učinkovitosti i kulture komunikacije. Rad predstavlja, analitički analizira i prikazuje istraživanja u svijetu i Republici Hrvatskoj koja su utemeljena na kompetencijama potrebnim za uspješno vođenje nastave, kao i nova istraživanja vezana uz osobine nastavnika koje su se pokazale važnim čimbenikom u uspješnosti izvođenja nastave. Važno je istaknuti suvremene kompetencije nastavnika i naglasiti tendencije suvremene pedagoške teorije i prakse usmjeravanja nastave na učenika, poticajnog pristupa, konstruktivističkoga pristupa, razvoja aktivnoga učenja i odmaka od višestoljetnoga zastoja u metodičkim postavkama nastave koja učenike čini pasivnim sudionicima. Potrebno je napraviti odmak od nastavnoga procesa usmjerenoga na frontalnu nastavu, ex cathedra poučavanje te nedostatak korištenja suvremenih metoda rada s učenicima, a sve kao rezultat nedostataka kompetencija i osobina potrebnih za razvoj u suvremenoga i uspješnoga nastavnika.

Ključne riječi: *aktivno učenje, kompetencije, komunikacija, nastavnik, osobine, suvremena nastava*

UVOD

Život i djelo nastavnika¹ i nastavnički poziv uvijek su isprepleteni i dinamični. Nastavnik se svakodnevno susreće s teškim zadatkom upravljanja i vođenja svojega razreda. Uspješno je upravljanje razredom jedan od početnih, ali i najtežih koraka na putu prema uspješnom ostvarenju nastavnoga procesa. Nastavnici često govore o *preživljavanju* nastavnih sati u nekim razredima bez da se zapitaju što je uzrok tomu. Neki jednostavno krive svoj nastavni predmet za koji tvrde da je dosadan, neki nedostatak uvjeta za rad ili mnoge druge čimbenike. Možda postoje neki vanjski čimbenici koji utječu na nekvalitetnu nastavu, no svaka promjena treba krenuti iznutra te bi svaki nastavnik prvo trebao krenuti od sebe i rada na sebi. Počevši s podizanjem svijesti o vlastitim mogućnostima i kompetencijama, doći će do uviđanja prostora za napredak što će svakako u dužem ili kraćem vremenu donijeti rezultate koji će nastavu činiti kvalitetnijom.

Cilj je ovoga rada ukazati upravo na ono što svatko može postići krenuvši od sebe. Važno je pokazati ulogu koju svaki nastavnik ima u životu svakoga djeteta time što sudjeluje u njegovu odgoju, svjesno i (ili) nesvjesno, u svakodnevnim interakcijama koje se u nastavi ne mogu izbjeći. Svaki nastavnik treba ustrajati na stalnome usavršavanju kompetencija za rad s učenicima. Kompetencije i osobine prikazane u ovome radu samo su dio onoga što se može postići kako bi nastava pratila suvremenu znanost i potrebe učenika te bila usmjerena na učenike u aktivnome procesu komunikacije i učenja.

NASTAVNIK KAO ODGAJATELJ

Budući da je škola i odgojna i obrazovna ustanova, svaki nastavnik ima (moralnu) odgovornost aktivno i (in)direktno sudjelovati u odgoju svojih učenika. Bognar (2001, 45) navodi kako se odgoj i obrazovanje „ostvaruju u okviru jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa pa se međusobno isprepleću”; iz čega se može zaključiti kako je nemoguće promatrati rad nastavnika bez jednoga i drugoga aspekta.

Različiti nastavnici ostvaruju svoju ulogu različitim stilovima odgoja. Ti se stilovi ne razlikuju od roditeljskih stilova te uvelike ovise o osobinama nastavnika. Raboteg-Šarić, Sakoman i Brajša-Žganec (2002, 240) navode četiri stila odgoja (roditeljstva) proizašla iz dviju dimenzija, od kojih se prva odnosi na emocionalnu toplinu i razumijevanje, a druga na roditeljski nadzor i zahtjeve. Ovakvu podjelu stilova opisuju te analiziraju i mnogi drugi autori (Berk, 2015; Brković, 2009; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Hrupelj, Miljković i sur., 2000; Ljubetić 2007; Vasta, Hait i Miller, 1998) te analizom literature proizlaze glavna obilježja stilova: Prvi je stil *autoritaran*: obilježava ga puno zahtjeva i restriktivno ponašanje, naređivanje, kritiziranje, nedostatak topline i osjećaja. Mišljenje djeteta vrlo se rijetko sluša

¹ U kontekstu cijeloga rada nastavnikom se smatraju sve osobe koje izvode nastavu – učitelji, nastavnici i profesori te se odnosi na muške i ženske osobe.

i prihvaća, prisutno je invazivno zadiranje u djetetovu privatnost i individualnost. Drugi je stil *permissivni*: u većem je broju obilježja suprotan autoritarnom; topao je i prihvaćajući, no označava ga odsustvo granica. Odgajatelj ima malo zahtjeva ili ih uopće nema, a djetetu je prepušteno donositi mnogo odluka pa i neke za koje nije psihofizički ni emocionalno spremno. Treći je stil *autoritativni*: on je kombinacija prethodna dva, pomalo ekstremna stila. Ponašanje odgajatelja restriktivno je, ali puno odgovornosti; djetetu je pruženo mnogo topline i empatije. Potrebe se djeteta uvažavaju, dok mu je autonomija usklađena s psihofizičkom spremnosti. Zahtjevi su razumni i realni te poticajni. Četvrti je stil *indiferentan*: on je posebna krajnost; u njemu se očituje nedostatak pažnje, zanimanja, osjećaja, ali i nedostatak ograničenja. Obilježava ga odgajateljeva ravnodušnost i nezanimanje. Vujčić (2013) zaključuje kako je demokratski stil najbolji za pedagoški rad odgojitelja, a on se temelji na dogovoru, diskusiji te vodi koji omogućuje raspravljanje o zadacima. Pažur i Kovač (2019, 39) analizirajući velik broj autora zaključuju da je glavna karakteristika demokratskog stila podjela odgovornosti i uključivanje više osoba u procese vođenja; ali je uz to važno i stvoriti (demokratsko) školsko ozračje koje će se razvijati demokratski (Domović, 2004). Uz ozračje, Badiou (2012) navodi da bi škola trebala biti ostvarena kao prostor demokratskog života i učenja te će tako nadići (postavljena) ograničenja i napraviti korak prema *idealu suradničke demokracije*.

KONSTRUKTIVIZAM

Konstruktivistička teorija didaktici pruža poimanje učenja kao samostalnog i samoaktivnog procesa, gdje je nastava konstrukcija stvarnoga okruženja i života te se odvija u interakciji s okruženjem (Jukić, 2013), a time se potiče kolektivno učenje. Takav proces stvara angažirane učenike u nastavi, a posebno u suradničkim aktivnostima. Pogreške postaju sastavnim dijelom nastave te se *preferira formativno ocjenjivanje učenika* (isto, 247). Târziu (2017) socijalne i kulturološke kontekste smatra puno važnijima nego što su bili nekad prije. Prichard i Woollard (2010, 48) navode osnovna obilježja konstruktivističkoga pristupa u nastavi: razlozi učenja jasni su učenicima, učenici osjećaju kontrolu nad učenjem, gradivo se veže na prijašnja iskustva, učenici su aktivno uključeni u procese, kurikulum se temelji na učeničkim iskustvima, važan je dijalog i emocionalno stanje učenika i važno je povezivanje sadržaja sa stvarnim životnim situacijama.

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017, 103) uočavaju vezu konstruktivizma s mnogim reformskim pedagogijama te navode: „Svima je zajedničko da se traži više samostalnih aktivnosti učenika (više učenja)... manje predavanja i poučavanja.” Nastavnici stvaraju nastavu usmjerenu na učenika, podupiru učenika te usmjeravaju proces učenja, što ih potiče na samostalno stjecanje znanja i primjenu dubljega pristupa učenju (Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007).

NASTAVNIK I RAZREDNO OZRAČJE

Glasser (1999, 36-39) navodi šest uvjeta za kvalitetan rad u školi; prvi se od tih uvjeta odnosi na razredno ozračje: ono treba biti *ugodno i poticajno*, a postiže se **prijateljstvom** nastavnika i učenika. Važno je i povjerenje kako bi svi znali da im drugi žele samo dobro. Povjerenje i prijateljstvo može se graditi poticanjem na razgovor u svakoj situaciji, dok prisile treba strogo izbjegavati. Ova pravila također objašnjavaju i što nam kvalitetan rad nudi: on je uvijek ugodan te pruža zadovoljstvo kada svi vide kako rade nešto korisno. On se nikada ne može postići destruktivnim postupcima te učenici trebaju misliti (znati) da su nastavnici na njihovoj strani. Jurčić (2012) navodi četiri skupine koje determiniraju razredno ozračje, a to su: nastavnikova potpora, opterećenje učenika nastavom (uključuje i nastavnika, broj sati, roditelje, uvjete u školi i obitelji i sl.), razredna kohezija i strah od školskoga neuspjeha.

Bognar (2001) uviđa kako su škole koje se opredjeljuju za razrednog nastavnika umjesto više predmetnih više orijentirane na **odgoj**. Za primjer navodi Waldorfske škole gdje jedan nastavnik izvodi nastavu svih predmeta u svih osam godina; nizozemske škole gdje se nastavnici izmjenjuju svake godine te svaki izvodi sve predmete u cijeloj godini.

Cowley (2006, 49) navodi mnoge tehnike kojima se može uspostaviti i zadržati kontrola: „Pričekajte da se svi stišaju. Uvijek budite ljubazni. Izbjegavajte sukobe. Reagirajte razumom, a ne srcem. Koristite oštar pogled. Koristite neverbalne znakove. ... Naučite kada biti fleksibilni. Postavite granice. Postavite ciljeve.” Sve su ovo upute koje nastavnici više-manje poznaju, no o njima je potrebno konstantno promišljati te ih dosljedno i koristiti u svojem razredu što će svakako pridonijeti uspješnijem upravljanju. Božić (2015) smatra kako je za pozitivno ozračje u razredu jako bitna motivacija učenika, a ona ovisi o odnosu nastavnika i učenika. Takav odnos temelji se na međusobnom poštovanju i razumijevanju te na uvažavanju i poticanju. Autorica (isto, 95, 99) provodi istraživanje o razlikama između stvarnoga i poželjnoga razrednoga ozračja ispitujući učenike. Zaključak je autorice kako postoje statistički značajne razlike u procjeni svih dimenzija stvarnoga i poželjnoga razrednoga ozračja kod učenika svih razreda. Posebice je velika razlika kod učenika četvrtih razreda, prema čemu autorica zaključuje da postavljaju visoka (nerealna) očekivanja te idealizirano gledaju na razrednu zajednicu. Te su razlike ipak u višim razredima umjerenije, što znači da učenici počinju realnije shvaćati stanje i svoja očekivanja postavljaju umjerenije. Ovakav zaključak daje nam sliku o tome da učenici imaju potrebe za više uključenosti, angažiranosti te nedostatak potpore, jasnih pravila i reda.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Učenici prepoznaju ponašanje nastavnika i osjećaju da nisu *lažni* te da mu želi omogućiti dobar razvoj što mu pobuđuje želju za učenjem (Juul, 2013). Također važno je poznavati stilove učenja, a to znanje nastavniku nudi strategije za uspješnije pretpostavljanje što motivira učenike i time postižu veću uspjeh učenja (Sunko, 2008).

Nastavnik u suvremenoj školi treba neprestano tragati za boljim načinima rada te tražiti o tome mišljenje svojih učenika; treba sve manje slijediti ustaljene koncepcije i sve se više kritički odnositi prema sadašnjima. Kako bi nastavnička struka mogla biti *redefinirana* potreban je visoki stupanj *profesionalizacije* (Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011). Glasser (2001) navodi da se umjesto velikih napora za učenje nepotrebnih činjenica koje se rijetko upotrebljavaju izvan škole, obrazovanje treba okrenuti primjeni i unaprjeđenju znanja. Uz sve nastavničke kompetencije, ključno je i sudjelovanje učenika (Tot, 2010) jer i oni razvijaju svoje kompetencije upravljanjem vlastitim učenjem. Autorica navodi i važne vještine suvremenog nastavnika i učenika, a one su: vještine komuniciranja, sposobnost za samostalno učenje, društvenost, sposobnost timskoga rada, prilagodbe novim okolnostima, promišljanje, pretraživanje i vrednovanje informacija. Nastavnik bi trebao imati *profesionalni identitet* (Coldron i Smith, 1999), a njegov je sustav kompleksan, multidimenzionalan i dinamičan. Izgradnja kompetencija učenika u velikoj mjeri ovisi o profesionalnim i osobnim kompetencijama nastavnika (Novak, 2014).

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE

Pedagoške su kompetencije temelj rada svakoga nastavnika, bez njih nije moguće raditi ovaj posao. Jurčić (2014, 78) smatra da su nastavnikove sposobnosti „utemeljene na usvojenom znanju, iskustvu i skrivenom talentu, a rezultiraju nastavnim umijećem u planiranju, organizaciji, kontroli, vođenju i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa, na razini kreativnosti (stvaranje novih ideja, pristupa, aktivnosti) i na razini inovativnosti (primjeni kreativnih ideja)”. Nadalje, Jurčić (2012, 181) određuje nastavnikovu potporu u šest elemenata: prihvaća i poštuje učenikovu posebnost, međusobne probleme rješava smireno i strpljivo, stvara trajni prostor za međusobno poštovanje, daje optimistične poruke, daje poticajne i ohrabrujuće komentare te učenike usmjerava na odgovorno ponašanje. Vrkić Dimić (2013, 58) zaključuje da kompetencije predstavljaju *dinamičan fenomen* te da je potrebno razmišljati o kompetencijama 21. stoljeća u socijalnom, materijalnom i vremenskom kontekstu. Kombiniranje različitih metoda i strategija u radu vode povećanju kvalitete znanja. Važno je postići **aktivno poučavanje** maksimalnom interakcijom učenika i nastavnika, ali i učenika i sadržaja (Morgan, Whorton i Gunsalus, 2000). Previšić (2013) kao pedagoške kompetencije navodi socijalnu i profesionalnu kompetenciju. Brust Nemet (2013) u svojem je istraživanju pedagoške kompetencije nastavnika u područjima metodologije izgradnje kurikula, organiziranja te vođenja-odgojno obrazovnoga procesa došla do zaključka da su nastavnici pedagoški kompetentni u promatranim područjima. Istaknula je važnost unutarnje i vanjske motivacije kao važan korak u stvaranju pozitivnoga stava prema nastavi i nastavniku što direktno utječe i na kvalitetu nastavnoga procesa. U zaključku stoji: „Ako učitelji tijekom nastavnog sata upotrebljavaju mnogo različitih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala te tijekom nastavnog sata individualno pristupaju učenicima, tada će i učenici biti dodatno motivirani za rad. Potrebno je cjeloživotno osposobljavanje nastavnika kako bi u svome radu koristili što više suvremenih nastavnih strategija koje bi

poboljšale razinu aktivnosti i komunikacije između učenika i nastavnika” (isto, 90). Ovaj je zaključak presjek velikoga dijela kompetencija i osobina koje čine kvalitetnoga nastavnika.

KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

Komunikacija se odvija neprekidno i prisutna je tijekom cijele nastave. Nemoguće ju je izbjeći te se stoga može sa sigurnošću reći kako je jedan od najvažnijih aspekata nastave i djelovanja nastavnika. Bakić-Tomić, Dvorski i Kirinić (2015, 159) nude definiciju komunikacijske kompetencije: „Sposobnost da se poruku prilagodi interakciji i kontekstu sugovornika i okruženja, dok se povratnu informaciju koristi kao informaciju o (ne)uspješnoj adaptaciji”. Tatković, Diković i Tatković (2016, 140) u svojim zaključnim razmatranjima navode kako razvoj komunikacijske kompetencije podrazumijeva i „... kako rješavati probleme i donositi odluke te izići iz problemskih situacija bez sukoba, mržnje, ljutnje, osjećaja nemoći i neuspjeha; kako socijalne interakcije učiniti plodonosnijima i učinkovitijima; kako graditi klimu u kojoj će se svi osjećati ugodnije i sretnije”. Sve to doprinosi povećanju uspjeha u učenju te uspješnom ovladavanju svakodnevnih situacija u razredu. Autorice također objašnjavaju čemu sve pridonosi uspješan razvoj komunikacijske kompetencije, a to su promjena i nadogradnja individualnih vrijednosti te ponašanje i djelovanje na drugačiji kvalitetniji način u međuljudskim odnosima. Ovo su važne osobine koje svaki nastavnik treba posjedovati te raditi na njihovu usavršavanju.

Zrilić (2010) navodi **aktivno slušanje** kao izvrstan način povezivanja sudionika u komunikaciji jer su oba aktivna, te navodi neke postupke koje treba izbjegavati: „prekidanje učenika dok govori, suprotstavljati se njegovu mišljenju kritiziranjem i predavanjem o temi o kojoj se govori, raditi nešto drugo (listati imenik, čitati...)” (isto, 236). Važan je zaključak proizašao iz aktivnoga slušanja – „Znati slušati sebe, svoje učenike i razred razumijevanjem dinamike skupine, kvalificira profesionalca koji razmišlja i smišljeno priopćuje znanje i pritom uspijeva u praksi primijeniti ili eksperimentirati s učenicima empatično ponašanje” (isto, 236). O aktivnom slušanju piše i Spajić-Vrkaš (2014) koja ga smješta među komponente gdje je *zastupanje osobnoga stava* jedna, a druga *promicanje komunikacijskih vještine*. Bez ovih se komponenata ne može razvijati demokratsko ozračje.

Treba istaknuti i važnost neverbalne komunikacije u nastavi. Važno je da nastavnik prepozna te ispravno interpretira neverbalne znakove koje mu šalju njegovi učenici (Howe, 2002), tako nastavnik dobiva povratnu informaciju o sadržaju koji predaje.

STIL I TAKT NASTAVNIKA

Jukić (2010, 297) obrađujući fenomen kreativnosti donosi zanimljiv koncept metodičkoga stila nastavnika u službi poticanja kreativnosti. Autorica njegove sastavnice dijeli u šest skupina. Prva je „primjena nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i socijalnih

oblika koji potiču aktivnost učenika, istraživanje, kritičko mišljenje, odlučivanje, samostalnost u radu, međusobnu komunikaciju”; druga se odnosi na to da prema idejama i inicijativama učenika nastavnik treba biti otvoren; treća se odnosi na komunikacijski aspekt gdje je važno poznavanje i primjena pravila; četvrta je sastavnica demokratski stil vođenja razreda; peta je sastavnica *kreativno ozračje* koje se postiže stvaranjem prijateljstva i bliskosti; i šesta je sastavnica preferencija ipsativnog pristupa mjeranju postignuća.

Milenović (2013) objašnjava koncept *Laissez-faire* stila vođenja razreda gdje je nastavnikova uloga minimalna, a učenici su u potpunosti uključeni u sve što se radi. Ovdje je velika odgovornost na učeniku. Također, autor naglašava kako ovaj stil nije primjeren inkluzivnoj nastavi, u kojoj nastavnik treba biti u potpunosti uključen u sve aktivnosti.

Šimić Šašić i Sorić (2009, 976) navode **entuzijazam** kao jednu od karakteristika stila nastavnika. Po njemu se može procijeniti uključenost i uzbuđenje tijekom poučavanja. Ta osobina (varijabla) „vezuje se uz sposobnost kreiranja i prilagođavanja strategija poučavanja, a često se razmatra zajedno s tzv. profesionalnosti nastavnika, odnosno njegovom orijentiranošću na zadatak poučavanja”. Suzić (2008) ističe ulogu **emocija** u nastavi te navodi kako je potrebno potaknuti pozitivne emocije kod učenika što će voditi većemu stupnju ustrajnosti u učenju, a to doprinosi većemu uspjehu. Negativne emocije treba izbjegavati jer vode oduštavanju i nižem samovrednovanju učenika.

Pitanje **takta** još je jedan aspekt koji obrađuje Jukić (2010), a ističe važnost odmaka od *društvenog autizma* u kontaktu s učenicima. „Takt se u nastavi odnosi na suosjećanje, jačanje, ohrabrivanje, opominjanje, poticanje socijalne hrabrosti, izražavanje zabrinutosti za drugoga, povjerenje u donošenje odluka drugoga, načine pružanja suglasnosti, ali i neodobravanja, kritiziranja i osuđivanja, no uvijek uz izraženu spremnost za pomaganjem” (isto, 299).

NASTAVNA UMIJEĆA

Nastavna umijeća nastavnika ono su što mu pruža mogućnost vođenja nastave. Kyriacou (1995) navodi tri elementa nastavnih umijeća: prvi je *znanje*, a odnosi se na poznavanje predmeta, učenika, kurikula, metoda te samospoznaju. Drugi je element *odlučivanje*, a odnosi se na razmišljanja i odluke o postizanju predviđenih rezultata prije, tijekom i nakon nastave. Treći je element *radnje* koje nastavnik poduzima kako bi potaknuo učenike na učenje. Autor također donosi popis sedam nastavnih umijeća za uspješnu nastavu (isto, 19-20): *planiranje i priprema* (ciljeva i rezultata), *izvedba nastavnog sata* (uključivanje učenika i kvaliteta pouke), *vođenje i tijek nastavnog sata* (aktivnosti za održavanje pozornosti, zanimanja i sudjelovanja), *razredni ugođaj* (održavanje motivacije i pozitivnih odnosa), *disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka* (formativno i sumativno) te *osvrt i prosudba vlastitog rada*.

Rad u razredu potrebno je dovesti u ravnotežu te Meyer (2005, 166-167) prikazuje zadatke koje je potrebno izvršiti kako bi se postigla uravnoteženost. Ovi elementi podijeljeni su u tri grupe i uokvireni *pripremljenom okolinom*. Prva grupa nazvana *vođenje* sastoji se od

jasnog strukturiranja, stvarnog vremena učenja i transparentnosti očekivanih postignuća. Ova grupa služi za uravnoteženje usmjeravanja i slobode. Druga je grupa *poticanje* i sastoji se od poticajnog ozračja, individualnog poticanja i inteligentnog vježbanja. Ova grupa uravnotežuje učenje. Treća je grupa *orijentiranje* i sastoji se od uspostavljanja smisla komunikacijom, jasnoće sadržaja i raznolikosti metoda. Ovom se grupom usklađuju odluke o ciljevima, sadržajima i metodama.

Slunjski (2018) pojašnjava koncept *pedagoškoga vođenja*: „Pedagoški vođe promiču kulturu kolegijalnosti, suradnje, podrške i povjerenja” (isto, 91). Pedagoško vođenje dovodi do razvoja povezanost, kompetentnosti i autonomije djece. Ono se može ostvariti i izgradnjom odnosa s djecom te demokratizacijom odgojno-obrazovnog sustava. Autorica također navodi kako pedagoško vođenje može biti ostvareno i kao poticanje aktivnoga i samoregularajućega učenja.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Odgoj u razredu ne razlikuje se bitno od odgoja kod kuće u kontekstu stila odgoja. I nastavnik i roditelj odgajaju isto dijete te ga trebaju i usmjeravati istim vrijednostima. Te vrijednosti trebaju biti usmjeravajuće za dijete kako bi ono što više upoznalo sebe, odnosno svoje mogućnosti i vrijednosti. U stilu vođenja treba težiti autoritativnom, koji je kombinacija različitih postupaka kojim se uz potporu, empatiju i zadovoljenje potreba trebaju postaviti i jasne granice te sustav vrijednosti i odgovornosti. Ovakav će odnos odgoja dijete odvesti na ispravan put te ga pripremiti za samostalan život te ponašanje u skladu sa socijalnim normama. Ovi će postupci uvelike pridonijeti i uspješnijem učenju u razrednom ozračju. Pozitivan je odnos roditelja i djeteta jednak pozitivnome odnosu nastavnika i učenika. Kvalitetnim radom nastavnik gradi svoj autoritet čime direktno raste i kvaliteta učenja u razredu. Razredni nastavnik velika je prednost ispred predmetnih jer ima više uvida u stanje i potrebe svojih učenika te može ostvariti puno bolju emocionalnu povezanost. Razvitak komunikacijske kompetencije kojom bi se postigla uspješna komunikacija, a s njome i poboljšani odnosi važan je aspekt na kojemu svaki nastavnik treba predano raditi. Svaki bi nastavnik trebao aktivno i ustrajno raditi na razvitku svojih profesionalnih kompetencija.

Atmosfera koja vlada u razredu često je rezultat stila nastavnika koji ga vodi te bi o njemu valjalo voditi računa. Stil mora biti poticajan te u njega treba uključiti emocije i entuzijazam. Ne treba se bojati pokazivati svoje emocije u razredu razmišljajući kako su one slabost, već ih treba razvijati u pozitivnom ozračju. Kako bi mogao raditi na sebi, nastavnik treba znati koja mu umijeća trebaju za to. Kako bi mogao kvalitetno isplanirati svoju nastavu, ali i kasnije kritički promisliti o njoj, potrebno je svakome nastavniku vrijeme i trud za postizanje samospoznaje koja će dovesti do poboljšanih aktivnosti u razredu te samim time kvalitetniji rad i odnos s učenicima. Reformske pedagogije i konstruktivizam nude nam brojna rješenja za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada te od njih ne treba bježati, već ih s velikom spremnošću na promjene proučavati i primjenjivati u radu u razredu.

Upravljanje razredom svakodnevni je posao i zvanje svakog nastavnika. U stalnome dotiru s učenicima potrebno je održati ravnotežu, pozitivno ozračje i dobru disciplinu. Ova disciplina ne smije biti nametnuta već razrađena uspješnim upravljanjem svim odgojnim i obrazovnim elementima nastavnoga procesa. Nastavnik, počevši uvijek od sebe, treba prvenstveno biti svjestan svojih (ne)znanja, (ne)mogućnosti, kompetencija i (ne)umijeća te prihvatiti činjenicu da *rad na sebi* nikada ne završava već se samo nadograđuje i nadopunjuje. Radom na poboljšanju svojih kompetencija, počevši od pedagoških i komunikacijskih, izaći će na vidjelo prostor za napredak. Taj prostor treba ustrajno nadopunjavati novim znanjima, sposobnostima i vještinama.

Kritičko promišljanje o sebi i svojoj nastavi ključan je čimbenik na putu prema uspješnome upravljanju razredom. Ono se ne može postići na silu, već time da učenicima pokažemo svojim kompetencijama, stilom, taktom, demokratičnošću, razumijevanjem i objedinjenim umijećima da su poželjni, da ih razumijemo i prihvaćamo te samim time i potičemo. Kada učenik osjeti da je u središtu aktivnosti te da su njegove potrebe ispunjene, a ne zanemarene; da je nastavni proces okrenut u njegovu korist, uspješno upravljanje razredom biti će lak zadatak jer je stvoren iznutra prema van, jedino kako može i biti.

BIBLIOGRAFIJA

- Badiou, A. (2012). *The Rebirth of History*. London and New York: Verso.
- Bakić-Tomić, Lj., Dvorski, J. Kirinić, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola, LXI* (1), 93-100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152311> (13. 4. 2019.)
- Brković, I. (2009). Fokus regulacije u ranoj odrasloj dobi i retrospektivni izvještaji o roditeljskom ponašanju. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 297-306. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82955> (11. 4. 2019.)
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije nastavnika u sukonstrukciji nastave. *Život i škola, LIX* (30), 79-93. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131842> (20. 4. 2019.)
- Coldron, J., Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies. Vol. 31. 6.* 711 – 726.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Howe, M. J. (2002). *Psihologija učenja: priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrupelj, J., Miljković, D. i sur. (2000). *Lijepo je biti roditelj*. Zagreb: CREATIVA.

- Juul, . (2013). Škola u infarktnom stanju. Zagreb: Znanje
- Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 291-303. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118093> (26. 4. 2019.)
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 241-261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671> (28. 4. 2019.)
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139572> (20. 4. 2019.)
- Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava? Zagreb: Erudita.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, LVII (25), 154-166. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71649> (23. 4. 2019.)
- Morgan, R., Whorton j., i Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long term retention: Lecture combined with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 53-58.
- Novak, M. (2014). Kompetencije i usavršavanje nastavnika razredne nastave za izvođenje nastave glazbene kulture. U: I. Prskalo, J. Lozančić, Z. Braičić (ur.), *Suvremeni izazovi teorije i prakse*. Zagreb: Nastavnički fakultet
- Pažur, M. i Kovač, V. (2019). Demokratsko školsko vođenje: analiza dosadašnjih istraživanja i otvorena pitanja. *Metodčki ogleđi*, 26 (1), 33-60. Preuzeto s <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.5> (3. 5. 2019.)
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. i Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Previšić, V. (2013.) Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. *Stručno znanstveni skup - Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. 10. susret pedagoga Hrvatske*. Zadar.
- Prichard, A. i Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge
- Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S. i Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskoga odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja*, 11 (2-3 (58-59)), 239-263. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/19687> (10. 4. 2019.)
- Târziu, G. (2017). Social Constructivism and Methodology of Science. *Synthesis philosophica*, 32 (2), 449-466. Preuzeto s <https://doi.org/10.21464/sp32212> (2. 5. 2019.)
- Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Nastavnički fakultet.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem: projekt. Novo doba ljudskih prava i demokracije u škola: eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske
- Sučević, V., Cvjetičanin, S. i Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i nastavnika u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, LVII (25), 11-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71621> (20. 4. 2019.)

- Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti prepoznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57, 3-4. 297-310.
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 153-163. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118194> (23. 4. 2019.)
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja*, 19 (6 (110)), 973-994. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/62621> (22. 4. 2019.)
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 65-78. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59600> (21. 4. 2019.)
- Vasta, R., Hait, M. M. i Miller S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1), 49-60. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190113> (22. 4. 2019.)
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231-240. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118096> (17. 4. 2019.)

Luka Pongračić

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ANALYSIS OF WANTED COMPETENCES AND FEATURES FOR SUCCESSFUL CLASS MANAGING

Abstract

This work is a review and analysis of recent foreign and domestic literature and research related to the competences and the features of teachers needed for the successful management of the class and that thus have the best effect in the educational process. The first part refers to the style of education and the desirable traits that have the best positive influence on the student-teacher relationship and the development of positive and healthy relationships in the classroom environment. In the second part, emphasis is placed on the communication aspects of the teaching process. The role of verbal and non-verbal communication and the importance of communication competence development are analyzed. The main aim of this paper is to qualitatively present the needs of contemporary teaching and to describe the competences and features that a teacher needs to have in modern teaching to meet the needs of the students at a higher level. It is important to present the development of communication competence where it is necessary to improve the quality, efficiency and communication culture. The second aim of this paper is to introduce, analyze and present research in the world and in the Republic of Croatia, based on the competences needed for successful teaching and new research related to the characteristics of teachers, which proved to be an essential factor in the performance of teaching. The specific goal of this analysis is to outline the contemporary competence of teachers. It is necessary to emphasize the tendencies of contemporary pedagogical theory and practice of aiming the teaching to the pupils, stimulating approaches, constructivist approach, active learning development, and multi-year lags in the teaching methodology that teaches pupils as passive participants and victims of the teaching process focused on frontal teaching, ex cathedra teaching and the lack of using the contemporary methods while working with students, all as a result of the lack of competences and traits required for development in a modern and successful teacher.

Keywords: *active learning, competencies, communication, contemporary teaching, features*

Zvonimir Prtenjača
 Filozofski fakultet Osijek
 Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Izvorni znanstveni rad
 UDK 37.013.73

“WORDS ARE LIKE X-RAYS”: EDUCATION AS A MECHANISM OF CONTROL IN ALDOUS HUXLEY’S *BRAVE NEW WORLD*

Abstract

The concept of education has been implicitly or explicitly present as a central theme of the modern dystopian fiction stemming from the early twentieth century, so it comes as no surprise that it plays a pivotal role in Aldous Huxley’s nightmarish society aptly described in his seminal novel published in 1932, Brave New World. Taking into account John Dewey’s famous dictum which states that “the conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind” (1997: 101), this paper aims to explore Huxley’s novel as a fictionalised warning against how exactly education¹ can be used as a mechanism of mass control and a tool of societal exploitation. It aspires to do so by applying two theoretical frameworks in concord with surveillance pedagogy: Paulo Freire’s banking concept of education and Michel Foucault’s docile bodies and bio-power.

Keywords: Brave New World, education, Foucauldian docile bodies and bio-power, Freirean banking concept, ideology, power.

¹ At a first glance, the notions which one connects to the term *education* can appear straightforward and rather self-explanatory. However, if we consider more closely its definition, education entails the following:

- “1. the act or process of acquiring knowledge, especially systematically during childhood and adolescence
2. the knowledge or training acquired by this process
3. the act or process of imparting knowledge, especially at a school, college, or university
4. the theory of teaching and learning
5. a particular kind of instruction or training” (Collins English Dictionary Online, 2011).

For the purpose of this paper and bearing in mind its topic (as well as the titular novel’s content), this exploration will namely focus on definitions 1, 3, and 5.

BRAVE NEW WORLD AND MECHANISMS OF CONTROL: HISTORICAL AND THEORETICAL FRAMEWORK

Prior to venturing into the exploration of the concept of education as a mode of control, it is only fitting to briefly contextualize the socio-political sphere of the “brave new world” around which it revolves. In constructing the technocratic, bourgeois society of the World State, Huxley juxtaposes both the watershed technological advancements of the opening three decades of the twentieth century and the interim period of the First World War, which Eric Hobsbawm defines as *the Age of Catastrophe*. Largely influenced by the Great Depression, especially its 1929-1931 stage, Huxley’s World State is evocative both of the “old-fashioned liberalism dying or seeming doomed” and the rise of Italian fascism under Benito Mussolini as one of the “three options competing for the intellectual-political hegemony” (Hobsbawm, 1994: 107) during the late 1920s.²

But, if one is truly to investigate the exertion of control in *Brave New World*, it is impossible to bypass its real-life industrial, philosophical, psychological, and educational counterparts which ultimately produce and shape education as a mode of control. Huxley seems to openly perceive Henry Ford’s introduction of the T Model in 1908 as an accentuation of consumerist values, which results in the creation of phenomena such as mass society and shapeless people, later (un)identified by Wystan Hugh Auden as *unknown citizens*.³ What arises from this output is the emphasis on society’s welfare, as apparent and dominant in the second half of the eighteenth century, namely through Jeremy Bentham’s then influential philosophy of utilitarianism.⁴ Huxley drives the essence of this philosophy – to extend the actions which augment the happiness of the majority of population – to an extreme opposite, constituting an antipode in which such societal structure actually causes the death of the individual. This is only furthered by the effects of what Huxley (2001) terms *hypnopædia* or sleep-teaching. An educational construct used in the nightmarish World State, sleep teaching is largely modelled after Ivan Pavlov’s studies on classical conditioning and primarily based on the amalgamation of environmental stimuli and behavioural responses.

2 This claim can also be purported by the fact that Huxley created his fictionalised world by re-shaping his own reality: during the 1920s, not only did he work at Brunner and Mond, a high-tech chemical plant in Billingham, North East England, but he also spent a considerable amount of time in Italy, living with his then wife, Maria Nys, and visiting his friend, D. H. Lawrence.

3 As Cheney Ceil states while comparing the protagonist of Auden’s famous poem to Eugene Ionesco’s *The Leader* or Kurt Vonnegut’s *Harrison Bergeron*: “Auden’s *The Unknown Citizen* is written in the voice of a fictional government bureaucrat and it uses parody to protest the numbing effects of modern life – its indifference towards individuality and identity” (2012).

4 One of the fundamental theoretical constituents of Bentham’s philosophy of utilitarianism is *the principle of utility*, a term which he borrowed from David Hume and Claude Adrien Helvétius. Bentham originally defined it in his 1789 treatise titled *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* as the “principle which approves or disapproves of every action whatsoever, according to the tendency it appears to have to augment or diminish the happiness of the party whose interest is in question: or, what is the same thing in other words, to promote or to oppose that happiness” (Bentham, 2000: 14).

Finally, when taking into account the previously explicated *strata*, the World State of the *Brave New World* outlines what Hannah Arendt refers to as “organization of totalitarian movements” (Arendt, 1968: 385). With Mustapha Mond, one of the ten omnipotent World Controllers, at helm, the aforementioned structure relies on an “intimate circle around the Leader” for whom “ideological clichés are mere devices to organize the masses” (Arendt, 1968: 385). Louis Althusser furthers these notions within his systematization of the modes of control, or rather, the ruling power’s outer and inner mechanisms of mass surveillance and domination which will be explicated in detail in the remainder of the paper. It will also attain a specific perspective on the concept of education and its (ab)use as represented in the titular novel.

EDUCATION THROUGH FOUCAULTIAN *DOCILE BODIES* AND *BIO-POWER*: SOCIAL PREDESTINATION AND EXERTION OF POWER

When exploring the notions and applications of surveillance pedagogy (or the pedagogy of the observed), one needs to rely on its critical theories which seemingly coincide with what Louis Althusser terms Repressive State Apparatuses (RSAs). As a part of the *public domain*, RSAs coincide with the ruling body’s association with “the government, the administration, the army, the police, the courts, the prisons, etc.” (Althusser, 2014: 243). All of these instruments function by some form of physical violence and repression (though not necessarily in their entirety), the explanation of which seems quite logical if one looks closer into the constituents of their name. Alongside Huxley’s *Brave New World*, the institutionalization of violence also permeates the dystopian society of Anthony Burgess’ *A Clockwork Orange* (1962). In relation to this, Čerina (2015) explores the disciplinary function of the police as one of the state’s enforcing mechanisms. She concludes that

the government is not as interested in fighting crime as it is in maintaining the semblance of stability. The bullies who are roaming free are now being admitted to police stations. By turning the police into a criminal body, the government encourages violence, seeking to contribute to the citizens’ paranoia and to ultimately achieve obedience through fear (my translation)⁵ (Čerina, 2015: 9).

Education in itself falls under a different type of apparatus to be explained later on, but what may serve as a proper introduction for the exploration of educational basis aligned with the World State’s power is most vividly represented in an episode from Chapter 2, when the Director of the Central London Hatchery and Conditioning Centre visits the

5 Original text: “Vladu ne zanima toliko borba protiv zločina koliko očuvanje privida stabilnosti. Nasilnike koji su na slobodi počinje se primati u policijske postaje. Pretvarajući policiju u kriminalno tijelo vlada potiče nasilje, želeći doprinijeti paranoji građana te u krajnjoj mjeri postići poslušnost putem straha” (Čerina, 2015: 9).

newly decanted⁶ (Beta) children. One of the nurses present introduces the reader to the “learning processes” of “Elementary Class Sex and Elementary Class Consciousness” (Huxley, 2001: 43), which are basically brainwashing courses designed to modify all of the newly created “human beings” to fit into their colour-and-purpose designated societal caste:

Alpha children wear grey. They work much harder than we do, because they’re so frightfully clever. I’m really awfully glad I’m Beta, because I don’t work so hard. And then we are much better than the Gammas and the Deltas. Gammas are stupid. They all wear green, and Delta children wear khaki. Oh no, I *don’t* want to play with Delta children. And Epsilons are still worse. They’re too stupid to be able to read or write. Besides, they wear black, which is such a beastly colour. I’m *so* glad I’m Beta (Huxley, 2001: 43–44).

What is more, not only are these children modified immediately after the moment of their artificial inception, but they are also exposed to severe social predestination processes of sleep-teaching/*hypnopædia*, whose extent and severity are best summed up in the following excerpt:

They’ll have that repeated forty or fifty times more before they wake; then again on Thursday, and again on Saturday. A hundred and twenty times, three times a week, for thirty months. After which they go on to a more advanced lesson (Huxley, 2001: 44–45).

From this literal creation of subservient followers and an over-arching political force embodied within the World State and Mustapha Mond, the World State’s power is made concrete, allowing for Huxley’s fictionalisation to be explored through the outer and inner rim of Michel Foucault’s theory of *Panopticism*⁷:

The Panopticon is a machine for dissociating the see/being seen dyad: in the peripheric ring, one is totally seen, without ever seeing; in the central tower, one sees everything without ever being seen. It is an important mechanism, for it automatizes and disindividualizes power. Power has its principle not so much in a person as in a certain concerted distribution of bodies, surfaces, lights, gazes; in an arrangement whose internal mechanisms produce the relation in which individuals are caught up (Foucault, 1995: 201–202).

6 The novel introduces the process of *decanting* which may be seen as equivalent to birth. However, it is used to literally denote that the World State pours babies out of the bottles they were gestated in, only to mechanize the entire process of creating a subservient society. Such sterilized population is then prepared for their place in the world, thus upholding the State motto of “Community, Identity, and Stability”.

7 Jeremy Bentham sketched out his “penitentiary inspection house” in one of his many *Panopticon Writings* (originally from 1790, 1791): “The building is circular. The apartments of the prisoners occupy the circumference. These cells are divided from one another, and the prisoners by that means secluded from all communication with each other. The apartment of the inspector occupies the centre” (Bentham, 1995: 35). However, Foucault’s theory of *Panopticism* (as explicated above) does not observe the *Panopticon* merely as an architectural blueprint. It develops from it and uses the literal building as a metaphor for a disciplinary mode of power and an outline of a political mechanism.

However, Foucauldian readings related to notions such as *docile bodies* and *bio-power* provide a more vocal and precise conclusion when it comes to the concept of education being used as a mechanism of control.

Firstly, the society of the World State, namely by constructing and maintaining the previously explicated social castes, adheres to what Foucault, in his seminal study titled *Discipline and Punish*, terms *docile bodies*. According to his perception, each citizen of a state (and the World State, for that matter) represents an analysable and manageable *corpus* which is seen as docile, in the sense that it “may be subjected, used, transformed and improved” (Foucault, 1995: 136) with the result of creating “the celebrated automata, (...) political puppets, small-scale models of power” (Foucault, 1995: 136). The powers-that-be attain the dominant type of power in question and subtly impose it upon their citizens, and the citizens choose to embrace it willingly. Foucault also offers three modes of creating what he calls “the relation of docility-utility” (Foucault, 1995: 137), or simply put, discipline. These disciplinary measures entail *the scale of control*, or “a subtle coercion, (...) an infinitesimal power over the active body” (Foucault, 1995: 137), *the object of control*, or “the economy, the efficiency of movements, their internal organization” (Foucault, 1995: 137), and *the modality of control*, or “an uninterrupted, constant coercion”, “supervising the processes of the activity rather than its result” (Foucault, 1995: 137).

John Dewey (1997) states that “the full development of private personality is identified with the aims of humanity as a whole and with the idea of progress” (1997: 100). However, his “explicit fear of the hampering influence of a state-conducted and state-regulated education upon the attainment of these ideas” (Dewey, 1997: 100) is realized within the World State’s “educational sciences”, disciplinary tools which aim to strip the citizens of any form of individuality, including, respectively, their education. Thus, not only does the political machinery of the *technotopia*⁸ that is *Brave New World* deconstruct the very fundamentals of education, teaching, and schooling “as means by which the individual is enabled to develop or unfold toward some absolute form of rational being” (Ball, 2017: 30), it also accentuates only the social role of “the conditions and contexts within which individuals are produced and made up” (Ball, 2017: 30). Developing identity through education is therefore replaced with disintegrating identity through social predestination: “We also predestine and condition. We decant our babies as socialized human beings, as Alphas or Epsilons, as future sewage workers or future (...) Directors of Hatcheries” (Huxley, 2001: 21).

The actual elongation of these processes relates to the object(s) of control, made all the more disturbing by physicalizing the teaching highly dependent on the individual’s future societal role. Best illustrative of such approach to de-individualizing a human being is the electro-shock teaching method applied to Delta children from the moment of their decantation:

8 *Technotopia* can be defined as “a governance model in which policy decisions” are “made by a technocracy, a depoliticized branch of government that is staffed by highly educated scientific and technical specialists, to the exclusion of politicians or interest groups” (Pfaffenberger, 2008).

Books and loud noises, flowers and electric shocks. Already in the infant mind these couples were compromisingly linked; and after two hundred repetitions of the same or a similar lesson would be wedded indissolubly. What man has joined, nature is powerless to put asunder (Huxley, 2001: 33).

However, a question that poses itself when examining this mode of discipline is related to the ruling power's intention of even applying it. Simply put, both the World State and Mustapha Mond as its leader consciously deprive their citizens of the ability to independently formulate their own origins which, "once found, are often taken to constitute an explanation of things" (Ball, 2006: 27), but are also commonly "the starting point for the evolution or development of things" (Ball, 2006: 26-27). Their origins, however, are not shattered, but are poignantly modulated so as to fit the World State's (social and industrial) ideal:

Primroses and landscapes, he pointed out, have one grave defect: they are gratuitous. A love of nature keeps no factories busy. It was decided to abolish the love of nature, at any rate among the lower classes; to abolish the love of nature, but not the tendency to consume transport. For of course it was essential that they should keep on going to the country, even though they hated it (Huxley, 2001: 35).

What this violent re-shaping of the basic human right or the moral ability to consciously make a choice actually ties into is the modality of control imposed upon the citizens. It is, in fact, deliberately accepted by the citizens in lieu of Bentham's utilitarian world-views on the majority's happiness, but the actuality lies in its polar opposite driven to the extreme in the shape of what Foucault terms *bio-power*.⁹ The latter construct is tied to the World State's regulation of its subjects through "an explosion of numerous and diverse techniques for achieving the subjugations of bodies and the control of populations" (Foucault, 1998: 140), one of which remains in concord with sex and reproduction. These issues, alongside gender roles, societal hierarchy, and the distribution of power, also pervade other notable dystopian novels, such as Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* (1985). While commenting on the previously mentioned questions and relating them to Atwood's fictional state of Gilead, Vuković (2019) concludes that its society sees and treats women as

(...) hierarchically subordinate to men and prone to weakness and sin, with their primary function being to extend the species and to secure posterity, regardless of their place in the hierarchical system: *the handmaids* give birth, *the marthas* are the housewives, *the aunts* are in charge of overseeing and educating the handmaids, whereas *the wives* socially rank the highest. However, all remain obedient to both men and draconian (religious) laws in

9 According to Foucault, the concept of *bio-power* can also be understood as "the power over life", or a mode of power which "evolved in two basic forms, (...) two poles of development linked together by a whole intermediary cluster of relations". The first of these poles, *the anatomo-politics of the human body*, focuses on how to discipline an individual or a particular body with a certain aim, whereas the second pole, *the bio-politics of the population*, seems to be more interested in the "species body" (Foucault, 1998: 139), dealing with the collective rather than the individual.

Gilead. Because of this forced obedience, the fourth or the first wall of the state of Gilead also survives – the sexual exploitation of the handmaids through the process of the so-called *Ceremony* (my translation)¹⁰ (Vuković, 2019: 2225-2226).

What is more, these disciplinary techniques align with the abuse of education through constant coercion of children, who are in turn “taught” to feel comfortable with sexual relations at a young age. Simply put, the children are encouraged, namely through a complex social system of rewards and punishments for (not) committing, to exercise in erotic games, one of them called “Centrifugal Bumble-puppy” (Huxley, 2001: 47). These games then further the World State’s continuous felicity, which in result allows the children to “love” the system when they grow up, having no need (nor the fully developed ability) to question it in their minds:

He let out the amazing truth. For a very long period before the time of Our Ford, and even for some generations afterwards, erotic play between children had been regarded as abnormal (there was a roar of laughter); and not only abnormal, actually immoral (no!): and had therefore been rigorously suppressed. Even adolescents like yourselves (...) barring a little surreptitious auto-erotism and homosexuality – absolutely nothing (Huxley, 2001: 51).

Bearing in mind all of the aforementioned and exemplified concepts, another question which requires an answer is the World State’s actual aim in the application of these instruments (or, as Althusser (2014: 243) calls them, RSAs). The process of birth, social predestination, and sexual relations are all related to the principle of effective teaching or immersive education of the newly decanted children up

(...) until at last the child’s mind is these suggestions, and the sum of the suggestions is the child’s mind. And not the child’s mind only. The adult’s mind to, all his life long. The mind that judges and desires and decides, made up of these suggestions. But all these suggestions are our suggestions (Huxley, 2001: 46).

When this general aim is achieved, the World State has successfully “educated” its “student” to be a proper Audenesque *unknown citizen*, or rather a shapeless being devoid of oneness and personal integrity. In their deconstruction of surveillance pedagogy on the example of a popular film (*Dead Poets Society*), Peter McLaren and Zeus Leonardo (1998) examine such total control over a “student” in accordance with a complex interplay of fiction and reality. By quoting Shumway (1994), who states that

10 Font editing done by Vuković. Original text: “Žene su hijerarhijski podređene muškarcima, vjeruje se da su sklonije slabostima i grijehu, a njihova osnovna funkcija je produženje vrste i osiguravanje potomstva, bez obzira na mjesto u sistemu hijerarhije: sluškinje (*handmaids*) su one koje rađaju, marte (*marthas*) su domaćice, tetke (*aunts*) su zadužene za nadgledanje i edukaciju sluškinja, supruge (*wives*) su najviše rangirane, ali su sve – poslušne, kako muškarcima tako i drakonskim (religijskim) zakonima u Gileadu. Upravo zahvaljujući prisilnoj poslušnosti opstaje i četvrti ili prvi zid države Gilead – seksualna eksploatacija sluškinja kroz proces tzv. Ceremonije (*The Ceremony*)” (Vuković, 2019: 2225-2226).

(...) the body for Foucault is not just a euphemism for the sexual, and is only one aspect of the way the body is constructed in schooling. The body is used by Foucault to indicate the fact that disciplinary controls are not merely memorized and accepted, but actually form the body itself. One could say that they are habits in the sense that they work without the conscious choice of an individual, but are ingrained in the very posture and musculature of the body (McLaren and Leonardo, 1998: 133),

the authors call into question a concept of disciplinary micro-technology¹¹ in relation to education, as well as the purpose of its application. As a concluding point of this particular section, one dares to observe how Foucault correlates such micro-technological modes of control to those that teachers and educators (explicitly or implicitly) apply in their classrooms:

A well-disciplined body forms the operational context of the slightest gesture. Good handwriting, for example, presupposes gymnastics – a whole routine whose rigorous code invests the body in its entirety, from the points of the feet to the tip of the index finger. The pupils must always ‘hold their bodies erect, somewhat turned and free on the left side, slightly inclined, so that, with the elbow placed on the table, the chin can be rested upon the hand, unless this were to interfere with the view; the left leg must be somewhat more forward under the table than the right. A distance of two fingers must be left between the body and the table (...)’ (Foucault, 1995: 152).

In other words, when teachers try to monitor and regulate the child’s physical movements by using “timers, bells, and whistles”, by “insisting that students line up in single file lines” or that they adhere to the pre-planned seating arrangements, or even through “enforcement of proper posture, pencil grip, and dress code (uniforms)” (Frederick, 2013: 13), they assume the exact same role enacted by prison guards. Gallagher (2010) furthers this by stating that “instructions to sit up, for example, sometimes have an effect akin to pulling the strings of a set of puppets: the children’s slumped bodies would immediately straighten, heads lifted and alert”, but goes on to add that, even if the teachers do not “have the monopoly on surveillance”, everyone seems to become “caught up both in being surveyed and in surveying” (Gallagher, 2010: 265).

Through this amalgamation of monitored kinesthesia, a specific spectacle of participant observation, and a rather strict spatial orientation, classrooms become separate spheres of hierarchical power designed so that “the teacher can observe children at all times while self-regulating their own behaviours” (Frederick, 2013: 13). If one connotes these perceptions to the sterile, quasi-learning areas built as replacements for classrooms in the World State, while also bearing in mind that the decanted children are monitored at all times and that their behaviour is regulated by various extreme measures, fictional accounts may serve as vessels for real-life warnings on what not to do and how not to approach teaching in a

11 In relation to this concept, Foucault writes the following: “What the apparatuses and institutions operate is, in a sense, a *micro-physics of power*, whose field of validity is situated in a sense between these great functionings and the bodies themselves with their materiality and their forces” (1995: 26).

classroom. Otherwise, they may simply end up being factories which the ruling power (the teacher, the head offices, or even the entire educational system) uses to exert its power over the person's body (and, later on, his or her mind).

EDUCATION THROUGH FREIREAN *BANKING CONCEPT*: ERADICATION OF THOUGHT AND DISSEMINATION OF IDEOLOGY

Having achieved a complete and resolute dominion over the citizen's body, the World State initiates what it perceives to be a Herculean task to obtain an effective control over the citizen's mind. By applying what Althusser refers to as "the plurality of Ideological State Apparatuses (IDAs)" (Althusser, 2014: 243), or "a certain number of realities which present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions" (Althusser, 2014: 243), the reader of *Brave New World* is familiarized with the institutions in the *private domain*, through which an ideology can be disseminated and practicalized. These include various educational institutions and schools, media outlets, churches, social and sports clubs, (the concept of) family, and many more.

However, these realizations only come into fruition if a study can pinpoint their importance in the general dystopian discourse, but also in the sense of a (critical or surveillance-related) pedagogical text. Paulo Freire's *banking concept of education* has been contextualized, examined, assessed, and reviewed positively or negatively by many studies over the past years, but it still proves to be the most effective tool for a concrete and fruitful analysis of a novel bound with such a grave socio-political milieu.

The *banking concept of education* can simply be defined as the process by which "the teacher leads the students to memorize mechanically the narrated content" and "turns them into *containers* or *receptacles* to be filled" (Freire, 2006: 72) by some form of content or knowledge. Freire exemplifies such process by focusing on what he terms "the outstanding characteristic of this narrative education", that is, "the sonority of words, not their transforming power":

"Four times four is sixteen; the capital of Para is Belem." The student records, memorizes, and repeats these phrases without perceiving what four times four really means, or realizing the true significance of "capital" in the affirmation "the capital of Para is Belem," that is, what Belem means for Para and what Para means for Brazil¹² (Freire, 2006: 71).

Such passivation of the students' involvement in the learning process can easily be compared to a fictional example of mechanical learning called "the principle of sleep-teaching, or *hypnopædia*" (Huxley, 2001: 39), first used "officially in A.F.¹³ 214" (Huxley, 2001: 40).

12 Quotation marks originally used by Freire.

13 *A.F.*, a term introduced by Huxley in the novel, relates to "anno Fordi" or "in the year of Our Ford", which finds its zero year in the introduction of the T Model in 1908. Taking into account the novel's

Modelled after a peculiar real-life experiment conducted in the Woodland Road Camp, a penal institution in Tulare County, California, sleep teaching was first introduced through

(...) miniature loudspeakers which were placed under the pillows of a group of prisoners who had volunteered to act as psychological guinea pigs. Each of these pillow speakers was hooked up to a phonograph in the Warden's office. Every hour throughout the night an inspirational whisper repeated a brief homily on "the principles of moral living" (Huxley, 2000: 67).

It relates to the process of implementing information in the child's mind while it is asleep, completely eradicating any active doing on the student's behalf and his/her subsequent understanding of the topic to be learned. Huxley (2001) exemplifies this by introducing the case of a boy named Tommy who was supposed to learn the length of the river Nile:

"The Nile is the longest river in Africa and the second in length of all the rivers of the globe. Although falling short of the length of the Mississippi-Missouri, the Nile is at the head of all rivers as regards the length of its basin, which extends through 35 degrees of latitude"¹⁴ (Huxley, 2001: 40).

However, when asked which river is the longest during the following morning, Tommy was left bewildered and unable to answer the question. He was able to mechanically recall all that was said to him about the river Nile, but was not able to understand what these words actually meant:

"Well now, which is the longest river in Africa?"

The eyes are blank. "I don't know."

"But the Nile, Tommy."

"The - Nile - is - the - longest - river - in - Africa - and - second..."

"Then which river is the longest, Tommy?"

Tommy burst into tears. "I don't know," he howls¹⁵ (Huxley, 2001: 41).

By using such an example, Huxley (2001) consciously over-accentuates both the previously explicated notion of mechanical learning and the structure of verbalism through which the students learn without the concept of understanding. He does so with the aim of issuing a warning against the utilization of these learning processes, which ultimately

setting in AF 632, this means that the action takes place in AD 2540 (according to the Gregorian calendar), whereas the first official use of *hypnopædia* would date back to AF 214 or AD 2122.

14 Quotation marks originally used by Huxley.

15 Quotation marks originally used by Huxley.

serve to produce Eliotesque *hollow men*¹⁶ or Thoreauan *wooden men*¹⁷. Much like in the society of *Brave New World*, both of those constructs are only taught to follow the ruling body's imposed ideology and social stigmas, best disseminated through all the applicable technological means. While re-visiting his novel in a series of essays in 1958, Huxley (2000) also commented on the then easy usage of contemporary apparatuses which blur the very concept of education and the idea which the ruler aims to instil in the ruled:

Thanks to compulsory education and the rotary press, the propagandist has been able, for many years past, to convey his messages to virtually every adult in every civilized country. Today, thanks to radio and television, he is in the happy position of being able to communicate even with unschooled adults and not yet literate children (Huxley, 2000: 44).

As has already been explained, the citizens of the World State are genetically modified and pre-destined in "Infant Nurseries and Neo-Pavlovian Conditioning Rooms" (Huxley, 2001: 29), which serve as artificial and sterile replacements of the lively, socially engaging educational institutions (in which children should not only be educated, but also mingle with their peers to develop basic interactional and social skills). The World State furthers their practical application and mass production of subservient masses through several processes, all of which have in common the annihilation of one important notion that Freire calls upon. They extinguish the students'

flame of resistance that sharpens their curiosity and stimulates their capacity for risk, for adventure, so as to immunize themselves against the banking system. In this sense, the creative force of the learning process, which encompasses comparison, repetition, observation, indomitable doubt, and curiosity not easily satisfied, overcomes the negative effects of false teaching (Freire, 1998: 12).

Therefore, not only is the interaction through which people may learn suppressed, but so are the institutions and material matters which serve as sources of new information and knowledge. Initially, the World State resorted to violent tactics of removing such institutions, as seen on the example of "the famous British Museum Massacre" when "two thousand culture fans were gassed with dichlorethyl sulphide" (Huxley, 2001: 78). However, the World Controllers' totalitarianist approach to creating only one centre of all knowledge under the State's supervision proved to be difficult to implement among the people, which is the reason why they opted for

16 Named after one of Thomas Stearns Eliot's most famous poems, *the hollow men* can be defined as "shapeless, colourless" men whose "life force is paralyzed", and when they move, there is no motion, just "contorted images of the painful, yet anesthetized walking dead" (Grimes, 2019) aimlessly wandering about.

17 Henry David Thoreau defines *the wooden men* in the following passage taken from his 1849 essay titled *On the Duty of Civil Disobedience*: "The mass of men serve the State thus, not as men mainly, but as machines, with their bodies. They are the standing army, and the militia, jailers, constables, *posse comitatus*, etc. In most cases there is no free exercise whatever of the judgment or of the moral sense; but they put themselves on a level with wood and earth and stones; and wooden men can perhaps be manufactured that will serve the purpose as well" (Thoreau, 2004).

(...) the slower but infinitely surer methods of ectogenesis, neo-Pavlovian conditioning and hypnopædia (...), an intensive propaganda against viviparous reproduction (...), accompanied by a campaign against the Past; by the closing of museums, the blowing up of historical monuments (luckily most of them had already been destroyed during the Nine Years' War); by the suppression of all books published before A.F. 150 (Huxley, 2001: 79).

Derived from these modes of controlling the spread of knowledge is also the World State's censorship of books and classical literary and religious texts, such as "The Holy Bible, containing the Old and New Testaments, (...) Shakespeare's Othello, (...) Cardinal Newman, (...) Maine de Biran" (Huxley, 2001: 365-366), and a plethora of others. Obedience does not arise from having zero options, but from having only one option to consider, and that is exactly what the World State furthers by constituting a teaching-learning process which results in the students' dilapidating understanding of the subject matter.

It comes as no surprise, then, that the society which kills the languages, such as "Polish, (...) French, and German" (Huxley, 2001: 36), also aspires to murder all other forms of written (and spoken) word. Two notions to consider, which ultimately relate to fundamental human freedoms and are inspired by or derived from the very process of education, are the students' abilities to read and to think critically of what they had read and of their immediate surroundings. While exploring the seemingly relatable "brave new world" of another notable dystopian novel, Ray Bradbury's *Fahrenheit 451* (1953), Ljubica Matek (2014) calls into question the necessity to further the learner's abilities to read,

because *reading* induces the most diverse feelings in humans, feelings which cannot be controlled, while also *encouraging critical thinking*¹⁸ which – as stated by the state apparatus embodied within the characters of the firemen whose duty is to burn the books – makes people unhappy; therefore, it is the State's duty to free the society of books, sources of calamities, and evil (my translation)¹⁹ (Matek, 2014: 306-307).

Bearing in mind all of the explicated processes which adhere to the banking concept of education, the World State's aim undoubtedly lies in limiting the students' "capacity to go beyond the factors of conditioning, which is one of the obvious advantages of the human person" (Freire, 1998: 12-13). What is more, it also relates to Foucauldian *docile bodies* and the *bio-power* which supersedes them as it sees

(...) men as adaptable, manageable beings. The more students work at storing the deposits entrusted to them, the less they develop the critical consciousness which would result from their intervention in the world as transformers of that world. The more completely

18 Font editing originally done by Matek.

19 Original text: "*Fahrenheit 451* prikazuje totalitarističko društvo u kojemu je pisana riječ utjelovljena u knjigama denuncirana kao nepoželjna, jer *čitanje* kod ljudi izaziva najrazličitije osjećaje što ih nije moguće kontrolirati i uz to *potiče kritičko mišljenje* koje – kako tvrdi državni aparat utjelovljen u likovima palitelja knjiga – čini ljude nesretnima, te je državi dužnost osloboditi društvo od knjiga, izvora nesreće i zla" (Matek, 2014: 306-307).

they accept the passive role imposed on them, the more they tend simply to adapt to the world as it is and to the fragmented view of reality deposited in them (Freire, 2006: 73).

What remains, then, after all of these processes have been set into motion, is exactly that: a *what*, and not a *who*; an (un)person devoid of places to visit, people to learn from, books to read, options to consider, ideas to discuss; an empty shell turning into a receptacle filled with an ideology of the ruling body which is, unbeknownst to the ruled body, termed *education*. The “educators” of the World State thus actually form the “apparatus of cultural managers who cannot stray far from the bounds set” by “the forces that have the power to dominate the state” (Chomsky, 1989: 36)²⁰, those forces in the novel being the ten World Controllers (Mustapha Mond amongst them) who keep everything in line via numerous disciplinary mechanisms. Furthermore, the World State, as a dominant power with the aim of legitimising itself, blurs the concept of education and the dissemination of ideology by

promoting beliefs and values congenial to it; *naturalizing* and *universalizing* such beliefs so as to render them self-evident and apparently inevitable; *denigrating* ideas which might challenge it; *excluding* rival forms of thought, perhaps by some unspoken but systematic logic; and *obscuring* social reality in ways convenient to itself²¹ (Eagleton, 1991: 5-6).

The citizens of the World State are thus decanted, genetically modified and socially predestined to serve a specific caste whose very existence depends on only furthering the State’s desires, kept in line through sex and artificial opiates such as the drug *soma*, but also conditioned and “taught” how to live without self-integrity, personality, or any sense of freedom.

In such a nightmarish world, the concept of education does not (and simply cannot) bode any better. Even though the World State obsessively applies numerous physical mechanisms of control (RSAs) to adamantly “stabilize” its society (that is, to rigorously puppeteer it to its will), it is the application of psychological mechanisms of control (ISAs) that ultimately drives the citizens into blindly adhering to the *dictum* which only augments the society’s subservience, while simultaneously eradicating their oneness. This is best summed up in the following, almost anthemic adage produced by the World State: “When the individual feels, the community reels” (Huxley, 2001: 143).

20 It is worthy to note that, in this particular case, Chomsky writes about the political function of state-controlled media in the late 20th century. However, even though his focus is not on the education system *per se*, he does claim that the media serve a societal purpose, but a rather different one: “It is the societal purpose served by state education as conceived by James Mill in the early days of the establishment of this system” (Chomsky, 1989: 26). In relation to the latter statement, Mill believes that “the first object undoubtedly to be provided for in the formation of a government is the obedience of the governed”. This can be achieved either through “force or affection”: “every where, with variation only in degree, the object has been to accumulate force enough ... to train the minds of the people to a virtuous attachment to their government” (quoted in Silver, 2007: 87).

21 Font editing originally done by Eagleton.

DYSTOPIAN TEXTS AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL

The sudden surge of popularity surrounding dystopian literature (as well as its television and film adaptations produced in the previous decade) may incite the readers to perceive these texts merely as fictionalised and imaginative futures which can never come to fruition. For example, while she was writing for her blog titled “Book Whisperer”, Donalyn Miller (2010), *Education Week’s* columnist and language arts teacher in Fort Worth, Texas, commented the following in regards to dystopian texts:

I consider my own classroom when I think about why dystopian science fiction books are popular. My students love these books because they love good stories. Action-packed battles between good and evil forces, strange, futuristic worlds, protagonists who fight for what’s right when the adults in their lives can’t or won’t – it’s great storytelling stuff (Miller, 2010).

However, even then, Miller (2010) must have been aware of the multi-layered nature of dystopian texts and their lying undertones, as well as the possibility of achieving an educational aim while teaching such texts. Otherwise, she would not have chosen to teach such novels at all.

Following the residual trace of the mentioned undertones is Philip Stoner’s 2017 overview of the evolution of dystopian literature, in which he peruses some general tropes which can be found and explored while reading dystopian novels. In the context of *1984’s* Oceania, wherein no one is allowed to produce art, he emphasizes the dangers of the “Regulation of the Arts and Original Thought” (Stoner, 2017: 10). Bearing in mind that any fiction is in part based off of a shred of reality, this regulation of critical thought is something Nicholas Z. Scott, a creative writing lecturer in a prominent Shanghai university, seems to be worried about. In his recollection of teaching *Brave New World*, published in the form of an article on the webpage *Sixth Tone*, he perceives the effects of elitism and proceeds to discuss them on a daily basis:

My Chinese students speak fluent English, can afford the latest iPhone, and, based on our alumni statistics, are more likely than not to earn a graduate degree at an American university. We, in the rigid class hierarchy of “Brave New World”, are an entire institution of “Alphas” (Scott, 2016).

This leads him to think about the future of his students, but also about the future of education overall in the growingly industrialised and globalised world:

I worry about my students. I worry that they’re not creative enough, not entrepreneurial enough, that they’re not aggressive enough for careers in the 21st century. I worry that when they study abroad they’ll only talk to their Chinese friends. I worry that the time spent studying for the national college entrance examination, the *gaokao*, has robbed them of critical interpersonal skills. But most of all, I worry about perpetuating a privileged class of educational elites (Scott, 2016).

Adding onto these statements is Carolyn Geraci, a 7th grade reading teacher at Hamilton Middle School in Houston, who is currently teaching *A Sound of Thunder* by Ray Bradbury (1952). She stresses the importance of reading dystopian texts for the purpose of alleviating our fears of a nightmarish society in lieu of Huxley's World State. When interviewed for a website called *Education Week Teacher* by Kate Stoltzfus, Geraci states: "I think that dystopian lit(erature) provides a way for people to think about the future, even if it is in a negative fashion. After reading, we can look around and say 'That will not happen here', to assuage our fears" (Stoltzfus, 2017).

These worries, which at a certain point prove to burden any educator, may already hint at the necessity for reading *Brave New World* in concord with educational studies, but a point is best made if one juxtaposes this sphere to the novel's general place in dystopian discourse. *Brave New World* is largely considered a staple among the classics of the genre, and when it is situated face-to-face with another text of equivocal *gravitas*, such as George Orwell's *1984*, the readers are able to draw some, one would daresay, much needed conclusions.

David Castillo and Brad Nelson offer such a comparison in their 2019 exploration on the poetics of dystopian discourses. By quoting Neil Postman's 1985 critical study titled *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, the authors argue that

(...) what Orwell feared were those who would ban books. What Huxley feared was that there would be no reason to ban a book, for there would be no one who wanted to read one. Orwell feared those who would deprive us of information. Huxley feared those who would give us so much that we would be reduced to passivity and egoism. Orwell feared that the truth would be concealed from us. Huxley feared that the truth would be drowned in a sea of irrelevance. Orwell feared that we would become a captive culture. Huxley feared that we would become a trivial culture (Castillo and Nelson, 2019: 11-12).

What Stoner (2017) and Castillo and Nelson (2019) therefore call upon is not only the eradication of thought and one's form of self-expression and self-exploration, but also the ruling power's desire to create a droningly obedient society by limiting its sources of information and the very shape of information, namely through exploitation of written and spoken knowledge and censorship. In doing so, all three authors issue a warning against the ruling body's possibility of construing a model of education which adheres to its own needs and desires, or rather, which traditionalizes and retrogrades the ever-developing concept of education to "teach" and "educate" the society never to usurp its power.

CONCLUSION

In an article issued by the *The Guardian* on 12 April 2011, Alison Flood offers *The American Library Association (ALA)*'s list of 10 books which Americans tried hardest to ban the previous year. Ranked third on the accounts of "insensitivity, offensive language, racism,

and sexual explicitness”, Huxley’s *Brave New World* was “banned in Ireland when it first appeared in 1932, and removed from shelves and objected to ever since”, but “it is still making waves today” (Flood, 2011).

If one takes into account both the previous statement and a quotation related to George Orwell’s worldview expressed in *1984*, which stipulates that he wrote his novel as a warning, and not an instruction manual, these waves mentioned by Flood need to remain in stronger currents. Issuing a statement towards that which should be done or, more importantly, against that which should not be done, serves as one of the most prominent aims of dystopian literature. The ability to produce an answer to these questions arises from knowledge partially attained through education, which also reveals the genre’s pedagogical potential and value, as well as the ever-growing hope for its more fruitful inclusion in classes to come and future readings.

To conclude, reading dystopian texts such as *Brave New World* through various prisms, one of it being surveillance (and/or critical) pedagogy, and examining concepts such as education, should coincide with the previously mentioned form of the warning. Because if it slips into the streams of the latter, the form of the instruction manual, dreams will not be the only stuff we the people (as individuals and citizens) are made on, and words will definitely penetrate the human body and mind like X-rays. However, they will not do so with the aim to reveal something, but will rather be intent on concealing everything.

BIBLIOGRAPHY

- Althusser, L. (2014.) *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. London, New York: Verso.
- Arendt, H. (1968). *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*. Berlin: Springer.
- Bentham, J. (1995). *The Panopticon Writings*. London, New York: Verso.
- Bentham, J. (2000). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener, Ontario: Batoche Books.
- Castillo, D., and Nelson, B. (2019). The Poetics and Politics of Apocalyptic and Dystopian Discourses. *Hispanic Issues On Line*, 23(1): 1-15.
- Ceil, C. (2012). Comparing W. H. Auden’s *The Unknown Citizen*, Eugene Ionesco’s *The Leader* and Kurt Vonnegut’s *Harrison Bergeron*. Retrieved 14 May 2012 from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2057414
- Čerina, V. (2015). *Čitanje Paklene naranče Anthonyja Burgessa kroz Foucaulta. [sic] – časopis za književnost, kulturu i književno prevodenje*, 5(1): 1-17.
- Chomsky, N. (1989). *Necessary Illusions: Thought Control in Democratic Societies*. London: Pluto Press.
- Collins English Dictionary Online. (2011). Education. Retrieved 31 December 2011 from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/education>

- Dewey, John. (1997). *Democracy and Education*. New York: Simon & Schuster, Free Press.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London, New York: Verso.
- Flood, A. Brave New World among top 10 books Americans most want banned. Retrieved 12 April 2011 from <https://www.theguardian.com/books/2011/apr/12/brave-new-world-challenged-books>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London, New York: Random House, Inc., Vintage Books.
- Foucault, M. (1998). *The History of Sexuality, Vol. 1: The Will to Knowledge*. London: Penguin Books.
- Frederick, M. P. (2013). "Sit-still and Shut-up": The Construction of Childhood and Classroom Management Pedagogies in a Pre-service Education Textbook (Master's thesis). Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/etd/1381/>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary ed.* New York: Continuum.
- Gallagher, M. (2010). Are Schools Panoptic? *Surveillance & Society*, 7(3/4): 262-272.
- Grimes, L. S. (2019). T. S. Eliot's "The Hollow Men". Retrieved 7 July 2019 from <https://owlcation.com/humanities/T-S-Eliots-The-Hollow-Men>
- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914–1991*. London: Abacus.
- Huxley, A. (2000). *Brave New World Revisited*. New York: RosettaBooks, LLC.
- Huxley, A. (2001). *Brave New World*. Calicut: Nalanda Digital Library.
- Matek, Lj. (2014). Totalitarizam u romanu Fahrenheit 451 Raya Bradburya: lekcija koju nismo naučili. U M. Krivak i Ž. Senković (Ur.), *Zapisi o totalitarizmu (305-328)*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- McLaren, P., and Leonardo, Z. (1998). Deconstructing Surveillance Pedagogy: *Dead Poets Society*. *Studies in the Literary Imagination*, 31(1): 127-147.
- Miller, D. (2010). It's the End of the World As We Know It: The Rise of Dystopian YA. Retrieved 29 December 2010 from https://blogs.edweek.org/teachers/book_whisperer/2010/12/its_the_end_of_the_world_as_we.html
- Pfaffenberger, B. (2008). Technotopia. Retrieved 2008 from <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/technotopia>
- Scott, N. Z. (2016). Teaching 'Brave New World' in China. Retrieved 30 August 2016 from <https://www.sixthtone.com/news/1251/teaching-brave-new-world-in-china>
- Silver, H. (2007). *The Concept of Popular Education: A Study of Ideas and Social Movements in the Early Nineteenth Century*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stoltzfus, K. (2017). For Some Educators, Dystopian Literature Takes On New Meaning in Classrooms. Retrieved 8 February 2017 from https://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2017/02/dystopian_lit_new_meaning_politics_classroom.html
- Stoner, P. (2017). Dystopian Literature: Evolution of Dystopian Literature from *We* to *The Hunger Games*. *Merge: The W's Undergraduate Research Journal*, 1(1): 1-28.
- Thoreau, H. D. (2004). *On the Duty of Civil Disobedience*, original title: *Resistance to Civil Government*. Retrieved 12 June 2004 from <http://www.gutenberg.org/files/71/71-h/71-h.htm>
- Vuković, V. (2019). Filozofija (medijske) distopije: društveni život između Sluškinjine priče i Crnog ogleдалa. In *medias res: časopis filozofije medija*, 8(14): 2219-2229.

Zvonimir Prtenjača
Filozofski fakultet Osijek

„RIJEČI SU POPUT RENDGENSKIH ZRAKA“: OBRAZOVANJE KAO MEHANIZAM KONTROLE U *VRLOM NOVOM SVIJETU* ALDOUSA HUXLEYJA

Sažetak

*Pojam obrazovanja implicitno je ili eksplicitno prisutan kao središnja tema moderne distopijske fikcije koja potječe iz ranog dvadesetog stoljeća, stoga ne čudi da upravo ono igra ključnu ulogu u košmarnom društvu Aldousa Huxleya koje je opisano u njegovom najpoznatijem romanu iz 1932. godine, *Vrlom novom svijetu*. Uzimajući u obzir slavnu izjavu Johna Deweya kojom isti tvrdi da „koncept obrazovanja kao društveni proces i funkcija nema određeno značenje dok ne definiramo kakvo društvo imamo na umu“ (1997: 101), ovaj članak ima za cilj iščitati Huxleyjev roman kao fikcionalizirano upozorenje protiv toga kako se obrazovanje može koristiti kao mehanizam kontrole mase i oruđe društvene eksploatacije. Navedeni cilj nastojat će se ostvariti primjenom dvaju teorijskih okvira u suglasju s nadzornom pedagogijom: bankovnim konceptom obrazovanja Paula Freirea i strukturom poslušnih tijela i bio-moći Michela Foucaulta.*

Ključne riječi: *Vrli novi svijet, obrazovanje, foucaultovska poslušna tijela i bio-moć, Freireov bankovni koncept, ideologija, moć.*

STRUČNI RADOVI

Nataša Grbović
Filozofski fakultet Novi Sad
Univerzitet u Novom Sadu

Stručni rad
UDK 371.322.5

Kristina Janković
Filozofski fakultet Banja Luka
Univerzitet u Banjoj Luci

ANALYSIS OF SYSTEMS OF TEACHERS' INITIAL EDUCATION AS A PREREQUISITES FOR SUCCESSFUL ORGANIZATION AND LEADERSHIP OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Sažetak

Besides regular classes in elementary school, an important part of educational work are extracurricular activities. Thanks to their flexible approach, unlike the regular classes, extracurricular activities can reach the students' personalities more easily, responding to the individual needs and interests of each of them. Being an area of independent and free choice of children, the organization of those activities represents a very important part of the school's educational activities. The aim of this paper is to gain insight into how much teachers, as holders of educational activities, have been trained for adequate organization and conducting of extracurricular activities during their initial education. A method of comparative analysis of contents, i.e. existing curricula for primary school education at the Pedagogical faculties in Sombor, Maribor, Timisoara, Banja Luka and Osijek is used in this research. The analysis of the curriculum of initial teacher education was done from the perspective of the elective and compulsory courses offered. The comparison of initial teacher education systems in different countries provides insight into the contextual framework, as well as getting to know solutions that are applied elsewhere. The given results show a significant difference in the number of elective and obligatory courses, which suggests that the primary education system in this region is still more focused on the organization of regular teaching as a central part of the educational work in the school, leaving little room for developing creativity and other teachers' com-

petencies necessary for qualitative management of extracurricular activities. The results of the research could serve as a basis for considering possible changes in study programs at pedagogical faculties, so that within the methodology of teaching individual subjects, topics include organizing and conducting the extracurricular activities..

Keywords: *competences, curriculum, extracurricular activities, initial teacher's education*

INTRODUCTION

One of the important functions of a modern school is the provision of leisure opportunities for students. In the context of school, student leisure is usually related to extracurricular activities. The coordinators and authors of the program of these activities in the school are mostly teachers. Therefore, it is a very important question how much, through initial education, teacher competences are developed for quality design, planning and organization, as well as for the conduct of students' leisure activities. Therefore, the first part of the paper discusses models and approaches of initial teacher education from the perspective of different authors. The importance of extracurricular activities and the role of teachers in adequate performance have been highlighted in the paper. Modern society is looking for a teacher who will be able to work in an informal environment, to socialize, to respect students, and also work with parents, classmates and others in their child's environment. In order for a teacher to be able to respond to these demands, he or she must be motivated for his or her job, which necessarily implies that during formal education he or she has the opportunity to choose according to individual interests and abilities. Jurčić (2008) states that a teacher/manager of leisure activities could be the initiator, organizer, creator inclined to research and experiment, he or she must choose leisure activities according to his or her own experience, personal interests, affinities and abilities. In this way, future teachers build professional autonomy and develop the necessary pedagogical, social, professional, and creative competences.

Furthermore, a comparative analysis of study programs in different countries has been made in the paper, so as to reflect on the experience and examples of good practice applied in other systems when designing possible changes. On the other hand, the differences between the countries are not large, so they do not allow comparisons and conclusions to be drawn.

The reason for opting for this topic was to recognize the great educational opportunities extracurricular activities have on the personality of students. First of all, since extracurricular activities are voluntary, students are highly motivated, interested in them, and the knowledge they acquire will be longer lasting and on a much larger scale. In this way, students will "learn to learn" through teamwork, through discovery and research, they learn to organize time and responsibilities and develop a sense of responsibility. Recognizing the multifacet-

ed importance of well-managed and organized extracurricular activities, educational policy must focus on the systems of initial teacher education, and consider the possibilities of improving them.

INITIAL TEACHER EDUCATION - MODELS AND APPROACHES

The issue of initial teacher education is of paramount importance, because through it the education authorities carry out a review of teachers' competences and plan and manage their development and progression.

In order to talk about teacher education, it is important to point out the difference between education and schooling. Specifically, education is a broader term than schooling. Education is only one form of education (Pastuović, 2009). The authors define education in different ways. Strugar (2014: 267) defines education as: "the general organized and systematic development of cognitive abilities, the acquisition of knowledge, skills and habits". (translated by V. Markasović).

In analyzing the initial teacher education system, it is of particular importance to point out its approaches and models, as well as the ways in which this education can be conceptualized.

Radulović (2011) identifies three main approaches to teacher education: academic type education, practical skills training, and the teacher as a reflective practitioner. According to the first, academic approach, the goal of teacher professional education is to acquire knowledge derived from scientific research and organized into individual scientific disciplines that may not necessarily be in the field of educational sciences. The basic weakness of the academic approach is that it does not respect the learning experience of the learner, the needs of his or her job, nor the contextual factors that affect learning and work, and neglects to create a favourable environment for learning and supporting students. The second approach is to acquire the practical skills necessary for successful teaching. The downside of this approach is that it involves giving ready solutions, that is, the teacher does not always have to understand the reasons why he or she performs an activity. The reflexive practitioner approach is paramount in the context of teacher professional development, as it relates to training teachers to research their own practice, manage their own development, and make their own decisions about their work. This approach involves acquiring theoretical knowledge and developing practical skills through critical review of theories. Although the third approach most closely meets the requirements of modern society, most teacher professional development programs in European countries are a combination of the first two.

When analyzing the initial teacher education system, different models are observed. These are the deficit model and the development model. The metaphor of deficits rests on the understanding of teacher education as a compensation for gaps in knowledge and skills.

The definition of the field goes from top to bottom, that is, the goals of training are chosen by the educational authorities or institutions, while the needs of the individual are not taken into account. This conceptual model is dominated by an academic approach, theoretical knowledge, of a general character, while neglecting to link theory and practice. Another disadvantage of this model is that it does not respect the role of context and treats all teachers as being the same – it supposes that one method of work will be effective for all. In response to the ineffectiveness of this traditional model, a development model emerges. This model is aimed at changing the implicit theories of teachers on which their work in the classroom is based. The power relations are also different, that is, the teacher is seen as an active subject who participates in the design of goals, the choice of content and the directions of his/her professional development. The development model is adapted to the individual needs of teachers and their specific problems and situations in professional practice (Stanković and Pavlović, 2010).

In the context of later quality leadership of extracurricular activities, the development model in teacher education is particularly significant, as the teacher develops self-awareness of his/her own work and is trained to work in partnerships in an informal environment.

Based on the review of the mentioned approaches and models, we can conclude that different authors recognize the importance of practical and theoretical competences required for teaching, as well as pedagogical and didactic skills. But, nevertheless, the study programs of initial teacher education in European countries emphasize the scientific-theoretical settings of a particular subject, while the development of creative competences necessary for conducting and organizing leisure activities is hardly discussed.

LEISURE AND LEISURE ACTIVITIES

Technical and technological advances have led to major social changes. The family is becoming nuclear, and the care for the upbringing of children is increasingly taken over by the school. Thus, there is a need for leisure activities in school, which initially played the role of caring for children in their free time; that is, providing a safe environment after regular school. However, the multiple benefits of proper organization of leisure were soon noticed, reflected in the enrichment of children's experiences, the development of interest, and the socialization of students' personalities (Šiljković, Rajić, & Bertić, 2007).

In the school context, student leisure refers to leisure activities. Free activities include educational activities organized by students with teachers in or outside school and which serve for the more comprehensive development of students because they are previously carried out independently (Kruļj, Kačapor, Kulić, 2002). Leisure activities are qualitatively different from teaching. Teaching is managed in a determined way by the teacher, who designs, organizes and evaluates it, while the student performs this role in leisure activities.

Branković and Mikanović (2017) talk about the primary goal of leisure activities, which is to enable each the student to affirm and develop self-esteem, satisfy existing ones, and discover new individual interests, regardless of the differences between students. From this it can be seen that leisure activities are a space for expanding knowledge, developing abilities, fostering and developing social consciousness, collectivism, and experiencing a sense of moral values, respect for diversity, others' views, attitudes and needs. Unlike the compulsory part of the school curriculum, which is strictly defined and where teaching is focused on the implementation of the curriculum (Mikanović, 2017), leisure activities are the freer and more flexible part, that is, the space of free choice of students (Rosić, 2005). The student-teacher ratio in these activities is significantly different. Students are initiators and leaders, and teachers are associates. This kind of work involves a more flexible approach for teachers, but they are not just passive observers. They assist students in their work, encourage them, and have an obligation to involve extracurricular factors with each student in some form of these activities. By organizing leisure activities, the school becomes more of an educational institution because they have more educational significance (Grandić and Letić, 2008). Because of the mentioned differences in organization and implementation, as well as the relationship between students and teachers in leisure activities, it is important to point out how capable of this type of work the teachers in our offices during their formal education really are.

TEACHERS' COMPETENCES FOR ORGANIZING AND CONDUCTING LEISURE ACTIVITIES

In European pedagogical research, the term "competence" is a value term and denotes the ability of a teacher to use his or her knowledge and skills in practical and professional activities. Competences in pedagogical education should provide a range of important knowledge, abilities and skills for the teaching profession and provide guidance and content for educational programs for their development, mastery, and application in practical activities (Ogienko & Roylak, 2010).

It is the teacher who has the most important influence on how leisure activities will take place and how students will feel while working. In this sense, some of the roles of teachers are: to involve children in all phases of work, to provide clear guidance and help children to know their exact duties, deadlines, way of reporting, to choose activities that are tailored to students' interest, age and background, to foster creativity in children, and to encourage them to try something new without fear of error (Group of Authors, 2016).

Numerous researches conducted in our region show that our teachers, despite their efforts to emphasize extracurricular and informal environment, are mostly preparing for the subject teaching. In the process of education of our teachers, other forms of educational work (leisure activities, work with gifted children, children with disabilities) have been largely neglected (Šiljković et al., 2007). These activities require more flexibility, creativity,

and freedom than teaching, and therefore a different approach. In order to be able to respond to these demands, the teachers, during their initial education, as well as through professional development, must develop some basic competences necessary for working in leisure activities. Some of these competences are statutory, that is, anyone involved in the teaching profession must have them, and some depend on the individual.

Teachers' competences are determined in relation to learning goals and outcomes and should provide professional standards regarding what kind of teaching is considered successful. Outcomes can be defined as "the results of a teaching program planned in the framework of the development of a student / person learning in all fields" (Lungulov, 2011: 616). (translated by V. Markasović). The development of the necessary competences of teachers is achieved through the following educational policy instruments:

1. Legal definition of required competences (National Teacher Education Strategy and National Teacher Education Standard),
2. Quality assurance system for teacher education (public oversight of acquired competences and establishment of external and internal evaluation system),
3. Infrastructural support for the construction and development of competences (guided internships, professional development and lifelong learning opportunities),
4. Review and evaluation of the mentioned educational policy instruments (European Commission, 2013).

The authors list several competence groups necessary for 21st century teachers to respond to the demands of contemporary education. Through leisure activities, the creativity, talents and interests of children can be fostered while respecting their individual characteristics (Pejić, Tuhtan-Maras, Arrigoni, 2007). Some theorists believe that the creativity of teachers is crucial in developing these traits in children and in organizing leisure activities. Simplicio (2000) defines teacher creativity as the ability to give up established teaching methods and to create new forms of activity. Teacher creativity is a prerequisite for the development of creativity in students. The ways in which future teachers are educated, as well as their professional development, greatly influence the choice of strategies and methods that they will use to stimulate students' creativity. Some authors also emphasize the importance of personal characteristics, family influence, and intrinsic motivation as crucial factors in the creative work of teachers (Horng et al., 2005). As formal education is more focused on stifling creativity rather than stimulating it, teacher development, both during and after initial education, is very important. Through creatively organized teaching by a teacher who truly believes in what he or she is advocating, students also adopt specific creative strategies, develop critical thinking, and are encouraged to share creative ideas not only with the teacher, but with one another. Therefore, the overall education of future teachers should be exemplary and a model that students will develop through their own practice (Bognar & Bognar, 2007).

In addition to creativity, the social competences of teachers are of great importance. Heiddman states that extracurricular activities are a space of upbringing in which the teacher's social intelligence and his ability to activate students are fully emphasized. Teachers' social competences are based on the ability to cooperate and on team work, kindness, the ability to overcome conflict, on tolerance, authority, solving common problems, etc., or on the socially responsible behaviour required by the school, which is about respecting and accepting rules (Heiddman, 2003: according to Grandić and Letić, 2008).

From the pedagogical-didactic aspect, the teacher or the leader of leisure activities is expected to define goals, methods, forms of work, as well as the selection of appropriate material resources needed for the implementation of a particular program of leisure activities. Teachers' pedagogical training for these types of tasks and activities of young people's leisure is being carried out systematically through various forms of professional development: seminars, courses, as an integral part of initial teacher education, and pedagogy studies. Theorists offer solutions to enrich the curriculum for teacher education through leisure issues. Some of them are: supplementing the general course of pedagogy with the basic pedagogical problems of leisure, and within the methodology of teaching certain subjects also cover topics on the organization and spending of leisure time; to equip pedagogy students to organize and conduct leisure activities within the framework of a full-day school stay; to prepare personnel for the theoretical, but also the research study of this field; in addition to the professional staff in the schools, it is necessary to provide adequate resources within various social organizations, because they should, by their nature, take over most of the care about the realization of leisure tasks. One of the basic tasks of systematic work in the field of leisure requires the education of future teachers in the broad field and for a variety of roles, beginning with leaders, organizers, pedagogical experts, and scientific and research staff (Grandić and Letić, 2008).

In spite of the fact that nowadays the problems of leisure time are being researched more and that different solutions are offered, we can say that the future teachers at the faculties are not very prepared for these forms of activity. This is why the need arises for this research, that is, for analyzing available curricula for the education of future teachers.

METHODOLOGY

The aim of the research was to gain insight into the extent to which teachers, as providers of educational activities, are offered, during the initial education, courses necessary for later quality organization and management of leisure activities. The study used a method of comparative content analysis, that is, comparing the existing study programs for teacher education at the Pedagogical Faculties in Sombor, Maribor, Timisoara, Banja Luka and Osijek. It began with an analysis of the curriculum of initial teacher education, from the perspective of the elective and compulsory courses offered. For the purposes of the research, a method of comparative content analysis was used to gain insight into the number and type

of courses they have during their education that may be relevant to leisure. The analysis included future teacher education programs at colleges in Sombor, Timisoara, Maribor, Banja Luka and Osijek. It has been hypothesized that elective courses are under-represented in the formal education curricula of prospective teachers. It began with the assumption that it is precisely through elective activities that future teachers develop those competences that are considered relevant for the subsequent adequate organization and conduct of leisure activities. The basis for this assumption is found in the fact that elective courses are based on voluntariness and are driven by their students' own interests and are more suitable for the development of creativity, talents and socially responsible behaviour.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

The study covered five faculties for formal teacher education in Maribor (Slovenia), Sombor (Serbia), Timisoara (Romania), Banja Luka (Bosnia and Herzegovina) and Osijek (Croatia).

The Faculty of Education of the University of Maribor (Table 1) offers students a total of 54 courses over eight semesters, 48 of which are compulsory and 6 elective. Practical training related subjects are assigned to the compulsory subject group. Students receive the first choice of courses only in the fifth semester or in the third year of study. In this case, the contents of formal teacher education are mostly related to didactic-methodological training of teachers for the organization of regular teaching (forms of work, methods of work, and means of work for particular fields). It should not be overlooked that there are those within the compulsory courses that can be significant for the development of leisure management competencies. Some of them at this college appear in the fourth semester and continue until the eighth. These are vocal-instrumental, visual-pedagogical, sports, literature, and nature classes. Although these courses also relate to the development of didactic-methodological competences of teachers to manage the aforementioned subjects, we believe that if students are allowed to participate in curriculum design, choice of forms and methods of work, they can significantly influence the stimulation of creativity, creativity, and development of specific talents in future teachers.

Table 1. *Curriculum Review of the Faculty of Education, University of Maribor*

Semester	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Obligatory Courses	6	6	6	7	5	4	6	2
Non-Obligatory Courses	0	0	0	0	2	1	0	3
Practicum	1	1	1	0	0	1	1	1

The studies at the Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad (Table 2) last four years, that is, eight semesters. During this period, 56 courses are available to students,

45 of which are compulsory and 11 elective. Practicum at this faculty belongs to compulsory subjects. Already in the second semester, students are given the opportunity to choose a course, which can have a positive effect on the development of motivation and interest, since it is based on voluntariness. The concept of compulsory subjects at this faculty is significantly different from the previous one. Namely, in the first and second year of study, future teachers are introduced to certain disciplines (e.g. the basics of physical education, the basics of visual art, etc.), while the methods of these disciplines are addressed only in the later years of study. Such a compulsory course schedule can be significant because, in addition to teaching staff developing didactic and methodological competences, they have the opportunity to enrich their knowledge of different disciplines and become more competent to lead a variety of leisure activities. Furthermore, through such a course organization, teachers can develop their talents and interests, but also learn how to appropriately present them to others.

Table 2. *Curriculum Review of the Faculty of Education in Sombor*

Semester	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Obligatory Courses	8	5	7	3	6	4	4	6
Non-Obligatory Courses	0	1	1	2	0	2	2	1
Practicum	0	1	0	1	0	1	0	1

Formal student education for the teaching profession is one of the departments at the Faculty of Sociology and Psychology of the Western University of Timisoara. At this faculty (Table 3), the basic studies leading to the title of graduate teacher last three years, or six semesters. A total of 54 courses were offered to students, 39 of which are compulsory (practicum included) and 15 elective. According to the data in the table, we can conclude that elective courses have been available to students at this faculty since the first semester. However, one should not neglect the fact that the studies at this faculty last six semesters, or one year, shorter than in the previous two cases. When analyzing elective and compulsory courses, this information is important because the shorter duration of the studies makes the schedule of individual courses different. For example, the teaching of foreign languages is in the group of elective subjects, while at the previous two faculties it was part of the compulsory ones. In addition, this type of elective course is two-semester and lasts for the first two years of the study. In the second year, future teachers can choose one more course per semester, in addition to this elective. Considering the above, it is concluded that students still have little choice. A major advantage of this curriculum when it comes to leisure activities is the elective courses Psychopedagogy of Creativity and Alternative Pedagogy, which are available to students in the second year.

Table 3. *Teacher Education Curriculum Review at the Faculty of Sociology and Psychology of the Western University of Timisoara*

Semester	I	II	III	IV	V	VI
Obligatory Courses	7	6	4	5	6	4
Non-Obligatory Courses	3	3	1+4+1*		2	2
Prakticum	0	1	11		2	2

* In the third and fourth semesters, students have four two-semester electives and two one-semester electives.

The Faculty of Philosophy of the University of Banja Luka offers a total of 54 courses in its teacher training course that lasts 4 years, of which 43 are compulsory subjects and 11 elective courses (Table 4).

When looking at the curriculum, it is observed that compulsory subjects are designed as didactic-methodical and theoretical teaching of students, and there are very few practical courses and practicums in general. Student work as a separate subject is foreseen only in the final, VIII, semester. Within certain subjects, according to the personal experience of students, it is learned that certain practices are envisaged within individual subjects at II, III and IV years. This applies most to the methodologies of particular school subjects. However, according to the curriculum, a very modest number of hours and time is given to the implementation of the practice.

When it comes to leisure activities, students in this field are somewhat confronted with elective courses in Pedagogy of Leisure, Pedagogy of Recreational Sports Activities and possibly with compulsory subjects related to creative education (fine arts, vocal and instrumental arts, etc.). During the first and second year of the study the curriculum is directed towards general education of teachers in the subjects of mathematics, Serbian language, and introduction into pedagogy and psychology as a science of importance for future teachers. Methods of school subjects such as nature and society, mother tongue, mathematics, music education, and similar subjects are of crucial importance, since these subjects are prevalent in III and IV years.

Table 4. *Curriculum Review of the Faculty of Philosophy in Banja Luka*

Semester	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Obligatory Courses	5	5	5	4	5	6	7	5
Non-Obligatory Courses	1	1	1	2	2	2	1	1
Prakticum	0	0	0	0	0	0	0	1

The Faculty of Education of the Josip Juraj Strossmayer University of Osijek lasts a total of 5 years, or 10 semesters, during which 117 courses are offered to students, of which 106

courses are compulsory courses (including graduate work and practicums), and a group of elective courses, makes a total of 11 items. The faculty is specific in that students of the integrated undergraduate and graduate teacher studies, after the first semester, opt for one of the A, B, or C courses depending on their personal interests. This means that in addition to compulsory common subjects, students also have subjects that belong to the directions they have chosen.

The developmental direction (A) covers subjects in pedagogy, psychology and methodology and where students are trained in specific issues of upbringing and education and child development. There are a total of 19 courses in this direction, of which 1 are two-semester long. In the field of Informatics (B), students are trained in the use of information technologies in the educational process and informatics teaching of children in the first four grades of primary school, and this direction has a total of 15 compulsory subjects, 3 of which are two-semester, and one of them is the same two-semester course offered for course A. The third course is a foreign language (C) within which students are further trained in teaching a foreign language at a young school age. This course has a total of 17 compulsory subjects, of which 8 are two semesters. (Table 5).

The curriculum of the Faculty of Educational Sciences envisages a significant number of compulsory subjects where future educators are trained didactically-methodically and according to the curriculum of the direction for which they choose. It can be noted that a great deal of attention has been given to mathematics, foreign languages, and subjects related to computer literacy and the improvement of future teachers. However, in some compulsory subjects, it should be noted that there are contents that greatly contribute to the development of the teacher's personal competences and his/her training for the realization of leisure activities. Some of these subjects are Extracurricular and extracurricular sports activities, Extracurricular technical and informatics activities, and generally established subjects related to fine arts, vocal-instrumental literacy, drama workshops, and the like.

Students were also given the opportunity to find areas of their interest in a modest number of joint elective courses, but unfortunately sometimes they have to choose 1 course, and just as many were offered for choice (in the 4th semester). This practically means that the subject is only formally elective and actually imposed on students and as such can greatly influence students' motivation.

Table 5. *Curriculum Overview Faculty of Education in Osijek*

Semester		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Mo- dul										
Obligatory Courses	A	7+3	9+3*	5+5	3+5+1*	5+4	5+4*	4+4	2+4*	7	4
	B	8+3	8+3*	4+5	3+5+1*	5+4+1	3+4+1*	3+4+1	2+4+1*	6	4
	C	10+2	10+3*	5+5	2+5+2*	5+4+2	3+4+2*	2+4+2	2+4+2'	6+2*	3+2*
Non-Obli- gatory Courses	A								1	1	0
	B	1	1	1	1	1	1	0	1	2	
	C								0	0	
Practicum	A		0								
	B	0	1	3	3*		1*	1*	1	0	0
	C		0								

*The three courses are two-semester (I and II semester).

The five compulsory subjects and three practicum subjects are two-semester (III and IV semester), and one compulsory subject is the same for module A and B and is two-semester (III and IV semester).

Two Module C courses are two semesters (III and IV semester).

The four compulsory subjects and one practicum subject are two semesters (V and VI semester). One module B course is two semesters as well as two module C courses (V and VI semester).

The four compulsory subjects and one practicum subject are two semesters (VII and VIII semester). One module B course is two semesters and two module C courses (VII and VIII semester).

Two Module C courses are two semesters (IX and X semester).

CONCLUSION

A review of the available literature has revealed that there is a large gap between theory and practice when it comes to leisure activities. Thus, there is a great deal of research addressing this issue, which shows us that the importance of educational activities in leisure time has been recognized. However, in the curricula that deal with the preparation of future teaching staff, the concept of leisure activities is neglected because the emphasis is more on regular teaching.

This case is also noticeable in the faculties that prepare teachers for subject teaching in Serbia, so according to research, the programs of initial education of teachers of general education subjects to a greater extent cover academic disciplines, and to a much smaller extent pedagogical-psychological-didactic courses. For example, in the Department of Serbian Language and Literature at the Faculty of Philology in Belgrade, out of 32 compulsory subjects in basic studies, only five are related to psychological-pedagogical and methodological contents (Marušić, 2013). This information is particularly important in the context of our research, given that a large number of sections (journalistic, literary, recitative ...) were run by teachers of the Serbian language and literature.

The focus on mainstream teaching in teacher initial education systems can be viewed through the prism of globalization and social change. Namely, while the modern education system emphasizes on the one hand the importance of individualizing and adapting the curriculum to the needs of students, on the other, there is a need to focus on "major" subjects (linguistic, mathematical, and natural) in order to respond to the requirements of international PISA programs. Therefore, these three groups of subjects become the main criteria for the success of teachers, students and the education system as a whole (Paar and Šetić, 2015).

The results of the research confirmed the hypothesis that elective courses are insufficiently represented in the curricula of formal education of future teachers. Specifically, the percentage of compulsory subjects is approximately 85%, while future teachers are given the choice of 15% or less. Apparently, the largest number of elective courses is offered by the Timisoara faculty. However, it should not be overlooked that studies at this faculty are shorter than at other faculties (3 years) and that elective courses in the first year refer to languages and sports, which is a compulsory subject in the curricula of other faculties. The same situation is with the Faculty in Banja Luka, because elective courses in the first year are foreign languages, and a group consisting of History, Ethics, and Ecology courses from which students choose one. If we exclude languages, we can say that the offer of elective courses in the faculties of education is very modest and that the future teachers are given the first choice relatively late. If we start from the fact that teacher motivation is one of the main factors of quality and successful teaching, it is necessary to give students of pedagogical faculties a greater choice, and to continuously develop their interests and creativity.

By reviewing the documents governing the education system, we come to the conclusion that this requirement has been recognized, thus emphasizing in the Proposal of the National Curriculum Framework and teachers should be given greater autonomy in work and more creativity, which contributes to the strengthening of their professionalism (Expert Working Group, 2016). However, it is necessary to put this principle into practice.

Curricula of pedagogical faculties should be enriched with more practical work. Research shows that teachers prepare for programs that offer theoretical and scientific knowledge, that is, initial teacher education is reduced to specialization or content studies, while the importance of pedagogical application is insufficiently recognized (Marušić, 2013).

According to the results of the analysis of this research, the best didactic and methodological competence is offered to its students by the University of Maribor, where practical training as a compulsory subject exists in the first year of study. Also, at this faculty, students have the largest number of didactics and methodologies, which they not only study as theoretical disciplines but also include practical work in schools where students are first introduced to the organization of classes, choice of methods, forms of work, etc. For example, within Fine arts didactics, students prepare and take classes with students in school on a selected topic under the mentorship of a professor, followed by a critical review. Such experiences can encourage students to develop practical skills and the ability to think critically about positive and negative examples in teaching. This kind of teaching at the Faculty of Education in Maribor is an example of good organization of work, which certainly depends on the syllabus of the subject and the professor himself. In other faculties, we rarely encounter a critical review of school work because students generally observe how the lesson is implemented without much discussion of the observed observations (Organizations of practical work within individual subjects at the Faculty of Philosophy in Banja Luka). In other faculties, the emphasis is more on theory; for example, at the Faculty of Sombor students in the first and second year become acquainted with the basics of individual subjects (e.g. the basics of physical education), while in the third and fourth years they realize the methodical part. The same principle of curriculum implementation is applied at the Faculty of Philosophy in Banja Luka. The Faculty of Education and Educational Sciences in Osijek should be excluded because the faculty is specific in that the studies are integrated, last for 5 years and that there are 3 departments within the study, the most developmental of which relates to the training of future educators for the younger school age.

All faculties are offered compulsory courses of theoretical disciplines (general pedagogy, pedagogy, didactics...), so within these disciplines there is space to become familiar with the problems of pedagogy of leisure. On the other hand, it is noticed that only the Faculty of Philosophy of the University of Banja Luka and the Faculty of Education of the Josip Juraj Strossmayer University of Osijek offer students elective courses that are important for raising the awareness of future teachers about the power of educational activities in the field of leisure activities. Here we primarily refer to the courses Pedagogy of Leisure and Pedagogy of Recreational Sports Activities of Students (University of Banja Luka) and the Course Extracurricular Activities in the School Curriculum (University of Osijek). In addition, in the curriculum of the University of Osijek, we also find elective courses in Creativity in Teaching and Extracurricular IT and Technical Activities, as well as compulsory courses Extracurricular and Extracurricular Sport Activities and Research Teaching in Nature and Society which we believe can be significant for fostering relevant competences for later organizing and conducting leisure activities. Also important are the courses Psychopedagogy of Creativity and Alternative Pedagogy, which are available as elective courses at the Timisoara Faculty, where students have the opportunity to learn about different methods and forms of work and ways of developing creativity in children.

The problem of most of the analyzed faculties of education is the lack of elective subjects and their variety, since according to the curricula, most compulsory subjects concern the training of future teachers for full-time subjects, and elective courses largely cover foreign languages and certain theoretical subjects. Lack of pedagogical-didactic knowledge necessary for extracurricular activities can be reflected in the later teaching, since teachers who did not acquire and improve their own pedagogical knowledge and competences during the process of their own education are not likely to direct their students to their development (Marušić, 2013).

In addition to enriching study programs with pedagogical-psychological-didactic subjects that contribute to the development of competences relevant to organizing and conducting leisure activities, the organization of the courses available is very important. Thus, one way of fostering creativity and creative competences for future teachers may be to free up established teaching methods and give students greater freedom to choose methods, forms of work, engage in team and practical work, etc.

The analysis of different teacher education systems has taken into account their strengths and weaknesses, in terms of the quality of teacher preparation for working in a non-classroom setting.

Through the comparative methodology of this research, the similarities and differences between the five different systems of initial teacher education have been pointed out, which contributes to looking at solutions and examples of good practice in different countries. This is precisely what reflects the greatest importance of this paper. However, the greatest limitation of this paper is reflected in an underdeveloped research methodology, and the proposal for further research in this area certainly implies its enrichment. This implies the application of empirical research that would include the views of graduates, but also students of pedagogical faculties, the quality of study programs in terms of the offer of elective and compulsory courses, that is, which they consider as contributing to their ability to successfully pursue extracurricular activities.

Furthermore, the provision of this topic should certainly include consideration of each individual context in which teachers realize their professional role, employment opportunities, socio-economic developments in the analyzed countries, as all this can significantly influence the motivation to take up teaching, but also point to the importance of each system aiming to prepare future teachers for leading extracurricular activities.

BIBLIOGRAPHY

- Bognar, L., Bognar, B. (2007). *Kreativnost učitelja kao značajna karakteristika nastavničke profesije*. U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. (1-9). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Branković D., Mikanović B. (2017). *Vaspitanje i slobodno vrijeme*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.

- ERS-Ekspertna radna skupina (2016). Prijedlog Okvira nacionalnog kurikuluma. URL: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development – for better learning outcomes. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-comp_en.pdf
- Grandić, R., Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grupa autora (2016). *Vodič kroz vannastavne aktivnosti – nastavnici za nastavnike*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step.
- Hornig, J.S., Hong, J.C., Chan, L.J., Chang, S.H., Chu, H.C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (4), 252-258.
- Jurčić, M. (2008). Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola*, 20 (2), 9-28.
- Krulj, R.S., Kačapor, S., Kulić, R. (2002). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Lungulov, B. (2011). Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja, *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 610-623.
- Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola*, 24 (2), 19-34.
- Marušić, M. (2013) *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja: komparativna analiza Srbije i Grčke*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Ogienko, O. & Rolyak, A. (2010). *Model of Professional Teacher Competences Formation: European Dimension*. Institute for Educational Studies & Adult Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Paar, V., Šetić, N. (2015). *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva. Doprinos kurikulnim promjenama*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoški književni zbor.
- Pastuović, N. (2009). Kvalitet hrvatskog obrazovanja. *Napredak*, 150 (3-4), 320-340.
- Pejić, P., Tuhtan-Maras, T., Arrigoni, J. (2007). Savremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 139-149.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Biblioteka Educo.
- Simplicio, J.S.C. (2000). Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. *Education*, 120 (4), 675-681.
- Stanković, D., Pavlović, J. (2010). *Modeli profesionalnog razvoja nastavnika*. U: Polovina, N., Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str.17-39). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Strugar, V. (2014). Učitelj između stvarnosti i nade. Alfa: Zagreb
- Šiljković, V., Rajić, Ž., Bertić, B. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgovorne znanosti*, 9(2), 113-145.

Nataša Grbović

Filozofski fakultet Novi Sad

Kristina Janković

Filozofski fakultet Banja Luka

ANALIZA SUSTAVA INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA KAO PREDUVJET USPJEŠNOG ORGANIZIRANJA I VOĐENJA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Sažetak

Pored redovne nastave u osnovnoj školi, važan dio odgojno-obrazovnog rada pripada izvannastavnim aktivnostima. Zbog svog fleksibilnog pristupa za razliku od redovne nastave, one lakše dopiru do ličnosti učenika, odgovarajući na individualne potrebe i interese svakog od njih. Budući da predstavljaju područje samostalnog i slobodnog izbora djece, njihova organizacija predstavlja značajan segment odgojnog djelovanja škole. Cilj rada je stjecanje uvida u to koliko se učiteljima, kao nositeljima odgojno-obrazovnih aktivnosti, u toku inicijalnog obrazovanja nude kolegiji neophodni za kasniju kvalitetnu organizaciju i vođenje slobodnih aktivnosti. U istraživanju je korištena metoda komparativne analize sadržaja, odnosno postojećih studijskih programa za obrazovanje učitelja na Pedagoškim fakultetima u Somboru, Mariboru, Temišvaru, Banjoj Luci i Osijeku. Pošlo se od analize kurikuluma inicijalnog obrazovanja nastavnika, sa aspekta ponude izbornih i obaveznih kolegija. Usporedba sistema inicijalnog obrazovanja učitelja u različitim zemljama je u funkciji sagledavanja kontekstualnog okvira, kao i upoznavanja sa rešenjima koja se primjenjuju na drugim prostorima. Dobiiveni rezultati pokazuju da postoji razlika u broju izbornih i obaveznih kolegija, što govori u prilog tome da su sistemi obrazovanja učitelja na ovim prostorima još uvijek više usmjereni na organizaciju redovne nastave kao središnjeg dijela odgojno-obrazovnog rada u školi, pri čemu se ostavlja malo prostora za razvoj kreativnosti i ostalih ključnih kompetencija učitelja neophodnih za kvalitetno upravljanje slobodnim aktivnostima. Rezultati istraživanja mogli bi poslužiti kao temelj za promišljanje o eventualnim izmjenama studijskih programa na pedagoškim fakultetima, tako da se u okviru metodike nastave pojedinih predmeta obuhvate teme o organizaciji i vođenju slobodnih aktivnosti.

Ključne riječi: *inicijalno obrazovanje učitelja, kompetencije, kurikulum, vannastavne aktivnosti.*

Nina Huterer
Antonella Nagy
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Stručni rad
UDK 376

RIZIČNO SEKSUALNO PONAŠANJE ADOLESCENATA

Sažetak

Spolnost je temeljna sastavnica ljudske osobnosti, no kada se govori o adolescentskoj spolnosti, vrlo se često priča kroz prizmu rizičnosti i promiskuiteta. Odrasle osobe teško prihvaćaju mlade kao seksualna bića i njihova seksualnost često se promatra kao nešto što bi se trebalo kontrolirati i ograničavati. Adolescentska seksualnost u hrvatskom kontekstu posebno je obilježena jakim tradicionalnim i konzervativnim stavovima prema rodu i seksualnosti. Stoga ne čudi što se teme, kao što su spolni odgoj u školama, sprječavanje neželjene trudnoće ili predavanja mladima o kontracepcijskim sredstvima, još uvijek smatraju kontroverznima. Mladi se kroz period adolescencije susreću s brojnim fizičkim i psihosocijalnim promjenama. Upravo te promjene utječu na formiranje seksualnog identiteta koji se dodatno oblikuje s obzirom na individualne i okolinske čimbenike. Poznato je kako su mladi skloni ulaženju u razna rizična ponašanja jer su znatiželjni, vole eksperimentirati, vjeruju kako im se ništa loše ne može dogoditi, a prije svega žele isprobavati svoju zrelost i autonomiju. Upravo je cilj ovoga rada istaknuti i definirati obilježja rizičnog seksualnog ponašanja kod adolescenata. Nadalje, naglašavaju se utjecaji na seksualno ponašanje mladih, poput vršnjačkog utjecaja, utjecaja droge i alkohola te drugih individualnih, proksimalnih i širih okolinskih čimbenika. Naglašava se važnost prevencije rizičnog seksualnog ponašanja kod mladih s obzirom na različite spolne bolesti, utjecaje i korištenje pravilne kontracepcije.

Ključne riječi: adolescencija, kontracepcija, neželjena trudnoća, prevencija, seksualni identitet, spolno prenosive bolesti

UVOD

Spolnost je temeljna sastavnica ljudske osobnosti, no kada se govori o adolescentskoj spolnosti, vrlo se često priča kroz prizmu rizičnosti i promiskuiteta. Odrasle osobe teško prihvaćaju mlade kao seksualna bića i njihova se seksualnost često promatra kao nešto što bi se trebalo kontrolirati i ograničavati (Rosen, 2000; prema Hodžić i Bijelić, 2003). Adolescentska je seksualnost u hrvatskom kontekstu posebno obilježena jakim tradicionalnim i konzervativnim stavovima prema rodu i seksualnosti (Hodžić i Bijelić, 2003). Stoga ne čudi što se teme, kao što su spolni odgoj u školama, sprječavanje neželjene trudnoće ili predavanja mladima o kontracepcijskim sredstvima, još uvijek smatraju kontroverznima. Razdoblje adolescencije prate brojne fizičke i psihosocijalne promjene s kojima se mladi susreću te koje utječu na formiranje seksualnog identiteta koji se dodatno oblikuje s obzirom na individualne i okolinske čimbenike. Poznato je kako su mladi skloni ulaženju u razna rizična ponašanja jer su znatiželjni, vole eksperimentirati, vjeruju da im se ništa loše ne može dogoditi, a prije svega žele isprobavati svoju zrelost i autonomiju.

ADOLESCENCIJA I SPOLNOST

Adolescencija je vrlo intenzivno i nerijetko stresno razdoblje tijekom kojeg se mladi susreću s brojnim tjelesnim, psihološkim i emocionalnim promjenama (Kuzman, 2009). U adolescenciji se odvijaju događaji koji ostavljaju najveći emocionalni i psihološki dojam, ali i posljedice koje mogu pratiti pojedinca do kraja života.

RAZVOJ SEKSUALNOG IDENTITETA MLADIH

Seksualni identitet, kao jedan od ključnih aspekata odrastanja, predstavlja veliki izazov kako za adolescente, tako i za njihovu okolinu. Seksualni je identitet složeni fenomen. Spol se odnosi na biološki status i kategorizira se kao muški, ženski ili interseksualni – kombinacija značajki muškog i ženskog spola koji onemogućuju razlikovanje. Rod, kao jedan od osnovnih elemenata ljudskog identiteta, označava stavove, osjećaje i ponašanje, koje određena kultura povezuje s biološkim spolom. Rodni se identitet definira kroz sliku o sebi kao o osobi relativno maskulinih ili femininih obilježja (Berk, 2008). Rod je upravo ono što uvelike utječe na određivanje seksualnog identiteta. Prihvatanjem vlastitog rodnog određenja i kreiranjem svog rodnog izraza kroz ponašanje, način odijevanja i osobne interese, adolescenti oblikuju svoj rodni identitet što im omogućuje daljnji razvoj i uspostavljanje konačnog seksualnog identiteta. Rodni identitet označava osobno shvaćanje vlastite rodnosti i rodnu identifikaciju, dok seksualni identitet predstavlja seksualnu orijentaciju pojedinca. Seksualna orijentacija definira se kao seksualna privlačnost koju osoba osjeća prema drugima te se dijeli na tri osnovne skupine: heteroseksualnost kao privlačnost osobe suprotnog spola, homoseksualnost kao privlačnost osobe istog spola te biseksualnost kao privlačnost osoba

oba spola (Berk, 2008). Seksualna orijentacija, odnosno prvi znak romantičnog interesa, javlja se za vrijeme adolescencije kada se događaju brojne hormonalne promjene koje utječu na shvaćanje vlastitih preferencija i osjećaja.

UTJECAJI NA SEKSUALNO PONAŠANJE MLADIH

Seksualno ponašanje mladih nije samo pod utjecajem individualnih intenzivnih promjena s kojima se suočavaju, nego je i pod utjecajem i društvenog okruženja. Fingerson (2005) seksualnost mladih promatra kao društveni konstrukt te spominje pojam "seksualna socijalizacija" koja, prema spomenutom autoru, započinje unutar obitelji gdje mladi prihvaćaju roditeljske stavove i vrijednosti o seksualnosti, usvajaju informacije o spolnom zdravlju te uče o granicama i samom seksualnom ponašanju roditelja. L'Engle i suradnici (2006; prema L'Engle i Jackson, 2008) uz obitelj naglašavaju utjecaj vršnjaka, škole i masovnih medija pri čemu navode kako obitelj i škola promoviraju zdravo i odgovorno ponašanje mladih, dok vršnjaci i mediji pružaju informacije koje požuruju seksualnu aktivnost mladih. Početna eksperimentiranja mladih najčešće započinju ljubavnim susretima kroz držanje za ruke i ljubljenje, dok se kasnije takve aktivnosti intenziviraju kroz *peting*, odnosno dodirivanje intimnih dijelova partnera, pa sve do seksualnih odnosa (Lacković-Grgin, 2006). U gotovo svim zemljama svijeta, mladi ulaze u spolne odnose u kasnim adolescentskim godinama (od 15. do 19. godine) i to se odnosi i na mladiće i na djevojke. Prema dosadašnjim istraživanjima, prosječna dob stupanja u seksualne odnose u Hrvatskoj je oko 17 godina za oba spola, a prema nekim istraživanjima dječaci ulaze u spolne odnose oko godinu dana ranije (Jureša i sur., 2004; prema Kuzman, 2004). Hodžić i Bijelić (2003) navode kako djevojke ulaze u spolne odnose kasnije od mladića. Mladići u prvi spolni odnos najčešće stupaju s vršnjakinjama i to nerijetko u okviru odnosa "na jednu noć", dok djevojke u prve spolne odnose najčešće stupaju sa starijim partnerima, u okviru ozbiljnije veze. Što se tiče motivacije za ulaskom u prve spolne odnose, djevojke najčešće navode da pristaju na spolne odnose zato što žele ostvariti emocionalnu bliskost sa svojim partnerom, dok mladići navode da je za njih ulazak u spolne odnose neobvezna "avantura" i čin uzbuđenja, a ne nužno čin ljubavi (Lacković-Grgin, 2006). Također Petani i Vulin (2018) navode da je dob prvog seksualnog iskustva učenica najčešće 16 i 17 godina, dok je samo jedna učenica navela da je prvo seksualno iskustvo imala s 15 godina. Kod učenika je situacija nešto drugačija. Najveći broj navodi da su prvo seksualno iskustvo imali sa 16 godina, osmero ih navodi dob prvoga seksualnog iskustva sa 17 godina, ali ima i onih koji su svoje prvo seksualno iskustvo doživjeli s 18 godina. Razlika koja se uočava u percepciji seksualnih odnosa između djevojaka i mladića može biti posljedica stereotipnih rodnih uloga. Primjerice, muški seksualni identitet najčešće se povezuje s iniciranjem seksualnih aktivnosti koje pritom mladići usmjeravaju na vlastito zadovoljstvo, bez pretjeranog uključivanja emocija (Hodžić i Bijelić, 2003). Društveni kontekst koji utječe na formiranje spolnih uloga naglašavaju i drugi autori (McKernon, 1996; Christianson i sur., 2003; Asencio, 1999; prema Kuzman, 2009). Od mladića se očekuje da ranije od djevojaka ulaze u spolne odnose, da češće mijenjaju partnerice, da budu spolno

aktivniji te da seksualni čin ne povezuju nužno s romantikom. S druge strane, od djevojaka se očekuje da što kasnije ulaze u spolne odnose, da ostvaruju monogamne odnose te da vode računa o korištenju zaštite tijekom spolnih odnosa da bi prevenirale moguće negativne posljedice. Period adolescencije često je obilježen nedostatkom znanja i iskustava potrebnih za donošenje odgovornih odluka s kojima se mladi susreću (Landripet i sur., 2010). Upravo zbog toga adolescencija se smatra posebno osjetljivim razdobljem u kojem se mladi nerijetko upuštaju u razna rizična ponašanja (Ross i Wyatt, 2000).

ČIMBENICI POJAVE RIZIČNOG SEKSUALNOG PONAŠANJA KOD ADOLESCENATA

Čimbenici koji generalno utječu na vjerojatnost pojave rizičnog seksualnog ponašanja mladih su negativni stavovi prema korištenju kondoma, internalizirani tradicionalni i spolno diskriminirajući stavovi kod mladića, slaba informiranost o ljudskoj spolnosti i zdravlju, nisko samopoštovanje, podložnost vršnjačkom utjecaju, (ne)religioznost, školski neuspjeh i napuštanje sustava obrazovanja, nedostatno korištenje zdravstvene skrbi, nedovoljna socijalna podrška, disfunkcionalnost obitelji, slaba privrženost roditeljima, rizično seksualno ponašanje samih roditelja te niži socioekonomski status. S druge strane, čimbenici koji mogu utjecati na prevenciju rizičnog seksualnog ponašanja mladih, odnosno na izgradnju odgovornog seksualnog ponašanja (kasnije ulaženje u spolne odnose, monogaman seksualan odnos, konzistentno korištenje sredstava zaštite i slično), su odrastanje uz oba roditelja u stabilnoj obiteljskoj situaciji, zadovoljavajući socioekonomski status obitelji te uključenost u razne društvene prosocijalne aktivnosti (Hiršl-Hećej i Štulhofer, 2001).

INDIVIDUALNI RIZIČNI ČIMBENICI

Rizično seksualno ponašanje povezuje se s brojnim individualnim obilježjima od kojih su najbolje istraženi: sklonost rizičnom ponašanju, odnosno traženju uzbuđenja, nisko samopoštovanje, iskustvo seksualne viktimizacije te poremećaj raspoloženja (Zuckerman, 1994; Kraft, 1994; Boden i Horwood, 2006; Sterk i sur., 2004; Brady i Donenberg, 2006; Bancroft i sur., 2004; prema Štulhofer, 2009). Osim navedenih rizičnih čimbenika, pronađena je značajna povezanost između rizičnog seksualnog ponašanja i konzumacije alkohola i droga (Staton i sur, 1999; LaBric i sur., 2005; Weinhardt i Carey, 2000; prema Štulhofer, 2009). Često istraživani rizičan čimbenik za seksualna i druga rizična ponašanja je "traženje uzbuđenja" (org. *sensationseeking*). Ono se odnosi na sklonost postizanja optimalne razine seksualnog uzbuđenja kroz ulaženje u nove seksualne odnose (Kalichman i sur., 1994; prema Teva, Bermudez i Buela-Casal, 2010). Kao potencijalan motiv ulaska u seksualne aktivnosti, često se spominje i podizanje razine samopoštovanja te reduciranje osjećaja usamljenosti. Samopoštovanje kao važan prediktor rizičnih seksualnih ponašanja izdvajaju Kalina i suradnici (2011) navodeći da će osoba višeg samopoštovanja ulaziti u manje rizična seksualna

ponašanja. Rezultati istraživanja Spencera i suradnika (2002; prema Kalina i sur., 2011) pokazuju zanimljive razlike u povezanosti samopoštovanja i rizičnog seksualnog ponašanja kod mladića i djevojaka. Naime, pokazalo se kako je vjerojatnije da će mladići visokog samopoštovanja ulaziti u spolne odnose, dok je ta ista vjerojatnost veća što je samopoštovanje kod djevojaka manje. Takva bi se pojava mogla objasniti rodnim ulogama i očekivanjima te različitim motivacijom za ulaskom u spolne odnose kod mladića i djevojaka. Naime, mladići koji često ulaze u spolne odnose, i to sa različitim partnericama, ostvaruju zavidnu društvenu reputaciju što neposredno utječe na njihovo samopoštovanje, dok djevojke mogu ulaziti u spolne odnose ne bi li ostvarile osjećaj pripadnosti i emocionalne prihvaćenosti te na taj način pokušavaju podignuti samopoštovanje. S obzirom na navedeno, može se zaključiti da su motivi za stupanje u seksualne odnose mladih najčešće izvan konteksta same seksualnosti (Kuzman, Pejnović Franelić i Pavić Šimetin, 2012) i imaju puno šire značenje. Što se tiče redukcije osjećaja usamljenosti, kao motiva za ulaskom u rizična seksualna ponašanja, mladi takve aktivnosti mogu doživljavati kao jedan od načina za postizanje osjećaja prihvaćenosti i pripadnosti vršnjačkoj grupi.

Lepušić i Radović-Radović (2013) proveli su istraživanje na uzorku od 715 hrvatskih srednjoškolki, u dobi od 15. do 21. godine. Istraživali su konzumaciju alkohola kod djevojaka, rizično seksualno ponašanje te psihosocijalne čimbenike koji su povezani s rizičnim seksualnim ponašanjem. Pokazalo se da djevojke često konzumiraju alkohol, nekonzistentno koriste kondom kao zaštitu, često mijenjaju partnere, postižu visoku razinu na skali traženja seksualnog uzbuđenja te imaju spolne odnose pod utjecajem alkohola i droga. Istraživači zaključuju da, bez obzira na rezultate, ne mogu utvrditi postojanje uzročno-posljedičnog odnosa između konzumacije alkohola, rizičnog seksualnog ponašanja i spolno prenosivih bolesti. Oni u kompleksnost spomenutog odnosa uvode i psihosocijalne čimbenike koji imaju važnu medijatorsku i moderatorsku ulogu. Pritom naglašavaju važnost interpersonalne komunikacije između partnera, osobine ličnosti, negativne stavove prema upotrebi kondoma te nedostatak vještina za izbjegavanje rizičnih situacija.

Spomenuti rizični čimbenici, koji su povezani s ulaskom u rizična seksualna ponašanja, nadopunjuju se nizom psiholoških osobina koje su svojstvene adolescentima. Iluzija neranjivosti, nerazvijene komunikacijske vještine i manjkavost znanja o rizicima i oblicima zaštite jedne su od najizraženijih osobina. Iako je predviđeno da mladi dobiju potrebne informacije o spolnim ponašanjima unutar sustava obrazovanja, istraživanja su u Hrvatskoj pokazala kako mladi nemaju dovoljno znanja o sredstvima zaštite i o načinima preveniranja negativnih posljedica rizičnog seksualnog ponašanja (Hiršl-Hećej i Štulhofer, 2001). Mladi stavove i vrijednosti formiraju u odnosu na okruženje u kojem odrastaju i na temelju informacija koje su im dostupne. U periodu je adolescencije najvažniji utjecaj roditelja i vršnjaka koji predstavljaju proksimalne okolinske čimbenike.

PROKSIMALNI OKOLINSKI RIZIČNI ČIMBENICI

a) Utjecaj obitelji na rizično seksualno ponašanje adolescenata

Roditelji značajno utječu na formiranje stavova o seksualnosti mladih. Oni mogu procijeniti da nije potrebno razgovarati s djecom o odgovornom seksualnom ponašanju zbog čega ona mogu potražiti informacije iz drugih izvora koji nisu uvijek pouzdani. Komunikacija roditelja i djece, te naglašavanje roditeljskih stavova i vrijednosti u kontekstu seksualnosti, snažno utječu na oblikovanje stavova i vrijednosti djece i njihovu percepciju seksualnosti. S obzirom na to da se radi o osjetljivoj temi, postoje brojni razlozi zbog kojih roditelji ne razgovaraju sa svojom djecom o spolnim ponašanjima. Rice (1999; prema Lacković-Grgin, 2006) navodi različite razloge zbog kojih roditelji ne razgovaraju s djecom o seksualnosti i spolnim odnosima, a najčešći su:

§ doživljavanje spolnih odnosa nemoralnim činom zbog čega roditelji nevoljko dotiču temu vlastite seksualnosti, a kamoli seksualnosti svoje djece;

§ nedostatnost informacija o spolnom ponašanju zbog čega roditelji nisu sigurni što bi prenijeli svom djetetu;

§ osjećaj straha od razgovora o seksu jer neki roditelji misle da će time potaknuti seksualno eksperimentiranje svoje djece te raniji ulazak u spolne odnose;

§ roditelji mogu misliti da njihova djeca već sve znaju o seksu pa procjenjuju da nema potrebe s njima o tome pričati;

§ roditelji su sami po sebi seksualno rizični te svojim ponašanjem daju negativan primjer svojoj djeci;

§ roditelji ne mogu pronaći podoban vremenski period u kojem bi razgovarali o seksualnim ponašanjima sa svojom djecom.

b) Utjecaj vršnjaka na rizično seksualno ponašanje adolescenata

Adolescenti žele pripadati određenoj vršnjačkoj skupini i čine sve da bi se što bolje konformirali. To se očituje i kroz seksualne aktivnosti. Ako mladi dobivaju podršku vršnjaka za ulazak u spolne odnose, odnosno ako percipiraju da su ostali vršnjaci spolno aktivni, velika je vjerojatnost da će i sami ulaziti u spolne aktivnosti. Isto vrijedi i za stavove o korištenju kontracepcijskih sredstava – ako misle da njihovi vršnjaci podržavaju korištenje zaštite, veća je vjerojatnost da će je i sami koristiti (Kirby, 2003). Takvo što se naziva normativnim utjecajem (Lebedina-Manzoni, Lotar i Ricijaš, 2008) jer se mladi konformiraju s ponašanjem vršnjaka ne bi li bili prihvaćeni bez obzira na to što znaju da ono nije uvijek pozitivno i prihvatljivo. Iz svega navedenoga, vidljivo je da vršnjaci imaju puno veći utjecaj na one koji nisu razgovarali o seksualnim ponašanjima sa svojim roditeljima (Whitaker i Miller, 2000). Jasnije je da roditelji ne mogu potpuno ukloniti utjecaj vršnjaka, ali mogu na njega utjecati te minimizirati negativne posljedice vršnjačkog pritiska.

ŠIRI OKOLINSKI RIZIČNI ČIMBENICI

Adolescenti su u današnje vrijeme izloženi velikom medijskom utjecaju. Oni se sve više oblikuju medijima (televizija, internet, filmovi, časopisi), čime se smanjuje utjecaj roditelja, vršnjaka i škole. Oni putem medijskog sadržaja stvaraju očekivanja od seksualnih odnosa (najčešće nerealnih), stvaraju percepciju o seksualnoj aktivnosti vršnjaka, razvijaju stavove o permisivnosti prema seksu, stječu općenite informacije o seksualnom ponašanju te formiraju iskrivljen doživljaj vlastite seksualnosti (Ashby i sur., 2006; Bleakley i sur., 2008, 2009.; Brown i sur., 2000; Escobar-Chaves i sur., 2005; L'Engle, i sur., 2006; Pardun i dr., 2005; Somers i Tynan, 2006; Ward i Friedman, 2006; prema Bleakley i sur., 2011; Hodžić i Bijelić, 2003). Stoga je važno utvrditi na koji način mladi percipiraju ono što vide u medijima jer se često rizična ponašanja na televiziji prikazuju u pozitivnom kontekstu, zbog čega mladi ne mogu dobiti uvid u rizičnost istog ponašanja u stvarnosti (Lepušić i Radović-Radovčić, 2013).

RIZIČNO SEKSUALNO PONAŠANJE MLADIH

Mladi su ljudi u povećanom riziku od negativnih posljedica svojih ponašanja zato što su skloni eksperimentiranju, optimistični su u vezi svoje budućnosti, teže spontanosti, ne razmišljaju o posljedicama i prepuštaju se trenucima (Lacković-Grgin, 2006). Autor Štulhofer navodi nekoliko empirijski utvrđenih obilježja adolescenata koji potvrđuju opći stav da su adolescenti izloženiiji seksualnim rizicima više od ostalih, a to su:

1. Naglašena potreba za seksualnim eksperimentiranjem, a označava da mladi često predstavljaju izraz pobune i otpora prema društvenim normama, otkrivaju svoje preferencije čestim mijenjanjem partnera te im rizik predstavlja dodatnu stimulaciju.

2. Fragmentirana informiranost podrazumijeva nedovoljno znanje o spolnosti i rizicima. Mladi znanje koje imaju najčešće dobivaju od vršnjaka, koji o spolnosti uče iz medija, pri čemu ne dobivaju odgovore na osnovna pitanja vezana za spolnost.

3. Iluzija neranjivosti označava da adolescenti smatraju da su besmrtni i nepobjedivi te stoga podcjenjuju ili ignoriraju rizike te smatraju da im se ništa ne može dogoditi.

4. Nedostatak komunikacijskih vještina često dovodi do izostavljanja dogovora oko provođenja zajedničkih intimnih odluka, kao što je uporaba kontracepcije. Razgovor o spolnosti neugodna je tema i za mlade i za roditelje te se često u potpunosti izbjegne u ranoj adolescenciji što može dovesti do donošenja ishitrenih odluka bez pravog savjetovanja.

5. Vršnjački pritisak – u adolescenciji je pojedincu najvažnija njegova vršnjačka skupina i ustaljene norme unutar skupine, stoga veliki broj mladih popusti pred vršnjačkim pritiskom, pristane na konformiranje da bi izbjegao rizik marginalizacije od strane članova skupine.

6. Hedonizam je usko povezan sa seksualnim rizicima jer adolescenti biraju kratkoročni užitak umjesto dugoročne koristi.

7. Spontanost i povjerenje znači da adolescenti prihvaćaju koncepciju romantične ljubavi, spontanosti i apsolutnog povjerenja te smatraju da su uporaba kontracepcije i izbjegavanje seksualnih rizika oni elementi koji to povjerenje narušavaju.

Rizično seksualno ponašanje odnosi se na ponašanje koje povećava izloženost neposrednim i često dugoročnim negativnim posljedicama osoba koje su uključene u seksualne aktivnosti, odnosno podrazumijeva vjerojatnost negativnog ishoda seksualnog kontakta. Seksualni rizik može se definirati kao vjerojatnost negativnog ishoda određenog seksualnog kontakta i može se podijeliti u tri skupine: rizik neželjene trudnoće, rizik zaraze spolno prenosivim bolestima te rizik seksualne viktimizacije – ucjena izazvanog seksualnog kontakta, prijetnja nasiljem i iskustvom nasilja (Štulhofer, Jureša, Mamula, 2000: 869). Talashek, Norr i Dancy (2003) navode da rizično seksualno ponašanje mladih podrazumijeva seksualno penetrativno iskustvo s više od četiri partnera, nekorisćenje kontracepcijskih sredstava tijekom spolnog odnosa te konzumaciju alkohola i droga prije ulaska u zadnji spolni odnos.

UTJECAJ ALKOHOLA I DROGA NA RIZIČNO SEKSUALNO PONAŠANJE MLADIH

Utjecaj opojnih sredstava na rizično seksualno ponašanje jedno je od najznačajnijih, no među opojnim sredstvima, alkohol se može smatrati najčešćim jer je njegova dostupnost adolescentima veća od dostupnosti droga. Iako je maloljetnicima zabranjeno prodavati alkoholna pića, u današnje vrijeme te je zabrane vrlo lako zaobići. Konzumacija sredstava ovisnosti, kao čimbenika rizičnog seksualnog ponašanja, u direktnoj je vezi sa svim ostalim čimbenicima, a ponajviše socijalnim – utjecaj obitelji i vršnjaka. Pritisak vršnjaka uvelike utječe na inklinaciju pojedinca prema konzumiranju alkohola te je neuobičajeno zateći okupljanje ili zabavu vršnjaka bez prisutnosti alkoholnih pića. Petani i Vulin (2018) ističu da su muški ispitanici tijekom prvoga spolnog odnosa bili pod utjecajem droge/alkohola. Autorica M. Lynne Cooper (2002: 102) navodi dva najčešća modela koji opisuju na koji način alkohol može uzrokovati rizično seksualno ponašanje. Prvi model nazvan je *Akutni uzročni učinci alkohola* koji pretpostavlja da kritični učinci konzumiranja alkohola potiču pojedinca da se upušta u seksualne rizike u koje se ne bi upuštao bez utjecaja alkohola. Taj se model prvenstveno odnosi na kemijske spojeve u alkoholu koji utječu na procesuiranje informacija. Na ovakav način alkohol iskrivljuje percepciju i svijest pojedinca o negativnim implikacijama i posljedicama njihovog ponašanja, kao što su seksualno nasilje i silovanje. Drugim riječima, pod utjecajem alkohola pojedinci nemaju dojam da rade nešto loše i nepoželjno što dodatno naglašava opasnost prekomjerne konzumacije alkoholnih pića (Starfelt, White, 2015). Kao kontrast kemijskom učinku na donošenje odluka, navodi se *Model učinka alkohola u vidu samoispunjavajućeg proročanstva*. Taj se model naziva *modelom očekivanja* i govori da je ponašanje pojedinca nakon konzumiranja alkohola potaknuto već postojećim stavovima

o učinku alkohola na ponašanje – ako pojedinac smatra da je uobičajeno ulaziti u seksualne odnose pod utjecajem alkohola, ponašat će se u skladu s tim očekivanjima, čak i ako nema intrinzične motivacije (Cooper, 2002). Na isti način, ako pojedinac nema takva očekivanja od alkoholom induciranog stanja, manja je vjerojatnost da će se upuštati u rizične seksualne odnose. Kao primjer samoispunjavajućeg proročanstva navodi se istraživanje iz 2000. godine koje su proveli W. H. George i suradnici i koje je uključivalo placebo grupu koja je pokazivala veću razinu seksualnog uzbuđenja i privlačenja od drugih skupina u istraživanju. Iako nisu konzumirali alkohol, njihovo snažno uvjerenje i prethodni stavovi o seksualnim odnosima pobudili su u njima osjećaje koji su bili u skladu s tim uvjerenjima. Iz istog se razloga rjeđa upotreba kontracepcijskih sredstava pojavljuje kod osoba koje u isto vrijeme imaju predodređena vjerovanja o spolnim odnosima i koje su pod utjecajem alkohola (George i dr., 2000).

Rizična seksualna ponašanja pod utjecajem alkohola nisu samo čest problem u Americi. Globalno provedeno istraživanje na 17 592 studenta pokazalo je da mladi, koji učestalo konzumiraju alkohol, tri puta češće ulaze u rizične seksualne odnose s brojnim partnerima te se također uočava veća učestalost takvog ponašanja među muškom populacijom (Weschler, Dowdall, Davenport, Castillo, 1995). Djevojke su češće marginalizirane i viktimizirane od strane društva zbog silovanja i seksualnog napada, neplanirana i neželjena trudnoća ima veći fizički i psihički utjecaj na žene te je ženski promiskuitet češće osuđivan od strane društva nego muški. Iako je alkohol mladima danas lakše nabaviti nego ostala opojna sredstva, lake droge poput marihuane, hašiša, tableta protiv bolova, antidepresivi i slične opojne tvari također imaju značajan utjecaj na razvijanje loših navika.

Pri izrađivanju budućih programa intervencije potrebno je pokušati uskladiti i prilagoditi pristup različitim tipovima pojedinaca da bi program bio uspješan s obzirom na njihove navike, uvjerenja, okolnosti i obrasce ponašanja (Cooper, 2002). Za istraživače i tvorce intervencijskih programa ključno je pokušati razumjeti što to znači biti mlad. Mladi se ne ponašaju rizično, oni eksperimentiraju i istražuju, imaju drugačije prioritete te je ono što odrasli smatraju rizičnim ponašanjem njima tek isprobavanje novih stvari. Bolje razumijevanje rizičnog seksualnog ponašanja te konzumiranja alkohola kao direktne veze omogućit će bolje intervencijske programe, a samim time i bolje rezultate. Zato je potrebno detaljno istražiti različite aspekte ovog problema, gdje bi, primjerice, prikupljanje informacije o načinu na koji alkohol biološki utječe na proces donošenja odluka moglo biti ključno. Informiranjem i stvaranjem preventivnih programa trebaju se baviti svi akteri društvenog života – obitelji, škola, uža i šira lokalna zajednica te bi također i adolescenti trebali biti direktno uključeni u proces donošenja odluka jer oni najbolje znaju vlastite okolnosti. Izrađivanje preventivnih programa bez sudjelovanja članova kritične skupine može se pokazati bezvrijednim te su takvi programi teško primjenjivi i ne daju željene rezultate. Iako je teško sastaviti jedan univerzalan program prevencije, moguće je prevenciju provoditi kroz različite programe koji nadopunjuju jedni druge i postižu željene rezultate.

NEŽELJENE TRUDNOĆE KOD ADOLESCENATA

Adolescentne trudnoće u medicinskom se kontekstu najčešće smatraju rizičnim trudnoćama. S obzirom na nedovoljnu psihičku i fizičku razvijenost trudnih maloljetnica, one su u povećanom riziku od pobačaja, preuranjenog poroda te od zaostatka razvoja ploda. Pobačaj označava prekid trudnoće prije nego što fetus može preživjeti izvan maternice. Postoje dvije vrste pobačaja, a to su spontani i inducirani. Spontani se zbivaju na prirodan način zbog zdravstvenih razloga, a inducirani se čine namjerno (Masters, Johnson, Kolodny, 2006). Petani i Vulin navode kako "36% učenica ne bi pobacile, isto toliko ih ne zna, njih 18% bi pobacile, dok ih se samo 10% izjasnilo da bi njihova odluka ovisila o stavu njihovih roditelja. Osim toga, 42% učenika se izjasnilo da ne znaju bi li partnericu nagovarali na pobačaj, a 31% ne bi nagovaralo svoju partnericu na pobačaj, 23% bi ih nagovaralo, dok se samo njih 4% izjasnilo da bi odluka ovisila o stavu njihovih roditelja. Iz ovih rezultata vidljivo je da su učenice pokazale nešto veću spremnost za zadržavanje djeteta nego učenici." (Petani i Vulin 2018: 46). Također, mlade majke susreću se s brojnim socijalnim poteškoćama jer često dolazi do izostanka pomoći obitelji i zajednice zbog čega su prepuštene same sebi (Đepina i Posavec, 2012). Neželjene maloljetničke trudnoće najčešće se povezuju s ranim ulaskom djevojaka u spolne odnose i sa seksualnom viktimizacijom. Što djevojke ranije ulaze u spolne odnose, veće su šanse da će promijeniti nekoliko seksualnih partnera, dok se uz nekonzistentno korištenje zaštite dodatno povećava rizik od neželjene trudnoće (O'Donnell i sur., 2010; prema Helfrich i McWey, 2014).

Analizirajući raznu literaturu, Kirby (2003) je sumirao neke od karakteristika koje su specifične za maloljetne trudnice. On navodi da je siromašna i dezorganizirana zajednica rizičan čimbenik za iskustvo maloljetničke trudnoće jer u takvim sredinama pojedinci imaju niži stupanj obrazovanja, češće su nezaposleni, skloni su kriminalnim i drugim rizičnim ponašanjima među kojima je i rizično seksualno ponašanje koje za posljedicu može imati neželjenu trudnoću. Nadalje, ako djevojke imaju lošiji školski uspjeh, nisku privrženost školi, nisko vrednuju akademski uspjeh te ne planiraju sudjelovati u dugoročnom procesu obrazovanja, veći je rizik od ulaska u rana seksualna ponašanja, nekorištenje kontracepcije i maloljetničke trudnoće. Kao rizične čimbenike na individualnoj razini, autor navodi permisivan stav prema seksualnim odnosima, nisku motivaciju za korištenje kontracepcije, ambivalentan stav prema trudnoći te nezainteresiranost za odgovorno spolno ponašanje.

SPOLNO PRENOSIVE BOLESTI I KONTRACENCIJA

Spolno prenosive bolesti zarazne su bolesti koje se prenose seksualnim kontaktom. Diljem svijeta, mladi su ljudi izloženi povećanom riziku zaraze spolno prenosivim bolestima. Neke spolno prenosive bolesti čak se mogu prenijeti putem rođenja ili tijekom perioda dojenja (Lazarus i sur., 2010). Problem koji se javlja kod spolno prenosivih bolesti jest neprijetnost simptoma zaraze uslijed čega zaražena osoba uopće ne traži adekvatnu medicinsku

pomoć što za posljedicu može imati teška oštećenja zdravlja, uključujući neplodnosti i smrt oboljele osobe. Također, spolno prenosive bolesti lako su, i gotovo neprimjetno, prenosive zbog čega zaražena osoba može zaraziti partnere s kojima dolazi u spolni kontakt. Spolno prenosive bolesti najčešće se pojavljuju kod mladih ljudi u dobi od 15. do 24. godine života (Hodžić i Bijelić, 2003). Negdje oko 25% novih spolno prenosivih bolesti dijagnosticirane su upravo adolescentima (Centers for Disease Control and Prevention, 2000; Jemmott, 2000; Malow i sur., 2001; prema Lepušić i Radović-Radovčić, 2013). Najraširenija bakterijska spolno prenosiva bolest među mladim djevojkama je klamidija, a najčešćim spolno prenosivim bolestima uzrokovanih virusom smatraju se AIDS, genitalni herpes, HPV te hepatitis B.

Nadalje, odluka osobe o kontracepciji ovisi o brojnim čimbenicima, kao što su dob, planovi za budućnost, bračno stanje, vrsta veze, financijsko stanje, vjerska uvjerenja, seksualni stavovi i sl. Glavni je razlog za korištenje kontracepcije sprječavanje neželjene trudnoće. Često se te neželjene trudnoće događaju mladim adolescentima. Postoje različite kontracepcijske metode, a neke od njih su oralni kontraceptivi, kondom, spužva, metode ritmom, vazektomija, prekinuti snošaj i druge.

SEKSUALNA VIKTIMIZACIJA

Problemi koji se javljaju u kontekstu seksualnosti često su posljedica iskustva seksualnog zlostavljanja u ranoj dobi (Bukowski, 1992; prema Simon i Feiring, 2008) pri čemu se misli na seksualna iskustva uz korištenje prisile bilo fizičkom silom, prijetnjom ili ucjenom (Ybarra, Strasburger i Mitchell, 2014). Ti problemi se najčešće odnose na kognitivne distorzije i emocionalne probleme koji utječu na doživljaj seksualnosti i intimnosti. Rizična ponašanja koja se razvijaju kao posljedica seksualnog zlostavljanja u djetinjstvu mogu se očitovati na dva načina: s jedne strane, rizična ponašanja se manifestiraju kroz rano ulaženje u spolne odnose, često mijenjanje spolnih partnera, zaokupljenost seksualnim aktivnostima te rjeđe korištenje kontracepcijskih sredstava. Takvo ponašanje dovodi do pojave ranih trudnoća te korištenja spolnih odnosa u svrhu dosezanja osobnih ciljeva koji nisu nužno seksualnog karaktera (Brown i sur., 1997; Fiscella i sur., 1998; Noll i sur., 2003; prema Simon i Feiring, 2008). S druge strane, iskustvo seksualne viktimizacije može utjecati i na razvoj problema kao što su strah i izbjegavanje seksualnih kontakata, seksualna anksioznost te ostale negativne reakcije koje se javljaju na pojavu situacija koje na neki način uključuju seksualne aktivnosti (Briere, 2000; Merrill i sur., 2003; Noll i sur., 2003; Trickett i sur., 2005; prema Simon i Feiring, 2008). Oba disfunkcionalna oblika ponašanja narušavaju mogućnost ulaska pojedinca u stabilne intimne odnose.

PREVENCIJA RIZIČNOG SEKSUALNOG PONAŠANJA KOD ADOLESCENATA

Autorica Bašić prevenciju definira kao “čin, postupak ili ukupnost radnji koje se poduzimaju da se što spriječi, radnja koja će proizvesti kao posljedicu zaštitu od čega. Prevenirati znači preduhitriti, određenom radnjom (u)činiti da se što izbjegne. Preventer je svako sredstvo ili naprava koja zaštićuje od udara, oštećenja, zagađenja, infekcije, socijalni i sl. nevolja itd., ili osigurač, štitnik, štit, brana, branik (postaviti, primijeniti...)” (Bašić, 2009: 93). Prevencijom se ujedno smatra pokušaj preveniranja postojećih problema da se oni ne bi pogoršali, no danas je potrebno nastojati prevenirati poremećaje u ponašanju prije nego se oni uopće razviju. Dobro definirani ciljevi prevencije omogućavaju njezinu uspješnu provedbu te su ključan element u organiziranju društva i pojedinaca unutar njega. Osim ciljeva, sami programi prevencije trebaju biti dobro razrađeni te usklađeni s potrebama svih članova društva. Iz tog razloga brojni autori prevenciju dijele na primarnu, sekundarnu i tercijarnu da bi konkretizirali potrebne stadije prevencije, hitnost provedbe i osobe koje se provedbom bave. Pri tome se primarna prevencija bavi smanjenjem novih slučajeva poremećaja, sekundarna nastoji smanjiti stopu utvrđenih slučajeva s poremećajima u ponašanju, a tercijarna smanjuje nestabilnost povezanu s postojećim poremećajima (Bašić, 2009). Budući da se prevencija shvaća kao skup postupaka koji nastoje otkloniti djelovanje rizičnih čimbenika te ojačati čimbenike zaštite, potreban je zajednički doprinos različitih profesija i područja života. Teorijska analiza prevencije i njezinih ciljeva, obilježja i aktera daje općenite upute za djelovanje koje se mogu prilagoditi bilo kojoj vrsti rizičnog ponašanja pa tako i u svrhu preveniranja rizičnog seksualnog ponašanja. Budući da je rizično seksualno ponašanje rastući problem, postoje brojna istraživanja koja su se bavila njihovim uzrocima, čimbenicima i posljedicama te su u skladu s njima razvijene strategije i programi prevencije da bi se mladima omogućili bolji uvjeti razvoja i samim time bolja budućnost. Na primjer, Svjetska je zdravstvena organizacija provela istraživanje “Health behaviour in school-aged children” (HBSC) te je u izvješću za 2009./2010. godinu prezentirala rezultate koji se odnose na seksualno ponašanje 15-godišnjaka diljem Europe (Kuzman; Šimetin; Franelić, 2012). To je istraživanje pokazalo da je 13% djevojčica i 26% dječaka u Hrvatskoj imalo spolne odnose. Zanimljiv rezultat uočen je na Grenlandu gdje je 71% djevojčica i 46% dječaka imalo seksualni odnos. Drastična razlika među spolovima uočena je u Armeniji gdje je 2% djevojčica i 45% dječaka imalo seksualni odnos. Nadalje, Bašić (2009: 374) navodi da se programi prevencije poremećaja u ponašanju često planiraju bez znanja o praksi utemeljenoj na znanosti, stoga postoje rizici neuspjeha takvog planiranja. Neki od rizika su opasnosti da se poremećaji ne poboljšaju na vrijeme ili čak pogoršaju situaciju mladim ljudima kojima se pokušalo pomoći, da su rezultati istraživanja mali pa se resursi utrošeni na istraživanje smatraju uzaludnim gubitkom te postaje upitno isplati li se financirati dodatne preventivne programe (Bašić, 2009). No, unatoč rizicima, diljem svijeta provode se različiti programi prevencije rizičnog seksualnog ponašanja i njihovi rezultati značajni su za razvijanje novih strategija s konačnim ciljem smanjenja učestalosti takvog ponašanja. Becker u svom djelu “High-risk sexual behavior, interventions with vulnerable populations” (1998: 59) predstav-

lja nekoliko teorijskih programa za prevenciju rizičnog seksualnog ponašanj. Jedna je od tih teorija takozvana *Teorija razumnog djelovanja*. “Ova teorija navodi da se individualno djelovanje najbolje može predvidjeti namjerom osobe da se bavi određenim djelovanjima. Teorija razumnog djelovanja predlaže da se potencijal da se određena vrsta ponašanja usvoji očituje u njihovom visokom vrednovanju ili poimanju kao poželjnom određenoj osobi kao i njegovoj vršnjačkoj grupi.” (Becker; Rankin; Rickel, 1998: 59). Ta je teorija direktno povezana s utjecajem socijalne okoline pojedinca jer odluka mladih da se upuste u rizično seksualno ponašanje ovisi o njihovoj osobnoj percepciji rizika i percepciji prihvatljivog i poželjnog ponašanja drugih članova vršnjačke skupine. Drugi je model prevencije, koji Becker predstavlja, *Model informacija-motivacija-bihevioralne vještine* (IMB model). Taj model razvili su Fisher i Fisher 1992. godine te je njegova primarna primjena bila prevencija zaraze HIV-om u fakultetskoj populaciji. “IMB model pretpostavlja da je vjerojatnost da pojedinci primjenjuju preventivne oblike ponašanja pri ulasku u spolne odnose fundamentalno predodređeno razinom informiranosti (npr. znanja), motivacijom i njihovim bihevioralnim vještinama.” (Becker, Rankin, Rickel, 1998: 60–64). Taj se model pokazao kao učinkovita i korisna metoda za razumijevanje i uspješnu intervenciju u prevenciji nepoželjnog seksualnog ponašanja

ZAKLJUČAK

Rizično seksualno ponašanje sa sobom nosi brojne posljedice – psihološke, biološke te socijalne. Psihološki čimbenici koji uzrokuju poremećaje u ponašanju i rizično seksualno ponašanje potječu iz nestabilnog mentalnog stanja pojedinca, a psihološke posljedice predstavljaju krajnji rezultat takvog ponašanja. Adolescenti koji se upuštaju u česte spolne odnose s partnerima, koje ne poznaju ili poznaju, slabo riskiraju osjećaj kajanja i srama što može uzrokovati distanciranje od obitelji i bližnjih. Najopasnije biološke posljedice za adolescente su ipak spolne bolesti i neželjena trudnoća. Trudnoća adolescente stavlja pred izbor jedne od opcija za budućnost: pobačaj, rađanje i odgajanje ili rađanje i posvajanje. Sve tri opcije imaju svoje posljedice. Socijalne posljedice rizičnog seksualnog ponašanja direktno su povezane s psihološkim i biološkim. Adolescenti koji razviju dodatne psihološke probleme, bolest ili trudnoću moguća su opasnost za društvo što često dovodi do marginalizacije pojedinca unutar zajednice. Pojedinaac može odbiti zajednicu, ali i zajednica može osuditi i okrenuti leđa pojedincu iz straha od nasilnog ponašanja, prenošenja bolesti ili negativnih oblika ponašanja. Svaki pojedinac unaprijed treba biti upoznat sa svim posljedicama koje seksualno ponašanje stvara. Također je u tom segmentu ključna kvalitetna komunikacija odraslih s djecom. Seksualnost ne treba biti tabu tema niti ju roditelji trebaju izbjegavati jer na taj način samo štete svojoj djeci. Mladi trebaju razviti odgovoran pristup prema seksualnosti i ne padati pod snažne utjecaje svojih vršnjaka. Također se u školama trebaju provoditi različiti preventivni programi na tu temu te osvijestiti važnost korištenja kontracepcije.

BIBLIOGRAFIJA

- Berk, L. E. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Zagreb: Naklada slap
- Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga
- Becker, E., Rankin, E., Rickel, A.U. (1998). High-risksexual behavior. Interventions with vulnerable populations. New York: SpringerScience+Business Media New York.
- Fingerson, L. (2005): Do Mothers' OpinionsMatterinTeens' SexualActivity?, Journal OfFamilyIssues, Vol. 26, No. 7, 947-974.
- Hiršl-Hečej, V., Štulhofer, A. (2001). Urban AdolescentsandSexualRiskTaking, 67 CollegiumAntropologicum, 25 (1), 195–212
- Kirby, D. (2003) Riskandprotectivefactorsaffectingteenpregnancyandtheeffectivenessofprogramsdesigned to address them, (u) Reducing adolescent risk toward an integrated approach, Romer, D. (ur), Sage Publications, Thousand Oaks, 265-283
- Kuzman, M. (2009). Rizična ponašanja u vezi s HIV/AIDS-om u osobito ugroženih skupina mladih u Hrvatskoj: brza procjena i intervencija. Zagreb: UNICEF za Hrvatsku: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Kuzman, M., Šimetin, I., Franelić, I. (2012). Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2013/11/HBSC_10.pdf)
- Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija adolescencije. Jastrebarsko : Naklada Slap
- Lazarus, V. J., Sihvonen-Riemenschneider, H., Laukamm-Josten, U., Wong, F., Ljiljestrاند, J. (2010): SystematicReviewofInterventions to PreventtheSpreadofSexuallyTransmittedInfections, Including HIV, Among Young Peoplein Europe, Croatian Medical Journal, 51(1), 74-84
- Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M., Ricijaš, N. (2008): Podložnost vršnjačkom pritisku kod adolescenata - izazovi definiranja i mjerenja, Ljetopis socijalnog rada 2008., 15 (3), 401-419
- L'Engle, L. K., Jackson, C. (2008): SocializationInfluences on EarlyAdolescents' CognitiveSusceptibilityandTransition to SexualIntercourse, Journal ofresearch on adolescence, 18(2), 353-378
- Lepušić, D., Radović-Radovčić, S. (2013). Alcohol – a predictor of risky sexual behavior among female adolescents 52 (1), 3-8.
- Ross, J., Wyatt, W. (2000): Sexualbehaviour (u) Health andHealthBehaviouramong Young People, Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., 70 Todd, J. (ur), Health Policy for ChildrenandAdolescents (HEPCA) Series No. 1, World Health Organization

Nina Huterer
Antonella Nagy
Filozofski fakultet Osijek

RISKY SEXUAL BEHAVIOUR

Abstract

Sexuality is a fundamental component of human personality, but adolescent sexuality is often referred to through the prism of risk and promiscuity. Adults rarely accept young people as sexual creatures – their sexuality is often viewed as something that should be controlled and limited. Adolescent sexuality in the Croatian context is marked by the strong traditional and conservative attitudes towards gender and sexuality. Therefore, the fact that topics such as sexual education in schools, prevention of unwanted pregnancies, and lectures on contraceptives are still controversial is not surprising. During the period of adolescence, young people encounter numerous physical and psychosocial changes. These changes directly influence the formation of sexual identity, which is further shaped by the individual and environmental factors. It is well known that young people tend to engage in various risky behaviours because they are curious, like to experiment, believe that nothing bad can happen to them and, first and foremost, want to test their maturity and autonomy. The purpose of this paper is to highlight and define the essential features of risky sexual behaviour in adolescence. Furthermore, the paper emphasizes the impacts on sexual behaviour of young people, such as peer pressure, influences of drugs and alcohol and other individual, proximal and widespread environmental factors. The emphasis is also on the importance of preventing risky sexual behaviour in regard to different sexually transmitted diseases, influences, and the proper contraception usage.

Keywords: *adolescence, sexual identity, prevention, contraception, sex illnesses, unwanted pregnancy*

Antonela Jančić
Klara Jurišić
Anja Lončarić
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Stručni rad
UDK 316.3

POSTMODERNA I PROMJENE U BRAKU I OBITELJI

Sažetak

Potaknuti sve učestalijim razvodima braka, izvanbračnim zajednicama, jednočlanim kućanstvima te samobranim obiteljima prepoznali smo ovu temu aktualnom. Ubrzana modernizacija, individualizacija i urbanizacija samo su neki od čimbenika koji su doveli do promjene uloga u postmodernističkim obiteljima. Kroz ovaj rad nastojat ćemo se поближе upoznati s razdobljem postmoderne te shvaćanjem postmoderne od religijske strane. Pokušat ćemo objasniti problematiku braka i obitelji u suvremenom društvu, pokazati koji su mogući razlozi sve češćih problema unutar obitelji i braka te kako se društvo mijenjalo kroz vrijeme.

Ključne riječi: *modernizacija, razvod braka, religija*

UVOD

Društvo, od vremena kada je nastalo do danas, suočava se s različitim promjenama unutar gospodarskog, socijalnog i moralnog konteksta. U svim fazama razvoja društva dolazi do promjena u vrijednosnom sustavu te se danas sve više govori o mnogostrukoj destruktivnosti. Prema Koprek (2015) destrukcija dovodi do rastakanja školstva, odgoja i obrazovanja te ruši norme morala i okvire znanja. Neizostavan za spomenuti je i neprestan proces modernizacije i urbanizacije koji dovodi i do promjena unutar obitelji. Mnogi čimbenici doveli su do krize društva i razaranja obitelji i braka. Prema tome poseban naglasak je na ideologijama kao što su: komunizam, feminizam i genderizam. Unutarnji čimbenici prema Koprek (2015) koji rastaču brak i obitelj su: ljudska sebičnost, nespремnost i nesposobnost za komunikaciju, bračna nevjernost i zla različitih ovisnosti.

„Liberalizam koji se pojavio kao dominirajuća vrijednost u posljednjih nekoliko desetljeća imao je za posljedicu jačanje filozofije individualizma i veće mogućnosti slobode izbora načina života“ (Maleš, 2012, 13). U današnje vrijeme sve se više mijenjaju uloge muškarca i žene, što dovodi do nesuglasnosti u braku i obitelji. Vrijednosti se sve više iskrivljavaju, što znači da ljudi sve više pribjegavaju sebičnosti, ne mareći pritom za druge, već su usmjereni samo na svoju korist. Ubrzan način života, čovjekova volja za dominacijom i svojevrsna žudnja za moći dovodi do toga da se čovjek sve više izolira od društva i „da jednostavno raskine sa svim vrijednostima koje postoje izvan njega“ (Koprek, 2015, 760). Sve dosad spomenute promjene dovode do novog društvenog poretka i koncepta humanizacije. Prema Jurčević-Lozančić (2012) odnos između potrošnje i proizvodnje i stjecanje materijalnih dobara smanjuje ljudsku spontanost, potrebu za opuštanjem s obitelji i prijateljima, umanjuje emocije i razmišljanje o duhovnosti te izgradnju kvalitetnog odnosa sa sobom i drugima. Zbog svih navedenih čimbenika koji razaraju današnje društvo, potrebno je ozbiljnije promatrati društvo koje sve više stvara „umrežene usamljenike“ koji društvenim mrežama, bez izravnog kontakta s drugima, stvaraju virtualni svijet i na taj se način odmiču od stvarnog svijeta i potpuno zanemaruju prave vrijednosti života. Važno je osvijestiti činjenicu da vrijednosti kroz život stvaramo komunikacijom, druženjem, uvažavanjem, pomaganjem, empatičnošću i iskrenošću. Promjene tradicionalnog oblika života unutar obitelji dovele su do nejasnoća u stvaranju uloga u braku i obitelji. Govorimo o vremenu kada nasilje razara sve oko nas, od temeljnih ljudskih vrijednosti do obitelji i brakova. „Mladi žive u društvu krize – koju oni nisu izazvali, društvu rizika – koje oni nisu proizveli, već upravo obratno: oni postaju žrtve društva krize i društva rizika“ (Miliša i Bagarić, 2012, 79). Nasilje je danas postalo sastavni čin društvene inicijacije i posljedica karakteristika modernog društva: narušeni obiteljski odnosi, odnosi s vršnjacima, osamljivanje, maltretiranje, zlostavljanje, agresija, delinkventno ponašanje, destruktivni stavovi i dr. (Miliša i Bagarić, 2012). Navedene promjene koje se događaju unutar društva su dinamične i mogu dovesti do potpunog otuđenja čovjeka te je važno osvijestiti ozbiljnost sve većih kriza vrijednosti i društva u cjelini. Stoga je potrebno da svaki čovjek individualno ne dopusti da nastradaju bitne vrijednosti braka i obitelji, koje mogu biti najljepše razdoblje života.

DEFINICIJA POSTMODERNE I NJENA OBILJEŽJA

Na samom početku važno je spomenuti tri različita koncepta društva: tradicionalno, moderno i postmoderno. Tradicionalnim društvima označavamo ona koja se temelje na ustaljenim društvenim obrascima te je podjela uloga unutar takvih obitelji često strogo određena. „Moderno društvo se u svim tim točkama razlikuje od svakog prethodnog: ljudi su orijentirani na cilj, prevladava vrijednosna neutralnost i proračunatost, ljudi u interakcijama ne nastupaju kao cjelovite ličnosti, već kao akteri čija obilježja definira cilj i smisao akcije (funkcionalna specifičnost), prevladavaju principi - jednake primjene normi prema svima, principi postignuća“ (Kregar, 1994, 218). Postmoderna je naziv za skup opće društvenih gibanja koja dominiraju drugim dijelom prošloga stoljeća pa sve do današnjice. Ona označava

dominaciju konzumerizma, koji potaknut rasprostranjenosti i dostupnosti masovnih medija, vrijednost određuje tržišnom isplativošću ili drugim riječima, popularnošću proizvoda. Prvi radovi o postmodernom društvu javljaju se krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina (Aračić i Nikodem, 2000). Spomenuti autori takvo razdoblje još nazivaju razdobljem *hiperrealnosti*. „U postmodernoj obitelji, za razliku od tradicionalne nuklearne obitelji, uočljiva je tendencija prema dominaciji osobnih interesa, dok je opće dobro u drugom planu“ (Maleš, 2012, 13). Dakle, društvo neprestano prolazi kroz različite faze razvoja. Kroz te faze dogodile su se promjene i u vrijednosnom sustavu koje se odnose i na promjene u braku i obitelji. Danas govorimo o novoj slici i kvaliteti života uopće. Posljedice nastale kao rezultat procesa modernizacije, individualizacije, socijalne diferencijacije i fragmentacije su ponajprije: učvršćivanje načela slobodnog izbora partnera, ostvarivanje prava žena i djece, sve veći broj partnerskih brakova, povećanje spolne slobode i dr. (Aračić i Nikodem 2000). Rezultati mnogih istraživanja pokazuju da su partneri vrlo različiti, ne samo prema učestalosti sudjelovanja u obiteljskim obvezama nego i prema vrsti obavljene djelatnosti te se vjeruje da je, kako bi se postigao sklad između obiteljskog života i posla, važno da bračni parovi uspostave ravnotežu i međusobno razumijevanje. (Pašalić i Kreso, 2004, prema Maleš, 2012) smatraju kako je jačanje interesa za vlastito dobro dovelo do toga da se članovi obitelji sve češće nalaze u procjepu između zadovoljavanja vlastitih individualnih potreba i želja i onih obiteljskih; između zahtjeva posla i obitelji; između privlačnosti uspona u vlastitoj karijeri i ljepote podizanja djece; između obiteljskih obaveza i odricanja od mnogih drugih zadovoljstava i sl. „U strategiji dužničkog ropstva život se svodi na preživljavanje. Tako smo i dobili novu stečajnu generaciju. „Istovremeno pod tiranijom konzumerizma, mlade obitelji provode sve više slobodnog vremena u “novim religijama” – (mega)trgovačkim centrima, koji osobito u zemljama u tranziciji niču kao gljive poslije kiše“ (Miliša, 2016). Važno je spomenuti i proces pluralizacije obiteljskih struktura, o čemu prema Maleš (2012) svjedoče i demografski podaci. Naime, u obiteljskoj slici stanovništva Hrvatske najvećim dijelom su bračni parovi s djecom (57,9%), potom slijede jednoroditeljske obitelji koje čine majke s djecom (12,5%) i očevi s djecom (2,6%). Iz toga se može zaključiti kako rađanje potomstva u današnje vrijeme i nije prioritetan cilj braka. Uzimajući u obzir kvalitetu obrazovnih utjecaja suvremenih obitelji u kontekstu društva, (Bergmann, 2009, prema Jurčević-Lozančić, 2012) tvrdi da nema razloga za zabrinutost jer mnogi roditelji pokazuju elastičnost najboljih izbora iz mnogih životnih situacija, pronalaženjem novih modela ili oblika obiteljskih veza.

KONTEKST POSTMODERNE OD STRANE RELIGIJE

Postmodernizam čovjeku donosi slobodu u svim pogledima, potiče njegov individualizam i njegov put za onim što želi. „Promicana preko postmodernih medija utopija individualne sreće vodi posljedično do slabljenja osjetljivosti na potrebe drugog čovjeka, do ravnodušnosti za njegovu sudbinu i povlačenja od suradnje s drugima, sve do obezvrjeđivanja drugoga kao sredstva za postizanje vlastitih ciljeva“ (Stala, 2015, 470). Vlč. Jurišić na teološkoj tribini „Vjera u suvremenom društvu“ 2017. godine, ističe da je postmoderni

program kombinacija odbacivanja javne religioznosti, inzistiranje na subjektivnosti odnosa prema Bogu i miješanje različitih praksi unutar vlastite vjere. Čovjek u postmoderni odbacuje religiju i tradiciju, gubi vrijednosti i sve podređuje samome sebi. Suvremeno društvo prožeto je hedonizmom, materijalizmom, individualizmom i tako dolazi do otuđenja. Kao odgovor na takvu situaciju Stala (2015) navodi da u takvoj situaciji kršćani ne smiju šutjeti, nego se moraju vraćati primarnim načelima iz Evandjelja te upozoravati na temelje civilizacije ljubavi i podsjećati kako bez ljubavi nije moguća humanizacija svijeta. „Temeljni program gradnje civilizacije ljubavi, prema mišljenju Ivana Pavla II., svodi se na prožimanje života i čovjekova djelovanja duhom Evandjelja u svim njegovim strukturama: društvenim, kulturološkim, ekonomskim i političkim, izražavajući se ostvarenjem društvene pravednosti i ljubavi, odustajanjem od nasilja i iskorištavanja i poštovanjem dostojanstva svakog čovjeka“ (Stala, 2015, 471). S religijskog stajališta postmoderno društvo puno je opasnosti i zbog tih opasnosti dijete mora iskusiti Božju ljubav, a ne samo slušati o njoj. Od rane dobi dijete se mora učiti ljubavi, poštovanju i međuljudskim odnosima. Kako slabi religijska uloga obitelji, djecu o vjeri i interpretaciji vjere, treba podučavati župna kateheza i vjeronauk u školama. Brak, obitelj, njihova definicija i struktura promijenila se zbog porasta nevjenčanih zajednica, odgađanja brakova i zbog velikog broja rastava. Također, Volarević (2018) navodi da je roditeljstvo u krizi, a pogotovo majčinstvo. On navodi da je majčinstvo danas ugroženo zbog radikalnog feminizma, koji postavlja majčinstvo kao prepreku ženama i da se smatra da su zbog toga podređeni muškarcu. Također, navodi da je majčinstvo ugroženo i zbog rodne ideologije, ekonomskih društvenih struktura i surogat majčinstva. Volarević (2018) navodi da je vrlo važno vratiti dostojanstvo majčinstva u društvo, koje danas kao da je zanemario ljepotu i bogatstvo majčinstva.

DEFINICIJA BRAKA I OBITELJI

Postoje brojne definicije obitelji. „Obitelj je prva životna skupina kojoj pripadamo; ona je više od zbroja pojedinaca koji dijele jedinstven fizički i psihosocijalni prostor. Obitelj je prirodni socijalni sustav koji ima svoju strukturu, funkcije, pravila, uloge, načine komuniciranja, načine suočavanja s problemima i njihovim rješavanjem“ (Štalekar, 2010, 243). Prije se brak definirao kao zajednica muškarca i žene. U postmoderni brak više nije samo između muškarca i žene, već on može biti i između pripadnika istog spola. Isto tako mijenja se i definicija obitelji. „Klasične definicije obitelji koje uzimaju brak i krvno srodstvo kao njezina bitna određenja više ne pokrivaju sve tipove obitelji“ (Maleš, 2012, 13). Nuklearna, odnosno tradicionalna obitelj, je obitelj koja se sastoji od majke, oca i djece. U postmoderni više ne postoje samo nuklearne obitelji i obitelj se ne može tako definirati. U postmodernizmu obitelji mogu biti: razvedeni bračni parovi s djecom, posvojiteljske obitelji, samohrani roditelji, udomiteljske obitelji, istospolne obitelji, alternativne zajednice, izvanbračne obitelji, surogat obitelji te parovi bez djece. „U postmodernoj obitelji, za razliku od tradicionalne nuklearne obitelji, uočljiva je tendencija prema dominaciji osobnih interesa, dok je opće dobro u drugom planu“ (Maleš, 2012, 13). „U obiteljskoj slici stanovništva Hrvatske najvećim dijelom

su bračni parovi s djecom (57,9%), potom slijede jednoroditeljske obitelji koje čine majke s djecom (12,5%) i očevi s djecom (2,6%)“ (Maleš, 2012, 14).

NUKLEARNA OBITELJ

Nuklearna obitelj je tradicionalna obitelj koja se sastoji od oca, majke i djeteta. Obitelj i struktura obitelji se tijekom godina sve više mijenja. Volarević (2018) navodi da su na promjene utjecali pojednostavljenje zakonske procedure razvoda braka, sekularizacija, porast ekonomske neovisnosti žena, razni oblici stresa, pojava alternativnih zajednica i brakova. Sve te promjene utjecale su na to da se broj nuklearnih obitelji smanjuje. Maleš (2012) navodi da iz nuklearnih obitelji danas često nastaju obitelji razvedenih bračnih parova s djecom i samohrani roditelji.

POSVOJITELJSKE, UDOMITELJSKE I SUROGAT OBITELJI

Jedan oblik nuklearnih obitelji danas može biti uz posvojeno, udomljeno ili dijete surogat majke. Također, ovaj oblik obitelji u nekim zemljama može biti primijenjen i kod istospolnih brakova. „Udomiteljstvo se definira kao oblik skrbi izvan vlastite obitelji kojim se osobi u obiteljskom okruženju pruža briga primjerena njezovoj dobi i potrebama“ (Ljubotina, Radović i Jelača, 2005, 2). Dijete odlazi u udomiteljske obitelji kada nema odgovarajuću skrb u svojoj obitelji ili nema svoju obitelj. Tada umjesto odlaska u dom za nezbrinutu djecu može ići u udomiteljsku obitelj. Posvojiteljske obitelji su stalni oblik udomiteljstva. Da bi netko posvojio dijete, mora proći kroz brojne procedure i mora biti spreman na duži period čekanja. Dijete mogu posvojiti i osobe koje nisu u braku ili članovi izvanbračne zajednice, ali prednost imaju bračni parovi. Prema podacima koji su izneseni u utorak 6.11.2018. na stručnom skupu Udruge za potporu u posvajanju Adopta “I ja želim obitelj”, više od 3.000 djece u Hrvatskoj nalazi se u sustavu alternativne skrbi, njih 413 ima uvjete za posvojenje, dok je potencijalnih posvojitelja 1316. Do kraja listopada u Hrvatskoj posvojeno je 85 djece. Predsjednica Adopte Andreja Turčin smatra da se statistika može povećati, ako se ubrza postupak oduzimanja roditeljske skrbi i uvedu poticajne mjere za veći broj posvajanja, osobito za djecu starije dobi, nacionalne manjine i djecu s poteškoćama. Parovi uzimaju dijete od surogat majke onda kada oni nisu u mogućnosti imati svoje dijete. Surogat majke često to čine kako bi pomogle nekome tko ne može imati dijete, a htio bi. Volarević (2018) navodi da najveći broj surogat majki dolazi iz siromašnih zemalja poput Indije i to čine ponajprije zbog neimaštine kako bi osigurale svoju egzistenciju.

ISTOSPOLNE ZAJEDNICE

Istospolne zajednice sastoje se od dva pripadnika istog spola, od dva muškarca ili dvije žene. Istospolni brak sve se više prihvaća u svijetu. Nizozemska je 2001. prva legalizirala istospolne brakove. U Hrvatskoj se sklapanje životnog partnerstva omogućilo istospolnim parovima 2014. godine. Iako se prije roditeljstvo povezivalo samo s heteroseksualnim parovima, danas to nije slučaj. Sve se više prihvaćaju istospolne zajednice. Članovi istospolnih zajednica u nekim zemljama mogu postati roditelji posvajanjem, udomljavanjem ili surogatstvom. I dalje je najčešći oblik roditeljstva u istospolnim zajednicama, ako je jedan od roditelja već imao dijete kada je ušao u brak sa svojim partnerom. Iako se istospolne zajednice sve više prihvaćaju u društvu i iako im je omogućeno posvajanje u određenim državama, oni često nailaze na prepreke pri posvajanju. Pri posvajanju prednost u većini slučajeva imaju heteroseksualni parovi. Često nailazimo na brojne stereotype o istospolnim parovima i o tome zašto ne trebaju imati djecu. Koruga (2015) navodi da na temelju zaključaka brojnih istraživanja o razlikama djece koja žive u heteroseksualnim i homoseksualnim obiteljima, razlike nema. Također, navela je i neke od komentara djece kojima su roditelji istospolni parovi iz istraživanja provedenog u Engleskoj: Eleanor, 8 godina: „Mislim da je različita. Mislim da... Pa najprije, drugi nemaju Charlija, mog malog brata, koji trči okolo i sve upropasti ... skače po mojoj zadaći. Ne znam kako da objasnim, ali mislim da ima razlike između drugih i nas zbog načina na koji svi skupa radimo. Da... Pašemo si kao puzzle.“ (Koruga, 2015, 70) Jennie koja ima 10 godina kaže: „Mislim da je moja obitelj otprilike ista. U redu je imati dvije mame, nema ništa loše u tome, one se samo vole. Toliko dugo dok se vole, sve će biti u redu.“ (Koruga, 2015, 70) Komentare je zaključila Megan, djevojka koja ima 23 godine „Ne mislim kako postoji generalna, znate, stereotipična obitelj bilo gdje zapravo. Mislim da upoznaš bilo čiju obitelj u svakoj postoje čudne stvari i zanimljive stvari i stvari koje su odlične, ali i stvari koje nisu toliko dobre.“ (Koruga, 2015, 71) „Po ovim komentarijama vidimo kako djeca homoseksualnih roditelja imaju sasvim normalan društveni, osobni i intelektualni razvoj. Komentari koje su davali, onakvi su kakve bismo mogli čuti i od djece heteroseksualnih roditelja, te su prikladni njihovoj dobi“ (Koruga, 2015, 74). Ukoliko je zakonski omogućeno homoseksualnim parovima da imaju djecu, onda bi im trebalo omogućiti da njihova djeca ne budu izložena diskriminaciji i brojnim stereotipima.

RASPAD BRAKA I OBITELJI

Kada govorimo o raspadu braka i obitelji Maleš (2012, 13) navodi kako je kultura individualizma jedan od čimbenika koji dovodi do sukoba partnera i raspada braka. Razlog tome je što se takva kultura ne podudara s vrijednostima i zahtjevima koji traži život u zajednici. Bubalo (2015) smatra da je razvoj industrijskog društva doveo do uključivanja žene na sve razine javnog života, što je na kraju dovelo do skoro potpune ravnopravnosti s muškarcima, ali i do promjene njezine uloge kao majke i supruge. Sve je to, kako spomenuti autor govori, dovelo do dubokih promjena unutar same obitelji, ali i do istinske krize braka

i obitelji. Vrlo je važno istaknuti uloge u tradicionalnoj obitelji, ali i usporediti ih s postmodernističkim gledištem. „Podjela uloga u obitelji tradicionalnih društava strogo je određena: muškarac radi izvan kuće i ekonomski skrbi za svoju obitelj, a žena ostaje kod kuće kao domaćica. Muškarac (*pater familias*) je subjekt u obitelji, dok su žena i djeca objekt njegove ljubavi, možda često samovolje“ (Aračić, Nikodem, 2000, 292). Nadalje, kada govorimo o postmodernističkim ulogama u obitelj prema Aračić, Nikodem (2000) na nju su utjecale: modernizacija, individualizacija, urbanizacija, razvoj znanosti i tehnologije te brojni drugi čimbenici. „Neke od tih promjena su: učvršćivanje načela slobodnog izbora partnera, ostvarivanje prava žena i djece (žene i djeca postaju subjekti u društvu i u obitelji), sve veći broj partnerskih brakova - što je posljedica povećane ekonomske neovisnosti žena i mogućnosti raskida nezadovoljavajuće bračne veze, povećane spolne slobode i dr.“ (Aračić, Nikodem, 2000, 292). Također, potrebno je istaknuti kakva je uloga djeteta u modernoj obiteljskoj zajednici. Prema Jurčević, Lozančić (2011) kod djeteta se vide pozitivne promjene na relaciji roditelj-dijete. „Dijete je ravnopravni član, koji dobiva određene ideje od obitelji, temeljna pravila ponašanja, ali ima pravo na svoje mišljenje i djelovanje. Nadalje, živi s majkom i ocem, dijete ima priliku ispuniti svoje osnovne fizičke, egzistencijalne, psihološke potrebe i konstantan osjećaj uspjeha“ (Jurčević-Lozančić, 2011, 125). No, govoreći o modernoj obitelji ne smijemo zaboraviti da raste broj rastava te to može utjecati na dijete i njegovo ponašanje. Prema portalu N1 u 2017. godini brak je sklopilo 20 310 parova, od čega 51% vjerskih, a 48,4% građanskih. U istoj godini razvedeno je 6 265 brakova, što znači da je prosječno trajanje razvedenog braka 14,7 godina. „U većini slučajeva rastava braka je zapravo rastakanje postojeće obitelji. U današnjem vremenu kada se govori o rastavi i nesvjesno u prvi plan dolaze bračni parovi, govori se o rastavljenim i raspalim brakovima, a rjeđe o rastavljenim i razorenim obiteljima“ (Baloban, 2002, 347). Kuća (2017) smatra da je došlo do sve većeg raspada braka, što dovodi i do novih oblika, proširenih te samohranih obitelji. „Istraživanja provedena posljednjih desetljeća ustanovila su da među opće faktore rizika za razvod braka spadaju: sklapanje braka u tinejdžerskoj dobi, siromaštvo, nezaposlenost, niska razina obrazovanja, kohabitacija, iskustvo predbračnog začeca i/ili porođaja, nova bračna zajednica koja uključuje djecu iz prijašnjih bračnih zajednica, miješani brakovi, drugi ili treći brak te neodrastanje uz roditelje koji su u braku“ (Kuća, 2017, 36). Prema Kuća (2017) u literaturi se navode tri tipa razvoda, a to su: razvod kao vrsta poslovnog dogovora, prijateljski razvod i visokokonfliktni razvod. Za prvu vrstu razvoda karakteristična je smanjena komunikacija između supružnika, bez emocionalnih osjećaja te se oni dogovaraju isključivo kada se radi o njihovoj djeci. Kod prijateljskog razvoda supružnici bolje funkcioniraju kao prijatelji, nego u ljubavnoj vezi ili braku. Najteži oblik je visokokonfliktni razvod, kod kojeg je karakterističan visoko izražen sukob među supružnicima, koji ne uspijevaju riješiti nesuglasice. Svoj sukob pretvaraju u „ratovanje“ te to šire i na ostatak obitelji. Autorica Kuća (2017) spominje da su takozvane samačke obitelji sve češći oblik života. Potreba za visokoobrazovanim ljudima dovela je do produžavanja obrazovanja, ekonomska kriza dovela je do izražene pojave da mladi ostaju duže kod svojih roditelja, ostavljajući na svojim roditeljima teret njihovog školovanja i nezaposlenja. „Upravo zato što brak nije više niti nužnost, niti očita vrednota, odgađa se vrijeme stupanja u brak kod onih koji to žele. Također, istraživanja su pokazala da odrasli

savjetuju mladima da žive neko vrijeme u suživotu i da ne žure s vjenčanjem te upozoravaju da se vrijeme stupanja u brak pomiče prema tridesetoj godini života“ (Kuća, 2017, 30). Vrlo je važno osvijestiti koliko raspad braka i obitelji mogu utjecati na svakog člana te obitelji te je važno pokušati pronaći pravilno rješenje za takve probleme. „Drugim riječima, podrška bračnog partnera u takvim situacijama znatno doprinosi razjašnjenju moguće konfliktne situacije i smanjenju obiteljskog stresa. Rezultati mnogih i različitih istraživanja pokazuju da se partneri međusobno razlikuju ne samo prema učestalosti kojom sudjeluju u obiteljskim obvezama već i prema tipu aktivnosti“ (Jurčević-Lozančić, 2011, 125).

UTJECAJ RAZVODA BRAKA NA PONAŠANJE DJETETA

Dobri partnerski odnosi i realna očekivanja ključ su uspješnog odnosa u braku, a bračni partneri moraju shvatiti da nije moguće ostvarenje svih njihovih želja i potreba. Autorica Kuća (2017) navodi da je za dobre partnerske odnose važno zadovoljstvo partnera načinom na koji im on ispunjava njihove kriterije. Partneri koji su zadovoljni svojim odnosom više komuniciraju, pokazuju više suosjećanja i ispunjavaju potrebe druge osobe, ne zanemarujući vlastite želje i potrebe. „S druge strane, ljudi stvaraju nerealna očekivanja, koja su oblikovana na temelju romantične literature i filmova u kojima se odnos prikazuje kao stanje neprestanog blaženstva, a poželjni partneri kao oni koji ne samo da ispunjavaju sve potrebe partnera nego ih predviđaju i izvršavaju unaprijed“ (Kuća, 2017, 9). Poseban fokus stavlja se na dijete u obiteljskoj zajednici. Ono je zapravo dio koji brak čini zajednicom i čija im dobrobit treba biti na prvom mjestu. Smatramo da je dijete sigurno onda kada ima zadovoljene sve biološke potrebe, ali i potrebe za ljubavlju, toplinom i nježnošću, koju im samo roditelji mogu pružiti, ako oni imaju dovoljno kvalitetan odnos. Ukoliko je odnos između roditelja emocionalno hladan, nasilan ili nedovoljno blizak, dijete to osjeti te nije sigurno u vlastitom domu. Wallerstein i Blakeslee (2006, prema Trdina, 2016) navode da je teško biti roditelj jer roditeljstvo nije samo riječ, već život, potpora, borba, nesuglasice, svladavanje problema, odgoj, razumijevanje, zadovoljstvo, sigurnost i još mnogo toga. Istovremeno treba voditi računa o tome kako i koliko raspad braka utječu na dijete. Prema Aračić (2015) teško je procijeniti što djeca prolaze u procesu rastave jer se ona nije dogodila odjednom, nego je to dugogodišnji proces nesporazuma i razmirica među članovima obitelji. „Naravno da je vrlo kompleksno taloženje svih tih osjećaja i promišljanja u ranom djetinjstvu, kada dijete postaje uzdrmano jer je ljubav ugrožena; ono ne razumije gubitak jednog od roditelja, strahuje da ne izgubi i drugog, zbunjeno je svim ‘igramama’ kojima je izloženo“ (Aračić, 2015, 242). Spomenuti autor također navodi kako prema nekim istraživanjima, takva djeca mogu biti ugrožena u svom rastu i sazrijevanju u odnosu na drugu djecu. „Dijete bez obzira na dob ima potrebu za pripadnošću, ljubavlju, toplinom i sigurnošću. S obzirom na to da se ovi osjećaji narušavaju tijekom rastave, za njih ne postoji pravo vrijeme rastave. Koliko god dijete bilo staro, ono nije spremno na razvod roditelja“ (Trdina, 2016, 16) Kuća (2017) navodi da je vrlo bitan doprinos oba roditelja, iako su veze u njihovom odnosu razrušene, ali svaki roditeljski kapital važan je za zdravlje, sigurnost i potrebe djece. Bitno je razgovarati s djecom

o tome što se u obitelji događa. Važno je da dijete zadrži osjećaj povjerenja, a upravo se to postiže s pravovremenim razgovorom. Roditelji moraju biti svjesni da djeca shvaćaju da se puno toga mora promijeniti njihovom rastavom. U to se ubraja preseljenje, život s jednim roditeljem, ekonomska situacija, a u nekim slučajevima i razdvajanje od braće ili sestara, njihovo novo prezime itd. Roditelji moraju biti spremni odgovoriti djeci na takva pitanja. „Djeca treba konstantno naglašavati i primjerima pokazivati da razvod ne mijenja roditeljsku ljubav prema njima. Ljubav prema djeci ne nestaje bez obzira na okolnosti razvoda niti udaljenosti jednog od partnera od djeteta“ (Trdina, 2016, 22). Kod djece se pojavljuju brojne emocije kada se govori o rastavi braka, a to su: tuga, bol, osjećaj da su oni krivi za nešto, strah, osamljenost itd. Naravno, puno je tu osjećaja koja djeca ne priznaju te je bitno pratiti djetetove promjene u ponašanju. Čudina-Obradović, Obradović (2006, prema Kuća, 2017) tvrde da se najbolje vidi iz djetetovog ponašanja, kako se i kojom brzinom, djeca prilagođavaju novom načinu života. „Reakcije mogu biti različite s obzirom na snagu, ali i na trajnost pa ih se često svrstava u tri skupine: inicijalne reakcije - kad djeca saznaju da im se roditelji rastaju, kratkotrajne reakcije - koje su prisutne i do dvije godine nakon razvoda, dugotrajne reakcije - koje mogu biti prisutne godinama i koje se mogu pretvoriti u životni stil“ (Kuća, 2017, 80). Nadalje, posljedice rastave roditelja mogu biti i fizičke te se i one odražavaju na djetetovo ponašanje. Činjenica je da su brojne bolesti uzrokovane upravo stresom, kao što su: bolest želuca, glavobolja, mučnina, pad imuniteta itd. Važno je obratiti pozornost na dijete i njegovu dobrobit kod rastave roditelja. Nije dobro manipulirati djetetom i otežavati mu situaciju za koju on nije kriv. Ključ zdravog djeteta je i zdrav odnos s njime, a u tomu mu mogu pomoći oba roditelja.

ZAKLJUČAK

Postmodernističko društvo uvelike je utjecalo na promjene u braku i obitelji. Važno je zaključiti da živimo u svijetu u kojem nedostaje emocionalne topline, empatije, suradnje i sličnih vrijednosti koje su uvelike potrebne u svijetu, ali i u obitelji. Postmoderna je promijenila pogled na obitelj te ljudi sve češće gledaju na kulturu individualizma, a vrlo malo na dobrobit drugih ljudi. Postmoderna je svojom pojavom donijela novo shvaćanje obiteljske institucije, pa s time i usko povezan - novi sustav vrijednosti, koji za posljedicu ima manji broj sklopljenih brakova, a samim time i pad stope nataliteta. Nadalje, dogodile su se promjene u strukturi, ulozima i zadaćama, što je imalo veliki utjecaj i na međusobne odnose među članovima obitelji. „Mnoge promjene i načini shvaćanja postmodernističkog društva odrazile su se i na obitelj, na njezin identitet i definiciju njezine uloge u odnosu na pojedinca i društvo“ (Jurčević-Lozančić, 2011, 134). Uz sve navedeno probleme vidi i crkva. Smatra da moramo pružati i dobivati ljubav kako bi došlo do humanizacije društva te da dijete mora biti odgajano u duhu vjere i da tako jedino može dostići svoju puninu. Naravno, nemaju svi takvo stajalište te ne smatraju, da su djeci crkva i vjeronauk, ono što im treba da dođu do samoaktualizacije. Postmoderni društvo je sa sobom donijelo promjene i u definiranju obitelji, što znači da se obitelj više ne mora sastojati od muškarca, žene i njihove djece. Sva-

kako treba obratiti pozornost koliko je to u društvu prihvaćeno i treba li raditi na tome da se i drugačiji tipovi obitelji i brakova uklope u samo društvo te budu prihvaćeni. Ne treba izostaviti rastavu braka, koja je u današnjem društvu sasvim obična pojava. Kako smo već spomenuli, partneri gledaju svoju dobrobit, a ne dobrobit zajednice koju su stvorili. Posebnu pažnju treba posvetiti djeci jer su oni najosjetljiviji kada se radi o rastavi roditelja. Rastava uvelike utječe na njihovo psihičko i fizičko stanje te narušava njihovo razvijanje. Bračni partneri trebali bi raditi na rješavanju problema između sebe, pazеći da njihova rastava braka ne bi ostavila prevelike emocionalne posljedice na dijete.

BIBLIOGRAFIJA

- Aračić, P., Nikodem, K. (2000). *Važnost braka i obitelji u hrvatskom društvu*. Bogoslovska smotra, 70 (2), 291-311.
- Aračić, P. (2015). *Djeca iz rastavljenih brakova i obitelji: njihova opterećenja i njihovi brakovi i obitelji*. Crkva u svijetu, 50 (2), 237-251.
- Bubalo, I. (2015). *Brak i obitelj u promijenjenom društveno-kulturnom kontekstu*. Bogoslovska smotra, 85 (3), 647-664.
- Baloban, J. (2002). *Obitelj i suvremena kriza vrednota*. Bogoslovska smotra, 71 (2-3), 341-360.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). *Redefining The Educational Role Of The Family*. Croatian Journal of Education, 13 (4), 122-150.
- Koprek, I. (2015). *Razarajući čimbenici braka i obitelji*. Bogoslovska smotra, 85 (3), 759-778.
- Koruga, T. (2015). *Istospolno roditeljstvo*. (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
- Kregar, J. (1994). *Promjene u strukturi obiteljskih zajednica*. Revija za socijalnu politiku, 1 (3), 211-224.
- Kuča, A. M. (2017). *Utjecaj razvoda braka roditelja na djecu*. (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Catholic Faculty of Theology. Department of Practical Theology. Chair of Pastoral theology).
- Ljubotina, O. D., Radović, M. K., Jelača, N., za socijalnu skrb Zagreb, C., & Susedgrad, U. (2005). *Socio-demografska obilježja i iskustva udomiteljskih obitelji*. Ljetopis socijalnog rada, 12, 89-106.
- Maleš, D. (2012). *Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima*. Dijete, vrtić, obitelj, 18 (67), 13-15.
- Miliša, Z. i Bagarić, M. (2012). *Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije*. MediAnali, 6 (12), 68-104.
- Stala, J. (2015). *Punina postojanja osobe-civilizacija ljubavi u kontekstu postmoderne*. Crkva u svijetu: Crkva u svijetu, 50(3), 469-477.
- Štalekar, V. (2010). *Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti*. Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis, 46(3), 242-246.
- Trdina, S. (2016). *Utjecaj razvoda roditelja na djetetovo ponašanje i njegov razvoj*. (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
- Volarević, M. (2018). *Kriza majčinstva u suvremenom društvu*. Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija, 58(2), 244-249.

Antonela Jančić
Klara Jurišić
Anja Lončarić
Filozofski fakultet Osijek

THE POSTMODERN PERIOD AND THE CHANGES IN MARRIAGE AND FAMILY

Abstract

Inceded by the growing number of divorces, consensual unions, one-person households, and single mothers and fathers, we have recognized this topic as revelant and conteporary. The fast-paced modernization, individualization, and urbanization are a few of the factors which have brought about the changes of the roles in the postmodern families. This paper aims to explain the postmodern period and the perception of this period by the religion. It will try to elaborate on the problems of marriage and family in the contemporary society, to show some of the possible reasons for the marital and family problems that are becoming more frequent, and to explicate how the society has changed through time.

Keywords: *modernization, divorce, religion*

Andrea Lemajić
Martina Stojanac
Antonija Vukašinić

Stručni rad
UDK 37.015.3-053.2

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, dislocirani studij u Slavonskom Brodu
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

PRETPOSTAVKE I POTICANJA AUTONOMIJE DJELOVANJA I MIŠLJENJA DJECE

Sažetak

Cilj ovoga rada je uočavanje određenih metoda koje bi dovele do autonomije djece u njihovim aktivnostima, a samim time i do razvoja kritičkog mišljenja. Pripremajući poticajno prostorno-materijalno okruženje, nastoji se imati na umu individualne sposobnosti djece i individualne interese prema pojedinim područjima. Podjelom prostora na mnoštvo različitih centara djeca samostalno biraju individualni pristup ili rad u manjim grupama. Podržavanjem samoiniciranih aktivnosti djece proizašlih iz poticajnog okruženja djeci se omogućava stjecanje znanja, konstruiranje znanja, samostalno donošenje odluka, smjer razvoja aktivnosti te preuzimanje odgovornosti za realizaciju iste. Postavljajući pitanja, nastoji se djetetu ukazati na zanimanje za ono što radi naglašavanjem važnosti djetetove aktivnosti i davanje podrške za daljnji nivo djetetova razmišljanja. Na taj se način potiče djetetovo samopouzdanje i samostalnost. Osim osiguravanja prostorno-materijalnog okruženja i podržavanjem samoiniciranih dječjih aktivnosti, odgojitelj podržava i prepoznaje rad djece na projektima proizašlih iz njihovih interesa. Rad djece na projektu, kao metoda apsolutne autonomije, omogućava atmosferu koja će rezultirati opuštenom realizacijom projekta, uvažavajući dječje mišljenje o daljnjem razvoju projekta. Rezultati praćenja kroz određeni vremenski period pokazali su da se ovakvim pristupom radu djeca osjećaju prihvaćena, jačaju samopouzdanje, konstruiraju vlastito razumijevanje, uče se dijalogu, neometano iznose mišljenja i stavove te postavljaju nove hipoteze i sve više ulaze u druge nivoe nadogradnje cjelokupnog razvoja.

Ključne riječi: autonomija, projekt, prostorno materijalno-okruženje, soba dnevnog boravka, uloga odgojitelja

UVOD

U ovom radu razmatrat će se o načinima pružanja autonomije djeci u radu u ranom i predškolskom odgoju. Odgojiteljeve uloge su uvažavanje i podržavanje mišljenja djece kroz aktivnosti u koje su djeca uključena. Jedan od načina jest bogaćenje prostorno- materijalnog okruženja. Ono je u funkciji davanja autonomije djeci jer su im materijali dostupni, čime im se daje puno povjerenje u odabiru materijala za rad. Spomenut će se važnost suvremenog, fleksibilnog načina odgoja i obrazovanja jer je jedino u tako organiziranom sustavu moguće pružiti djeci autonomiju. Obrazložit će se i važnosti odgojiteljeve implicitne pedagogije i autonomije kao važne sastavnice za uključivanje djece u projekte u svrhu poticanja njihove autonomije djelovanja i mišljenja koje su preduvjet cjeloživotnog učenja.

PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE

Vrtić kao zajednica koja uči podrazumijeva kontinuirani razvoj koji uključuje upoznavanje, nadogradnju i izmjenu prakse kojom se vodi rad vrtića, rezultirajući poboljšanjem kvalitete rada. Stoga, možemo istaknuti da je kontinuirani razvoj obilježje kvalitetne prakse.

Slunjski (2008) navodi kako se proces ulaganja napora i truda u razvoj uspoređuje s plovidbom rijekom uzvodno te ističe da se krećemo prema ušću ovisno koliko dugo, odnosno naporno veslamo. No prestanemo li veslati krenut ćemo unatrag i kretati se tada u smjeru za koji nije potrebno veslati. Ovaj metaforički prikaz zapravo govori kako je razvoj naporan posao, ali jedini mogući način da se napreduje, potkrepljujući primjerom tezu da kvalitetnu praksu karakterizira kontinuirani razvoj.

Nadalje, Slunjski (2008) ističe kako je za organiziranje kvalitetnog i bogatog prostorno-materijalnog okruženja potrebno prvo djecu percipirati i prihvatiti kao deduktivne, inteligentne i kompetentne individue koje uče kroz proces suradnje s drugom djecom kao i s odraslima. Potrebno je prihvatiti da su sposobni samostalno i samoinicijativno ulaziti i izlaziti u svrhovite interakcije, kao i samostalno organizirati vlastite aktivnosti. Ta spoznaja podloga je za organizaciju bogatog vrtićkog okruženja i afirmaciju samostalnih aktivnosti. U takvom okruženju uloga djece je sukonstrukcija osobnih aktivnosti te poticanja samostalnih dječjih aktivnosti koje podrazumijevaju bogatu socijalnu interakciju procesa učenja, dok uloga odraslih podrazumijeva ulogu promatrača i podrške u obliku stvaranja uvjeta i podržavanje te poticanje autonomije u dječjem radu. Suradnička kultura od iznimne je važnosti za kvalitetan odgojno-obrazovni rad odgojitelja kao i za njihov profesionalni razvoj.

U suvremenoj pedagogiji dijete rane i predškolske dobi promatra se iz Piagetove konstruktivističke paradigme, odnosno iz temelja se odmiče od shvaćanja djeteta kao „*tabula rasa*” (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999). Druga teorija koja nadopunjuje konstruktivizam svakako je socijalni konstruktivizam Vygotskog koji u svojoj teoriji objašnjava da se dijete uči zajedničkim rješavanjem problema s vršnjacima ili odraslima, stoga je bitno i potrebno osigurati poticajno socijalno okruženje. Dijete u interakciji s kompetentnijim vršnjakom

uči i prelazi u zonu sljedećeg razvoja, što je od velike važnosti te zahtjeva odgojiteljevo prepoznavanje i podržavanje. Obje teorije u suvremenoj pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ogledaju se u osiguravanju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja. Prema Gardneru (2005) stvaranje pedagoškog okruženja koje je ispunjeno poticajima, izazovima i ugodom smatra se uvelike važnom ulogom odgojitelja. Isti autor navodi da vrtičko okruženje treba biti takvo da svakom djetetu omogućuje samostalan odabir, ovisan o njegovim kompetencijama i vrsti inteligencije koju posjeduje te da potiče na raznolike aktivnosti, ideje kao i strategije rješavanja problemskih situacija s kojima će se djeca potencijalno susresti.

Gledajući vrtičko okruženje kao esencijalni izvor učenja (Cohen, Manion, Morrison, 1996), djeci je potrebno ponuditi bogat, raznovrstan i dobro promišljen materijal koji poziva na igru, potiče na otkrivanje i rješavanje problemskih situacija te omogućuje neovisnost i autonomiju u dječjem radu, kao i samom procesu učenja. Prostorna organizacija bitna je stavka i pri određivanju kvalitete socijalne interakcije među djecom, ali i između djece i odraslih (odgojitelja). Neovisno o vremenu koje djeca provode u vrtiću (iako je to često više nego kod kuće), okruženje u kojem borave mora biti ugodno, nalik „kućnom“ obiteljskom ozračju gdje je istovremeno moguće pronaći kutak za igru, razonodu, druženje i osamu. Organizacija prostora zrcalo je odgojiteljske percepcije djece te njegove kompetencije. Podijeljenost prostora i njegova dobra organizacija te kvalitetan materijal, proporcionalan broju djece, pogoduju razvoju te tada brojnost skupine ne predstavlja problem, već stvara određeni sklad i poticajno okruženje. Pregrađivanje prostora dobar je način pozivanja djece na igru te istovremeno ima efekt grupiranja djece u manje skupine što je poželjno ukoliko je skupina brojnija, kako najčešće i jest slučaj (Slunjski, 2008). Takvom prostornom organizacijom potiče se autonomija u radu djece na način da im se omogućuje privatnost i rad u manjim skupinama čime djeca razvijaju socijalne i interakcijske kompetencije.

Pri ponudi materijala treba voditi računa o prisutnosti pomoćnog pribora („alata”) koji djeci služi kao instrument pri baratanju glavnim ponuđenim materijalom. Na primjer, ponuda rastresitih materijala poput pijeska i vode u centru istraživanja bez adekvatnog pribora (menzure, posude, lijevak, povećala, cjedila...) rezultirat će dječjim promatranjem ponuđenog, no ne i istraživanjem i aktivnim učenjem čineći. Svi materijali trebaju stalno biti dostupni djeci, stoga je držanje istoga na povišenim i zatvorenim mjestima potpuno pogrešan pristup. Dostupnost materijala omogućuje djeci manipulaciju tim materijalima, potičući ih time na otkrivanje i rješavanje problema na koje nailaze te im takvo okruženje omogućuje da sami postavljaju hipoteze, istražuju, eksperimentiraju, konstruiraju znanja i razumijevanja. Nužna je raznovrsnost i stalna dostupnost materijala koji promoviraju neovisnost i autonomiju učenja djece. Sadržajno bogatstvo materijala pogodno je jer djeci različitih interesa i razvojnih sposobnosti omogućuje različitost izbora.

Citat koji bi zaokružio naglasak na važnost vrtičkog okruženja glasi: „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, u svemu što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“ (Greenman, 1998, str. 168).

Slunjski (2008) ističe da u organiziranju vrtićkog okruženja treba polaziti od prirode učenja djeteta te autorica poziva na vođenje brige o tome da okruženje djetetu omogućuje učenje na prirodan način. Dječje okruženje treba biti multisenzoričko pružajući i potičući istraživanje te korištenje raznih modaliteta (tekstura, zvukova i mirisa).

Kutak osame je bitan jer omogućuje povremeno povlačenje djeteta iz grupnih događanja, što zahtjeva poštivanje od strane odgojitelja i ostale djece. Poželjno je da je taj kutak osame osmišljen na način da ga dijete vidi kao „utočište“ i mjesto za druženje s odabranim društvom ili pojedincem, stoga ga neki odgojitelji konstruiraju u obliku kućica, šatora i sličnih konstrukcija koje mogu biti od raznih materijala i isto tako nude sadržaj koji stvara ugodu. No on ne mora nužno biti definiran i određen, već ga dijete može samo birati dokle god ono služi njegovoj svrsi i ispunjava djetetovu potrebu.

Prostor koji je u vrtićima često zanemaren jesu hodnici čiji potencijal često biva neiskorišten. Vrtićki hodnik također je adekvatno mjesto za formiranje centara i provođenje raznih aktivnosti koje pozivaju i djecu drugih odgojno-obrazovnih skupina na druženje i suradnju, pružajući im slobodu kretanja. Svu vrijednost koju djeca dobiju iz adekvatnog korištenja prostora hodnika primjenjiva je i na odgojitelje koji bi to trebali koristiti za povezivanje i razmjenjivanje ideja te za pružanje međusobne podrške.

Centar građenja jedan je od onih koji možda daje i najviše mjesta slobodi izbora ponuđenih materijala, što ne znači nužno da iziskuje mnogo novčanih sredstava kako bi se obogatio, već naprotiv omogućuje primjenu raznog reciklažnog materijala poput kartona, plastične ambalaže, drvenog materijala (letvice, štapići, razni oblici...), kartonskih tuljaka, stiropora itd. Takav materijal prepoznaje se u literaturi pod nazivom pedagoški neoblikovani materijal. On ima veliki pedagoški potencijal upravo zbog svoje funkcionalne otvorenosti, odnosno izostanka jasne funkcije. Jednom djetetu ono može poslužiti kao materijal za građenje, drugom djetetu kao osnova za estetsko izražavanje, trećem kao pribor za umjetničko izražavanje. Materijali koji se razlikuju oblikom i teksturom uvelike potiču istraživačku aktivnost djece (Slunjski, 2008). Isto tako, kao i u raznolikosti materijala zastupljenog u centru građenja, može se o istom govoriti i primjenjivati ga i u ostalim centrima, primjerice glazbenom centru gdje razni materijali poput školjki, čepova, drva, metala i sl. mogu zamijeniti prave instrumente kao što su ksilofon, činele, zvečke itd. Materijal i pribor koji potiče na aktivno istraživanje zvukova, tonova te glazbe općenito ima veću vrijednost od samog slušanja pjesmica preko CD-ova jer je zanimanje umjesto na suhoparno uvježbavanje i zapamćivanje pjesmica usmjereno na samostalno istraživanje i proizvođenje, odnosno, stvaranje zvukova te time otkrivanje glazbe.

Osim brojnih prednosti i važnosti koje pruža bogato prostorno-materijalno okruženje unutar dječjeg vrtića, bitno je ne zanemariti boravak u prirodi koja je najbolje poticajno okruženje za istraživačke aktivnosti koje nam ona nudi. Pri tome se misli na organizaciju šetnji i izleta, boravak na dvorištu te općenito brojnost poticaja koje nosi otvoreni prostor u svrhu proučavanja biljnog i životinjskog svijeta te prirodnih pojava koje su često idealan poticaj za razvoji daljnjih aktivnosti. Te se aktivnosti mogu provoditi i u vrtiću te ukoliko

djeca iskažu velik interes postupnim razvojem etapa, može se strukturirati u kvalitetan projekt obogaćen novim spoznajama. U prikupljanju materijala za upotpunjenje centra prirode u vrtiću (kao i ostalih centara) poželjna je suradnja i partnerski odnos s roditeljima čije su ideje i doprinos uvijek dobrodošli.

Često je najviše pažnje usmjereno na centre unutar sobe dnevnog boravka te njihovo opremanje i vizualni efekt, pa se u isto vrijeme zidovi potpuno zanemaruju ili čak potpuno krivo koriste (misleći pri tome ne „ukrašavanje“ produktom rada odraslih). Razni su načini kako možemo iskoristiti zidne plohe koje nas okružuju na način koji će za djecu imati razne prednosti. „Ukrašavanje“ zidne površine dakako je poželjno ukoliko to činimo dječjim radovima i rukotvorinama, dajući im time osjećaj važnosti i emocionalne povezanosti što bitno utječe na razvoj slike o sebi. Nadalje, idealno služe kao mjesto na kojem djeca mogu fiksirati podlogu za bilježenje njihovih zapažanja i evaluacija aktivnosti koje provode na koja se zatim mogu osvrnuti i reflektirati kada god požele te time revidirati svoje znanje i dati „mjesto“ za proširenje istog nadogradnjom određenih aktivnosti. Time djeca konstruiraju dokumentaciju koja prema nacionalnom kurikulumu koristi njima kao i odgojiteljima za zajedničku refleksiju.

Prisutnost slikovnih i pisanih poruka usmjerenih djeci odražuju zadatak osvještavanja djece o važnosti jezika (kako govornog tako i pisanog) te prate konstantni rast osobnih govornih sposobnosti.

Prema Edwards, Gandini, Forman (1998) materijali koji potiču neke od simboličkih jezika kod djece svrstavaju se u posebno važnu skupinu materijala koje najčešće nalazimo u dramskim aktivnostima koje podrazumijevaju animaciju likova, istraživanje govornih mogućnosti, a temelje se na dječjoj inicijativi i slobodi. Slunjski navodi četiri kategorije kreativnosti, tj. promatranje kreativnosti kroz četiri „k“ (kreativna osoba, kreativni proces, kreativni produkt i kreativno okruženje) koja su povezana i isprepletana. Posljednja četvrta kategorija jest kreativno okruženje. Okruženje je ono što (kreativnog) pojedinca okružuje, neovisno je li riječ o njegovoj fizičkoj ili socijalnoj okolini. Ono uvelike određuje i način na koji će se kreativni proces događati i kako će kreativni produkt nastajati ukoliko do toga dođe. Tako djelomično određuje i koliko će kreativnosti kreativni pojedinac moći iskazati (Slunjski, 2013). Vodeći se time dok razmišljamo o formiranju likovnog centra, da se zaključiti da bogato opremljen likovni centar poziva dijete na istraživanje likovnih materijala, tehnika, nastanka i mijenjanja boja, oblika, tekstura i slično (Slunjski 2008).

Socijalno okruženje posjeduje posebnu dimenziju vrtićkog okruženja koja je isprepletana s prostornim vrtićkim okruženjem, određujući putanju i kvalitetu aktivnosti kojima se djeca bave. Obrazovni potencijal koji posjeduje socijalna interakcija u vidu druženja, razmjene ideja, shvaćanja, znanja te oblikovanje novih nužno je njegovati i poticati (Slunjski, 2015) .

Malaguzzi (1998, prema Silić, 2007) ističe prostor kao neku vrstu akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive. Prema Gandini, Edwards i Forman (1993) svako dijete ima stotinu jezika za iskazivanje svojih stvaralačkih potencijala, a na odraslima je da te potencijale prepoznaju i kreiraju poticajno okruženje u kojem će se

oni dalje razvijati (Valjan, Vukić, 2012). Vodeći se njihovim riječima, možemo reći da prostorno–materijalno okruženje zauzima ulogu trećeg odgojitelja.

AUTONOMIJA DJECE I ODGOJITELJA

Kvaliteta koja je preduvjet cjeloživotnog učenja autonomija je djeteta u procesu vlastitog učenja, prihvaćanju odgovornosti za to učenje te samostalno upravljanje istim. Te kompetencije potrebno je razvijati od najranije dobi djece. Da bi se u odgojno–obrazovnom sustavu moglo početi raditi na razvijanju dječjih kompetencija potrebno je preusmjeriti pažnju s odgojitelja na dijete (Slunjski, 2011). Tako dijete postaje subjekt odgojno–obrazovnog sustava. U suvremenom svijetu djeca su shvaćena kao mali građani koji u skladu sa svojim razvojnim mogućnostima imaju potpuno pravo na informiranost i na sudjelovanje u oblikovanju, kako socijalne zajednice u kojoj žive, tako i dječjeg vrtića. Time se udaljuje od zastupničke uloge odraslih prema djeci (Bašić, 2009).

Slunjski (2011) navodi važnost cjelovitog razvoja djeteta koji bi odgojno–obrazovni sustav trebao u potpunosti podržati. Ukazuje nam na prilagođavanje rada djetetovim potrebama, interesima i sposobnostima u svrhu poticanja aktivnog i samostalnog učenja djeteta. Djetetu treba omogućiti aktivno sudjelovanje u procesu njegova učenja, motivirati ga i ohrabrivati s nastojanjima da mu se u predškolskoj dobi izgrade temelji za cjeloživotno učenje. Ističe se važnost suvremenog, fleksibilnog pristupa organizacije odgojno–obrazovnog procesa kojeg karakterizira individualni pristup, aktivno sudjelovanje u procesu učenja, međusobno povezan sustav koji je poput živog organizma umetnut u šire sustave koji djeluju na dijete predškolske dobi u njegovoj vrtićkoj skupini (Slunjski, 2011 prema Petrovič–Sočo, 2007). Da bi se dječji vrtić i shvatio kao takav, potrebno je mnogo promišljanja, realizacija i evaluacija odgojno–obrazovnog procesa.

Dječja znatiželja potiče njihovu ljubav prema učenju, a njihova urođena sklonost prema istraživanju predstavlja pokretačku snagu istraživačkih aktivnosti djece. Upravo su te aktivnosti podloga stjecanja znanja i vještina djece (Slunjski, 2011 prema Gropnik i sur. 2003). U odnosu na kontekst u kojem djeca provode aktivnosti djeca aktivno revidiraju svoja mišljenja međusobnom suradnjom u poticajnom okruženju u kojem se nalaze. Bruner (2000) vjeruje da su djeca aktivne i kompetentne osobe koje stvaraju i provjeravaju vlastite hipoteze vođene urođenom potrebom razumijevanja svog okruženja. Autorica Slunjski (2011) objašnjava da djeca u samoiniciranim istraživačkim aktivnostima polaze od neke hipoteze u koju su uvjereni, ali ju ne izgovaraju naglas, a stjecanjem konkretnih iskustava oni mijenjaju svoje hipoteze, ponovno ih organiziraju i upotpunjuju. U aktivnostima eksploracije Slunjski (prema Davies i Howe, 2007) dijete doživljava i opaža svim osjetilima. Radi se o aktivnostima koje nisu unaprijed planirane od strane odgojitelja te omogućuju veću autonomiju djeteta, za razliku od aktivnosti eksperimentiranja koje su vođene i unaprijed isplanirane od strane odgojitelja te je naglasak na cilju, a ne na procesu i koje manje omogućuje autonomiju djetetu. Dakle, autonomija djeteta je u negativnoj korelaciji sa sustavnošću njegovih samo-

organiziranih aktivnosti (Slunjski, 2011), a pedagoške kompetencije odgojitelja su u visokoj korelaciji sa perspektivom razvoja kompetencija djece (Slunjski, 2014).

Djeca razvijaju i posjeduju mnoga znanja i kompetencije te se koriste njima samostalno, izvan planiranja odgojitelja, što znači da bi odgojiteljima u oblikovanju kvalitetnih pristupa odgoju i obrazovanju djece mogla pomoći upravo djeca (Slunjski, 2014). To nam potvrđuju dječje samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti, poput njihove simboličke igre, u kojima se može vidjeti kako djeca pokazuju znanja i vještine kojima ih nije nitko posebno poučavao. U takvim aktivnostima uočavaju se dječje matematičke, socijalne, jezične, organizacijske i još mnoge druge kompetencije. U procesu ostvarivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, potrebno je obratiti pažnju na dječja tzv. „skrivena” znanja i razumijevanja koja nije moguće prepoznati u standardiziranim načinima ispitivanja i propitivanja djece, već pažljivim promatranjem i slušanjem te istinskim razumijevanjem dječjih trenutnih znanja i kompetencija (Slunjski, 2014). Prilikom utvrđivanja kompetencija djece, potrebno je znati da se one ne promatraju odvojeno, svaka za sebe, nego više kompetencija koje su vidljive u aktivnostima djece. U radu u vrtićkoj skupini, potrebno je imati na umu da nemaju sva djeca iz skupine, bila ona homogena ili heterogena, iste interese, razvojne mogućnosti niti kompetencije. Te je razlike u planiranju odgojno-obrazovnog procesa uvijek potrebno uvažavati i po njima oblikovati proces. Posebno je važno njegovati dječje samopoštovanje, samopouzdanje i inicijativnost djeteta i tako osnaživati njihovu autonomiju (Slunjski, 2014). Polazište cjeloživotnog učenja nalazi se baš u tim kompetencijama koje započinju upravo u dječjem vrtiću.

Autonomija djece razvijat će se i ostvarivati ukoliko se odgojiteljeva podrška očituje u pažljivom slušanju potreba djece te osmišljavanju i oblikovanju uvjeta učenja prema onom što djeca mogu i žele u tom trenutku učiti, a ne prema onome što bi djeca „trebala” učiti. Percepcija autonomije uvelike ovisi o odgojiteljevim shvaćanjima djece i njihovih mogućnosti, a ne samo o dječjim shvaćanjima i mogućnostima jer odgojiteljeva shvaćanja imaju najveći utjecaj prilikom oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. Dječje autorstvo u učenju nije moguće sustavno isplanirati, uloga odgojitelja je poticanje autentičnog razvoja učenja, puštajući djecu na autorstvo nad samim učenjem. Za to su potrebne sposobnosti odgojitelja za pružanje indirektno podrške i dobra procjena kada je ta podrška potrebna i u kolikoj mjeri (Slunjski 2011, prema Donaldson, 1997). Baš iz tih razloga, jedno od vrlo bitnih umijeća odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, smatra se tzv. umijeće slušanja djeteta (Slunjski 2011, prema Woodhead, 2009). Kada odgojitelj dobro razumije djecu, kada vidi smisao u njihovim samoiniciranim istraživačkim aktivnostima, a posebno ako se shvaćaju važnosti i uloge takvih aktivnosti za razvoj dječjih znanja i razumijevanja, utječe se na oblikovanje cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa (Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009 i dr).

Autonomiju i samostalnost djeteta promovirala je i Maria Montessori uz čuveni moto Montessori pedagogije: „Pomozi mi da učinim sam” i ideju o djetetu – graditelju samog sebe, što je i ostvarivo uz nenametljiv angažman i utjecaj odgojitelja (Slunjski, 2011). Babić i Irović (1999) navode da se pod autonomijom djeteta smatra njihova neovisnost u mišljenju i ponašanju, inicijativnost te samoregulacija. Razvijajući autonomiju, dijete razvija kritičko

mišljenje, samostalno donosi odluke, brani vlastito mišljenje i zalaže se za svoje ideje, a za svako takvo ponašanje ohrabruje ga odgojitelj (Mlinarević, 2000). Ista autorica ističe temeljne pretpostavke razvoja dječje autonomije, a to su odgojiteljeva implicitna pedagogija u kojoj veliku vrijednost imaju dječja autonomija i odgojiteljeve kompetencije. Odgojitelj bi trebao biti kompetentna osoba koja aktivnosti usmjeruje prema djetetu, a sadržaje podređuje razvojnim mogućnostima djeteta. Da bi odgojitelj bio stvaratelj takvog programa potrebna mu je njegova vlastita autonomija. Miljak (prema Mlinarević, 1996) govori o karakteristikama autonomnih odgojitelja, a one jesu: neovisnost od autoriteta, sigurnost u svoju stručnu kompetenciju, sposobnost uvažavanja potreba i interesa djeteta, kreativnost u stvaranju i realizaciji programa, ravnopravno partnerstvo u suradnji sa roditeljima, stručnim timom i dr. Autonomija se u odgojiteljevoj odgojnoj praksi ogleda u refleksiji koja uvelike pridonosi profesionalnom razvoju i razvoju njegove autonomije u radu. Odgojitelj će tek u refleksivnoj praksi moći biti stvaratelj kvalitetnog odgojno-obrazovnog programa. Jul (prema Mlinarević, 1999) navodi kako odgojitelji kroz redovne edukacije postaju spremni prepoznati, usvojiti i primjenjivati postupke koji doprinose razvoju djetetove autonomije pa i uzajamno, u međusobnim odnosima, razvoju vlastite autonomije. Slunjski (2014) također ističe važnost istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgojitelja u procesu razvijanja odgojno-obrazovne prakse dječjeg vrtića. Te kompetencije od velike su važnosti za odgojitelje jer im omogućavaju i olakšavaju dublje razumijevanje djece, njihovog učenja na jedinstven način, uvažanje njihove perspektive, evaluiranje zajednice dječjeg vrtića i vlastite uloge u dječjem vrtiću. Proglasiti djecu kompetentnima znači dati djeci mogućnost povratne informacije i povjerenje što će i odgojitelju omogućiti zadobivanje vlastite kompetencije te odbacivanje loših i neprihvatljivih obrazaca ponašanja. Svaki odgojitelj treba pronaći vlastiti stil i način rada koji je najuspješniji i za njega i za djecu. U takvim uvjetima autonomija postaje obostrana, tada su potrebe većine zadovoljene, a u dječjem vrtiću vladat će pozitivno ozračje (Mlinarević, 2000).

Djeci je važno da je odgojitelj uvijek „tu“, da je on vodič za dijete. Kada si djeca osvijeste da je odrasla osoba uvijek uz njih, potpuno u vezi s njima, oni to ne zaboravljaju. Djeca vole biti promatrana, zato je vrlo važno na ispravan način pažljivo promatrati i promišljati o aktivnostima djece u razvoju njihove autonomije (Edwards, Gandini i Forman, 1994). Nadalje, djeca su sretna kada su promatrana, a odgojitelj koji zna kako promatrati ima dobru sliku o sebi jer je svjestan da može iskoristiti promatranu situaciju, preobraziti ju i shvatiti na novi način. Dijete ne želi promatranje odgojitelja koji zapravo nije prisutan i koji je napola ometen drugim sadržajima ili aktivnostima, već ono želi biti promatrano s punom pažnjom i uočeno u djelovanju. Želi da odgojitelj vidi proces aktivnosti. Kada odgojitelj osuđuje nije u mogućnosti potpuno procjenjivati jer mu se vidici sužavaju. Ovakav način pažljivog i prisutnog promatranja djece otvara mnogo različitih osjećaja i misli u neku vrstu učenja pune neizvjesnosti i zahtjeva mudrost i mnogo znanja odgojitelja da bi mogao raditi unutar sebe u trenucima neizvjesnosti. U suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, termini *neizvjesnost* i *nesigurnost* prihvatljivi su jer nam objašnjavaju da za razliku od sustavnih, planiranih aktivnosti, neplanirane aktivnosti čije produkte ne možemo točno predvidjeti zahtijevaju razumijevanje, prihvaćanje i redovito usklađivanje s djecom (Slunjski, 2009).

Uloga odgojitelja u procesu razvoja dječje autonomije nije uloga posrednika, nego uloga tvorca odnosa, kako između ljudi i djece, tako i između stvari, misli i odnosa s okolinom. Odgojitelji trebaju vidjeti sebe kao istraživače, sposobne misliti i proizvesti kurikulum koji je zapravo produkt dječjih interesa i zamisli (Malaguzzi, 1994). U Reggio pedagogiji na dijete se gleda kao na aktivno biće koje posjeduje 100 jezika. Zapravo se misli i na više od 100 jezika djece, ali isto tako i na 100 jezika odgojitelja. Odgojitelj mora biti sposoban za različite uloge. On mora biti netko tko ima mogućnost misliti unaprijed. Malaguzzi (1994) govori kako će i odgojitelji nekada ostati bez riječi, ali da su to sreće za djecu, jer će tada on morati izmisliti nove riječi. Bašić (2009) govori o povjerenju odgojitelja u djecu u smislu da odgojitelj vjeruje da djeca najbolje poznaju svoje potrebe i da su sposobna sama birati alate i instrumente vlastitog učenja i da samoodgovorno oblikuju proces vlastitog učenja. U takvim uvjetima odgojitelj se povlači i postaje pažljivi promatrač, savjetnik i pratitelj dječjeg učenja. U samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima djece odgojitelji najbolje mogu uočiti dječja aktualna znanja i kompetencije što otvara put za upotrebu primjerenih načina i instrumenata za poticanje dječjeg autonomnog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2014). U kvalitetnom oblikovanju odgojno-obrazovne prakse i težnji poticanju dječje autonomije, dobro je imati na umu izreku Alberta Einsteina: „Obrazovanje nije učenje činjenica, već obuka uma za razmišljanje.“

AKTIVNOST DJECE NA PROJEKTIMA KAO SUSTAVNA PODRŠKA U RAZVOJU AUTONOMIJE

Sudjelovanjem u projektima kao sustavnoj podršci u razvoju autonomije u bogatom prostorno-materijalnom okruženju, djeca pronalaze svoj interes, svoju pažnju usmjeravaju na ono što je bitno, svoje mišljenje fokusiraju na određenu situaciju koja im se čini zanimljiva za istražiti i interpretirati na njima svojstven način. Uloga je odgojitelja podržati dječji interes, stvoriti situacije u kojima će djeca moći međusobno razgovarati o određenoj problematici, sustavnim promatranjem djece uočavati mogućnosti daljnjeg tijeka i nadogradnje projekta bogaćenjem prostorno-materijalnog okruženja. U terminologiji ranog i predškolskog odgoja projekt se shvaća raznoliko. Slunjski (2001) navodi da je projekt sklop aktivnosti u kojima djeca ili dijete proučavaju nekakvu temu koja je fokus njihovog interesa. Može trajati nekoliko dana ili mjeseci što ovisi o intenzitetu dječjeg interesa. Prema Katz i Chard (1989) projekt je pristup učenju koji produbljuje razumijevanje vlastitog iskustva djece i okruženja u kojem žive.

Shvaćanje projekta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja može se kretati od nerazumijevanja same terminologije projekta, stoga pojedine ustanove određuju teme projekata na samom početku pedagoške godine pa do vođenja projekta od strane odgojitelja bez pravog fokusa na sam dječji interes. Ovakvim načinom rada odgojitelj šalje hijerarhijsku poruku u interakciji sa djetetom, daje djetetu gotova znanja te samim time koristi transmisivski pristup učenju. Fokusiran je na rezultat projekta, a ne na tijek projekta i planira sadržaje

učenja djece. U oba slučaja izostaje bitan element koji čini projekt vrijednim sam po sebi, a to je razvoj autonomije djece u radu na projektu.

Slunjski (2012) navodi da pri oblikovanju projekta treba staviti naglasak na promišljanju uvjeta učenja, a ne o planiranju samog projekta. Projekt kao takav nemoguće je planirati jer pouzdano ne znamo kamo će nas djeca odvesti u svojim razmišljanjima pa možemo samo na početku imati početnu strukturu projekta koja se tijekom realizacije kontinuirano nadograđuje ili mijenja ovisno o dječjem načinu razmišljanja. Uvažavajući dječji interes za odabir teme, utvrđujemo postojeća znanja djece te određujemo eventualne smjernice projekta. U ovoj je etapi bitno da odgojitelj uvažava dijete kao kompetentnu osobu te da prepozna i razumije što, kako i o čemu dijete razmišlja. Ovakav način vodit će ka kvalitetnijem razvoju projekta, a time i kvalitetnijem razvoju dječje autonomije. Nakon odabira teme, odgojitelj „planira” resurse učenja koji uključuju prostorno-materijalno okruženje kroz koje će dijete učiti čineći te takvim načinom doći do određenih načina razmišljanja i mišljenja o projektu u kojem sudjeluje. U interakciji s drugom djecom svoja će razmišljanja evaluirati i analizirati, a odgojitelj će podržati daljnji razvoj projekta te na osnovu novih dječjih saznanja omogućiti nove intervencije učenja. Stvaranjem ovakvog načina refleksije o vlastitom učenju odgojitelj jasno daje djeci do znanja da ih uvažava kao aktivne sudionike na projektu, poštuje njihovo mišljenje te im stvara uvjete za kvalitetnu međusobnu argumentiranu raspravu kojom razvijaju demokratski način življenja i razmišljanja.

Uloga odgojitelja u oblikovanju projekta oslanja se na sami tijek projekta. Odgojitelj je fokusiran isključivo na dijete, na razvoj njegovih kompetencija, na osmišljavanje određenih situacija koje će doprinijeti samostalnom učenju djece te podržavanju samoorganizirajućih i samoiniciranih aktivnosti djece. Transmisivski i konstruktivistički pristup učenju i poučavanju prema Slunjski (2012), a prema Mušanović (2001), jasno razlikuju dva pristupa učenju. Transmisivski pristup odgojitelja čini vođom koji prakticira frontalni oblik rada, nadzire učenje djeteta, teži ka usvajanju pojmova i činjenica, repetativnom zapamćivanju i podučavanju sadržajima učenja. Konstruktivistički model daje djeci mogućnost samostalnog učenja iz okruženja, djeca uče čineći, argumentiraju svoja mišljenja te je njihovo učenje usmjereno na proces, a ne na sadržaje učenja. Uspoređujući ova dva pristupa, dolazimo do razmišljanja o odgojiteljevoj ulozi u konstruktivističkom pristupu. Koliko je odgojitelj angažiran u radu s djecom i na koji način prati tijek razvoja projekta?

Edwards, Gandhini i Forman (2011) navode da dijete ima sto jezika izražavanja, a odgojitelj je taj koji ga „sluša“ i podržava u njegovim interesima. Slušanje se u ovom slučaju odnosi na dokumentaciju, važnu alatku u projektom planiranju. Dokumentiranjem procesa (fotografiranjem, interpretacijom, audio, video snimkama, transkriptima razgovora), odgojitelj daje jasnu poruku djetetu da mu je njegov rad važan, da prati što dijete radi, a sama dokumentacija je važna alatka u daljnjem planiranju aktivnosti te njezinoj nadogradnji. Spremnost odgojitelja da se vodi idejama djece, fleksibilno prati razvoj projekta, savršena je podloga za razvoj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju. Djeca na taj način prihvaćaju odgojitelja kao partnera i uključuju ga u sukreiranje projekta. U sustavu podržavanja dječje aktivnosti na projektima, odgojitelj koristi višestruke prednosti; osigurava djetetu

izražajne medije u cilju samostalnog izražavanja doživljenog, podržava dijete u zoni proksimalnog razvoja te ih potiče na razmišljanje o svojim idejama revidirajući vlastito mišljenje.

Izražajni mediji su u ulozi pomoći djetetu da najlakše izrazi doživljaj situacije, promatranog objekta ili subjekta. Odgojitelj svojim kompetencijama pruža djetetu mogućnost rezoniranja putem bilo kojeg medija koji je u službi boljeg razumijevanja djece. Podržavajući dijete u zoni proksimalnog razvoja, ujedno potičemo i daljnji razvoj projekta omogućavajući daljnje resurse za učenje. Poticanjem djeteta na razmišljanje o vlastitom mišljenju, utječemo na djetetov kognitivni razvoj, odnosno njegovu metakogniciju.

Po završetku projekta, odgojitelj provodi jedno od pitanja, odnosi se na intenzitet uključenosti u projektu, poštivanje dječje inicijative, uvažavanje različitosti interesa i pružanje sustavne podrške. Evaluacija je usmjerena na dijete, na shvaćanje procesa učenja djeteta te na sveukupan kontekst učenja.

Sagledavajući cjelokupni tijek projekta, dolazimo do saznanja da projekt ima spiralan oblik razvoja. Isprepliću se nove spoznaje, evaluacija, novi resursi učenja koji donose nove spoznaje koje opet rezultiraju evaluacijom sve dok traje dječji interes. Na odgojitelju je da, sukladno sa svojim kompetencijama, ustvrdi konačnicu projekta kao i naznaku sljedećeg. Oba ovise o interesu djeteta koje pokazuje istraživački potencijal dokle god postoji otvoreni prostor za istraživanje.

ZAKLJUČAK

Prostorno-materijalno okruženje, kompetencije odgojitelja i rad na projektu ključni su elementi za razvoj autonomije djece u ranom i predškolskom odgoju. Dijete se u dječjem vrtiću treba osjećati prihvaćeno i ugodno da bi moglo stvarati nove spoznaje i mijenjati dosadašnje. Odgojiteljeva uloga je stvaranje povoljnih situacija i pažljivo promatranje i osluškiivanje dječjih ponašanja i aktivnosti te organiziranje odgojno-obrazovnog procesa u skladu s njima. U suvremenom odgojno-obrazovnom radu, prostor preuzima ulogu trećeg odgojitelja, pri čemu se otvaraju nove situacije za odgojiteljevo promatranje, interpretiranje, dokumentiranje i stvaranje hipoteza, a sve u svrhu poticanja i osnaživanja djetetove autonomije. Rad na projektu izvrsna je prilika poticanja dječje autonomije u kojem dijete može imati potpunu autonomiju i slobodu izražavanja. Prostorno-materijalno okruženje kao treći odgojitelj moglo bi doprinijeti autonomiji, za razliku od sterilnog prostora koji oskudijeva poticajima koji bi djecu potaknuli na samoinicirane istraživačke aktivnosti. Okruženje multisenzoričkog karaktera pruža djeci autonomiju u aktivnostima i osjećaj kompetentnosti. Stvarajući navedeno okruženje, promišlja se o vrtićkom kontekstu kao timskoj podlozi za cjelokupni odgojno-obrazovni rad na nivou cijelog vrtića s njegovim aktivnim sudionicima-roditeljima kao sukreatorima konteksta, djecom kao kompetentnim sudionicima i odgojiteljima kao partnerima i stručnjacima s jasnim ciljem, a to je autonomija djece u svim životnim dobima.

BIBLIOGRAFIJA

- Bašić, S. (2009). Dijete (učenic) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*. 11 (2), 27-44.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. London: Ablex publishing corporation
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1994). *Your image of the child: where teaching begins by Loris Malaguzzi*.
- Gardner, H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (1999). *Inteligencija Različitih gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Howard Gardner (2005). *Disciplinarni Um*. Zagreb: Educa.
- Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: N. Babić, J. Krstović (ur.), *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta (143-150)*. Osijek: Visoka učiteljska škola
- Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti* 9 (2), 67-84.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji Vrtić zajednica koja uči (mjesto dijaloga i zajedničkog učenja)*. Zagreb: Spektral Media.
- Slunjski, E. (2009). Postizanja odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*. 22 (55), 104-115.
- Slunjski, E. (2011). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* 17 (64), 4-7.
- Slunjski, E. (2011). *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*. Pedagogijska istraživanja. 8 (2), 217-228.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvojno učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132.

Andrea Lemajić
Martina Stojanac
Antonija Vukašinović

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, dislocirani studij u Slavonskom Brodu

PREMISE OF ENCOURAGING AUTONOMY IN CHILDREN'S WORK AND OPINION

Abstract

The main purpose of this work is to notice certain methods which could contribute to the developing of autonomy in children's activities and to the developing of their own critical thinking. The individual abilities of children – their affinities towards specific fields – are kept in mind while preparing an encouraging spatial-material environment. By dividing the space into numerous different centres, the children are able to choose between individual works and work in smaller groups on their own. By supporting self-initiate activities stemming from a simulating surrounding, the children are enabled to gain new knowledge, to construct knowledge, as well as to make their decisions individually, to control the course of activities, and they are made to take responsibility for the realization of those activities. By asking questions, emphasizing the importance of the child's activity, and giving support for the next level of the child's reflection, the child is shown that there is an existing interest for what he or she is doing. This gives incentive to the child's self-confidence and autonomy. On top of ensuring a spatial-material surrounding and supporting self-initiated activities, the preschool teacher supports and recognizes children's work on projects resulting from their own interest. Children's work on a project, as a method of absolute autonomy, allows for an atmosphere that will result in realizing the project without pressure and should take into consideration the children's opinion about the further development of the project. The results of the observation through a certain period have shown that using this method makes children feel accepted, their confidence is strengthened, they construct their own understanding, they learn about dialogue, freely express their own opinions and attitudes and propose new hypotheses, and more and more enter the next levels of upgrading their overall development.

Keywords: *autonomy, project, spatial-material environment, kindergarten room, role of kindergarten teacher*

Gorica Lukić
Filozofski fakultet Beograd
Sveučilište u Beogradu

Stručni rad
UDK 37.035

CRITICAL PEDAGOGY – ONE OF THE FACTORS OF POWERFUL EDUCATION

Abstract

One of the directions of social pedagogy which in its basis integrates discourse and emancipation is critical pedagogy. The power and strength of this school of social pedagogy lie precisely in the constant discourse between teachers and students. The resources of this approach are reflected in the creation of a positive change in the currently existing didactic triangle. Changing the existing paradigm in learning and teaching leads to innovation and strengthening of the potentials of education. Through discourse and emancipation, critical transformative pedagogy promotes ideas such as equality, justice, human and minority rights, which widens the perspectives and increases the power of education.

A curriculum focused on pointing out social issues and bringing students to its centre through interaction, mutual exchange, and thought activation contribute to their intensive intellectual growth and development. In this way, through critical pedagogy, the student is given the opportunity to become an active member throughout the period of its formal education, as well as to think actively about social problems. In order to better understand the theoretical construct of transformative critical pedagogy, this paper will examine the process of its creation, main representatives, basic postulates, as well as the ways of researching current educational reality which aim to further strengthen the process of education in both society and schools.

Keywords: *research, teaching, education, upbringing, transformation.*

INTRODUCTION

Even though the concept of critical pedagogy was created in the 1930s, its relevance did not diminish to this day. Taking into consideration the overall social trends that influence education, as well as its institutionalized form, critical pedagogy (or the critical social theory) continues to explore the practices that could make school more efficient. Critical pedagogy contemplates the active relationship that exists between students and teachers as well as their engagement in class. Schools become places whose purposes are personal growth and development of both students and teachers. Seeing the school as a teaching practicum in the process of the education of students, as well as of a continuing professional development of teachers contributes to the understanding of teaching practice as a space in which the student and teacher become critical thinkers and transformative intellectuals.

In accordance with that, one of the main goals of powerful education can be seen in one of the central principals of critical pedagogy – constituting social justice. In order to achieve well-dispersed social justice, education must become flexible, sensitive, and reflexive systems that encourage the manifestation of these two pedagogical categories. Constant critical insight of both teachers and students into the educational reality provides them with the opportunity to participate in the creation of a better and fairer education of higher quality. Education organized according to the postulate of the critical paradigm becomes a powerful tool in the process of forming students and teachers who constantly reassess their own knowledge, attitude towards nature and society, and the ways the society functions.

TRADITIONAL AND CRITICAL APPROACH TO RESEARCHING THEORY AND PRACTICE

Not many scientific terms had such an impact on the epistemological and methodological deliberation of the 20th century as the term ‘paradigm’. This term was coined by Thomas Kuhn, who used it for the first time in his book “The Structure of Scientific Revolutions” in 1962. The term ‘paradigm’ is the central term in Kuhn’s work. The term itself is multidimensional and therefore often highly controversial. However, despite that, the root of the word ‘paradigm’ originates from Greek and it is most commonly used to refer to „demonstration to one another“.

However, dictionaries often translate „paradigm“ as „an example“ or a „declension and conjugation table“ (Savićević, 1996, 96). Another definition worth mentioning is: A paradigm is a set of rules and methods that characterize a science or an activity (Mićunović, 2007, 277). The term paradigm has been applied to the field of pedagogical research, where the criterion is based on the choice of the research problem. Many scholars try to accept paradigms as something usual in science, which represents their process of scientific socialization (Savićević, 1996).

According to Husen (1998), paradigm can be considered a cultural artefact and as such it reflects the dominant understanding of the scientific behaviour in a certain scientific com-

munity, whether this community has a national or an international character. Husen also defines the term as a scientific approach and procedure that emerge and serve as examples to new generations of scientists (Husen, 1988).

Kuhn himself used the term “paradigms” in a multidisciplinary and ambiguous way. He identifies twenty uses of the term. One of its meanings that comprehensively covers all the common expenditures of a certain scientific group, while the second sets particular types of commitments and thus represents a subset of the first. A paradigm is what scientists share.

From the standpoint of pedagogy, the paradigm is defined as “model, schema or pattern”. Paradigms are not theories, but more like one of the several ways of thinking, or research patterns, which, when applied, may lead to a possible development of a theory.

As seen from the previous claims, the term „paradigm“ in epistemology and methodology of pedagogical research has many meanings. Kuhn (1962) manages to identify twenty such definitions. Despite the lack of a unique definition and the meaning of the term, its importance in organizing research should not be overlooked. During the process of planning a research in education (whether experimental or non-experimental), the researcher often understands that constructing a paradigm of the research would be of great use. It is precisely the paradigm that can serve as a way of orientation which will contribute to a more efficient disposition of its intellectual powers.

Ever since 1960 up until the early 1970s the number of existing research paradigms began to skyrocket. Some of these paradigms include hermeneutical, critical, neo-Marxist, as well as those that appeared as counterbalance and criticism, as an alternative to or a substitute for the positivist paradigm, quantization paradigm, hypotheses testing and generalization (Savićević, 1996). The general conclusion that emerges here is that epistemology and methodology of pedagogical research do not have a common, dominant paradigm, as it was previously believed, but there is a paradigmatic pluralism or a group of paradigms which enables every paradigm to be useful in its own way - of course, in relation to the research problem and the social context in which the research is conducted (Kellner, 2000; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Gojkov, 2007; Maksimović, 2011).

An important thing to be discussed is something that can often be found in pedagogical literature – the attitude that there is no true „pedagogy, but rather different pedagogical concepts („paradigms“) that have many differing elements: basic terms, research methods and its effects on the practical work. “(Gojkov, 2007, 42).

Furthermore, considering the issue of pluralism of pedagogical paradigms, it is to be noted that for the last twenty years the European pedagogical scene has been designed according to Kuhn’s three basic paradigmatic orientations:

1. hermeneutics;
2. empirical-analytical (experiential-scientific);
3. dialectical or critical-emancipatory pedagogy (Gojkov, 2007, 42).

What is more, American pragmatism, symbolic interactionism, and phenomenology exist in both epistemology and methodology (Gojkov, 2007; Brašanac, 2008). In this regard a decade ago a step forward was made towards the approximate paradigm and the acceptance that an intelligent combination of qualitative and quantitative methodological approaches could in many cases be efficient (Maksimović, 2011).

The following lines will attempt to theoretically determine the above mentioned paradigmatic orientations. The first in a series of paradigms is hermeneutics, which clearly manifested itself in spiritual-scientific pedagogy, the successor of herbartism.

The main feature of spiritual-scientific pedagogy is precisely the educational practice, which implies the whole, with the scientific task of hermeneutical pedagogy to recognize educational reality. The methodology of hermeneutical pedagogy consists of observing a specific situation, searching for one's own and social experience and respecting historical development (Gojkov, 2007).

However, the second half of the 20th century saw the rise of a new wave of science, which directly affected pedagogy as well. In fact, a new paradigmatic orientation was formed. Although entirely new, it served as a counterbalance to the already existing hermeneutical pedagogy (it indicated a lack of expertise because, according of its representatives (Horkheimer, Adorno, Marcuze, Habermas), it no longer represented science). Hence that is a critical theory. The basic starting point for critical theory is reflected in the following theses:

1. science is an activity, part of community work, not a system of knowledge;
2. the aim of critical theory is to clarify the social context of the shaping social facts and, by doing that, to contribute to the change of existing social relations (the aim of clarification is emancipation, freeing one from social stigma);
3. The methodological basis of critical theory is "an objective understanding of meaning";
4. the interest that governs knowledge is emancipation;
5. the model of social practice without subordination and successful commitment is practical discourse (Gojkov, 2007, 36).

In addition to the basic starting points, some other theses that are characteristic of critical theory are as follows:

1. critical theory turns against both behavioural and spiritual-scientific pedagogy;
2. The mission of critical pedagogy is mostly a critical ideology that reveals the dependence of education on social processes;
3. methodology is the characteristic link between experience and hermeneutics (Gojkov, 2007, 45).

Considering everything already stated, it is to conclude that parallels are not compatible, although there are touching points between them (at the level of basic understanding, methodological level, and finally in practical procedures). On the other hand, it would be wrong to conclude that the differences between terms and paradigms are insignificant. On the contrary,

paradigmatic pluralism encourages the development of different research strategies. Different paradigms alert the researchers that there are different conceptions of the problem, and not only the ones that the researcher had defined. Identifying multiple epistemological and methodological approaches can only stimulate the dynamics of the research process and provide more valid data, facilitate interpretation and result in more reliable conclusions.

The development of science and using its results cause the need to raise the issue of critical appraisal of its founders and assumptions, as well as the question of the growth of scientific knowledge. These questions relate to issues of general epistemology or philosophy of science. By taking a look at the events within the philosophy of science, we can distinguish between different periods or so-called streams of scientific approaches to the issues of understanding nature, the man and the world. Thus the first half of the 20th century marks the dominance of the positivist approach, while in the second half of the 20th century, the positivist orientation took on a post-positivist approach, which serves as a critique of positivism and the aspiration to establish a new approach in the theory of science (Palekčić, 1990). In this sense scientists discuss the epistemological foundations of the “new image” of science are discussed. The positivist image of science emerged and developed within the philosophy of logical positivism. According to the representatives of this aspect of science (Hempel, 2001), the task of the theory of science is to deal with the logical structure of the system of scientific knowledge in order to establish the criteria and norms that govern the empirical science. Therefore, the philosophy of science is presented as a normative discipline that does not deal with any specific scientific theories, but with the logical reconstruction of the processes that appear in the processes of achieving safe empirical knowledge. There is a unique scientific method for all fields of scientific knowledge: the uniform methodology for all natural and social sciences. Thus, positivism attempted to impose a paradigm of physics on the social sciences. Just like positivism, characterized by a historical approach to the theory of science problem and postpositive problems of the theory of science, it also comes from a historical perspective (Palekčić, 1990). In this sense, Kuhn (1962, qtd. in Donmoyer, 2006) claims that science does not develop through the accumulation of knowledge.

According to Kuhn’s theory of science, there is “normal science”, that is, a period dominated by a paradigm. It is, in fact, a period of accumulating knowledge in the development of science within the ruling paradigm. A question arises, “How does science come up with new paradigms?” (Kuhn, 1962, 87). When anomalies (findings that cannot be explained by the ruling paradigm) occur, they will lead to a scientific crisis. Their clarification implies a scientific revolution. This is a period of the “unusual science” (Kuhn, 1962, 90). Therefore, a new paradigm emerges from the scientific revolution, and the new one suppresses the old one and the outdated understandings, facts, and theories that are subject to new analyses, redefinition, or even total abandonment (Palekčić 1990).

Leading up to the onset of the scientific crisis in the social sciences, a group was formed in London in 1977 for a new research paradigm, the aim of which was, inter alia, to jointly pursue research avenues in the social sciences and humanities. During this period,

two research paradigms were developed, one of which was an orthodox traditional research paradigm, while on the other hand, a new research paradigm was formed (Palekčić 1990).

There is a new research paradigm whose alternative name is objective - subjective (Ristić, 2006, 13). This paradigm was conceived as a synthesis of naive research and orthodox research, from which the alternative name was introduced. Although at first glance seemingly contradictory, the new paradigm is not in complete antagonistic relation to the traditional paradigm, because the new paradigm adopts most of the standpoints and demands from the traditional one. A brief summary of these properties is as follows:

1. The adopted model of the person within the traditional paradigm implies that people are detached from their natural-social context, that as individuals they can be included in the research plan, manipulated and returned to their place. Instead, the new paradigm advocates the study of the person as a whole in its natural context with which they also form a whole;
2. the positivistic beliefs (characteristic of the traditional paradigm) that people are fit for a set of variables that are subject to an operational definition and are equivalent in different individuals and different situations, the new paradigm is completely unacceptable;
3. Reductionist observation of variables, instead of individuals, leads to the fragmentation of what is being studied and departure from the deep understanding and knowledge of individuals, groups, and society as a whole, as a result of the new research paradigm;
4. The orthodox paradigm is with every right disturbed by giving too much relevance to exact measurement. These studies produce results that are numerically accurate, but untrue, while other results, although not numerical in nature, are closer to the truth;
5. traditional research aims at obtaining "pure" information, according to which researchers attempt to eliminate real life, but fail to do so;
6. Researchers who stick to the old method of research are constantly looking for bigger and better instruments and bigger and better forms that will only turn researches into a grand business and obviously put them into service for those who can pay large sums of money;
7. A new research paradigm, unlike the traditional one, is shaped by the strong influence of humanistic psychology, which points to the observation of persons as a single entity and as active, intentional, creative personalities;
8. The new research paradigm has its roots in existentialism. Therefore, one cannot be seen as a thing. Unlike watching things, one is, among other things, active, free, and creative. Humans are different from things and aware that they are different from them and aware of their attitude towards the animate and inanimate world that surrounds them (Ristić, 2006, 43).

It is stated in this paper that reification is one of the important characteristics of the traditional paradigm. Etymology of the term “reification” is Latin, and it represents doing. The concept of reification (creation, definition, objectification) has two overlapping meanings. The first meaning represents the process of transforming nature into desired objects through work. The second meaning marks a state in which people do not recognize their product (physical objects and social relationships) as their own, but rather as an independent, objective and necessary being. An artist creating out of intrinsic motives towards creativity is an example of the second meaning of reification.

In free translation reification denotes a decision-making process, while in a more narrow, pedagogical sense, it represents confusion which is created when, for example, a person recognizes abstract beliefs or hypothetical constructs as real events. Reification assumes that nouns expressing abstract theoretical terms, such as anxiety and neurosis, denote existing and specific entities (Ristić, 2006).

After a brief survey of characteristics of orthodox and new research paradigms, the penultimate characteristic of the new paradigm will be further clarified. Furthermore, two different types of interaction with research participants will be discussed (Ristić, 2006). The first type of interaction refers to the direct contribution of formulating statements which describe them or are based on their content. This type of interactive relationship between researchers and research participants is characteristic for the traditional paradigm. Namely, such research implies that the researcher instructs the participant, who then proceeds from the previously formulated hypothesis and the entire research. The second type of interaction between the researcher and the participant allows the participant to directly contribute in constructing the hypothesis, which is not characteristic for the first type of interactive relationship. In the second type of interaction, the participant informs himself about all phases of the research and is expected to express and explain his agreement or disagreement with certain phases of the research or the research in its entirety.

As it was previously mentioned in this paper, a new study of paradigm relies on the Habermas category of “emancipatory cognitive interest” (Habermas, 1972, 77). According to one of the founders of the so-called Frankfurt School and Critical Pedagogy, Jürgen Habermas, the theory of “cognitive interest” belongs to a group of empirical and analytical sciences that integrate technical cognitive interests. Historical hermeneutical sciences include practical insights of interests. Critically oriented sciences, on the other hand, include emancipatory cognitive interests.

Concerning empirical and analytical sciences, its reference frame sets the meaning of possible statements, establishes the rules or criteria needed to construct a theory and its critical verification (Ristić, 2006; Brašanac, 2008). Theories include hypothetical-deductive relationship of evidence that allow us to conclude hypotheses with empirical content. Product achieved through empirical and analytical science is predictable. Thus, these theories reveal reality as a subject of constitutive interests in possible intensifying of actions which are generated by feedback. In fact, this category of knowledge increases our power of technical control.

The second in this series of sciences is historical-hermeneutical science in which knowledge is acquired through a different methodological framework. For this reason, we claim that this is a completely different methodological framework, since theories in this science are not constructed deductively (Ristić, 2006). Access to facts is provided through understanding of the meaning, and not through observation.

Therefore, hermeneutical knowledge is always mediated by reflection, which is a result of interpretation of the inclusive situation. The world of traditional meaning is revealed to the interpreter only to the extent of his comprehension, with the interpreter establishing communication between the two worlds (the existing world and the world the interpreter). Habermas (1987) calls this category of knowledge psychic cognitive interest, since unlike technical cognitive interest, interpretations here allow us to direct action within the tradition, that is, within the existing theory.

Critical social science belongs to the above-mentioned sciences that make up the category of “emancipatory cognitive interest”. Its role is to overcome the goal of systematic social work sciences, such as economics, sociology and politics. A methodological framework for determining the meaning of the validity of critical statements is established by the concept of self-reflection that relieves the subject of dependence on hypostatizing.

Self-reflection is determined by emancipatory cognitive interest, which is a common denominator of both philosophy and critical science (Ristic, 2006). This is an analysis that liberates a person from the power of other people, but also from the power that he or she does not understand (Freire, 1978; McLaren, 2009; Giroux, 2013).

Critical pedagogy is a significant factor of powerful education. The reason for this is found in its elementary postulates. Dialectical approach, development of dialogue, emancipation, discourse and critique of theory and practice offer the possibility of increasing the strength and power of the education process. Knowledge is gained through discourse dialogue with constant review of theory and practice in which it is possible to combine theory with practice. Through this research approach towards theory and practice, the student can understand and comprehend the connection and relationship between knowledge gained in school (theory) and everyday knowledge (practice).

Using the critical perspective, the power of upbringing and education increases significantly as it is realized through four basic elements that create critical pedagogy. Application of contemporary and critical paradigm of research of theory and practice refers to:

1. explanation;
2. criticism;
3. guidance i
4. imagination (Elias et al., 1997, 178).

The explanation serves as a way of describing existing theory and practice. This, by exploring teaching practice and its reality, indicates the coherence of theory and practice. This way, the genesis of the problem in which students can mature is observed and clarified, and

they are able to identify and adopt new intellectual and behavioral patterns. Applying critical discourse increases the strength of upbringing and education by introducing students to the logic of scientific thinking and comprehension. The product of such research approach is general knowledge which connects theory and practice. Sublimation of theoretical and practical knowledge leads to harmony of students' knowledge and behavior, which directly affects the general goal of education (development and formation of general and versatile personality of students) (Opšte osnove predškolskog programa, 2006; Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019).

Moreover, the element of critical research paradigm which points to the link between theory and practice is criticism. This element of the contemporary research approach introduces necessary elements of critical pedagogy such as stimulation, emancipation, and discourse. What these previously mentioned elements share is rethinking, cognitive dissonance, and intensifying intellectual growth and development. Encouragement should create a lucrative environment for learning and cooperation in the process of education. In this context, encouragement directs students into seeking and finding new cognitive patterns that contribute to the formation of appropriate intellectual structures.

In addition to encouraging the use of new educational forms of work in the educational process, student emancipation is achieved. This element of the critical research paradigm is related to knowledge, awareness and behavior of students.

Knowledge of the critical research paradigm is treated as the result of emancipation. The difference from the usual definition of knowledge as an accumulation of facts and generalizations, which the subject has adopted and permanently retained in his consciousness, is that this knowledge (the result of emancipation) is not antagonistic to the consciousness and behavior of students (Vučić, 2007; Đurović, 2012). It includes not only memorizing facts and generalizations, but also applies them to everyday situations (Gergen, 1985). Knowledge in that context implies a constant re-examination of attitudes, values, levels of awareness of someone or something that influences the formation of behavior patterns (Deci & Ryan, 2000; Tadić, 2014). Combined knowledge, awareness and behavior contribute to the construction and reconceptualization of new functional knowledge (Gergen, 1985).

The connection of knowledge with awareness and behavior of students further enhances the strength and power of education. Critique of institutionalized education is an opportunity to plan educational development, but also an opportunity to reconsider the flexibility and openness of the society. Education becomes an important element in the advancement of society through students, future decision-makers who are being prepared for the upcoming changes, constant learning and self-education.

Good organization and focus on the subject and issue of research in theory and practice of education and focus on drawbacks or benefits of education aim to remove drawbacks, as well as to maintain and improve education. (Elias et al., 1997). The improvement depends on the efficiency and effectiveness of knowledge, the quality of which depends on the power of education.

If the paradigm of critical research has no focus, there is no opportunity for students to learn certain educational strategies and incorporate values that are important for further life and work.

This aspect of the critical research paradigm assumes the development of new educational methods that will have a beneficial effect on strengthening the power of upbringing (Elias et al., 1997). Such environment requires a focus on research, testing, applying and changing the way in which the education process is organized and realized. The main goal of orientation is the permanent variation of variables (educational technology and educational teaching methods) which lead to a revolution in education. This results in the advancement of education that goes beyond all diversity and inequality (McLaren, 2009).

The focus on further creating forms an imagination that provides plenty, especially when it comes to the perspective of education. It is an investment in future education, recognizing their potentials and resources. Although it is basically an imagination, it provides a realistic projection of institutionalized education. This is an opportunity to envision and anticipate possible additions and changes to the learning and teaching process, while expanding the roles and responsibilities of the participants of the educational process (Elias et al., 1997).

Integrating all four elements of the critical research paradigm into education contributes to the innovation and joy of learning and teaching through acquisition of lasting and useful knowledge.

CREATION AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THEORY

The creation of critical theory or critical theory of society originated in 1933. Originally formed within the Frankfurt Circle, it brought together eminent philosophers, sociologists, psychologists and educators (M. Horkheimer, T. Adorno, E. Fromm, W. Dilthey, J. Derrida, J. Lyotard). With the onset of World War II, the work of critical pedagogy and the Frankfurt Circle transfers to the United States, where it remains to this day, connecting different types of experts. Some of the representatives of contemporary critical pedagogy are J. Habermas, P. Freire, H. Giroux, P. McLaren, J. Kincheloe, J. Suoranta, D. Macedo, and A. Darder.

Max Horkheimer is thought to be the founder of the aforementioned school. In 1930, Horkheimer became a full professor at the Department of Philosophy in Frankfurt, where he was the director of the Institute for Social Research. One of the activities of the Institute was aimed at publishing *Archives for the History of Socialism and the Labor Movement*. Horkheimer brings together associates of various profiles (philosophers, economists, historians, sociologists, educators, psychologists) in order to critically examine and advance the comprehensive critical theory of society. They tried to create a theory that focuses on the science of modern society, which would at the same time serve as a critique of the society.

When critical pedagogy and the “crisis of science” emerged, the conflict between the prevailing research paradigms followed. At the same time, representatives of this pedagogical movement have noted the conflict between positivism and the current paradigm of research. The dominance of positivism, which intended to transform the methodology of natural sciences into the methodology of social sciences, occurred. The situation proceeds to be solved by searching a new, effective research paradigm that will bridge the gap between paradigms and pedagogical directions. Consequently, a new paradigm sets a completely fresh pedagogical direction – critical pedagogy (Vujisić-Živković, 2004; Pešić, 2006; Brašanac, 2008; McLaren, 2009).

Following the establishment of a new pedagogical paradigm, World War II, and the relocation of Frankfurt Circle to the US, the second stage of development of critical pedagogy occurs. In addition to the change of physical location of work, the approach to the study of critical pedagogy changes as well. One of the most prominent representatives of contemporary critical pedagogy is Jürgen Habermas, who, like many others, criticizes Marx’s dialectical materialism. For members of the Frankfurt School, this meant that macro-science was connected to the European rationalist-enlightenment tradition, as well as with classical German philosophy. The phenomenon of alienation and revival in contemporary civil society should be observed from the Marxian perspective of the assumptions contained in his work *Economic and Philosophical Manuscripts* (Vranicki, 1983). For the members of the Frankfurt School the fundamental philosophical and scientific task is to restructure and renew Marxian theory. A new platform has been found which fits the critique of modern civil society and its ideology. In order to execute a critical analysis and achieve complete understanding of the organization of modern society, supporters of critical pedagogy advise engagement of the mind, which enables progressive overcoming of the existing state of society. Initially, representatives of critical theory remain convinced that the world can change according to the principles of the mind.

In the process of restructuring Marxian theory, Jürgen Habermas uses language, symbols, and logic of many social sciences, such as psychology, pedagogy, linguistics, and political science. Multidisciplinarity leads to the creation of a methodological concept of theory which becomes the subject of critical analysis and the “language of criticism.” Thus, a question “When does the theory become a subject of criticism?” arises in contemporary critical pedagogy. Habermas (1987) provides an answer to the question: “(...) only when it reflects its structural relation of position and potential relation of name, that is, when the relation between theory and the empirical is clearly defined in the logic of the social science.” (Habermas, 1987, 98) Supporters of critical theory, in their scholarly and philosophical work, sought to establish a unity of theory and practice (Brasanac, 2008; McLaren, 2009). According to them, theory should span beyond the practice of particular social groups or classes, but it remains powerless if it is related to the aspirations and interests of the social groups.

TRANSFORMATIVE CRITICAL PEDAGOGY

The modern education system, although undergoing significant reforms since the beginning of the new century, is still a factor that contributes to the lack of success in achieving the goal of preparing students for active participation in society.

Many authors (Trnavac, 2005; Radulović, 2016) stress several factors directly responsible for this state of education. Some of these factors are connected to two key pedagogical categories and their dominance in the educational process. A consensus that education and upbringing are equally important in organizing and functioning of educational process is to be reached. In this sense, education has the upper hand in school and education policy (Trnavac, 2005; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020., 2012).

It is evident that the sphere of upbringing is also significantly lost in the educational strategy, which significantly reduces efficiency of goals and outcomes of the educational process.

The process fails to develop student's personality and sense of community, mutual respect and altruism. The student cannot fully understand and identify with other students in the class.

Such educational does not shape the personality of students so that they can critically think, understand and comprehend relationships in society (Freire, 1978; Opšte osnove predškolskog programa, 2006; McLaren, 2009). The process of creating scientific concepts and facts, i.e. the process of education is insufficient and incomplete since it does not promote values, attitudes, emotions and awareness of the world that surrounds them, all of which are result of upbringing.

All of this affects the inconsistency of the sociocultural context in which the student grows with nature and society (Gergen, 1985). This disconnection between the natural and social environment of the student causes the inability to follow, interpret or understand the changes in nature and society. Consequently, the school is alienated from nature and society, and isolated as a separate entity that functions completely independent of both nature and society (Trnavac, 2005; McLaren, 2009; Slunjski, 2011).

The result of alienation is that the knowledge acquired at school is not sufficient for the students to meet the criteria for labor market, which makes their knowledge dysfunctional (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji, 2012; Marušić, Gutvajn and Jakšić, 2015).

In addition to the thesis about alienation of school from environment and society, there are other factors that contribute to pedagogizing of curriculum, overloading students with the educational content, as well as the impact of hidden curriculum on learning and teaching in class (Freire, 1978; Bognar, Matijević, 2005; McLaren, 2009; Vujisić-Živković, 2009). The process of pedagogizing the curriculum, according to futurologists (Bridges, 2008), is neither positive nor negative phenomenon of institutionalized education. This is because the main role of pedagogized teaching process is to socialize the school. In the process of pedagogizing,

school is seen as a social, municipal place that will, through the diversification of curriculum, solve all current social issues (Bridges, 2008). If this concept is frequently evaluated and planned, there will be no signs of anything bad in pedagogy. Introducing new subjects leads to the modernization of the school curriculum and knowledge that students gain in school. In that context, both the student and the teacher get a new perspective and insight into the problems of contemporary society. That increases relational, critical, abstract, multiperspective thinking of students, as well as their ability to work in different natural and social circumstances (McLaren, 2009; Vrcelj, Klapan, Kušić, 2009; Katinić, 2012). When it comes to teachers, that dynamic educational process incites the need for frequent refreshing and supplementing of present didactic-methodical knowledge and continuous professional development. In this context, teachers are encouraged to research and improve their pedagogical work in class with students (Habermas, 1987; McLaren, 2009; Giroux, 2013).

Permanent need to change something in educational reality encourages teachers to think more about the action they have undertaken or will undertake during or after it. This is an opportunity for the teacher to feel the need for a transition from a technician to a reflective practitioner (Dewey, 1910). It is important that the teacher uses instructional materials and technology carefully so that the student is not overloaded and mentally exhausted, which could contribute to depleted motivation to continue teaching and failure to fulfill individual intellectual achievement of students (Ryan and Deci, 2000; Vucic, 2007; Bognar, 2008; Tadic, 2014; Stanisavljevic Petrovic and Pavlovic, 2017). Here, it is necessary to think about the teachers to avoid the negative consequences of pedagogizing the curriculum. It is important to pay attention to the professional burnout of teachers, as well as to the problem of future participation and engagement in class (Lukić, 2011).

A school that has based its educational process on the principles of a hidden curriculum will have significant effect when it comes to organizing and implementing teaching. The hidden curriculum contributes to the reproduction of semiotic power that leads to the failure of students whom then the school doesn't provide with the ability to adapt to social circumstances and requirements of the school (Bognar, Matijević, 2005; Bognar, 2008; McLaren, 2009). The inability to understand and evaluate other factors in the educational process will, as a consequence, have the achievement of the objectives of the hidden curriculum (McLaren, 2009). Students will not be able to develop multiperspective and pluriperspective thinking when it comes to the perception, identification, and understanding of the categories and subcategories of the main teaching matter. In that way, the field of knowledge is narrowed and the student remains at the level of observation (Dewey, 1910).

Besides identifying the factors that jeopardize the functions of contemporary school, nowadays, the power of education is an important topic. Among others, the current question is whether the school and institutionalized education are able to solve the issues of contemporary society. The power of contemporary education is not decreased in comparison to the previous era, despite the fact that schools can be substituted with some other forms of non-formal and informal education (Trnavac, 2005). The existence and application of these forms of non-formal and informal education cannot replace all those characteristics that

help us recognize formal education. Some of those characteristics reflect in the systematic, intentional, rational and process-oriented nature of formal education (Kovač Šebart i Krek, 2012; Antonijević, 2013).

Also, the survival of institutionalized education Antonia Darder (2002) sees in a frequent struggle for meaning in order to see what and of what kind relationships in our everyday life are. In this struggle, it is important to look for a critical dimension of negative impacts and meanings that change in society to raise education on the level of emancipation and ethical liberation of students. Emancipation, participation, liberation, empowerment and promotion of distributed social justice are some of the ideas that emphasize the strength and power of contemporary education.

Acknowledgement of strength and power of education is seen in the theoretical construct of the critical, transformative pedagogy of Peter McLaren. The concept of Peter McLaren's critical pedagogy refers to the inauguration of the emancipation idea, praxis, monitoring and classifying the students based on their predispositions and abilities, as well as being against the idea of institutionalized violence (racism, sexism, homophobia, xenophobia), overcoming symmetrical power and privilege relationships among factors in the educational process (McLaren, 2009). Besides emancipation, critical pedagogy includes ideas like equality and the establishment of what Karl Marx (1973) calls positive humanism. Positive humanism includes the spiritual emancipation of the students. The affirmative action of students' spiritual emancipation encourages students to distant themselves from material values, attitudes and materialized behaviors, after which it is intensively worked on internalizing and incorporating the aesthetic and ethical values that form the student's personality. All this contributes to a better and more detailed understanding of the environment and establishment of harmony and unity of students with their peers and the environment that surrounds them, which is very important for the survival of mankind (Fromm, 2000).

The main goal of critical pedagogy is to equally encourage the students and the teachers in the teaching process. In that case, teaching has the function of transforming knowledge, values, attitudes and scholarly views that students and teachers have about the world. Transformative teaching provides the student with a memorable experience in which permanent and functional skills that prepare them for a holistic understanding of the world are acquired (McLaren, 2009). A holistic approach to knowledge acquirement functions as an enhancement of the cognitive, moral, emotional and conative aspects of students' personality development. Encouraging these aspects of personality development establishes a dialectical relationship between theory and practice of teaching (Opšte osnove predškolskog programa, 2006; McLaren, 2009). This goes beyond fragmenting educational content and knowledge into specific scientific disciplines and holism when it comes to student's knowledge. Thereby, the students get the overall picture of the impact and complexity of relationships between different systems (social and natural) (Đurović, 2012). By making new concepts and further transforming students, it is important to take into account the knowledge with which they come to school (Kamenov, 2006; Luković, 2016).

In critical pedagogy, it is necessary to respect the differences of students' experiences that arise as a result of the conflicting attitudes that come from the interaction of students and teachers (Milutinović, 2016). Student experiences consist in presenting connections and relationships between concepts that need to be structured or restructured. Continuity in monitoring accumulated and internalized student experiences contribute to a better understanding and better linking of phenomena and concepts. Student knowledge is significant because of its complexity that entails the need for their critical analysis and interpretation. Analysis, interpretation, and understanding students' experiences in school and extracurricular contexts all together developed a language specific to the discourse of critical pedagogy (Freire, 1978; McLaren, 2009; Giroux, 2013). The purpose of the language of critical pedagogy is in the sub-construct of critical literacy. This type of literacy has to encourage students to reconsider every form of reality and determine the accuracy of the mentioned hypotheses and attitudes (Giroux, 2013).

Critical literacy is also a principle and tool in teaching that harmonizes theory and practice. This type of literacy requires not only knowledge of the language of critical pedagogy, but also of the language of other sciences, whose language and logic will lead students to the correct conclusions using the adequate arguments they have formed through dialectical thinking (Katinić, 2012). McLaren (2009) states that critical literacy will be successful if students have the opportunity to:

1. develop the language of criticism (Giroux, 2013, 13);
2. develop the language of opportunities (Giroux, 2013, 11);
3. create the conditions for the respect of the dialectical unity of theory and practice (Freire, 1978, 55).

Henry Giroux (2013) states that the language of criticism exists so that students can develop a vocabulary of theory and a set of analytical skills characteristic of the terminology and logic of sciences such as sociology, critical theory and cultural studies. The language of opportunities refers to the development of a better world and a better translation of theory into practice. This type of language of critical pedagogy refers to the use of a new set of analytical skills taken from the social sciences. Taking a set of analytical skills from social sciences aims to research and transform social conditions that have historically and culturally produced man's individual and collective experience (Kamenov, 2006; Giroux, 2013). Respecting the dialectical unity of theory and practice is the third step in promoting the critical literacy of students. It is important to make a distinction here between thinking and critical thinking. The former refers to the student's awareness of the social and economic conditions the student lives in. The latter refers to the questioning of positioning in society, as well as their connections and relations with the world (Freire, 1978). Freire (1978) also refers to the critical thinking as a form of existing because it connects beings that not only know but are also aware of the level of quality and quantity of their knowledge of the world.

Critical pedagogy is an idea, and that is why self-confidence and ideological basis of the concept are frequently questioned. There are obstacles in the search for the uplift and

subsequently, there is a disagreement of ideas, hypotheses, and constructs that undermine the optimal functioning of the school (McLaren, 2009). Critical pedagogy opposes the passivity and indifference when it comes to current problems that lead to the fall and destruction of the world. Hence, the concept of critical pedagogy should not be left only at the level of a theoretical construct. It becomes an inseparable part of the human being seen in senses, intellect, and emotions (McLaren, 2009).

THE IMPORTANCE OF CRITICAL THEORY FOR RESEARCH IN EDUCATIONAL PRACTICE

Although many pedagogical guidelines and current dominant paradigms have offered the best solution in testing the hypothesis and interpreting the results, nevertheless, each direction and paradigm was presented with merely positive characteristics, while their drawbacks were discussed much later, i.e. when a new direction and paradigmatic orientation appeared. That scenario happened to critical pedagogy even though it has been completely new in the time of its emergence. Many supporters of some other schools have tried to reduce its importance and contribution it had on the epistemological and methodological dimension of pedagogy. In the following, we will try to illustrate the importance and value of this paradigmatic orientation in the field of pedagogical research. In defense of this view of the advantage of critical theory, we recall the results of Erich Fromm (1980), who states that: "(...) it is not only the task of philosophy but also of science that deals with the issues that define authentic human nature and its historical variability. ..). It is necessary to reconsider "false scientific objectivity" that will not deal with moral principles and values (Fromm, 1980, 360). Therefore, the fact that most researchers who have used the critical theory for the first time had the opportunity to research the relationship between ideology and pedagogical practice should not be surprising (McLaren, 2009).

Through the application of this new research paradigm, many critical pedagogues have been able to actively participate in critiques of the social strengths and relations of exploitation that have shaped the historical uniqueness of their social being. They were able to explore their being and social formation that exposed the role of capital in the classroom in everyday life and explained how racial relations double and how they are linked to patriarchy and heterosexuality. It's not about how critical theory contributed to that knowledge, but about how it certainly helped to explain some aspects of those processes and relationships and how it helped to ensure a new sociological language (Freire, 1978; McLaren, 2009; Giroux, 2013). They have already confirmed the enormous creative power of its social agencies. But, critical theory allowed them to clarify their tangible knowledge about it and to find their perceptions within a broader theoretical framework, thus creating relationships they did not have before (McLaren, 2009).

Applied to the field of education, the critical paradigm, with positivist (empirical-analytic) and interpretative (historically-hermeneutic) paradigms, through action rese-

arch tries to improve the education, evaluation, and self-evaluation of researchers, as well as the methodological questions of pedagogy (Maksimović, 2011).

In short, the subject of critically based social science studies its social practice and is thus merely its thinking. That is why the main function of pedagogy and pedagogical research is not to discover the universal laws of social life, or the interpretative understanding of the subjective meanings of factors in social situations and relationships, but to emancipate and to change the praxis. In critical theory, the relationship between theory and practice is dialectical. The practice is not a field of application and verification of “technical” solutions derived from theory (Maksimović, 2011).

CONCLUSION

Society progress depends on the impact education has on a specific society. A well-planned and effective education is becoming an absolute pedagogical category whose goal is to prepare and include an individual in a regular social process. Institutionalized education has the power to teach students to look at the world scientifically, to teach them values and attitudes based on those values, which simultaneously requires series of well-thought arguments that need to support values and attitude based on them. With its axioms, it indicates the combined research method in institutionalized education. That means that this concept combines students’ overall knowledge (the one which students have when they come to school and the one they acquire in school) with attitudes and personal beliefs about someone/something in the environment and society.

Through gradually pedagogically formed discussion and the development of the dialogue in teaching, students have a chance to see school as a place for living and learning. By dealing with everyday problems by applying the principles of critical pedagogy (empowerment, achievement of distributed social justice, emancipation, discourse), it contributes to increasing students’ social awareness, development of social strategies based on already existing strategies, and active thinking about ways and mechanisms of functioning of the social system.

Dialectically oriented critical pedagogy offers a broader perspective on social problems that will become a student’s everyday life over time. The students are already preparing dialectically and meaningfully through educational content to present their ideas about a specific subject of learning in a socially acceptable way and with the help of scientifically sound knowledge.

Using the dialectic approach and discourse in considering the problems, **it** confronts the students with a real life situation, which, after they see it, empowers and emancipates them, or provides guidance for evaluating positive and negative usage in a particular social context. A critical attitude towards reality is needed, as well as formal education in order to increase the power and effectiveness of those processes in schools. Establishing such a

relationship to these two pedagogical dimensions leads to the improvement of the learning and teaching process. This can be achieved by a dialectical approach and current scientific and research methodology that is relevant for the constant reconsideration and reconceptualization of theoretical and practical models. That would directly mean the transformation of the existing paradigm of institutionalized education.

In this case, critical pedagogy and research of the educational reality change the mostly frontal and passive teaching, in which the student is the recipient of different educational content. In contrast, critical pedagogy enlightens and increases the strength of education through active attitude students have towards the school knowledge and its application in everyday situations. The students may question again the validity, social relevance of knowledge, and socially distributed power so that they can live and produce freely in a society in which they are an important member and factor of their progress.

BIBLIOGRAPHY

- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Bognar, L. (2008). *Trauma školskih promjena: Škola danas za budućnost*. Križevci: Obzori. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brašanac, G. (2008): Kritička teorija društva Jirgena Habermasa i mogućnosti njene primene u pedagogiji, *Pedagogija*, Beograd, 3, str. 383-390.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, 58(4), 461-474.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm ... please! The legacy of Kun's constructivist educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 11-34.
- Đurović, Lj. (2012). *Ekološko vaspitanje i razvoj ekološke svesti u osnovnoj školi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T. (1997). *Promoting social and emotional learning - Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy as a process: The letters to Guinea-Bissau*. New York: The Seabury Press.
- From, E. (1990). *Zdravo društvo*. Beograd: Rad.
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gojkov, G. (2007). *Didaktika i postmoderna - metateorijska polazišta didaktike*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Giroux, H. (2013). Critical Pedagogy in dark times. *Praxis educativa*, 17(2), 22-38.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and human interests*. Cambridge: U.K.: Polity Press.
- Husen, T. (1988). *Schule in der Leistungsgesellschaft: Kann d. Schule überleben*. Berlin: Westermann.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Katinić, M. (2012). Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika. *Filozofska israživanja*, 32(3-4), 587-603.
- Kellner, D. (2000). Multiple Literacies and critical pedagogies: New paradigms, In: P.P. Trifonas (ed.), *Revolutionary pedagogies, cultural politics, instituting education, and the discourse of Theory* (196-225). New York: Routledge.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2012). *Osnove vaspitanja u školi – konceptualizacija pojma i primena u praksi*. Beograd: Clio.
- Kun, T. (1972). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Lukić, D. (2011). Sindrom izgaranja nastavnika i njihova otvorenost za uvođenje inovacija u nastavi. *Magistarski rad*. Filozofski fakultet: Banja Luka.
- Luković, I. (2016). Testovi znanja u školskoj praksi. *Doktorska disertacija*. Filozofski fakultet: Beograd.
- Maksimović, J. (2011). Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji, *Pedagoška stvarnost*, 41(1-2), 33-47.
- Marušić, M., Gutvajn, N., i Jakšić, I. (2015). *Međunarodno istraživanje postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka: Sažetak glavnih nalaza*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- McLaren, P. (2009). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Routledge.
- Mičunović, Lj. (2007). *Školski rečnik stranih reči*. Beograd: Novosti.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Opšte osnove predškolskog programa* (2006), Beograd: Prosvetni glasnik.
- Palekčić, M. (1990). Pedagoške paradigme i mogućnosti daljeg razvoja pedagoške nauke. *Pedagogija*, 55(1), 12-22. .
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivations, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Tadić, A. (2014). Nastavnički modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 7-20.
- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanisavljević Petrović, Z., Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.
- Trnavac, N. (2005). *Školska pedagogija 2*. Beograd: Zavod za udžbenik i nastavna sredstva.
- Vranicki, P. (1983). *Dijalektički i historijski materijalizam*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
- Vrcelj, S., Klapan, A., i Kušić, S. (2009). Homo Zappienski- kreatori nove škole. U: N. Potkonjak (ur.), *Buduća škola – Škola budućnosti 2. deo* (751-763). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija – učenje*. Beograd: Centar za primenjeno psihologiju.
- Vujisić-Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao konceptijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 247-263.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019), Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije.

Gorica Lukić
Filozofski fakultet Beograd

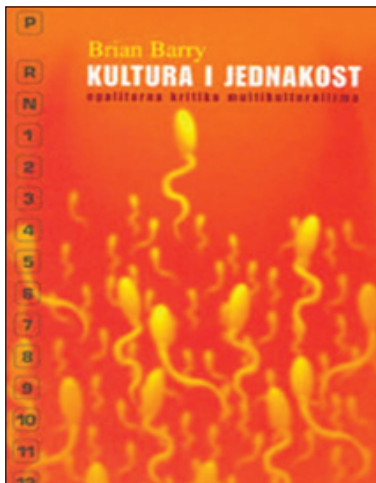
Sažetak

Jedan od pravaca socijalne pedagogije koji u osnovi integrira diskurs i emancipaciju je kritička pedagogija. Moć i snaga ove škole socijalne pedagogije leži upravo u stalnom diskursu nastavnika i učenika. Resursi ovog pristupa ogledaju se u stvaranju pozitivne promjene u dosadašnjem didaktičkom trokutu u nastavi. Promjena postojeće paradigme u učenju i poučavanju dovodi do inovacija i jačanja postojećih potencijala odgoja i obrazovanja. Kroz diskurs i emancipaciju kritička transformativna pedagogija promovira ideje poput jednakosti, pravde, ljudskih i manjinskih prava, što trenutačno proširuje perspektive i povećava snagu odgoja i obrazovanja.

Nastavni plan i program usmjereni na ukazivanje društvenih problema i dovođenje učenika u njegovo središte interakcijom, međusobnom razmjenom i misaonom aktivizacijom pridonose njihovom intenzivnom intelektualnom rastu i razvoju. Na taj se način kroz kritičku pedagogiju učeniku pruža mogućnost da postane aktivan član društva tijekom formalnog odgoja i obrazovanja i da aktivno razmišlja o mnogim društvenim problemima. U radu smo radi boljeg razumijevanje teorijskog konstrukta kakav je transformativna kritička pedagogija razmotril o njegovom stvaranju, predstavnicima, osnovne postulate kao i način istraživanja obrazovne stvarnosti koji ima za cilj dodatno jačanje i osnaživanje procesa odgoja i obrazovanja u školi i društvu.

Ključne riječi: *istraživanje, nastava, obrazovanje, odgoj, transformacija*

PRIKAZI I IZVJESTAJI



Brian Barry
KULTURA I JEDNAKOST
Egalitarna kritika multikulturalizma
Naklada Jesenski i Turk
Zagreb, 2006.

Priredila: Kristina Božić

Brian Barry, autor je koji je dao znatan doprinos svjetskoj raspravi o multikulturalističkim i liberalnim načelima pišući vlastiti liberalno-egalitaristički protunapad na multikulturalističke pozicije. Upravo je po tom protunapadu poznata njegova knjiga „Kultura i jednakost“ s podnaslovom „Egalitarna kritika multikulturalizma“. Za pisanje je te iste knjige bio zaslužan njegov rad na Sveučilištu Columbia gdje je predavao

kolegij *Multikulturalizam*. Knjiga „Kultura i jednakost“ sastoji se od tri velika dijela („Multikulturalizam i jednaki tretman“, „Multikulturalizam i grupe“, „Multikulturalizam, univerzalizam i egalitarizam“), osam poglavlja te niza potpoglavlja kroz koja Brian Barry razrađuje ideju liberalizma te istovremeno kritizira sveprisutni politički koncept multikulturalizma dajući brojne primjere iz stvarnog života. U prvome dijelu autor stavlja naglasak na pojedinca, dok u drugom dijelu fokus pomiče na grupu koja narušava autonomiju pojedinca kroz nametanje uniformnosti. Finalni se dio bavi pitanjem šireg značenja multikulturalizma dotičući se načela moralnog univerzalizma, zloupotrebe kulture u današnjem svijetu te politike multikulturalizma.

Knjiga „Kultura i jednakost“ predstavlja svijet u kojem živimo na vrlo intrigantan način. Osim što produbljuje problematiku multikulturalizma, Brian Barry nastoji osvijestiti čitatelja o tome kako se mora izboriti za sebe u svijetu prepunom prepreka i nejednakosti, a u tome, po mome mišljenju, itekako uspijeva. Upravo zbog realističnog pristupa aktualnim temama, preporučam ovu knjigu za čitanje svima, a posebice nadolazećim naraštajima kako bi osvijestili dubinu i kompleksnost ove problematike.



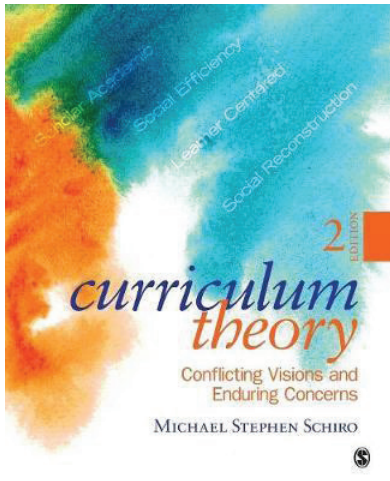
Jacques Salomé
ODVAŽNO NAĆI SVOJ PUT :
 Vještina iskrenog komuniciranja
 Alfa
 Zagreb, 2008.

Priredila: Zrinka Lovrić

U ovoj knjizi autor nam želi pokazati kako postati svjesni mogućega u komunikaciji i kako iskreno komunicirati. Autor se u ovoj knjizi oslanja i osvrće na svoj život pa je tako za svoje čitatelje sastavio putokaz kojim bi se trebali služiti prema svom životnom putu i putu njegovih bliskih osoba. Sadržaj je svrstan u osamnaest poglavlja u kojim daje razne savjete kako poboljšati sebe i svou okolinu.

U svojim poglavljima, autor govori o rađanjima u životu koja su ga učinila time što je, o „mračnim zonama ili zonama prijezira u našoj osobnosti“. Autor navodi također kako smo mi sami pokretači i proizvođači naše patnje. Autor govori o ponavljanjima određenih ponašanja, stajališta i pojava kojima se onda izražavaju vjernosti zapovijedima izdanima od važnih ljudi u životu te upoznaje nas s pojmovima kao što su vjernost, angažman i odgovornost. Nadalje, progovara i o tome kako su prve povrjede skladišta patnje te kako imaju utjecaj na naš cijeli život. Autor uvodi pojam „lepeza osjećaja“ o kojoj govori da osjećaji imaju mnoge oblike koji se smještaju na lepezi te se kreću od pozitivnih do mračnih. Autor opisuje doživljaje, prolaznost emocija, svijet simbola, osposobljavanje koje je moguće svakome, govor i riječi, junaštvo u svakodnevnom životu, opasnosti i prepreke u osobnoj promjeni i životnim darovima. Između ostalog, autor definira sinkronost i zasjenu te kako oni utječu na naš život, ali i uvodi metodu ESPERE kao sustav komuniciranja.

Knjiga „Odvajžno naći svoj put – Vještina iskrenog komuniciranja“ autora Jacquesa Salomé je odlična knjiga za sve one koji žele poboljšati sebe i svoje odnose sa drugima. Prepuna savjeta, odličnih autorovih poučnih priča koje nam mogu pomoći koračati životom s lakšim korakom, knjiga prikazuje duhovni put autora uz koji također možemo poboljšati vlastiti duhovni život te će autorove riječi ostaviti traga u nama za života te preporučujem ju.



Michael Stephen Schiro
CURRICULUM THEORY:
Conflicting Visions and Enduring Concerns
 Sage Publishing
 Boston, 2007.

Priredila: Karla Špiranec

Gotovo sto godina prosvjetitelji su ratovali oko prirode američkog kurikulumu. Postoje četiri vizije koje bi se trebale provlačiti kroz taj kurikulum. One se temelje na četiri ideologije koje zagovaraju različite svrhe školovanja i načine kako te svrhe ostvariti. U ovoj knjizi te su vizije nazvane ideologija učenog akademika, ideologija društvene učinkovitosti, ideologija usmjerena na učenika i ideologija društvene

rekonstrukcije. Ideologija Učenog akademika za znanje smatra kako treba imati prirodne didaktičke metode i načine razmišljanja koji odgovaraju intelektualnim tradicijama određene akademske discipline. Učenje vide kao aktivni proces koji se gleda više s gledišta učitelja, nego s učenika. Djeca su novi članovi u hijerarhiji akademskih disciplina. Podučavanje vide kao funkciju njihove discipline, odgovornu za poticanje novih ljudi u njihovu disciplinu putem prenošenja znanja. Znanje mjere objektivnim statističkim instrumentima koji mjere koliko učenici mogu ponoviti ono što im je prenijeto. Cilj ideologije Društvene učinkovitosti je što ekonomičnije i uspješnije napraviti zadatak za klijenta, koji je uglavnom društvo. Oni vjeruju da kurikulum treba dati sposobnosti. Gledaju na djetinjstvo kao početak učenja koje ima značenje jer vodi u odrasli život. Smatraju da je učitelj odgovoran za djecu koja susreću učenje i materijale koji su određeni kurikulumom. Evaluacija se odvija na način da postoji samo binarni sustav, odnosno samo prolazak ili pad. Cilj ideologije Usmjerene na učenika je da simulira rast ljudi tako da dizajniraju iskustva iz kojih ljudi mogu učiti. Za njih znanje treba imati formu osobnih značenja. Učenje je produkt rasta tijekom kojeg učenici uče kroz kreativnu samo ekspresiju koja je rezultat interakcije s okruženjem. Učitelji su viđeni kao agenti svojeg rasta i stvaranja svog značaja te su pomoćnici djetetovom rastu. Svrha evaluacije je isključivo u korist osobe ili kurikulumu, kako bi provjerili sami sebe. Cilj Društvene rekonstrukcije je da se uklone nepoželjni aspekti kulture. Njihov kurikulum ima formu koja sadrži i istinu i vrijednost, inteligenciju i moral. Učenje za njih znači da je dijete uključeno u način gledanja na događaje u njihovom okruženju kroz inteligenciju koja je okrenuta prema društvu. Imaju holistički i subjektivni način u evaluaciji s obzirom na socijalne okolnosti. Knjiga se preporuča za čitanje svakom pedagogu i učitelju jer se iz ove knjige može naučiti puno o raznim vrstama kurikulumu koje se mogu primijeniti na naše gimnazije i strukovne škole.

REKAPITULACIJA SIMPOZIJA

2. MEĐUNARODNI STUDENTSKI SIMPOZIJ „MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA“ 15. - 17. SVIBNJA 2019.

Priradio: Dominik Hudolin

Drugi međunarodni studentski simpozij „Moć odgoja i obrazovanja“ koji se održavao od 15. do 17. svibnja 2019. godine u organizaciji Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek (USPOS) je u mnogim segmentima nadmašio visoku kvalitetu prvog održanog studentskog simpozija. Unaprjeđenje se postiglo znatnim povećanjem broja izlagača, poboljšanjem kvalitete i kvantitete izlaganja, dovođenjem ekspertnih i uglednih plenarnih izlagača, povećanjem broja inozemnih sudionika te uključivanjem različitih udruga iz spektra odgojno-obrazovnog i socijalnog rada.

Studenti pedagogije i srodnih znanosti su već vodili rasprave o kolikoći moći koju odgoj i obrazovanje imaju na odgajnika. Aktualnost, česta nesuglasja te upitnost pronalaženja konačnog odgovora na navedenu temu razlogom su njezina određivanja kao temeljnog predmeta interesa održanog simpozija. Raznolikim se simpozijским izlaganjima znatno potaknula svijest o važnosti odgojno-obrazovnog procesa u razvoju mlade jedinke, a time i važnost učitelja kao ključnog čimbenika.

Simpozijem se neupitno prikazala i sveobuhvatnost pedagogijske znanosti te je istaknut njezin interdisciplinarni pristup koji nudi uistinu široku lepezu interesnih područja i zanimanja. Naglaskom na svemoćnost odgoja i obrazovanja, barem tijekom održavanja simpozija, popularizirane su odgojno-obrazovne znanosti te se posebno naglasila važnost i perspektivnost pedagogije u suvremenome svijetu. Također, otkrivene su brojne mogućnosti za daljnji istraživački rad te stručnu i znanstvenu izgradnju budućih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Simpozij je uključio pozvana predavanja istaknutih stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja te drugih srodnih znanosti (iznimka je plenarni predavač iz područja genetike), studentska izlaganja, rasprave (tribine) te nemali broj interaktivnih radionica s aktualnom i popularnom tematikom. Na obavljenome simpoziju održana su izlaganja različitih udruga, zaklada, centara i inicijativa iz širokog spektra odgojno-obrazovnog i socijalnog rada.

Osim formalnoga dijela simpozija organizirani su i oblici neformalnoga druženja kao što su domjenci, pub-kvizovi, svirke, upoznavanje grada Osijeka i sl. Na taj su se način studenti

iz različitih država s različitih visokih škola i sveučilišta dobro upoznali i tako stvorili poznanstava, prijateljstava i kvalitetan temelj za buduće suradničke odnose.

Na drugom međunarodnom simpoziju izlagalo je preko šezdeset izlagača s više od četrdeset izlaganja iz Republike Hrvatske te različitih zemalja Europe (Rumunjska, Slovenija, Sjeverna Makedonija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Kosovo i Srbija).

Tematika je bila vrlo raznolika pa su tako i izlaganja bila vrlo sadržajna, zanimljiva, dinamična i poučna. Predstavljene su najnovije spoznaje i dostignuća iz odgojno-obrazovnih znanosti te je prezentiran nov, suvremen i globalan pogled na pedagogiju. S obzirom na široku tematiku simpozija izlaganja su varirala od povijesti pedagogije i školstva do futurološkog pogleda na odgoj i obrazovanje, povezana je književnost (hrvatska, engleska i mađarska) te filozofija s pedagozijskim disciplinama, govorilo se o etici i moralu u odgoju i obrazovanju, predstavljene su alternativne škole i njihov utjecaj na moderno obrazovanje te se analizirala suvremena problematika kao što je štetnost medija, cyber nasilje, rizično seksualno ponašanje i sl. Organizatori simpozija osigurali su tiskano izdanje svih predanih sažetaka izlaganja te je velik broj stručnih i znanstvenih radova izloženih na simpoziju objavljen u ovome broju *Didaskalosa* – časopisu Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek.

Pokrovitelji drugog međunarodnog simpozija „Moć odgoja i obrazovanja“ bili su Grad Osijek te Osječko-baranjska županija, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet Osijek, Turistička zajednica grada Osijeka, Gradski prijevoz putnika Osijek te brojne druge ustanove, udruge i tvrtke. Simpozij je pisanim putem dobio i podršku predsjednice Republike Hrvatske, gospođe Kolinde Grabar-Kitarović. Zbog uglednih pokrovitelja simpozij je imao visok studentski i društveni status te značajnu medijsku potporu.

Prilog 1. POPIS SUDIONIKA

dr. sc. Sanja Simel Pranjčić

Ana Keleman

Andrea Lemajić

Antonela Selak

Antonella Nagy

Antonija Vukašinović

Barbara Žuro

Daria Debak

Deniza Bečić

Domagoj Lozić

Dunja Tomić

Đorđe Prolić

Ena Mijolović

Gabrijela Kolarčić

Gorica Lukić

Ivan Beroš

Ivana Jozinović

Jana Krstić

Nataša Grbović

Nera Martinović

Nina Huterer

Ognjen Tomić

Patricija Sedminek

Patrik Pokupić

Petar Rudić

Petra Kolesarić

Roberta Andrea Benta

Sabina Porović

Sabina Muminović

Sonja Štark

Tihana Jelić

Valentina Galinec

Valentina Kezić

Vladimir Lukić

Plenarni izlagači

Jasmin Prišć

Jelena Ivanović

Kristina Janković

Lana Lugonja

izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš

prof. dr. sc. Hrvoje Lepeduš

doc. dr. sc. Renata Jukić

Luka Pongračić

Organizacijski odbor simpozija

Marija Ručević

Marija Žigmundić

Martina Stojanac

Matej Bilić

Mile Spasovski

Minela Osmanović

Monika Denša

Monika Erceg

Nadira Kanlić

Naida Bašić

Naisa Čehajić

Marko Cmrečnjak

Matija Šunić

Mato Kapular

Dora Tataj

Petra Kolesarić

Josipa Mikić

Petra Dragun

Marko Damjanović

Dominik Hudolin

Organizacije koje su sudjelovale na simpoziju

Centar za nestalu i zlostavljanu djecu

Udruga djece i mladih s poteškoćama u razvoju Zvono

Prilog 2.



FILOZOFSKI FAKULTET



MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA

2. MEĐUNARODNI STUDENTSKI SIMPOZIJ

U ORGANIZACIJI

**UDRUGE STUDENATA PEDAGOGIJE I ODSJEKA ZA
PEDAGOGIJU**

FILOZOFSKOG FAKULTETA OSIJEK

15. – 17. 5. 2019.

OTVARANJE SIMPOZIJA

16. SVIBNJA 2019. | 10:00

SVEČANA DVORANA FILOZOFSKOG FAKULTETA



Prilog 3.

Zahvala na donacijama i potpori:

Filozofski fakultet Osijek

Studentski zbor Filozofskog fakulteta u Osijeku

Studentski zbor Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Osječko-baranjska županija

„Tiskanje trećega broja časopisa „Didaskalos“ omogućeno je uz financijsku potporu Studentskog zbora Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Mišljenja su izražena u ovom časopisu i ne izdržavaju nužno stajališta Studentskog zbora Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.“

