



AKADEMIJA NAUKA I UMJETNOSTI
BOSNE I HERCEGOVINE



Časopis za filozofiju
i društvenu teoriju

CENTAR ZA FILOZOFSKA ISTRAŽIVANJA

3-4, 2023

DODATAK

TEMATSKI DVOBROJ:
(NE)MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA
IZ KRIZE U KRIZU

DIJALOG 3-4, 2023.

Časopis za filozofiju i društvenu teoriju

Izdavači:

Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine

Bistrik 7, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
telefon: +387 33 560 700, +387 560 722
fax: +387 33 560 703
e-mail: dijalog@anubih.ba
web: www.anubih.ba

Međunarodni centar za mir, Sarajevo

Titova 9a/V, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
telefon: +387 62 031 594
fax: +387 33 207 948
e-mail: ibrahim.spahic1@gmail.com
web: www.sarajevskazima.ba

Gostujući urednici:

Adila Pašalić Kreso
Mirjana Mavrak
Haris Cerić

Savjet Časopisa:

Mile Babić
Ivan Cvitković
Fikret Čaušević
Muris Čičić
Nerzuk Čurak
Esad Duraković
Blagoje Govedarica
Dževad Juzbašić
Marina Katnić-Bakaršić
Emina Kečo Isaković
Adila Pašalić Kreso
Mirko Pejanović
Ibrahim Spahić
Miloš Trifković

Redakcija:

Miodrag Simović
Jasna Bakšić Muftić
Predrag Finci
Jasmina Husanović
Zlatiborka Popov Momčinović
Ivan Šijaković
Miodrag Živanović
Bernard Harbaš

Tehnička sekretarka:

Belinda Milanović
e-mail: dijalog@anubih.ba

Lektura:

Irma Grebović-Muratović

Korektura:

Belinda Milanović

DTP:

Eldin Hodžić

Račun:

ANUBiH 1610000010720063
Raiffeisen bank d.d. BiH, Sarajevo

Za izdavače:

Muris Čičić
Ibrahim Spahić

Tiraž:

150

Štampa:

Štamparija Fojnica d.d.

Predgovor	5
Adila Pašalić Kreso – Disharmonično djelovanje obitelji i škole kao generator odgojnih rizika	13
Haris Cerić – Kriza paradigme pedagojske znanosti ili nedostatak znanstvene perspektive?	33
Mirjana Mavrak – Nemoćna moć odgajatelja: andragoški pogled na odgoj djece za kulturu rizika.	43
Amel Alić – „Sve je to iz kuće izašlo!“	65
Vesna Bilić – Nasilje među vršnjacima kao odraz uvjeta u kojima djeca odrastaju: percepcija, stavovi i iskustva srednjoškolaca.	95
Amir Pušina – Kreativnost kao moć odgoja: ka transformativnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika	119
Dina Sijamhodžić-Nadarević – Odgoj/obrazovanje za vrijednosti i humanost u prevenciji i suočavanju s krizama	137
Asim Mujkić – Univerzitet u Bosni i Hercegovini između moći i nemoći obrazovanja.	151
Sarina Bakić – Vizuelna proizvodnja i potrošnja nasilja: između emocionalne praznine i društvenih politika	163
Dženeta Camović – Roditeljski stilovi kao faktor rizika i zaštite u razvoju problema u ponašanju kod djece	177
Rešid Hafizović – Odgojem i obrazovanjem do istinskog ljudskog bića	197
Diskusije	
Nerzuk Ćurak – Ne (moć) odgoja i obrazovanja	213
Belinda Milanović – Ne (moć) roditeljstva	216
Zaključci	218
Upute autorima.	221

Predgovor

Potreba za organiziranjem naučnog skupa (NE)MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA IZ KRIZE U KRIZU, u organizaciji Odbora za pedagoške nauke ANUBiH-a, proizašla je iz ozbiljne zabrinutosti eksperata odgojnih i drugih društvenih nauka i hitne potrebe za sastajanjem, razmjenom mišljenja i iskustava kao i kritičkom analizom zabrinjavajućih događanja nasilja, sve učestalijih među školskom djecom i mladima kod nas i u susjednim zemljama.

Uprkos činjenici da pedagogija i općenito odgojne nauke nisu nikada dosad raspolagale takvim bogatstvom spoznaja o čovjeku i obimom istraživačkih nalaza koja upućuju na puteve uspješnog odgoja, stručnjak, odgajatelj danas mora nijemo zastati pred nekim situacijama koje odstupaju ili sasvim iskaču od provjerenih i potvrđenih naučnih hipoteza. Zašto je to tako i kuda vode ovakve drastično odstupajuće situacije potaknula je jedan broj naučnika i eksperata najvišeg ranga iz BiH i Hrvatske koji su u veoma kratkom vremenu pristali da se okupe, učestvuju i raspravljaju o najavljenoj tematici. Iskazana spremnost za zajednički rad, pored ostalog, je potvrdila da se odgoj i obrazovanje internacionalno gledano nalaze u ozbiljnoj krizi i da pedagoška nauka sa svojim donedavno stabilnim spoznajama ne može brzo i lako ponuditi izlaze iz zapaženih slabosti. Danas je više nego ikada ranije potrebno da vratimo čovjeka njegovoj osnovnoj suštini, njegovoj humanoj, ljudskoj, čovječnoj prirodi i da moćnim odgojem, a ne ne-odgojem pomognemo mladima da odrastaju što dalje od ljudske destruktivnosti. Permanentna saradnja i međusobna povezanost pedagoga naučnika garant je mogućem spriječavanju dominacije ne-odgoja ili polu-odgoja kao nepoželjne paradigme njihovog funkcioniranja.

Jednodnevni rad naučne konferencije, održane 4. jula 2023. godine u prostoru Akademije nauka i umjetnosti BiH okupio je 18 učesnika, od kojih 14 s prijavljenim temama i sažetcima i 4 učesnika sa najavljenim diskusijama (napominjemo da nisu svi autori uspjeli do dogovorenog roka dostaviti svoje priloge za štampanje). Uz učesnike iz Bosne i Hercegovine u radu skupa učestvovala su dvije profesorice i jedan profesor iz Hrvatske. Konferencija je protekla u dinamičnoj raspravi i nastojanjima da se pokušaju dati barem približni odgovori na pitanja poput: Da li je uistinu odgoj utemeljen na dosadašnjim naučnim postulatima postaje nemoćan i zašto? Da li pedagogija nesvjesno uzmiče pred utjecajima medija, novih tehnologija i društvenih previranja? Da li sve više preuzimaju ulogu odgajatelja oni koji nemaju jasnu viziju, razvojne i odgojne ciljeve o odrastanju mladih na koje tako snažno

utječu? Kako i šta učiniti da takav anarhični odgojni nered ne odvede mlade u agresiju i druge nehumane oblike razrješavanja konflikata.

Održani naučni skup (NE)MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA IZ KRIZE U KRIZU i radovi koje u ovom tematskom broju časopisa Dijalog objavljujemo će, zasigurno, pobuditi interes čitalaca, djelatnika u odgoju i obrazovanju svih nivoa, i potaknuti dalja kritička propitivanja odgojno-obrazovne realnosti, kao i nova naučna istraživanja u cilju bogaćenja i jačanja pedagoške nauke i moći odgoja za novo doba i novu realnost.

Uz ovaj Predgovor donosimo i kratki pregled tekstova objavljenih u ovom dvobroju časopisa.

Adila Pašalić Kreso u svom tekstu *Disharmonično djelovanje obitelji i škole kao generator odgojnih rizika* se pita da li se uistinu radi o nemoći odgoja, kako nam se često signalizira sa strane, ili su odgoj ispustili iz ruku upravo oni koji ga mogu učiniti moćnim? Rad ukazuje na opasnost da pedagogija, koja u svom etimološkom značenju ima dijete i vođenje, postane padagogija bez djeteta i bez vođenja. Ima mnogo pokazatelja koji ukazuju da dijete sve više postaje beskućnik društva, a samim tim i pedagoške nauke. Autoricu intrigira, kako na teorijsko-znanstvenom tako i na praktičnom nivou, pronalaženje odgovarajućih putokaza za prevazilaženje kriza i sve učestalijih demonstracija nemoći odgoja.

Haris Cerić u tekstu: *Kriza paradigme pedagojske znanosti ili nedostatak znanstvene perspektive?*, nastoji pronalaziti odgovore na pitanja: Da li trenutna kriza pedagojske znanosti signalizira nedostatak prepoznatljive pedagojske znanstvene perspektive uvjetovane imperativom interdisciplinarnosti zbog koje se više ne može vidjeti suština pedagogije kao znanosti. Budući da odgoj kao predmet pedagojske znanosti, predstavlja izgradnju i oblikovanje čovjekau to u središtu odgojnog djelovanja treba biti čovjek. U radu je poseban fokus na pedagogiji čovjeka, odnosno teoriji antropoloških odgojnih/obrazovnih polja i teorijama kritičke pedagogije kao primjerima teorija zasnovanih na humanističko-razvojnoj pedagojskoj paradigmi.

Mirjana Mavrak svoj tekst *Nemoćna moć odgajatelja: andragoški pogled na odgoj djece za kulturu rizika* posvećuje odgojnim koncepcijama koje su stoljećima fokusirane na dječju sreću, koje treba da obezbjeđuju odrasli: roditelj, staratelj, učitelj, kako bi dijete zaštitili od mučnih životnih epizoda. Takav koncept je odraslom odgajatelju kao zaštitniku sretnog djetinjstva decenijama predstavljao vjerovanje bez pokrića. Cilj rada je podsjećanje na tezu da odgoj i obrazovanje ne može spriječiti životne tragedije, ali ne smije prestati djelovati, ma koliko krhki učinci bili. Isto tako odgajatelj mora iskoračiti iz pedagoškog doživljaja odgoja u andragoško razumijevanje odgoja samoga sebe.

Amel Alić u tekstu intrigirajućeg naslova „*Sve je to iz kuće izašlo*“ podsjeća savremenog čovjeka na sveti karakter intimnosti doma koji proživljava duboku krizu uslijed konfuzije granica, disbalansa sociopetalnih i sociofugalnih mjesta, brisanja zaštitnih membrana obiteljskog sistema, konfuzije između javnog i privatnog, posljedicama potčinjavanja svih vremensko-prostornih odrednica javnoj sferi. Intimnost je doživjela sudbinu prognanika nošena dinamikom života u kojoj je sve manje traganja za unutrašnjim izvorištima emocionalne energije, pa se manjak unutarobiteljskih sadržaja i kapitala odražava i na siromaštvo unutrašnjeg svijeta obiteljskog sistema. Cilj rada je da se ukaže na pogubnost iščezavanja intimnosti, s tim u vezi i krizu Kuće, koja se već manifestira u krizi obiteljskog i individualnog ponašanja, posebno mladih ljudi u savremenim društvenim odnosima.

Vesna Bilić nam u svom tekstu *Nasilje među vršnjacima kao odraz uvjeta u kojima djeca odrastaju: percepcija, stavovi i iskustva srednjoškolaca* nudi uvide u percepciju i stavove srednjoškolaca o utjecaju obitelji, lokalnih zajednica, društva i medija na viktimizaciju i nasilno ponašanje djece i mladih prema vršnjacima dobivene kvalitativnim istraživanjem. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da najsnažniji utjecaj na sudjelovanje djece u vršnjačkom nasilju imaju njihovi roditelji, osobito interroditeljske destruktivne interakcije i nasilno ponašanje roditelja prema djeci te pretjerano zaštitničko, ali i intruzivno i kontrolirajuće ponašanje roditelja s dobrim namjerama, koje vodi do loših ishoda (sebičnost, egocentričnost, razmaženost, potreba za trenutnim ispunjavanjem dječjih želja i sl.).

Amir Pušina u tekstu *Kreativnost kao moć odgoja: ka transformativnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika* polazi od stava da je danas više nego ikada potrebno vraćanje čovjeka njegovoj kreacijskoj suštini/prirodi. Iako naši univerziteti, visoke škole, presudno značajne i odgovorne organizacije unutar odgojno-obrazovnog sistema, putem različitih programskih sadržaja i aktivnosti, implicite potiču kreativnost nastavnika i saradnika, to prema autoru ne isključuje potrebu razvijanja jedne eksplicitne, kreacijske univerzitetske agende usmjerene na jačanje kreacijskih kompetencija akademskog kadra. Cilj ovoga rada je predstaviti i obrazložiti cilj, očekivane ishode i tematske cjeline-sadržaje jedne edukacijske, psihologijski utemeljene agende, tragajući za ključnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika i saradnika kao rasadnika i sijača autentičnih modela ljudske kreativnosti.

Dina Sijamhodžić-Nadarević u prvom dijelu svoga rada *Odgoj/obrazovanje za vrijednosti i humanost u prevenciji i suočavanju s krizama* autorica tematizira pitanje suodnosa vrijednosti, odgoja kao humanističke vizije dobrog čovjeka i kriza u današnjim vremenima. Dalje se u radu nude promišljanja o

ulozi visokog obrazovanja u eksplicitnom odgoju i obrazovanju za vrijednosti u sprezi s nižim nivoima obrazovanja i drugim odgojnim socijalizacijskim faktorima. Visoko obrazovanje kao poluga i kreator društvenih procesa treba jasno unutar kulture obrazovnog sistema kroz svoje kurikulume, nastavne pristupe, materijale, projekte, praktikume i sl. projicirati i njegovati vrijednosti kao temelj gradnje zdravog društva i angažiranih građana. Odgajanje za vrijednosti nije nešto što je samo intelektualne, već i emocionalne i voljne prirode.

Asim Mujkić u svome tekstu *Univerzitet u Bosni i Hercegovini između moći i nemoći obrazovanja* nudi tri perspektive ili šira konteksta unutar kojih bi se ova važna problematika razumijevanja odnosa dominantne ideologije i obrazovnog procesa mogla razumijevati pa time i, eventualno, otvoriti moguće pravce promjene. Prva perspektiva u kratkim crtama naznačuje neke ključne aspekte prožetosti ideologije i univerziteta, na primjeru 'fakulteta političkih ili društvenih nauka' kroz socijalistički, a potom i savremeni, kapitalistički, odnosno etnonacionalistički period. Drugi dio se tiče pojmovne analize pojma 'humanizma' i dvojnosti pojma 'obrazovanja' koji iz njega proističe, jedan kritički, a drugi ideološki. Treći dio, samo u naznakama, pokušava na tragu demokratske obrazovne teorije John Deweya ponuditi neka rješenja.

Sarina Bakić svoj tekst *Vizuelna proizvodnja i potrošnja nasilja: između emocionalne praznine i društvenih politika* počinje konstatacijom, iako se nasilje kod djece i mladih u suštinskom smislu odražava individualno, ono ima i izrazit društveni karakter. Ovaj rad nastoji teorijski pojasniti fenomen nasilja i kulture nasilja, šta taj fenomen podrazumijeva, šta su neki od uzroka popularnosti ove kulture u Bosni i Hercegovini, te na koji način se ona reflektira na različite društvene procese. Autorica dalje obrazlože koji su to socijalni, kulturni i psihološki profili djece i mladih ljudi koji proizvode i konzumiraju vizuelne sadržaje nasilja, te da se ovaj problem ne istražuje dovoljno ozbiljno naročito s aspekta opasnosti gubitka ljudskog kapitala.

Dženeta Camović u svom tekstu *Roditeljski stilovi kao faktor rizika i zaštite u razvoju problema u ponašanju kod djece* navodi da zabrinjavajuća stanja i oblike ponašanja kod djece kao što su anksioznost, depresivnost, agresivnost, nasilni oblici ponašanja i sl., postaju globalni problem. U skladu s tim, raste interesovanje za tumačenje etiologije i prevencije navedenih oblika ponašanja, što je bilo očigledno u posljednjim ekstremnim slučajevima nasilja koje su počinila djeca. Veza između roditeljskog stila i problema u ponašanju kod djece predmet je mnogih istraživanja. Za produbljenije razumijevanje ovog odnosa u radu je dat pregled više istraživanja koja mogu ukazati na ključne modele prevencije.

Rešid Hafizović u svom tekstu *Odgojem i obrazovanjem do istinskog ljudskog bića* konstatira da je naglim razvojem digitalne tehnologije i vještačke inteligencije, moderna civilizacija najzad ušla u eru 'postnormalnog vremena' koje sa sobom, uz sve prednosti i znanstveno-tehnološki napredak: globalizaciju, urbanizaciju, genomiku, ali i klimatske promjene, dovelo do definitivnog pretrgnuća sa poretkom starih vrijednosti, sa sustavnim znanjem o stvarima, kao što je dovelo i do erozije istine i povjerenja kao temeljnih vrijednosti unutar tradicionalnih formi znanja. Istina i laž, vrlina i porok gotovo su potpuno izjednačeni, sa neskrivenom tendencijom da se ljestvica neupitnih tradicionalnih odgojno-obrazovnih vrijednosti sasvim potisne na marginu života.

Nerzuk Ćurak u svojoj diskusiji *Nasilje je svuda oko nas* upozorava da je dovoljno da se osvrnemo na našu društvenu stvarnost i da vidimo da je nasilje eklatantno, da obrazovanje na to nema odgovor ili da bi stvar bila još gora, odgovor vrlo često biva krajnje militantan. Ideja da se suprotstavimo nasilju u društvu preko obrazovanja tako što ćemo unijeti neke forme nove sekuritizacije u obrazovanje, pa ćemo na taj način zaustaviti nasilne procese, duboko je pogrešna i ne vodi onome što nam je potrebno i kao prethodni uvjet i kao cilj, a to je izgradnja jednog dobrog i mirnog društva, kroz autentično mirovno obrazovanje koje bi prekrilo cijelu zemlju.

Belinda Milanović u svojoj diskusiji *(Ne)moć roditeljstva* poručuje da u mnogim krizama u kojima se povremeno nalazimo i mi i mladi, manje smo spremni govoriti o uzrocima kriza, dok radije i učestalije govorimo o posljedicama. Pri konstatiranju pojava vršnjačkog nasilja rijetko ćemo se baviti uzrocima takvog ponašanja. Spremniji smo liječiti rane, a manje spremni spriječiti da do rana dođe. Kako u današnjem vremenu odoljeti svim izazovima roditeljstva? Kako biti bolji roditelj? Možda ponašanja današnje generaciju mladih treba gledati kroz posljedice, jer uzroci njihova ponašanja su daleko iza nas. Svjesni toga ostaju nam pitanja kako prevenirati današnji vrtički uzrast, kako im pomoći da se za 20-ak godina ne ukaže potreba liječenja posljedice ovog trenutka. Ovog SADA!

Uslovi u kojima je konferencija organizirana i realizirana zahtijevaju da se kao uredništvo zahvalimo svi učesnicima i autorima, ali posebnu zahvalnost dugujemo recenzentima koji su dali doprinos kvaliteti tekstova. Napominjemo da je svaki rad za koji su postojale naznake o promjenama pretrpio autorsku reviziju, usklađenu s autorizacijama tekstova. S tim u vezi potrebno je dodati da se u pojedinim tekstovima izražavaju stavovi i vrijednosni sudovi koji nisu istodobno stavovi i vrednosni sudovi uredništva. Smatrali smo da zbog dijaloške prirode časopisa dugujemo javnosti mogućnost da čita o različitim stavovima i da u tom smislu ne radimo dodatne intervencije.

Nadamo se da izlaganja, diskusije i prezentirane spoznaje mogu biti vrijedan doprinos naporima da odgojno-obrazovnu stvarnost učinimo boljim prostorom za djecu i mlade, roditelje i nastavnike.

Uređivački odbor naučne konferencije:

Akademkinja Adila Pašalić Kreso

Prof. dr. Mirjana Mavrak

Prof. dr. Haris Cerić

Disharmonično djelovanje obitelji i škole kao generator odgojnih rizika

SAŽETAK

Učestali alarmantni događaji, do jučer nepojmljivih, slučajeva nasilja u školama upućuju na to da dva primarna odgojna miljea obitelj/podrođica i škola, ne djeluju zajedno niti sinhronizirano. Klasični pedagoški zahtjev traži usklađeno djelovanje svih odgojnih miljea kako bi dječja ličnost uspješno plovila vodama odrastanja, koje danas sve više liče na uzburkano more. Radi li se uistinu o nemoći odgoja, kako nam se često signalizira sa strane, ili su odgoj isпусти li iz ruku upravo oni koji ga mogu učiniti moćnim? Rad ukazuje na opasnost da pedagogija, koja u svom etimološkom značenju ima dijete i vođenje, postane „bezdjetnaja pedagogika“, kako su još na početku 20. stoljeća sa zabrinutošću isticali sovjetski autori kritičkog uma. Zatečeno i zbunjeno u procjepu između ambicija i zahtjeva obitelji i škole, dijete bez pomoći i podrške nije u stanju da se nosi s različitim pritiscima odgojnih okruženja u kojima odrasta. Da li dijete postaje beskućnik društva, a samim tim i pedagoške nauke (uvažavajući njezina osnovna etimološkog značenja), samo su neka od pitanja koja nas moraju trajno intrigirati da bismo iznalazili putokaze kako na teorijsko-znanstvenom tako i na praktičnom nivou.

Ključne riječi: (ne)moć odgoja, disharmonično odgojno djelovanje, kriza partnerskih odnosa

NEMOĆ ODGOJA ILI ODGOJ „ISPUŠTEN IZ RUKU“ (NE)MOĆNIKA

Gledano iz historijske perspektive, svako je vrijeme imalo svoje izazove kada su u pitanju mladi, njihov odgoj i obrazovanje. Odgojitelji i učitelji su nevjerojatnom sličnošću kritizirali generacije koje su odgajali. „Mladi danas vole samo luksuz. Ne znaju se ponašati, preziru autoritet, ne poštuju starije, Raspravljaju se s roditeljima, upadaju drugima u riječ, tiraniziraju svoje učitelje.“ (Buljan Flander i sur., 2018: 114). Ovaj citat iz 5. stoljeća p. n. e. u različitim se izvorima pripisuje Sokratu ili Platonu, ali ono što je ovdje bitno istaći jeste da problemi s kojima se u odgoju susrećemo danas nikako nisu novi.

* Akademkinja, doktorica pedagoških nauka i predsjednica Odbora pedagoških nauka, Akademija nauka Bosne i Hercegovine, e-mail: mkreso@bih.net.ba

Poslije mnogo stoljeća Petar Pustinjak (1104 n.e.)¹ će slično zapisati „Svijet prolazi kroz teška vremena. Mladi danas misle samo na sebe. Oni govore kao da sve znaju, i ono što je za nas mudrost, za njih je glupost i ludost.“ A šta bi tek neki kroničar s naših prostora zapisao danas?

Kao žitelji sadašnjeg vremena, skloni smo, međutim, vjerovati da je trenutak, u kojem živimo i odgajamo mlade, izuzetno težak. Svjedočeći školskom nasilju koje je upotrebom oružja, masakrima i ljudskim žrtvama prevazišlo razmjere neprijateljske agresije, ne možemo se ne zapitati o smislu i značenjima odgojnih vrijednosti u globalnom svijetu u kojem su sve poznate orijentacije koje vode ka uljuđenju devalvirane ili sasvim poništene. Pri tome je na ljestvici vrijednosti danas najniže pozicioniran upravo ljudski život, filmskom naracijom i zastrašujućim vijestima o masovnim pogronima, srozan na puku brojku. Ne radi se samo o zabrinjavajućim ratovima većih razmjera u kojima na globalnom planu stradaju desetine i stotine hiljada ljudi, žena i djece kao žrtve složenih i teško razumljivih politika velikih sila na koje mi, pojedinci teško možemo utjecati (Covey, 1998:33). Ovdje se radi o porastu individualnih slučajeva koje bilježimo svakodnevno među mladima tu oko nas pitajući se i kao roditelji i kao učitelji i kao obični građani kako tome možemo stati ukraj?

U nastojanju da se nađu izlazi iz ovakvih situacija, u institucijama odgoja i obrazovanja daje se prednost propisima, zakonima, normama, kaznama, političkim, finansijskim i/ili nacionalnim kriterijima, a iz ruku nam isklizne biće zbog kojeg postoje i institucije i obrazovanje – isklizne nam dijete², čovjek. Kada je u fokusu učitelja³/nastavnika ili prosvjetne vlasti nastavni plan, program ili strogo didaktiziranje nastavnog procesa – lako nam iz vidokruga izmakne dijete. Kada se u obrazovanje umiješa politika s obećanjima koja ostaju neispunjena – sa svim tim ideologijama koje su jedino dosljedne u neispunjenim obećanjima – u bujicama nasilja koje proizvode odrasli među prvima nestaje ili biva žrtvom dijete. Kada prosječna ocjena i postignuta prolaznost radi reputacije škole postaju jedini cilj odgoja i obrazovanja nema djeteta ni na vidiku. Čini se da nema djeteta ni u roditeljskoj „borbi“ za prikupljanje bodova za upis na više nivoe obrazovanja, za upis u prestižne škole/fakultete, za stipendiranje i sl. Dijete je i u takvim svakodnevnim primjerima ono što R.D. Laing naziva posrednikom u komunikaciji, a Vogel i Bell emocionalnim krivcem preko kojeg se relaksiraju sve akumulirane

¹ Petar Pustinjak (francuski: *Pierre l'Ermite*; 1053 – 1115), također poznat i kao Petar od Amiens (francuski: *Pierre d'Amiens*) ili Pierre d'Acheres bio je francuski katolički svećenik.

² U ovom tekstu će se „dijete“ koristiti kao pojam širokog značenja kada određujemo učenika, mladu osobu, odgajnika i sl., i to oba pola ili roda.

³ Učitelj će također u ovom tekstu imati mnogo šire značenje i označavati nastavnika, profesora, stariju osobu oba pola, koja se profesionalno brine o mladima.

napetosti usljed neriješenih sukoba u i izvan kuće (Haralambos i Heald, 1989). Kako je onda moguće govoriti o odgoju i moći odgoja, ako je zanemareno biće zbog kojeg se cijela zajednica i brojne naučne oblasti „bave“ pitanjima odgoja? Radi li se tu zapravo o deklarativnoj brizi o odgoju i obrazovanju dok na svjetlo dana izbija pedagogija bez djeteta, bez ljudskog bića? Kantova tvrdnja da bez odgoja nema čovjeka je već opće mjesto na koje se stalno pozivamo, odgoj je proizvod čovjeka a čovjek je proizvod odgoja, ili čovjek je jedini stvor na svijetu kome je potreban odgoj i koji se ne zadovoljava samim golim svojim opstankom ... (Vuk-Pavlović, 2007), ili odgoj je specifično ljudska aktivnost u kojoj čovjek postaje čovjekom (Polič, 1993 i Vukasović 1981, Slatina 2023), a to postajanje čovjekom nije moguće bez orijentacije usmjerene na vrijednosti koje predstavljaju krajnji cilj, ideale, svrhu odgojnog djelovanja i na kojima se grade principi odgoja (Vukasović 1998).

Principi/načela⁴ razvoja ljudske jedinke koji daju temelj odgojnom djelovanju nisu zaboravljeni u teorijskim konceptima savremenog odgajanja ali se čini da su izvan prakse obiteljskog i školskog odgoja a ako ih ima onda se uglavnom različito tumače samovoljnim interpretacijama i uobraziljama. Ta različitost ne bi bila problem kad bi „tumači“ ili nositelji obiteljskog i školskog odgoja bili spremni čuti ne samo svoje, već i tumačenje drugih učesnika odgojnog procesa. Ako nema razmjene različitih pogleda na isti fenomen, i ako svaka strana koja se fenomenom bavi živi svoju istinu, fenomen nerijetko ostaje zamagljen.

Obitelj/porodica⁵ i škola su dvije osnovne društvene baze u kojima se odvija primarni odgoj djeteta. Svaka će se za sebe pozivati na tekovine „stoljeća djeteta“⁶ i govoriti o potrebi da se princip individualizacije dosljedno primijeni u radu s djecom. Zasnvano na učenjima Piageta, Vygotskog, Brunera, zatim Gardnera i drugih teoretičara, nauka i dalje potvrđuje da je svako dijete unikatno, da posjeduje vlastiti temperament i stil učenja, razvojne potencijale, te specifične sposobnosti. Dijete tu svoju unikatnost/posebnost unosi u svako novo iskustvo i aktivno učestvuje u procesu učenja kroz angažman u tim iskustvima. Zbog toga bi trebalo neumorno posjećati na važnost permanentnog

⁴ Principi/načela razrađivani su u pedagoškim udžbenicima tzv. normativne pedagogije od polovine 20.og stoljeća ne samo kod nas nego i u brojnim evropskim zemljama (vidjeti npr. Đorđević, J. i Potkonjak, N. 1983; ili Šimleša P. 1973; ili Vukasović, A. 1991; ili Orlović, M. I Potzkonjak N. 1981; ili Matijević i sur. 2016. i dr.)

⁵ U ovom radu preferiramo pojam **obitelj** budući da etimološki ima šire značenje od **porodica**. Ako je pojam obitelj izveden iz obitavati tj. živjeti zajedno onda on obuhvata po samom postanku mnogo raznovrsniju zajednicu odraslih i djece nego što je to porodica, od porod. Radi se ovdje o potrebi ravnopravnog tretiranja svakog djeteta bez obzira iz koje obiteljske zajednice u kontekstu savremenih promjena dolazi. Više u Pašalić-Kreso, 2012: 55-56

⁶ Vidi: Ellen Key Stoljeće djeteta, Educa, Zgb 2000 ili UN Deklaracija o pravima djeteta 1989.

istraživanja efekata dinamične interakcije koja se neprestano odvija između djeteta i njegovog socijalnog okruženja.

Dakle, ako je svako dijete posebno na svoj način onda individualni aspekt odgoja mora naći svoje mjesto u odgojnom djelovanju. Savremeni roditelj pri tom nije zadovoljan kako škola (slijedi ili razumijeva individualitet njihovog djeteta, dok škola sa svoje strane insistira na internaliziranju društvenih vrijednosti i poslušnosti u procesu socijalizacije. Princip individualizacije i socijalizacije ne treba nikako dovoditi u pitanje, oni nisu u suprotnosti nego naprotiv u dijalektičkom jedinstvu. Ali, važnost i ravnotežu između ovih procesa učitelj i roditelj različito vide, a pri tom nedovoljno razgovaraju o toj različitosti. Dok jedan nastupa kao profesionalac koji striktno obavlja svoju društvenu zadaću drugi nastupa iz uloge posesivno emotivnog zaštitnika vlastitog djeteta. Upravo to različito gledanje i odsustvo razgovora utječe na nestajanje ili gubitak osnovnog smisla jednog od najvažnijih odgojnih principa „princip jedinstvenog delovanja svih činilaca vaspitanja (odgoja)“ (Vidjeti fusnotu 5). Ako nema toga, dijete ostaje uskraćeno za onu osnovnu nit vođenja i usmjeravanja koja mu pokazuje put ka pravim vrijednostima i ka onome što je istinsko dobro. Zatečeno i zbunjeno u takvom procjepu između porodice i škole dijete bez pomoći i podrške nije u stanju da se nosi sa, kako to Edmund Leach slikovito naziva, preopterećenim električnim strujnim krugom u kojem se, uslijed prevelikih zahtjeva, neprestano dešavaju kratki spojevi (Leach, 1968). U takvim uvjetima pomoći i podrške od strane najbližih i ne može biti prema svemu onome što nas uči sistemski pristup obitelji, budući da su svi njeni članovi zaokupljeni sopstvenim osjećajem nesigurnosti.

Savremene generacije roditelja koje se danas mogu svrstati u tzv. „milenijalce“ (odnosno „generaciju Y“ te sve više roditelja iz „generacije Z“) ⁷ prva su roditeljska generacija odrasla na internetu i društvenim mrežama. Nazivani su „digitalnim urođenicima“ i „tehnoholičarima“ – upotreba tehnologije olakšala im je život, a ujedno promijenila način povezivanja s drugim ljudima, pa tako i redefinirala kontakt i pripadanje. Istovremeno uz epitet milenijske generacije, to su i „djeca rata“, (barem na našim prostorima), djeca koja su odrastala od ranog školskog uzrasta do rane zrelosti u uvjetima lišenosti mnogih potreba i zadovoljstava za njihovu dob. Njihova djeca (danas svrstana u tzv. „alfa-generaciju“ ⁸) pripadaju generaciji koja funkcioniра u

⁷ Generacija Y ljudi su rođeni između 1981. i 1995. godine, dok je Generacija Z rođena poslije 1995. godine.

⁸ Generacija Alfa-djece prva su generacija u potpunosti rođena u 21. stoljeću (između 2010 i 2025. godine) poznati i kao iGeneration, djeca milenijalaca. Oni koriste pametne telefone i tablete kao nešto sasvim prirodno. iPhone, iPad, Android i ostale aplikacije nešto su bez čega oni ne mogu zamisliti svoj život. Generacija Alfa odrasta uz glasove kao što su Siri, Alexa i Google Assistentu u njihovim domovima i na mobitelima.

svom mikrosvijetu, često uz smanjen broj interakcija koje imaju u direktnom kontaktu s ljudima, a povećan broj interakcija koje su interesno definirane i površne (traju dok traje zajednički interes za neku aktivnost). Empatija i altruizam ustupaju mjesto samosvijesti i egoizmu, pri čemu, zavedeni korisnom spoznajom o tome „šta meni treba“, ljudi zaborave na drugi dio pitanja važan za suživot: šta treba onima oko mene, bez kojih ni sami sebe ne mogu definirati. Roditeljska generacija danas je odlučna da zaštiti svoju djecu od „žrtve za zajednicu“ i apelira na „poštovanje prava djeteta“, ali lako zastrani u pretjerivanje u kojem više ne osvaja svijet s djetetom, već za dijete, zastranjujući u krajnost prezaštitničkog odgajanja. Oni su odlučni u tome da, ako su morali oni, njihova djece danas neće biti lišena ničega što im roditelji mogu priuštiti ili učiniti dostupnim. Ponekada agresivno nastupaju u ostvarenju takvih želja i ciljeva, nudeći vlastitoj djeci nerijetko agresivni i egoistični, a zašto ne reći – i narcistički model ponašanja. Nesposobnost odraslih da kontroliraju vlastitu agresiju postaje tako transgeneracijski problem (Gruden, V. i Gruden, Z. 2006, Gordon, T. 1997) sve očitiji u našem okruženju.

Škola, nažalost daleko od ideja *Kvalitetne škole*, *Humane škole*, ili pokreta *Mijenjajmo naše škole*⁹, te drugih, pokušava očuvati stare tekovine zadržavajući svoju ulogu predstavnika društva i mnogo teže u svom unutarnjem uređenju prati promjene koje se zbivaju u obitelji. Ona apelira na odgovornost roditelja i djece, ali zapravo i nadalje okrivljuje i jedne i druge kada se ne priklone zahtjevima školskih pravila, često okoštalih i neosjetljivih na potrebe uče(s)nika u odgoju i obrazovanju i u školi. Tako se putem izgubi pojam odgovornosti, jer se gubi govor odraslih – razgovor roditelja i učitelja – o tome šta jeste sloboda i kako je živjeti s drugima (Juul, 1995). Kontradiktorne pozicije na koje je još Aristotel upozoravao u raspravama šta bi to trebalo biti u središtu odgoja – razvoj intelekta, vrlina ili postignuća – tokom povijesti pedagogije razgranale su se u dvije struje mišljenja, ona koja se često naziva „progresivnom“, a druga „formalnom“ (uz uvažavanje i mnogih drugih naziva). Vremenom su zagovornici obje struje na potpuno oprečan način davali odgovor na pitanja: Kako bismo trebali razumijevati znanje? Kako bismo trebali razumijevati učenje? I kako bismo trebali razumijevati dijete? Od vremena Starih Grka kod kojih je schole značila slobodno vrijeme i mjesto za kontemplaciju, do danas, pitanja o vrlinama, učenju, znanju, slobodi i djetetu su i dalje u središtu svih rasprava, ali izvorno značenje schole ukazuje na to koliko su se od tada do danas promijenile ideje o odgoju i obrazovanju (Thomas, 2015).

Ipak, propitivanja fenomena slobode u dječjem razvoju i u savremenoj nauci jednako zaokupljaju pažnju. Poimanje slobode, međutim, zajedno s

⁹ Vidjeti više u Glasser, 2006; Henting, 1997; Stoll i Flink, 2000 i sl. Gordon, 1997 i dr.)

odgovornim uživanjem slobode različito se tumači i doživljava u obitelji i školi, a ovdje je važno naglasiti – različito se interpretira i u različitim kulturama. Slobodni razvoj svakog čovjeka se podržava sve do trenutka u kojemu slobodni razvoj nekoga drugog nije njime ugrožen. Ovdje upravo diskutiramo aktualne probleme nastale krivim poimanjem slobode i ljudske osobnosti. Svjedoci smo da se sloboda sve učestalije različito interpretira i različito prakticira. Ona je najčešće drugo ime za samovolju pojedinca, djeteta koji egoistično gleda na sebe i svoje potrebe, nezrelo da prihvati mišljenja i emocije drugih. Tako se nerijetko cilj i osobna potreba želi ostvariti bez drugoga ili čak na račun drugoga, pri tome zloupotrebljavajući (nad)moćni pojam „progressivnog“ odgoja. Slobodi se pri tom daje apsolutno značenje.¹⁰

Pitanja dječje slobode povezana su s pitanjima kompetencija djece da razumiju kako da slobodu žive bez ugrožavanja sebe i drugog. Da li manje slobode dovodi u pitanje moj individualitet ili da li socijalizacijom gubim dio sebe su pitanja na koja ni roditelj ni nastavnik nisu spremni dati djeci relevantne odgovore. Roditelj pri tome pribjegava jačanju individualiteta prema svom idealiziranom konceptu, a daleko od naučnih spoznaja. Čak ni visoko obrazovani roditelji koji svome djetetu upućuju prekomjerne zahtjeve u školskom i vanškolskom angažmanu nedovoljno znaju o rizicima koje nosi tako peropterećeno dijete u sebi zbog nezadovoljenih potreba za pripadanjem, toplinom i bliskošću u vlastitoj obitelji.¹¹

Odgajatelj tu mora pronalaziti puteve do mladog bića koje mora razumjeti da i sloboda ima svoje limite, da se i za življenje slobode valja odgajati. Nastavnici moraju prilagoditi svoj odnos s učenicima, zamijeniti ulogu „soliste“ s onom „pratećeg vokala“, (Delors, 1998:162) oni moraju voditi učenike a ne oblikovati i čvrsto ukazivati na temeljne vrijednosti prema kojima se treba upravljati.

Princip samoaktualizacije u odgoju ukazuje roditeljima i učiteljima na potrebu da dijete vode do njegovih osobnih snaga i želja. Međutim, u praksi se dešava da odrasli projiciraju vlastite želje na razvoj djeteta: u tom smislu jednak pritisak doživljava dijete koje roditelj upisuje u prestižnu školu po vlastitoj želji, prethodno uvjerivši dijete da je to za njega najbolje, i učenik kojeg nastavnik šalje na takmičenje pri tom željan vlastitog priznanja i prestiža same škole, a ne samo afirmiranja učenikovog postignuća. Obitelj i škola ne razmjenjuju ideje o samoostvarenosti djece, nudeći svaka za sebe svoju sliku tog samoostvarenja. Kada se pojavi otpor takvom odgoju, roditelji i učitelji sjedaju za isti sto, ali je i tada često razumijevanje nemoguće jer je interakcija lišena principa recipročnosti i dijaloga.

¹⁰ Coreth, E. Smisao čovjekove slobode *Obnov.život* (53)4 (1998)str. 391-402

¹¹ Više u Pašalić-Kreso, 2012: 181-230 i Gudjons, 1994: str. 99 i 100

Ovi principi kao i mnogi drugi o kojima se govori u apelu za sretno dječje odrastanje postoje i danas kao postulati odgojne prakse, ali kao da smo zaboravili o tome razgovarati, stavljati ih u kontekst nove alfa-generacije djece i propitivati. Odgoj je, čini se, nešto što se podrazumijeva, pa ga ispuštamo iz ruku zaboravljajući na kultiviranje tog prirodno datog procesa sa svrhom sazrijevanja i pripreme za preuzimanje uloga odraslih, ali zrelih osoba. U takvim okolnostima praktično se javlja pedagogija bez djeteta/čovjeka, a ona neminovno vodi propadanju samog čovjeka ali i društva u cjelini (Slatina, 2023).

SINHRONIZIRANOST OBITELJI I ŠKOLE

Obitelj je najmanji sistem u kojem pojedinci dijele zajednički životni prostor i vrijednosti, ali sistem uklopljen u višesistemsko okruženje. Ova uklopljenost nije označena spontanitetom. Naprotiv, uklapanje se uči u kontaktu s drugim sistemima, a označeno je specifičnim odrastanjem generacije roditelja. Današnji roditelji su već i sami potomci generacije koja je doprinijela padu nataliteta i isticanju personalizacije kao procesa koji mora ustupiti mjesto bezuvjetnom pripadanju zajednici. Današnji roditelji su bili mladi odrasli koji su u vrijeme svjetske recesije 2008. godine rješavali egzistencijalna pitanja: zaposlenja, stanovanja, a potom su na pragu a 2020. godine pogođeni novim valom krize izazvane pandemijom COVID-19 koji je ozbiljno ugrozio obiteljsku dinamiku i opstanak. U takvim krizama mikro-prostor ljudske egzistencije postaje iznimno značajan, obitelji se fokusiraju na svoju unutarnju dinamiku. Obitelj odsječena od brojnih potpornih i bočnih rodbinskih i susjedskih mreža na koje se tradicionalno oslanjala tokom cijelog života, živeći u ne-prirodi i svijetu koji gaji prezir prema neuspjehu i slabosti, danas se sve više okreće prema unutra, prema sebi, generirajući preintenzivan pritisak koji nije u stanju podnijeti. Personalizacija u kombinaciji sa smanjenim brojem članova domaćinstva utječe na roditeljski doživljaj dobrobiti djece: raste potreba za zaštitom, a svijest o dječijoj individualnosti i pojedinačnosti/osobnosti pokazuje tendenciju neograničenog širenja zahtjeva usmjerenih prema institucionalnom odgoju. Dijete svojim rođenjem donosi na svijet i svoja prava koja nerijetko nisu podjednako razvijana sa preuzimanjem odgovornosti, a odgoj koji se sve više demokratizira tanji liniju koja dijeli prihvatljivo od neprihvatljivog ponašanja.

S druge strane, škola postaje sve više korporacija. U stalnom smjenjivanju kriznih situacija, od migrantske preko pandemijske do ratne krize, škola – baš kao i društvo koje predstavlja – nema vremena za oporavak. U takvoj stalnoj nesigurnosti sigurnost se pokušava osigurati pravilima, propisima, procedurama, administriranjem slijepim i gluhim za potrebe i vapaje ljudske duše. Na raskršću zakonske regulative postoje zahtjevi i kazne za nepoštivanje zahtjeva, a izostaju dogovori o samim zahtjevima, zakonima koji ih propisuju

ili pak pitanja koliko su usklađeni sa potrebama života. Učitelji i nastavnici pri tome kao da ne nalaze sigurnost u svom profesionalnom znanju, već se prepuštaju sigurnosti koju nudi korporativna filozofija: budi poslušan i zalaži se za instituciju, pa ćeš zadržati posao. Realiziranje nastave postaje važnije od zadovoljstva učesnika u nastavi¹², brojanje izostanaka s nastave i njihovo razvrstavanje u opravdane i neopravdane postaje važnije od razloga izostajanja, a privremeni ugovori o radu nastavnika važniji od roditeljske sigurnosti da će i u septembru njihovo dijete imati ponovo istog učitelja ili razrednika. Iz pozadine svih tih ličnih drama pošasti rangiranja, testiranja, mjerenja, ljudsko biće je svedeno na najobičnije i nemoćne parametre izražene brojkama i postotcima.

U takvom nesigurnom društvenom okruženju usklađivanje obiteljskog i školskog života nije moguće. Dok se obitelj zatvara u povezivanju s fizički najbližim susjedstvom prenoseći svoje uklapanje u sistem virtualnih društvenih mreža, škola deklarativno nastoji zadržati odgojne vrijednosti dok proceduralno i sama odustaje od njih. Ciljevi obiteljskog i školskog odgoja i dalje su prema izjavama isti: i obitelj i škola želi zadovoljno i sretno dijete. No, da li pri tom uopće razgovaraju roditelji i učitelji o tome šta misle pod pojmom dječjeg zadovoljstva i sreće u njihovom odrastanju? Čini se, naime da su roditeljski i učiteljski koncepti o odgoju djece različito doživljeni u praksi. Ta razlika sama po sebi nije problem, tim prije što je 21. stoljeće bremenito apelima o poštivanju razlika, ali je problem u sinhroniziranju razlika (Nieto, 1999). Ovaj se proces ne može dogoditi bez razmjene (*vidjeti Tabelu 1*), a čini se da u savremenom načinu života i roditelji i učitelji sve manje rade na kreiranju vremena koje će provesti zajedno u razgovoru o dobrobiti djeteta, prije svega da bi ujednačili razumijevanje pojma dječje dobrobiti.

Tabela 1. Ciljevi obiteljskog i školskog odgoja

CILJEVI OBITELJSKOG ODGOJA	CILJEVI ŠKOLSKOG ODGOJA
Zdravo dijete bez smetnji u postizanju ciljeva	Dijete koje zdravlje/ličnost jača svladavanjem prepreka
Usmjeravanje k osamostaljivanju (ekonomska samostalnost i veza sa školskim postignućem)	Školsko postignuće označeno je ocjenom 5,0 razlikuje se u školi i u obitelji. Škola traži izvrsnost, „odličnost“, takmičenje umjesto učeničke saradnje
Usvajanje vrijednosti (moral, ugled, blagostanje, religioznost, sreća), vjerovanja, normi i ideologije	Škola i obitelj ne poučavaju na isti način o postanku svijeta ili o prioritetima u stvaranju ličnog identiteta (kreacija vs. evolucija, izolacija vs. zajedništvo).

¹² Kako je to sjajno opisala Nieto Sonia u *The Light in Their Eyes* (Sjaj u njihovim očima),

POZICIJA DJETETA IZMEĐU OBITELJI I ŠKOLE

U svojoj teoriji o ekologiji ljudskog razvoja Bronfenbrenner je školi kao eko-staništu djeteta dao primat nad svim drugim eko-nišama (Bronfenbrenner, 1997). Pozicija obitelji/porodice je neupitna kao dječje eko-središte, a u ekoblizini škola je na prvom mjestu. Taj primat nije definiran samo potrebom da se dijete osamostaljuje i priprema za društveni život, već i potrebom roditelja da mogu privređivati: pored institucija za koje su vezani svojim radnim obavezama i obezbjeđivanjem sredstava za život, škola je najvažnija institucija kao zamjenska obitelj u kojoj se djeca osjećaju sigurno u odsustvu roditelja.

Samo 50-ak godina unatrag škola je imala status autoriteta koji nije bio lako dodirljiv. Granice obiteljskog i školskog života bile su jasno postavljene, u krajnje konzervativnom (mnogi bi to rekli danas) i autoritativnom poretku roditelj se nije olako uključivao u život škole, a nastavnik je o obiteljskom životu učenika saznavao u školi, ne ulazeći u učeničke domove. Roditelji su bili prigodno prisutni: po pozivu na roditeljski sastanak, za vrijeme informacija, školskih svečanosti, dodjele diploma ili nekog disciplinskog prekršaja. Mali je broj roditelja učestvovao u radu školskih odbora, a i to se svodilo na formalno prisustvo u odlučivanju o životu škole. Niko, pa ni roditelji, nije dovodio u pitanje autoritet škole. 70-ih godina prošlog stoljeća jača direktni kontakt nastavnika i roditelja, pa to dovodi do približavanja obitelji i škole kao dva miljea jednako važna za razvoj djeteta, no u daljem kontaktu, kroz dekade koje slijede, nedovoljno će se raditi na istinskoj razmjeni uvjerenja i očekivanja, ali i na razgovoru o granicama kontakta i otporima koji se osjete na obje strane. No, život u svim svojim oblicima donosi promjene, od onih u kojima roditelji postaju sve obrazovaniji i ekonomski jači pa šire osjećaj vlastite kompetencije, do onih u kojima se u naletu ideja pedocentrizma učiteljski autoritet povlači pred Deklaracijom o dječjim pravima. Tako njihov profesionalni integritet, umjesto da bude osnažen vješto argumentiranom kontrolom, postaje učiteljska defanziva i povlačenje, stavljajući na težak test ovovremeno razumijevanje autoriteta.

Ove su granice dodatno dovedene u pitanje pandemijskom krizom. Kao da je COVID-19 sa svim svojim užasnim posljedicama prestrukturirao međuljudske odnose dajući im izgled koji je znanost i pedagoška struka decenijama zagovarala, a neki futurolozi vrlo jasno predviđali: članovi obitelji u pandemiji provode više vremena zajedno, a roditelji radeći od kuće više nisu samo indirektno, preko dječjih izjava, prisutni na nastavi. To je dosta realno opisao (Tofler, 1983:250) predviđajući život i rad u „elektronskoj kućici“. Nastavnici u svojim „elektronskim kućicama“ više nisu sigurni koliko članova učenikove obitelji prati njihov čas (pred kamerom je samo dijete, ali u sobi iz koje komunicira mogu, a često i moraju boraviti drugi članovi obitelji),

dok kontrola učeničkog prisustva postaje problem, posebno ukoliko se radi o starijim grupama učenika. Roditelj najdirektnije postaje poučavatelj djeteta i to zalazi u ozbiljne primjedbe koje dovode u pitanje kompetencije nastavnika. Javljaju se čak i roditeljski komentari poput „meni bi trebalo dati nastavnikovu plaću“, što predstavlja dodatnu prijetnju i onako poljuljanoj nastavnikovoj moći da održava red i poučava, nespreman da to čini u virtualnoj učionici. Privatni prostor doma i javni prostor škole i drugih društvenih institucija sudaraju se i isprepliću u, za školsko doba neobičnom i neočekivanom, prostoru dnevnog boravka. Zajednički rad obitelji i škole postao je još potrebniji nego prije, a apeli za jačanje odgojnih sposobnosti roditelja i stručne sposobnosti nastavnika izriču se sve jasnije i odlučnije. Ipak, da li se taj apel pretvara u akciju? U kojoj mjeri sada nastavnik postaje učitelj djeteta i poučavatelj roditelja koji treba kod kuće omogućiti djetetu samostalnim rad? Kako se mijenja realiziranje nastavnih programa, priprema za čas ili didaktički materijal potreban za nastavu, ili kako tekst na kojem se do jučer poučavalo postaje hipertekst na školskoj e-platforni?¹³

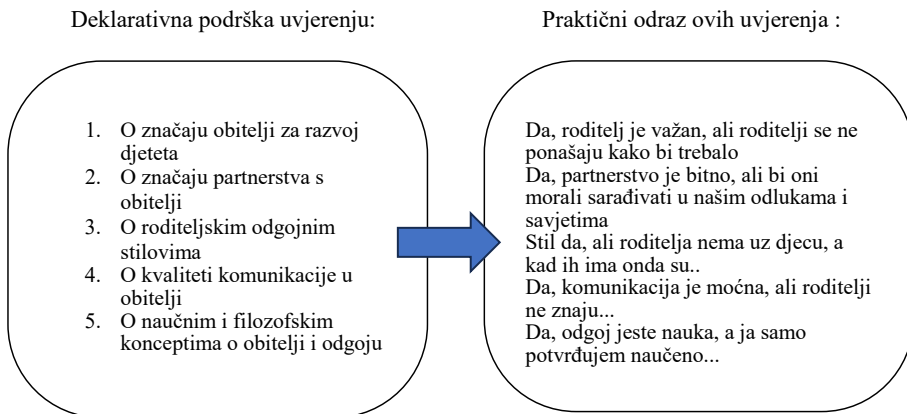
Iza pandemije ostale su nam otvorene trajne dileme ko na koga treba više ličiti – obitelj na školu ili škola na obitelj. Otvorimo sliku nove predodređenosti znajući da će dijete-prvačić, kad krene u školu, provesti u školskoj klupi 8 ili 9 narednih godina, svake godine po 9 mjeseci što je oko 1000 nastavnih časova godišnje (pet dana u sedmici, pet časova na dan), a čak minimum od 8000 ili 9000 časova do kraja osnovnog školovanja (Pašalić Kreso, 2012). Nepodržani naučnim činjenicama i spoznajama o našem obrazovnom sistemu, nesigurni u kvalitet promjena, a sigurni da se promjene dešavaju, nastavnici i roditelji donose proizvoljne sudove o školi i obitelji, jedni o drugima i o samoj djeci. S prestankom pandemijskih mjera i povratkom u školske klupe vrijednosni sistem je značajno promijenjen, ali nositelji vrijednosti se kad je odgoj u pitanju vraćaju svojim starim navikama i uvjerenjima – dakle, vjerovanju i uvjerenju da se ne mijenjaju.

Saradnja obitelji i škole ponovno dobiva svoj stari izgled: ne njeguje se ravnopravno dostojanstvo (Juul, 1995) već status škole kao odgojno-obrazovnog znalca koji diktira „radnju“ i obitelji koja to poslušno prati („sarađuje“). Nastavnici i pedagozi u školi dijele stavove o neophodnosti zajedništva

¹³ Ova i mnoštvo srodnih pitanja postavljeno je u radu Odbora za pedagoške nauke pri Akademiji nauka i umjetnosti BiH, na osnovu njih je osmišljen i projekt kojim bi se teritorija BiH obuhvatila ozbiljnim istraživačkim radom o odgoju i obrazovanju za vrijeme i nakon pandemije, no projekt nije prihvaćen kako bi prioritet bio dat istraživanjima iz oblasti biomedicinskih znanosti. Nakon takvog unikatnog iskustva ostajemo uskraćeni za naučna saznanja o izmijenjenoj obrazovnoj paradigmi u vrijeme pandemije ili pretpostavke za neka druga slična iskustva globalnih razmjera.

s roditeljima, ali se to ne podudara ni u deklarativnom niti u proceduralnom smislu (*Slika 1*).

Slika 1. Deklarativna i proceduralna neusaglašenost u uvjerenju da su škola i obitelj na istom zadatku



UVJERENJA I STAVOVI PEDAGOGA/NASTAVNIKA U ŠKOLI

Nastavnici, stručni suradnici, direktori i osoblje škole danas ne mogu negirati značaj obitelji za razvoj djeteta. No, istovremeno, umjesto otvaranja prostora za prisustvo roditelja u što većem broju, zadržava se pozivanje roditelja na roditeljske sastanke, s roditeljima se ne druži, roditelji se ne pitaju za savjet, a i kada se testira njihovo mišljenje, škola donosi odluke bez obzira na izjašnjavanje roditelja. Nastavnici su puni pritužbi da roditelji ne čine poželjnu odgojnu intervenciju i puni vrednovanja roditeljskih postupaka, nesprenni da slušaju o sebi ili da govore o sebi u tom odnosu.

Odavno je usvojen termin partnerstvo s obitelji o kojemu mnoge škole govore trudeći se da u svojim dokumentima i regulama ne koriste izraz „saradnja“ već „partnerstvo“. Postaje, međutim, jasno da je prihvatanje novog termina samo aktivni znak pasivne priljubljenosti za stari koncept saradnje: škola zna, nastavnik zna, ministarstvo zna – roditelj treba saradivati s tim znanjem. U tome nema ravnopravnog dostojanstva, ima samo poštivanja bez privrženosti i, vjerojatno iz straha i licemjerstva.

Roditeljski odgojni stil izložen je kritici uz prigovor da roditelji ne provode dovoljno vremena s djetetom, a i kada su prisutni, to vrijeme nije kvalitetno osmišljeno. Nakon incidenta školskog nasilja u OŠ „Vladislav Ribnikar“, nakon masakra koji je počinio trinaestogodišnji učenik te škole, izgovoreno je mnoštvo prigovora na roditeljsku posvećenost djeci. Odgovor roditelja i poznavalaca obiteljskih prilika dotičnog učenika je bio: da uprkos

zauzetosti u vlastitim karijerama uspijevaju komunicirati sa djecom. Slijedi važno pitanje, komunicirati DA, ali KAKO? Otac kroz obučavanje rukovanja vatrenim oružjem, a majka različitim pritiscima da ostvari uspjeh u svakom polju kognitivne, umjetničke, sportske itd. aktivnosti. Greške u roditeljsko-dječijoj komunikaciji retroaktivno pronalazimo i kod drugih učenika i mladih osoba koje su posegle za tuđim životom bilo oružjem, snažnim automobilom, ili drugim ubilačkim sredstvima.

Dok se raspravlja o obiteljskoj komunikaciji valja se prisjetiti važnosti aktivnog slušanja (Gordon, 1997; Gordon, 2001), mirnog rješavanja konflikata (Arambašić, 2021) i konstruktivne agresivnosti (Brajša, 1994). Pri tom ostaje otvoreno pitanje znaju li nastavnici kako uspješno komunicirati i znaju li tome poučiti roditelje. Ako edukatori nisu poučeni kvalitetnoj komunikaciji, ako svoju djelatnost temelje na autoritetu uloge, onda ne mogu niti educirati o tome kako uspješno komunicirati. Ostaje neuspjeh u komunikaciji koji vodi ka nesporazumu, sukobu i agresivnosti.

Konačno, jedno od najpogubnijih uvjerenja, koje češće izgovaraju nastavnici nego laici u svijetu odgoja i obrazovanja poput pojedinih roditelja, jeste ono da su i filozofija odgoja i naučni pristupi odgoju važni, ali da teorija i praksa nemaju podudarnosti. Iza toga se, zapravo, krije fiksiranost na vjerovanje da je profesionalni učitelj i odgojitelj kakav je nastavnik ili pedagog već sve naučio, pa selektivno podržava i pamti samo onaj dio naučnog koncepta potvrđenog u njegovoj dotadašnjoj praksi.

Ma koliko se promjena zbilo u društvu, roditelji ostaju prvi i osnovni transmiteri kulturnih, tradicijskih i običajnih vrijednosti (Pašalić Kreso, 2012). Škola nema samo ulogu dopune ovih vrijednosti, već je i prostor za međuroditeljsku razmjenu najznačajnijih odgojnih iskustava. Epsteinova je u svojim istraživanjima osamdesetih godina 20. stoljeća, u vrijeme kada je ideja partnerskog odnosa obitelji i škole bila u povoju, govorila o dvojakom doživljaju kontakta škole i obitelji (Epstein, 1987: 277). Jedni smatraju važnim i vrijednim osnaživati ovaj kontakt za dobro djeteta, dok drugi drže da škola može lako izgubiti svoj „profesionalni status“ ako roditelji budu uključeni u njen život i rad. Danas možemo reći: kao što fiksiranost za ideju prava djeteta može počesto dovesti odgajatelja do potpunog nesnalaženja u definiranju granica u odgoju i zastranjivanja u pedocentrizam i pedagošku inverziju, tako i ideja partnerstva zaista može oslabiti moć koju je škola ranije imala egzistirajući u svojoj ulozi nedodirljivog znalca. Intervencija koju bi ovdje trebalo napraviti je traganje za odgovorom na pitanje: radi li se tu o ugrožavanju moći škole ili o ukidanju zloupotrebe moći? S druge strane, pozvani smo na novi oprez: kao što je moć škole u prošlosti lako bivala zloupotrijebljena, tako se sada treba čuvati zloupotrebe moći roditelja i djece koja se učvrstila i obrazovanjem i

ekonomskim statusom obitelji i pogrešnim razumijevanjem „prava djeteta“ ali i demokratizacijom društva uopće.

Partnerstvo škole i obitelji polazi od ideje ravnopravnosti, uzajamnog poštovanja i digniteta uloge nastavnika i roditelja. Budući je škola institucija koja okuplja profesionalce obrazovane za odgoj, ona mora dati inicijativu i učiniti prve korake u redefiniranju odnosa s obitelji. Ona priprema programe za podizanje pedagoške kulture roditelja, ona donosi odluku o širokom otvaranju svojih vrata za roditelje, ona razumije poteškoće i probleme kroz koje prolazi obitelj, ona razvija odnose uzajamnog povjerenja i kreira atmosferu iskrenosti i otvorenosti (Berger, 2000).

Savremena pedagoška nauka bi trebala uvijek iznova procjenjivati i analizirati brojne mogućnosti izgradnje zajedničkih uvjerenja i stavova roditelja i nastavnika kao i zastupljenost roditelja u odgojno-obrazovnom procesu u školi. To je put zajedničke izgradnje već zaboravljenih, potisnutih i različito tumačenih pedagoških principa poput *principa jedinstvenog djelovanja svih odgojnih faktora* (a ovdje je to najmanje harmonija obitelji i škole).

VARIJABLE OBITELJSKOG I ŠKOLSKOG ODGOJA

Školski i obiteljski život usko su isprepleteni u razvoju djeteta. Varijable koje se uzimaju u obzir kroz povijest istraživanja odgoja u školi i obitelji su mnogobrojne (Pašalić Kreso, 2012). Socijalni milje i jedne i druge institucije zajednički je u makro-prostoru njihove funkcionalnosti, ali se razlikuje na mikro-nivou. Društvene promjene, osjećaj nesigurnosti, stalni socijalni potresi izazvani prirodnim ili ratnim katastrofama i rušilačkim nagonima pojedinca pripadaju zajedničkoj stvarnosti koju škola i obitelj dijele. Ove je promjene moguće svrstati u tri velike skupine: ekonomske, kulturne i ekološke (*Vidjeti Tabelu 2*).

Tabela 2: Zajednički imenitelji za pojedine varijable obiteljskog i školskog života

ZAJEDNIČKI SOCIOLOŠKI IMENITELJ	VARIJABLE OBITELJSKOG ŽIVOTA	VARIJABLE ŠKOLSKOG ŽIVOTA
Socioekonomski faktori	Profesija roditelja	Profesionalnost nastavnika
	Veličina obitelji	Broj djece u komunikaciji
	Pogodnosti socijalnog statusa	Autoritet uloge nastavnika
Sociokulturni faktori	Obrazovni nivo roditelja	Obrazovanost nastavnika
	Uvjerenja i stavovi o odgoju	Uvjerenje i stavovi o odgoju
	Jezik obitelji	Jezik većinske zajednice
	Motivacija za uspjeh	Poticanje takmičenja
Socioekološki faktori	Porijeklo roditelja	Porijeklo nastavnika
	Stanovanje obitelji	Ruralni-urbani status škole
	Udaljenost kuće od škole	Udaljenost škole od doma učenika

Istraživanja koja su u prošlom stoljeću bila usmjerena na analiziranje svake pojedine varijable obiteljskog ili školskog života donijela su mnoštvo činjenica na kojima se mogla graditi slika, koncepcija obiteljskog i školskog odgoja. No, poznavanje svake varijable ne donosi samo za sebe promjenu u odgojnoj akciji. Često smo preplavljeni čuđenjem: kako je moguće imati toliki fond naučnog i stručnog znanja o jednom fenomenu kakav je odgoj koji je prirodno vezan uz svakog čovjeka, a istovremeno imati toliko odgojnih problema? Katkad se čini da se može reći: što više o odgoju znamo, to smo manje uspješni odgajatelji. Time se direktno dovodi u pitanje smisao znanja o odgoju, pa tako i znanosti koje se bave odgojem. Ovaj smisao je putem izgubljen zbog koncentracije na *fenomene*, a pomanjkanja istraživanja *relacija* koje postoje među fenomenima. Obiteljski odgoj i školski odgoj mogu egzistirati svaki u svom savršenstvu i svaki za sebe zadovoljiti potrebe odraslih nositelja odgoja – roditelja i nastavnika – ali ako se o tim „savršenstvima“ ne razgovara i ako se ne stavljaju u međusobnu relaciju, odgoj postaje „napušten“, ne zato što ga „niko neće“, već zato što ga svatko razvlači u svom smjeru i što govoreći o kvaliteti odgoja roditelji i nastavnici nemaju iste ideje. Ili, jasnije rečeno: odgoj postaje odgoj bez djeteta, a dijete razvučeno između zahtijeva odraslih koji se međusobno ne čuju.

Razumijevanje relacija među varijablama je dodana vrijednost fenomenologiji odgoja i obrazovanja. Dok nastavnik ne prihvati da je roditelj gotovo uvijek sklon greškama, jer je „preblizu“ djetetu, dok roditelj ne shvati da nastavnik ima misiju socijaliziranja koliko i misiju personaliziranja kada je dijete u pitanju i dok ne budu u svom kontaktu gradili povjerenje u kojem mogu jedni drugima priznati vlastite greške bez straha od „odmazde“, partnerstva

obitelji i škole ne može biti. Disharmonija obiteljskog i školskog odgoja koju smo više puta u ovoj raspravi pokazali i dokazali zasigurno generira mnoge odgojne neuspjehe i rizike. Disharmonija može postupno prerastati u harmoniju tamo gdje se iskazuje veća spremnosti za iskrene odgovore: na dva pitanja koja odrasli sami sebi postavljaju spremni na iskrene odgovore:

- Učitelj/nastavnik – kako iz moje uloge „pratim” roditeljski odgoj i njegu, jesu li moje metode odgovarajuće i ako nisu, šta mogu uraditi drukčije?
- Roditelj/skrbnik – kako da moj odgoj i njega djeteta postanu stručniji, koja mi znanja nedostaju kako bih bio uspješniji roditelj i šta trebam tražiti od nastavnika?

Nastavnik i roditelj, naime, moraju upoređivati svoju odgojnu praksu, svoja pedagoška uvjerenja i filozofiju odgoja. Samo kroz učestali kontakt kojem povod nije loš uspjeh ili izostanci djeteta, već mu je osnovna zadaća upoznavanje odraslih u korist djeteta; nastavnik i roditelj mogu razmjenjivati svoja uvjerenja o značaju koji za dijete imaju obitelj i škola, svoja uvjerenja o partnerstvu, svoje razlike u odgojnim stilovima, stavove o kvaliteti komunikacije i činjenice o odgoju koje su naučno/znanstveno istražene.

KA HARMONIČNOM ODGOJU U PARTNERSKOM POŠTOVANJU OBITELJI I ŠKOLE

Mnogi savremeni roditelji i nastavnici vjeruju u zajednički rad. Istraživanja o partnerstvu obitelji i škole u 21. stoljeću nastavila su svoju progresiju dokazujući koliko je međusobno poštovanje ove dvije institucije važno za stabilan razvoj djeteta. To poštovanje ne znači samo bezgranično približavanje ovih institucija, već i međusobno poštovanje socijalne distance koju žele zadržati. No, tu distancu moraju skupa graditi i o granicama pregovarati u nikad prekinutom kontaktu.

Radi se, dakle, o trajnom procesu koji je uvijek iznova potrebno osvježavati apelima iz prošlosti o tome koliko je važno ozbiljno shvatiti ne samo svoju, već združenu zadaću odgajanja djece. Kada govorimo o nemoći odgoja, čini se da smo suočeni s odgajateljima kojima se čini da su sve odgojne lekcije savladali, ali da su uvjeti odgajanja toliko izmijenjeni da više staro naukovanje ne pomaže. To prebacivanje odgovornosti sa sebe na socijalno polje razumljivo je kao ljudska potreba za tješanjem samoga sebe u vrijeme nekog neuspjeha, ali samo odgovorno suočavanje s pitanjem „šta mogu uraditi bolje, pa da odgojni ishod bude bolji“ vraća odgajatelju moć u ruke.

Prizivanje u pomoć nekih spoznaja etnopedagogije i antropoloških odrednica našeg autentičnog (narodnog) porodičnog odgoja čini se da bi moglo značajno doprinijeti vraćanju odgoja na pravi kolosijek (ma šta to značilo u

ovom momentu). Svjesni roditelj se može pitati: šta je pravi odgoj? Da li je to ono što nam se nekritički servira na usvajanje kao „primjer dobre prakse“ u kojem dominiraju strani odgojni obrasci neovisni o nacionalnim kulturama i nacionalnim tradicijama ili se moramo vraćati sebi i našem vlastitom kulturološkom biću. Na osnovu svojih dugogodišnjih istraživanja (Tufekčić, 2012) tvrdi da je u našij narodnoj pedagogiji u potpunosti prisutno životno iskustvo odgajanja, a snaga narodne pedagogije je u masovnosti pedagoških procesa koji se javljaju kao živa nit, poveznica prošlosti s budućnošću. U svojim razmatranjima antropologije porodice i kulturalnih modela odgajanja Alić se pita: kako da se u odgoju vlastitog djeteta ne podlegne širenju „fastfood kulture“ ili „coca-cola civilizacije“ a da ga se istovremeno ne izolira od vršnjaka. Većinu roditelja te dileme navode na neiskreno i neautentično ponašanje, te pretjerano udvaranje djeci. Tu nedovoljnu kulturalnu osjetljivost prema tradicionalnom odgoju i preuzimanje obrazaca drugih kultura koji odstupaju od osnovnih normi vlastite, autor će nazvati „Teletabis pedagogija“ (2018:403-405).

Ponavljanje naučnih i stručnih lekcija iz prošlosti stoga nikada nije višak, jer – u poplavi bitke za egzistenciju i sigurnost pojedinca u suvremenom svijetu protivrječnosti – otkida od zaborava znanje o uvjetima koji omogućavaju obitelji i školi partnerski odnos (Pašalić Kreso, 2012: 388-393):

- roditelji ostaju prvi i najvažniji odgajatelji djeteta, pa stoga moraju biti adekvatno educirani za ravnopravnost u školskom odgoju djeteta;
- partnerstvo obitelji i škole traži kreiranje dugoročne strategije i operacionalnog plana za svoje realiziranje na nivou društvene zajednice;
- porijeklo, obrazovanje, etnička ili religijska pripadnost roditelja izazovi su u gradnji partnerstva i traže od nastavnika posebnu pažnju u ravnopravnom uključivanju u školske aktivnosti;
- škola treba imati stručni tim za podršku partnerstvu s obitelji koji bi jačao aktivnosti, metode i oblike rada s nastavnicima i roditeljima koji odražavaju poštovanje, prihvaćanje, otvorenost za kontakt i spremnost za dijalog;
- prosvjetne vlasti moraju vratiti nastavniku dignitet vraćanjem profesionalne slobode i odgovornosti, usput izgubljene u pomahnitalom narastanju birokratskih zahtjeva u realiziranju kurikuluma;
- permanentno obrazovanje nastavnika i škola za roditelje moraju se temeljiti na principima rada s odraslima i andragoškim vrijednostima u razvoju vještina komunikacije;
- partnerstvo ne smije biti shvaćeno kao poligon prebacivanja odgovornosti za odgoj i obrazovanje djece sa škole na obitelj i obratno

(loša praksa u decenijama iza nas donekle podržana pandemijskom situacijom), već kao polje stalne razmjene iskustava roditelja i nastavnika, osoba nezamjenjivih u rastu djeteta.

I brojni drugi autori (više u Gruden, V i Gruden Z. 2006) uviđaju važnost partnerskog odnosa između obitelji i škole. Samo u međusobnoj povezanosti uz što ujednačenije zahtjeve prema principu/načelu *jedinstvenog delovanja svih činilaca vaspitanja (odgoja)* moguće je osigurati djetetu poticajnu i pozitivnu okolinu u kojoj će se razvijati i odrastati uz vrijednosti ka kojim ih se jedinstveno upućuje. Bez toga teško da će mladi biti sposobni uočavati uzroke i posljedice svojih djela, drugim riječima moći će se učiti odgovornosti, slobodi i jednakosti, vrijednostima koje su nebrojeno puta isticane kao važne.

Za kraj rasprave o (dis)harmoniji obiteljskog i školskog odgoja u kontekstu brojnih aspekata moći i nemoći odgoja dobro je podsjetiti se na vrijeme potrebno da se partnerstvo izgradi, među ljudima ili među institucijama, istovremeno i podsjećanje na važnost procesa. Azijska priča o kineskom bambusu koji tri godine nakon sadnje sjemena tek malo izviri iz zemlje kao kržljavi izdanak da bi se četvrte godine razvio u stablo visoko 30 metara slikovito opominje na vrijeme potrebno za ozbiljne promjene u svakom sistemu pa i za rast i razvoj partnerstva obitelji i škole. Partnerski odnosi traže strpljenje, kreativnost i iskrenost u zajedničkom djelovanju. Ako se u dugogodišnjem naporu ne njeguje, ostaje kržljavi izdanak čak i nakon 30 godina naučnih apela da zažive punim kapacitetom. Stoga stalno ponavljanje pedagoških lekcija čvrsto utemeljenih na naučnim/znanstvenim istraživanjima vodi u povratak harmonične moći odgoja i moći čovjeka kao odgajatelja.

Disharmony between family and school as educational risks generator

SUMMARY

Frequent alarming events, until yesterday unimaginable, cases of violence in schools indicate that the two primary educational milieu, family and school, do not work together or synchronized. The classic pedagogical requirement calls for the coordinated action of all educational milieus in order for the child's personality to successfully navigate the peaceful waters of growing up, which today look more and more like a stormy sea. Is it really about the impotence of education, as is often signaled to us from the sidelines, or has education been let out of the hands of those who can make it powerful? The paper indicates the danger that pedagogy, which in its etymological meaning has a child and guidance, becomes a "childless pedagogy", as Soviet authors with a critical mind pointed out with concern at the beginning of the 20th century. Stunned and confused in the gap between the ambitions and demands of the family and the school, the child without help and support is unable to cope with the various pressures of the educational environment in which he grows up. Does a child become a homeless person in society, and therefore pedagogical science (respecting its basic etymological meaning), are just some of the questions that must intrigue us permanently in order to find directions both on a theoretical-scientific and practical level.

Keywords: (dis)power of education, disharmonious educational activity, crisis of partnership relations

LITERATURA

- Alić Amel, *Kulturalni modeli odgajanja: Uvod u antropologiju porodice*, Perfecta, Sarajevo, 2018
- Arambašić, Lidija, *Svemoć i nemoć komunikacijskog procesa: Priča o zelenom kvadratu i žutom šesterokutu*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2022.
- Berger, E. H., *Parents as Partners in Education*, U.S: Prentice-Hall Inc. 2000.
- Brajša, Pavao, *Pedagoška komunikologija*, Školske novine, Zagreb, 1994.
- Bronfenbrenner, Urie, *Ekologija ljudskog razvoja*, ZZUINS, Beograd, 1997.
- Bruner, Jerome, *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb, 2000.
- Buljan Flander, G. i suradnici, *Znanost i umjetnost odgoja*, Naklada Geomar, Sveta Nedjelja, 2018.
- Covey, R. Stephen, *7 navika uspješnih obitelji*, Mozaik knjiga, Zagreb: 1998.
- Delors, J., *Učenje blago u nama*, Educa, Zagreb, 1998.
- Erikson, Erik, *Identitet i životni ciklus*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2008.
- Epstein, J., *Toward a Theory of Family-School Connections. Teacher practice and Parent Involvement Across the School Year*, in Hurrelmann, K., Kaufmann, F. i Losel, F. (ur.), *Social intervention: Potential and Constraints*, De Gruyter, New York, 1987.
- Gardner, Howard, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York, 2006.
- Glasser, William, *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb, 1994.
- Gordon, Thomas, *Umeće roditeljstva. Kako podizati odgovornu decu*, Kreativni centar, Beograd, 1997.
- Gordon, Thomas. *Kako biti uspešan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd, 2001.
- Gruden, V., i Gruden, Z., *Dijete, škola, roditelj*, Medicinska naklada, Zagreb, 2006.
- Haralambos, Michael, i Heald, Robin, *Uvod u sociologiju*, Globus, Zagreb, 1989.
- Hentig, von Hartmunt, *Humana škola*, Educa, Zagreb, 1997.
- Juul, Jasper, *Razgovori s obiteljima. Perspektive i procesi*, Alinea, Zagreb, 1995.
- Leach, Edmund, *A Runaway World?*, The Anchor Book, London, 1968.
- Maslow, Abraham, *Motivacija i ličnost*. Nolit, Beograd, 1982.
- Mavrak, Mirjana, *Praktikum za kreativniji i zajednički rad učenika i nastavnika*, MDD, Sarajevo, 2002.
- Nieto, Sonia, *The Light in Their Eyes*, Techers College Press, New York and London, 1999.
- Pašalić Kreso, Adila, *Koordinate obiteljskog odgoja. Prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*, Filozofski fakultet UNSA, Sarajevo, 2012.
- Polić, Milan, *Odgoj i svijest*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1993.
- Slatina, Mujo, *O pedagogiji čovjeka. Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*, Illum d.o.o., Bužim, 2023.

- Stoll, Louise i Flink, Dean, *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*, Educa, Zagreb, 2000.
- Thomas, Gary, *Kratak uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 2015.
- Tofler, Alvin, *Treći talas I i II*, Zenit, Beograd, 1983.
- Tufekčić, Adnan, *Osnove etnopedagogije*, Dobra knjiga, Sarajevo, 2012.
- Vukasović, Ante, *Obitelj i moralni razvitak mladeži*, Hrvatski pokret za život i obitelj, Zagreb, 1991.
- Vukasović, Ante, *Pedagogija*, peto dopunjeno izdanje, HKZ, Zagreb, 1998.
- Richardson, W. J. S. J., *Through Phenomenology to Thought*, Fordham University Press, New York, 2003.
- Rockmore, T., “Hegel and Husserl: Two phenomenological reactions to Kant”, *Hegel Bulletin*, 38 (1), 2017, str. 67–84.

Kriza paradigme pedagojske znanosti ili nedostatak znanstvene perspektive?

SAŽETAK

Da li trenutna kriza pedagojske znanosti predstavlja u kuhnovskom smislu krizu paradigme ili se radi o tome da je nedostatak prepoznatljive pedagojske znanstvene perspektive uvjetovan imperativom interdisciplinarnosti zbog kojega se više ne može vidjeti suština pedagogije kao znanosti. Možda se kriza može razriješiti, ne iznalaženjem nove paradigme, već povratkom na, kako je Edgar Morin naziva, „izgublenu paradigmu – ljudsku prirodu“. S obzirom da odgoj, kao predmet pedagojske znanosti, predstavlja izgradnju, oblikovanje čovjeka, u središtu odgojnog djelovanja treba biti čovjek. Teorijska interpretacija odgoja/obrazovanja mora se izvoditi iz ljudske prirode i iz same suštine odgoja, odnosno njegove suštinske antropološke dimenzije. Humanističko-razvojna paradigma, bazirana na pretpostavci o transformativnom potencijalu ljudskoga bića, odnosno holističkom pristupu razvoju ličnosti, predstavlja, dakle, paradigmu na kojoj suvremena pedagogija može zasnovati svoju znanstvenu perspektivu. U radu će poseban fokus biti na pedagogiji čovjeka, odnosno teoriji antropoloških odgojnih/obrazovnih polja i teorijama kritičke pedagogije kao primjerima teorija zasnovanih na humanističko-razvojnoj pedagojskoj paradigmi.

Ključne riječi: pedagojska paradigma, znanstvena perspektiva, humanističko-razvojna paradigma, pedagogija čovjeka, kritička pedagogija

UVOD

Svjedočimo danas sverastućoj krizi odgoja koja se ispoljava u porastu nasilja i suvremenih ovisnosti kao što su ovisnost o digitalnim tehnologijama, medijska ovisnost, ovisnost o psihoaktivnim supstancama, potom devalvaciji društvenih vrijednosti, otuđenosti, problemima u obitelji, problemima u školi i učenju, i širokom dijapazonu drugih poremećaja u ponašanju. A kriza odgoja istovremeno znači i krizu pedagojske znanosti. Drugim riječima, sve pome-nute probleme današnjice može se, u manjoj ili većoj mjeri, fakturirati pedagogiji. Naime, ako je vjerovati Philippeu Meirieu (2016), poznatom francuskom pedagogu, izazovima suvremenog doba odgovorićemo samo ako se budemo

* Redovni profesor pri Univerzitetu u Sarajevu, Fakultet političkih nauka Sarajevo, Odsjek za sigurnosne i mirovne studije, haris.ceric@fpn.unsa.ba

oslonili na pedagogiju, jer nam jedino ona daje smjernice za rješavanje protivrječnosti sa kojima se suočavamo. Možda Meirieu pomalo pretjeruje proglašavajući pedagogiju panacejom za rješavanje svih problema današnjice, ali ova njegova teza implicira nešto što u potpunosti stoji – pedagogija se mora trgnuti iz stanja letargije, koje je čini se već prilično dugo obuzelo, i preuzeti odgovornost za suočavanje sa izazovima vremena u kojemu živimo. Nezavidno stanje u kojemu se nalazi pedagogija danas, o kojemu govori Meirieu, koncizno sažima Levkov u predgovoru Meirieuove knjige *Pedagogija: mora se pružiti otpor*: „Pritješnjena je između odlučnih osporavanja (antipedagogija) i pretjeranih očekivanja (pedagogizacija), zahtjeva vlastite misije (emancipacija, sloboda, odraslost) i globalnog svijeta koji nikako ne pomaže (rijaliti kao stanje stvari, propaganda kao stanje uma, anestezija kao stanje bića, potrošnja kao način života itd, itd.). Ipak, pedagogija istrajava, jer joj je upravo svojstveno da prihvata neizbježne protivrječnosti koje čine ljudsku sudbinu“ (Levkov, 2016:7). Da se odgojem i obrazovanjem mijenja ne samo pojedinac, već i cijelo društvo samorazumljivo je i pripada, kako to Liesmann (2019) primjećuje, toposu samoopisa modernizma koji kaže kako društvo ionako ne može postojati osim u modusu promjena. Suvremena bi pedagogija upravo trebala ponuditi odgovore na ambivalentne društvene promjene današnjice – s jedne strane, odgovoriti na pitanje kako se nositi sa problemima koje u odgoju i obrazovanju izazivaju digitalne tehnologije dvadeset prvog stoljeća, a s druge strane, afirmirati ideju odgoja i obrazovanja kao agensa samopromjene i emancipacije pojedinca i društva.

PARADIGMA VS ZNANSTVENA PERSPEKTIVA

Prema Kuhnovoj teoriji znanstvenih revolucija, znanstvene discipline prolaze kroz faze normalne znanosti i kriza koje mogu rezultirati revolucionarnim promjenama u načinu razmišljanja i praksi. U pogledu pedagogijske znanosti, kako je već pomenuto, mogu se prepoznati neki znakovi koji se mogu povezati s krizom, a odnose se na načine suočavanja sa odgojnim problemima koje donosi kibernetički svijet dvadeset prvog stoljeća. U onoj mjeri u kojoj suvremena pedagogija bude u stanju da razumije i predvidi višestranu i kontroverznu društvenu promjenu, bilo pozitivnu ili negativnu, i njihove implikacije na odgoj/obrazovanje, toliko će biti u stanju da odgovori svojoj društvenoj i antropološkoj funkciji.

Naglasak u odgoju/obrazovanju za dvadeset i prvo stoljeće, smatra Harari (2019), će biti na općim životnim sposobnostima, naročito na sposobnosti da se nosimo sa promjenama, da učimo nove sadržaje i da sačuvamo mentalnu ravnotežu. Ubrzane promjene će dovesti do preobrazbe osnovne strukture života i štoviše dovešće vjerovatno i do promjene samog značenja pojma biti

čovjek. Upravo na tom tragu, mnogi pedagoški stručnjaci smatraju da bi fokus odgoja/obrazovanja trebao biti na učenju kritičkog razmišljanja, komunikaciji, suradnji i kreativnosti (4C: *Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity*), a ne tek u pukoj opskrbi informacijama. U svjetlu aktualnih rasprava o utjecaju umjetne inteligencije na svakodnevni život ljudi, zanimljivo je Hararijevo (2019) stanovište da već živimo u eri „hakiranja ljudskih bića“ i da ćemo u budućnosti živjeti u matrici ili će nam život biti *Trumanov show*. No, ostanemo li u računalnom jezičnom registru, možda bismo mogli reći da upravo odgoj i obrazovanje predstavljaju svojevrsan antivirusni sistem za očuvanje organskog (ljudskoga) operativnog sistema. Da li je pedagogija zakoračila u 21. stoljeće, odnosno kako se nosi sa izazovima suvremenog doba? Ako ćemo procjenjivati na temelju medijskih izvješća o obiteljskom i školskom nasilju, porastu ovisnosti, napuštanju škola i sl., čini se ne baš naročito uspješno. Razlog tome se može pronaći u hroničnom nedostatku autentičnih pedagoških teorija. Posljednje velike teorije s područja pedagogije, poput pragmatističke teorije odgoja Johna Deweya, socio-kulturne teorije Lava Vigotskog i teorije kognitivnog razvoja Jeana Piageta, datiraju iz prve polovice dvadesetog stoljeća. Pedagoške teorije, smatra Imsen (2022), prevashodno imaju važnu funkciju da pomažu praktičarima da shvate obim i obrazac društvene interakcije koja se odvija u praksi, i da ponude različite oblike interpretacije od kojih svaka može navesti na trag dobre prakse. Čini se da suvremena pedagogija upravo nailazi na probleme u razumijevanju obima i obrazaca društvene interakcije vremena u kojemu živimo.

Kako navodi Palekčić (2015) suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježeno je izostajanjem jasne pedagoške znanstvene perspektive prema drugim znanostima u vezi sa zajedničkim predmetom istraživanja – odgoja i obrazovanja, odnosno preuzimanjem znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova iz drugih disciplina. Još je Johan Fridrih Herbart, utemeljitelj znanstvene pedagogije, u 19. stoljeću tvrdio da pedagogija da bi bila znanošću mora razvijati vlastite teorije, kako se njome „ne bi vladalo kao udaljenom provincijom s tuđeg područja“. Pedagogija se nalazi u opasnosti da, usljed prenatlaženog oslanjanja na druge discipline (imperativ interdisciplinarnosti) i bezidejnosti pedagoga samih, izgubi svoj znanstveni identitet (*scientia paedagogica*) te postane tek puka aplikativna disciplina svedena na vještinu, metod ili model učenja i poučavanja, odnosno odgoja/obrazovanja (*ars educandi*), bazirana na spoznajama koje dolaze iz drugih znanstvenih područja.

Imamo danas paradoksalnu situaciju da se odgojnim/obrazovnim problemima više bave primjerice sociologija i neuroznanost negoli sama pedagogija. Tako Meirieu, postupno preuzimanje prevlasti sociologije u odgojno-obrazovnom području, komentira na slijedeći način: „Zahvaljujući brojnim radovima

i različitim pristupima, ona razjašnjava vaspitno-obrazovnu problematiku i nameće svoje istraživačke postupke. Ona detaljno opisuje nejednak pristup znanjima i ispituje korelacije pomoću kojih se te nejednakosti mogu shvatiti: na vidjelo izlaze procesi isključivanja i odbacivanja, društvene i polne razlike, uticaj sociokulturnog okruženja, ekonomski mehanizmi koji se u znatnoj mjeri odražavaju na stanje u obrazovanju“ (Meirieu, 2016:58). Neuroznanost nam pak nudi uvide u to koliko sve veći broj sati koji djeca provode nad ekranima utječe na njihov neurološki, psihološki i emocionalni razvoj, odnosno u kojoj mjeri ovisnost o digitalnim medijima sprječava razvoj mozga, slabi mentalne sposobnosti i sposobnost empatije, ometa pažnju i koncentraciju i otežava učenje, što u konačnici dovodi do problema na polju odgoja/obrazovanja i socijalizacije. Njemački neuroznanstvenik i psihijatar Manfred Spitzer (2018), autor je teze o „digitalnoj demenciji“, prema kojoj pretjerivanje s digitalnim medijima od rane dobi sprječava razvoj mozga do punih kapaciteta što dovodi do sve veće nesposobnosti da se mentalne sposobnosti koriste i kontroliraju u punom opsegu. No, ima i onih neuroznanstvenika, poput Susan Greenfield (2018), koji smatraju da utjecaj digitalne tehnologije na ljudski mozak ne mora nužno biti negativan već najuzbudljivijim izazovom našeg vremena drže osigurati takvu budućnost u kojoj digitalne tehnologije neće naštetiti mozgu, nego će potaknuti razvoj njegovog potencijala. „Baš kao što neuronalna povezanost omogućuje generiranje i razvoj jedinstvenog ljudskog uma, tako bi i hiperpovezanost kibernetičkog prostora mogla postati moćno sredstvo za mijenjanje tog istog uma, i za dobro i za zlo“ (Greenfield, 2018:286).

Može li se iz Hararijeve lekcije o odgoju/obrazovanju za 21. stoljeće nazrijeti izrastanje nove paradigme pedagozijske znanosti? Ili je ipak, kako tvrdi Palekčić, riječ o nedostatku prepoznatljive pedagozijske znanstvene perspektive? Teorije kojima se služi suvremena pedagogija dolaze iz drugih znanosti, odnosno, kako se može vidjeti na primjeru sociologije i neuroznanosti, bazirane su na paradigmatima drugih znanosti, što uvjetuje svojevrsnu pojavu krize njenoga znanstvenog identiteta. No, to samo po sebi ne bi trebalo biti sporno, jer je nužno, kako navodi Bognar (2012) u suvremenim pedagozijskim istraživanjima poštivati pluralizam znanstvenih paradigmi. U tom smislu, on identificira i razmatra značajke pet pedagozijskih znanstvenih paradigmi: pozitivističku, postpozitivističku, kritičko-teorijsku, konstruktivističku i sudjelujuću paradigmatu, naglašavajući važnost njegovanja stvaralačkog-praktičko-kritičkog pristupa tim paradigmatima u okviru pedagozijskih istraživanja. Međutim, za pedagogiju, zbog njenog specifičnog predmeta istraživanja, trebalo bi da bazična paradigma koja prožima sve pomenute paradigme, bude ona koja u svome središtu ima čovjeka, odnosno uvažava antropološke dimenzije odgoja kao dijela društvene stvarnosti, ona koju Edgar Morin naziva „izgubljenom

paradigmom – ljudskom prirodom“. Ta bi se paradigma mogla označiti kao humanističko-razvojna. Šta karakterizira humanističko-razvojnu paradigmu? Kako joj i sam naziv sugerira (lat. *humanus*: ljudski, uljudan, plemenit + razvoj), humanističko-razvojna paradigma u središte pozornosti stavlja čovjeka, te je zasnovana na pretpostavci o prirodnom transformativnom potencijalu ljudskoga bića, odnosno holističkom pristupu razvoju ličnosti. Humanističko-razvojna paradigma izvire iz stajališta da čovjek sebe prepoznaje kao kulturno biće, tj. ako kulturu povijesno prepoznaje kao svoje bitno određenje, onda se nigdje i niko ne rađa kao čovjek, nego odgojem to tek treba postati slijedeći postojeće i stvaralački kreirajući nove kulturne obrasce (Polić, 1997) i kultivirajući čovjekovu „prirodnu prirodu“, tj. transformirajući je u ljudsku prirodu (Slatina, 2023). Dakle, uvažavajući stalne i ubrzane promjene kulturnih obrazaca i temeljnih struktura života, te posljedično i promjene u samom shvatanju čovjeka kao takvoga (npr. transhumanistički mislioci već koriste naziv „post-čovjek“), koje su u 21. stoljeću generirane prevashodno digitalnim tehnologijama, humanističko-razvojna pedagogijska paradigma vidi u odgojno-obrazovnom djelovanju potencijal (samo)promjene pojedinca i društva u cijelosti. Na tragu Lewisovog shvatanja paradigme, prema kojem ona predstavlja „skup međusobno povezanih pretpostavki, vrednota i metodologije koji se shvataju kao aksiomatski, i koji ne mogu biti propitivani unutar same paradigme“ (Lewis, 2005:92), navodimo osnovne postavke humanističko-razvojne pedagogijske paradigme:

- ljudska bića po svojoj prirodi imaju potencijal razvoja tokom cijeloga života,
- odgoj/obrazovanje tiče se čovjeka, tj. njegove suštinske antropološke dimenzije,
- odgojem/obrazovanjem se mogu mijenjati ljudi i društva,
- odgojem/obrazovanjem se potiče kritičko mišljenje, komunikacija, suradnja i kreativnost,
- učiti znači izgrađivati čovječanstvo u čovjeku, upoznati kulturu koja povezuje lično i univerzalno (Meirieu),
- odgoj/obrazovanje sredstvo je emancipacije, odnosno sredstvo za borbu protiv diskriminacije, društvene nejednakosti i svakog oblika dehumanizacije.

Ovako općenito definirane, postavke humanističko-razvojne pedagogijske paradigme, predstavljaju platformu koja nudi obilje mogućnosti u razmatranju različitih pedagogijskih problema, u ovisnosti od datog vremenskog i prostornog konteksta, kao i kreativnosti onih koji se bave odgojno-obrazovnom djelatnošću.

PEDAGOGIJA ČOVJEKA I KRITIČKA PEDAGOGIJA

Odgoj/obrazovanje je društvena nužnost čovjeka. Čovjek u svojoj humanontogenezi podliježe nužnosti odgoja/obrazovanja, odnosno kako Kant tvrdi „samo odgojem čovjek postaje čovjekom“. Upravo se na toj Kantovoj tezi, a nasuprot idejama o nužnosti odgoja zbog nedovršenosti ili manjkavosti ljudskog bića, zasniva antropološko viđenje učenja kao ćelije odgoja/obrazovanja, odnosno shvatanje čovjeka kao bića koje uči, što predstavlja ugaoni kamen teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja Muje Slatine (2023). Teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja, nastala na zasadama Slatinine ranije teorije konfluetnog obrazovanja, temelji se na trima neraskidivim, neodvojivim i prožimajućim aksiomima (čovjek je kao niti jedan drugi čovjek, čovjek je kao neki drugi ljudi i čovjek je kao svi drugi ljudi), koji sačinjavaju tri antropološka odgojna/obrazovna polja iz čije komplementarnosti izrasta teorijski duh pedagogije koji ne zaobilazi ni čovjekova fizička čula niti duhovna osjetila, pa samim time i ne apsolutizira društvene pretpostavke odgoja/obrazovanja. Slatinina *opera omnia* počiva na premisi da se teorijska interpretacija odgoja/obrazovanja mora izvoditi iz ljudske prirode i iz same suštine odgoja, odnosno da se odgoj/obrazovanje tiče čovjeka, tj. njegove suštinske antropološke dimenzije. Dehumanizacija društva današnjice, koje Ritzer (1999) naziva „mekdonaldiziranim društvom“, u kojemu se sužava prostor slobode i negira čovjeka u njegovoj biti, upravo naglašava potrebu za antropološkim pristupom odgoju/obrazovanju. Svjestan je toga i Slatina te smatra da je odgoj/obrazovanje najkraći put čovjekove humanizacije. Njegova teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja, umjesto pedagogije bez čovjeka, koja se danas pod utjecajem različitih neoliberalističkih strujanja te naglašavanja kontingencije umjesto telosa i komodifikacije znanja i informacija, manifestira kao epidemija popustljivog odgoja, antipedagogija ili anarhistička pedagogija, nudi *pedagogiju čovjeka*.

Kritička pedagogija usmjerena je na razumijevanje društvenih nepravdi i promicanje socijalne pravde putem odgoja/obrazovanja te poticanje kritičkog mišljenja, emancipaciju, osvješćivanje društvenih nejednakosti, borbu protiv diskriminacije i svakog oblika dehumanizacije. Da kritička pedagogija izvire iz humanističko-razvojne pedagogijske paradigme svjedoče i promišljanja jednog od njenih najznačajnijih predstavnika Paula Freira o njenoj humanističkoj zasnovanosti: „Humanistički aspekt nije apstraktan. On je konkretan i strogo znanstven. Ovaj se izam ne temelji na viziji idealnog ljudskog bića, odvojenog od svijeta, na portretu imaginarne osobe. To je humanizam koji se bavi humanizacijom muškaraca i žena, odbacujući sve oblike manipulacije kao proturječnost oslobođenja. Ovaj humanizam koji vidi muškarce i žene u svijetu i u vremenu, ‘pomiješane’ sa stvarnošću, pravi je humanizam samo kada se uključi

u akciju transformacije struktura u kojima su opredmećeni. Ovaj humanizam odbija i očaj i naivni optimizam, te je stoga, nadajmo se, kritičan. Njegova kritička nada počiva na jednako kritičnom uvjerenju, uvjerenju da ljudska bića mogu stvarati i prepravljati stvari, mogu preobraziti svijet. Vjerovanje, dakle, da ljudska bića, stvarajući i prepravljajući stvari i transformirajući svijet, mogu...postati potpunija ljudska bića“ (Freire, 1983:145). Kritička pedagogija orijentirana je na dokidanje svakog oblika obespravljenosti, klasne borbe i rasnih i rodni neravnopravnosti i nepravdi, odnosno ona je opozicionarska praksa i aktivni proces učenja, fundamentalna za stvaranje kritički orijentiranog građanstva, inkluzivne demokratije i potreba globalne javne sfere. Kritička pedagogija nije usmjerena samo na kritiku aktualnih socijalnih nejednakosti i nepravdi, već je usmjerena na transformativno djelovanje posredstvom odgoja/obrazovanja – ona je pedagogija osposobljavanja za transformaciju kako čovjeka tako i društva, a ne samo za puku reprodukciju društva.

ZAKLJUČAK

Na pitanje iz naslova – da li trenutna kriza pedagogijske znanosti predstavlja u kuhnovskom smislu krizu paradigme ili je riječ o nedostatku prepoznatljive pedagogijske znanstvene perspektive – teško je dati jednoznačan odgovor. Naime, čini se kako je „razvodnjavanje“ znanstvene perspektive pedagogije uvjetovano, kako Palekčić (2015) navodi, preuzimanjem znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova iz drugih disciplina. S druge strane, primjetan je deficit autentičnih pedagogijskih teorija kojima bi suvremena pedagogija mogla odgovoriti na odgojno/obrazovne izazove vremena u kojemu živimo. Većina pedagogijskih teorija, smatra Imsen (2022), imaju jednu ili više vrijednosnih predispozicija koje podrazumijevaju određeno poimanje čovjeka i ono što se smatra bitnim za pojedinca i društvo. Ne umanjujući važnost pluralizma znanstvenih paradigmi u suvremenim pedagoškim istraživanjima, kao moguće rješenje odgojno/obrazovnih izazova današnjice, nadaje se zasnivanje novih pedagogijskih teorija na humanističko-razvojnoj paradigmi, čije su osnovne postavke predstavljene u ovome tekstu i koja u središte pozornosti stavlja cjelovitog čovjeka, uvažavajući kognitivnu, emocionalnu, etičku i estetsku dimenziju njegova bića, kao i pretpostavku o njegovom prirodnom transformativnom potencijalu. Na ovome je tragu Nida-Rümelin (2020) koji se zauzima za obnovu humanizma kao osnove svake odgojno/obrazovne prakse i politike na antropološko-filozofskim pretpostavkama. On se zalaže za humanizam koji ne zazire od postavljanja pitanja šta je to prirodno ljudsko, te zaključuje: „Cijela naša praksa, svaki politički projekt, svaki napor u obrazovanju, svaki spor o pravednosti, svaka kritika i svako pristajanje zapravo su odgovor na

pitanje što to čini ljudsku egzistenciju i što bi je trebalo činiti“ (Nida-Rümelin, 2022:11-12).

Kao svojevrsan egzemplar teorija zasnovanih na humanističko-razvojnoj pedagozijskoj paradigmi mogu poslužiti teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja (pedagogija čovjeka) i kritička pedagogija. Teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja poima čovjeka kao biće vječnog učenja, odnosno afirmira, kako Slatina (2023) tvrdi, antropologiju učenja čiji temelj čini učenje kao proces u kojem čovjek dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske ljudske snage kroz igru izlazećeg/ulazećeg duha ljudske prirode. Kritička pedagogija, zasnovana na uvjerenju da čovjek ima potencijal za transformaciju kako sebe tako i društva, zalaže se za humanizaciju društva, shvatajući odgoj/obrazovanje kao „humanističku i oslobađajuću praksu“ (Freire, 2002), koja vodi do emancipacije, inkluzije i nivelacije socijalnih razlika.

Nakana je ovoga teksta bila ukazati na neke od gorućih problema i izazova sa kojima se suočava pedagogija danas, od suočavanja sa odgojno/obrazovnim problemima dvadeset prvog stoljeća, preko nedostatka pedagozijske teorije, do krize u vezi znanstvene paradigme, tj. perspektive, nudeći odgovore tek na načelnom nivou – pledirajući za (re)afirmaciju humanističko-razvojne pedagozijske paradigme kao polazišta za zasnivanje novih pedagozijskih teorija, htijući na taj način isprovocirati promišljanja o viziji pedagozije budućnosti.

Crisis of the pedagogical science paradigm or lack of scientific perspective?

SUMMARY

Does the current crisis of pedagogical science represent a crisis of paradigm in Kuhnian sense, or is it due to the lack of a recognizable pedagogical scientific perspective conditioned by the imperative of interdisciplinarity, which no longer allows us to see the essence of pedagogy as a science? Perhaps the crisis can be resolved not by finding a new paradigm, but by returning to what Edgar Morin calls the “lost paradigm – human nature”. Since education, as the subject of pedagogical science, represents the construction, shaping of a human being, the focus of educational action should be on the human being. Theoretical interpretation of education must be derived from human nature and from the essence of education itself, i.e., its essential anthropological dimension. The humanistic-developmental paradigm, based on the assumption of the transformative potential of the human being, or a holistic approach to personality development, thus represents a paradigm on which contemporary pedagogy can base its scientific perspective. The paper will focus specifically on the pedagogy of the human being, or the theory of anthropological educational fields and critical pedagogy theories as examples of theories based on the humanistic-developmental pedagogical paradigm.

Keywords: pedagogical paradigm, scientific perspective, humanistic-developmental paradigm, pedagogy of the human being, critical pedagogy

LITERATURA

- Bognar, Branko, „Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu“ u Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura*, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Zagreb, 2012, str. 100-110.
- Morin, Edgar, *Izgubljena paradigma: ljudska priroda*, Scarabeus-naklada, Zagreb, 2005.
- Ritzer, George, *Mekdonaldizacija društva: istraživanje mijenjajućeg karaktera suvremenog društva*, Naklada Jesenski i Turk-Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb, 1999.
- Imsen, Gunn, *Šta je pedagogija?*, Karpos, Loznica, 2022.
- Lewis, Jeff, „Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge“ u Catherine Clark, Alan Dyson i Alan Millward, *Theorising Special Education*, Routledge Falmer, London and New York, 2005, str. 89-105.

- Nida-Rümelin, Julian, *Filozofija humanog obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 2020.
- Liessmann Konrad, Paul, *Obrazovanje kao izazov*, Školska knjiga, Zagreb, 2019.
- Levkov, Ljiljana, *Predgovor: Pedagogija između jave i stvarnosti ili o onima koji vjeruju da su sve izmislili i negoduju što moraju da odu*. U: Philippe Meirieu, *Pedagogija: mora se pružiti otpor*, Data Status, Beograd, 2016.
- Spitzer, Manfred, *Digitalna demencija: kako mi i naša djeca silazimo s uma*, Naklada Ljevak, Zagreb, 2018.
- Palekčić, Marko, *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*, Erudita, Zagreb, 2015.
- Polić, Milan, *Čovjek-Odgoj-Svijet: Mala filozofijskoodgojna razložba*, Kruzak, Zagreb, 1997.
- Slatina, Mujo, *O pedagogiji čovjeka: od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*, Illum, Bužim, 2023.
- Freire, Paulo, *Pedagogija obespravljenih*, ODRAZ – Održivi razvoj zajednice, Zagreb, 2002.
- Freire, Paulo, *Education for Critical Consciousness*, Seabury Press, New York, 1983.
- Meirieu, Philippe, *Pedagogija: mora se pružiti otpor*, Data Status, Beograd, 2016.
- Greenfield, Susan, *Promjene uma: Kako digitalne tehnologije utječu na naš mozak*, Školska knjiga, Zagreb, 2018.

Nemoćna moć odgajatelja: andragoški pogled na odgoj djece za kulturu rizika

SAŽETAK

Povijesno gledano, prosvjetiteljstvo je napravilo prekretnicu u poimanju odgoja djeteta. Sve kasnije odgojne koncepcije u stoljećima koja su slijedila imale su fokus na dječju sreću, vodile su znanost o odgoju u pravcu pitanja odraslog odgajatelja o suštini dječjeg bića, o dječjim potrebama, o dječjem sigurnom odrastanju. Već kroz posljednja dva desetljeća 20. stoljeća pedagoški koncept o odraslom odgajatelju kao zaštitniku sretnog djetinjstva postaje vjerovanje bez pokrića. *Odustati od mita o svemoćnom skrbniku* koji dijete može zaštititi od mučnih životnih epizoda postaje osnovna zadaća roditelja, staratelja i učitelja za rad na sebi. Kakva je *funkcionalnost odraslog odgajatelja* koji u znanosti ima izvore za poticaj vlastitoj promjeni, ali teško izlazi iz svoje zone komfora, kud vodi navika *škole da daje obećanja* koja nastavnik više ne može ispuniti i kakva je posljedica *vjerovanja da se drugog čovjeka – dijete – može kontrolirati* zato što je u poziciji ekonomske, fizičke ili psihološke nemoći. Cilj rada je podsjećanje na tezu da odgoj i obrazovanje ne može spriječiti životne tragedije, ali ne smije prestati djelovati, ma koliko krhki učinci bili, dok odgajatelj mora iskoračiti iz pedagoškog doživljaja odgoja u andragoško razumijevanje odgoja samoga sebe. Jer – *može li se dijete pedagoški odgajati za rizik suvremenog života, ako se sam pedagog-odgajatelj ne odgaja za rizik andragoškim aktom u obrazovanju odraslih?*

Ključne riječi: moć odgojitelja, teorija izbora, kultura rizika, andragogija, odgovornost, etika moći, samouvid, odgoj odgojitelja

ODGOJ I MOĆ

Odgajatelj je osoba bez čije se intervencije ne može dogoditi rast i razvoj ljudske jedinke. U prirodnom poretku stvari, odgajatelj je netko tko skrbi za potomstvo i tko kroz tu skrb osigurava opstojnost vlastite vrste. Njegovo uplitanje u odrastanje djeteta povijesno je preraslo iz autentičnog odgojnog akta u profesionalno djelovanje temeljeno na znanstvenim spoznajama. Stoljećima – od učenja o Sokratovom dijalogu, Platonovoj državi koja odgaja, Aristotelovom poimanju odgojnih znanosti kao praktičnih znanosti preko

* Redovna profesorica pri Univerzitetu u Sarajevu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, mmavrak@yahoo.com i mirjana.mavrak@ff.unsa.ba

doktrine srednjovjekovnog teološkog obrazovanja i renesansnog putokaza u prosvjetiteljske ideje o čovjeku – tvrdnja da svaki čovjek mora odgajati i biti odgajan postojano je prisutna kao znanstvena istina.

Moć odgoja tematizirana je u udžbenicima pedagogije i prije 50 godina¹. Moć općenito znači snagu ili sposobnost utjecaja na fenomene, osobe, zajednicu, pa ovo utjecanje uzima primat nad razumijevanjem objekta na koji se utječe. Zakon termodinamike će tako govoriti o promjeni volumena metalne kugle pod utjecajem zagrijavanja. Plamen ima moć grijanja, a učitelj koji dokazuje ovaj zakon učenicima u laboratoriju ima moć demonstrirati ga i tako poučavati lekcijama iz fizike. Ni moć zagrijavanja ni moć učitelja neće se dovesti u pitanje u istim prirodnim okolnostima s obzirom na metalnu kuglu. No, ako zamislimo drugi objekt zagrijavanja – čovjeka umjesto metalne kugle – taj „objekt“ ima svoju unutarnju psihološku dinamiku, svoj subjektivitet i individualnost usljed kojih je reakcija („širenje“ za topao ljudski odnos, na primjer) različita od jednog do drugog slučaja. Moć jednog čovjeka da „zagrije“ odnos s drugim čovjekom više nije neupitna i sveprisutna kao što je to moć plamena u prirodi.

Odgojna znanost je intenzivirala svijest o individualnom aspektu odgoja kada je sredinom prošlog stoljeća uvažila spoznaje o različitostima i pretočila ih u nove zahtjeve učiteljima: svakog svog učenika morate poznavati, njegove sposobnosti, obitelj iz koje dolazi, njegove potrebe... Revolucionarno je bilo donijeti učitelju spoznaju da on nije centar učionice, znanja i poučavanja, ali umjesto da se snažno podcrta smjena pozicije centra i periferije u odgajanju, počelo je zastranjivanje u novu centralizaciju: onu koja se tiče djeteta, odgojenika. Pedocentizam tako ostaje samo novi „centizam“ koji se lako pretvori u permisivni pristup odgoju i obrazovanju (Slatina, 2023:29) ili svedopuštajući odgoj koji se ponovno igra sa slikom moći odgajatelja (Bergant, 1986). Sada se od njega očekuje moć da individualizira svoj rad i prilagodi se potrebama djeteta.

Ovaj je pedocentrički zaokret pojačao vjerovanje u snage i kompetencije djeteta, ohrabrio dijete da izađe na pozornicu života, ali je istodobno, skrivečki, iza kazališne zavjese smjestio odgojitelja više kao inspicijenta, nego li kao scenaristu ili redatelja odgojne drame. Ako dijete prethodno redateljskom (čitati i kao: roditeljskom ili učiteljskom) intervencijom nije naučeno ili naviklo na pozornicu samu, tada ne zna niti gdje potražiti pomoć inspicijenta kada „zapne“ u tekstu ili radnji koju treba poduzeti u danom razvojnom trenu. Čini se, naime, da odgojitelj, s jedne strane rastrgan egzistencijanim zahtjevom života, a s druge suočen s mogućnošću da dijete prepusti različitim odgojnim

¹ Primjerice, udžbenik Pedagogija iz 1973. koji je izdao Pedagoško-književni zbor u Zagrebu, uredio dr. Pero Šimleša, a čiji se treći dio odnosi na moć i granice odgoja.

medijima, očekuje od djeteta neku vrstu zrelosti za samoobrazovanje. S djecom se to zaista i zbiva: ostavljena sama sebi, podržana ekranizacijom djetinjstva i života, ona se pretvaraju u samonikle aktere stvarnosti, u kojoj se neki izvrsno snalaze, drugi nešto slabije, ali su svi zapravo napušteni i prepušteni osobnoj kreativnoj prilagodbi kako bi opstali. U potrebi da se izvede simetrija u odnosu prava odgojitelja i odgojenika, izvedena je asimetrija koja brka pojam komplemetarnosti i obaveze u odgojnom djelovanju. Učitelj je potreban kako bi učenik bio poučavan, ako ne sadržaju, onda zasigurno načinu uporabe sadržaja i – posebno – odgovornosti u uporabi tog sadržaja.

Moć odgojitelja, međutim, nije ograničena samo pedagoškim zastranjivanjem u apsolutni pedocentrizam, već i činjenicom da odgojitelj prije toga nije pokazao spremnost pogledati i u svoju i u odgojenikovu sjenu. Svaka dobra odgojna namjera može imati i svoj loši ishod. To ne ovisi nužno o odgojitelju, već o nizu okolnosti u kojima se odgoj odvija. Osamdesestih godina prošlog stoljeća, nakon černobilske tragedije, odrasli su preko noći morali priznati djeci da ono za što su ranije tvrdili da je neophodno za sretan rast, sada to prestaje biti. Prethodna svađa iznad tanjura špinata ili mrkve, za koje su odrasli tvrdili da su neophodni sastojak prehrane za zdravi razvoj, postala je zabrana upotrebe ovih namirnica. Igra napolju, bosonogo trčanje po travi i pijesku više nisu bili dozvoljeni. Trebalo je pojasniti pojam kontaminacije i toga da se radi o globalnoj katastrofi na koju roditelji i učitelji nisu imali utjecaja i nisu mogli zaštititi djecu – odrasli su morali odustati od garancije vlastite moći. Čovječanstvo je, dakle, stajalo u bespomoćnosti, baš kao što se to dogodilo i u valu pandemije COVID-19 2019. godine. Do tada se govorilo o štetnosti dječje uporabe suvremene tehnologije, na ulazu u učionice mobiteli su bili oduzimani, a nastavnici su se žalili kako ne mogu ući u trag tim spravicama koje sliču ručnom satu i koje je nemoguće „izuzeti“ za vrijeme nastave. S pandemijom i zatvaranjem škola, pobuna odraslih na ekranizaciju života odjednom više nije imala smisla i počela je bitka za što više mobitela, laptopa i kompjutera, Iphona i IPoda koji su, umjesto da budu odloženi u košaru dok traje nastava, sada postali neophodni dio preživljavanja. Pedagogija se, dakle, mora trgnuti iz letargije, iz vjerovanja u mitove prošlosti i okrenuti se znanju, istraživanju sadašnjosti i podsjećanju na prapočetke teorija o odgoju i obrazovanju, kako bi ih, nanovo promišljene, stavila u funkciju stvarnosti. Jedna znanost, sa svojim fiksiranim stoljetnim vjerovanjima, sasvim sigurno to ne može sama napraviti, bez kooperacije s drugim.

U 21. stoljeću odgojitelj gubi moć zato što mu se čini da, stavljajući sebe u fokus vlastitog preispitivanja, napušta vrijednosti koje vladaju u stoljeću djeteta. Ako je 20. stoljeće, zaista, donijelo svijest o tome koliko učitelj i odgojitelj mora voditi računa o ljudima s kojima radi i koji mu se s povjerenjem predaju u

svojoj ranjivosti zbog neznanja, 21. stoljeće traži da se odgojitelj i učitelj vrati konceptu edukacije edukatora na onako sustavan i strukturiran način kako je to stoljeće unatrag strukturirao za dijete ili polaznika kojega vodi. Nastavno umijeće bit će nemoćno sve dok moć bude promatrana samo kroz kognitivna znanja o gradivu, kurikulumu, učenicima, ciljevima i sredstvima, ishodima, načelima organiziranje nastave ili jedne nastavne jedinice, o prostoru i vremenu poučavanja (Kyriacou, 1997). Ove zahtjeve herbartovski orijentiranih didaktičara ne treba zaboraviti, ali im je neophodno dodati nastavnikov integritet, svijest o sebi, svijest o osobnoj grandioznosti i narcizmu, sposobnost promjene na osnovu samouvida i sposobnost samozastupanja na mjestu promjene. Možda je većina obraćanja na ovom znanstvenom skupu okrenuta pozivu nastavnika da se vrate iskonskim vrijednostima pedagogije, ali rad o nemoćnoj moći odgojitelja, zastupa i drugu tezu: da bi se kritički vratili čitanju klasične odgojne misli, moramo biti spremni na pogled u vlastitu „rupu“ u znanju, u svoju „slijepu pjegu“ koja je tu bez obzira na naše najplemenitije namjere i najnježnije postupke prema odgojenicima.

U nemoći odgojitelja ne zakazuje odstupanje od tradicijskih vrijednosti odgoja, već strah od pokušaja da se istinski istraži nešto novo. Odgojitelj postupa kao i njegovi učitelji, a kada nije u poziciji postići očekivano, utjehu nalazi u rečenici: *učinio sam sve što se moglo*. Ispravna bi rečenica bila: *učinio sam sve što znam, a budući ne znam dovoljno, što još trebam učiti?* Priznati vlastitu ranjivost i rupu na koricama svog znanja i umijeća je dio autoriteta osobnosti, ali se kosi s tradicionalnom definicijom autoriteta uloge nastavnika, u kojoj dominira sposobnost da se kontrolira proces učenja i poučavanja.

MOĆ ODGOJNIH ZNANOSTI

Istina je ono što odgovara stvarnosti, što je u skladu s realitetom, što je produkt promišljanja o predodžbama, što je prostor poklapanja iskustva i činjenica. Logička istina odnosi se na izraze, sudove i tvrdnje, a ontološka istina na ono što je primjenjivo i pripada svakom živom biću i svakom bitku (Anić et al.:263). Znanost traga za istinom, a ishodište tog traganja je koncept koji poput mape pomaže snalaženju u nepoznatom prostoru. Odgojne znanosti tragaju za istinom ništa manje posvećeno od prirodnih ili tehničkih znanosti, ali je u odgojnim znanostima teško pronaći ontološku istinu, jer se najčešće ne radi samo o dubokom promišljanju i činjeničnom tkanju jednog fenomena, već o njegovima relacijama s drugim fenomenima iz svijeta stvarnosti.

U potrazi za ontološkom istinom o odgoju i obrazovanju filozofi i mislioci stvarali su prostor odgojnih znanosti definirajući mnogobrojne koncepte o odgoju (Böhm, 2012). Na putu razvoja ljudskog društva ti su koncepti povijesno izdvojeni iz svojih filozofskih, medicinskih, umjetničkih i drugih postojbina

i označeni su pedagoškim konceptima jer su prapočeci odgoja prepoznati u generacijskom odnosu starijih i mlađih. Povijesno definirani plural „koncepti“ putem je olako prepjevan u singular „pedagogija“. Tako je pedagogija danas mišljena ne samo kao *alma mater* svih odgojnih znanosti, već se o toj znanosti govori implicirajući je kao jednu i jedinu. Potvrdu nalazimo jednostavnim uvidom u kurikulum nastavnih usmjerenja u visokom obrazovanju², gdje se govori o uvodu u pedagogiju, povijesti pedagogije, socijalnoj pedagogiji, obiteljskoj pedagogiji, komparativnoj pedagogiji, specijalnoj pedagogiji, a bitka za ovaj roditeljski odnos pedagogije prema odgojnim znanostima ne završava se ni tamo gdje se govori o predmetima poput sociologije odgoja i obrazovanja, edukacijskoj psihologiji, teoriji kreativnog odgoja i obrazovanja, filozofiji odgoja ili andragogiji.

Ovaj odnos jednine i množine važno je spomenuti, jer suvremena pedagogija može izboriti svoju opstojnost samo ako u cijelosti bude izmijenjena paradigma pedagogije kao materinske nauke o odgoju, gdje se eksplicite govori o odgoju općenito, a implicite – samo o odgoju djece. Odgoj djeteta ostat će trajno u fokusu svakog čovjeka, jer je istina da niti jedno ljudsko biće ne bi u trenutku rođenja moglo opstati bez skrbi drugog ljudskog bića zbog jednostavne biološke i antropološke činjenice „neopremljenosti“ za samostalni opstanak – netko mora utopli novorođenče koje tek treba razviti centar za termoregulaciju i koje se neće pretvoriti u biće s vlastitim krznom koje štiti od zime, mora proći još oko godinu dana od trenutka rođenja kako bi čovjekov potomak prohodao i progovorio, a još mnogo godina rasta i razvoja kako bi se potpuno osamostalio u životu. Voditeljska uloga roditelja ili starijeg u odgojnom odnosu ostvaruje se jednim dijelom intuitivno (*osjećam da trebam učiniti nešto u odgoju djeteta*), drugim dijelom nasljedstvom socijalnog kapitala (*moji su odgajatelji to radili ovako, pa ću ići tim slijedom*), a trećim dijelom kroz znanstveni pristup (*učenjem istine o odgoju*).

Nadarenost, iskustvo i učenje o konceptima odgajanja čini puninu odgojnog akta, no u praksi odgoja, koliko u obitelji toliko i u obrazovnim institucijama, učenje o konceptima odgajanja se pretvara u mitove koje pedagogija njeguje, prečesto se sudarajući s nemogućnošću da u odgojnom ritualu potvrdi odgojni mit kao istinu. To je, prije svega, posljedica napuštanja ideje „pedagogije čovjeka“, napuštanja o kojem Slatina govori kao o znanstvenom nemaru koji dozvoljava „indoktrinirani i manipulativni kukolj iz kojega izrasta različiti korovi praveći šikaru u kojoj se zaplela pedagogija čovjeka“ (Slatina, 2023: 32).

² https://ff.unsa.ba/files/22_23/silabusi/Pedagogija-sy-v2.pdf

Čovjekova priroda, označena sjenama i svjetlošću, ima svoju prirodnu danost i svoju odgojivost. Čovjekova priroda nije samo priroda djeteta i djetinjstva, već i priroda odrasle osobe. Čovjekova se priroda ne gubi odrastanjem – ona se razvija i dopunjuje u stalnom suočavanju s vlastitim suprotnostima. Odrasli odgajatelj stoga nije formirana osoba, već osoba koja i dalje raste, ali je zbog sazrijevanja svojih bioloških i mentalnih struktura sposobnija za razmišljanje, zaključivanje i donošenje odluka temeljem osobnih izbora. Ti izbori slijevaju se u karakter kao fenomen podložan stalnom preispitivanju i dopunjavanju, fenomen po kojemu prepoznajemo ljudsku posebnost i ljudsku moć da bude djelatan i djelotvoran.

Prema teoriji izbora kojom William Glasser objašnjava ljudsko ponašanje (Glasser, 2000), nema čovjeka koji u danom trenutku potrebe ne djeluje tako da: (a) radi najbolje što može u tom trenu i (b) djeluje u smjeru kontrole okoline omogućavajući ugodu za sebe. U tom djelovanju ljudske su potrebe okosnica izbora postupaka: čak i ako postoji djelovanje za drugog (roditelja za dijete, nastavnika za učenika, političara za državu, humanitarnog djelatnika za dobro zajednice...) to je djelovanje usmjereno zadovoljenju osobne potrebe čovjeka koji bira postupak. Zvuči gotovo monstrozno, posebno kada svjedočimo nasilju poput ubojstva, genocida, urbicida, masakra, ali ta monstroznost leži kao zametak zla u svakom čovjeku i odgojnim se postupkom usmjerava i kultivira kako bi se njegova pojavnost mogla kontrolirati. Negiranjem postojanja ovog zametka u svakom čovjeku – u djetetu kao i u odraslom koji vjeruje u vlastitu kultiviranost – romantiziramo nad prirodom odgojenika i odgojitelja i rizikujemo biti mogući tlačitelji u obje uloge.

Odgojni alat i odgojni postupak mogu biti izvrsni, a da u „rukama“ odgojitelja budu pretvoreni u svoju suprotnost. Zabluda koja proizlazi iz romantičnih predodžbi o odgoju kao vrhunskoj vrijednosti i moći da se svijet učini boljim mjestom za život, jest zabluda o odgojiteljevoj izgrađenoj i primjernoj ljudskoj prirodi koja je model za učenje. Odgojitelj, međutim, također ima svoje sjene – sjene za koje odrasli često misle da su ih nadrasli ili uništili svojom odgojenošću, poimanjem Istine i Dobra. Te su sjene, međutim, samo gurnute pod tepih kao nešto nepoželjno, nešto što je odrasli odgojitelj naučio prikrivati i potiskivati u svoju intimu baš kao što to čini obavljajući dnevnu rutinu održavanja higijene vlastitog tijela. Tako odgojitelj u svoju odgojnu ulogu ne donosi istinu o svojoj prirodi, već „kukolj za korov indoktriniranja i manipulacije“ (Slatina, 2023). Kada se na takvu uljepšanu svijest o sebi doda dobra volja svakog odgojitelja da bude djelatan i djelotvoran (a jedna od pedagoških istina je i ta da odgojitelji, iz kuta samoopažanja i poimanja dobre namjere, zaista žele najbolje svojim odgojenicima), opasnost od zlorabe moći iz autoriteta odgojiteljske uloge narasta geometrijskom progresijom. Od odgojitelja se očekuje da bude moćan

– da ukazuje na Dobro, da kažnjava Zlo, da natjera drugoga na Pravu stazu, da ga uvjeri u Ispravnost, Plemenitost, Vrlinu. Na mjestu ovog očekivanja Glasser u svojoj teoriji izbora i Juul u svojoj teoriji o poslušnosti i odgovornosti (Glasser, 2000; Juul, 1995; Juul&Jensen, 2021) postavljaju pitanje o svijetu kvalitete u kojemu se definiraju granica dobra i zla i pitanje etike moći koja od odgojitelja traži da prije svega sam sebi prizna mogućnost da povrijedi drugog čovjeka zato što je od njega fizički veći, ekonomski moćniji, psihološki zreliji ili obrazovno upućeniji.

Znanost o odgoju jeste znanost o Dobru, Ispravnosti, Plemenitosti, Vrlini, znanost o odgoju jeste nauk o odgojnim postupcima i alatima, ali je to i znanost koja traži od znanstvenika i učitelja hrabrost za samouvid, za rad na sebi. I povrh svega, to je znanost koja mora pristati na svoj znanstveni pluralizam. Bez tog pristanka, znanost o odgoju se svodi na pedagogiju, a pedagogija je, u vremenu kriza koje su inducirane djelovanjem odraslih u zajedničkom svijetu koji dijele s djecom, nemoćna u svojoj djelotvornosti ako stalno govori o tome kako razumjeti dijete, o postupku kojim vodimo dijete, o potrebama koje su dječje, a pri tom zanemaruje odrasle. 21. stoljeće traži preispitivanje znanstvene paradigme svake „-agogije“ i svakog „logosa“ koji smo u prethodnom stoljeću vezali uz rad s ljudima: pedagogije koja se fokusira na dobrobit djeteta, obitelj i školu, andragogije koja se vezuje za strukovno obrazovanje i privredu, psihologije koja tabuizira čovjekovu dušu donoseći često neopravdanu metriku u razumijevanje ljudskog ponašanja. S ovako fiksiranim gešaltom u svom znanstvenom polju svaka od ovih znanosti nailazi na specifičan *impass*, slijepu ulicu u kojoj stare navike i naputci više ne vrijede, a novi nisu propitani da bi bili djelotvorni. Ako su odgojitelji korisnici ovih znanstvenih spoznaja, i sami se nalaze u slijepoj ulici.

Da bi se našao izlaz iz labirinta u kojemu se sve vrijednosti čine potrošenima, potrebno je pristati na pokušaje i pogreške i prije svega početi s preispitivanjem vlastite odgojiteljeve izvrsnosti na koju se odgojne znanosti pozivaju kao na odgojni ideal.

MOĆ ODGOJITELJA I IZVJESNOST ODGAJANJA

Moć se može prepoznati u različitim ponašanjima čovjeka. Lijepo izgledati, imati posebni umjetnički dar, upravljati vozilom ili bankovnim računom, imati poštovanje okoline zbog svog znanja ili neke vještine, ustrajati na svojim vrijednostima – sve su to izrazi moći, sposobnosti čovjeka da u nečemu bude odličan i da mu se dive. No, kada ta potreba za odličnošću i divljenjem potisne radost djelovanja, tada se moć, tako poželjna za čovjekov opstanak i užitak, pretvara u zloupotrebu moći.

Učitelj koji odgaja učenika u smjeru odličnosti (*uvijek može bolje...*) korača uz sami rub zloupotrebe moći, posebno ako negira vlastite sjenke narcizma (*ne smijem pokazati da nešto ne znam ili ne mogu*), njegujući osobno zadržavanje u odgojnoj zoni komfora (*tako su radili moji 'stari'*) i ne učeći o gradaciji u vrednovanju (*zašto ocjena dovoljan u svakodnevnom životu i u školskom postignuću nije vrednovana po istom principu – dovoljno sam se najeo, ali ako matematiku znam dovoljno, onda je to nepoželjno*). Ili, drukčije rečeno: ako učitelj odgaja odličnost, mora i sam biti uvijek odličan, ako njeguje ljubav, mora uvijek ljubiti, ako poučava dobru, mora i sam uvijek živjeti dobro. Željati biti odličan, ljubazan, dobar i pravedan je plemenita želja, koju odgojitelj, a posebno profesionalni odgojitelj, stječe kao naviku, no pitanje koje ruši ovu idealnu sliku odgojenosti pitanje je o ljudskoj prirodi odgojitelja, sadržano u samospoznaji:

- što činim kad uvidim da nisam savršen iako to želim biti (*skrivam li svoje greške, za koje moji učenici, ma koliko godina imali, ne smiju saznati*)?
- kako se odnosim prema riziku neuspjeha i samom neuspjehu kad sam želio uspjeh (*primjerice, kad činim sve što znam u odnosu s tinejdžerom, ali „ništa ne pomaže“ da taj odnos bude zadovoljavajući – ponašam li se kao liječnik koji uviđa da pacijentu nema lijeka i to osjeća kao osobni poraz*)?
- kuda smještam osjećaj srama, zavisti, ljubomore i ogorčenja povezane s manjkom odličnosti (*tvrdim da nikome ne zavidim, nemam se čega sramiti, nisam ljubomorani, drugi su odgovorni za ovu ogorčenost koju osjećam*)?
- kako reagiram na izostanak divljenja okoline i na kritiziranje mojih postupaka (*branim se ili napadam: ja tu ništa nisam kriv, pogledajte što rade roditelji/nastavnici/mediji...*)?

Odgojitelji prihvaćaju užurbanost vremena u kojemu žive i stoga slabo zastaju nad ovim pitanjima o sebi. Znanost o odgoju povijesno je ponudila nebrojene ideje koje mogu biti stavljene u funkciju suvremenog odgajanja, no čini se da se danas samo partikularno obraća pažnja na te spoznaje i da se odgajatelji uopće ne pitaju o sebi u duhu tih ideja. Umjesto da prirodni zametak odgojne moći koji svaki čovjek u sebi nosi kultiviraju znanstvenim spoznajama, na koje će se osloniti u spremnosti da uđu u izazove u radu s ljudima tvoreći nešto novo i kreativno, oni tapkaju u mjestu odgajajući stilom koji je oslonjen na sjećanje o postupcima svojih učitelja. Diviti se jednom učitelju, ići njegovim/njenim stopama, spominjati kako je uspješan bio/bila u odgoju i poučavanju obaveza je svakog novog odgojitelja jer od njega ne počinje svijet odgoja, ali ostati na istom mjestu, bez dodavanja osobnog odnosa

prema odgojeniku poduprtog osobnim odgojiteljskim razvojem zapravo je neka vrsta odgojne patologije, zaustavljanje razvoja odgojitelja.

Prirodne znanosti možda mogu precizno objasniti promjene koje pokoravaju čovječanstvo ne gubeći znanstvenu moć, dok odgojne znanosti moraju naći hrabrost za seciranje greške nepogrešivih odraslih i spustiti glavu pred svojim isključivim zahtjevima u odgoju o tome što se mora i treba. Prije potpune pandemijske ekranizacije školovanja i školskog života, učitelj je kontrolirao izostanke učenika, prisustvo je bilo obavezno i opipljivo, a kontrolne radove i zadaće nije bilo jednostavno prepisivati. U ekranizaciji nastave i pismeni i usmeni ispiti pokazali su učiteljima što znači nemoć kontrole nad učenikovim prisustvom i prisutnošću. Ova je prinudna praksa postavila pitanje smisla kontrole u školi o kojoj je Glasser pisao još osamdesetih godina 20. stoljeća (Glasser, 1986). Umjesto da to pitanje shvate kao ozbiljni poziv na promjenu paradigme škole kao institucije u kojoj vlada psihologija izvanjske kontrole, učitelji su sami sebi ispleli krunu profesionalca koji je preživio pandemijski udar na profesiju i sad se može vratiti starim navikama i starim obećanjima o školi kao sigurnom mjestu koje odrasli dionici kontroliraju. Vrativši se normaliziranju svakodnevnice, i obitelj i škola se, besmisleno, vraćaju staroj obrazovnoj paradigmi, a odgojitelji i učitelji starim zabranama i zahtjevima, ne shvativši kako se pojam izostanka s nastave mora tretirati sada sasvim drukčije (*roditelj može 'raditi od kuće' povremeno i po potrebi, ali dijete to ne može?*), kako ti novi izostanci diktiraju nastavnicima i roditeljima novu međusobnu bliskost i povjerenje (*konfluencija u odgoju postaje i opasnost i izazov za odnos roditelj-učitelj*), kako učitelj mora živjeti svoj profesionalni život s više slobode i odgovornosti (*koju će davati i svojim polaznicima*), a prosvjetna inspekcija s više savjetodavnog, a manje kontrolirajućeg, policijskog nadzora (*iskazujući poštovanje i povjerenje prema učiteljima*).

Da bi pristali na ove promjene, odgojitelji najprije moraju pristati na vlastitu nemoć, priznati svoje „slijepe pjege“ u znanju i prionuti na dopunsko obrazovanje kojim se bavi andragogija, a pri tom ne izgubiti samopoštovanje. To bi značilo prihvatiti sebe u profesionalnoj ulozi i tamo gdje je izvjesno da se za neki postupak ili performans neće dobiti više od ocjene „dovoljan“ i tamo gdje će postati jasno da znanje o odgoju manjka i da se ispad i promašaji u odgoju ne događaju samo drugima.

ANDRAGOŠKI POGLED NA ODGOJ ZA KULTURU RIZIKA

Govoriti o greškama znači pristati na nemoć i istodobno pokazati moć suočavanja s nedostatkom. Andragoški rad, obrazovanje dorašlih i odrasli polaznici obrazovnog procesa počinju obrazovni put od svijesti o neznanju kao vlastitoj nemoći. Ovu nemoć Thun naziva profesionalna suverenost drugog reda

i kazuje koliko je neophodna u radu s ljudima (Shultz von Thun et al., 2001). Nemoć postaje moć suverenosti zbog spremnosti za suočavanje s nemoći. To je, dakle, moć mirenja s nemogućnošću da nekoga natjeramo da misli i djeluje poput nas, a istodobno moć razumijevanja razloga zbog kojih je to tako. To je moć iskrenog pogleda u samog sebe i moć propitivanja osobnog srama, zavisti, ljubomore, sporosti, narcizma. Odgajatelj koji je spreman pokazati ovu vrstu nemoći iskreno se suočivši s vlastitom sjenom zapravo je moćan na nov način.

A ako pogledamo u povijesne istine o odgoju i teorije o odgoju koje učimo od klasika odgojnih znanosti (Böhm, 2012) bit će nam jasno da nemoć, koju smo pozvani priznati danas kada nas zatrpavaju slike prirodnih i ratnih katastrofa, a možda bolnije i više od svega slike školskog nasilja u kojima dijete masakrira svoje prijatelje, nije novum u odgojnom činu i da se ta nemoć pretvara u moć upravo obrazovanjem odraslih odgojitelja.

Umjesto kritiziranja nekoga i nečega izvan sebe, odgojitelj ima mogućnost pogledati u sebe. Ovdje, međutim, ne apeliram na potrebu za psihoterapijskim radom na sebi, već prije svega na potrebu da svaki odgojitelj aktivno čita lekcije napisane u krilu odgojnih znanosti kako bi pedagoške mitove zamijenio znanstvenim istinama o odgoju primijenivši ih, u andragoškom aktu samoučenja, na sebe. Aktivno čitanje pri tom je dubinska analiza cjelovitih teza o odgoju, a ne tek koncentriranje na one dijelove odgojnih istina koje pogoduju osobnim vjerovanjima.

Zanimljivo bi bilo propitati što prosječan učitelj i pedagog danas zna o Rousseau ili Pestalozziju, dok se spremno zalaže za poštivanje prirode djeteta i pomirbu srca, ruke i glave. Zna li prosječni učitelj da pisci pedagoških romana „Emil ili O odgoju“ ili „Kako Gertruda uči svoju djecu“ sami nisu uopće bili uspješni odgojitelji u svom domu? Je li suvremenim odgojiteljima poznato da je Adler u svojoj knjizi o primjeni individualne psihologije u školskom odgoju (Adler, 1989) govorio upravo o tome da se najviše prijestupništva događa u obiteljima vojnih lica, profesora, sudija, vjeroučitelja – dakle, onih od kojih društvo ima očekivanje da budu moćni u svome djelovanju? Nemoć odgojitelja ostaje tabu-tema skrivena na povijesnim stranicama odgojnih znanosti i na nju se spremno zaboravlja, umjesto da aktivno čitanje i dubinska analiza znanstvenih klasika bude alat za primjenu andragoške biblioterapije koja daje mogućnost pogleda u sebe.

Sjene i svjetlosti klasika odgojne misli bit će kao tema ostavljene za neki novi rad koji će za cilj imati afirmiranje andragoškog rada na sebi. Ovdje se valja koncentrirati na paradoksalnu činjenicu u odgoju: tu se izvjesnost i predvidivost koju garantira znanost sučeljavaju sa neizvjesnostima odrastanja i otežanog predviđanja adekvatnosti jednog odgojnog postupka. Dok je predviđanje osnova znanstvenog rada (*ako-onda*), nepredvidivost

je karakteristika odgajanja (*ako-onda možda*). Fenomenološki pristup u odgoju koji govori o *tom* fenomenu, u *tom* vremenu i *tim* okolnostima ne nudi generalne istine o odgoju – tek veliki broj dubinski, rudarski obrađenih slučajeva u znanstvenom putovanju kroz odgajanje omogućava predviđanje u odgoju, dok praktična primjena planiranog uvijek jest eksperiment čiji ishod ne znamo „do kraja“. Odgoj je rizik, roditeljstvo je rizik, poučavanje je rizik – profesije kojima je osnova rad s ljudima žive u riziku neuspjeha s jedne strane, u apsurdnoj potrebi da sebe učine nepotrebнима s druge strane³, dok se s treće strane nameće potreba davanja znanstvenog pečata odgojnom djelovanju. Na toj se tromeđi mora njegovati izrazita hrabrost za suočavanje s opasnostima i izazovima neuspjeha u odgoju. Ako odrasli odgojitelj ne odgaja sebe za kulturu rizika, kako će toj kulturi poučavati dijete?

Drugim riječima, ako odgajamo djecu za izvrsnost uspjeha, koje im eksperimente dozvoljavamo kako bi jačali svoje upravljanje rizikom suvremenog života u nepredvidivom svijetu kriza? Ako djecu odgajamo za prijateljske odnose, njegujemo li istodobno i njihovo prihvaćanje neprijateljstva koje osjećaju prema nekim ljudima ili taj osjećaj protjerujemo kao nepoželjan? Ako činimo potonje, ostaje li očuvan prostor za mirnu koegzistenciju različitosti? Čini se da negirajući sjene manje ugodnih relacija koje su neminovno prisutne u životu, ne dozvoljavamo razvoj socijalno prihvatljivog suočavanja s onim što ne prihvaćamo. Tako ćemo poučavati djecu općem prihvaćanju drugoga (česta i iskrivljena interpretacija mirovne pedagogije), a ne i načinu na koji moramo znati razlikovati (dakle, diskriminirati!) drugog kao nama ugodnog ili neugodnog i sukladno tom osjećaju prikladnom zauzimanju socijalne distance. Umijemo li pojasniti djetetu rizik odbijanja da se s nekim družimo, ako zamagljujemo vlastitu potrebu da se socijalno distanciramo od određene grupe ili pojedinca. Odrasli odgojitelj može imati deklarativno znanje o međuljudskim odnosima, a biti potpuno nemoćan u proceduralnom znanju (primjeni deklarativnog).

Kultura rizika, o kojoj se uglavnom govori u kontekstu poslovanja tvrtki i korporacija, pojam je koji se u kontekstu odgoja koristi s ciljem potcrtavanja vremena opasnog življenja. Porast nasilja, konflikti u svakodnevnom životu, bahatost u komunikaciji od one cestovne do međuljudske predstavljaju prijetnju čovjekovom životu, stizanju na neki cilj ili ciljeve koje je osoba zacrtala kao vrijedne napora. Kultura rizika pretpostavlja skup vještina za identificiranje opasnosti koje prijete ostvarenju cilja i djelotvornosti. Steći kulturni obrazac ponašanja u riziku znači povećati vjerojatnost postizanja zacrtanog. Ako ovaj

³ „Kada me ne želite, ali me trebate – ostajem. Kada me želite, ali me više ne trebate, odlazim. Tužno, ali je tako.“, reći će Emma Thompson u ulozi dadilje McPhee u istoimenom filmu. Vidi više na <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=nanny+mcphee+quotes>

pojam pokušamo uklopiti u školski prostor, to bi značilo da kurikulum sadržajno obuhvati život s prijetnjama, odgoj otpornosti, njegovanje vrijednosti samopoštovanja, prihvatanja Ti kao drugosti i Ja-Ti kontakta kao prostora susreta svjetla i sjene osoba u komunikaciji. Ako svemu ovome učitelji trebaju poučavati učenike, znaju li *kako tome* poučavati? Jesu li poučeni ovim vještinama kroz studijski kurikulum? Jesu li obrazovani samo da upravljaju sadržajem svog predmeta, rasporedom klupa, vremenom koje imaju za organiziranje grupnog rada, kreativnim tehnikama za razvoj učenikovog mišljenja ili njihova obrazovanost podrazumijeva i poučavanje o profesionalnoj suverenosti drugog reda, neposustajanju tamo gdje im se čini da gube kontrolu, istrajnosti tamo gdje im se čini da su nemoćni mijenjati okolinu, uključujući i djecu koju poučavaju?

Andragoški pogled na odgoj za kulturu rizika postavlja pitanje odgoja odgojitelja, a unutar toga – pitanje o načinu na koji odgojitelji, roditelji, učitelji, nastavnici stječu novo znanje i pristaju na promjenu. Andragoški pristup dodatnoj izobrazbi odgojitelja uzima u obzir i razlike koje manifestiraju polaznici u svom procesu učenja i poučavanja. Andragogija, osloncem na istraživanja o učenju i poučavanju (Jonassen & Grabowski, 1993; Knowles, Elwood & Swanson, 1997), upućuje da obratimo pažnju na dva različita tipa polaznika: one koji su ovisni o socijalnom polju u procesu učenja i one koji pokazuju neovisnost o grupi i samostaljniji su u procesu učenja. Prvi su skloniji strukturi, suradnji, vanjskom poticaju da uče, striktnim uputama, urednoj organizaciji prostora za učenje, dok su drugi privrženiji samostalnom uočavanju smisla u sadržaju, prijenosa stare lekcije u novi kontekst, posjedovanja jasnog ugovora o učenju tako da znaju gdje se treba na kraju stići, ali ne i diktiranje tempa koji se uči. U andragoškom radu polaritet ovisnost-neovisnost ima veliku važnost za poučavanje odraslih. Ako želimo u odraslima inicirati promjenu u kojoj će steći hrabrost za suočavanje s neizvjesnim i nepredvidivim, važno je da imamo spoznaju o tome koliko su ovisni ili neovisni o socijalnom polju kada se radi o mogućoj promjeni. Učitelji u formalnom obrazovanju, posebno oni koji rade s djecom, u svom su pripremanju za profesiju dobili lekcije o tome kako će upravljati razredom kao socijalnim poljem, često težeći recepturi organiziranja nastavnog sata ili nošenja s disciplinskim problemima, ali ne uvijek i jasne lekcije o tome da s uzrastom raste potreba za neovisnošću i da stoga djeci, posebno starijem školskom uzrastu, ne treba uvijek precizna uputa, strukturiran radni prostor i izvjesnost stizanja na cilj. Učitelji su, zapravo, najčešće u svom učenju tretirani kao djeca, pedagoški vođeni, dok je njihovo učenje trebalo biti neovisnije, samostalnije, dezorganiziranije i slobodnije kako bi u tom procesu učili o vrijednostima kulture rizika. Odgoj za kulturu rizika podrazumijeva određenu biološku, socijalnu i psihološku zrelost i stoga promicanje kulture rizika ide od odraslih koji su usvojili njene vrijednosti i koji su spremni odgajati djecu u tom smjeru. No, jesu li odrasli koji se opredjeljuju za nastavni poziv

spremni rizikovati u odgoju, izlaziti iz komforne zone vjerovanja da je dobra namjera i talent za rad s ljudima dovoljan uvjet uspjeha u odgoju i napraviti iskorak u priznanju manjkavosti postojećeg znanja, kako bi, ne gubivši time samopouzdanje, otvorili prostor za dalji osobni rast?

Školski masakr koji se u dogodio u maju 2023. u susjednoj Srbiji, a iza kojega je stajao malodobni dječak, s vještinom odaslog u rukovanju alatom (oružjem), planiranju (ubilačke) akcije, razumijevanju propisa koji imaju moć osumnjičiti, optužiti, okriviti i izreći kaznu, potresao je javnost pomjerajući granice u razumijevanju uzrasta djeteta i označivši školu kao mjesto rizika, a ne mjesto sigurnosti. Analize, tvrdnje, razgovori koji su tih dana punili javni diskurs odisali su promatranjem drugog u toj situaciji. Nastavnici su govorili gdje je zakazao kućni odgoj, roditelji su s užasom komentirali školsku nespretnost u kriznoj intervenciji, sociolozi i psiholozi su podcrtavali rušenje vrijednosti i brigu za mentalno zdravlje u društvu, kriminolozi i socijalni radnici su debatirali o prijestupništvu maloljetnika i porastu nasilja u medijima, školi, obitelji... Svi su govorili o svima i svemu, samo ne – o sebi. Svi su tvrdili, nitko pregovarao. Svi su imali mišljenje, nitko nije iznova promišljao.

Kultura rizika traži upravo suprotno ponašanje: pitanje o opasnosti koja izvanjski prijeti, pitanje je o osobnim resursima da se na opasnost odgovori. No, umjesto iskrenog pogleda u vlastitu nemoć pred užasom školskog masakra i pretraživanja opcija da se ta nemoć pretvori u moć, svi su akteri odgojnog procesa radije razmišljali o preprekama u socijalnom polju koje njih čine manje djelotvornim. Fiksacija na naviknute oblike ponašanja i razmišljanja o odgojno-obrazovnim problemima dovodi do kritike koja se upućuje drugima i negiranja svog dijela odgovornosti za probleme na koje nailazimo. To je slika društvene fuzije u kojoj postoji neizdiferencirana ego-masa u kojoj svi pričaju o svima, ali nitko o sebi. Kultura rizika traži, međutim najprije jasnu, a onda dvosmjernu komunikaciju koja teče uz punu svijest o kontaktu među akterima jednog procesa, o granicama kontakta o kojima se pregovara, o razgovoru o „istini“. Promicanje kulture rizika zapravo je odgojni proces koji traži strpljenje i ima oslonac u filozofiji usporavanja (Onore, 2005), a rezultat je veća djelotvornost aktera. No, u tradicionalnom odgoju i obrazovanju, odgoj za rizik nije bio prva vrijednost kojoj bi se poučavatelji orijentirali. Andragogija u tom smislu upućuje ne moguće promjene paradigme odgoja za budućnost.

ODGOJ ZA RIZIK I TRANSFORMACIJSKO UČENJE

Osloncem na doktrinu, a ne na znanstveno propitivanje odgojne doktrine koja se nudi stoljećima, profesionalni odgojitelji postaju loši učenici. Vjeruju da čine dobro, a zapravo ne znaju je li to samo vjerovanje da znaju što je dobro. U teorijskom smislu čini se da se u odgojnim znanostima stalno ponavljaju iste lekcije, no praktično se ne propituju promjene koje te lekcije moraju pretrpjeti

zbog promjene okolnosti u kojima se primjenjuju. Mudrost odgajanja očituje se u transformacijskom učenju samog odgajatelja čiji se ishodi mjere pitanjem: kakvu sam promjenu doživio/doživjela zahvaljujući čitanju ovog djela, prisustvu ovom predavanju, sudjelovanju u radu ovog seminara ili polaganjem ovog ispita? Svaki seminar, svaki tečaj stručnog usavršavanja učitelja i svaki studijski program ili predmet imaju definiran cilj i ishode učenja. No, što se dešava kada učitelj kao polaznik obrazovanja obezvrijedi učenje i svede ga na certificiranje ili na ocjenu kojom položi ispit?

Ilustracija dolazi iz sveučilišne nastave. Na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, na II ciklusu studija kojim se stječe zvanje magistra struke, postoji usmjerenje koje obrazuje buduće nastavnike na gotovo svim odsjecima Fakulteta. Studij se organizira preko dvije studijske linije – redovite i izvanredne, pri čemu redoviti studij ima mnogo više obveznih nastavnih kontakt-sati u grupi, dok izvanredni studij podrazumijeva više konzultativno-mentorskog rada i učenja na daljinu. Izvanredni studij se pri tom tretira kao studij uz rad, pa se susreti nastavnika i studenata obavljaju vikendom. Izvanredni studenti često tu konzultativnu nastavnu obavezu protumače kao da uopće nemaju obavezu prisustva nastavi i kontakta s profesorom, pa se upuštaju u samoučenje koje nema karakter vođenog procesa. Pri tom je često put spoznaje tek propitivanje prirode ispitnih pitanja kako bi se najkraćim putem došlo do ispravnog odgovora, a ne studiranje materijala i rad na sebi. To je prvi korak na kojemu budući učitelj gubi moć smatrajući da je njegov prirodni talent i ljubav prema djeci dovoljan залог uspjehu u nastavnom radu. Drugi korak u gubitku moći je zadovoljstvo položenim ispitom bez obzira na ocjenu ili ishode učenja. Treći je korak povezan s praksom: tu nastavnik gubi moć, jer svoj položeni ispit poistovjećuje sa znanjem, a kada je nemoćan postići odgojni cilj onda je odgovornost na svemu drugom samo ne na njegovom pomanjkanju kompetencija.

U završnom testu iz predmeta koji nosi naziv Komunikacija u nastavi⁴ postavljeno je pitanje sljedećeg sadržaja:

Osvrnite se na ishode učenja iz predmeta Komunikacije u nastavi i reflektirajte na lekcije koje ste po svom mišljenju savladali tako da ste spremni za nastavničku ulogu i lekcije koje će biti u budućnosti predmetom Vašeg profesionalnog obrazovanja i usavršavanja.

Ishodi učenja za ovaj predmet operacionalizirani su kroz četiri očekivanja:

- *osnažiti samostalnost i inicijativu u odgovornom korištenju preporučene literature,*
- *usvojiti koncept razumljivog izražavanja (svijest o sadržaju, odnosu, samoočitovanju i apelu u kontaktu s drugim),*

⁴ Ispit je održan na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 19. 6. 2023, a ovdje navedeni odgovori dani su samo kao ilustracija.

- *dekonstruirati ideju nastavnikove odgovornosti za uspjeh u komunikaciji i konstruirati nove koncepte ko-kreirane odgovornosti za ishode učenja,*
- *prepoznavati i razlikovati pojam autoriteta osobnosti i autoriteta uloge nastavnika.*

Kandidatkinja koja već radi u prosvjeti, a koja kao izvanredna studentica gotovo da nema kontakt sate u nastavi daje odgovor: *Iz predmeta „Komunikacija u nastavi“ sam postala svjesna koliko međusobna komunikacija ima vrlo bitnu ulogu. Obzirom da radim već kao nastavnica pomoglo mi je da shvatim da kroz jasnu komunikaciju mogu doći do rješavanja datog problema. Također kada sam počela da radim kao nastavnik uvidjela sam pred kakvim izazovima mogu da stojim. Mnogo očekivanja se ulaže u nastavnika i njegovo poučavanje. Zahvaljujući predmetima „Pedagogija“, „Psihologija“, „Komunikacije u nastavi“ sam uvidjela da nije relevantno samo znanje o predmetu već i vještina da stvorimo kontakt sa učenicima. Često se u meni javljao unutarjni konflikt kako da se postavim u određenoj situaciji, ali kroz razgovor sam uspjela da otklonim sve svoje probleme. Do dosadašnjeg iskustva nisam nikada imala problem s nedisciplinom na nastavi, jer sam uvijek slušala želje i interesiranja svakog učenika. Uvijek sam se trudila da nastavni sadržaj učinim što zanimljivijim. Nažalost mnogo učenika nema dovoljnu potporu svojih roditelja, te pokušavam da s njima što više razgovaram i da im pomognem u rješavanju problema bilo da se radi direktno za moj čas ili općenito. Svakako da postoji stručni tim u školi koji svakodnevno radi s učenicima s bilo kakvim poteškoćama, ali se tu pridaje velika uloga i nastavnicima. Uvijek se služim riječima koje su jasne i razumljive uzrastu kako ne bi došlo do međusobnog nerazumijevanja. Također se zalažem u nastavi da učenicima pokažem da komunikacijom mogu riješiti svaki problem, samo je bitno biti iskren i otvoren za komunikaciju.*

Druga kandidatkinja, koja još nije zaposlena u prosvjeti i koja je semestar provela u razmjeni pa stoga također nije bila dijelom direktnih kontakt-sati u nastavi, ali je imala redovne konzultacijske kontakte, dala je sljedeći odgovor: *Ishod uz koji mogu povezati najviše dosad ostvarenih ciljeva jeste usvajanje koncepta razumljivog izražavanja koje podrazumijeva svijest o sadržaju, odnosu, samoočitovanju i apelu u kontaktu s drugim, i to ne samo u akademskom smislu nego u ličnim odnosima. Džubran⁵ kaže: ‘Samo kad pijete iz rijeke tišine možete odista pjevati’. Povezujući pjesnički izraz vjerovatno namijenjen opisu međuljudskih odnosa, kao savjet kako drugog čovjeka čuti, a nešto mu i reći, sa četiri uha u komunikaciji, možemo reći da je ključ vrlo često u osluškivanju, a ne u odgovoru na pitanja koja i nisu postavljena. Mi se o njima pitamo, pa mislimo*

⁵ Na satu je prema planu i programu poezija Khalila Gibrana iz knjige *Prorok* bila povezana s umijećem nastavnčkog komuniciranja u procesu poučavanja.

da je naše rješenje odgovor na sva tuđa pitanja. Ovim ne podrazumijevamo da, naprimjer, u slučaju dječaka koji je nedavno počinio mnogostruko ubistvo u školi, niko nije mogao reći ništa jer su njegova pitanja bila unikatna. Ona možda jesu bila unikatna, ali ih je neko mogao čuti. Pritom, krivica nije na nastavniku, što se tiče trećeg navedenog ishoda, jer možemo učiniti sve 'ispravno', iskoristiti prave sastojke (u poučavanju, op. MM), u odgovarajućim količinama, ali ipak dobiti 'neukusno jelo'. Međutim, iako ne moramo biti krivi, odgovorni smo za svoju reakciju, za ono što ćemo iz svakog tragičnog slučaja naučiti pa svojim resursima raditi na tome da se slično ne ponovi. Odgovorni smo za komunikaciju, za ono što slušamo i čujemo, za način na koji reagujemo. U teoriji sve ove vještine mogu biti jasne, ali ćemo ih nastaviti razvijati tek kad se u praksi sretnemo sa sličnim slučajevima, kad uvidimo različitosti koje postoje u učionici i pokušamo im naći izvor. Stvar koja se pokazuje kao najteža u ovom procesu i općenito u obrazovanju jeste neophodno odvajanje autoriteta osobnosti i autoriteta uloge. I u vezi s tim, možemo izdvojiti Džubranov citat: 'Glazbenik vam može pjevati o ritmu koji je u cijelome svemiru, ali vam ne može dati uho koje hvata ritam, ni glas koji ga odražava'. To znači da ne možemo, ako želimo uspješno pomoći razvoju mladih ljudi, pristupiti tom procesu na jednoličan način, nastojeći preslikati vlastita interesovanja na naše učenike. To bi u praksi značilo da ja kao nastavnik moram naći način da razumijem da jedan, dva ili pet učenika neće uživati u zadatku skiciranja šake njemu bliske osobe, ali da će zato cijeniti i pokazati se produktivnijim ako zadatak uspijemo na neki način povezati s matematikom, koja meni niti kao učeniku niti kao studentu nastavničkog usmjerenja ne predstavlja interesovanje. Iz ovog razloga je bitno kontinuirano usavršavanje, učenje i primjena novih saznanja, a uvijek i prije svega, slušanje naših učenika i sebe samih, kako bismo im pomogli da i oni slušaju sebe same i nas.

Obje su studentice dijelom istog programa i imale su istu mogućnost posegnuti za ponuđenim resursima za vlastiti razvoj, obje s fizičke distance i obje uronjene u studiranje stranog jezika kao matičnog predmetnog područja. Obje su odrasle osobe koje žele biti nastavnice. Jedna je uronjena u nastavni proces s trogodišnjom diplomom bakalaureata, druga traga za izazovima u procesu studijske razmjene. Izložene istim poticajima, one u krugu Kolbovog iskustvenog učenja čine potpuno različit korak u razvoju.

Studentica 1 polazi od svog iskustva nastavnice i zatrpava ispitni odgovor formalnim iskazima poput „nastavnik je pred izazovima“, „komunikacija ima bitnu ulogu, „kroz jasnu komunikaciju mogu doći rješenja“, „očekivanja od nastavnika su velika“, „nije važan samo moj predmet već i vještina komuniciranja“, „imam unutarnji konflikt, ali sve riješim razgovorom“, „nikad nisam imala problem s nedisciplinom“, „to je zato što slušam želje i potrebe

učenika“, „nastavu činim zanimljivom“, „roditelji ne daju potporu, ali zato sam ja zamjenska potpora“, „uvijek sam jasna, razumljiva, iskrena i otvorena za komunikaciju“. Za to iskustvo, koje ima odlike početničkog romantizma o nastavnom pozivu, kao da ne treba dorade. Sve je savršeno, ne zato što problema nema, već zato što nastavnica već zna koliko je važna komunikacija. Njeno je znanje, međutim, ravno znanju bilo kojeg prirodnog odgojitelja, a ne stručnjaka. S tim formalnim iskazima ona je počela svoj studij o komunikacijama u nastavi i s tim formalnim iskazima je stigla do prolazne ocjene, mapirajući mehanički sadržaj koji je utkala u odgovore na druga ispitna pitanja i ne obrativši pažnju na očekivane ishode. Pitam se kako onda radi s učenicima sadržaje iz svog predmeta. Ona je u procesu instrumentaliziranja studijskog procesa stigla na cilj koji možemo nazvati „položen ispit“ ili, kasnije, „stečena diploma“, ali njeno iskustvo nije prošlo kroz preispitivanje u poznatom kontekstu, nije se pokušalo propitati kroz nove komunikacijske koncepte poput „slušanja s četiri uha“, niti je bilo testirano u praksi tragom naučenog. Ona je ostala na istim formalnim iskazima koji, ponavljani u javnosti, na roditeljskim sastancima i u zajednici neprofesionalnih odgojitelja, zapravo odgojiteljima oduzimaju profesionalnost, a time i moć. Ona je, naime, *ostala pri svome*, koristeći davno potrošeni nastavnički kredit i kao da šalje poruku da se o odgoju i odgojnoj komunikaciji nema naučiti ništa novo. Pri tom štiti o kontekstu u kojemu se u trenu njenog studiranja i polaganja ispita našla škola zbog incidenta sa školskim masakrom koji je potresao javnost i potpuno promijenio osjećaj sigurnosti djece, roditelja, nastavnika, prosvjetnih vlasti.

Ako uzmemo kao točnu tvrdnju da u odgojnoj znanosti nema ništa novo, a pri tom imamo u vidu probleme odgoja i obrazovanja kojima smo zatrpani, onda se nameće pitanje: jesu li stare lekcije ikada naučene tako da dovode do transformacije, do promjene? Jer – ako promjene ponašanja nema, učenje se nije dogodilo. No, transformacijsko učenje ne podrazumijeva uvijek odustajanje od svojih prethodnih „istina“. Koliko god bilo očitovano u promjeni ponašanja i spoznaji „nove istine“, toliko je transformacijsko učenje i proces koji omogućava nove argumente kojima još moćnije branimo „staru istinu“. Niti jedna od ovih transformacija nije se dogodila kod studentice. Analiza njenog odgovora razočarava i vodi u nihilizam, tim prije što je odjek iskaza koje sam u radu s nastavnicima i odgojiteljima prečesto slušala u edukacijama koje sam vodila. Svi ti iskazi kao da govore o tome koliko je nastavnik sjajan, ali nažalost uklopljen u socijalno polje koje ne podržava, već ruši njegove vrijednosti. Andragogija bi tom iskazu suprotstavila pitanje: ako problem postoji, koji dio problema leži u nastavniku, u odgojitelju, u JA, u onome što on/ona zna, može i hoće? Naučiti nešto o sebi i tim tragom pristati na promjenu

jedino je mjesto na kojem nastavnik zasigurno ima moć, jer upravlja svojim ponašanjem.

Studentica 2 u svom odgovoru baca svjetlo na sjenu prethodnih iskaza. Kako nema praktično iskustvo nastavnog rada, njena je ocjena osobne promjene vezana uz očekivane ishode definirane programom. Ona kao novinu u svom razumijevanju odgoja ističe važnost šutnje, jer samo „*rijeka tišine omogućuje pjevanje*“. Za nju potresni događaj školskog masakra nije gurnut u ladicu ignoriranja. Ona govori o promjeni vlastite svjesnosti o „*unikatnim pitanjima dječaka koji je počinitelj masovnog ubojstva*“ i o „*nastavniku koji nije kriv što ne zna odgovor*“, već „*odgovoran što ne čuje pitanje*“. Ona ističe da je „*ključ u oslušivanju*“ i time u svojoj refleksiji ne ostaje na sadržaju i apelu u komunikaciji, već ulazi u prostor samoočitovanja i zastupanja svojih stavova (to su „*četiri uha u komunikaciji*“ koje ona sada demonstrira kroz reflektiranje o naučenom), istodobno ističući de je osnovna greška „*misлити da je naše rješenje odgovor na tuđa pitanja*“. Ova studentica još uvijek ne radi u nastavnom procesu, ali je spremna na samouvid i budući zadatak da „*kao nastavnik mora naći način da razumije da jedan, dva ili pet učenika neće uživati u zadatku skiciranja šake njemu bliske osobe*“ i da zato, bez obzira što osobno ne ljubi neki sadržaj poput matematike, „*mora biti spremna svoju lekciju povezati s matematikom*“, koja njoj „*niti kao učeniku niti kao studentu nastavničkog usmjerenja ne predstavlja interesovanje*“. Ovim iskazima ona upućuje čitatelja na promjenu koja se u njenoj svijesti dogodila na prethodno opisanom putu iskustvenog učenja: u nastavni poziv stupam svjesna da se od mene očekuju odgovori i znanje (iskustvo s kojim dolazim na studij), ali me ovaj predmet i teorijski koncepti o kojima sam učila navode na promjenu misli o sebi (transformacijsko učenje) kao profesionalcu koji mora znati govoriti jasno i razumljivo (stara istina), do misli o sebi kao profesionalcu koji će znati šutjeti (nova ideja), slušati (dodatno strpljenje) i preispitivati (biti samome sebi kritički prijatelj) svoja rješenja koja ne moraju biti najbolja za drugog čovjeka s kojim se uspostavlja kontakt. Ovom analizom ne želim reći da je studentica 2 ovakvim odgovorom završila svoj rast naučivši ponuđeni sadržaj. Ona je samo u ovim iskazima povezala nakanu poučavanja s učenjem i otvorila nove prostore za vlastiti razvoj, jer je tek čeka usvajanje vještine slušanja tišine u razredu, oslobađanja od straha da se prizna nemanje nekog znanja i rad na autoritetu osobnosti kroz njegovanje osobnog integriteta.

Tek u takvoj otvorenosti za propitivanje sebe u odnosu na neki sadržaj leži neovisni duh učeće osobe koja pristaje usvojiti načela kulture rizika, svjesna da prije svega ne može garantirati nikome sigurnost u svijetu nesigurnosti. Nemoćna u kontroli socijalnog polja, ta se osoba vraća moći samokontrole čiji se počeci vide u spremnosti da se prepozna šutnja tamo gdje postoji navika

govora, osobni integritet tamo gdje postoji prepoznavanje uloge, pluralizam znanja i metoda poučavanja tamo gdje se po navici zalažemo za naviknuti odnos između centra i periferije u upravljanju razredom.

MUDROST ODGOJITELJA I POLARITET MOĆ-NEMOĆ

Predmetni sadržaj na sveučilištu koji je svladan s uspjehom tek je dio „zelene karte“ za ulazak u svijet profesije. Poticaj da se dalje uči ne potječe iz tog predmeta, već iz osobne svijesti polaznika da na određenim lekcijama za koje se dobila prolazna ocjena treba dalje raditi. Sveučilišni predmet tako je samo putokaz u daljem transformacijskom učenju polaznika, u našem slučaju – budućeg nastavnika. Svoju moć odgojitelj može zadržati samo ako prizna koliko ne zna, koliko želi učiti s odgojenikom i ako umije i ovaj imperativ staviti u kontekst uzrasta onoga s kojim radi.

Analiza prethodna dva ispitna odgovora pokazuje dvije mogućnosti u odgojiteljevoj potrebi da bude djelotvoran ili da ima moć: ostati u zoni komfora koju podržava autoritet uloge (nemam probleme u radu s djecom, jer ja već sve znam i imam dobre namjere) ili izaći iz komfora autoriteta uloge i postaviti pitanje ne o odgoju, vrijednostima, roditeljima, djeci, programu, već o sebi u relaciji s „drugim“. Ovo pitanje traži pogled u svoje sjene koje su dio osobnosti svakog čovjeka. Tek takav, iskren odgojitelj može odgajati iskrenost u odgojenicima.

Mudrost odgoja za budućnost o kojoj je na sjecištu dvaju stoljeća pisao Edgar Morin (Morin, 2002⁶) sazdana je od sedam nužnih spoznaja: (1) od svijesti o slijepim pjegama u znanju znalca, (2) od prihvatanja konteksta odgoja, njegove globalnosti, multidimenzionalnosti i kompleksnosti, (3) od neumornog poučavanja o ljudskosti koja je u svojoj suštini paradoksalna, (4) od osjećaja pripadnosti planeti Zemlji u nepoznatom Kozmosu, (5) od jačanja razumijevanja među ljudima, (6) od poučavanja etici čovjeka i (7) od spremnosti za suočavanje s neizvjesnošću. Potonja spoznaja apelira na odgojiteljevu spremnost da društvenu i osobnu povijest spoznaje kao stvaralačku i rušilačku i da u kontekstu neizvjesne zbilje uči spajati rizik i oprez, svrhu i sredstvo, akciju i kontekst prihvaćajući nepredskazivost kao dugoročnu odgojnu stvarnost.

Svaka odgojna akcija ima svoju ekologiju. Ona se odvija u sprezi s okolinom i drugim ljudima, čime se pretvara u relaciju, u interakciju. Otuda njena nepredvidivost. Jedino što pojedinac u toj nepredvidivosti može držati pod kontrolom jeste njegovo osobno ponašanje, sazdana od četiri elementa o kojim se govori u teoriji izbora: fiziologija, emocije, misli i akcija (Glasser,

⁶ UNESCO je prvi put objavio ovu knjigu 1999. godine.

2000). Teorija izbora apelira na moć čovjeka da upravlja sobom i odustane od pritužbi na nepravdu u socijalnom polju koja ga uvjetuje da učini ovo ili ono.

Socijalno je polje zadano i od njega niti jedan čovjek ne može biti slobodan, ali se čovjekova sloboda ogleda u slobodi za odabir načina na koji egzistira u tom socijalnom polju. Sve što preduzima biranjem ponašanja čovjek čini da bi kontrolirao okolinu i zadovoljio prije svega svoju potrebu za sigurnošću, a onda i ostale potrebe poput pripadanja, zabave, slobode ili moći. Primjeri ove kontrole brojni su u autorskim djelima Williama Glassera koji neumorno poziva roditelje i učitelje, rukovoditelje i prosvjetne autoritete da svaki koncept, svaku odgojnu akciju stave pod lupu pitanjem: ako ovo preduzmem, koju svoju potrebu time zadovoljavam? Mnoštvo kritiziranja, dociranja, okrivljavanja, savjetovanja, pritužbi, kažnjavanja postaje izvor srama za odgajatelja kad u iskrenom sučeljavanju s vlastitom intervencijom koja je bezuspješna shvati da su sva ta ponašanja usmjerena samo jednom: pokušaju da se bude moćan u odgajateljskoj ulozi. Moć uloge pri tom ostaje gdje je stoljećima bila, ali odgajatelj doživljava poraz: zadržava radno mjesto, ali gubi odnos s odgojnicima. Odgoj bez odnosa pretvara se u mehanički prijenos sadržaja koji je teško internalizirati, a još teže staviti u funkciju osobnog rasta.

U tematiziranju ovog znanstvenog skupa, a posebno teksta koji ovdje privodim kraju, oksimoron *nemoćna moć* za mene ostaje okosnica uspjeha u ulozi odgojitelja. Nemoćna moć za mene je iskorak iz licemjernih tvrdnji da smo kao odgojitelji uvijek građani dobrih namjera. Licemjerstvo odgojitelja se događa na mjestu na kojemu odgojitelj osjeća da mu ni samom određena norma ne čini dobro (na primjer, prenatrpani nastavni programi), ali je i dalje nameće odgajanicima zato što pedagoške lekcije stoljećima govore da ljudsku prirodu treba lomiti i preuređivati do nekog posluha kao odgojnog ideala. Živeći taj posluh odgojitelj šteti i sebi i odgojeniku. Kada se dogodi stravični školski masakr koji na tren dovede u pitanje sve čemu poučavamo kroz sveučilišne predmete odgojnih znanosti, čini mi se da je jedini iskorak iz nemoći u moć odgoja – preispitati svoje ponašanje i usporediti ga s onim o čemu klasici odgojnih znanosti govore. Moć odgojitelja, dakle, traži rekonceptualiziranje, a skupa s tom moći traži rekonceptualiziranje obrazovne paradigme, paradigme škole, paradigme kronološke dobi djeteta, paradigme zrelosti, paradigme zakonskih regula koje uređuju svijet u kojem živimo.

Osnovna poruka na kraju ovog izlaganja stoga glasi: čak i ako ne može sa sigurnošću predskazati efekte svog odgojnog djelovanja, odgojitelj koji je spreman pogledati u svoj neuspjeh kao i u svoj uspjeh otvara vrata daljem odgajanju i kvalitetnijem životu pristajući da u odgojnom procesu i sam treba dodatni odgoj.

Powerless power of educator: andragical concept of child education for risk culture

SUMMARY

History apoints that the Age of Enlightenment was a milestone in child raising concept. All concepts following this one through next centuries kept its focus on child happiness and directed the education science to the issue of child essence, child needs, child safe growth. However, the last two decades of 20th century ribbed off picture of an adult care-giver as indisputable child protector pointed out that the picture had become belief without argument. The main task of an adult caregiver therefore should have been to free themselves of all-mighty parent or teacher myth what means hard work on self-change. What is adult caregiver efficacy if it is difficult to leave comfort-zone in spite of knowledge offerd by education science, what is a direction of school habbit to give promisses that cannot be fullfilled and what is a consequence of belief that we can control other human being – a child – just because the child is less powerful in economic, social, physical and menthal sence? Intention of this paper is to bring back thesis that education must go forward inspite of impossibility to prevent life tragedies while educator must step out of pedagogical treatment of care-giving entering the space of andragogical self-care. Therefore – is it possible to provide eduaction for risk culture in life of uncertainty if educator or caregiver himself/herself is not educated in andragogical manner for risk culture promotion?

Keywords: caregiver/educator power, theory of choice, risk culture, andragogy, ethic of power, insight, education of educators/care for caregivers

LITERATURA

- Adler, A. (1989), *Psihologija deteta*, Matica srpska, Novi Sad, 1989.
- Anić et al. (2002-2004), *Hrvatski enciklopedijski rječnik. Gra-J*, Zagreb: EPH d. o. o i Novi liber d. o. o
- Bergant, M. (1986), Permisivna in laissez-faire ali vsedopuščajoča vzgoja, *Sodobna pedagogika*, 37, 1-2, str. 7-15
- Böhm, W. (2012), *Povijest pedagogije. Od Platona do suvremenosti*, Sarajevo: FMC Svjetlo riječi
- Glasser, W. (1986), *Control Theory in the Classroom*, New York: Harper & Row
- Glasser, W. (2000), *Teorija izbora*, Zagreb: Alineja

- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993), *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Juul, J. (1995), *Vaše kompetentno dijete*, Zagreb: Educa
- Juul, J. & Jensen, H., *Od poslušnosti do odgovornosti*, Zagreb: Harfa d.o.o.
- Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*, Zagreb: Educa
- Onore, K. (2005), *Pohvala sporosti*, Beograd, Algoritam
- Shultz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2001), *Kako međusobno razgovaramo. Psihologija komunikacije za rukovoditelje*, Zagreb: Erudita
- Slatina, M. (2023), *O pedagogiji čovjeka*, Bužim: Ilum d.o.o.

„Sve je to iz kuće izašlo!“¹

SAŽETAK

Simbolika doma kao praćudorednog prostora nagovještava potragu za postojanom strukturom u kojoj su razgraničenja raspoređena duž dihotomne skale dobro – loše i kulturalno definiranih interakcija putem kojih učimo gdje ja/mi završava, a ti/vi počinje. U deintimiziranom domu iščezavaju svi estetski i moralni sadržaji, budući da je intimnost vrhovna vrijednost doma/kuće. Intimnost je doživjela sudbinu prognanika nošena dinamikom života u kojoj je sve manje traganja za unutrašnjim izvorima emocionalne energije, pa se manjak unutarobiteljskih sadržaja i kapitala odražava i na siromaštvo unutrašnjeg svijeta obiteljskog sistema. Budući da se intimnost opire svođenju u strogo empirijske gabarite, glas simboličkog priziva slojevitu, gustu deskripciju, te u tom smislu, struktura i funkcije kuće mogu poslužiti kao prigodan okvir za komparativnu analizu nataloženih značenja. Savremenog čovjeka potrebno je podsjetiti na sveti karakter intimnosti doma koji proživljava duboku krizu uslijed konfuzije granica, disbalansa sociopetalnih i sociofugalnih mjesta, brisanja zaštitnih membrana obiteljskog sistema, konfuzije između javnog i privatnog, posljedicama potčinjavanja svih vremensko-prostornih odrednica javnoj sferi. Cilj rada je da se ukaže na pogubnost iščezavanja intimnosti, s tim u vezi i krizu Kuće, koja se već manifestira u krizi obiteljskog, te posljedično, individualnog ponašanja, posebno mladih ljudi u savremenim društvima.

Ključne riječi: obiteljska intima, simbolika kuće, kardinalne orijentacije kuće, kućni prag, izvorišta duhovne energije kuće, zaštitne granice kuće

UVODNA RIJEČ: O INTIMNOSTI

Odnos prema sebi i drugima, u smislu iskustva intimnosti, obuhvata brojne životne događaje koji pripadaju neotuđivoj ljudskoj unutrašnjoj sferi, izrazito su osobni, pa samim tim ne mogu biti zanemarljivi, niti usputni, jer intenzivno dotiču najskrovitiji svijet osobe. Intimnost je jedna od onih riječi koje se svakodnevno koriste, smatraju podrazumijevajućom, a zapravo su najteže za shvatiti i doživjeti. Ona obuhvata sve unutrašnje, skrovito, duševno, poput (intimnog) dnevnika i spomenara, (intimnog) prijatelja koji su privatni, osobni,

* Redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Zenici, amel.alic@unze.ba

¹ Narodne izreke i poslovice bremenite su značenjima koje dopuštaju analizu svakodnevnih fenomena u više mogućih pravaca. Zbog toga su u radu za naslove korištene neke od najfrekventnijih izreka i poslovice vezanih za odgoj i kuću.

tajni, povjerljivi, bliski, najprisniji, najčešće ostvareni u ličnoj, povjerljivoj i prijateljskoj atmosferi koju karakteriziraju toplina, ugodnost, neformalnost i neslužbenost. Sve ono što je neotuđivo ljudsko, intimno stanje opisano nekim od navedenih izraza, obuhvatiće i prilozima uvjerenja i vjerovanja, duboko ponirući u dubinu sopstvene duše... Čovjek se u odnosu prema sebi i drugima odmjerava stupnjem prihvaćenosti i pripadnosti. Bliskost uspostavljena na temeljima pripadanja i prihvaćenosti ugodan je doživljaj sopstvenosti i otvara prostor povezanosti s drugim osobama. Takav ugodan status pojedincu pruža brojne dobrobiti, a tokom razvoja osobu obogaćuje nužnim intelektualnim, emocionalnim, voljnim, moralnim i socijalnim kapitalima bez kojih se teško može očekivati kvalitetno uspostavljanje obiteljskih², prijateljskih i romantičnih odnosa. Intimnost kao fenomen koji određuje čovjeka i o intimnosti kao složenoj sferi najdubljih odnosa moguće je pronaći veliki broj definicija. Međutim, kuća kao praćudoredni prostor, već bi sama po sebi mogla biti sinteza svih definicija intimnosti..

„GDJE ČELJAD NISU BIJESNA, NI KUĆA NIJE TIJESNA!“

Kuća je najpogodniji prostor za analizu intimnosti, sva njena vrlina leži u njezinoj intimi, što je čini malim hramom, u središtu svijeta, gotovo slikom univerzuma – reći će Gaston Bašlar (Gaston Bachelard). Onog trenutka kada postanemo svjedoci slika iščezavanja doma kroz fenomen deintimizirane kuće, ujedno svjedočimo i iščezavanju estetske i moralne dimenzije i svrhe kuće (Bašlar, 1969). Metafizičke odlike interijera u odnosu na eksterijer i okruženje nadmašuju svođenje analize i poređenja s pukom geometrijom i fizikom. Ne gradi samo čovjek kuću, već i kuća gradi čovjeka. Gaston Bašlar kaže da čovjek u kući u odnosu na okruženje izgleda kao da je „ubačen u svijet“, pa je to gotovo „prostorna i vremenska kapsula kojom je poslan u ovaj svijet“. U toj određenosti čovjeka kućom moguće je sagledavati sve napetosti između čovjeka i svijeta, zbog čega je kuća, kao mjesto brojnih čovjekovih životnih drama, mnogo više od pukog objekta i statički, temeljima usidrenog zdanja. U vertikalnoj i horizontalnoj dimenziji kuće mogu se iščitavati simboli težnje za duhovnim i onostranim, komunikacija s okruženjem i priprema za sudjelovanje u svijetu.

Čovjek je biće kuće, a kuća je materijalizirani simbol čovječnosti. Sve što određuje kuću jedne epohe i kulture simbolička je eksterijerna i interijerna reprezentacija čovjeka. To što čovjek pokazuje i skriva kućom njegova je osobna interpretacija. Osoba i osobnost čovjeka ujedno je osoba i osobnost

² O značenjima pojmova obitelj i porodica u bosanskom jeziku vidjeti opširnije: Alija Isaković, *Rječnik bosanskoga jezika (karakteristična leksika)*, Bosanska knjiga, Sarajevo, 1995.

kuće. Svih sedam vanjskih i sedam unutrašnjih strana kuće zajednički su album obiteljskog pamćenja domaćina i ostalih ukućana. Drvena, kamena, od ćerpića, cigle, betonskih blokova, sa i bez fasade, mračna i osvjetljena, s dimom koji kulja iz dimnjaka, naseljena i napuštena kuća... Kuća se pokazuje i kao slika potrebe za jednostavnošću ili raskoši, samoće ili zajedništva, gostoprimstva ili zatvorenosti... sve te slike su opredmećeno disanje čovjeka i porodice, slika duhovnog staništa, stanja i manifestacija ekokulturne niše.

Prve asocijacije na kuću prelistavaju stranice albuma slika naših života. Kuća je duhovna postojbina najranijih sjećanja, usvajanja simboličkih predstava svijeta, tvorbe odnosa prema sebi i drugima. Kuća je kreata zvukovima i mirisima. Ponekad oćutimo škripu kuće koja se nagnula pod teretima pritisaka okruženja, a katkad lupanje vrata izazvano propuhom vjetra ili propuhom emocionalnih gibanja ukućana posvjedoći njezinu živost. Kuća proizvodi poput simfonijskog orkestra cijeli repertoar zvukova: zveketanja posuđa, istresanja stolnjaka i posteljine, klepetanja prozora, pucketanja vatre u ognjištu, škripe stepenica i pomjeranja stolica, tupog stenjanja kauča i fotelja, glasne muzike, vrata primaće sobe iza koje dopiru glasovi roditelja i prijatelja, posjetitelja... Kuća je i rasadnik mirisa: zapuhani lonac i omamljujuća toplina ručka iz kuhinje, smirujuća svježina postelje u koju su nas spuštali, šaputali priče, svete rećenice i noćne molitve, kutije iz kojih su izvirivale igračke, tajni kutkovi ormara u kojima se ispod odjeće roditelja miješao miris parfema i vanjskog svijeta sa papirnim isparenjima nerazumljivih dokumenata i kutija sa starim slikama, a u koje smo se zavlačili istražujući poput arheologa slojeve obiteljske prošlosti... U takvim i sličnim zvukovima i mirisima prepoznaćemo najprisnije događaje koji se svakodnevno isprepliću u domu, te oćutiti spokoj intime obojen ćulnim sjećanjima.

Kuća, nadalje, nije samo objekat u kojem obitava i živi jedno domaćinstvo. Ona može biti sinonim i poprimiti različita znaćenja, s obzirom na to kakvo mjesto predstavlja i simbolizira. Svakodnevno koristimo brojne simboličke sintagme koje upućuju na različita znaćenja kuće. Tradicionalno, pod kućom se smatrao korijen krvnog porijekla i zajednice, vezu s plemićkim porijeklom, nasljedstvom – ‘*aşabiyya*. Kuća je bila dom znanja, sinonim za obrazovnu instituciju, pa otuda *Kuća mudrosti (Bejtul Hikme)*; knjige štampaju izdavačke kuće; kad se ukopa neki državnik u rezidenciji u kojoj je živio i radio onda to grobno mjesto postaje *Kuća cvijeća*; tamo gdje se „ne zna ni ko pije ni ko plaća“ biće luda *kuća*; ekranizacijom nastaje *Pozorište u kući*; sportistima je kruna karijere kad dospiju u *Kuću slavnih*; u savremenim gradovima živi se u kućama koje bi u Le Corbusier nazvao *mašinama za stanovanje*, Moisei Jakovljević Ginsburg gradio je *kuće komune*; visoko potehnologizirana društva osmislila su koncept *Pametne kuće*; vremenom je postala i simbol

političke, vojne i ekonomske moći poput *Bijele kuće* (*The White House*) u Washingtonu; sve do *javne kuće* kao sinonima za moralni sunovrat prostitucije. U ovom zadnjem primjeru, budući da sve ima svoju suprotnost, moguće je postaviti pitanje: ako postoji *javna kuća*, kakva bi onda to bila ona *kuća* koja nije *javna*? Možda onda kada nije sve u sukobu s Kućom? Jer “ulica nikog nije čovjekom učinila!”. Pa je kuća rasadnik niza tipova ličnosti: čovjek može biti raspikuća, stokuća, može neko nekoga raskućiti, postati beskućnik, odgovoran čovjek je kućanik koji se nastoji skućiti. Čovjek, naposljetku, može biti i skućen, postajući talac samoće i neostvarenosti. Tako i kuća, kao i čovjek može biti živa i mrtva; ona kuća u kojoj je uspostavljena infrastruktura je živa; bez intelektualne, emocionalne i socijalne infrastrukture je samo ljuštura, zdanje bez života. Kuća bez života je grobno mjesto. Po toj analogiji, kuća kao svemir u malom, može odražavati i život u ne-prirodi, život u ne-kući, ne-domu.

Brojne su odgojne poruke neodvojive od kuće – roditelji djecu koja su neposlušna „tjeraju u kuću“, prijete da će ih „vratiti kući ako neće slušati“, naposljetku, prije svake odluke kuća je najbolje mjesto gdje treba nešto „da prenoći“, zbog čega poprima obilježja dugoročno orijentirane kulture (Hofstede, 2005). Gotovo cijeli studij bilo koje društvene nauke sadržan je u svakodnevnim iskazima poput: „sve je to iz kuće izašlo!“, „iz kakve je kuće ona osoba?“, „šta se ponese iz kuće to te prati cijeli život“, „gdje čeljad nije bijesna, tu ni kuća nije tijesna“, savjeti da „neke stvari treba da ostanu u četiri zida!“ i „to se ne iznosi iz kuće!“, „pometi prvo ispred svoje avlije“, boemska zapitanost „šta ću kući tako rano?“, naposljetku, za nekog će se čak konstatovati da je „iz dobre kuće“... na mnogo načina se čovjek poistovjećuje s kućom porijekla, ali svaki čovjek je cijeli život član nekog domaćinstva pa izlaskom iz jedne uvijek može napraviti bolju od prethodne ili bar renovirati postojeću kuću. Veliki je broj izreka koje obuhvataju suštinu i filozofiju života a u njima je simbolički sve obuhvaćeno kućom poput: „Svuda pođi, svojoj kući dođi!“

Kuća se gradi mudrošću, a ispunjava razumom, redom i blagošću. Kuća intimnosti ima svoju intelektualnu, emocionalnu, moralnu i socijalnu infrastrukturu. Kao što podjele u jednoj državi dovode do raspada tog društva tako i podjele u kući dovode do raspada domaćinstva. Kvadratura i dimenzije kuće nisu nikakav prediktor skućenosti ili ugodnosti ukućana, kao što ni fizička konstitucija ne garantira moralnu i intelektualnu izgrađenost čovjeka. Neko ko se skućio u materijalnom pogledu može biti vrlo skućen u emocionalnom i socijalnom objektivnom i subjektivnom smislu.

Kao što kuća izgleda različito u različitim godišnjim dobima, tako različito izgleda u životnim dobima, individualnim, obiteljskim i bračnim ciklusima njezinih ukućana: u ciklusu “medenog mjeseca”, ciklusu male djece i intimnog

statusa supružnika, kuća je živahna, dinamična, sva u proljetnom bujanju, posvećena izgradnji povjerenja, neovisnosti, kipi od inicijative i marljivosti. U ciklusu srednjeg braka, adolescenata i generativnosti, plodnost se očituje u svim aktivnostima, ambicije i planovi kuću čine rasadnikom u „poslovnoj njivi“ a uzavrelim loncem koji kipi nad „ognjištem“ u kuhinji. U ciklusu starenja, „praznog gnijezda“, kad se jedan životni krug orijentacije zatvara, da bi se novi, prokreacije otvorio, kuća je troma, pospana, bolešljivo kašljuca, ponekad *ters* (namćor), očajava dok šepa, pomalo *ronda* (zanovijeta) i teži integritetu.

Kuća se neprestano sanja...

Tako i psihoanaliza u sanjanju kuće traga za različitim značenjima u zavisnosti od prostorija koje je osoba sanjala, dok svakoj prostoriji odgovara različita razina psihe. Chevalier i Gheerbrant (1994) u vanjskom dijelu kuće prepoznaju masku ili čovjekov privid, krov je glava ili duh, kontrola svjesnog, niži spratovi i podrum označavaju razinu nesvjesnog i nagone, kuhinja simbolizira unutrašnji razvoj, konstantne psihičke promjene i preobrazbe. Kretanja u kući, ovisno da li su silazna ili uzlazna, izražavaju neku nepromjenljivu ili stagnirajuću fazu psihičkog razvoja, fazu koja može biti progresivna ili regresivna, ona koja produhovljava ili materijalizira. I prema Bašlaru kuća označava unutrašnje biće, dok spratovi, podrum i tavan simboliziraju različita stanja duše. Podrum je u toj duhovnoj hijerarhiji nesvjesni dio, a tavan predstavlja duhovno uzdizanje. U toj manifestnoj strukturi, Bašlar prepoznaje metafizičke otkucaje srčanosti zidova, hrabrost krova, te stanje u kojem je kuća u stalnoj borbi između zemlje i neba. U Ibn Sirinom *Velikom tumaču snova* kuća zauzima neobično važno poglavlje. Ibn Sirin navodi: *sve što se sanja u vezi s KUĆOM, bilo da joj nešto nedostaje ili da joj je dodato, bilo da se ruši ili popravlja, sve se to odnosi na onoga koga kuća simbolizira* (Ibn Sirin, 2008:322). Prema ovom autoru, *kućna vrata* i *prag* simboliziraju ženu, domaćicu, *zaključavanje vrata* suzdržavanje od grijeha, *zamračena kuća* lošu narav, stanje *zida* je stanje čovjeka, *strop* visoki ugled u društvu, *stepenice* upućuju na sredstva i pomagala za postizanje visokog položaja i ugleda, *dvorac* ako ga sanja grješnik simbolizira tjeskobu, a ako ga sanja čestiti čovjek onda pobožnost i čast... Na ovo bi mogli dodati da bi ostave i špajz mogli upućivati na akumulirana iskustva i nagomilane (ne) obrađene informacije i emocije. Bijeg od buke vanjskog svijeta i napornog rada, fotelje i kutkovi rezervirani za pojedine ukućane, centralno mjesto za domaćina kuće – sve su to događaji koji dom pretvaraju u povremena svetišta. Cjelokupnu konstrukciju kuće, počev od temelja, rasporeda spratova i prostorija, stambenog prostora, do tavana i krova, pa potom vanjskih zidova, fasade, izolacije, oluka i dimnjaka, kao da sintetizira i kosmički obuhvata ognjište. Svi dijelovi kuće su vanjska manifestacija ognjišta.

U našim smo se kućama redovno okupljali oko *sofre* koja u različitim značenjima označava ne samo mjesto objedovanja, već na arapskom jeziku i put(ovanje) (مسافر, سفرة ج سفرات), poputbina, jelo za put, putni(čki), putnik (مسافر, سفري), put(ovanje), otputovati, otpremiti, vožnja, ekskurzija (سفرية); ali čak i izmiriti, posredovati između (سفارة), pa je to i mjesto primanja gostiju (*musafir*) ali i otkrivanja (lica, naprimjer, kuće) (*mesafir*) (Muftić, 2004:652)... Drugi termin koji se koristi sa istom grupom značenja, riječ *me'edeba* (مأدبة), upućuje na značenje gozba/sofra (مأدبة, تأدبة), odgojen, pristojan uljudan (متأدب) (Muftić, 2004:19), ali u sebi sadrži i riječ odgoj (أدب)³. Trpeza/gozba/sofra tako mogu (o)značiti mjesto gdje se odgaja (odgajalište) i obrazuju čula. Ovim povezanim značenjima koje pojmovi sadrže kao da se želi ukazati na važnost kuće, ognjišta, sofre, centralnog mjesta na kojem se usvaja kultura, putem socijalizacije stavlja u funkciju društveno prihvatljivog, ponašanja i govora koji je u procesima enkulturacije i socijalizacije rezultirao kultiviranošću, dakle, odgojenošću. To centralno mjesto odgojnih zbivanja čini se nezaobilaznim u procesu usvajanja i prijenosa svih duhovnih kapitala⁴. Zanimljivo je istaknuti kako riječ *sofra* ima isti korijen kao i putnik, putovanje, poputbina, pa nas poziva na razmišljanje o tome na koje se to putovanje za sofrom pripremamo⁵?

Svaka kuća podrazumijeva i nekakvu ogradu kojom se odvaja od svijeta. Ograda se kao i kuća mora održavati, njom se funkcionalno i simbolički razgraničava javna i privatna sfera. Nameće se pitanje: šta je ostalo od procesa usvajanja simboličkih predstava svijeta u društvima kada se dešava dramatični

³ Vidjeti objašnjenje pojmova „edeb“ i „terbijet“ u: Nadarević, Dina Sijamhodžić. "Pojmovi edeb i terbijet u definiranju islamskog odgoja i obrazovanja." *Novi Muallim* 35 (2008): 42-48.

⁴ U arapskom jeziku nebrojeni su primjeri povezanosti mnoštva pojmova istim korijenom. I sama kuća, dom, stan, prebivalište, na arapskom *mebiit* (مبيت), je stalno mjesto povratka, povratak – *merdzi* (مرجع); pribježište, azil, mjerodavna instanca, ishodište, referenca, porijeklo, uputstvo (Muftić, 2004:515). Kuća je primarno jezgro svih pedagoških odnosa – *el-alaakaatu-t-terbevijjetu* (العلاقات التربوية), jer je (između ostalog) i *alakatun* veza, odnos, relacija (Muftić, 2004:1000), kuće nema bez autoriteta, na arapskom – *merdzi 'jjetun* (مرجعية) koji stalno traži ponavljanje, pregledanje – *muradzaatun* (مراجعة), a sve povezano istim korijenom *redžea* (رجع) – vratiti (se), ponoviti; dakle, mjesto kojem se stalno vraćamo. Kuća bi trebala biti rasadnik kućnog, domaćeg, pitomog – *bujutijun* (بيوتي), jer je kućni, domaći, pitom – *bejjitij* (بيي) (Muftić, 2004:144), a valjda u takvom pitomniku i vas-pitan. Pošto kuća podsjeća na srce – *qalb* (قلب), koje se (pre)okreće, prevrće; vrši inventure, mijenja smjerove (*qalbu-l-hareke*) (Muftić, 2004:1224), potom u neprestanim kontrakcijama skuplja – *qabd* (قبض), steže, može biti potištena, deprimirana, može se smanjivati (Muftić, 2004:1160); ali se i širi, otvara – *bast* (بسط) prima (ispriku), otvora šaku, dlan, pruža ruku (Muftić, 2004:98). Kada prestane da kuca kao i svako drugo mrtvo srce kuća se može spolja i osušiti (*aqlebe*) (Muftić, 2004:1224).

⁵ Naposljetku, u bosanskoj tradiciji postoji izreka: „Ako želiš nekoga da upoznaš trebaš s njim putovati, trgovati i pojesti vreću soli!“

raspad prostora i vremena u kontekstu savremenog urbanog planiranja, te kako se to odrazilo na ponašanje čovjeka?

Antropološka perspektiva obogatila je društvene nauke i učinila legitimnim rasprave o transformacijama koje su pogodile porodicu diskusijama o „drugim“ društvima. Otkako se institucija braka preispituje, a stopa razvoda raste, sasvim su korisne usporedbe sa iskustvima drugih društava s ciljem boljeg razumijevanja onoga što se dešava na Zapadu. Takve analize i usporedbe ukazuju na činjenicu da zapadnjački model, nasuprot uvriježenom mišljenju, ne samo da ne može predstavljati univerzalni model, već je u izvjesnom smislu izuzetak.

Naredni primjeri, kojima se u simbolici kuće i objašnjenju čovjeka analizom kuće pozivamo na istraživanja Piera Bourdijea, Clifforda Geertza, Ervinga Goffmana i Edward T. Halla, ne predstavljaju tek puku moralno-estetsku nostalgiju. Kako smo već naglasili, nakana je da se određenim odnosima između ljudskih uvjerenja i praksi uđe dublje u simboličku neodvojivost stanja kuće i njezinih stanara.

„NEMOJ SJEDITI NA PRAGU!“

Sva svjetska društva, bez obzira na srodstveni sistem, organizirana su oko manjih cjelina povezanih sa ognjištem i posteljinom kao centralnim prostorima kuće. Martin Segalan (2009), pozivajući se na brojna antropološka istraživanja, navodi da bi se moglo govoriti o svojevrsnoj univerzalnosti bračne jedinice (vjenčani par s djecom) u nastambama organiziranim oko nekog tipa ognjišta. U svakoj kulturi kuća je prema arhitektama materijalizirani simbolički svijet u malom. Chevalier i Gheerbrant (1994) tradicionalnu kinesku kuću (*ming tang*) opisuju kao objekat četvrtastog oblika, koji se otvara prema suncu koje izlazi kako bi domaćin gledao prema jugu poput cara u svojoj palači. Prema istim autorima, arapska kuća je četvrtasta, okružena ili u sebi obuhvata dvorište s vrtom, bunarom u sredini i predstavlja svijet zatvoren u četiri dimenzije, čije središte evocira na raj/džennet, potpuno otvoren prema nebu. Kuća starosjedilaca je utemeljena i zidana, sa uglovima usmjerenim prema stranama svijeta. Prostorije odijeljene za različite aktivnosti u funkciji su primanja prostorno-vremenskih konvergencija, građevine zidane od prirodnih materijala čiji rok trajanja određuje prosječni ljudski život na zemlji sugerirale su prolaznost i metafizičko gravitiranje tijela zemlji, a duše nebu. Zato su u središtu svih urbanih cjelina prostorom i vremenom dominirali groblje i vjerski objekti, da svakog zaboravnog prolaznika svakodnevno podsjetite na takvu simboličku odrednicu prostora i vremena. Kuća nomada tradicionalno je najčešće kružnog oblika, bez fiksiranih strana, otvorena prema svim stranama svijeta, napravljena od fleksibilnih i lako složivih materijala, pogodnih za transport. U

zapadnjačkim društvima u kojima dominira vlažnija i hladnija klima tipična je gradnja objekata od čvrstih materijala sa fiksnim prostorijama koje čine strukturu porodične stambene jedinice. Nasuprot njima, u društvima koja žive u toplijim krajevima, boravište se gradi od materijala za privremenu upotrebu, a objekat se po potrebi i sa promjenama koje vremenom nastaju u domaćinstvu može prilagođavati i doradivati novim prostorijama. Ova dva tipa objekata razlikuju su po tome što bi se prvi mogli označiti kao društva sa fiksnim prostorima u objektima, a drugi sa polufiksnim i nefiksnim prostorima. Sve bi to ujedno, mogle biti i slike čovjeka tih kultura.

U detaljnoj studiji kabilske kuće (berbersko pleme Veliki Kabili u subsaharskom pojasu) Pjer Burdije (Pierre Bourdieu) zapaža opozicije *muškog i ženskog principa te kardinalne orijentacije* kuće (Burdije, 1999). Svi postupci organizacije i aktivnosti kuće usklađeni su sa onim što Pjer Burdije naziva *kardinalnom orijentacijom*, a imaju za cilj usmjeriti ponašanja i postupanja grupe ka pravcima u prostoru koja simbolički garantiraju prosperitet i plodnost. Kuća je tako zamišljeni, definirani, a potom i doživljeni prostor centralnosti i svih orijentacija svijeta. Ovi ciljevi su naposljetku sadržani već u brojnim značenjima glagola *qabel* što znači ne samo sresti, upoznati se, okrenuti se, suočiti se, časno se oduprijeti i dostojanstveno primiti, već i razmišljati o budućnosti, te biti okrenut ka Istoku (*Iqibla*) i ka budućnosti (*qabel*). Istovremeno sam naziv Kabili potiče od *kabiiletun*, što znači pleme, dok *mustakbel* znači budućnost.

Kabilska kuća je podijeljena prema načelima privatnog i javnog života, odnosno između pune svjetlosti dana i tajne noći, te suprotnostima visokog i plemenitog, te niskog i mračnog dijela kuće. Muški princip počiva na simbolima dana i elementu vatre, a ženski princip na simbolima noći i vode⁶. Iste suprotnosti od kojih je organiziran kosmos nalaze svoje podudarnosti u svijetu kuće kao mikrokosmosu ili mikrosvijetu. Tako *kardinalne orijentacije* kuće i temeljni principi na kojima kuća u fizičkom i duhovnom smislu počiva odražavaju sve podudarnosti na relaciji makrosvijet-mikrosvijet, neprestano usklađujući opozicije vanjskog i unutrašnjeg svijeta. Ovim se nagovještava podjela aktivnosti i zaduženja po istom principu u vanjskom i unutrašnjem svijetu kuće, koji se uvijek susreću i isprepliću oko ognjišta, „pupka“ kuće, poistovjećen sa majčinim stomakom, maternicom, bremenitošću i unutrašnjom

⁶ Prema Burdijeu, istovremeno je i tačno i pogrešno reći da se spoljni svijet suprotstavlja kući u smislu suprotstavljanja muško-ženskom, kao dan noći, ili vatra vodi, jer se opozicije mogu razumijevati isključivo svojim suprotnostima, a svaka se suprotnost dalje dijeli na sebe i na svoju suprotnost. Primjeri kojima Burdije pojašnjava ove principe su podjela dana na periode dana i noći, podjela dana na dnevno-dnevni dio (jutro) i dnevno-noćni dio (večer), nadalje se godina dijeli na suhi i vlažni dio sezone, s tim da suha sezona ima svoj i suho-suhi, ali i suho-vlažni dio.

plodnošću kućnog sistema. Ovo podsjeća na Bašlarovu analogiju prema kojoj je kuća također i ženski simbol utočišta, zaštite koju dijete prima na majčini grudima (Bašlar, 1969). U središtu kućnog sistema tinja žar unutrašnje svjetlosti, izvorišta topline, sigurnosti, privrženosti, pripadanja, ljubavi, kućnog (samo)poštovanja, integriteta i realiziranosti, djelokrug aktivnosti u kojem je neprikosnoven autoritet žene. To fizičko i duhovno središte kuće, rekli bismo, žarišna je tačka susretanja vatre, zemlje, zraka i vode, suhog i vlažnog, tame i svjetlosti. Nadalje, kabiljska kuća svojom organizacijom prostora usmjerava svakodnevna ponašanja ukućana ka interpretaciji onoga što doprinosi prosperitetu i usklađen je sa vjerovanjima, pa značaj koji se pridaje načinu na koji je kuća okrenuta ispisuje „tekst“ i glavnu temu kulture, svojevrsnog smisla kojeg ljudi pridaju životu. Fasada kuće u kojoj živi glava obitelji i u čijem sastavu je štala, gotovo uvijek je okrenuta ka istoku, dok se glavna vrata obično nazivaju istočnim vratima, ili uličnim, velikim vratima. Nasuprot licu ili fasadi kuće u prostor bašte se ulazi/izlazi kroz uska ili mala vrata – vrata koja koriste članovi obitelji i dio je privatnog prostora koji služi za unutarobiteljsku interakciju sa pozadinskim prostorom. Na ovaj je način kardinalnom orijentacijom kuće osigurano da se kretanje ka kući usmjerava po pravilu iz pravca istoka ka zapadu; isti princip kretanja zapaža se na njivi kada orač usmjerava svoje volove uprežući ih sa zapada ka istoku, istovjetno žeteoci se redaju licem prema Kibli, kao što se i prilikom prinošenja kurbana (žrtvovanja životinja) glava životinje okreće ka istoku, a prilikom pogreba desna strana umrlog isto tako okreće ka istoku⁷.

Unutrašnje ustrojstvo kuće ima potpuno obrnutu orijentaciju u odnosu na vanjsku stranu kuće. Burdije zapaža da svakoj spoljnoj strani zida odgovara dio unutrašnjeg prostora, pa tako unutrašnja i mračna strana zida fasade predstavlja zapad kuće, mjesto za san, dok vrata simbolički odgovaraju „vratima godine“, početku vlažne sezone i poljoprivrednih aktivnosti. Spoljnjem sjeveru odgovara unutrašnji jug i ljeto, spoljnjem jugu odgovara unutrašnji sjever i zima. Podjela kuće na tamni dio koji predstavlja zapadnu i sjevernu stranu odgovara podjeli godine na vlažnu i suhu sezonu.

U ovom se sistemu posebna simbolička vrijednost pridaje pragu koji je u funkciji „magične“ granice, mjesto prelaska i susreta dva prostora, svijeta, mjesto gdje se svijet obrće iz jedne perspektive u drugu, mjesto inverzije osnovnih suprotnosti vanjskog i unutrašnjeg. Kućni prag funkcionira kao međaš između vanjskog i unutrašnjeg, ovostranog i onostranog. Zbog toga

⁷ U ovoj tradiciji se vjeruje da *sve što dolazi sa zapada donosi nesreću, a vrata okrenuta u tom pravcu mogu primiti samo tamu i jalovost* (Burdije, 1999:61). Dakako da bi i u ovom slučaju odnos Istok-Zapad valjalo promatrati mnogo prije u svom vertikalnom, nego u horizontalnom odnosu.

lokalni zakonik obeshrabruje „zatvaranje vrata“ gostima – zatvorena vrata simboliziraju oskudicu i jalovost, *sjesti na prag znači zakrčiti prolaz sreći i bogatstvu*, pa se želja za blagostanjem u ovom narodu iskazuje izrekama *neka tvoja vrata ostanu otvorena* ili *neka tvoja kuća bude otvorena kao džamija* (Burdije, 1999:47). Ritual izuvanja obuće ispred praga je simbolički čin izlaska iz vanjskog i ulaska u unutrašnji svijet, ostavljanja onoga što pripada materijalnom i okretanje ka duhovnom, pristajanje na inverziju lica i naličja, kako svijeta i kuće, tako i samog čovjeka (vanjskog – arapski: *zahir*; unutrašnjeg – arapski: *batin*).

U virtualnoj stvarnosti i svijetu koji živi na društvenim mrežama uspostavljena je nova hijerarhija čula, pa je oko postavljeno na vrh te piramide. U okulocentričnom svijetu taktilno je na dnu hijerarhije čula. Bez noge i stopala socijalna distanca se razvukla do neslučenih daljina, a ritual izuvanja obuće na pragu, ukoliko je iščezao, utoliko nagovještava dokinutost kućnog praga, *topraka*, bez kojeg se dokida i svako razgraničenje javnog i privatnog.

U svom odnosu prema prostoru, čovjek ove kulture prepoznaje utjecaj uređenja okoline na ponašanje, napose, na ono što bi se moglo pripisati sudbini. Šta nam o interakciji prostor-čovjek kažu savremena istraživanja?

Stambeni prostor iscertava oštru granicu između privatnog i javnog, kako Martin Segalan (2009) naglašava, to je mjesto koje se danas ostvaruje intimnost domaćinstva. Prema istoj autorici, jedna od teza o „modernizaciji“ porodice smatra da se porodica može razumjeti proučavanjem rasta privatnosti stambenog prostora, ali zasigurno, i utjecaja takvog prostora na ponašanje ljudi u savremenim društvima. Postoje vrlo ozbiljne studije koje se bave vezama između iskustva življenja u određenom fizičkom prostoru i utjecajem prostora na socijalne interakcije. U takvim studijama promjene u ljudskom ponašanju, a koje su u direktnoj vezi sa organizacijom prostora u kojem se živi i radi, obuhvaćene su pojmom *proksemika* (*proxemics*). Pomenuti termin označava analizu ponašanja čovjeka u prostoru, definiranje ljudske upotrebe prostora, odnosno razumijevanje manifestacija i pripadajućih determinanti relacije prostor-ponašanje. Jedno od najpoznatijih stajališta je ono Edwarda T. Halla (Hall T., 1970; Hol, 1976; Hall, 1990) koji je vrlo uvjerljivo objasnio povezanost socijalnih interakcija sa fizičkim prostorom i posljedicama na ljudsko ponašanje s obzirom na prostor.

Hall ističe da se organizacija prostora s obzirom na namjenu može promatrati kroz *sociofugalnost* i *sociopetalnost*. *Sociofugalni prostori* su oni čija je svrha da ljude drže odvojenim, dok su *sociopetalni prostori* čiji je primarni zadatak da ljude okupljaju i drže zajedno. Zasluge za ovakvu podjelu

prostora Hall pripisuje kanadskom ljekaru Humphry Osmondu koji je prvi zapazio ove razlike⁸.

Ono što je, kako objašnjava Hall, privuklo Osmondovu posebno pažnju je novoizgrađeno „uzorno“ žensko gerijatrijsko odjeljenje u bolnici u kojoj je radio. Sve je bilo novo, uredno, raspolagalo je s dovoljno prostora, a boje zidova su bile vesele. Jedini problem bio je u tome što su pacijenti duže ostajali na odjeljenju, činilo se da manje razgovaraju jedni s drugima. Postepeno su postajali poput namještaja, trajno i nečujno zalijepljeni za zidove u pravilnim razmacima između kreveta. Osim toga, svi su djelovali depresivno. Osjetivši da je prostor više sociofugalan nego sociopetalan, Osmond je angažovao pronicljivog mladog psihologa Roberta Somera da istraži ovaj fenomen kako bi saznao što više o utjecaju rasporeda namještaja i komunikacije između osoba u tom prostoru. Tragajući za što prirodnijim okruženjem u kojem će se ljudi osjećati opušteno i ugodno, osmislio je niz različitih situacija razmještaja namještaja i pratio ponašanje uposlenih i pacijenata. Nakon početnih negodovanja, zbog „upada“ u teritorijalnost kojim suvereno vlada, medicinsko osoblje je naposljetku nevoljko pristalo da klasični raspored stolica u „vojničkom“ poretku duž zidova raspoređi i na drugačiji način, stavljajući u određenim uglovima i male stolove između stolica. Somer je na temelju opserviranja tokom pedeset različitih sesija zaključio da se interakcija za šest puta povećavala kad su sudionici eksperimenta koristili prostor u kojem je raspored stolica i stolova dovodio osobe u situaciju interakcije lice-u-lice, dok je interakcija bilo dvostruko više kada bi sudionici sjedili jedni pored drugih. Čitanje je također postalo frekventnije, jer je promatranim osobama u novom rasporedu povećana mogućnost za interakciju stolovima koji su postavljeni između stolica, te im je na taj način olakšano korištenje časopisa. Ovaj jednostavni eksperiment samo je potvrdio polaznu pretpostavku kako organizacija polufiksiranih prostora, uz uvažavanje zakonitosti sociopetalnosti

⁸ Da bi objasnio važnost organizacije fiksiranih i polufiksiranih prostora, Hall navodi sljedeći primjer. *Prije nekoliko godina, talentovan i pronicljiv ljekar po imenu Humphry Osmond je zamoljen da vodi veliki medicinski i istraživački centar u Saskatchewanu. Njegova bolnica je bila jedna od prvih u kojoj je odnos između polufiksiranog prostora i ponašanja jasno demonstriran. Osmond je primijetio da neki prostori, poput željezničkih čekaonica, imaju tendenciju da razdvajaju ljude. On ih je nazvao sociofugalnim prostorima. Drugi, kao što su separei u staromodnoj apoteci ili stolovi caffèa na francuskim trotoarima, imaju tendenciju da zbliže i spajaju ljude. To je nazvao sociopetalnim prostorima. Bolnica u kojoj je bio zaposlen je obilovala sociofugalnim prostorima, a oskuđevala je onim koji bi se mogli nazvati sociopetalnim. Nadalje, zaposleno osoblje i medicinske sestre preferirale su sociofugalne u odnosu na sociopetalne prostore jer ih je bilo lakše održavati. Stolice u hodnicima, koje bi se našle u malim krugovima nakon radnog vremena, pomjerane samovoljno od strane pacijenata tokom dana, uskoro bi bile uredno postrojene na vojnički način, u redove duž zidova (Hall, 1990:108).*

i sociofugalnosti, na gotovo dramatičan način u proksemičkom smislu utječe i na ponašanje ljudi. Navedeni primjer sjajan je uvod i za analizu ponašanja ukućana s obzirom na posljedice kretanja u fiksnim, polufiksnim i neformalnim prostorima, ali i s obzirom na uočene promjene u pogledu sociopetalnih i sociofugalnih organizacija prostora.

Unutrašnje uređenje kuća u pogledu fiksnih i polufiksnih prostora neizostavno određuje i ponašanje ukućana. Što je više mjesta koja omogućavaju sociopetalnost, odnosno upućenost osoba jednih na druge i zbližavanje, to će aktivnosti koje ih drže zajedno biti više. Ovo može biti važna sugestija za one koji u uređenju svojih domova više pažnje poklanjaju namještaju (i mogućim oštrim ivicama namještaja) nego ugodnosti i slobodnom kretanju ukućana, posebno djece.

Svaka kuća uređena je prema nekom unaprijed osmišljenom prostornom planu. To planiranje podrazumijeva da svakoj aktivnosti pripada određeni prostor koji će ispunjavati tačno određene funkcije (pripremu hrane, zabavu i druženje, odmor, održavanje higijene), odnosno da svakodnevni događaji zahtijevaju odgovarajuću organizaciju prostora⁹. Može se desiti da neke od

⁹ Treba naglasiti da ono što je fiksna karakteristika prostora u jednoj kulturi istovremeno može biti smatrana polufiksnom u drugoj kulturi. U Japanu, naprimjer, stambeni objekti se grade tako da pregradni zidovi između prostorija budu pokretni, otvaraju se i zatvaraju, prilagođavajući se promjenama dnevnih aktivnosti. U Sjedinjenim Državama se ljudi zbog različitih aktivnosti sele iz sobe u sobu ili iz jednog dijela prostorije u drugi, bilo da se radi o objedovanju, odmoru, zabavi, spavanju, radu, ili druženju sa rodbinom i prijateljima. U Japanu je prilično uobičajeno da osoba ostane na jednom mjestu dok se aktivnosti mijenjaju, ali je zato omogućeno da prostor u kojem se boravi bude multifunkcionalan. Nadalje, gost u kineskom domu neće pomjerati stolicu bez dopuštenja ili prijedloga domaćina. Takav postupak bio bi ravan pomjeranju ekrana ili bilo kojeg drugog dijela namještaja od strane gosta u zapadnim kućama jer ono što Kinezi smatraju fiksnim karakteristikama prostora Amerikanci najčešće tretiraju kao polufiksni prostor (Hall, 1990). Na sličan način Sayyed Hosein Nasr (1994) opisuje tradicionalnu kuću u bilo kojoj *medini* (islamskom konceptu grada). U takvim kućama je namještaj u posve drugom planu, a funkcija prostora se prilagođava dnevnim potrebama i aktivnostima ukućana. Fiksni prostori su mnogo više vezani za odijeljene prostorije muških i ženskih članova porodice kako bi se obezbijedila intimnost svim članovima domaćinstva, te eventualno za prostor bašte koji opet mora služiti principu privatnosti. Kako navode Grabrijan i Neidhardt (1957), u kućama orijentalnog porijekla prostori nisu diferencirani po potrebi kao u evropskim kućama (dnevne, primače, gostinjske, trpezarije, spavaće) već su vrlo fleksibilno organizirani pa se preko dana koriste za dnevne, a noću se vrlo jednostavno preurede za noćne aktivnosti. To omogućava i izbor prigodnog namještaja koji nije fiksiran i slobodno može cirkulirati i pomjerati se prostorijom, kao što su *sećije*, *sofre*, *musandere*, tj. ograde iza kojih su ormari, peć i ulaz u prostor. Objeduje se u sjedećem položaju na koljenima, a nakon te aktivnosti svi se priručni rekviziti, poput *sofre*, *sinije*, *bošče*, posuda i pribora za jelo lako sklanjaju i odnose ostavljajući sobu slobodnom za druge aktivnosti. Grabrijan i Neidhardt također primjećuju kako je i ljudsko držanje u kulturama različito, pa ne samo da arhitektura govori mnogo toga o samoj kulturi i civilizaciji, već objašnjava i unutrašnju diferencijaciju prostorija, te odnos fiksnih i nefiksnih prostora.

prostorija imaju višestruku namjenu ili ih je moguće po potrebi preuređivati. Edward Hall primjećuje da ljudi koji žive u neredu ili stanju konfuzije su najčešće oni koji ne uspijevaju da klasificiraju aktivnosti u prostoru i vremenu prema dosljednom ili predvidljivom prostornom planiranju. On zaključuje da su *raspored i organizacija fiksiranih, polufiksiranih i neformalnih prostora od iznimnog značaja jer u slučajevima poremećaja može proizvesti šizoidnu nepovezanost i izolaciju* (Hall, 1990:101).

Zanimljivo je da suprotstavljene principe i kardinalnu orijentaciju, u čisto književnoj formi, koristi i Dževad Karahasan u eseju *Sarajevo, unutrašnji i vanjski grad*. Tu su odnosi u Gradu, između Čaršije i mahale, te javnog i privatnog lica kuće prikazani kao mjesta koja prostorno i vremenski potiču toleranciju i uvažavanje intimnosti¹⁰. U Karahasanovom opisu Grada i Čaršije moguće je čitati i istovjetnost odnosa između Kuće i Ognjišta – Kuća je kao i Grad svijet u malom, analogno tome, svaki ukućanin je Kuća u malom, Grad u malom, Svijet u malom, sa svojom dvostrukom ograđenošću, okrenutošću prema sebi i prema Kući, Gradu, Svijetu. Ognjište je središte Kuće, unutrašnjost i otvorenost istovremeno, dok se povlačenjem u zasebne sobe i intimne prostore, svaki ukućanin iz unikatnosti i univerzalnosti vlastitog obiteljskog sistema povlači u individualnu posebnost. To je ujedno i prvi

Dok Evropejac stoji ili sjedi na stolici za stolom, čovjek Orijenta mnogo više radnji obavlja čučajući, u tom položaju se čak i odmara. Ovaj položaj najsličniji je položaju djeteta u majčinoj utrobi. U prostorijama u kojima radi i boravi evropski čovjek sve je zakrčeno od visine stola pa je čilim gotovo i nepotreban – u orijentalnim prostorijama sve je zastrto čilimima jer se mnogo više vremena provodi u držanju tijela uz tlo. Dnevne aktivnosti, uključujući objedovanje, obavljaju se uz sofru koja je prilagođena svojom visinom osobi koja sjedi na koljenima. Zbog toga je evropski stambeni horizont nešto iznad stola, a orijentalni se zbog manje namještaja pruža već od poda. U orijentalnim prostorijama se sav namještaj sklanja u uglove odaja, postavljajući fiksno najčešće sećiju duž prozorskih zidova, pa centralni prostor ostaje čist i prazan. Nasuprot istočnim kulturama, u zapadnim je mnogo važniji namještaj i raspored pokućstva po sobama. Ovi i brojni drugi primjeri proistekli iz kroskulturalnih istraživanja pružaju priliku da razumijemo raznolikost ljudskog odnosa prema prostoru.

¹⁰ *Čaršija, koja je dvostruko ograđena od vanjskog svijeta, u tehničkom smislu je sama unutrašnjost, ne samo zbog te dvostruke ograđenosti, nego i zbog toga što je geometrijsko središte. Ali ona je i u semantičkom smislu unutrašnjost, jer je unutrašnjost, kažu ezoterici, uvijek otvorena, semantički otvorena jer u sebi potencijalno sadrži sve što je u vanjskom moguće...a istovremeno se na Čaršiji pokazuje ljudska solidarnost, potreba za komunikacijom, otvorenost prema drugome...* (Karahasan, 2022:14)

I dalje:

Čaršija uklanja razlike među njima koje postoje zbog njihove pripadnosti različitim kulturama, jer ih izjednačava u onome što im je zajedničko, što je općeljudsko – poslu, potrebi za materijalnim dobrima, ljubavi i zavisti, solidarnosti. Svi su oni, uza sve razlike koje među njima postoje, na Čaršiji samo ljudi i Sarajlije, trgovci i zanatlije. Zato je Čaršija, središte Grada, sama unutrašnjost i sama otvorenost. Odlazeći sa Čaršije, svi se Sarajlije povlače iz ljudske univerzalnosti u posebnost svojih kultura. (Karahasan, 2022:15)

prostor, predvorje upoznavanja sebe kroz otkrivanje drugog. Kao što je Čaršija „pupak“ Grada, tako je i ognjište „pupak“ kuće. Odnos između ljudskih uvjerenja i praksi u pogledu obrnutih principa opisana je u pasusima o mahali i kardinalnoj orijentaciji kuće¹¹. Karahasan opisuje bosansku kuću na sličan način na koji bi mogli opisati čovjekovu okrenutost prema vani i prema unutra, lice koje koristi za javnost i intimnost, igra obrnutog odražavanja jednaka je strukturi Grada u odnosu na Čaršiju i mahale. Lice kuće je tehnički zatvoreno, ograđeno visokim zidom prema ulici i gradu, dok je unutrašnja strana kuće uređena tako da naglasi okrenutost prema središtu, kućnom ognjištu. S prednje strane se ulazi u kuću, na nju dolaze gosti, s te strane se odvija komunikacija sa vanjskim svijetom. Intimni prostor zadnje strane kuće je tehnički otvoren, spojen s vrtom ili baščom, kuća je ugrađena u brijeg i diše s prirodom, ali zatvorena za javnost, ta je strana namijenjena isključivo ukućanima, pa se na toj strani odvija komunikacija s unutrašnjim svijetom, intimnim prostorom Kuće.

Iz prethodnih primjera moguće je uvidjeti koliko su kardinalne orijentacije i umješno uređenje prostora u kojem boravimo s obzirom na utjecaj sociopetalnih i sociofugalnih regija dugoročno važni za usvajanje vremensko-prostornih odrednica ali i ponašanje ljudi koji u takvim prostorima borave. Nije li ovo korisna sugestija kojom bi se trebali rukovoditi prilikom uređenja naših kuća? Ujedno je to i prilika da napravimo analizu vlastitih domova i prepoznamo ko je su to kardinalne orijentacije, a koja sociopetalna mjesta (koja ukućane drže zajedno i na okupu) preostala u našim kućama.

Tradicionalno se u našoj kulturi od strane starijih, odgajatelja, sugeriralo da se „ne sjedi na pragu“, svojevrsnim magičnim granicama, razapet između krajnosti. Ta magična granica između svjetova je i mjesto razgraničenja vanjskog i unutrašnjeg svijeta kuće i čovjeka, simbolično razgraničenje između svih obiteljskih *inputa* i *outputa*. Simbol izbjegavanja rubnog i obezmeđušenog.

¹¹ *Sarajlije žive u kućama podignutim na padini brijega na kojem je izgrađena mahala. Svaka je od tih kuća jednom svojom stranom, i to licem, pročeljem, prednjom stranom, okrenuta ulici, dakle gradu, Čaršiji, središtu, a drugom svojom stranom okrenuta je brijegu, prirodi, vanjskom svijetu. S prednje strane kuća je zatvorena visokom ogradom od drveta, pravim zidom, koji lice kuće čini izvana nevidljivim, a sa zadnje strane, s one strane koja je okrenuta prema brijegu i prirodi, kuća je otvorena i sasvim otkrivena. S obiju strana kuće su dvorišta i vrtovi. S prednje strane, između zida i lica kuće, prednje je dvorište koje je sasvim zatvoreno i sa svih strana ograđeno, a sa zadnje strane, od kuće prema brijegu, zadnje je dvorište koje je s jedne strane zatvoreno (kućom) i s druge strane otvoreno (gotovo bi se reklo prirodno uliva u brijeg).* (Karahasan, 2022:17)

„ČUVAJ SE PROPUHA!“

Osvrtom na dekret marokanskog kralja Hasana II – kojim je stanovnicima grada Safre, smještenog dvadesetak kilometara južno od Feza, naloženo da se sve građevine prefarbaju u bež boju – Clifford Geertz započinje dubinsku analizu safruanskog stanovništva, sudbine jednog grada od vremena prije, tokom i poslije kolonijalne uprave Francuske¹². Naizgled pozitivistička i suhoparna, historijskim podacima protkana priča zapravo predstavlja uvod i kontekstualiziranje sudbine stanovnika i tipične kuće Safre, grada koji je po svemu imao odlike klasičnog „islamskog grada“ i svega onoga što bi u urbanističkom pogledu moglo predstavljati izraz najdubljih vjerskih i moralnih osjećanja neophodnih za funkcioniranje jednog grada – *medine*. U tako organiziranom gradu urbanistička rješenja su bila u funkciji postavljanja granica, zaštite intimnosti, prezira prema nadmenosti i stalnog podsjećanja na prolaznost¹³. Odlika klasične kuće u Safri je radikalna „okrenutost ka unutra“. Sa ulice, spoljašnjem posmatraču neupućenom u unutrašnjost kuća, one pokazuju jednoobrazno lice: vrata su skromno ukrašena, ponekad se nalaze sa strane kuće, bijeli zidovi i mali prozori s rešetkama (*meshrabiya*, u Bosni *mušepci*, kao i u bilo kojoj drugoj tradicionalnoj orijentalnoj kući) štite ukućane i njihovu intimu od pogleda s ulice. Status kojeg ni po čemu ne nagovještava eksterijer kuće, počinje se razotkrivati tek ulaskom (s odobrenjem domaćina) u kuću. Interijer se tada otvara od predsoblja (*hayata*) ka posebnim unutrašnjim prostorijama, baštama, sobama za prijem, odajama koje predstavljaju ženski princip kuće (kao i u opisima Burdijea i bosanske kuće) obloženim brokatom, fontanama ukrašenim zapanjujućim mozaicima, čarobno dekorisanim tepisima u čajnim salonima... I kako Geertz detaljno opisuje, spolja gledano, eksterijer bogate i siromašne kuće se nimalo ne razlikuju, dok unutrašnje uređenje, u zavisnosti od brojnosti, rasporeda organizacije prostora i prostorija, dekoracije, ili raskošnosti namještaja, tek interijerno pružaju mogućnost uviđanja da li kuća predstavlja stanište bogatih ili siromašnih ljudi. U Safri je ovakvom estetsko-moralnom koncepcijom i organizacijom grada postignuto da ulice izgledaju kao monolitni zidovi nepravilno premreženi uskim prolazima jer kuće njezinih stanovnika nemaju nikakvih spoljnjih obilježja, pa prije ulaska u kuću, naročito

¹² Vidjeti opširnije tekst: Geertz, Clifford. "U svim pravcima: čitanje znakova u urbanoj razuđenosti". *Kultura*. 118-119 (2008): 108-131.

¹³ U vremenima tokom i nakon kolonijalne uprave Geertz detaljno objašnjava socijalne, političke i ekonomske promjene koje su doprinijele eksploziji ruralne imigracije, kojom je dotadašnja tradicionalna *medina* (grad) konceptualno podijeljena na dvije glavne kategorije, sada potpuno idejno i funkcionalno zasebne: „prave ili unutrašnje Safruance“ (starosjediocce, kako ih Geertz naziva koristeći se lokalnim arapskim jezikom (starosjediocce – *sefrūvi haqīq*) i „spoljašnje Safruance“ (doseljenike – *sefrūvi berrānt*).

ako je posjetitelj i prolaznik stranac, nije moguće ni naslutiti da li je unutrašnjost kuće zapušteni brlog, pećina ili dvorac prepun blaga. Doseljavajući se u grad, "spoljašnji Safruanci" su donijeli i novu viziju kuće, koja je u konačnici dovela u pitanje ne samo stari koncept urbanog uređenja, već i (možda i nenamjerno) samu ideju medine¹⁴. Geertz zapaža da su naseljavajući se u grad, "spoljašnji Safruanci" upravo ovaj brižljivo njegovani urbani koncept, koji je obilovao značenjima i akcentirao ono najintimnije od životnih stilova proisteklih iz vjerovanja, potpuno preokrenuli. Za ovaj preokret Geertz konstatira da su "spoljašnji Safruanci" gradsku kuću preokrenuli, semiotički, iznutra ka spolja. Novonastali sloj urbanog stanovništva počinje graditi i uređivati kuće dječavih boja, vulgarnog, nametljivog, nadobudnog i razmetljivog eksterijera, te prava poplava takvih kuća koje izranjaju u velikom broju po starim kvartovima dovodi do pobune lokalnog starosjedilačkog stanovništva. Ova pobuna počivala je na isticanju osjećaja ugrožene religioznosti kroz ugroženost ideje tradicionalnog grada – *medine*, dok se urbanistički vandalizam mogao sagledavati kao slika horizontalnog (ovosvjetskog) i vertikalnog (onosvjetskog) rascjepa. Za razliku od tradicionalne kuće, koja je naglašavala skromnost, i predstavljala materijalizirani prezir svake vrste nadmenosti i isticanja, fasade novih kuća predstavljale su javno demonstriranje individualne snage. U odbacivanju nametljivosti i arogancije vanjštine svake vrste, skrivali su se tradicionalni ali funkcionalni razlozi – izbjegavanjem da se privlači pažnja nepoželjnih pogleda, zavidnika, nesretnih ili potencijalnih pljačkaša, ta je eksterijerna skromnost služila i kao svojevrsni „estetsko-moralni sigurnosni sistem“. Ovaj sigurnosni sistem je opet, sam po sebi, plod svjetonazorskih ubjeđenja i nije mu bio cilj zaštita isključivo imovine i materijalnih dobara – naprotiv, vrline ćudorednosti su se ovdje mnogo više smatrale pravom čovjekovom „imovinom“.

Urbanistički preokret kojem Geertz posvećuje pažnju mogao bi se ujedno tumačiti i kao svjetonazorski obrat koji je promovirao potpuno novog čovjeka. Naime, jedna od prvih posljedica transformacije kuće od unutra ka vani ogleдалa se u povećanoj unutarnjoj tjeskobi, budući da je u privatnost nove

¹⁴ Za "spoljašnje Safruance" se kaže da su unutrašnji migranti koji pretežno, ali ne i isključivo, govore berberski, a u mnogo slučajeva djelimično su i bilingvalni (govore i arapski). Preživljavaju na različite načine, neki od njih u manjoj ili većoj mjeri žive od rasprodatih seoskih imanja, zavise od rođaka koji zarađuju u Evropi, povremeno rade, pomalo trguju, a ni bavljenje kriminalom im nije strano. Kao i u svim drugim gradskim prostorima, kontrast između „unutrašnjeg“ i „vanjskog“, situiranog i na rubu egzistencije, centralnog i marginalnog... i u slučaju Safre svjedoči iste tenzije. Radničko, nadničarsko, siromašno domaćinstvo u predgrađu obilježeno je brojnim kontrastima, budući da je predgrađe nešto između, prostor kojeg je grad odbacio ali i istovremeno izabran svojevrijedno. *Da li je stanovnik predgrađa „kopile grada“?* – na sličan način će se zapitati i Faure (Faure, 1991:74, prema Segalan, 2009:318).

kuće neumjereno ušla javnost, za koju domaćinstvo, uglavnom nije nikada dovoljno pripremljeno.

Kako smo već vidjeli, u tradicionalnom poimanju, kuća je mjesto nabujale tenzije između neba i zemlje, a ako bi se postavka Istok-Zapad iz horizontalne okrenula u vertikalnu osu, tada bi ta tenzija odražavala duhovnu borbu čovjeka sa prolaznošću ovoga svijeta na jednoj, i spokoj kojeg prizivaju i izvorište (prapostojbina) i ishodište ljudskog bića, na drugoj strani. Prema ovakvom svjetonazorskom sagledavanju odnosa čovjek-kuća, eksterijer i interijer odgovara islamskom učenju o *zahiru* (spoljašnjosti, izgledu lica i tijela, odjeće) nasuprot *batinu* (unutrašnjem aspektu bića, unutrašnja dobrota, čistoća srca) a iz koje se nadalje, sa vanjštine i vidljivog (*zahira*) kao ploda unutrašnje pročišćenosti, cilja na oslobađanje od svakovrsne, i dakako, nepoželjne arogancije, vulgarnosti, kiča, razmetljivosti vanjštine... Simbolička facijalnost kuće, kao svojevrsan primjer preteče „selfija“, ujedno je u skidanju „vela s lica kuće“, označila razotkrivanje intime i interijera, promovirajući zapravo nadređenost eksterijernog u odnosu na interijerno (vanjština – *zahir*, okupirala je i podredila unutrašnjost – *batin*, ljudskog bića).

Suprotstavljenost koncepcija kuće „okrenute ka unutra“ i one koja je „okrenuta ka vani“ moguće je povezati sa odnosom prema javnim i privatnim zonama.

Podjela prostora na privatno i javno, odnosno unutrašnje i vanjsko, jedno je od ključnih obilježja stambenog prostora. Kuća ili stan u kojem živimo ima svoje definirane prostorne regije, ali u njoj se, u potrazi za postojanom strukturom, nastoje uspostaviti i vremenske zone. Kao što svakodnevnica u vremenskom smislu ima svoju strukturu tokom radnih i neradnih dana, tako i prostor podliježe sasvim izvjesnoj regionalizaciji. Prostor može, u najgrubljoj podjeli, biti javni i privatni, a onda će se i jedan i drugi unutar sebe dodatno dijeliti na zasebne regije ili zone, ne samo prema kriteriju namjene, već i s obzirom na kontekst. Podjela prostora na ulaz, hodnik, dnevni, primaći boravak, kuhinju, toalet, spavaće, dječije sobe i slično najbolji su primjer koji pripada našem svakodnevnom iskustvu. Dnevni, sedmični, mjesečni raspored aktivnosti neprestano se isprepliće i odvija u određenim regijama dok se krećemo u prostoru. Usvajanje *vremensko-prostornih konvergencija* počinje u našim kućama kao svojevrsnim predvorjima društva i svijeta (Giddens, 2007).

Erving Goffman predstavio je još davne 1959. godine u knjizi *Presentation of self in everyday life* dramaturšku perspektivu usvajanja vremensko-prostornih konvergencija. Goffman koristi metaforu pozorišne scene kako bi objasnio glavne postavke svakodnevne ljudske interakcije i ponašanja. Kao što Edward Hall distancu dijelu na intimnu, privatnu, društvenu i javnu, te uviđa razliku između sociopetalnih i sociofugalnih prostora, tako Erving Goffman

promatrajući socijalni prostor kroz dioptriju pozornice, prepoznaje isturene/prednje (*frontstage*) i pozadinske/zadnje (*backstage*) regije i njima pripadajuće uloge kao svojevrсна očekivana ponašanja. Promatrajući društveni život kao „predstavu“ koju izvode razni sudionici, on principe ključnih interakcija interpretira s obzirom na to da li se odigravaju na isturenim/prednjim, pozadinskim/zadnjim regijama ili izvan same pozornice. Ponašanje iza pozornice i ono što radimo kad nas niko ne gleda predstavlja potpuno drugu stranu naših ličnosti. Kad se ljudi nalaze u pozadinskim regijama, iza scene, rasterećeni su od očekivanja i normi koje diktiraju ponašanja na isturenoj/prednjoj regiji, odnosno društvenoj pozornici. Iza scene ljudi su često opušteniji i razbarušeniji, „spuštaju gard“ i ponašaju se na način koji odražava njihovo nesputano ili „pravo“ ja, odbacuju zahtjeve koji su potrebni za nastup na pozornici, jednako kao što se po dolasku kući skida radna ili odjeća za izlazak i oblači odjeća pogodna za kretanje u neformalnim prilikama. Iza pozornice se može čak promijeniti način na koji govorimo i kako se općenito ponašamo.

Budući da se ponašanje pojedinaca na pozornici značajno razlikuje od ponašanja u pozadinskim regijama, svaki put kada se ne ispune očekivanja u vezi sa ulogama, odnosno propisanim ponašanjem koje pripada kontekstu isturene i pozadinske regije, nastupi zbunjenost, neugodnost, a takva konfuzija može dovesti i do niza kontroverzi. Općenito, ponašanje iza kulisa je uvijek takvo da dopušta radnje koje se poduzimaju kao simbol intimnosti i nepoštovanja prisutnih s obzirom na kontekst regije, dok se u prednjim regijama zabranjuje svako ponašanje koje bi se moglo smatrati potencijalno uvredljivim. Goffman primjećuje da većina ponašanja u zadnjim regijama sadrži ono što psiholozi nazivaju „regresivnim karakterom“. Pitanje koje Goffman postavlja glasi: *da li su pozadinske regije i uloge te koje pojedincima pružaju priliku za regresiju, ili je, suprotno tome, regresija ta koja u kliničkom smislu, predstavlja ponašanje iza kulisa kojem osoba pribjegava u neprikladnim prilikama zbog motiva koji nisu društveno odobreni* (Goffman, 1959:128).

Na istovjetan način moguće je promatrati i ponašanje ukućana u jednom domaćinstvu. Kao što je ta linija (nekad makar i nevidljivo) posvuda regionalizirala društvenu scenu, tako u svakoj kući kao da je iscrtana linija koja dijeli prednje i pozadinske regije. *Scenska oprema*, kako je naziva Goffman, zapravo je jedna od najprisutnijih razlika između prednjeg i pozadinskog plana: prednja strana teži biti relativno dobro uređena, reprezentativna, usmjerena na ostavljanje dojma i isticanje urednosti; straga, iza „pozornice“, ima tendenciju da bude opuštena, nerijetko neuredna i razbarušena. Ujedno, u našim domovima su moguće i one situacije koje mogu začas cjelokupnu isturenu regiju ili „scenu“ preobraziti u pozadinsku. To se najčešće dešava kada smo sami kod kuće, u trenucima odmora, relaksacije, igrovnim aktivnostima

između roditelja i djece, posebno tokom neradnih dana. Nasuprot tome, najavljeni dolazak gostiju zahtijevaće angažman i mobilizaciju svih ukućana na transformiranju cijele kuće u isturenu regiju ili „pozornicu“ koja mora biti prilagođena zahtjevima javnosti i očekivane „publike“.

Budući da smo već naglasili da je kuća predvorje društva, to znači da se u našim kućama učimo adekvatnom kretanju i ponašanju u isturenim i pozadinskim regijama, ali i ulogama koje se kao očekivano ponašanje trebaju obnašati, kako u kući, tako i u drugim društvenim prostorima. Ono što doprinosi čestim konfuzijama je već pomenuto ponašanje koje nije prilagođeno kontekstu pozornice. Kako postoje isturene i pozadinske regije, tako sasvim sigurno njima odgovaraju i isturene i pozadinske uloge. U tom smislu, ovdje se razumijevanje regija može proširiti i na one obrate kada se zanemari ili zaboravi iz koje uloge trebamo nastupiti u kojem kontekstu. Naprimjer, u trenutku kada se na poslu osoba obraća kolegama, nastavnik učenicima ili ljekar pacijentima, njihove isturene uloge u kontekstu isturenih regija su uloge profesionalaca, radnika, nastavnika ili ljekara. Istovremeno su njihove pozadinske uloge supruga/supruga, roditelja, sina, kćerke, komšije itd. Ali kad se vrate kući, u intimnom ambijentu njihove se uloge obrću, pa su kod kuće njihove isturene uloge supruga/supruga, roditelja, sina, kćerke, komšije, dok su u tom trenutku pozadinske uloge profesionalca, radnika, nastavnika ili ljekara. Slično ranije objašnjenim konfuzijama uvjetovanim ponašanjem na i iza pozornice, i miješanje isturenih i pozadinskih uloga može dovesti do neugodnosti, pa i konflikata. Takve primjere je svakodnevno moguće prepoznati u ponašanju nastavnika koji je uznemiren privatnim problemima pa se umjesto uloge profesionalca i nastavnika učenicima počeo obraćati iz uloge roditelja ili nezadovoljnog supružnika – i obratno – obraćanje supruzi i djeci iz uloge ljekara, nastavnika ili policajca, umjesto iz, za taj kontekst očekivane uloge supruga i roditelja. To su situacije u kojima se na sudionike interakcija kod kuće prenose anksioznosti i frustracije s posla, dok se na poslu prenose moguće frustracije iz uloga koje se obnašaju kod kuće. Sposobnost ostavljanja uloga ispred ulaznih vrata prednje scene na koju se ulazi i ponašanje usklađeno s kontekstom, također, je bitan dio procesa socijalizacije svake osobe.

Onoliko koliko je savremeni čovjek zabrinut zbog globalnih klimatskih promjena, posljedica ekonomske krize, ekoloških katastrofa ili jačanja radikalnih političkih opcija u svijeta, jednako toliko, a možda i više bi trebao biti zabrinut zbog krhkosti granica koje nastojimo uspostaviti s ciljem zaštite našeg unutrašnjeg svijeta. Gubeći postojanost i otpornost ličnih i obiteljskih zaštitnih granica, živeći u svijetu koji visoko vrednuje ekspresivnost, razotkrivanje, otvorenost za koju je neophodna publika, gotovo da smo izgubili osjećaj za autocenzuru ili ono što bi se u tradiciji psihoanalize smatralo sublimacijom. Stan,

kuća, stambeni prostor su mjesta u kojima se pojedinci organizirani u porodične jedinice hrane, spavaju, uspostavljaju emocionalne veze, štite se od vanjskih utjecaja, rade (odnedavno i *online*), održavaju socijalne odnose... sve to bi se moglo upražnjavati i van kuće, ali ono što stambeni prostor čini bitno različitim od okruženja je njegova unutrašnja definiranost centripetalnih i centrifugalnih prostora, isturenih i pozadinskih regija, prostora koji koncentriše pojedince u unikatnu zajednicu, mikroprostora u kojem se neprestano socijaliziraju, pripremaju za vanjske aktivnosti i prolaze kroz proces mikroenkulturacije. Sve društvene promjene u kulturi, ekonomiji, urbanističkom uređenju i planiranju automatski se reflektiraju na svakodnevnicu pojedinca, a kroz povezanost putem krvnih, bračnih veza i na svakodnevnicu obiteljskog/porodičnog života.

Anri Lefevr (H. Lefebvre, 2002, prema Moran, 2011) je koristio pojam *pseudosvakodnevnicu* kako bi opisao „karikaturalno rekonstruiranje“ rutine svakodnevnog života u potrošačkom društvu. On je još pedesetih godina 20. stoljeća pisao o fenomenu *idealne kuće*, prodoru modernizma u prosječni dom putem reklama za elektronske kućanske naprave, mnoštvu uređaja „na dugme“, sintetičkih tkanina i obećanjima tehničkog napretka. Opremanje savremene kuhinje i kupovina namještaja, uređenje prostorija i renoviranje su postali redovni sadržaji na televizijskim programima i u specijaliziranim časopisima. Jedan od ključnih efekata unapređenja domaćinstva ogledao se u pretvaranju intimnog životnog prostora u „životni stil“. Kuća se tako transformira u teatar u koji javnost može zaviriti, upoznati se s primjerima uspješno dizajniranog prostora koji omogućava ugodan boravak ukućanima, pozornicu gdje se demonstriraju kulinarske vještine domaćina i gostoprimstva cijele obitelji. „Pseudosvakodnevna“ kultura postupno se internalizirala tako da je kuća nanovo izmišljena (Moran, 2011), i premda se većina takvih popularnih sadržaja bavila uređenjem interijera, dojam kojeg je teško odbaciti jeste da se cjelokupan koncept zadržao na prikazivanju eksterijera, i to ponajviše eksterijera života i bića koji u takvoj kući borave. Tako nanovo izmišljena kuća i domaćinstvo nije televizijski prikazana da bi se u njoj živjelo, zapravo je najčešće rok trajanja takvog „života“ i „boravka“ u njima završavao ubrzo nakon gašenja kamera¹⁵.

¹⁵ Sve veće emocionalno investiranje u opremanje stanova i u polje privatne sfere odražava se na razne oblike i stilove života u obitelji. Tako Coenen-Huther (1991, prema Segalan, 2009) razlikuje takozvane, „otvorene“ i „zatvorene“ kategorije obiteljske prostorne organizacije, odnosno stila socijalnosti, a kroz koje se dalje izražava javno i privatno. Jacques Pezeu-Massabuau (2003, prema Segalan, 2009:337) navodi kategorizaciju domaćinstava prema različitim tipovima odabira i razmještaja namještaja:

- domaćinstvo „salon“ kao instrument socijalnosti viših klasa u kojem ne postoji pristup privatnom prostoru (poput velikih mondenskih kuća);
- domaćinstvo „dom“ kojeg karakterizira prijateljska socijalnost i koji se u slobodno vrijeme

Slika savremene kuće koja je završila svoje duhovno putovanje tako što je izbačena u izlog više ni najmanje ne podsjeća na Bašlarovo poimanje kuće kao prebivališta – vrsti svetog, vječnog prostora koji nas povezuje s našim egzistencijalnim potrebama i zajedničkom prošlošću, kako obitelji orijentacije, tako i cjelokupnog društva. Dokaze za ovu tvrdnju moguće je naći u analizi bilo kojeg materijalnog aspekta enterijera. Objasnjavajući principe heterotopije, Fuko (Foucault) navodi primjer bašte kao kontradiktorne lokacije, mikrokosmosa u kojem se odražava savršenstvo svijeta. Još minijaturniju reprodukciju tog svetog mjesta predstavlja tepih – simulacija bašte u vidu prostirke u zatvorenom prostoru na kojem se cijeli svijet zrcali u svom simboličkom savršenstvu (Foucault, 1984). Bašta i tepih u domu kao da su se emocionalno i moralno odrekli tog iskonskog vapaja duše za praiskonskim prebivalištem i sveukupnošću svijeta, pa su reducirani tek na puki rekvizit neophodan za prikazivanje i nadmetanje u svijetu pseudosvakodnevnice. Takva kuća, lišena moralnog i estetskog sadržaja, nema kardinalnih orijentacija niti jasno podijeljenih sociopetalnih i sociofugalnih, te isturenih i pozadinskih regija. Zapravo je dokidanjem magične granice kućnog praga sve postalo javnost.

Tako bi savjet da se „čuvamo propuha“ u novije vrijeme podrazumijevao i jasno razgraničenje između javnog i privatnog, kao i svijest o važnosti onoga što pripada isturenim i pozadinskim regijama i ulogama. U vremenu neumjerenog objavljivanja intimnosti na društvenim mrežama, savremeni čovjek kao da se kontinuirano nalazi „na propuhu“.

„PAZI KAKO VRATA ZATVARAŠ!“

Brojne su društvene promjene tokom 19. i 20. stoljeća dovele do onoga što će Ulrich Bek (Ulrich Beck) nazvati „razapetom porodicom“. Industrijalizacija, zahtjev za mobilnošću i dualnim karijerama, promijenjena uloga obitelji u smislu reprodukcije, feminizacija određenih sektora (posebno obrazovanja), promjene obiteljskog poslovnog svijeta, evolucija životnih uvjeta, te ekspanzija širokog polja novih socijalnih konflikata koji nisu pošteđili ni odnose unutar i izvan obitelji, samo su neki činioci koje Bek prepoznaje kao ključne u razumijevanju fenomena „rizičnog društva“ (Bek, 2001). Već se u poplavi novog vokubalara i

otvara privatnom životu;

- domaćinstvo „forum“, najzastupljenije u umjetničkim krugovima, maksimalno otvoreno i usmjereno ka javnim aktivnostima;
- domaćinstvo „mlyn“, karakteristično za pripadnike radničke klase;
- široki narodni slojevi osciliraju između domaćinstva „zatvoreno polje“ koje je otvoreno i ne ohrabruje posjete i domaćinstva „utočišta“.

Naposljetku Jacques Pezeu-Massabuau konstatuje da postoji „hiljadu načina obitavanja u svom domu“.

jezika koji se koristi za analizu savremenih fenomena naslućuje dugačka linija fronta koja se otvorila duž brojnih društvenih polariteta: „rat za porodicu“ (Berger i Berger), „sukob spolova“ (Ehrenfeirch) ili „teror intimnosti“ (Sennett), samo su neki od pojmova koji nagovještavaju i promjene u sferi ljubavi i intimnosti (sve prema: Bek, 2001). Ako bi se upotreba zvučnih pojmova kao nastojanja za privlačenjem pažnje auditorija bar za trenutak zanemarila, onda bi se, prema Beku, u novovremenom nazivlju dala naslutiti izražena nesigurnost i ranjivost s kojom su se obitelji danas suočile. Pod pojmom „teror intimnosti“, pozivajući se na Ehrenfriecha, Bek ukazuje na izraženu *protivvrječnost prepolovljene moderne industrijskog društva* (Bek, 2001:191). Razapet između svih nepomirljivih oprečnosti koje je nametnuo savremeni koncept života, suočen sa raspadom tradicionalnog morala i redefiniranja seksualnosti i reprodukcije, iscrpljen agresivnim uplitanjem političke u privatnu sferu, čovjek je počeo i sâm sumnjati u mogućnost obitelji, bježati od nesigurnosti koje takva „investicija“ sa sobom nameće. Među brojnim pojavama koji su zadesili savremenu porodicu i uzrokovali potrese jeste onaj vezan za prekid veze između seksualnosti i prokreacije, te seksualnosti i stupanja u brak. Martin Segalan navodi da postoje značajne razlike u poimanju seksualnosti između muškaraca i žena: kod većine muškaraca to je događaj koji ne mora nužno značiti povezanost s osjećanjima, dok kod žena, koje čak i kada ne razmišljaju o stalnoj vezi, seksualni odnos neizostavno povezuju sa emocionalnim odnosom. Primjetno je da muškarci skloni predbračnim vezama imaju više partnerica i te veze traju kraće, dok su kod žena veze duže i s manjim brojem partnera. Početak istraživanja seksualnosti i percepcija seksualnosti važne su teme jer je veliki broj dokaza o direktnoj povezanosti između seksualnog ponašanja i stila porodičnih veza, pa dovodeći to u vezu sa reproduktivnom funkcijom bračnog odnosa, Burguiere zapaža da *otkako su se Francuzi počeli interesovati za decu, kod njih se javila želja da ih imaju manje* (Segalan, 2009:243)¹⁶.

¹⁶ Kako navode Penn i Zalesne (2008) u SAD 1% kućnih ljubimaca žive bolje od 99% svjetske populacije. 63% domaćinstava u SAD posjeduje kućne ljubimce, od tog broja 44 miliona domaćinstava ima bar jednog psa, 38 miliona mačku. Kada se tom broju dodaju akvarijumske ribice, ptice, zmije i ostale manje životinje, dobije se procenat domaćinstava sa kućnim ljubimcima kojih je dvostruko više nego onih sa djecom. Drugim riječima, zadnjih dvadesetak godina je zabilježeno da kako je opadao broj domaćinstava sa djecom, tako je rastao broj domaćinstava sa kućnim ljubimcima. Prema izvještajima prodajne mreže proizvoda za kućne ljubimce, najveći procenat kupaca proizvoda namijenjenih kućnim ljubimcima su žene dobi između 24 i 45 godina koje nemaju djecu. U proteklih petnaest godina u SAD se godišnje ostvarivao profit od 40 milijardi na tržištu kućnih ljubimaca, a ovaj dio industrije nadmašuje industriju usmjerenu na proizvodnju i plasman igraćaka, slatkiša ili hardwarea. Penn i Zalesne se pitaju: *Ko treba djecu kad može imati kućne ljubimce?* I to nije sve, osam od deset vlasnika pasa i dva od tri vlasnika mačaka plaćaju za svoje ljubimce zdravstveno osiguranje, pa je posao zdravstvenog osiguranja za ljubimce u stalnom porastu.

Jedan od najutjecajnih radova koji se bave promjenama odnosa i intimnosti u savremenom svijetu je onaj Anthony Giddensa, a kojeg razmatra u knjizi *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies* (1992). Ključne promjene koje su se desile na globalnom planu Anthony Giddens dovodi u vezu sa karakterom življenja u detradicionaliziranim društvima i procesima demokratizacije koje su se prelele u prostor intimnosti redefinirajući sve odnose uzrokujući i ono što on naziva demokratizacijom intimnosti. U savremenim društvima proizvedenih rizika, pojava, kako je on naziva, „čiste veze“, iz koje su proistekle „konfluentna ljubav“ i „plastična seksualnost“, najznačajnija su obilježja transformacije intimnosti. Opisujući procese društvenih promjena koji su nastupili krajem 20. stoljeća, Giddens govori o sve većoj važnosti određenja samoidentiteta i intimnosti, kao i promijenjenom konceptu seksualnosti i reprodukcije u kojima se ponajviše ogleda nadmoć „konfluentne ljubavi“ i „čistog odnosa“. Za današnje „društvo razdvajanja i razvoda“ Giddens tvrdi da se pojavljuje kao posljedica pojave konfluentne ljubavi (ulijevajuće, koja spaja) koja ovisi o međusobnom izboru ljubavnika bez utjecaja vanjskih, društveno uspostavljenih kriterija. „Plastičnu seksualnost“¹⁷ Giddens opisuje kao „decentriranu“ seksualnost, oslobođenu potrebe za reprodukcijom, *a svoje porijeklo ima u tendenciji, pokrenutoj negdje u kasnom osamnaestom stoljeću, da se strogo ograniči veličina obitelji; ali kasnije se dalje razvija kao rezultat širenja moderne kontracepcije i novih reproduktivnih tehnologija* (Giddens, 1992:2). Danas romantičnu ljubav potiskuje konfluentna ljubav koju karakterizira sve veći broj kohabitacija, veza bez nužne zakonske ili cjeloživotne posvećenosti, a karakter vezanosti supstituira koncept veze. U društvima labavih ljubavnih veza sve je manje potrebe za pregovorima i kompromisima budući da svi akteri mogu bez socijalnog pritiska birati šta hoće da budu, čak štaviše, socijalni pritisak se upravo osjeća u pitanjima nametanja, odnosno isticanja potrebe samoizbora i građenja samoidentiteta¹⁸. Ljudi, prema Giddensu, danas imaju mnogo širi

¹⁷ Otkuda fasciniranost plastikom? U knjizi *Plastika: Stvaranje sintetičkog vijeka (Plastic: The Making of Synthetic Century)*, Stiven Fenikel tvrdi da je plastika postala medij i materijal koji definira naše doba, jer ona kombinira najznačajnije osobine 20. stoljeća – artifičijelnost, dostupnost i sintezu – sve spojeno u jedno. *Krajnji trijumf plastike bila je pobjeda ambalaže nad proizvodom, stila nad materijom, izgleda nad suštinom* (1996, prema Gandl i Kasteli, 2007:244). Plastika je vremenom počela poprimati i pejorativni prizvuk, nekada upućuje na ruglo, neprirodnost, izvještačenost, lowbrow culture, Disneyland i popularnu američku kulturu, Gandl i Kasteli primjećuju da poznavaoi kiča prisvajaju i poštuju te proizvode upravo zbog njihovog vještačkog kvaliteta i zbog činjenice da je u poznom 19. i ranom 20. stoljeću postala zamjena koja je vrlo kvalitetno mogla oponašati prirodne materijale.

¹⁸ Ovo Giddens dovodi u vezu i sa promocijom ideje da je svako kreator vlastitog sistema vrijednosti zbog čega se dekonstruira moderna postavka institucionalne refleksivnosti u kojoj je tradicija oblikovala djelovanje institucija, dok se u detradicionaliziranim društvima dešava

izbor životnih stilova, a iskušavanje životnih stilova je kreiranje samoidentiteta. Zbog toga je u detradicionaliziranim društvima, pitanje „šta ću biti?“, koje je pripadalo moderni, danas usko povezano s pitanjem „kako ću živjeti?“ da bi u postmodernim društvima dobilo odgovor na pitanje „kako se ponašati, šta obući ili jesti?“; istovremeno, „Danas ćete sve češće čuti pitanje – s kim si u vezi?, a sve manje – za koga si vezan?“ (Čejni, 2003:107).

Na tragu Gidensovih tvrdnji, Zygmunt Bauman današnje odnose opisuje pojmom „tekuće“ ili „protočne/tekuće ljubavi“ (*liquid love*). U svojoj knjizi *Liquid Love: on the Frailty of Human Bonds* (2013) Bauman govori o osobi savremenog, *tekućeg vremena* koja je u vezi, ali nije vezana. Nemajući trajnih veza, savremeni čovjek i kada se nađe u nekoj od veza, pomiriće se sa zakonitošću modernog doba da ni jedna od ovih veza nije zajamčena da će trajati. U takvim odnosima ljudi moraju biti labavo vezani kako bi se u svakom trenutku mogli ponovno osloboditi i udaljiti jedni od drugih (Bauman, 2013). Bauman tvrdi da su u svijetu neobuzdane individualizacije odnosi ispunjeni protivrječnim željama koje vuku na različite strane. S jedne strane, postoji želja za slobodom, za labavim vezama iz kojih možemo pobjeći u svakom trenutku kada osjetimo da je ugrožen naš osjećaj individualnosti, a s druge strane postoji želja za većom sigurnošću koja se ostvaruje po-vezanošću. Bauman slikovito opisuje takvo stanje kretanjem naprijed-natrag između dva polariteta sigurnosti i slobode. Zbog toga je u porastu potreba za stručnjacima – terapeutima ili kolumnistima, naprimjer – od kojih se traži savjet kako pomiriti i kombinirati te oprečnosti. Rezultat je društvo „nevezanih parova“ u „odnosima gornjeg džepa“ (*top-pocket*). Pod frazom *top-pocket* Bauman misli na ono što se može izvući po potrebi, ali i vratiti i gurnuti duboko u džep onda kada potreba prestaje (Bauman, 2013:20).

Ukoliko prema Olsonu i saradnicima (2010) danas u SAD-u živi preko 10 miliona nevjenčanih parova, onda će se prema Beku, u Njemačkoj, u vrijeme kada je pisao knjigu *Rizično društvo*, procjene kretati između 1,1 i 2,5 miliona parova koji žive zajedno u nevjenčanom statusu. Kako i Urlih Bek primjećuje, promjene u organizaciji porodičnog života utjecale su na to da su potpuno promijenjeni standardi životnih ciklusa. Budući da nije jasno da li se i kada ljudi vjenčavaju, da li žive zajedno, ko je zadužen za podizanje djece i kada napuštaju takav odnos, da li „život radi djece“ postaje prolazna faza u životu i kada nastupa ciklus „praznog gnijezda“, sve je teže govoriti o fenomenu zajedničkog života kojeg je nekada obuhvatao pojam obitelji/porodice. Jedno je sigurno – iz svih ovih odnosa djeca zadnja izlaze – pa

da refleksivnost zadire u sferu intimnosti, što potvrđuje i poplava popularnih časopisa koji u rubrikama i kolumnama razmatraju pitanja seksualnosti i seksualnog života ljudi (Čejni, 2003).

raspad tradicionalnog morala i poimanja obitelji najteže pogađa najmlađe generacije koje stasavaju sa prirodnom željom da pripadaju (i nekom domu i nekoj obitelji). Takve promjene nisu poštedile ni najstariju generaciju. Briga o starijima koja se razmatra u okviru međugeneracijske solidarnosti poprimila je u većini zapadnih društava obilježja „intimnosti na distanci“ budući da se o starijima danas mnogo više brinu institucije nego njihova djeca (Segalan, 2009). Na pitanje da li su familijarne solidarnosti instrumentalne ili ekspresivne i na koji način funkcioniraju autonomne i nepovezane familije odgovor daju istraživanja provedena u okviru širokog razmatranja teorija familijarnih promjena (Kağıtçıbaşı, 2007).

Istovremeno, ekspanzijom društvenih mreža, supružnički konflikti se iz privatne sfere *kuhinje* i *spavaće sobe* u velikom stilu sele na javnu pozornicu. Tako i nekadašnje bezazlene rasprave mogu poprimati dimenziju spektakla i estradne predimenzioniranosti.

Sve društvene promjene u pogledu funkcioniranja i funkcionalnosti obitelji odrazile su se i na to šta *kuća* danas predstavlja. Savjet kojeg su u tradicionalnom odgoju na ovim prostorima stariji upućivali mlađim sadržan u iskazu „pazi kako vrata zatvaraš!“, u tom smislu, ima najmanje dva značenja. Prvo značenje je nedvosmisleni i eksplicitni apel na pristojnost kretanja u kući, izbjegavanja zavirivanja u tuđe prostorije, izlaganja vlastite intimnosti drugima, savladavanje bijesa (u situacijama kućnih rasprava i izljeva ljutnje), pažljivog zatvaranja vrata kako nekog ne bi udarili, pritisnuli (učepili), te načina na koji se rastajemo s drugima, uključujući i situacije izlaska iz odnosa.

Drugo značenje je dublje, preneseno, aluzija na odnos jezik-srce.

Tu bi se pod „vratima“ aludiralo na upotrebu jezika i govora, a zatvaranje/otvaranje vrata, na jezik koji nas govori, dakle jezik koji otkriva stanje i okrenutost srca. U takvom značenju riječima se pripisuje ljekovitost, toksičnost pa i ubojitost. Riječi su moćne, njima možemo učiniti i dobro i zlo kao bilo kojim drugim oruđem, pa bi se iskaz „pazi kako vrata zatvaraš!“ mogao prevesti i kao „pazi kako i u koje svrhe jezik koristiš!“

U novije vrijeme, svjedočeći neumjerenim i nerijetko karikaturalnim idealiziranjem Doma kroz objave na društvenim mrežama, pomenuti iskaz mogao bi se prepjevati i u savjet „pazi šta objavljuješ na društvenim mrežama!“

UMJESTO ZAKLJUČKA – KO JE UKRAO *SHOW* U NAŠIM KUĆAMA?

Preobražaji u duši čovjeka koji su eksternalizirali nespokoj i kontrast ljepoti najvidljiviji su u arhitekturi i urbanom planiranju savremenog čovjeka. Sve ono što čovjek stvara materijalima u vanjskoj sredini mogli bi pripisati odrazu njegovog unutrašnjeg stanja.

Promjene se očituju u manifestnom, vidljivom, eksterijernom pomanjkanju empatije, skromnosti i dostojanstva, u unutrašnjoj slici narcizma, egoizma, slabljenja moralne snage, porivom da se pokaže, promovira, reklamira, nadmeće, prisvaja vidik, te osvajački ulazi u prostor i dominira okolinom. Kuća, koja je svojim temeljima vezana za zemlju, unutar sebe kroti vatru i diše, a spratovima i krovom se uspinje ka nebu, sve je više u sukobu sa osnovnim elementima od kojih bi trebala biti građena i u čiji krajolik i zemljopis bi morala biti ugrađena. Pribjegavajući vještačkim građevinskim elementima, pokazujući tendenciju da ustane protiv prolaznosti, čovjekova kuća sve više prkosi i zemlji i nebu zagovarajući otvoreni nesklad s prirodom i okolinom, narušavajući ritam, zvukove, boje i godišnje mijene okruženja. Taj prkos je najvidljiviji u domeni izgradnje objekata koji ne sugeriraju prolaznost već pokušavaju da nadomjeste prognanu vječnost i duhovnost iz svakodnevnog života. Kuća savremenog čovjeka ga opisuje i u pogledu priklanja onim definicijama kulture koje u prvi plan stavljaju ljudsko djelovanje zanemarujući pitanja sudbine, prirode i svemira.

Prirodni materijali od kojih su se nekada gradile kuće, kamen, drvo, cigla, čerpić, *zamijenjeni su sintetičkim kako bi se prognala istina da svaka stvar ima svoj egzistencijalni rok na kontinuumu vremena, što razotkriva strah od smrti i prolaznosti* (Pallasmaa, 2012:34). Isti strah u urbanizmu novog vremena tiho je premjestio groblja van naseljenih mjesta kako ne bi podsjećali na smrt i prolaznost.

To zasigurno ukazuje na još jednu činjenicu – ne mogu se vanjski svijet i materijalizirana kultura manifestirati u esteticima sve dok se čovjek ne ukrasi vrlinama i ćudoređem. Seyyed Hossein Nasr (1994) podsjeća kako je potreba za ljepotom prirođena ljudskoj prirodi, pa je sveopća podređenost neposrednoj korisnosti koju je donijela filozofija utilitarizma autoritet supstituirala brojem, a vrijednost cijenom (Dejvis, 2017), ljepotu je poistovjetila sa luksuzom i glamurom, zanemarujući univerzalnu istinu kako je prava korisnost zapravo sadržana u ljepoti, a ostvarena ljepota u jednostavnosti ne robuje luksuzu. Čovjek kao biće ovog svijeta jedinstvo je tijela, duše i duha, svaka se kuća nastoji ostvariti u svojoj životnosti sintezom materijalnih elemenata, baš kao što se i ljudi koji u njoj žive iskazuju funkcionalnim obrascima, stilovima življenja njezinih domaćina. Kada okrenutost posjedovanju, preferiranje eksterijera nauštrb interijera i emocionalne strukture doma, pseudosvakodnevnica i luksuz postanu domaćini, kuća će, srozana na fasadu i materijalnu komponentu, prognati iz svojih prostorija duh i dušu, a takva može biti samo duhovna stračara, ćumez i brlog, obezduhovljena, izgledaće jadno, zapušteno i napušteno, jednako kao i posrnulo, pokvareno, porobljeno i iznevjereno srce čovjeka. Nastojeći da sudjeluju u igri privida savršenosti

i idealizirane stvarnosti, pojedinci na društvenim mrežama objavljuju samo sretno trenutke, pseudosocijalnost vlastitog domaćinstva, pa i takve slike života proizvode događaje lišene ne samo egzistencijalne, već i duhovne dubine. U općoj okulocentričnosti spriječena je interakcija između vida i ostalih čula, pa je to dovelo do nepovezanosti čula, razuma, duše i srca (Pallasmaa, 2012). A to što je oko fascinirano tom fabriciranošću ne govori o stanju oka – dakle to nije oftalmološki problem – već o stanju srca. U takvoj kući čovjeku preostaje samo da bude beskućnik ili, u najboljem slučaju, poniženi podstanar u obezmještenom prostoru. Kuća tada nije u intimnom odnosu ni sa čovjekom, a niti sa prirodom, čovjek nije u stanju biti intiman ni sa sobom, a niti sa drugim ljudima. Izreka koja se pripisuje Tapduk Emreu, šejhu znamenitog Yunus Emrea glasi:

“Šta mogu oči pune želja tačno da vide?”

Čovjek zaljubljen u karijeru, ugled, kapital, društveni prestiž, a možda i u lopovluk, obnevidio od svakovrsnih ambicija, vidjeće samo ono što njegovo srce ljubi jer je okrenutost njegovog srca zapravo njegova osobna kardinalna orijentacija, kardinalna orijentacija njegove osobne kuće.

Na kraju krajeva, ionako je „sve to iz kuće izašlo“.

„IT ALL RUNS IN THE FAMILY!“

SUMMARY

The symbolism of the home as an ancestrally orderly space hints at the search for a permanent structure in which demarcations are arranged along a dichotomous scale of good – bad and culturally defined interactions through which we learn where I/we ends and you begins. In a de-intimized home, all aesthetic and moral contents disappear, since intimacy is the supreme value of the home/house. Intimacy has experienced the destiny of exiles carried by the dynamics of life in which there is less and less search for internal sources of emotional energy, so the lack of intra-family contents and capital is also reflected in the poverty of the inner world of the family system. Since intimacy resists being reduced to strictly empirical dimensions, the voice of the symbolic invokes a layered, thick-description, and in this sense, the structure and functions of the house can serve as a convenient framework for a comparative analysis of accumulated meanings. The modern man needs to be reminded of the sacred character of the intimacy of the home, which is experiencing a deep crisis due to the confusion of borders, the imbalance of sociopetal and sociofugal places, the erasure of the protective membranes of the family system, the confusion between public and private, the consequences of subordinating all temporal and spatial determinants to the public sphere. The aim of the paper is to point out the perniciousness of the disappearance of intimacy, and in that sense the crisis of the House, which is already manifested in the crisis of family, and consequently, individual behavior, especially of young people in contemporary societies.

Keywords: family intimacy, the house symbolism, cardinal orientations of the house, doorstep, sources of spiritual energy of the house, protective boundaries of the house

LITERATURA

- Alić, A. (2018). *Kulturalni modeli odgajanja: Uvod u antropologiju porodice*. Sarajevo: Perfecta.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love – On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge: Polity Press.
- Bašlar, G. (1969). *Poetika prostora*. Beograd: Kultura.
- Beck, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Višnjić.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (1995). *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.

- Becvar, D. S., Becvar, R. J. (2009). *Family therapy: A systemic integration*. Boston: Pearson Education.
- Burdije, P. (1999). *Nacrt za jednu teoriju prakse: tri studije o kabilskoj etnologiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1994). *Rječnik simbola*. Zagreb: Mladost.
- Čejni, D. (2003). *Životni stilovi*. Beograd: Clio.
- Dejvis, V. (2017). *Industrija sreće*. Beograd: Clio.
- Eriksen, T.H. (2014). *Šta je socijalna antropologija?* Beograd: Karpos.
- Erikson, H. E. (2008). *Identitet i životni ciklusi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Foucault, M. (2008). *Of other spaces*(1967)*, u De Cauter, L., & Dehaene, M. (2008). *Heterotopia and the City* (pp. 13-28). Routledge.
- Gandl, S., Kasteli, K.T. (2007). *Glamur*. Beograd: Clio.
- Geertz, C. (2008). *U svim pravcima: čitanje znakova u urbanoj razućenosti*, u Bošković, A. (ur.), (2008). *Kultura* (pp. 108-131).
- Geertz, C. (1977). *Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Globus.
- Giddens, A. (2005). *Odbjegli svijet*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy – Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford University Press Stanford, California.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Book.
- Grabrijan, D., & Neidhardt, J. (1957). *Arhitektura Bosne i put u suvremeno*. Državna založba Slovenije.
- Hall, T. E. (1990). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Book.
- Hall, T. E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Book.
- Hall, T. E. (1976). *Nemi jezik*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Hall, T. E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday and Company, Inc.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations – Software of Mind*. New York: Mc Graw Hill.
- Ibn Haldun (2007). *Muqaddima, 1. i 2. knjiga*. Sarajevo: El Kalem.
- Ibn Sirin (2008). *Veliki tumač snova*. Sarajevo: Bookline.
- Isaković, A. (1995). *Rječnik bosanskog jezika*. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Kağıtçibaşı, Ç. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karahasan, D. (2022). *Dnevnik selidbe*. Novi Sad: Bulevar books.
- Minuchin, S. (1998). *Family Healing – Strategies for Hope and Understanding*. New York: The Free Press.
- Moran, Dž. (2011). *Čitanje svakodnevnice*. Beograd: XX vek.

- Muftić, T. (2004). *Arapsko-bosanski rječnik*. Sarajevo: El-Kalem.
- Nadarević-Sijamhodžić, D. (2008). *Pojmovi edeb i terbijet u definiranju islamskog odgoja i obrazovanja*. *Novi Muallim*, (35), 42-48.
- Nasr, S., H. (1994). *Tradicionalni islam u modernom svijetu*. Sarajevo: El-Kalem.
- Olson, D.H., DeFrain, J., Skogrand, L. (2010). *Marriages and Families: Intimacy, Diversity and Strengths, 7th ed.* New York: McGraw-Hill Companies.
- Ože, M. (2005). *Prilog antropologiji savremenih svetova*. Beograd: XX vek.
- Pallasmaa, J. (2012). *The Eyes of the Skin*. John Waley and Sons Ltd.
- Penn, M.J., Zalesne, E.K. (2007). *Microtrends*. London: Penguin Books.
- Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Pašalić-Kreso, A., Alić, A. (2017). *Obilježja kohezivnosti i kompetentnosti porodičnog sistema u međugeneracijskom djelovanju*. *Sarajevo Social Science Review*, (6), 39-76.
- Scott, J, Marshall, G. (2005). *Oxford Dictionary of Sociology, 3rd ed.* Oxford University Press.
- Segalan, M. (2009). *Sociologija porodice*. Beograd: Clio.

Nasilje među vršnjacima kao odraz uvjeta u kojima djeca odrastaju: percepcija, stavovi i iskustva srednjoškolaca

SAŽETAK

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je dobiti dublji uvid u percepciju i stavove srednjoškolaca o utjecaju obitelji, lokalnih zajednica, društva i medija na viktimizaciju i nasilno ponašanje djece i mladih prema vršnjacima.

U fokus grupama su sudjelovali učenici (N=30) iz Hrvatske u dobi 15-17 godina.

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da najsnažniji utjecaj na sudjelovanje djece u vršnjačkom nasilju imaju njihovi roditelji, osobito interroditeljske destruktivne interakcije i nasilno ponašanje roditelja prema djeci te pretjerano zaštitničko, ali i intruzivno i kontrolirajuće ponašanje roditelja s dobrim namjerama, koje vodi do loših ishoda (sebičnost, egocentričnost, razmaženost, potreba za trenutnim ispunjavanjem dječjih želja i sl.). Neprijateljske interakcije koje dominiraju u lokalnim zajednicama i tretiraju se kao uobičajeno ponašanje, predstavljaju model za slična ponašanja djece prema vršnjacima. Na makrorazini nepravde, nejednakost i siromaštvo snažno utječu na život nekih učenika pa oni svojim nasilnim ponašanjem nastoje u školi stvoriti osjećaj moći i važnosti, koje objektivno nemaju, a nedostaju im. Od medijskih utjecaja najvažniju ulogu u sudjelovanju djece u vršnjačkom nasilju imaju društvene mreže, a oko utjecaja nasilnih računalnih i video igrice stajališta učenika su dijametralno suprotna.

Nastojanja da se prevenira vršnjačko nasilje moraju uzeti u obzir različite faktore rizika i kompleksne interakcije među njima.

Ključne riječi: nasilje među vršnjacima, faktori rizika, roditelji, škola, prevencija

UVOD

Povremeni tragični i ekstremni oblici vršnjačkog nasilja naglo i snažno skrenu pozornost javnosti na ovaj prevalentni, globalni školski problem, ali nakon toga se sve utiša i polako padne u zaborav do novog „strašnog“ slučaja.

* Redovna profesorica pri Sveučilištu u Zagrebu, Učiteljski fakultet, vesna.bilic10@gmail.com

No i prije i poslije ovakvih događaja, vršnjačko nasilje perzistira u školama i negativno utječe na veliki broj učenika.

Prema izvješću UNESCO-a u kojem su prikupljeni podaci iz 71 zemlje u svijetu, utvrđeno je da 33% školske djece doživi nasilje vršnjaka jednom ili više puta mjesečno (Rigby, 2022). A procjenjuje se da u dužem vremenskom periodu 60% učenika osnovnih škola i 50% učenika srednjih škola doživi barem jedan oblik nasilja vršnjaka (Ladd i sur., 2017; Williford i sur., 2021). Navedeni podaci su razlog za ozbiljnu i trajnu, a ne samo povremenu zabrinutost i prigodne riječi o potrebi suzbijanja ovog oblika nasilja.

Međuvršnjačko nasilje najčešće se definira kao ponavljano, zlonamjerno, agresivno ponašanje, koje se zasniva se na stvarnoj ili percipiranoj razlici u moći (fizičkoj, mentalnoj, socijalnoj), a cilj je jednog ili skupine vršnjaka da žrtvi, koja se ne može sama obraniti, nanese ozljede, bol i/ili štetu (Bilić, 2018; Hinduja i Patchin, 2019). Nasilje među vršnjacima uobičajeno se kategorizira kao klasično (fizičko, verbalno, relacijsko, seksualno) i elektroničko (vrijeđanje porukama, razotkrivanje, klevetanje, krađa digitalnog identiteta, sexting, videosnimanje nasilja i sl.).

Istraživanja pokazuju da sva djeca koja participiraju u nasilju (počinitelji, žrtve, promatrači) imaju različite kratkoročne i dugoročne negativne posljedice na fizičko i mentalno zdravlje te školski uspjeh (Ladd i sur., 2017). Ipak su kod žrtava utvrđene najteže negativne posljedice, a osjećaju se tijekom djetinjstva i mladosti, ali i u odrasloj dobi. Viktimizacija se najčešće povezuje s anksioznosti, depresijom, suicidalnim idejama i većim šansama za počinjenje suicida (Hinduja i Patchin, 2019; Okumu i sur., 2020).

Upravo zbog prevalencije i ozbiljnih posljedica ispituju se faktori koji vršnjačko nasilje mogu poticati ili inhibirati, a pri tome se kao konceptualni okvir često koristi *teorija ekoloških sustava* (Bronfenbrenner, 1997). Prema ovoj teoriji razvoj i ponašanje pojedinca je višestruko determinirano, odnosno rezultat je dinamične interakcije njegovih individualnih osobina i različitih razina ekosustava (mikrosustava, mezosustava, egzosustava, makrosustava i kronosustava). Polazeći od toga da na razvoj djece u današnje vrijeme snažno utječe i tehnologija, ovoj već klasičnoj shemi Bronfenbrennerovog modela Cross i sur. (2015) su dodali i virtualno okruženje. Iako važniju ulogu i izravan utjecaj imaju oni sustavi koji su djetetu najbliži (obitelj, škola), ne može se zanemariti ni utjecaj lokalne i virtualne zajednice te društva u cjelini, pa se sve češće nasilje među vršnjacima percipira kao odraz uvjeta u kojima djeca danas žive i odrastaju.

Stoga će se u teorijskom dijelu ovog rada sistematizirati spoznaje o utjecaju obitelji, lokalnih zajednica, društva i medija na nasilno ponašanje djece prema vršnjacima, a potom će biti prezentirani rezultati kvalitativnog istraživanja

koje ispituje percepciju i stavove učenika o utjecaju navedenih sustava na nasilje prema vršnjacima.

NEKE KARAKTERISTIKE OBITELJI KOJE SE POVEZUJU S NASILNIM PONAŠANJEM DJECE PREMA VRŠNJACIMA

Pregledom empirijskih istraživanja o vršnjačkom nasilju, može se zaključiti da obitelj ima i ključno značenja za razumijevanje odnosa prema vršnjacima (Hess, 2022). Pri tome važnu ulogu imaju obiteljske kompleksne međuzavisne interakcije između a) samih roditelja te b) roditelja i djece (Bilić, 2018; Hess, 2022; van Eldik i sur., 2020).

Destruktivne interakcije među roditeljima i sudjelovanje djece u vršnjačkom nasilju

Na žalost veliki broj djece svjedoči različitim oblicima neprijateljstva među roditeljima, od blažih sukoba koji na njih djeluje uznemirujuće, do žestokih verbalnih pa čak i fizičkih obračuna, koji pogubno utječe na dječji osjećaj sigurnosti i dobrobiti (van Eldik i sur., 2020). Kako se sukobi roditelja intenziviraju dobrobit djece se smanjuje, a ima snažne učinke na kvalitetu dječjih odnosa s vršnjacima (Hess, 2022). To se može objasniti procesom senzibilizacije, odnosno opetovana izloženost sukobima roditelja progresivno pojačava dječju reaktivnost i povećava rizik za eksternalizaciju (Hess, 2022; van Eldik i sur., 2020). Zbog svjedočenja roditeljskim sukobima ili sudjelovanja u njima, djeca su uplašena, nesretna i opravdano mogu zaključiti da njihovi roditelji ne vode brige o njima i njihovim osjećajima (Bilić i sur., 2012; Bilić, 2018). Sve to rezultira strahom, niskim samopoštovanjem i samopouzdanjem te specifičnim emocionalnim problema i problemima u ponašanju. Ujedno su to i mogući rizični čimbenici za uključivanje djece u vršnjačko nasilje. No djeca se mogu identificirati s roditeljem koji se ponaša nasilno, ali i onim roditeljem koji je žrtva, a neovisno o tome, iz njihovih primjera uče neadekvatne strategije rješavanja problema. Roditelji koji promoviraju i demonstriraju nasilje oblikuju slično ponašanje djece i daju im modele kao se i oni mogu ponašati prema drugim. Stoga je vjerojatnije da će i njihova djeca na neprijateljski način rješavati sukobe s vršnjacima i češće se naći u ulozi počinitelja nasilja (van Eldik, 2020). Dio djece se identificira s roditeljem koji je žrtva, koji se povlači i distancira od sukoba i ne zauzima za sebe, te je model za slična ponašanja djeci u odnosima s vršnjacima, što se povezuje s vršnjačkom viktimizacijom (van Eldik, 2020). Sukladno *teoriji socijalnog učenja* (Bandura, 1979) roditeljski destruktivni sukobi prenose norme i oblikuju ponašanje djece prema drugima, stoga se opravdano ukazuje na njihovu ulogu u razumijevanju nasilja prema

vršnjacima. U visokokonfliktnim i nasilnim obiteljima, uz to što svjedoče sukobima roditelja, djeca su često i zlostavljana.

Zlostavljanje djece u obitelji i sudjelovanje u nasilju među vršnjacima

Dio djece u svojim obiteljima doživljava različite oblike fizičkog, emocionalnog, seksualnog zlostavljanja i zanemarivanja, a što snažno negativno utječe na njihovo zdravlje, razvoj i dostojanstvo. U literaturi se ističe da su djeca koja su od svojih roditelja doživjela zlostavljanje ili zanemarivanje u većem riziku za razvoj negativnih obrazaca ponašanja u socijalnim odnosima i za sudjelovanje u vršnjačkom nasilju (Lereya i sur., 2013; Wang i sur., 2023). U objašnjenju ovih nalaza često se koristi Bowlbijeve *teorija privrženosti* prema kojoj zlostavljana djeca razvijaju nesigurnu privrženost sa svojim primarnim skrbnicima, a posljedica toga je stvaranje iskrivljenog unutarnjeg radnog modela, koji se povezuje s rizikom za razvoj devijantnih odnosa i neprihvatljivih interjekcije s vršnjacima i drugim osobama (Bilić i sur., 2012; Goemans i sur., 2023). U sustavnom pregledu objavljene literature u razdoblju od 1970-2012. Lereya i sur. (2013) su utvrdili da doživljeno zlostavljanje i zanemarivanje u obitelji predviđaju ulogu žrtve i počinitelja nasilja prema vršnjacima. Pri tome se emocionalno zlostavljanje povezuje s povećanim rizikom vršnjačke viktimizacije, a fizičko nasilje s rizikom počinjenja nasilja (Goemans i sur., 2023; Wang i sur., 2023).

Međutim, analizom 28 studija o sudjelovanju zlostavljane djece u vršnjačkom nasilju Goemans i sur. (2023) su utvrdili da ova djeca imaju dva do četiri puta veću vjerojatnost da budu žrtve, nego njihovi vršnjaci koji nemaju takva iskustva. A vjerojatnost vršnjačke viktimizacije je veća kad se povećava učestalost i ozbiljnost zlostavljanja. Određene karakteristike zlostavljane djece koje su rezultat nesigurne privrženost kao što je negativna slika o sebi, nisko samopoštovanje i percepcija da nisu vrijedni pažnje i ljubavi, mogu povećati rizik da budu mete novih napada vršnjaka (Bilić, 2018: 233). U literaturi se sugerira da je vršnjačko nasilje naučeno ponašanje. Tako djeca koja odrastaju u nasilnim ili kaotičnim domovima kako bi zadržali minimum sigurnosti ne zauzimaju se za sebe, ne suprotstavljaju se roditeljima, pa se nauče ponašati kao bespomoćne osobe, stoga su često i žrtve vršnjačkog nasilja (Lereya i sur., 2013). Drugi autori ističu da djeca koja doživljavaju nasilje u obitelji, mogu biti i nasilna prema vršnjacima, odnosno da nasilje rađa nasilje (prema Bilić, 2018). Naime, nesigurna privrženost i nezadovoljene temeljne potrebe djeteta za sigurnošću i zaštitom rezultiraju neosjetljivošću djeteta za tuđe potrebe, nedostatkom brige za tuđe osjećaje, te iskazivanjem bešćutnosti, što rezultira općenito lošijim odnosima s vršnjacima (Bilić, 2018: 233). Stoga zlostavljana

djece češće pokazuju veću razinu agresije i mogu biti skloni nasilničkom ponašanju prema vršnjacima (Lereya i sur., 2013).

Od dobrih namjera roditelja do loših ishoda

Suprotno, gore navedenom, roditelji koji imaju s djecom topao, srdačan odnos i dobru komunikaciju, ali i postavljaju jasne granice i primjereno kontroliraju njihovo ponašanje (autoritativni odgojni stil), pozitivno utječu na njihov razvoj, a manje je vjerojatno da će njihova djeca biti uključena u vršnjačko nasilje (Bilić, 2018; Lereya i sur., 2013). U novije vrijeme sve veći broj roditelja interese djeteta stavlja iznad svih ostalih interesa, pretjerano su brižni, angažirani i intenzivno uključeni, nastoje zadovoljiti sve potrebe, ali i neopravdane prohtjeve svoje djece, zaštititi ih od poteškoća i potencijalnih opasnosti razočaranja, neugodnih iskustava, pri tome minimiziraju ograničenja i kazne, a istovremeno su pretjerano kontrolirajući, skloni donositi odluke umjesto djece i intruzivno upravljati njima (Dupont i sur., 2022; Vigdal i Brønnick, 2022). Zbog opisanih karakteristika i percepcije da roditelji kontinuirano lebde iznad svoje djece i nadgledaju ih, ovaj odgojni stil figurativno je nazvan *helikopter roditeljstvo* (Dupont i sur., 2022; Shaki i sur., 2022). Iako su njihova namjere dobre, ishodi ovakvog roditeljskog stila koji njeguje „kult djeteta“, često su loši i kontraproduktivni, odnosno negativno utječu na fizičko i mentalno zdravlje djece.

Ovi roditelji osobito su fokusirani na školski uspjeh djece i to pod svaku cijenu. Stoga uče s djecom, plaćaju instrukcije, kontroliraju svaki segment njihovog rada. Sama djeca koja su prezaštićena, otežano se suočavaju s različitim školskim problemima pa i onim s vršnjacima. Budući da roditelji donose odluke i većinu stvari rade umjesto njih, djeca se osjećaju nesposobnima da se nose s nepovoljnim situacijama i samostalno ih rješavaju. Zbog velikog pritiska roditelja i straha da neće ispuniti njihova očekivanja, djeca izbjegavaju zahtijevane zadatke i neuspjeh a sve češće se oslanjaju na pomagače (instruktore i sl.), a što ima negativne učinke na njihovu motivaciju, angažman i u konačnici na školski uspjeh. Ova skupina roditelja učitelje percipira kao osobe koje služe njihovoj djeci, koja od njih mogu tražiti i moraju dobiti pomoć kad požele, odnosno moraju udovoljiti svim njihovim zahtjevima. Sama djeca za svoje propuste, nerad i neuspjehe nikad ne preuzimaju odgovornost, nego najčešće okrive i napadaju nastavnike. A njihovi roditelji na to reagiraju vrlo agresivno, vrijeđaju učitelje, napadaju ih i prijavljuju (ravnateljima, inspekciji, prosvjetnim vlastima i sl.), s ciljem da im nanesu bol, profesionalnu i materijalnu štetu (Bilić, 2023). Takvim ponašanjem roditelji svojoj djeci upućuju opasnu poruku da je dopušteno koristiti nasilje, u bilo kojem kontekstu, kako bi ostvarili svoje želje i ciljeve (Bilić, 2023).

Zbog navedenih i sličnih postupaka roditelja kod njihove djece su uočena destruktivna ponašanja, izljevi bijesa, sebičnost, egocentričnost, napuhan osjećaj sebe (inflacija ega), nedostatak samokontrole, nemogućnost razmišljanja o posljedicama te snažna potreba za trenutnim ispunjenjem njihovih želja (Dupont i sur., 2022; Yılmaz, 2020). S druge strane naučeni su pa i vjeruju da baš oni zaslužuju najbolje i više od drugih, da imaju više prava, više privilegija, a manje odgovornost nego njihovi vršnjaci (Shaki i sur., 2022; Yılmaz, 2020). Pojedinci s ovakvim karakteristikama uživaju u nanošenju štete i dominaciji nad drugima pa ne iznenađuje da su često u ulozi počinitelja vršnjačkog nasilja (Yılmaz, 2020). No kod djece koja su prezaštićena uočene su i povećane stope depresije i socijalne anksiozna, a osjetljivi su i na svaku primjedbu (Dupont i sur., 2022). Budući da njihovo ponašanje i osobine iritiraju vršnjake, a nisu naučili samostalno rješavati socijalne probleme, nerijetko su i žrtve vršnjačkog nasilja (Lereya i sur., 2013). Bez obzira jesu li počinitelji ili žrtve njihovi roditelji izravno, često grubo, interveniraju i rješavaju njihove odnose s vršnjacima (Shaki i sur., 2022). To u konačnici njihovu djecu dovodi u nepovoljnu situaciju u razredu jer ih vršnjaci percipiraju kao „mamine maze“ pa ih zbog toga vrijeđaju ili izbjegavaju kako ne bi doživjeli napade njihovih roditelja, čime se otvara novi ciklus nasilja.

ODNOS NASILJA KOJEM SU DJECA IZLOŽENA U REALNOM I VIRTUALNOM OKRUŽENJU I NJIHOVOG PONAŠANJA PREMA VRŠNJACIMA

Neki autori sugeriraju da se vršnjačko nasilje mora promatrati kao sociokulturni fenomen i analizirati kao dio društvenog konteksta (Kuzmanović, 2013). No kad se ispituju kontekstualni čimbenici, prioritet se daje obitelji i školi, a čimbenici zajednice se obično zanemaruju, a neki autori navode da upravo oni imaju značajan učinak na vršnjačko nasilje (Bowes i sur., 2009). Stoga ćemo u nastavku analizirati utjecaje koji dolaze iz užeg lokalnog i šireg društvenog okruženja te virtualnog svijeta.

Primjeri iz lokalne zajednice kao faktori rizika za vršnjačko nasilje

Nakon obitelji djeca najprije počinju kontaktirati s vršnjacima i odraslima iz susjedstva. Ukoliko je to lokalno okruženje problematično ono se povezuju i s većom vjerojatnošću problema u ponašanju djece, a Bowes i sur. (2009) dodaju da može biti i čimbenik rizika za umiješanost djece u vršnjačko nasilje.

Različiti oblici kriminala, pucnjave, napadi u ulici, kvartu i sl. rezultiraju osjećajem prijeteće opasnosti i spoznajom djece da oni i njihovi najbliži, mogu postati žrtve. Sve navedeno rezultira strahom, tjeskobom, ugrožava dječji

osjećaj sigurnosti, stabilnosti i smisla, a istraživanja pokazuju da predstavlja model i rizik za slična ponašanja djece prema vršnjacima (Bilić, 2018; Bowes i sur. 2009). Isto tako sve češće se u lokalnim sredinama susreću ljudi koji koriste različite oblike nefizičkog nasilje, od verbalnog do relacijskog, kako bi ostvarili svoje želje i ciljeve, a takvi oblici, osobito prijetnje, tretiraju se kao normalno ponašanje. Neprijateljske interakcije koje djeca gledaju svakodnevno na ulici, pošti, trgovini i sl., sukladno *teoriji socijalno kognitivnog učenja* (Bandura, 1979), osiguravaju im primjere postupanja koje oni mogu reproducirati u odnosima s vršnjacima (Bowes i sur., 2009). Dakle, dječje opažanje da se u zajednici afirmira nasilje kao prihvatljivo ponašanje ili legitiman način funkcioniranja, bez kritike i osude, doprinosi povećanju agresivnosti pa i nasilju prema vršnjacima (Bilić, 2018).

Širi društveni kontekst i vršnjačko nasilje

Sumiranjem spoznaja iz literature Bilić (2018) navodi da vršnjačko nasilje ima jaku kulturnu konotaciju, odnosno da je ono na neki način dio ili izraz kulture. Objasnjavajući kulturu i supkulturu nasilja, Bernburg i Thorlindsson (2005: 455) govore o ulozi široko prihvaćenih normi i vrijednosti koje podupiru i potiču nasilje, a jedna od takvih socijalnih značajki je individualizam koji je zastupljen i u odgoju djece. Sve češće se djecu usmjerava da stavljaju „ja“ u prvi plan, brinu o sebi, preferiraju osobne ciljeve, interese i potrebe, a druge ljude potpuno zanemaruju ili ostaju s njima u dobrim odnosima ako im se to isplati. Silno se potiče kultura natjecanja, pa se čak govori o konkurentskom individualizmu. Učenici, koji ne biraju sredstava da ostvare zacrtane ciljeve, češće su prihvaćeni i popularni u svojim razredima. Dakle, implicitno se agresivno ponašanje podupire, tolerira, ponekad smatra i poželjnim (Bergmüller, 2013). Pa ne iznenađuje što se individualističke vrijednosti dovode u vezu s češćim sudjelovanjem djece i mladih u klasičnom i elektroničkom nasilju (Bilić, 2018).

Drugo, slično obilježje suvremenog svijete jeste relativizam, a predstavlja se kao doktrina, koncepcija ili dominirajuće životno opredjeljenje koje karakterizira odbacivanje univerzalnih normi i vrijednosti te preferiranje subjektivnih želja u izboru ponašanja bez ograničenja slobode i moralne odgovornosti (Berčić, 1995; Jozić, 2007). Čak se govori o diktaturi relativizma koji kao mjerilo određuje sebe i svoje želje (Jozic, 2017). Takav pristup i naglašavanje prava jačega, bez samilosti za slabije i bez socijalne solidarnosti stvara kulturu surovosti (Pavićević 2014: 85). Međutim, istraživanja o učincima kulture na vršnjačko nasilje marginalno su zastupljena.

Pavićević (2014) ističe da kultura nasilja nije samo rezultat povijesnih nego i suvremenih zbivanja, a pri tome postulira sve izraženije siromaštvo, široko

rasprostranjenu nemoć i marginaliziranost velikog broja ljudi, sve izraženiju nejednakosti i nepravdu koja prerasta u nasilje. U takvim uvjetima odrasta veliki broj djece, a istraživanja pokazuju da društva s izraženim nejednakostima imaju i veću učestalost vršnjačkog nasilja (Due i sur., 2009). Djeca koja odrastaju u materijalno nepovoljnim uvjetima nemaju iste mogućnosti kao njihovi vršnjaci za realizaciju svojih ciljeva (pohađanje aktivnosti koje se plaćaju, izleta, instrukcija, nastavka školovanja i sl.), a zbog toga što nemaju neke popularne i skupe „rekvizite“ (mobitel, pametni sat, markiranu odjeću i sl.), osjećaju se deprivirano u vršnjačkoj skupini, i sve to percipiraju kao nepravdu. Na žalost, veliki broj djece koja su u neravnopravnoj socijalnoj poziciji u svom razredu doživljavaju od vršnjaka ruganje, ismijavanje, ponižavanje izoliranje i slične oblike nasilja što dodatno potencira osjećaj nepravde. Budući da je djeci, a osobito adolescentima, neobično važno da budu prihvaćeni i poštovani od vršnjaka, oni na osjećaj nepravde reagiraju snažnim emocijama (Bilić, 2018). Dio njih osjeća tugu zbog svega što doživljavaju i reagiraju povlačenjem ili pate u tišini, pa ih drugi vršnjaci percipiraju kao lake mete i prema njima su često nasilni. Drugi na nepravdu reagiraju ljutnjom i bijesom, pa često napadaju svoje vršnjake i nasilni su prema njima.

Uloga medija u sudjelovanju djece u vršnjačkom nasilju

Iako su digitalni mediji unijeli u živote djece i mladih brojne pozitivne promjene, kao što je brže i jednostavnije povezivanje s vršnjacima, dostupnost informacija i sl., donijeli su i neslućene rizike, a balansiranje između mogućnosti i opasnosti latentno je prisutno. Kao osobit problem ističe se utjecaj medija na nasilno ponašanje prema vršnjacima, a povezuje se s vremenom koje provode koristeći medije i preferencijama te aktivnoj ili pasivnoj izloženosti nasilnim medijskim sadržajima (Bilić, 2018). Kad je riječ o vremenu, u literaturi se navodi da mladi najviše vremena provode na društvenim mrežama, a potom u igranju videoigara (Bilić, 2018), pa ćemo im u nastavku i posvetiti više pozornosti.

Društvene mreže su za djecu i mlade postale prirodno okružene, idealna mjesta za recipročne interakcije, ali i nasilje prema vršnjacima (Weinstein, 2023). Chan i sur. (2021) navode da je nasilje na društvenim mrežama, u odnosu na druge oblike elektroničkog nasilja, specifično. Za razliku od slanja zlonamjernih poruka putem e-pošte koje mogu biti dostupne samo žrtvi, na društvenim mrežama uz počinitelje koji iniciraju nasilje, drugi prijatelji, ali i potpuni stranci, mogu komentirati izgled i objave žrtve, ali i uređivati sadržaje i redistribuirati ih, a to mijenja značajke i dinamiku nasilja. Svi ti zlonamjerni sadržaji su trajno dostupni potencijalno neograničenoj publici. Žrtva svaki put kad pročita izvorne ili dodane komentare, nanovo doživljava nasilje. Pritom

je svjesna da se takvi sadržaji mogu ponavljati u nedogled i trajno egzistirati u virtualnom prostoru, a to ima snažne i dugotrajno negativne učinke na žrtvu. Chan i sur. (2021) navode da 46% korisnika društvenih mreža doživi nasilje, a 20% ih priznaje da su se nasilno ponašali prema drugima. Intenzivna i problematična upotreba društvenih mreža povezuje se s povećanjem viktimizacije i počinjenja nasilja nad vršnjacima u virtualnom prostoru (Craig i sur, 2020; Weinstein, 2023).

Računalne i video igrice

Iako se pasivna izloženost nasilnim medijskim sadržajima (film, televizijske emisije i sl.) povezuje s nasiljem prema vršnjacima, sve češće se navodi da snažnije učinke ima interaktivna uključenost. Osobito štetan utjecaj pripisuje se nasilnim igricama, odnosno onima koje potiču i prikazuju namjerne pokušaje pojedinca da nanese štetu drugima (She i sur., 2022), a upravo su takve igre omiljene među djecom i adolescentima. Više od polovice trenutno najpopularnijih videoigara na tržištu sadrži nasilje (Coyne i Stockdale, 2021).

Iako igranje računalnih i video igrica može imati pozitivne učinke (poboljšanje prostorne percepcije i koordinacije oko-ruka i sl.), često se ukazuje na one negativne, osobito na povećanje agresivnosti. U brojnim korelacijskim, longitudinalnim i eksperimentalnim studijama te mata-analizama potvrđena je povezanost između izloženosti nasilju u igricama i nasilnog ponašanja djece prema vršnjacima u realnom i virtualnom svijetu (Bilić, 2018; Coyne i Stockdale, 2021; She i sur., 2022). Utvrđeno je također da je igranje nasilnih igrica prediktor agresivnog ponašanja (Möller, Krahé, 2009). U objašnjenju ovakvih rezultata u citiranoj literaturi se navodi da djeca i mladi koji igraju nasilne igrice imaju mogućnost samostalno kreirati nasilje odnosno imaju posredno izravno iskustvo nasilja, te mogućnost potpune identifikacije s likom koji su osmislili i čije ponašanje određuju. Osobito ih privlači to što za činjenje nasilja dobivaju kontinuirane povratne informacije i verbalna priznanja (bravo i sl.), te nagrade, odnosno mogućnost napredovanja na višu razinu ako su uspješni u ubijanju, mučenju i sl. aktivnostima. Ako tako ne postupe u opasnosti su da oni budu uništeni ili poraženi, a to nije ugodno. Suprotno tome nagrađivanje implicira da je netko dobar, uspješan, pobjednik i sl., a to je osobito privlačno djeci koja nisu uspješna ili prihvaćena od vršnjaka u stvarnom svijetu. Sukladno *teoriji socijalnog učenja* djeca više imitiraju ona ponašanja za koja dobivaju nagrada, a to se povezuje i s osjetom ugone koji prerasta u potrebu za ponavljanjem takvog ponašanja. U spomenutim igricama djeca upornim ponavljanjem sličnih nasilnih radnji zapravo uvježbavaju takve aktivnosti, a time se povećavaju šanse za usvajanje takvog ponašanja, koja postupno postaju automatizirana i konsolidirana u memoriji. Upozorava se

da igranje nasilnih igrica može promovirati nasilje kao sredstvo za rješavanje problema, poticati bešćutnost i neosjetljivost na patnju drugih, doprinijeti promijenjeni gledišta o vrijednostima i normama. Moguće je da sve navedeno utječe na uvjerenja, stavove, očekivanja i ponašanje igrača prema vršnjacima (Bilić, 2018; Coyne i Stockdale, 2021; She i sur., 2022).

Kako bi dobili bolji uvid i razumjeli ulogu analiziranih kontekstualnih faktora u međuvršnjačkom nasilju, proveli smo kvalitativno istraživanje.

METODA

Unatoč velikom broju kvantitativnih istraživanja u kojima se ispituju faktori rizika za vršnjačko nasilje, osobna iskustva i mišljenja adolescenta o njihovim problemima često se zanemaruju. To nas je potaknulo da u ovom istraživanju koristimo kvalitativnu metodologiju kako bi unaprijedili moguće spoznaje, dobili vjerodostojniji uvidu i bolje razumjeli kako adolescenti danas percipiraju povezanost nekih karakteristika obitelji, zajednice i medija s viktimizacijom i nasilnim ponašanjem prema vršnjacima.

Cilj

Cilj je ovog istraživanja dobiti dublji uvid u percepciju, stavove i iskustva srednjoškolaca o mogućoj povezanosti nekih karakteristika obitelji, lokalnih i virtualnih zajednica te društva s viktimizacijom i nasilnim ponašanje djece i mladih prema vršnjacima.

Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici (N=30) u dobi od 15-17 godina, odnosno prvog do trećeg razreda srednjih strukovnih (trogodišnjih i četverogodišnjih) škola i gimnazija, iz Zagreba i Zagrebačke županije. Uzorak je namjerno odabran, a korištena je metoda snježne grude.

Postupak

Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju 2023. godine. Moderiranje u fokus grupama provela je autorica. U svim etapama istraživanja, od pripreme, preko provedbe i analize rezultata, poštovana su etička načela istraživanja s djecom. Nakon dobivenih suglasnosti, sudionici su bili upoznati sa svrhom istraživanja, naglašeno je da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i da se bez posebnog objašnjenja mogu povući u bilo kojoj fazi, ali takvih slučajeva nije bilo. Zajamčeno je poštovanje dostojanstva tijekom sudjelovanja, anonimnost, povjerljivost svih informacija i zaštita od rizika, te da će se nalazi koristiti samo u znanstvene svrhe. Sukladno dogovoru sa sudionicima, u ovom radu

smo nastojali izbjeći sve detalje koji bi na bilo koji način mogli otkriti identitet učenika (npr. školu, čak i inicijale). Podatci su prikupljeni u šest fokus grupe koje su trajale od 60-90 minuta. Rasprava je usmjeravana prema strukturiranom predlošku za razgovor organiziranom u tri cjeline koje mogu uputiti u srž problema, a što je razvidno iz istraživačkih pitanja.

Temeljna istraživačka pitanja:

1. Navesti ili opisati neke karakteristike obitelji kao moguće faktore rizika za viktimizaciju i nasilno ponašanje prema vršnjacima te objasniti na koji način se odvija taj utjecaj.

2. Opisati neke karakteristike lokalnih zajednica i šireg društvenog konteksta koji mogu biti faktori rizika za vršnjačko nasilje te objasniti na koji način se odvija taj utjecaj.

3. Objasniti utjecaj medija na nasilno ponašanje prema vršnjacima.

Podaci prikupljeni u fokus grupama doslovno su transkribirani i anonimizirani. Potom je provedeno sažimanje, kodiranje i tematska analiza. O identificiranim, ključnim temama i podtemama te njihovoj relevantnosti za ciljeve istraživanja, raspravljali su stručnjaci pedagogije, psihologije i sociologije dok se nije postigao konsenzus. Korištena je tematska analiza zbog fleksibilnosti, teorijske neopterećenosti i mogućnosti za produbljivanje spoznaja o socijalnoj realnosti.

REZULTATI

U fokus grupama sudionici ovog istraživanja otvoreno su iznosili svoja shvaćanja, stavove, ali i iskustva o povezanosti obiteljskog te lokalnog, virtualnog i šireg društvenog konteksta s vršnjačkim nasiljem. Na temelju toga izdvojene su četiri glavne tema i nekoliko podtema koje se u nastavku analiziraju. Nalazi su potkrijepljeni citatima sudionika, a u tekstu su označeni italicom.

Tema 1: Neke karakteristike obitelji koje se povezuju s nasilnim ponašanjem djece prema vršnjacima

Na početku rada u fokus grupama razgovaralo se o ulozi obitelji i uključivanju djece u vršnjačko nasilje. Ova rasprava je dala jako zanimljive nalaze koji su razvrstani u tri podteme.

Interroditeljski konflikti i zlostavljanje djece u obitelji – čimbenici rizika za sudjelovanje djece u vršnjačkom nasilju

Ova tema izazvala je kod sudionika veliki interes i prilično jasna i jedinstvena stajališta da su djeca *preslika roditelja* i da *upijaju sve od roditelja, ali i prenose dalje*. Osobito su naglasili opasnosti i učestalost međugeneracijskog prenošenja nasilja, što su oni u nedostatku stručnog termina, a opet dovoljno jasno, nazvali *generacijskom traumom*.

Učenici smatraju da djeca vide i *sasvim su svjesna da su takvo ponašanje roditelja loša*, bilo da se radi o sukobima i nasilju među roditeljima ili nasilju roditelja prema djeci. Međutim, oni sami *nesvjesno se često ponašaju kao njihovi roditelji*.

Sudionici ovog istraživanja se slažu da djeca koja svjedoče roditeljskim sukobima i nasilju ili su žrtve zlostavljanja svojih roditelja *boje se svega, osobito sukoba, povlače se, tuguju, često plaču, karakterizira ih skrušenost, poniznost*. Zaključili su da ova djeca tako često *ponašaju ili su upravo zbog toga i žrtve vršnjačkog nasilja*.

Smatraju da druga skupina djece *koja su svjedočila ili doživjela nasilje u obitelji, traže konflikte i vide ih gdje ih i nema*, a često u školi *ponavljaju ili demonstriraju ponašanje svojih roditelja*. U obrazloženju su istaknuli da je očito da djece iz takvih obitelji zapravo *nisu naučena da mogu probleme riješiti razgovorom*, te da *nemaju empatije jer ni oni to nisu doživjeli od roditelja*. Neki sudionici smatraju da se djeca iz ove skupine na neki način brane, odnosno *misle ako su grubi da ih nitko više neće zezati*. Zaključno su se svi složili da zapravo djeca koja dolaze iz visokokonfliktnih i nasilnih obitelji *najčešće bijes prema roditeljima iskale na kolegama u razredu jer nemaju ili ne znaju drugi način*. Iako osuđuju nasilno ponašanje prema vršnjacima, nakon razgovora u fokus grupama, pokazali su puno razumijevanja i opravdanja za ponašanje nekih svojih vršnjaka koji dolaze iz obitelji u kojima svjedoče ili sami doživljavaju roditeljsko nasilje.

Sudjelovanje razmažene i prezaštićene djece u vršnjačkom nasilju

Sudionici ovog istraživanja su ukazali na sve veći broj učenika koje roditelji pretjerano štite, a to percipiraju kao mogući razlog njihovih loših odnosa s vršnjacima. Iako je vrlo vjerojatno, da nisu ništa pročitali o *helikopter roditeljstvu*, veliki broj svojih vršnjaka, a neki su u tu skupinu svrstali i sebe, opisali su kao djecu: *koja su jako, jako razmažena, sva im je dozvoljeno, misle da su najbitniji, a ako nemaju sve što požele, misle da nisu vrijedni, nisu spremni ništa sami napraviti, ne znaju gdje su im granice, stalno ovise o nekome, a posljedice za ponašanje su im nepoznate*. Na dodatno pitanje o

razlozima takvog ponašanja, jednoglasno su okrivili njihove roditelje i kako kažu da oni *od zdrave djece stvore psihičke invalide*. Osobito je intrigantno njihovo stajalište da ova skupina roditelja koji svoju djecu štite od svega *vrše na njih presing*, svi oni *hoće da su im djeca odlična*. Učenici to obrazlažu *roditeljskim kompleksima iz djetinjstva*. O tome su još imali puno toga za reći, a moderatorica ih je morala podsjećati na fokus istraživanja. No dali su vrijedna i zanimljiva obrazloženja o povezanosti ovog suvremenog roditeljskog odgojnog stila i sudjelovanja djece u vršnjačkom nasilju, a mogu se sažeti u zaključnoj misli s kojom su svi bili suglasni: *učenici koji dolaze iz takvih obitelji često zlostavljaju drugu djecu jer ne gledaju ničije osobine i osjećaje, samo im je važno što oni trebaju i žele, za njih ne vrijede nikakva pravila, osim njihovog ja i njihovog interesa*.

Ponašanje razmažene djece i njihovih roditelja prema učiteljima

Kako je ovo istraživanje provedeno pred kraj nastavne godine, bolje reći u jeku ocjenjivanja, sudionici su nametnuli i očito aktualnu temu nasilja učenika i njihovih roditelja prema nastavnicima.

Zbog ranije spomenutog pritiska roditelja da moraju postići izvrsne rezultat te kako sami kažu, *zbog straha i želje da ne razočaraju roditelje, lažu na nastavnike, krive ih za ocjene koje su niže od 5.0 ili na njih istresu napetost*. Iako priznaju da su uglavnom prema nastavnicima nekorektno ponašaju za to okrivljuju više puta spomenuti *pritisak roditelja na djecu zbog uspjeha*. Otvoreno priznaju da *uče samo zbog roditelja, odnosno njihove vizije koju nisu oni sami ostvarili*. Međutim, smatraju da roditelji nisu u pravu što napadaju nastavnika i kažu *lakše im je okriviti nastavnike nego priznati da sami roditelji nešto krivo rade. Viču na nastavnike, a ne rade s djecom*. Bilo je zanimljivo čuti kako su ovi učenici na strani svojih nastavnika, a ne na strani roditelja i kako imaju razumijevanja za njihovu poziciju. Moguće je da je na ovakve odgovore utjecalo i to što su se fokus grupe održavale u prostorima škola. Istodobno je bilo zabrinjavajuće da sve jedno po potrebi lažu roditeljima da su nastavnici krivi za njihove loše ocjene, pa čak i ponašanja. Nastavnicima jedino zamjeraju što se *argumentirano ne suprotstavljaju agresivnim roditeljima i snažnije ne zauzimaju za sebe*.

Tema 2: Povezanost nasilja kojem su djeca izložena u lokalnom i širem društvenom okruženju s nasiljem prema vršnjacima

U fokus grupama sudionici su ponudili širok spektar stavova i mišljenja o utjecaju kontekstualnih faktora na nasilno ponašanje prema vršnjacima

Primjeri iz lokalne zajednice kao faktori rizika za nasilje među vršnjacima

U uvodnom opisu lokalnih zajednica u kojima žive, sudionici istraživanja su naveli da njihovi sugrađani često koriste nasilje kako bi ostvarili svoje ciljeve, dominantna je potreba za moći nad drugima i želja da se posjeduje sve više i više. Sami navode da upravo zbog takvog okruženja *mladi žele biti opasni i preferiraju devizu: bolji sam od svih*. Po njihovom mišljenju *za to su krivi ljudi u koje se ugledaju*. Budući da su takva ponašanja *u lokalnim sredinama dominantna* oni ih percipiraju *i tumače kao normalna*. Opisujući utjecaj lokalne zajednice jedna je sudionica navela da *djeca i mladi, osobito dečki, pokupe što vide i to prenose u razred, a to se kao mreža širi*. Iako smatraju da ponašanje pojedinaca *ovisi o emotivnoj stabilnosti i odgoju djeteta, utjecaj prijatelja je snažan, a oni dolaze iz lokalne zajednice*. Napomenuli su i da se upravo u tim zajednicama *navuku na droge i kocku pa su zbog toga često agresivni prema vršnjacima*.

Širi društveni kontekst i kultura nasilja – faktori rizika za nasilje među vršnjacima

U poticaju za razgovor o makrosustavu skrenuta je pozornost na norme i vrijednosti koje favoriziraju nasilje, individualizam i relativizam, te nepravde u društvu kao moguće faktore rizika za nasilno ponašanje prema vršnjacima. Sudionici ovog istraživanja su kao osobiti faktor rizik prepoznali nepravde, nejednakost i siromaštvo koje određuju život i ponašanje nekih njihovih vršnjaka. Navode da spomenuti vršnjaci *nisu krivi za takvo stanje pa su ljuti, a ne mogu si pomoći*. Uočili su da su *ljubomorni na druge i nepovjerljivi*. Iako kažu *da to ovisi o glavi*, smatraju da će se *frustracija i ljutnja nužno manifestirati u nešto više*. Tijekom školovanja su primijetili da će netko *zatomiti osjećaje, netko ih povremeno manifestirati kroz ispade, a netko dugo skuplja i jedan dan pukne*. Uvidjeli su da se negativni *osjećaji najčešće iskazuju prema vršnjacima*. U objašnjenju su istaknuli da takvi učenici *svojim nasilnim ponašanjem prema vršnjacima u školi nadoknade ili stvore osjećaj moći i važnosti, koje objektivno nemaju, a nedostaju im*.

Primjeri i uzori iz šireg društvenog okruženja

U razgovoru tko su primjeri za ponašanje djece iz šireg društvenog okruženja istaknuti su političari, sportaši, popularne osobe (glumci, pjevači) te influenceri i zvijezde reality emisija.

Političari su po mišljenju sudionika ovog istraživanja osobe koje mladi *potpuno ignoriraju, oni su im nevažni*. Ne poštuju ih jer kažu da *ne mare za*

dobrobit ljudi, a njihova moć je gora i opasnija od nepravde. Međutim, svjesni su da oni na njihov život *indirektno utječu preko roditelja*, koji zbog odluka političara imaju različite probleme.

Sportaši su po mišljenu sudionika ovog istraživanja, uglavnom pozitivni uzori djeci i mladima jer ih *potiču da se bore i rade*. No svjesni su da i *oni imaju loših strana, ali manje od ostalih javnih osoba*.

Popularne osobe, a u tu skupinu su sudionici ovog istraživanja svrstali glumce, pjevače i sl. te ih opisali uglavnom kao negativne uzore. Smatraju da se oni prečesto *sukobljavaju, drame, ogovaraju, a djeca ih prate i to pokupe, pa se na sličan način ponašaju prema svojim vršnjacima*. Jedan od sudionika kaže da takvo *ponašanje pokupiš kao naglasak od prijatelja s kojim ljetuješ*.

Influenceri i zvijezde reality emisija i u ovom slučaju su izazvale veliku pozornost i pokrenule žustru raspravu, a oko ovog pitanja sudionici istraživanja su se podijelili. Dio njih tvrdi da su to *potpuno glupi likovi, bolesnici koji se dolaze blamirati*. Smatraju da *nitko pametan to ne gleda* iako se iz rasprave vidjelo da i oni sami o njima znaju puno toga. Druga skupina tvrdi da ih prate *zbog gluposti i zabave* jer su *toliko glupi da ih moraš pogledati*. Jedna sudionica je navela da ih gleda samo kad je tužna, umorna i sl. pa se onda *smije njihovim bedastoćama*. Međutim, svi su se složili da djeca i mladi *često njihovo ponašanje kopiraju*. Kažu da se počinjju *kreveljiti kao oni, ponavljati njihove glupe izraze, oponašati uvrede upućene drugima, a to lako prijeđe u naviku*.

Tema 3. Utjecaj medija na nasilno ponašanje prema vršnjacima

Očekivano, rasprava o utjecaju medija na nasilno ponašanje prema vršnjacima bila je vrlo polemična, a u fokusu je bio utjecaja društvenih mreža te video i računalnih igrica.

Veliki broj sudionika ovog istraživanja, dominantno mladića, gorljivo zastupa mišljene da igrice nemaju nijedan negativni aspekt. Tek nekoliko njih su ukazali da su sami osjetili negativne efekte pretjeranog igranja igrica i iskreno su iznijeli svoja iskustva, ali time nisu ni minimalno utjecali na promjene stavove članova prve skupine. Jedan sudionik, koji za sebe kaže da voli i često igra igrice, opisao je da *može biti toliko loših iskustava u jednoj igrici*. Kaže da je izgubio i zbog toga se loše osjećao, a njegovi suigrači onda *svi pišu da sam loš, glup, debil, luzer. Zbog toga sam udarao šakom u zid dok se nisam šokirao rupom koju sam napravio*. Iskreno je opisivao svoje iznenađenje zbog evidentne agresije. Njegovi malobrojni istomišljenici, navode da zbog igranja igrica *otupiš na nasilje, a nasilne tendencije u igricama, nagrade, ponavljanje, zaista mogu poticati stvarno nasilje*.

No svi sudionici su se složili da veliki utjecaj na njihovo ponašanje, osobito prema vršnjacima, mogu imati društvene mreže, a kako kažu, *na njima je zaista puno verbalnog i relacijskog nasilja*. Smatraju da društvene mreže imaju *najveći utjecaj jer su tamo svi i snažno utječu na promjene mišljenja o nečemu*.

Tema 4. Rangiranje analiziranih utjecaja

Na kraju fokus grupa, nametnula se potreba pa su učenici zamoljeni da rangiraju analizirane utjecaje. Jednoglasno i bez puno razmišljanja su naveli da naj snažniji utjecaj općenito na njih pa i na njihovo ponašanje prema vršnjacima imaju njihovi roditelja koji su im modeli i uzori. Složili su se da na drugo mjesto treba staviti utjecaj lokalnih zajednica iz kojih dolaze njihovi prijatelji koji imaju značajan utjecaj na njihovo ponašanje, osobito ono nekorektno i nasilno prema vršnjacima. Treće mjesto jednoglasno je pripalo društvenim mrežama.

Tema 5. Faktori koji mogu doprinijeti suzbijanju vršnjačkog nasilja

Nakon burnih rasprava, pitanje o prijedlozima za suzbijanje vršnjačkog nasilja, izazvalo je tišinu, koja je potrajala neko vrijeme. Za razliku od glasnih rasprava o navedenim temama, u ovom slučaju sudionici su teško pronalazili riječi. Složili su se da *pojedinci ne mogu ništa, ali sveukupno se nešto mora dramatično promijeniti*. Smatraju da je osobit problem što se *ne ispituju uzroci, a kazne za nasilje u društvu i u školi su neadekvatne i nedosljedne*. Među razlozima povećanog nasilja naveli su uočeni *nedostatka empatije, ne razvijen osjećaj za druge kod djece i mladih, te zanemaren moralni odgoj u obitelji i školi*. Suglasni su da se *djeca nemaju kome povjeriti, a roditelji bi s njima morali razgovarati o njihovim osjećajima, a ne samo o uspjehu*. Zamjeraju i školama koje *reagiraju samo kad se nasilje dogodi, a preventivno se gotovo ništa ne radi ili radi sporadično, formalno i nekompetentno*.

RASPRAVA

Rezultati i ovog istraživanja sugeriraju da je vršnjačko nasilje kompleksan, dinamičan i višedimenzionalan fenomen, na koji utječe više međusobno povezanih faktora koji vjerojatno imaju kumulativni efekt. Ne zanemarujući važnost individualnih osobina djeteta, čini se da je neophodno je posvetiti više pozornost i kontekstualnim faktorima, osobito onim koji izravno ili neizravno povećavaju vjerojatnost viktimizacije ili nasilnog ponašanja djece i mladih prema vršnjacima.

Sudionici ovog istraživanja ukazuju da obitelji ima najvažniju ulogu u sudjelovanju djece u vršnjačkom nasilju. Pri tome su izdvojili tri važna

aspekta a) sukobe i nasilje među roditeljima, b) nasilje roditelja prema djeci te b) prezaštitničko ponašanje roditelja koje ima negativne ishode na odnose djece s vršnjacima i nastavnicima. Iz rasprave se jasno moglo zaključiti da ono što djeca nauče iz nasilnih i neprihvatljivih interakcija među roditeljima i odnosa roditelja prema njima, snažno utječe na njihovo ponašanje prema vršnjacima, a što je u skladu s teorijskim raspravama i rezultatima različitih empirijskih kvantitativnih istraživanja (Goemans i sur., 2023; Hess, 2022; Lereya i sur., 2013; van Eldik i sur., 2020; Wang i sur., 2023). U objašnjenju ovakvih zapažanja sudionici su naveli da djeca u ponašanju prema vršnjacima, najčešće nesvjesno ponavljaju ili demonstriraju ponašanje svojih roditelja. Dodatni problem je i to što u svojim obiteljima nisu naučili konstruktivne načine rješavanja problema. Budući da roditeljski destruktivni sukobi oblikuju ili modeliraju nasilničko ponašanje djece ili potiču povlačenje iz sukoba te prenose norme ponašanja prema drugima, nalazi i ovog istraživanja potvrđuju da oni imaju i važnu ulogu i u razumijevanju viktimizacije i nasilja prema vršnjacima. Može se zaključiti da djeca koja promatraju sukobe svojih roditelja i percipiraju ih kao prihvatljivo, uobičajeno ponašanje, mogu u školi oponašati njihove interakcije i češće se sukobljavati s vršnjacima ili povlačiti iz interakcija s vršnjacima i naći u ulozi žrtve.

Zanimljivo je da su sudionici ovog istraživanja nametnuli suvremeni stil roditeljstva kao važan faktor rizika za nasilno ponašanje djece prema vršnjacima, a što je posve nova i rijetko istraživana tema. Iako su svjesni da su namjere roditelja dobre, pokazuju brigu, toplinu i žele zaštititi svoju djecu, s druge strane njihovo pretjerano uključivanje u život djece i tortura imperativne izvrsnosti, ima negativne ishode. Rezultati pokazuju da su djece koja dolaze iz takvih obitelji razmažena i prezaštićena, nesamostalna u svemu pa su stoga ponekad viktimizirana. No sudionicima se čini da su češće nasilni prema drugima, a razlog je u tome što oni *ne gledaju ničije osobine i osjećaje, samo im je važno što oni trebaju i žele*, a upravo su to naučili u svojim obiteljima. Dakle taj izraženi individualizam, relativizam, egoizam i sl. povezuje se s bezobzirnim i nasilnim ponašanjem prema vršnjacima. Zanimljivo je da se iz istih razloga, oni i njihovi roditelji nasilno ponašaju prema nastavnicima.

Rangiranjem faktora rizika za nasilno ponašanje djece prema vršnjacima, sudionici ovog istraživanja na drugo mjesto su stavili utjecaj lokalne zajednice. Budući da je uloga lokalne zajednice u vršnjačkom nasilju rijetko istraživana, objašnjenja ponuđena u fokus grupama proširuju naše spoznaje o kontekstualnim faktorima rizika za nasilje prema vršnjacima. Nalazi sugeriraju da su u lokalnim sredinama rašireni različiti oblici nasilja koje djeca i mladi zbog toga percipiraju kao normalna, uobičajena ponašanja te ih bez razmišljanja prenose u svoje razrede. Kako iz tih sredina dolaze njihovi

prijatelji, koji su njima važni, smatraju da lokalne zajednice snažno utječe na njihovo uključivanje u vršnjačko nasilje.

Govoreći o čimbenicima rizika na makrorazini, sudionici ovog istraživanja su izdvojili nepravde, nejednakost i siromaštvo koje određuju život i ponašanje nekih njihovih vršnjaka, a koji nisu krivi što žive u takvim uvjetima. No uočili su da su oni često zbog toga frustrirani, ljuti i zavidni, pa i nasilni prema drugima. Takvo njihovo ponašanje prema vršnjacima objašnjavaju potrebom da *u školi nadoknade ili stvore osjećaj moći i važnosti, koje objektivno nemaju, a nedostaju im*. Dobiveni rezultati u skladu su s malobrojnim istraživanjima koja se bave ovom problematikom (Due i sur., 2009). Zanimljivo je da ispitani učenici procjenjuju da negativne utjecaje na njihovo ponašanje prema vršnjacima imaju političari, popularne osobe (glumci, pjevači) te influenceri i zvijezde reality emisija, a od osoba iz makro okruženja pozitivnim procjenjuju sportaše.

Osobitu pozornost sudionika ovog istraživanja, posve očekivano, izazvala je rasprava o ulozi medija u vršnjačkom nasilju. Rezultati sugeriraju, da od medijskih utjecaja najvažniju ulogu u sudjelovanju djece i mladih u vršnjačkom nasilju imaju društvene mreže, koje su preplavljene nasiljem, a ovakav rezultat u skladu je s drugim istraživanjima (Chan i sur., 2021; Weinstein, 2023). U obrazloženju su ispitanici naveli da su na društvenim mrežama gotovo svi njihovi prijatelji, ali i brojni drugi, poznati i nepoznati ljudi koji snažno utječu na promjene njihovog mišljenja o nekim pitanjima, a zbog sveprisutnog nasilja utječu da se i oni na sličan način ponašaju prema vršnjacima.

Sudionici su izrazito polarizirani oko utjecaja video i računalnih igrica na nasilje prema vršnjacima. Dok jedni zastupaju stajališta da navedene igrice imaju isključivo pozitivne učinke na ponašanje djece, drugi ukazuju na štetne utjecaje, osobito na povećanu agresivnost nakon igranja, snzibiliziranost na nasilje, a nagrade, ponavljanje i uvježbavanje nasilja, po njihovom iskustvu mogu poticati stvarno nasilje prema vršnjacima. Poznato je da ono što vježbamo to nas mijenja. Ovaj potonji nalaz u skladu je s rezultatima nekih kvantitativnih istraživanja (Coyne i Stockdale, 2021; Möller, Krahé, 2009; She i sur., 2022).

U ovom istraživanju sudionici su iznijeli širok spektar pretpostavki o faktorima rizika za uključivanje u vršnjačko nasilje, ali i svoja objašnjenja o mehanizmima tih utjecaja, koje bi bilo poželjno provjeriti u kvantitativnim istraživanjima. No ovo istraživanje ima razumljiva ograničenja, ponajprije podaci su skupljeni samo od srednjoškolaca iz Zagreba i okolice, a nalazi se ne mogu generalizirati. Budući da je problem istraživani iz perspektive učenika, nedostaje percepcija njihovih nastavnika i roditelja, pa se sugerira budućim istraživačima da tome posvete posebnu pozornost.

ZAKLJUČAK

Važan doprinos ovog rada je u sagledavanju različitih pretpostavki srednjoškolaca o faktorima rizika za uključivanje djece i mladih u vršnjačko nasilje (kao žrtava ili počinitelja) i njihovom razumijevanju mehanizam te povezanosti. Rezultati istraživanja impliciraju da je vršnjačko nasilje vrlo složen, slojevit fenomen, na koji utječe veliki broj međusobno povezanih faktora.

Po shvaćanju sudionika istraživanja najsnažniji utjecaj na njihovo sudjelovanje u vršnjačkom nasilju imaju roditelja, a izdvojili su destruktivne interakcije među roditeljima i nasilno ponašanje roditelja prema njima te pretjerano zaštitničko, ali i intruzivno ponašanje roditelja s dobrim namjerama, koje vodi do loših ishoda. Djeca koja dolaze iz visokokonfliktnih obitelji nesvjesno oponašaju svoje roditelje, naučili su socijalne probleme rješavati nasilno, nedostaje im empatije, a svoj bijes često iskaljuju na kolegama u razredu ili su žrtve nasilja. Djeca koju roditelji pretjerano štite i odgojena su tako da u prvi plan stavljaju svoje potrebe i želje, ne uspijevaju stvoriti pozitivne odnose s vršnjacima i svojim nastavnicima jer ne uvažavaju tuđe osobine i osjećaje.

Lokalne zajednice iz kojih dolaze njihovi prijatelji, u kojima dominira nasilje, a percipira se kao uobičajeno, normalno ponašanje, osiguravaju djeci primjere postupanja koje oni mogu reproducirati u odnosima s vršnjacima.

Kao faktori rizika na makrorazini, sudionici ovog istraživanja prepoznali su nepravde, nejednakost i siromaštvo koje određuju život nekih njihovih vršnjaka i čest su razlog za njihovo nasilno ponašanje prema vršnjacima ili viktimizaciju. Kao negativne primjere primjer iz šireg društvenog okruženja koji utječu na ponašanje djece i mladih prema vršnjacima, izdvojili su političare, popularne osobe (glumci, pjevači) te influencere i zvijezde reality emisija.

Svi sudionici se slažu da društvene mreže, kojima dominira nasilje, imaju važnu ulogu u sudjelovanju djece i mladih u vršnjačkom nasilju, ali su podijeljeni oko uloge računalnih i video igrica. Po shvaćanju srednjoškolaca, ponajprije roditelji, ali i prijatelji prenose norme i oblikuju ponašanje djece prema vršnjacima, a sve važniju ulogu u tome pripisuju i utjecaju medija.

Programi koji su usmjereni na suzbijanje vršnjačkog nasilja moraju voditi računa o individualnim, ali kontekstualnim faktorima rizika.

Violence among peers as a reflection of children's growing up conditions: perception, attitudes and experiences of high school students

SUMMARY

The aim of this qualitative research is to get a deeper insight into perception, attitudes and experiences of high school students about the influence of family, local communities, society and the media on victimization and violent behavior of children and young people towards their peers. Focus groups included students (N=30) from Croatia, 15-17 years old. Research results suggest that the strongest influence on children's participation in peer violence are their parents, especially interparental destructive interactions and violent behavior of parents towards children and overly protective, but also intrusive and controlling behavior of parents with good intentions, which leads to bad outcomes (selfishness, egocentricity, need for immediate fulfillment of children's wishes, etc.). Hostile interactions that dominate local communities and are treated as normal behavior are a model for similar behaviors of children towards their peers. On a macro level, injustice, inequality and poverty have a strong impact on lives of some students, so with their violent behavior they try to create a sense of power and importance in school, which they objectively do not have, but miss. Regarding media influences, social networks play the most important role in children's participation in peer violence, but when it comes to influence of violent computer and video games, students' views are diametrically opposed. Efforts to prevent peer violence must take into account various risk factors and the complex interactions between them.

Keywords: peer violence, risk factors, parents, school, prevention

LITERATURA

- Bandura, Albert, "The social learning perspective: Mechanisms of aggression." „u“ H. Toch (ur.), *Psychology of crime and criminal justice*, Waveland Press, New York, 1979, 198–236.
- Bergmüller, Silvia, "The relationship between cultural individualism–collectivism and student aggression across 62 countries", *Aggressive behavior*, Vol. 39, No. 3 (2013), pp. 182-200.

- Bernburg, Jon Gunnar, and Thorolfur Thorlindsson, "Violent values, conduct norms, and youth aggression: A multilevel study in Iceland", *The Sociological Quarterly*, Vol. 46, No. 3 (2005), pp. 457-478.
- Berčić, Boran, *Realizam, relativizam, tolerancija*. Hrvatski kulturni dom, Rijeka, 1995.
- Bilić, Vesna, Gordana Buljan Flander, and Hana Hrpka, *Nasilje nad djecom i među djecom*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2012.
- Bilić, Vesna, *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*, Učiteljski fakultet u Zagrebu i Obrazovni izazovi, Zagreb, 2018.
- Bilić, Vesna, "Nasilje roditelja učenika nad nastavnicima: pojavni oblici, prevalencija, povodi, potencijalni čimbenici rizika i posljedice", *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 164, No. 1-2 (2023), pp. 77-98.
- Bowes, Lucy et al. "School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 48, No 5, (2009), pp. 545-553.
- Bronfenbrenner, Juri, *Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1997.
- Caceres, Jennifer and Allison Holley, "Perils and pitfalls of social media use: cyber bullying in teens/young adults," *Primary Care: Clinics in Office Practice*, Vol. 50, No. 1 (2023), pp. 37-45.
- Chan, Tommy KH, Christy MK Cheung, and Zach WY Lee, "Cyberbullying on social networking sites: A literature review and future research directions," *Information & Management*, Vol. 58, No. 2 (2021), pp 103411.
- Coyne, Sarah M., and Laura Stockdale, "Growing up with grand theft auto: A 10-year study of longitudinal growth of violent video game play in adolescents," *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Vol. 24, No.1 (2021), pp. 11-16.
- Craig, Wendy, et al., "Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries," *Journal of Adolescent Health*, Vol. 66, No. 6 (2020), pp. 100-108.
- Cross, Donna, Leanne Lester, and Amy Barnes, "A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation", *International journal of public health*, Vol. 60 (2015), 207-217.
- Due, Pernille, et al., "Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries", *American journal of public health*, Vol. 99, No. 5 (2009), pp. 907-914.
- Dupont, Serge, Moïra Mikolajczak, and Isabelle Roskam, "The cult of the child: A critical examination of its consequences on parents, teachers and children." *Social Sciences*, Vol. 11, No. 3 (2022), pp. 141-160.
- Goemans, Anouk, Essi Viding, and Eamon McCrory, "Child maltreatment, peer victimization, and mental health: Neurocognitive perspectives on the cycle of victimization," *Trauma, Violence, & Abuse*, Vol. 24, No 2 (2023), pp. 530-548.

- Hess, Stephanie, "Effects of inter-parental conflict on children's social well-being and the mediation role of parenting behavior", *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 17, No.4 (2022), pp. 2059-2085.
- Hinduja, Sameer, and Justin W. Patchin, "Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying", *Journal of school violence*, Vol. 18, No. 3 (2019), pp. 333-346.
- Jozić, Tomislav, "Diktatura relativizma", *Vrhbosnensia: časopis za teološka i međureligijska pitanja*, Vol. 11, No. 2 (2007), pp. 211-223.
- Kuzmanović, Dobrinka, "Školsko nasilje u kontekstu političkog nasilja", *Psihološka istraživanja*, Vol. 16, No.1 (2013), pp. 57-77.
- Ladd, Gary W., Idean Ettekal, and Becky Kochenderfer-Ladd, "Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 109, No. 6 (2017), pp. 826-841.
- Lereya, Suzet Tanya, Muthanna Samara, and Dieter Wolke, "Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study", *Child abuse & neglect*, Vol. 37, No. 12 (2013), pp. 1091-1108.
- Möller, Ingrid, and Barbara Krahé, "Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis", *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*. Vol. 35, No.1 (2009), pp. 75-89.
- Okumu, Moses, et al., "Gender-specific pathways between face-to-face and cyber bullying victimization, depressive symptoms, and academic performance among US adolescents", *Child Indicators Research*, Vol. 13 (2020), pp. 2205-2223.
- Pavićević, Olivera, "Nasilje i kultura." *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, Vol. 33, No. 1 (2014), pp. 75-93.
- Rigby, Ken, "Theoretical perspectives and two explanatory models of school bullying." *International Journal of Bullying Prevention*, (2022), pp. 1-9.
- Shaki, Omna, et al., "Helicopter parenting, from good intentions to poor outcomes. What parents needs to know?", *Journal of Family Medicine and Primary Care*, Vol. 11, No. 8 (2022), 4753-4757.
- She, Yuhang, et al., "The association between violent video game exposure and subtypes of school bullying in Chinese adolescents", *Frontiers in psychiatry*, Vol. 13 (2022), 1026625.
- van Eldik, Willemijn M., et al., "The interparental relationship: Meta-analytic associations with children's maladjustment and responses to interparental conflict", *Psychological Bulletin*, Vol. 146, No. 7 (2020), pp. 553-594.
- Vigdal, Julia Schønning, and Kolbjørn Kallestén Brønne, "A systematic review of "helicopter parenting" and its relationship with anxiety and depression", *Frontiers in psychology*, Vol. 13 (2022), pp. 872981.
- Wang, Xiaorou, et al., "Childhood Abuse and Adolescent School Bullying: The Mediating Roles of Perceived Social Support and Loneliness", *Journal of Child and Family Studies* (2023), pp. 1-14.

- Weinstein, Aviv M., “Problematic Social Networking Site use-effects on mental health and the brain”, *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 13 (2023), 1106004.
- Williford, Anne, Kathryn J. DePaolis, and Karla Colonnieves, “Differences in school staff attitudes, perceptions, self-efficacy beliefs, and intervention likelihood by form of student victimization”, *Journal of the Society for Social Work and Research*, Vol. 12, No.1 (2021), pp. 83-107.
- Yılmaz, Hasan, “Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation”, *Pegem Journal of Education and Instruction*, Vol. 10, No. 2 (2020), pp. 523-554.

Kreativnost kao moć odgoja: ka transformativnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika

SAŽETAK

Danas je, čini se, više nego ikada, potrebno vraćanje čovjeka njegovoj kreacijskoj suštini/prirodi. Obitelj i škola/univerzitet sve se teže opiru najčešće oktroiranim tržišnim/političkim “vrijednostima”/pritislima, gdje se ljudska kreativnost promatra i odgojno/kurikularno situira kao slučaj i “privjesak”, a ne temeljni ishod/uvjet svekolikog individualnog i društvenog rasta i razvoja. Kreativnost je jedan od ključnih izazova i preventivnih faktora raznolikih društvenih malformacija/destruktivnosti gdje agresivnost, kao već ustaljeni način “komunikacije”, u različitim formama i modalitetima, poprima zabrinjavajuće razmjere i rezultira često pogubnim posljedicama. Kreativnost, potreba za stvaranjem nečega novog i korisnog, srž je ljudske (radoznale) prirode. Škole bi je imperativno trebale poticati pripremajući tako kreativne i inovativne članove za danas već uveliko tranzicijski globalizirano društvo, tržišta rada, za život uopšte. Naši univerziteti, kao visoke škole presudno značajne i odgovorne organizacije unutar odgojno-obrazovnog sistema, putem različitih programskih sadržaja i aktivnosti, implicite potiču kreativnost nastavnika i saradnika. No, to ne isključuje potrebu razvijanja jedne eksplicitne, kreacijske univerzitetske agende usmjerene na jačanje kreacijskih kompetencija akademskog kadra. Otuda je cilj u ovome radu predstaviti i obrazložiti cilj, očekivane ishode i tematske cjeline-sadržaje jedne edukacijske, psihologijski utemeljene agende, tragajući za mogućim odgovorima na pitanje o ključnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika i saradnika kao rasadnika i sijača autentičnih modela ljudske kreativnosti. Rezultati, temeljem teorijske i komparativne analize upućuju na transformativne kreacijske kompetencije: generiranje, elaboriranje i povezivanje ideja, kreativno rješavanje problema i originalan rad. Rad je i apel za uspostavljanje univerzitetskih kvalifikacijskih kreacijskih standarda te poziv na kontinuirano teorijsko i empirijsko propitivanje intradisciplinarnih i interdisciplinarnih veza, osobito psihologije i pedagogije na putevima ka sistematskom poticanju

* Redovni profesor na Univerzitetu u Sarajevu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, pusinaamir@yahoo.com i amir.pusina@ff.unsa.ba.

ljudskog stvaralaštva kao brane ljudskoj destruktivnosti i (re)afirmacije moći (institucionalnog) odgoja.

Ključne riječi: kreativnost, moć odgoja, transformativne kreacijske kompetencije, univerzitetska kreacijska agenda

UVOD

Današnji svijet, čini se, više nego ikada, izložen je uspostavljanju začudno neprirrodnih, po ljudsku vrstu i Život generalno, pogubnih „vrijednosti“. Globalni i lokalni izvori moći, uspostavljeni najperfidnijim metodama organizacijske, osobito političke psihološke manipulacije i indoktrinacije i goloj fizičkoj (pri)sili, bešćutno prisvajaju sva moguća materijalna i nematerijalna dobra. Otkuda, npr., nekome pravo da kao „koncesionar“ prisvaja i prodaje vodu? Ko i zašto remeti ljudsko pravo na mir i potrebu za snom, konstantno „proizvođači“ paklenu „muziku“ od preko stotinu decibela? Kako je moguće usmrtiti drugo ljudsko biće ili sebe uz direktan video-prijenos? Zašto pojedinci i interesne grupe u pojedinim organizacijama koje deklarativno zagovaraju inkluzivnost u odgoju i obrazovanju, prisvajaju ekskluzivna prava na informacije, projekte i sl., isključujući druge? Zašto u svijetu, dok nastaje ovaj tekst, bjesni toliko lokalnih sukoba i ratova, uključujući i onaj nama (fizički) najbliži? „Kud plovi ovaj brod...“, nije samo jedna od najljepših pjesama u izvedbi hrvatske pjevačke dive Radojke Šverko nego poticajna metafora za brigu o vlastitoj budućnosti na brodu kojem očigledno nedostaju i kompas i kapetan/posada. Jasno je da nema niti jednostavnog niti univerzalnog odgovora na pomenuta i mnoga druga pitanja/porijeklu ljudske (samo)destruktivnosti, no mogući odgovori (ne kao reagiranje nego agiranje), jednim se dijelom kriju i u pedagojskom (teorijskom) i pedagoškom (dejavujućem) vraćanju čovjeka ljudskoj prirodi, čovjeku kao biću koje uči, učećem društvu, pedagogiji čovjeka (Slatina, 2023). U ovome radu¹ naglasak je na psihologijskim i psihološkim okvirima vraćanja čovjeka sebi, konkretnije na institucionalno vrijednosno utemeljenoj ljudskoj kreativnosti koju vidimo kao kompas te kreacijski znalačkoj, sposobnoj i spremnoj (kompetentnoj) posadi-univerzitetskim nastavnicima i saradnicima, koja sigurno vodi brod i mirnim i uzburkanim životnim vodama. Posljednjih nekoliko godina, „okrenuo“ sam se istraživanju i pisanju o ljudskoj kreativnosti. I sve sam više uvjeren u kreacijsku moć odgoja, osobito ako je modeliraju kreativni učitelji kao uzori. Moći ne kao prisili nego odgovornosti u donošenju odluka. A kreativan učitelj koji mudro donosi odluke se stvara,

¹ Povremeno su korišteni i cjeloviti ili djelomično modificirani dijelovi ranije objavljenih tekstova, poglavito iz posljednje dvije knjige (Pušina, 2020a; Pušina 2020b), uz nastojanje da im se da novi smisao, značenje i jasnija kontekstualizacija.

dugogodišnjim kontinuiranim radom/učenjem gdje organizacija-institucija kojoj pripada ima posebno odgovornu odgojnu i obrazovnu ulogu. Koliko mi je poznato, visokoškolska institucija kojoj pripadam, Univerzitet u Sarajevu, mada zasigurno njeguje kreativnost i inovativnost, još nema jednu eksplicitnu, pretežno psihologijski utemeljenu kreacijsku agendu usmjerenu na poticanje i razvoj kreacijskih kompetencija vlastitog nastavničkog i saradničkog kadra. Otuda je ovaj rad (još jedan) poziv da se sistematski krene u kreacijsko jačanje univerziteta, kao jednoj od temeljnih poluga artikulacije univerzalnih vrednota učećeg društva na putu prevencije i iskorjenjivanja ljudske destrukcije.

TEORIJSKA RAZMATRANJA

Kreativnost je jedan od temeljnih uvjeta svekolikog individualnog i društvenog napretka. Iz ugla psihologije kao društvene nauke koja proučava psihičke procese i ponašanje, ljudska kreativnost² različito se definira, no zajedničko tim definicijama je da uključuju generiranje visoko kvalitetnih ideja ili produkata koje su i nove i korisne/odgovarajuće unutar određenog konteksta/zadatka. Amabile (2018, prema Pušina, 2020a) kreativnost vidi kao stvaranje ideja koje nisu samo nove i na određen način drugačije od prethodnih nego i prikladne (odgovarajuće) u smislu da su korisne, vrijedne, ispravne ili odgovaraju svrsi kojoj kreativna osoba teži. Također, Amabile (2018), slično kao Kaufman i Beghetto (2009), smatra da kreativnost nije isključivo „rezervisana“ za genijalce – osobe koji su dali izvanredan doprinos u određenim poljima ljudskog rada i razvoja – nauke, tehnike, umjetnosti, sporta itd. (npr. Picasso u slikarstvu), nego da je kreativnost prisutna unutar svih područja ljudskog djelovanja kao jedan kontinuum. U jednom od ranijih radova (Pušina, 2020a) ljudsku kreativnost vidim kao sadejstvo tri komponente: (1) potrebu za stvaranjem, gdje se ogleda dominantno motivacijska (radoznalost) ali i afektivna komponenta; (2) zapitanost o sebi i svijetu – dominantno razumska, spoznajna, kognitivna komponenta, koja itekako može biti motivacijska samo po sebi i (3) način ili stil na koji ljudi žive i rade u svijetu „sebe“ i svijetu „izvan sebe“, pomirujući srce i razum u procesu stvaranja onoga što je novo, korisno i etički prihvatljivo, kako na individualnoj, tako i društvenoj razini.

Koncept inovativnosti obično se veže za uređene sisteme. „Inovativnost je produkcija ili usvajanje, asimiliranje i eksploatairanje novih vrijednosti u

² Kreativnost je, kako smatram, univerzalni (ne samo psihologijski) fenomen bitka/bića. Postoje ne samo opsežni empirijski dokazi o kreativnosti životinja nego i dovođenje u vezu njihovih kreacijskih potencijala i produkata sa modelima ljudske kreativnosti. U tekstu se, ovisno o kontekstu, koriste pojmovi „kreacijsko“ i „kreativno“. „Kreacijsko“ se vidi kao procesno, a „kreativno“ kao atribut, dosegnuto svojstvo-osobina (Pušina, 2020a). Pojmovi „kreativnost“ i „stvaralaštvo“ promatraju se i koriste kao sinonimi.

ekonomskoj i društvenoj sferi; obnova i proširenje usluga, produkata i tržišta; razvoj novih metoda proizvodnje i uspostava novih sistema menadžmenta. Inovativnost je i proces i ishod, “okrenuta” visoko tehnološki orijentiranom tržištu rada koje zahtijeva kompetentne stručnjake i eksperte i koje traži kurikularno/školsko poticanje i razvoj vještina inovativnosti, osobito (1) istraživanje (oblikovanja) učenja, (2) pronalaženje problema, (3) rješavanje problema, (4) teorije i procese unapređenja i oblikovanja i (5) poduzetničko mišljenje. Ne treba posebno naglašavati u kojoj su mjeri psihologijski utemeljeni konstrukti kreativnosti i inovativnosti komplementarni, obzirom da obuhvataju novost, društveni kontekst te razvoj korisnih i prikladnih ideja i produkata”. (Amabile i Pratt, 2016; Crossan & Apaydin, 2010, Kettler et al, 2018, prema Pušina, 2020b: 2)

Kreativnost (individualna ravan) i inovativnost (sistemska-organizacijska ravan) moraju počivati i biti usmjereni ka etički i estetički jasno utvrđenim kriterijima/vrijednostima. “Istina, Ljepota, Pravda, Dobrota i Sve(to)st kao pet načina ljudske opstojnosti su vrijednosne koordinate procesa odgoja/obrazovanja.(...)Ukoliko se u procesu učenja/poučavanja zaobilazi bilo koja od ovih sastavnica trpi čitava ličnost.(...)Ovim ciljnim vrednotama može se savladati mnoštvo vrijednosnih ponuda koje nudi današnje informatičko društvo. U mnoštvu ovih ponuda mladi ne mogu jasno postaviti crvenu nit između ciljnih i instrumentalnih vrijednosti pa ni jasne kriterije razlučivanja vrednota od nevrednota. Oni su često prepušteni trenutnim trendovima koji ih moralno dezorijentiraju. Zbunjujuće mnoštvo proizilazi, prije svega, iz relativiziranja moralnih vrednota (...)mladima se, manje ili više, skriveno ili otvoreno, šalje poruka da im je sve dopušteno. Tim stranputicama se ne smije voditi mlado ljudsko biće. Istinsko pedagoško djelovanje je humano i odgovorno *agiranje*, a ne puko reagiranje na ponašanja koja razaraju i ličnost i društvo. Zbog toga odgojem/obrazovanjem kao svjesnom ljudskom djelatnošću treba osigurati *transformaciju* (naglasio A.P.) individue u ličnost. Bez transformacije slobodnih i ‘sirovih zona’ u ljudskoj prirodi, bez ovog unutarnjeg čovjekovog preobražaja nema promjena ljudi niti svijeta u kojem žive.” (Slatina, 2023: 86-88). Vrijednosno utemeljenu kreativnost (ličnosti univerzitetskog nastavnika) i inovativnost (univerziteta kao organizacije) vidim kao jednu od temeljnih poluga moći odgoja i faktora vraćanja “pedagogiji čovjeka”³. Moć odgoja, čiji je nositelj čovjek, leži u sposobnosti i spremnosti pojedinca i društva da kontinuirano propituju vrijednosti, te da uče i djeluju kako bi se izdigli iz sveprisutne i teško shvatljive kaljuže ljudske destruktivnosti. Otuda u ovome radu proističe fokus na školi-univerzitetu kao jednom od temeljnih odgojnih i obrazovnih faktora,

³ O pojmu “pedagogija čovjeka” izvrsno raspravlja Slatina (2023).

konkretnije, na potrebi sistemskog i sistematskog poticanja transformativnih kreacijskih kompetencija univerzitetskih nastavnika i saradnika putem jedne eksplicitne, prevashodno psihologijski utemeljene agende.

„Kompetencije (lat. *competentia*) predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojstvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa.“

⁴ Jednostavno rečeno, kompetencije su sposobnosti za naročit posao ili poziv. (English i English, 1972). U ovome radu kreacijske kompetencije vide se kao generičke, one koje zahtijevaju i snažno psihologijsko utemeljenje. Snažno u smislu dubokog teorijskog psihologijskog zasnivanja i motrenja, jer teorija ima ulogu kompasa i kormila, ona usmjerava, vodi ka praksi koja će isključiti slučajnost u ostvarivanju ciljeva kojima težimo (Renzulli, 2012, prema Kettler et al, 2018). “Teorija štiti od nezналаčke improvizacije, od “poučavanja” koje je izlaganje učenika/studenata nepovezanim, fragmentiranim sekvencama (...) iz kojih se ‘crpi’ plitko znanje i udovoljava formalnom realiziranju planiranog sadržaja. Nastavnik kada poučava (kreativnosti), treba temeljem jasnih kriterija, osobito empirijski potvrđenog edukacijskog uticaja, strukture i sinatakse predmeta odabrati teorije kreativnosti o kojima će poučavati i putem kojih će poučavati, uzimajući u obzir kontekst – karakteristike učenika/razreda, mjesto i vrijeme u kojemu će poučavati, te kreacijske ishode kojima datim poučavanjem težiti”. (Pušina, 2020b:5). Prema teorijskim i empirijskim istraživanjima, svjetskim i evropskim dokumentima i izjavama (P21⁵, ISTE⁶, OECD⁷, PISA⁸) kreativnost i inovativnost su razvojni, kompetencijski imperativi 21. stoljeća. Otuda i potreba da obrazovni sistem/univerzitet

⁴ <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>, pristupljeno 18. 1. 2022.

⁵ The Partnership for 21st Century Learning (Kettler et al, 2018)

⁶ The International Society for Technology in Education (Kettler et al, 2018)

⁷ OECD Learning Compass: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030>, pristupljeno 18. 9. 2022.

⁸ Programme for International Student Assessment je međunarodno istraživanje i predstavlja procjenu znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika iz čitalačke pismenosti, matematičke pismenosti i pismenosti iz prirodnih znanosti. Najveće je obrazovno istraživanje na svijetu u kojem je do sada sudjelovalo više od milijun učenika. Osnovni ciljevi PISA istraživanja usmjereni su na obrazovnu politiku. PISA nema fokus na nastavnim planovima i programima i reprodukciji usvojenih znanja, već na sposobnostima učenika da primijene usvojena znanja i vještine u životnim situacijama. <https://aposo.gov.ba/hr/međunarodna-istrāzivanja/pisa/>, pristupljeno 18. 4. 2020.

ovdje preuzme odgovornost kroz tri ključne uloge/zadaće: (1) razvijati ljudske kreacijske multipotencijale – od individue do ličnosti u funkciji (2) interkulturalne, duboko etičke i estetičke spoznaje i razumijevanje svijeta na (3) ekonomsku (materijalnu) te duševnu i duhovnu dobrobit i blagostanje i pojedinca i društva. Razumijevanje potrebe uravnotežene zastupljenosti, međusobne povezanosti i promocije navedenih uloga zahtijeva kreativnost i inovativnost gdje univerziteti ostvaruju ključne generativne i upravljačke zadaće, ostvarujući nesagledivo značajan edukacijski društveni poduhvat – ka društvu koje uči da stvara i stvara da uči – na lično i kolektivno blagostanje i dobrobit. Veliki je ovo edukacijski i istraživački izazov. Učitelji svih nivoa, univerzitetski nastavnici i saradnici posebno, trebali bi sistematski kreacijski jačati, time i biti sposobni i spremni poticati, “hraniti” razvoj kreativnosti mladih kao kreacijskih generatora učećeg, etički i ekonomski prosperitetnog društva. Time bi se razvijalo kreativno znanje kao multifacetnalna sinergija kognitivnih, afektivnih i motivacijskih struktura, sadržaja i procesa koje se ogleda u transformativnim (funkcionalnim, transferabilnim) znanjima, vještinama i stavovima i koje se najbolje uči integriranjem u svako predmetno područje. Takvo znanje omogućuje razumijevanje eksplanatornim modelima, npr. prirodu odnosa izvora ljudske kreativnosti temeljem Investicijske teorije kreativnosti⁹ i preferencije metoda samostalnog učenja ili metoda i oblika u procesu poduka/učenje – nastavi. Ili razumijevanje sinergijskog odnosa intrinzične i ekstrinzične motivacije u jačanju kreativnosti unutar organizacija, kakve univerziteti svakako jesu (Amabile i Pratt, 2016; Pušina, 2020b). Kreativno znanje, dakle, podrazumijeva duboko, konceptualno razumijevanje i primjenu u praksi onoga što se uči; ono je adaptibilno, primjenjivo u novim situacijama i izvan škole. Kreativnim znanjem treba ovladati, kreativnom znanju treba **znati poučavati**, ono traži nastavnike i saradnike koji su kompetentni, **osobito kao modeli**, kreativno poučavati o kreativnosti i kreativnosti. Ono traži jasnu, eksplicitnu univerzitetsku kreacijsku agendu.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Analizirana je relevantna literatura psihologije ljudskog stvaralaštva i pedagogije integrirane kreativnosti, uključujući svjetske i evropske dokumente i liderske izjave o značaju ljudske kreativnosti kao generatora svekolikog ličnog i društvenog napretka. Primijenjena je teorijska i komparativna analiza

⁹ Prema Investicijskoj teoriji kreativnosti, temeljni resursi-izvori ljudske kreativnosti su intelektualne sposobnosti, znanje, ličnost, motivacija, intelektualni stilovi i okruženje (Investment Theory of Creativity, Sternberg i Lubart, 1991., Lubart i Sternberg, 1995, Zhang i Sternberg, 2011). Detaljnije u: Pušina (2020a,b).

i sinteza temeljem jasnih naučnih kriterija (Radonjić, 1981, 1985; Sternberg i Grigorenko, 1997) gdje spadaju: (1) teorijska specificiranost-jedna teorija/model trebala bi biti obuhvatna, unutarne koherentna i “uklopljena” – povezana s aktuelnim, savremenim psihologijskim teorijama; (2) interna validnosti-sklad empirijskih nalaza i njihove, teorijom predložene strukture i međusobnih relacija (3) konvergentna eksterna validnost-povezanost varijabli (konstrukata) s drugim varijablama s kojima bi, teorijski, trebali biti povezani; (4) diskriminantna eksterna validnost-nepostojanje povezanosti varijabli s drugim varijablama s kojima, teorijski, ne bi trebali biti povezani i (5) heuristička generativnosti-mjera u kojoj teorija nastavlja i potiče dalja istraživanja te zaživljava u praksi. Time su identificirani cilj, psihologijski utemeljeni ishodi i reprezentativni sadržaji kreacijske univerzitetske agende kao jednog od mogućih temelja sistematskog, akademskog poticanje kreativnosti.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA: NA PUTU KA KREACIJSKOJ AGENDI – CILJ, ISHODI I SADRŽAJI

Nema nikakve sumnje da univerziteti i temeljem jedne snažno psihologijski utemeljene kreacijske agende trebaju biti glavni pokretači, aktivatori¹⁰ kontinuiranog jačanja kreacijskih kompetencija nastavničkog i saradničkog kadra. Najjednostavnije rečeno, agenda je popis poslova i plan mjera koji vode ka određenim ciljevima. U ovome radu iscrpnom teorijskom analizom djela prominentnih autora o mudronosnom, osobito etički orijentiranom poticanju kreativnosti u školskom okruženju (Amabile, 2018; Amabile i Pratt, 2016; Beghetto, 2017; Kettler et al, 2018; Kvašček, 1981; Pušina, 2020a, 2020b; Slatina, 2005; Slatina, 2023; Sternberg i Grigorenko, 2007; Sternberg et al, 2009; Zhang i Sternberg, 2011) i značajnih evropskih dokumenata o obrazovanju za 21. stoljeće (OECD, 2019a, 2019b) došlo se do prijedloga jedne agende koja se vidi kao okvirni, inicijalni, “otvoreni” edukacijski ali i istraživački program-potica i poziv univerzitetima na putu ka kontinuiranom

¹⁰ Prema Sternbergovom pravac-A modelu, kreativni proces odvija se u pet faza koje u istom smjeru, da bi se bilo kreativno, trebaju proći i pojedinci/grupe i njihovo okruženje. Svaka faza uključuje temeljne varijable koje raznoliko djeluju tokom kreacijskog procesa: (1) aktivatore i deaktivatore (eng. activators, deactivators), (2) sposobnosti (abilities), (3) pojačivače i prigušivače (amplifiers, attenuators), (4) apel–privlačenje auditorija–publike (appeal to audience) i (5) ocjenu publike (assessment by audience). Aktivatori su bilo koje snage koje izazivaju ili stimuliraju kreativnosti. Mogu biti eksternalni i internalni. Eksternalni potiču iz vanjskog okruženja – sredine i različitog su porijekla, osobito značenja za one koji streme kreativnoj produkciji. Promatrajući kroz motivacijsku prizmu, radi se o poticajima – predmetima, situacijama ili osobama za koje se smatra da mogu zadovoljiti neku ljudsku potrebu ili ih se smatra poželjnima samim po sebi. Ovdje, gledajući iz pedagoškog/pedagoškog ugla, bitnu ulogu igraju odgojni faktori, osobito obitelj i škola. (Pušina, 2020a)

razvijanju kreacijskih kompetencija ali, posljedično i kreacijskih kvalifikacijskih standarda akademskog kadra. Koji bi onda bio cilj, očekivani ishodi i sadržaji jedne takve univerzitetske kreacijske agende?

Cilj

Podučavanje/učenje za 21. stoljeće trebalo bi razvijati **transformativne kompetencije** (OECD, 2019b)¹¹ koje obuhvaćaju znanja, vještine, te stavove i vrijednosti u(o) tri ključna područja (1) **kreiranje novih vrijednosti**, (2) usklađivanje (društvenih, sistemskih) pritisaka i dilema i (3) preuzimanje odgovornosti za lično/društveno djelovanje/napredak. Svako od ovih područja treba i može se promatrati i proučavati inter, trans, multi, intra i krosdisciplinarno. Kreiranje novih vrijednosti-kreacijske kompetencije koje su u ovome radu u fokusu, promatraju se intradisciplinarno, poglavito iz psihologijske teorijske perspektive upućujući na interdisciplinarnost, osobito kada su pedagogija i didaktika(e) u pitanju. Koje i u kojoj mjeri su kreacijske sposobnosti (npr. divergentno mišljenje) i preduzimačkog djelovanja (npr. radoznalost kao sastavnica unutarnje, intrinzične motivacije i njena sinergija s ekstrinzičnom motivacijom) ovdje važne (kognitivni i motivacijski konstrukti i procesi – psihologija) i čemu, kako i zašto poučavati (pedagogija, didaktika, metodika)? Transformativne kompetencije posljedica su sistemskog (država → univerzitet) i sistematskog (kontinuirana razvojna, ovdje edukacijska kreacijska agenda) odgojno-obrazovnog procesa/djelovanja. Cilj bi, dakle, bio – jačanje transformativnih kreacijskih kompetencija univerzitetskih nastavnika i saradnika, konkretnije poticanje, razvijanje i modeliranje kreativnih znanja, vještina i stavova usmjerenih ka poučavanju/pedagogiji integrirane kreativnosti¹². U fokusu je naročito kontinuirano (samo)propitivanje, npr. (1)

¹¹ Poznato je da još Guilford (Guilford, 1967, prema Kvašček, 1981) u okviru svoje teorije sposobnosti raspravlja o transformacijskim sposobnostima koje omogućuju promjene, revizije, redefinicije ili modifikacije na osnovu kojih se data informacija ili produkt pretvara, u drugi oblik ili stanje. Transformacijske sposobnosti operacionalizirane su i modelom Triarihičkog poučavanja putem strategija poticanja kreativnosti unutar Sternbergove teorije uspješne inteligencije (Sternberg, R.J.1997b, Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L., 2007), ili SCAMPER taktike poticanja kreativnosti (Pušina, 2020b). Na kraju, moglo bi se raspravljati i o uvođenju jednog novog edukacijskog? pojma „transformativno“. Zašto još jedan „novi pojam“, kada se svaka iole operacionalna definicija učenja uključuje transformacije-promjene. Koje to učenje, ako rezultira relativno trajnim i relativno specifičnim promjena koje se pod određenim uvjetima mogu manifestirati u ponašanju i mišljenju (Radonjić, 1985), nije transformativno učenje?

¹² Programski/kurikularno, izvedbeno i evaluacijski, kreativnost je integrirana u poučavanje svim poljima, područjima i predmetima, a ne promatrano kao dodatak poučavanju nekome predmetu, za koji se veoma često “troši” vrijeme, i to obično na kraju nastavnog sata (više u: Pušina, 2020b).

da li (moj/tvoj) kurikulum/silabus/lekcijski plan, kao i sama izvedba uključuju temeljito psihologijski zasnovane facete (segmente) pedagogije integrirane kreativnosti; (2) da li pojedinci u odgojno-obrazovnom sistemu sa kojima se saraduje (studenti, menadžeri, administratori) adekvatno razumiju te facete, njihov značaj i načine kreiranja i implementiranja i (3) da li, kao univerzitetski nastavnici/saradnici, u dovoljnoj mjeri znaju, razumiju, prate i vrednuju vlastiti kreacijski razvoj i napredak?

U operacionalizaciji cilja i očekivanih ishoda polazi se od definicije kompetencija kao sinergijskog sadejstva znanja, vještina, stavova i vrijednosti (OECD, 2019, a, b):

(1) Znanje se sastoji od već postojećih činjenica i podataka, koncepata, ideja i teorija koje podupiru razumijevanje određenog područja ili teme uključujući fundamentalna znanja, ili odgovore na pitanja šta treba znati (ključni sadržaji, interinformacijska pismenost i inter/transdisciplinarno znanje; ovladavanje specifičnim znanjima/metaznanjima o procesima i dinamizmima komunikacije, kolaboracije, kritičkog mišljenja i kreativnosti (4K koncept) a humanistička znanja odnose na učeničke/učiteljske vrijednosti-kulturalne i globalne vještine, životne i radne vještine te etičku i emocionalnu svjesnost i razumijevanje; (2) Vještine se definiraju kao sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja postojećim znanjem za postizanje rezultata; (3) Stavovi i vrijednosti opisuju se kao spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te kao povezani način razmišljanja.

Koji bi, dakle, bili očekivani ishodi i sadržaji putem kojih bi se opisani cilj dosegno, šta bi, nastavnici i saradnici univerziteta nakon kontinuiranih edukacijskih ciklusa, bili sposobni i spremni misliti i činiti? Radi preglednosti, dati su u Tabeli 1.

*Ishodi i sadržaji*Tabela 1. *Kreacijski ishodi i sadržaji*

ISHODI
Znanje
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizirati, komparirati, te strukturalno i hijerarhijski razumijevati, umrežavati i evaluirati temeljne pojmove, teorije i modele o ljudskoj kreativnosti, osobito obzirom na implikacije za proces poduka/učenje; 2. Doslovno, kritički, interpretativno i kreativno čitati/razumijevati literaturu i dokumente/izjave o potrebi i mogućnostima poticanja kreativnosti u školi; 3. Argumentirati prednosti koncepta pedagogije kurikularno integriranog poticanja/razvijanja kreativnosti u odnosu na instruktivne linearne koncepte; 4. Razlikovati konvergentno i divergentno mišljenje i njegovati facete divergentnog mišljenja kao što su originalnost, elaborativnost, fluentnost i fleksibilnost; 5. Opisati smisao svake od vještina izvedenih taksonomijama kreativnog mišljenja; 6. Identificirati tipične osobine kreativnih ličnosti i podržavati njihovo ispoljavanje; 7. Otkrivati i predlagati rješenja za prevazilaženje ličnih i društvenih mentalnih barijera u sistemskom i sistematskom etabliranju poticanja kreativnosti u visokoškolskoj nastavi, osobito znajući redefinirati probleme, propitivati i analizirati pretpostavke, razvijati i plasirati kreativne ideje, preuzimati razumne rizike i tolerirati neodređenosti.
Vještine
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uspostavljati i održavati psihološki sigurno okruženje za učenje koje ohrabruje intelektualno preuzimanje rizika, divergentno mišljenje i kreativnu produkciju; 2. Organizirati iskustveno učenje korištenjem instruktivskih modela uspješnih u razvoju divergentnog mišljenja, kreativne produkcije, rješavanja problema i inovativnosti; 3. Primjereno koristiti strategije i taktike poticanja/razvijanja kreativnosti u specifičnim disciplinarnim područjima/predmetima; 4. Konstruirati i koristiti validne, pouzdane i osjetljive protokole/instrumente (pr)ocjenjivanja/mjerenja kreacijskih procesa i kreativnih produkata učenika; 5. Objašnjavati prirodu kreativnosti i obezbjeđivati studentima višestruke primjere i modele kreativnog rada u svome području/disciplini; 6. Kurikularno i izvedbeno modelirati kreativno mišljenje, inovativnost i dizajn u svome području i ohrabrivati učenike na vježbanje (u) kreativnosti; 7. Samostalno i timski prikupljati, analizirati, organizirati i interpretirati podatke od značaja za diskutiranje/pozicioniranje psihologije ljudske kreativnosti u užj (školski) i širi (društveni) odgojno-obrazovni kontekst; 8. Uspješno izvoditi jednostavnija teorijska i empirijska istraživanja vezana za tematiku ljudske kreativnosti te motivirano, i komunikacijski inovativno prezentirati rezultate do kojih se tim istraživanjima došlo; 9. (samo)nadgledati i (samo)evaluirati kreacijske procese i produkte primjenom odgovarajućih strategija, taktika i instrumenata (SCAMPER, deskriptori i taksonomije kreativnosti); 10. Raditi samostalno, ali i s drugima u timu, mobilizirajući i adekvatno raspoređujući vlastite, ljudske i materijalne resurse.

<p>Stavovi i vrijednosti</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orijentirati se na etiku i biti uvjereni u vrijednost psihologijskih spoznaja o ljudskoj kreativnosti, naročito mogućnosti i vlastite uloge u promicanju humanistički utemeljenih vrijednosti kreacijskog poučavanja, poučavanja o kreativnosti i poučavanja kreativnosti; 2. Istrajavati u ostvarivanju realno koncipiranih ciljeva, zadataka i ishoda u primjeni pedagogije integrirane kreativnosti; 3. Vjerovati da je kreativnost značajna za život i rad i da svi učenici/studenti mogu unaprijediti svoje sposobnosti i vještine kreativnog mišljenja i kreativne produkcije; 3. Kontinuirano tragati za porukama i poukama (o) kreativnosti u raznolikim područjima ljudskog života i rada, osobito nauci i umjetnosti, unutar prirode (sebe) i prirode/fenomena stvaranja (izvan sebe), uz uvjerenje kako te po(r)uke mogu biti kreativno integrirane u proces poduka/učenje; 4. Ispoljavati inicijativu i djelovanje motiviranjem, empatijom i brigom za kreativnost društva/univerziteta kao učeće zajednice, te prihvatiti odgovornost za vlastite kreacijske postupke, samovrednovanje i vrednovanje drugih u odgojno-obrazovnom kontekstu i šire.
<p>SADRŽAJI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psihologijska teorijska i empirijska proučavanja kreativnosti; 2. Psihologijske teorije i modeli kreativnosti; 3. Dokumenti i izjave o značaju i poticanju kreativnosti u školi; 4. Pedagogija integrirane kreativnosti; 5. Kako kreacijski poučavati? <ol style="list-style-type: none"> 1. Vođena improvizacija, 2. Strategije i taktike poticanja kreativnosti, 3. Poučavanje kreativnosti u području jezika/govora i matematike 6. Primjeri poticanja kreativnosti; <ol style="list-style-type: none"> 1. Poučavanje kreativnom čitanju i pisanju, 2. Poučavanje otvorenosti duha, 3. Triarhičko poučavanje kreativnosti, 4. Kreativnost kroz integriranu mudrost i inteligenciju – WICS model 5. Paralelni model poticanja kreativnosti, 7. Prepreke kreativnosti; <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitovi i miskonceptije o kreativnosti, 2. Mentalne barijere kreativnosti. 8. Sistematski pristup poticanju i razvoju kreativnosti u školi; <ol style="list-style-type: none"> 1. Razvijanje kreativnost-generirajućeg kurikulumu, 2. Ko su kreativni profesionalci u visokoškolskoj nastavi? 3. Monitoring i vrednovanje kreativnosti u školi (kreacijski standardi za nastavnike i saradnike, deskriptori kreativnosti studenata, opservacijski protokoli kreacijske izvedbe u razredu).

DISKUSIJA

Predloženi ciljevi, ishodi i sadržaji kreacijske agende su odabrani temeljem jasnih kriterija i konceptualnih okvira, uključujući različite pristupe proučavanju kreativnosti: razvojni, psihometrijski, ekonomijski, stadijski i komponentno procesni, kognicijski, rješavanje problema i ekspertnost, pronalaženja problema, evolucijski, tipologijski i sistemski. Svaka od ovih

razvojnih i dinamičkih kategorija počiva na primarnim tvrdnjama, ključnim konceptima i fokusima, nivoima uticaja te glavnim studijama i primjerima. (Pušina, 2020a) Citiranost autora, (npr. Amabile i Pratt, 2016) koji su razvili jedan od najprominentnijih modela ljudske kreativnosti¹³ i mogućnost propitivanja i razvijanja interdisciplinarnih veza, osobito s didaktikom, također su bili važni kriteriji odabira. Jasno je da su ovako postavljeni ishodi i odabir sadržaja razvojne kategorije date na nivou programa, te bi ih trebalo dalje operacionalizirati na „nižim“ nivoima – modula, kolegija/predmeta i nastavne teme/jedinice, te kontinuirano propitivati, dopunjavati i unapređivati. Tako bi, npr. prilikom razvijanja predmetnog kurikuluma, trebalo unutar željnih ishoda poučavanja i učenja intencionalno „ugraditi“ kreacijsko mišljenje, kreativnu produkciju, rješavanje problema, inovativnost i projektno (dizajnersko) mišljenje. Kurikulum za svaku disciplinu/predmet trebao bi definiranjem i primjerima artikulirati/operacionalizirati: (1) šta znači misliti kreativno u toj disciplini (npr. psihologiji, pedagogiji); (2) koji su primjeri kreativne produkcije u toj disciplini; (3) na koji način su prepoznati i kreativno riješeni problemi unutar te discipline; (4) gdje se pružaju granice inovativnosti u toj disciplini i (5) na koji način učenici mogu dizajnirati unutar estetičkih i funkcionalnih vrijednosti te discipline. U traganju za odgovorima na ova pitanja, bez nakane da se na ovom mjestu obavlja dalja znanstvena komparacija srodnih sadržaja koji su vodili našim idejama i zaključcima, u ovom je istraživanju naglašena Taksonomija kreativnog mišljenja (tabela 2) koja specificira pet područja i 16 izjava o onome šta se od učenika očekuje, dakle, 16 mogućih ishoda (Kettler et al, 2018, prema Pušina, 2020b). „Ova taksonomija može biti generirajuća u smislu dalje transformativne kompetencijske mikroartikulacije, mikromomenata unutar svakoga domena/predmeta poučavanja na različitim nivoima obrazovanja, čime se potiče i kreativnost nastavnika u osmišljavanju generiranja, elaboriranja i povezivanja ideja, rješavanja problema i kreativnog rada u području, npr. književnosti, jezika, matematike, biologije, psihologije, pedagogije i sl.“ (Pušina, 2020b:111)

¹³ Amabile, T. M., and Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations. Više u: Pušina, A. (2020). *Ljudska kreativnost: psihologijski modeli*. Sarajevo: Filozofski fakultet, e-izdavaštvo.

Tabela 2 *Taksonomija kreativnog mišljenja, izvedeno prema Kettler et al, 2018, prema Pušina, 2020b*

Područja	Očekivani ishodi – nastavnici/učenici-studenti će:
1. Generiranje ideja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generirati ideje koje reflektiraju originalno mišljenje u sadržajima koje proučavaju/studiraju. 2. Efektivno koristiti široki raspon tehnika ideacije. 3. Jasno komunicirati/izlagati ideje koje razvijaju. 4. Razvijati alternativna rješenja za događaje ili fenomene vezane za sadržaje učenja/studiranja. 5. Konstruirati teorije kako bi objasnili fenomene u sadržajima učenja.
2. Elaboriranje ideja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborirati svoje vlastite ideje i ideje drugih, dodajući više detalja. 2. Analizirati i preraditi vlastite ideje i ideje drugih kako bi ih učinili preciznijim ili efektivnijim. 3. Analizirati i evaluirati alternativna objašnjenja ili alternativne tačke gledišta.
3. Povezivanje ideja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Povezati nove s postojećim idejama kao i već postojeće ideje. 2. Kombinirati dijelove postojećih ideja kako bi generirali originalno proširenje/produbljenje tih ideja.
4. Rješavanje problema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznati i opisati probleme koji bi trebali biti riješeni. 2. Primijeniti protokole (korake) rješavanja problema kako bi generirali kreativna rješenja problema. 3. Predvidjeti ishode u hipotetičkim modelima.
5. Originalni rad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Napraviti proizvode koji reflektiraju originalnost i autentičnost obzirom na domene/predmete studiranja. 2. Koristiti tehnologiju kako bi generirali inovativne ishode unutar domena koji studiraju. 3. Demonstrirati originalno, maštovito i inovativno mišljenje u svome radu tokom studiranja.

Navedena Taksonomija kreativnog mišljenja, ne isključuje, nego „poziva na saradnju“ i druge taksonomije razvoja ljudskog znanja i ličnosti npr., kreacijske ishode prema Sternbergovoj taksonomiji kreativnog mišljenja gdje spadaju: (1) redefiniranje problema, (2) propitivanje i analiziranje pretpostavki, (3) plasiranje, zalaganje za kreativne ideje, (4) generiranje (stvaranje) ideja, (5) prepoznavanje različitih lica znanja, (6) identificiranje i prevazilaženje prepreka, (7) preuzimanje razumnih rizika, (8) toleriranje neodređenosti (dvosmislenosti), (9) izgrađivanje samo-efikasnosti, (10) otkrivanje stvarnih interesa, (11) odlaganje zadovoljstva i (12) modeliranje kreativnosti (Sternberg i Grigorenko, 2007). Gore detaljno opisana taksonomija kreativnog mišljenja uz kreativnu inkluziju i drugih, **može biti osnovica za**

detaljniju operacionalizaciju transformativnih kreacijskih kompetencija i nastavnika i učenika.

Kreacijska edukacijska agenda (programski nivo) i iz nje izveden kurikulum (predmetni nivo) koji počivaju na taksonomiji kreativnog mišljenja, „trebaju biti podržani i odgovarajućim resursima. Ovdje je naročito važno timsko (...) planiranje/razvijanje egzemplara za sve tipove i etape nastavnog rada, npr. izvedbenih planova lekcija koje će uključiti finiju metodičku elaboraciju navedenih očekivanja od studenata, kao i načina vrednovanja. Kada je, npr. kognitivni proces rješavanje problema u pitanju, studenti psihologije bi trebali znati (praktično) primijeniti protokole (korake) rješavanja problema→komparirajući/povezujući Wallasov (Wallas, 1926) i Sternbergov pristup (Sternberg, 1996)→u analizi konkretnog odgojnog problema, npr. (uzroka) nediscipline u razredu. Došlo bi se, moguće, do nove i korisne (kreativne) odgojne strategije primjenjive u više ili u jednoj konkretnoj situaciji školske nediscipline, npr. nesudjelovanja u radu jednog ili grupe učenika na nastavnom satu“ (Pušina, 2020b:112).

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Poticanje i razvoj kreativnosti visokoškolskih učitelja ne može se zasnivati na improvizaciji i pojedinačnim „slučajevima oduševljenja“ ovom tematikom. Zahtijeva sistemski i sistematski pristup, utemeljen na čvrstoj intradisciplinarnoj (psihologija) i interdisciplinarnoj (psihologija, pedagogija, didaktika) povezanosti unutar sinergijskog sadejstva najmanje tri područja/faktora: (1) programa- kurikuluma i resursa koji ga podržavaju; (2) profesionalnog usavršavanja i (3) okruženja koje odgovorno podržava kreativnost.

Kreacijski kompetencijski razvoj i jačanje univerzitetskih nastavnika i saradnika, osobito u kreativnoj pripremi, izvedbi i evaluaciji procesa pouka/ učenje treba sistematski planirati i temeljiti na edukacijskoj razvojnoj agendi. Transformativne kreacijske kompetencije – generiranje, elaboriranje i povezivanje ideja, rješavanje problema i originalni rad uključujući znanja, vještine, stavove i vrijednosti kojima će ovladati i koje će internalizirati, trebaju biti snažno utemeljeni (i) na sadržajima prominentnih psihologijskih teorijskih i empirijskih spoznaja o ljudskoj kreativnosti, rezultirajući pedagogijom (nastavom) integrirane visokoškolske kreativnosti. Poučavanje kreativnosti, poučavanje o kreativnosti i kreativno poučavanje (Beghetto, 2017) biće tada predmetno-programski/kurikularno integrirano, transformirajući-mijenjajući i pojedinca i društvo na putu ka prosperitetnijoj humanijoj, odgovornijoj zajednici koja se neprestano čudi, uči i stvara. Transformativne kreacijske kompetencije time zaista postaju jedno od polazišta i ishodišta transformacijskog učenja

– na putu čovjeka od individue do ličnosti, ka učećem društvu, ka pedagogiji čovjeka (Slatina, 2005, 2023).

Kreativnih učitelja nema bez sistematskog edukacijskog pristupa, u čemu je ključna liderska akademska uloga univerziteta, osobito u kompetencijskom certificiranju za učiteljski poziv. Koliko je autoru ovoga rada poznato „ne postoje egzaktno utvrđeni/određeni kvalifikacijski kreacijski standardi za učitelje na bilo kojem nivou obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Ovi standardi trebali bi: (1) artikulirati jasnu viziju o tome šta profesionalni edukatori/ce trebaju znati i šta će biti u stanju uraditi unutar oblasti kojom se bave; (2) razjasniti pitanja (prihvatljivih) nivoa kreativne izvedbe u procesu poduka/učenje i (3) obezbijediti načine i sredstva za procjenu napretka u kreacijskom poučavanju, tako da škola (sistem) može dalje podržavati učitelje (ukoliko je to potrebno).“ (Pušina, 2020b:113)

Predložena agenda također je i okvir i poziv na dalje kreacijske iskorake u odgoju i obrazovanju gdje bi univerziteti, u saradnji sa ministarstvima obrazovanja bili pokretači i nosioci edukacijskih i istraživačkih aktivnosti na jačanju transformativnih kreacijskih kompetencija akademskog kadra. Na koje se, npr., psihologijske i pedagozijske teorije oslanjaju različiti univerzitetski programi, projekti i sl., koji pretendiraju poticati kreacijske kompetencije, i kreacijski jačati univerzitet generalno? Na koji način međusobno komuniciraju psihologija i pedagogija (andragogija, didaktika, metodika), npr. putem „ugradnje“ kreacijski generirajućih intelektualnih stilova u nastavni proces? U traganju za odgovorima na ova i mnoga druga pitanja „zašto i kako psihologija ljudske kreativnosti u odgoju i obrazovanju“, ogleda se naučni, stručni i praktični – društveni značaj i uloga univerziteta kao jednog od najznačajnijih sistemskih generatora ljudskog stvaralaštva. Kreativnosti kao temeljne pretpostavke ličnog i društvenog blagostanja i brane ljudskoj destruktivnosti kada bismo, vjerovatno, sa više radosti i ushićenja, a manje straha i neizvjesnosti, kao učitelji (za)pjevali

“Kud plovi ovaj brod, kud ljude odnosi
I da li itko zna što more sprema
Kud vodi ovaj put kojim smo krenuli
Od svega samo znam, povratka nema.”¹⁴

¹⁴ Izvedba Radojka Šverko. Pisci pjesme Arsen Dedić i Esad Arnautalić Tekst preuzet sa <https://tekstovi.net/2,3658,49064.html>, datum pristupa 1. 9. 2023.

Creativity as a power of education: towards transformative creative competences of university teachersa

SUMMARY

Today, it seems more than ever, it is necessary to return man to his creative essence/nature. The family and the school/university are finding it harder and harder to resist the mostly autocratic market/political “values”/pressures, where human creativity is observed and educationally/curricularly situated as a case and “pendant”, and not the fundamental outcome/condition of any individual and social growth and development. Creativity is one of the key challenges and preventive factors of various social malformations/destructiveness where aggressiveness, as an already established way of “communication” in various forms and modalities, takes on worrying proportions and often results in disastrous consequences. Creativity, the need to create something new and useful, is the core of human (curious) nature. Schools should imperatively encourage it, thus preparing creative and innovative members for today’s already largely transitional globalized society, labor markets, and life in general. Our universities, as higher education institutions, crucially important and responsible organizations within the educational system, through various program contents and activities, implicitly encourage the creativity of teachers and associates. However, this does not exclude the need to develop an explicit, creative university agenda aimed at strengthening the creative competencies of the academic staff. Hence, the goal in this paper is to present and explain the goal, expected outcomes and thematic units-content of an educational, psychologically based agenda, searching for possible answers to the question about the key creative competencies of university teachers and associates as nurseries and sowers of authentic models of human creativity. The results, based on theoretical and comparative analysis, point to transformative creative competencies: generating, elaborating and connecting ideas, creative problem solving and original work. The work is also an appeal for the establishment of university qualification creation standards and a call for continuous theoretical and empirical questioning of intradisciplinary and interdisciplinary connections, especially psychology and pedagogy on the way to systematic encouragement of human creativity as a barrier to human destructiveness and (re)affirmation of the power of (institutional) education.

Keywords: creativity, the power of education, transformative creative competencies, university creative agenda

LITERATURA

- Amabile M. Teresa, Creativity and the Labor of Love. In *The Nature of Human Creativity*, edited by R.J. Sternberg and J. Kaufman, 1 – 15, Cambridge University Press, Cambridge, 2018.
- Amabile M. Teresa and Michael G. Pratt, The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. doi:10.1016/j.riob.2016.10.001, 2016.
- Beghetto A. Ronald (2017). Creativity in teaching. In J.C. Kaufman, J. Baer, V.P. Glaveanu (Eds.). *Cambridge handbook of creativity across different domains*, Cambridge University Press, Cambridge, 2017.
- Crossan M. Marry & Apaydin Marina, A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of Management Studies*, 47, pp. 1154– 1191. doi: 10.1111/ j. 1467-6486.2009.00880. x
- English B. Horace i English Ava Champney, *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Savremena administracija, Beograd, 1972.
- Guilford, P. John, *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967.
- Kaufman C. James., Beghetto A. Ronald, Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp 1–12.
- Kettler Todd., Kristen N. Lamb & Mullet-Dekelaita Diana, *Developing Creativity in the Classroom: Learning and Innovation for 21st-Century Schools*, Prufrock Press Inc. Waco, 2018.
- Kvašev Radivoj, *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*, Nolit, Beograd, 1981.
- Lubart I. Tod. and Sternberg J. Robert, An investment approach to creativity: Theory and data. In *The creative cognition approach*, edited by : S. M. Smith, T. B. Ward, and R. A. Finke, pp. 269–302, MA: MIT Press, Cambridge, 1995.
- OECD, 2019a, PISA 2021 Creative thinking framework (third draft). <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>, datum pristupa 02.09.2023.
- OECD ,2019b, Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/>, datum pristupa 18.09.2022.
- Pušina Amir, *Ljudska kreativnost: psihologijski modeli*. Filozofski fakultet, e-izdavaštvo, Sarajevo, 2020a.
- Pušina Amir, *Navođenje na kreativnost: psihologijski fundamenti*, Filozofski fakultet, e-izdavaštvo, Sarajevo, 2020b.
- Radonjić Slavoljub, *Psihologija učenja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.
- Renzulli S. Joseph, Re-examining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly*, 56, pp. 150–159. doi: 10.1177/ 0016986212444901.
- Slatina Mujo, *Od individue do ličnosti: uvođenje u Teoriju konfluentnog obrazovanja*, Dom Štampe, Zenica, 2005.

- Slatina Mujo, *O pedagogiji čovjeka: od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Illum d.o.o., Bužim, 2023.
- Sternberg, J. Robert & Grigorenko L. Elena, *Teaching for successful intelligence* (2nd ed.). Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2007.
- Sternberg J. Robert., Jarvin Linda & Grigorenko L. Elena, *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Skyhorse Publishing. E. L., New York, 2009.
- Sternberg J. Robert., Lubart I. Todd, An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), pp. 1– 31.
- Šverko.R., Arnautalić, E., Dedić, A. Kud plovi ovaj brod. Tekst preuzet sa <https://tekstovi.net/2,3658,49064.html>, datum pristupa 01.09.2023.
- Wallas Graham, *The all of thought*, Harcourt Brace and World, New York, 1926.
- Zhang Li- Fang., Sternberg J. Robert (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity research journal*, 23(3), pp. 229–238.

Odgoj/obrazovanje za vrijednosti i humanost u prevenciji i suočavanju s krizama¹

SAŽETAK

U prvom dijelu rada kroz uvod i teorijsko određenje odgoja/obrazovanja za vrijednosti tematizira se pitanje suodnosa vrijednosti, odgoja kao humanističke vizije dobrog čovjeka i kriza u današnjim vremenima. U radu se nadalje nude promišljanja o ulozi visokog obrazovanja u eksplicitnom odgoju i obrazovanju za vrijednosti u sprezi s nižim nivoima obrazovanja i drugim odgojnim socijalizacijskim faktorima. Visoko obrazovanje kao poluga i kreator društvenih procesa treba jasno unutar kulture obrazovnog sistema kroz svoje kurikulume, nastavne pristupe, materijale, projekte, praktikume i sl. projicirati i njegovati vrijednosti kao temelj gradnje zdravog društva i angažiranih građana. Odgajanje za vrijednosti nije nešto što je samo intelektualne, već i emocionalne i voljne prirode. Kao prilog promišljanjima uloge visokog obrazovanja u promicanju vrijednosti u radu se daje pregled određenih istraživanja, praksi, iskustava i neki prijedlozi za buduće aktivnosti.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, vrijednosti, humanost, prevencija, krize, visoko obrazovanje

UVOD

Prepoznato je da je veliki problem s kojim se suočavaju brojna društva u svijetu erozija vrijednosti koja se uveliko pripisuje nasilju, društvenim problemima, narušenim odnosima u porodici, popustljivim i svedopuštajućim odgojem uzrokujući pojavu odgojne zanemarenosti i zapuštenosti, preokupaciji materijalnim dobrima, destruktivnim stavovima, rušenju autoriteta, nedostatku poštovanja, širenju negativnih informacija na internetu i društvenim medijima itd. Pomenute i druge krize poput sukoba, klimatskih promjena, epidemija itd. s kojima se suočava naš svijet složene su i stalno se razvijaju. Ne mogu se potcijeniti štetni učinci kriza na društvo, porodice i obrazovne sisteme. Sve to može rezultirati mentalnom, emocionalnom, socijalnom, duhovnom i drugim oblicima dezintegracija pojedinca, neželjenim i neprihvatljivim ponašanjem i različitim oblicima destruktivnosti kakvim nažalost svjedočimo i našim

* Fakultet islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu, dina.sijamhodzic-nadarevic@fin.unsa.ba

¹ Rad napisan na temelju izlaganja na Okruglom stolu ANUBiH-a 4. 7. 2023. godine: *(Ne)moć odgoja i obrazovanja iz krize u krizu: odgoj za kulturu rizika.*

prostorima u posljednje vrijeme sve intenzivnije (napadi, vršnjačko nasilje, nasilje u porodici, ubistva, i sl.).

Anatomija ljudske destruktivnosti danas, kako naglašava prof. dr. Slatina (2023), toliko se usložnjava da izmiče čovjekovoj moći razumijevanja i rasuđivanja. U ovom vremenu čovjek proizvodi sve više moćnija i razornija sredstva koja može koristiti bez ikakve empatije, ljudskog dostojanstva i savjesti, bez ikakve inhibicijske kontrole, bez bilo kojeg unutarnjeg „policajca“. U realnom životnom procesu nije teško primijetiti iznemoglost ljudskog dostojanstva, čovjekove empatije, savjesti i odsustvo inhibicijske kontrole u ponašanju ljudi. Ovakav realni životni proces je loša životna škola. Neophodno je da škola života bude učeće društvo u kome se čovjeku pruža mogućnost da živi pet temeljnih načina ljudskog postajanja i opstojanja (Istina, Ljepota, Pravda, Dobrota i Sve(to)st). Uzrok krize u odgoju i obrazovanju, ističe prof. Slatina je to što se škole sve više udaljavaju od odgoja koji izvire iz objektivno i univerzalno važećih vrijednosti opstojanja (Istina, Ljepota, Pravda, Dobrota i Sve(to)st). To su one trajne vrijednosti koje se ljudskom upotrebom i korištenjem ne daju potrošiti, koje važe za sva vremena. One su pet načina ljudske opstojnosti i vrijednosne koordinate procesa odgoja/obrazovanja. Ukoliko se u procesu učenja/poučavanja zaobilazi bilo koja od ovih sastavnica trpi čitava ličnost i vodi ne samo u antropološki redukcionizam već i do vrijednosne dezorijentacije individue. Jedan od uzroka današnje krize odgoja/obrazovanja je i nepostojanje istinskog učećeg društva. Učeće društvo je škola života koja je satkana od učećih društvenih djelatnosti, od učećih aktivnosti a, prije svega, od odgoja/obrazovanja jer s propašću ove ljudske djelatnosti počinje propast čovjeka.

UNESCO inicijativa „Planiranje obrazovanja osjetljivog na krize/Crisis sensitive Educational Planning (CSP)“ prepoznaje i promicanje vrijednosti kao važnu strategiju u prevenciji i suočavanju s krizama. Obrazovanje može pružiti siguran prostor djeci, čak i tokom kriznih vremena. Školske rutine donose osjećaj normalnosti i podržavaju uspješnu putanju učenja. Obrazovanje može igrati ključnu ulogu u prevenciji budućih katastrofa i sukoba te u izgradnji mira, širenjem poruka koje spašavaju živote o ekološkim i zdravstvenim rizicima i poticanjem društvene kohezije promicanjem vrijednosti kao što su građanstvo, poštovanje drugih i tolerancija. Planiranje obrazovanja osjetljivog na krize uključuje prepoznavanje i analizu rizika za obrazovanje. To znači razumijevanje kako ti rizici utječu na obrazovne sisteme i kako obrazovni sistemi mogu smanjiti njihov utjecaj i pojavu. Cilj je smanjiti negativan utjecaj kriza na pružanje obrazovnih usluga, dok se u isto vrijeme potiče razvoj obrazovnih politika i programa koji će pomoći u sprečavanju nastanka budućih kriza (UNESCO, 2020).

Analizom naučne i stručne literature, posebno na našim jezicima, nailazimo na neke radove koji tretiraju pitanje vrijednosti i odgoja/obrazovanja. Među njima navodimo radove autora Razum R., Rakić V. i Vukušić S., Sijamhodžić-Nadarević D. i Avdić E. te A. Smajić. Razum (2007) objavila je članak „Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religijski odgoj“. U ovome članku polazi se od problemskih pitanja vezanih za promjene koje se događaju u školskim odgojno-obrazovnim sistemima u Evropi. Autorice Rakić i Vukušić (2010) u članku „Odgoj i obrazovanje za vrijednosti“ ponudile su moguća objašnjenja teoretskih i praktičnih problema s kojima se suočava ugradnja vrijednosti u sistem odgoja i obrazovanja. Smajić (2016) u studiji „Vrijednosti i vrijednosne orijentacije muslimanske omladine u Bosni i Hercegovini“ analizira vrijednosne stavove muslimanske omladine u Bosni i Hercegovini u četiri temeljna područja života – religija i moral, brak i porodica, slobodno vrijeme i rad, društvo i politika. Sijamhodžić-Nadarević i Avdić (2017) realizirale su istraživanje o temi „Utjecaj porodičnog i domskog okruženja svjetovnih i vjerskih škola na vrijednosti, vrijednosne orijentacije i ponašanja učenika.“ Izvršeno je empirijsko istraživanje s ciljem da se utvrde hijerarhija vrijednosti i zastupljenosti vrijednosnih orijentacija učenika u odnosu na vrstu škole (svjetovne i vjerske) i vrstu domskog okruženja (domovi vjerskih škola i ostali učenički domovi), povezanost vrijednosnih orijentacija učenika sa sociodemografskim faktorima porodice, religijskom porodičnom i ličnom samoidentifikacijom te povezanost vrijednosnih orijentacija s ispitanim oblicima ponašanja i stilovima provođenja slobodnog vremena.

ODGOJ/OBRAZOVANJE ZA VRIJEDNOSTI

Konstrukt odgoja/obrazovanja za vrijednosti (*eng. values education*) moguće je susresti u literaturi pod raznim terminima kao što su moralni odgoj, odgoj karaktera ili etički odgoj (Berkowitz, 2011: 153; Berkowitz/Bier, 2005: 64; Halstead, 2010: 630).

U nastavku se nudi nekoliko teorijskih određenja konstrukta odgoja/obrazovanja za vrijednosti. Izraz “vrijednosti” koristi se za označavanje načela i temeljnih uvjerenja koja djeluju kao opći vodič za ponašanja, standarda prema kojima se određene radnje ocjenjuju dobrima ili poželjnima. Primjeri vrijednosti su ljubav, jednakost, sloboda, pravda, sreća, sigurnost, duševni mir i istina. Široki pojam “obrazovanje vrijednostima” obuhvata obrazovanje o građanskim i moralnim vrijednostima (Halstead & Taylor, 2000: 169). Vrlo je usko povezan s drugim pojmovima koji se koriste, uključujući duhovni, moralni, društveni, kulturni razvoj i odgoj karaktera (OFSTED, 1994).

Obrazovanje o vrijednostima prema Hawkesu (2010), najprikladniji je izraz za opisivanje niza eksplicitnih ili implicitnih aktivnosti koje uzimaju u obzir

razvoj u školskom okruženju i koje ciljaju na život temeljen na vrijednostima. Takve su aktivnosti usredsređene na vrijednosti kao što su poštovanje i poštenje i druge te su usmjerene na pomoć učenicima da razviju rječnik temeljen na etičkom i pozitivnom ponašanju, što je temeljno u oblikovanju osobnosti koja teži, prije svega, univerzalnoj dimenziji ljudskog života.

Odgoj za vrijednosti obilježen je znanjem o vrijednostima, prihvatanjem vrijednosti kao svog životnog stava i življenjem u skladu sa usvojenim vrijednosnim sistemom. Dakle, odgoj za vrijednosti obuhvata čovjekovu razumsku, osjećajnu i voljnu/ponašajnu dimenziju. Općenito govoreći, duh odgoja/obrazovanja za vrijednosti leži u zaključku da je obrazovanje ispunilo svoju svrhu ako je povezano s razvojem ljudske dobrobiti.

U obrazovnim sistemima uočava se povećan interes za značenje vrijednosnog obrazovanja u odgojno-obrazovnoj praksi, što je vidljivo iz istraživanja i novih politika. Kao inovativan pristup obrazovanju, obrazovanje o vrijednostima izazvalo je različite interese u nizu zemalja i iz različitih razloga. Mnoge zemlje, poput SAD-a, Velike Britanije i Australije, obavezale su se uključiti obrazovanje o vrijednostima u svoje službene kurikulume (Lovat & Toomey, 2009; Pring, 2010). Kao ilustraciju navest ćemo primjere nekih zemalja koje su razvile nacionalne projekte odgoja/obrazovanja za vrijednosti. Australija je 2004. godine razvila nacionalni program obrazovanja za vrijednosti (*National Framework for Values Education in Australian Schools*), vođen nacionalnim okvirom za obrazovanje o vrijednostima u australskim školama i pokrenula je niz važnih projekata povezanih s najboljom praksom u školama, obrazovanja nastavnika, roditelja i drugih sudionika. Najopsežniji projekt, *Projekt dobre prakse škola u obrazovanju o vrijednostima (Values Education Good Practice Schools Project -VEGPSP)*, kroz dvije faze uključio je preko 100.000 učenika i preko 10.000 nastavnika (Lovat et al., 2010). U Turskoj, s reformom obrazovanja provedenom 2005, a potom 2010. godine Ministarstvo državnog obrazovanja pokrenulo je *Projekt obrazovanja za vrijednosti* u cilju promicanja nacionalnih i duhovnih vrijednosti u osnovnim i srednjim školama. U isto vrijeme odgoj za vrijednosti pod nazivom *Odgoj za vrijednosti i razvoj karaktera* predaje se kao obavezni predmet na nastavničkim studijskim programima posljednjih godina (Akan, 2021: 41)

Obrazovne politike u Bosni i Hercegovini promiču vrijednosne dimenzije obrazovanja. Kroz Okvirni zakon o visokom obrazovanju BiH (2007, član 4), Okvirni zakon BiH o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003, članovi 3–9) i Okvirni zakon o predškolskom obrazovanju u BiH (2007, član I, 4–11) vidi se ponavljajući obrazac u kojima se u članovima zahtijeva poštivanje univerzalnih vrijednosti. Međutim, čini se da su nedostatni projekti u odgojnom/obrazovnom sistemu o sistematskom i eksplicitnom promicanju vrijednosti.

Istraživanja provedena o učinkovitosti obrazovanja o vrijednostima pokazala su da školski programi mogu donijeti značajnu promjenu u stavovima i ponašanju učenika. Primjerice, istraživanja koja su propitivala učinke eksplicitnog uvođenja i razvoja obrazovanja o vrijednostima u školama pokazuju izuzetne pozitivne efekte.

Profesor Lovat (2009) i njegove kolege s Univerziteta Newcastle u Australiji pratili su i istraživali učinke *Inicijative obrazovanja o vrijednostima*. Univerzitet je objavio izvještaj za australsku vladu, predstavljajući dokaze o učinku uvođenja i razvoja obrazovanja o vrijednostima u školama. Istraživanje opisuje kako škole temeljene na vrijednostima sve veći naglasak u kurikulumu i nastavi daju obrazovanju za vrijednosti. Kao posljedica toga, učenici postaju akademski marljiviji, škola poprima smireniji, mirniji ambijent, stvaraju se bolji odnosi između učenika i nastavnika, poboljšava se dobrobit učenika i nastavnika, a roditelji su više uključeni u školu. To ne samo da je dovelo do boljeg razumijevanja ciljanih vrijednosti, već je također pružilo pozitivan fokus za preusmjerenje neprikladnog ponašanja djece. Nastavnici su uočili da je eksplicitno poučavanje vrijednostima i razvijanje empatije kod učenika rezultiralo odgovornijim i kooperativnijim razredima te osposobilo učenike da teže boljem učenju i društvenim rezultatima. Eksplicitno odgajanje/obrazovanje za vrijednosti pruža zajednički etički jezik za razgovor o međuljudskom ponašanju. Također osigurava mehanizam za samoregulirano ponašanje.

Nameće se i pitanje koje strategije se mogu efektivno koristiti za poučavanje učenika o vrijednostima. U široko citiranom radu Berkovitzu „Šta djeluje dobro u odgoju/poučavanju za vrijednosti/What works in values education“ mogu se pronaći korisni odgovori na ovo pitanje. Prema Berkowitzu (2011: 153–158), odgoj za vrijednosti je inicijativa koja se primjenjuje u obrazovnim institucijama za stvaranje pozitivnih etičkih tendencija i vještina, uključujući stvaranje pedagogije i struktura podrške, poticanje razvoja pozitivne, etičke, prosocijalne sklonosti i kompetencija kod mladih, uključujući i okolinu i jačanje njihovog akademskog fokusa i postignuća. Četiri su istaknuta pristupa u implementaciji odgoja/obrazovanja za vrijednosti. To su pristup usađivanja vrijednosti, pristup moralnog rasuđivanja, pristup analiza vrijednosti i pristup otkrivanja vrijednosti. Provedena istraživanja su otkrila dokaze o učinkovitim praksama koje se široko primjenjuju u školama na različitim razinama i kroz raznolike sadržaje. Provođenje empirijskih istraživanja obrazovnih strategija omogućilo je identifikaciju učinkovitih praksi, uključujući interakcijske prakse, profesionalni razvoj, uključenost roditelja, modeliranje i mogućnosti pružanja usluga. Berkowitzev skup od 15 kategorija obrazovnih praksi identificiran je kao istraživačka baza koja podupire njihovu učinkovitost u poticanju razvoja vrijednosti i karaktera. Ovih 15 kategorija obrazovnih strategija kao mješavina

specifičnih pedagoških metoda, specifičnih strategija roditeljstva koje se mogu primijeniti u školama, učioničke, školske i druge prakse su: interaktivne strategije među vršnjacima, zajedničko učenje, rasprava o moralnim dilemama, pomoć drugima (društveno korisni rad i sl.), razvojna disciplina, uzor i mentorstvo, brižnost, povjerenje i pouzdanost, visoka očekivanja, fokus na karakteru cijele škole, uključivanje porodice/zajednice, pedagogija osnaživanja, poučavanje o karakteru, poučavanje socijalno-emocionalnih kompetencija, indukcija (kritičke rasprave o ponašanju i njegovim posljedicama) i profesionalni razvoj.

Metode i tehnike koje se preporučuju u drugim istraživanjima i koje se mogu koristiti u primjeni ovog pristupa usmjerenog na promicanje vrijednosti su naracija, metoda rasprave, modeliranje, pozitivno i negativno potkrepljenje, ponavljanje vježbe, manipuliranje alternativama, postavljanje didaktičkih pitanja, igranje igrica, pričanje priča, imitacija, igranje uloga (Halstead & Taylor, 2000).

Predstavljeni popis strategija potkrijepljenih istraživanjem može pružiti smjernice za one koji počinju osmišljavati izravne inicijative za obrazovanje karaktera ili su zainteresirani za doradu i poboljšanje postojeće inicijative.

ULOGA I MOGUĆNOSTI VISOKOG OBRAZOVANJU U ODGOJU/ OBRAZOVANJU ZA VRIJEDNOSTI

S obzirom na povećanje sudjelovanja u visokom obrazovanju čini se dodatno uvjerljivim smatrati visoko obrazovanje važnim činiocem u oblikovanju skupova vrijednosti. Rastuće sudjelovanje u visokom obrazovanju globalni je fenomen, a nedavni izvještaj UNESCO-a navodi da su u prvom desetljeću 2000-ih stope sudjelovanja u institucijama visokog obrazovanja porasle za 10% ili više u mnogim regijama poput Evrope, Azije, Latinske Amerike i Kariba (UNESCO, 2020: 24).

Visoko obrazovanje kao poluga i kreator društvenih procesa treba jasno unutar kulture obrazovnog sistema kroz svoje kurikulume, nastavne pristupe, materijale, projekte, praktikume i sl. projicirati i njegovati vrijednosti kao temelj gradnje zdravog društva i angažiranih građana.

Ovo zahtijeva pomjeranje od tradicionalnog fokusa visokog obrazovanja na stjecanje, zadržavanje i prijenos znanja. Razumijevanje da je svrha visokog obrazovanja pripremanje stručnjaka uz naglasak na razvoj kognitivnih aspekata, bez pretpostavke da u isto vrijeme studenta treba odgajati kao čovjeka u punini te riječi i sve životne snage (emocije, volju, vrijednosti, moralnost, poštenje itd.), može rezultirati izuzetno lošim posljedicama po razvoj pojedinca ali i društva. Povijest pokazuje da su neki briljantni, visokointeligentni umovi kreirali etnička čišćenja, genocide, ekološke katastrofe itd., što govori o raskoraku između „obrazovanosti stručnjaka“ i moralnosti.

Govoreći iz ugla prakse kroz vlastita iskustva rada kao jednog od predavača na univerzitetskom programu stručne doedukacije akademskog kadra (TRAIN) u području didaktike i razvoja kurikuluma na Univerzitetu u Sarajevu u periodu od deset godina iznosim zapažanja o planiranim ishodima učenja u pogledu afektivne domene visokoškolske nastave na univerzitetu.

Realizacijom modula Didaktika u visokom obrazovanju i Planiranje kurikuluma u visokom obrazovanju i analizom brojnih predmetnih silabusa iz različitih akademskih područja koja se izučavaju na Univerzitetu u Sarajevu i koje su nam prezentirali polaznici modula (asistenti, viši asistenti, docenti, profesori...), došlo se do jasnih zapažanja i saznanja u kontekstu primjene obrazovnih taksonomija u planiranju ishoda učenja. Naime, iako obrazovne taksonomije u svome pristupu njeguju afektivnu (etičku, emocionalnu, vrijednosnu) dimenziju i visokoškolskog nastavnog procesa u većini analiziranih predmetnih silabusa tokom tri godišnja ciklusa edukacije, u periodu od deset godina, nismo identificirali planirane ishode učenja u afektivnoj domeni. Izneseno zapažanje je vrlo lahko provjerljivo s obzirom na to da su silabusi dostupni i na web stranicama fakulteta. Sadržaj silabusa kroz nastavne teme također je u najvećoj mjeri izostavljao afektivnu komponentu nastave uz dominantan naglasak na kognitivnu domenu. Ova činjenica možda neće utjecati (ili ne utječe) na to da nastavnici kroz pristupe poučavanja, nastavne materijale, vlastiti primjer i sl. razvijaju afektivnu dimenziju nastave, ali je znakovito da je ovo tema kojoj dodatno, sistematično i ciljano treba pristupiti u visokoškolskoj nastavi.

Važnost promicanja afektivne i vrijednosne dimenzije u nastavi nastojali smo približiti učesnicima kako elaboriranjem relevantnih izvora, naučnih saznanja tako i kroz slikovite primjere za pojedina akademska područja. Jedan od zornih primjera je i Hipokratova zakletva u medicinskoj oblasti koju ljekar polaže svečano obećavajući da će život posvetiti služenju čovječanstvu, brinuti o zdravlju i dobrobiti bolesnika, poštovati ljudski život, poštovati povjerene tajne, poštovati ljude bez obzira na dob, bolesti ili nemoći, vjeru, etničko porijeklo, rod, narodnost..., postupati u svom stručnom radu savjesno i dostojanstveno... a sve ovo ljekar obećava pozivajući se na svoju čast. Hipokratova zakletva koja snažno njeguje domenu etičkog i afektivnog upravo je ono što bi trebali biti neki ishodi medicinskog studiranja. Nadalje su isticani primjeri iz etike ekonomskog poslovanja, društvene odgovornosti kod planiranja građenja i brojni drugi. Nakon elaboracije teme o obrazovnim taksonomijama i daljnje diskusije o ovom aspektu nastave velika većina učesnika edukacijskog procesa složila se nakon gore iznošenih zapažanja da je važno planski, ciljano i osviješteno njegovati afektivnu i vrijednosnu dimenziju nastave. Promišljanja da cilj visokoškolskog obrazovanja nije i

odgajanje studenata nego isključivo savladavanje akademskih sadržaja rijetko su bila od strane akademskog osoblja iznošena.

Kao prilog promišljanjima o mogućnostima visokog obrazovanja u eksplicitnom odgajanju i poučavanju za vrijednosti u sprezi sa nižim nivoima obrazovanja i drugim odgojnim socijalizacijskim faktorima u nastavku radu se daje kraći pregled određenih praksi, projekata i istraživanja na temelju vlastitih iskustava i nekoliko prijedloga za provođenje aktivnosti u cilju prevencije i suočavanja s krizama u odgoju i obrazovanju.

Projekti o vrijednostima

Kroz projekte o vrijednostima i učešće studenata, razumijevanje kanalisano kroz vlastita iskustva studenata i profinjenu raspravu promiču se prilike za prihvatanje i prakticiranje vrijednosti. Projekti mogu tretirati pitanja od dubokog interesa za mlade ljude.

Za primjer, u našem kontekstu, može se navesti COIL (Collaborative Online International Learning/ Internacionalno suradničko online učenje u nastavi) projekat realiziran u okviru saradnje Univerziteta u Sarajevu i Fakulteta islamskih nauka na širem projektu Jamal Barzinji Univerziteta Shenandoah u Winchesteru (Virginia, SAD). Četiri univerziteta participirala su u Barzinji projektu: Shenandoah univerzitet (SAD), Bridgewater College (SAD), Internacionalni islamski univerzitet u Maleziji i Univerzitet u Sarajevu (FIN i Veterinarski fakultet), koji su u 2020. godini pilotirali aktivnosti saradničkog internacionalnog učenja u nastavi, u vidu virtualne akademske saradnje. Realizacija COIL projekta je protekla kroz dvije faze. Prva faza je podrazumijevala edukativne seminare za akademsko osoblje pomenutih univerziteta u trajanju od četiri mjeseca uz pripremu da vode projekte virtualne akademske saradnje. Zajedno s prof. dr. Catherine Schiffman sa Shenandodah univerziteta (Odsjek za edukaciju i liderstvo) saradivala sam na kreiranju modula za projekat o interkulturalnim i interreligijskim vrijednostima na nastavničkim studijskim programima u BiH i SAD-u (Intercultural and Interreligious values in College Education Programs/HE institutions in the USA and Bosnia&Herzegovina) U drugoj fazi, u trajanju dva semestra, uz naše mentorstvo studenti dodiplomskog i master studija na FIN-u, te studenti doktorskog studija Shenandoah univerziteta imali su priliku upoznati se, raditi u timovima, analizirati nacionalne i internacionalne pravne okvire i instrumente, inicijative, politike, preporuke u pogledu interkulturalnog i interreligijskog obrazovanja. U drugom semestru urađena je analiza odabranih nastavničkih studijskih programa u SAD-u i BiH u smislu interkulturalnih vrijednosti jednakosti, različitosti, tolerancije, solidarnosti i međureligijskih vrijednosti, što je ujedno bila i završna aktivnost koju su studenti radili u okviru ovog

projekta (UNSA vijesti od 5. aprila, 2021., Učešće predstavnika Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu u međunarodnom projektu Barzinji). U zimskom semestru ak. 2022/23. godine realizovali smo novi COIL projekat na temu "Liderstvo u obrazovanju u BiH i SAD-u".

Pedagoški pristupi u tretiranju društvenih pitanja i vrijednosti: primjer saradnje Shenandoah univerziteta (SAD) s Univerzitetom u Sarajevu

- Reflektivni strukturirani dijalog u učionici (*Reflective Structured Dialogue – RSD*)

Reflektivni strukturirani dijalog u učionici (*Reflective Structured Dialogue – RSD*) je strukturirani razgovor osmišljen kako bi studentima pružio priliku da razumiju perspektive, vrijednosti i poglede na svijet koji mogu biti različiti od njihovih. Cilj RSD-a je otvoriti prostore za komunikaciju uz podršku nastavnika i stručnjaka iz prakse te stvoriti kulturu uključivanja u građanski dijalog. Studenti, također, mogu izraziti vlastito razumijevanje određenih pitanja i vrijednosti u naknadnom pisanom zadatku, kao što je argumentirani esej, esej s usporedbom i kontrastom, istraživački projekt, esej na ispitu, grupno pisanje itd.

Radionica "Using Reflective Structured Dialogue to teach civil discourse" na kojoj je uzelo učešće akademsko osoblje Fakulteta islamskih nauka i Filozofskog fakulteta UNSA organizirana je na FIN-u 2020. godine uz saradnju Univerziteta u Sarajevu, Shenandoah University (SAD), Center for Islam in the Contemporary World (SAD), Bridgewater College (SAD) i Essential Partners organizacije (SAD).

- Sastanak u gradskoj vijećnici (A Town Hall Approach)

Sastanak u gradskoj vijećnici/Town Hall je pedagoški pristup koji studentima pruža javnu arenu za raspravu o aktualnim društvenim pitanjima s drugim studentima, profesorima i ekspertima/konsultantima iz šire društvene zajednice. Ovaj pristup promiče interdisciplinarno istraživanje određenih društvenih pitanja i vrijednosti u toku semestra kroz nastavu, a potom prezentiranje i diskusiju u gradskoj vijećnici (Shenandoah University web: Town Hall).

U organizaciji Fakulteta islamskih nauka i podršku Univerziteta u Sarajevu održan je naučni skup „Trendovi u visokom obrazovanju i jačanje nastavne i naučno-istraživačke saradnje Univerziteta u Sarajevu, Fakulteta islamskih nauka i Shenandoah univerziteta (SAD)“ u junu 2023. godine. Jedna od aktivnosti u okviru pomenog naučnog skupa bilo je predstavljanje pristupa Tawn Hall. Prorektorica za nastavu Shenandoah univerziteta na Fakultetu

islamskih nauka održala je predavanje o temi: „A Town Hall Approach to Civic Engagement Across the Curriculum”.

Naučni radovi u visokom obrazovanju kao polazišta promocije vrijednosti

Naučni radovi u visokom obrazovanju koji tretiraju pitanja i istraživanja o vrijednostima mogu biti važna polazišta promocije vrijednosti na drugim nivoima obrazovanja i poveznica sa drugim socijalizacijskim faktorima (npr. medijima).

Koristan primjer kao prilog ovoj tezi može biti opis veze magistarskog rada o temi koja je tretirala vrijednosti i njegove poveznice s projektom koji je promovirao vrijednosti u školi. Slijedom istraživanja i odbrane magistarskog rada FIN-u 2020. godine „Mogućnosti i utjecaj religijskog odgoja na vrijednosti i ponašanja učenika sarajevskih osnovnih škola“ (Ćuprija: 2020) iniciran je projekat promocije vrijednosti u OŠ “Fatima Gunić” u Sarajevu u kojoj je magistrand imao ulogu direktora škole. U školi je realiziran projekat „Cool je biti human i voljeti domovinu“ uz 100 aktivnosti u trajanju od 100 dana s ciljem afirmacije univerzalnih vrijednosti kod učenika (dostojanstvo ljudske osobe, humanost, sloboda, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, dijalog i tolerancija, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode te ostale demokratske vrijednosti itd). Učenici su između ostalog volontirali u Narodnoj kuhinji Stari Grad, gdje su pripremali obroke za korisnike kuhinje, posjetili su Servis centar za djecu i porodicu sa poteškoćama u razvoju Dajte nam šansu, pružali pomoć migrantima na ulicama u vidu paketa obroka i odjeće, održali i humanitarni bazar u školi. Osim pomenutih realizirane su i druge aktivnosti s ciljem izravnog promoviranja vrijednosti (Vijesti u Oslobođenju od 10. 3. 2020, Cool je biti human i voljeti domovinu).

Primjer istraživanja i publikovanja radova o vrijednostima može biti i naučni članak: „Contribution of Islamic Religious Education to Intercultural Values in Pluralistic European Cultures: Insights from Bosnia and Herzegovina/Doprinos islamskog obrazovanja interkulturalnim vrijednostima u pluralističkim evropskim kulturama: uvidi iz Bosne i Hercegovine“ (Sijamhodžić-Nadarević: 2023). Ovaj članak daje analizu sadržaja bosanskohercegovačkog kurikulumu konfesionalne islamske vjeronauke kao i analizu interkulturalnih vrijednosti ugrađenih u kurikulum islamskog visokog obrazovanja na Fakultetu islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu, koji priprema vjeroučiteljski i mu'allimski kadar. Uz navedeno, članak pruža pregled interkulturalnih praksi i projekata, seminara, radionica, dijaloških grupa itd. koji se usredsređuju na interkulturalni i međureligijski razvoj učenika, studenata i vjeroučitelja kroz praktično iskustvo s interkulturalnim dijalogom.

ZAKLJUČAK I PRIJEDLOZI ZA BUDUĆE AKTIVNOSTI U POGLEDU OBRAZOVANJA ZA VRIJEDNOSTI

U obrazovnim sistemima u svijetu uočava se povećan interes za odgoj/obrazovanje za vrijednosti kroz različite projekte i inicijative, što je vidljivo iz istraživanja i novih politika. Učinci eksplicitnog uvođenja i razvoja obrazovanja o vrijednostima pokazuju izuzetne pozitivne efekte. Obrazovne politike u Bosni i Hercegovini promiču vrijednosne dimenzije obrazovanja, ali se čini da su nedostatni projekti u odgojnom/obrazovnom sistemu na svim nivoima o sistematskom i eksplicitnom promicanju vrijednosti. Visoko obrazovanje kao kreator društvenih procesa nosi izuzetnu ulogu i mogućnosti da kroz svoje kurikulume, nastavne pristupe, materijale, projekte, praktikume i sl. projicira i njeguje vrijednosti kao temelj gradnje zdravog društva. Stoga, kroz preventivnu ulogu ali i u ovim vremenima osjetnog urušavanja vrijednosti i suočavanju s krizama u odgoju/obrazovanju mogu se ponuditi neki prijedlozi za buduće aktivnosti u visokom obrazovanju u pogledu obrazovanja za vrijednosti:

- stručne edukacije lidera (direktora škola, vrtića...) o odgoju/obrazovanju za vrijednosti i o krizama vrijednosti,
- stručne edukacije nastavnika i odgajatelja,
- stručne edukacije za predstavnike medija,
- istraživanja o preferiranim vrijednostima djece i mladih u saradnji sa školama,
- analize kurikuluma, nastavnih materijala, praksi, projekata i sl. u visokom obrazovanju u pogledu promicanja vrijednosti,
- istraživanje i publiciranje radova koja tretiraju pitanja vrijednosti,
- kreiranje prostora u medijima za edukativne emisije za djecu i mlade u saradnji sa stručnjacima iz visokog obrazovanja te drugih nivoa obrazovanja (nastavnici, pedagozi, psiholozi, odgajatelji) i uz angažman studenata kroz studentski edukativni praktikum.

Education for values and humanity in prevention and facing with crisis

SUMMARY

In the first part of the paper, through the introduction and theoretical elaboration of education for values, the issue of relation of values, education as a humanistic vision of a good man and crises in today's times is thematized. The paper further offers reflections on the role of higher education in explicit education for values in conjunction with lower levels of education and other educational socialization factors. Higher education, as a creator of social processes, should clearly within the culture of the educational system, through its curricula, teaching approaches, materials, projects, practicals, etc., nurture and promote values as the basis for building a healthy society and engaged citizens. Education for values is not something that is only intellectual, but also emotional and volitional in its nature. As a contribution to reflections on the role of higher education in promoting values, the paper provides an overview of certain research projects, practices, experiences and proposals for future educational activities.

Keywords: upbringing, education, values, humanity, crises, prevention, higher education

LITERATURA I IZVORI

- Berkowitz, M. W., „What works in values education“, *International Journal of Educational Research*, vol. 50, broj 3, 2011, str. 153–158.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C., (2005), „Character education: Parents as partners“, *Educational Leadership*, vol. 63, str. 64–69.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J., „Learning and Teaching about Values: A review of recent research“, *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, broj 2, 2000, str. 169–202.
- Halstead, J. M., „Moral Education“, in Clauss-Ehlers C.S. (ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer, Boston, 2010, p. 630–631.
- Hajrudin, Ćuprija, *Mogućnosti i utjecaj religijskog odgoja na vrijednosti i ponašanja učenika sarajevskih osnovnih škola*, magistarski rad, Univerzitet u Sarajevu, Fakultet islamskih nauka, 2020.
- Haweke, Neil, „Values education and the National Curriculum in England“, u: T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (ur), *International Research Handbook on Values education and Student Wellbeing*. New York: Springer, 2010.

- Lovat, Terence, Toomey, R., Dally, K. & Clement, N., „Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience. Final Report for the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) by The University of Newcastle.“ Canberra: DEEWR., 2009. Dostupno: <https://livingvalues.net/reference/evidence-of-the-impact-of-values-education>
- Lovat, Terence, „The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Wellbeing“, u: Lovat, T., Toomey, R., Clement, N. (ur) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. New York: Springer, 2010.
- Pring, Richard, „Preface and introduction“, u: T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (ur), *International Research Handbook on Values education and Student Wellbeing*. London, New York: Springer, 2010.
- Sijamhodžić-Nadarević, Dina, „Contribution of Islamic Religious Education to Intercultural Values in Pluralistic European Cultures: Insights from Bosnia and Herzegovina“, *Religions*, 2023; 14(4):453.
- Slatina, Mujo, *O pedagogiji čovjeka: od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*, Ilum, Bužim, 2023.
- Yunus, Akan, „An Analysis of the Impact of the Values Education Class over the University Students' Levels of Acquisition of Moral Maturity and Human Values“, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 8, broj 2, 2021, str. 38–50.
- Spiritual, Moral, Social and Cultural Development* an OFSTED Discussion Paper, London: OFSTED, 1994.
- Crisis-sensitive educational planning*, UNESCO, 2020.
- Dostupno:<https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/crisis-sensitive-educational-planning> (pristupljeno: 5. jula 2023).
- Shenandoah University web: Town Hall*. Dostupno: <https://www.su.edu/shened/shened-town-hall/#:~:text=What%20is%20a%20ShenEd%20Town,as%20creative%20and%20analytical%20thinking> (pristupljeno 25. juna 2023).
- Towards universal access to higher education: International trends*. UNESCO (International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean). UNESCO, 2020, str 24. Dostupno: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2020/11/Towards-Universal-Access-to-HE-Report.pdf> (pristupljeno, 7. juna 2023).
- Vijesti u Oslobođenju od 10. marta 2020. Cool je biti human i voljeti domovinu. Dostupno: <https://www.oslobodjenje.ba/vijesti/sarajevo/cool-je-bit-i-human-i-voljeti-domovinu-538051> (pristupljeno 6. juna 2023).
- Vijesti na web stranici UNSA od 5. aprila, 2021. Učešće predstavnika Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu u međunarodnom projektu Barzinji.
- Dostupno: <https://www.unsa.ba/novosti/ucesce-predstavnika-fakulteta-islamskih-nauka-univerziteta-u-sarajevu-u-medunarodnom> (pristupljeno 24. jula 2023).
- Vijesti na web stranici FIN UNSA od 15. juna 2023. Naučni skup u organizaciji FIN-a „Trendovi u visokom obrazovanju i jačanje akademske saradnje Univerziteta u

Sarajevu, Fakulteta islamskih nauka i Shenandoah univerziteta (SAD)“. Dostupno: <https://fin.unsa.ba/naucni-skup-u-organizaciji-fin-a-trendovi-u-visokom-obrazovanju-i-jacanje-akademske-saradnje-univerziteta-u-sarajevu-fakulteta-islamskih-nauka-i-shenandoah-univerziteta-sad/> (pristupljeno 25. juna 2023).

Univerzitet u Bosni i Hercegovini između moći i nemoći obrazovanja

SAŽETAK

U radu koji slijedi bit će ponuđene tri perspektive ili šira konteksta unutar kojih bi se ova važna problematika razumijevanja odnosa dominantne ideologije i obrazovnog procesa mogla razumijevati pa time i, eventualno, otvoriti moguće pravce promjene cijelog procesa na tragu elemenata kritičkog pristupa. Prva perspektiva u kratkim crtama naznačuje neke ključne aspekte prožetosti ideologije i univerziteta, na primjeru ‘fakulteta političkih ili društvenih nauka’ kroz socijalistički, a potom i savremeni, kapitalistički, odnosno etnonacionalistički period. Drugi dio se tiče pojmovne analize pojma ‘humanizma’ i dvojnosti pojma ‘obrazovanja’ koji iz njega proističe, jedan kritički, a drugi ideološki. Treći dio, samo u naznakama, pokušava na tragu demokratske obrazovne teorije John Deweya ponuditi neka rješenja. Gotovo da nijedan autor kao što je to John Dewey nije dubinski promišljao značaj obrazovanja u ‘omogućavanju’ građanstva u njegovim kapacitetima za slobodno oblikovanje svoje političke zajednice na jedan participativno-demokratski način.

Ključne riječi: univerzitet, obrazovanje, ideologija

PROIZVODNJA GRAĐANINA

Kada govorimo o uplivu etnonacionalističke i neoliberalne ideologije u procese visokog školstva u BiH, nakon teritorijalnog zaposjedanja svoga dijela BiH, nakon konsolidacije vlasti etnopolitičkih elita koja se, ponajprije, sastojala iz sistematske delegitamacije nenacionalnih/gr građanskih političkih opcija, potom kreiranja zakona ‘prema svome liku’, nakon raspodjele i zaposjedanja pristupa resursima, institucijama i stranačke privatizacije morao je red za aproprijaciju doći i sektor zdravstva i obrazovanja. Trebalo je iz tog ionako isušenog drveta iscijediti i zadnju kap moći – materijalne i simboličke – koju ove društvene institucije sobom nose. Obrazovanje je, u skladu s tim, trebalo, s jedne strane, do kraja instrumentalizirati za ‘nacionalni cilj’, razviti ‘znanstvenu legitimaciju’ nacionalnog projekta. To predstavlja širi, ideološki cilj s kojim se takva vrsta posezanja i kooptiranja poduzima širom svijeta. S druge strane, za potrebe usko-partikularnog grupno-interesnog, ili klasnog cilja, potrebno je bilo ovladati u potpunosti intelektualnim i finansijskim

* Dopisni član ANUBiH-a, redovni profesor pri Univerzitetu u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za sociologiju, asim.mujkic@fpn.unsa.ba

tokovima javnog univerziteta. Drugim riječima, stvoriti stabilnu političku elitu, klasu, koja će biti kadra neometano upravljati proizvodnjom 'poželjnog tipa' građanina – nacionalno svjesnog pojedinca.

Na primjeru obrazovne problematike Sarajevskog kantona, možemo se uvjeriti u opseg takvog jednog projekta koji iznad svega potrebuje svoju kritičku refleksiju. Od vjeronaučkog discipliniranja od vrtića do srednje škole, pa do uvođenja primata vjerskih obaveza nad onim akademskim, uz prikladnu kampanju povremenog kriminaliziranja Sarajevskog univerziteta kroz zastrašivanja financijskim inspekcijama i medijskim linčem stvorili su se uslovi za finalni korak: preuzimanje univerziteta i njegovu punu instrumentalizaciju u službi vladavine kantonalne etnonacionalističke oligarhije iza koje se kriju pravi razlozi (iza ideološke paučine) – preuzimanje vrijednih nekretnina i financijskih tokova koji se generiraju unutar samog univerziteta. Normativna stega kojom se, osobito zakonskim rješenjima iz 2017. godine, pritišće akademska zajednica najdirektniji je atak na autonomiju univerziteta i akademsku slobodu koji predstavljaju sami razlog postojanja univerziteta.

Ovaj postupak ni po čemu nije usamljen i utoliko je problem visokog obrazovanja, obrazovanja uopće složeniji – u podložnosti ove važne humanističke institucije ideološkom manipuliranju. U svojoj knjizi *The Closing of the American Mind*, Allan Bloom istupa s tvrdnjom da „svaki obrazovni sistem ima svoj moralni cilj koji pokušava dostići i koji na bitan način utemeljuje njegov kurikulum. On želi da proizvede naročitu vrstu ljudskih bića“ (Bloom, 1987: 26). Na ovaj način Bloom izravno određuje institucije visokog obrazovanja kao sastavnim dijelom 'ideoloških državnih aparata' stvorenih da reproduciraju uslove hegemonije jedne ideologije, odnosno, da „reproduciraju uslove njezine proizvodnje“ (Althusser, 2008: 1). Bloom čak dodaje da je u fokusu politički režim koji zahtijeva naročiti tip „građana koji su obrazovani u skladu s tim fundamentalnim principima“ (Bloom, 1987, p. 26). Dakle, naše istraživačko pitanje treba da glasi: *kakav tip ljudskih bića se proizvodi u okvirima sadašnjeg visokoškolskog obrazovnog sistema u BiH?* Taj uvid mora biti polazište svakog pokušaja reformi.

Ako pokušamo odgovoriti na prvu, onda bismo morali reći da je obrazovni sistem naše zemlje, općenito, u svim varijetetima svojih etnonacionalističkih formi, oblikovan tako da, prarafrazirat ću Bloom'a, 'proizvodi muškarce i žene koji imaju osjećaj, znanja i karakter koji podržava etnonacionalni režim'. Budući da je etnonacionalni režim stupnjevit i slijedi etničku, uglavnom ratom proizvedenu distribuciju njegov direktni preslik je i Okvirni zakon o visokom obrazovanju koji nije puno više od inventara trenutačnog balansa konfliktnih etnopolitičkih zahtjeva, što znači da je u strukturnom smislu neadekvatan da se nosi s ozbiljnim pitanjem uslova za jedan fleksibilan i funkcionalan sistem

visokog obrazovanja u ovoj zemlji. U situaciji potpune fragmentacije gotovo je nemoguće otpočeti čak i razgovor o toj temi.

Uspješna proizvodnja zajednice uvelike ovisi o razvijenosti kako državnih aparata tako i razgranate mreže ideoloških državnih aparata među kojima izuzetno značajnu ulogu imaju institucije obrazovanja i znanosti. Izgradnja ovog ideološkog aparata podrazumijeva kako ističe Antonio Gramsci, da „svaka društvena grupa stvara sebi istovremeno, organski, jedan ili više slojeva intelektualaca koji joj pružaju homogenost i svijest o sopstvenoj funkciji ne sao na ekonomskom nego i na društvenom i političkom polju“ (Gramsci, 1973: 117). U tom kontekstu, u prvom redu se nalaze društvene i humanističke nauke koje nastupaju kao skup etabliranih disciplina u obliku ‘fakulteta političkih, društvenih nauka’ ili ‘filozofskog fakulteta’ sa ideološkim zadatkom legitimacije političkog poretka, odnosno gramšijevski kazano, sa zadatkom osiguranja homogenosti i svijesti o sopstvenoj funkciji vladajuće klase.

Kratka povijest, recimo, jugoslavenskih društvenih i političkih znanosti potvrđuje taj ideologizirajući proces. Mjesto i ulogu znanosti općenito, a osobito društvene znanosti, u jugoslavenskom ideološkom socijalističkom poretku najjasnije je izrazio Edvard Kardelj kada je naznačio da je socijalistička ideologija bitan pokretački faktor naučnog istraživanja. Slučajno ili ne, povijest političkih znanosti kao institucionalno etabliranih unutar mreže ideoloških državnih aparata na području SFRJ vezujemo za početak šezdesetih godina XX stoljeća kada u cijeloj zemlji, po direktivi visokih foruma SKJ, bivaju osnivane najprije više partijske škole koje će vrlo brzo prerasti u fakultete političkih nauka. Nastaju iz potrebe, koju opisuje Gramsci, da se stvori stručan ideološki podoban sloj administrativnih i partijskih kadrova koji bi nastavio razvijati ideološki okvir i proizvoditi društvo unutar njega.

Vidimo da zadatak koji socijalistički režim postavlja pred društvene i političke znanosti sada oslonjene na one političke snage koje su nosilac najnaprednije društvene prakse – dakle, komunističku partiju, kao avangardu radničke klase – je u biti krajnje aplikativan, praktičan: osposobiti partijske i državne kadrovičke temeljnim koordinatama hegemonne ideologije, čije će ponavljanje, recitiranje, upravo stalno i iznova ‘performiranje’, kako bi rekla Judith Butler, dovesti do bića novu, široku ideološku intelektualnu bazu koja će, kako Gramsci kaže, vladajućoj društvenoj grupi pružati homogenost, svijest o sopstvenoj funkciji na društvenom i političkom polju, na kraju i sam legitimitet. Fakulteti političkih ili društvenih nauka kao mjesta neposredne ideološke proizvodnje postali su sastavni dio socijalističkog samoupravnog institucionalnog dizajna koji je trasirao društveno-političku proizvodnju cijelog društva. Fakulteti političkih nauka postali su inkubatori organskog

intelektualnog sloja: tehničke ideološke inteligencije, ili ideološke proizvodne radne snage.

Ograničene ideološkim okvirom i aplikativno-praktičkim zahtjevima političke i društvene znanosti ispražnjene od izvornog revolucionarno-kritičkog naboja, te su institucije verifikaciju svog djelovanja morali tražiti unutar ideološkog omotača, dakle u uskom krugu avangarde vladajuće klase kao njegovog krajnjeg garanta. S tim u vezi, na fakultetima političkih nauka ali, vremenom i na drugim fakultetima univerziteta, kako je ideologizacija uzimala maha, stvoren je hegemoni tip univerzitetskog profesora 'prof. dr. političara' (Vlaisavljević, 2009), osoba koja je jednom nogom na fakultetu, a drugom u visokom partijskom forumu, kao svojevrсна simbioza teoretskog i praktičnog, njezino otjelovljenje. To je osoba koja se u akademskoj zajednici legitimirala svojim članstvom u partijskom forumu, a u tom forumu legitimirala se svojim akademsko-naučnim statusom. Ideološka povezanost znanosti i socijalističkih snaga u trenutku kada doseže svoj nulti izraz u liku profesora-političara istovremeno nagovješćuje proces svog samoukidanja. Nestaje revolucionarno-kritički izvor, ideološke metafore okoštavaju i postaju, marksistički kazano, preprekom proizvodnim simboličkim snagama i odnosima.

Upravo ono što je zamišljeno da bude recept za prevazilaženje ovog problema, naime da socijalistička ideologija bude pokretački faktor naučnog istraživanja, društvene znanosti u cjelini dovelo je u stanje zavisnost od aktualnih političkih shvaćanja i doslovno je pretvorio u ideologiju po sebi, tip skolastičke dogmatike s repertoarom mrtvih fraza i metafora¹. Tu istu grešku ponovit će društvene i dobrim dijelom humanističke nauke kasnije unutar drugačijeg, etnonacionalističkog ideološkog omotača, a sve su prilike da će se isto desiti i unutar nadolazećeg neoliberalnog ideološkog omotača. Komercijalizacija nauke i visokog obrazovanja već navješćuje spregu ta dva ideološka pristupa ili bolje reći, dva lica istog ideološkog predznaka. Podređivanje istraživačkih i nastavno-pedagoških tokova prolaznim i brzo izmjenjivim potrebama tržišta potkopava autonomiju i akademsku slobodu naučne zajednice koja je preduslov opstojnosti univerziteta. U ekonomskom smislu to univerzitate čini ranjivim i podložnim privatnim i političkim hirovima trenutnih političkih struktura.

Ako pak sve to smjestimo u kontekst malih agresivnih nacionalističkih režima u zemljama bivše Jugoslavije posljedice su uistinu tragične. S obzirom

¹ Vrlo slična sudbina zadesila je i Kardeljev koncept socijalističkog samoupravljanja. Koncept socijalističkog samoupravljanja koji je u praksi podrazumijevao obuhvaćanje najšireg zamislivog društvenog pluraliteta i kompleksne odnose njegovog umrežavanja i koji je iz samog procesa trebao da diktira načine svog 'uklapanja' u širu društveno-političku zajednicu vremenom je postao proces koji je inicirao i usmjeravao SKJ i prerastao u svoju suprotnost. SKJ je postala jedini legitimni pokretački faktor društvenih i političkih procesa što je za posljedicu imalo to da SFRJ nikad nije uspjela prerasti autoritarne okvire.

da su, gledano iz 'žablje perspektive' malih nacionalističkih elita, poslovi vezani za visoko obrazovanje obično shvaćani kao 'potrošnja', 'teret na budžetu', a nipošto kao, recimo, ključna poluga razvoja, vrlo malo i gotovo nikako se ne ulaže u kvalitetan naučno-istraživački rad, a komercijalizacija, za razliku od većine Zapadnih zemalja, poprima rudimentarniji oblik – u vidu 'kupovine diploma', jer, u odsustvu kvalitetne i smislene razvojne strategije kada je naučno-istraživački rad u pitanju, ne postoje ni koncerni niti kompanije koje bi značajnije ulagale u istraživačke procese. Isto tako rudimentaran, pa na momente i primitivan, provincijalni u Konstantinovićeovom smislu, postaje i politički uticaj koji se ogleda u političkom posredovanju i pritiscima prilikom izbora vodećih funkcija na univerzitetu i po fakultetima. Ovladati univerzitetom je izuzetno važno za ove male agresivne nacionalističke elite ne samo zbog prestižnih pozicija kakve nudi univerzitet i kojima se može politički trgovati, nego i iz ideoloških razloga, jer je potrebno etnopolitičku vladavinu stalno legitimirati pseudonaučnim znanjima. Isto tako politički oktroiran univerzitet važan je proizvodni pogon za vlastite kadrove. Univerzitet kao jedan od najvažnijih okvira unutar kojega društvo u najširem smislu stječe svoju samosvijest zbog svoje proizvodnje 'simboličkih markera' koji članovima društva omogućavaju samorazumijevanje svoje pozicije u široj društvenoj zajednici, pa time i eventualni 'pristanak' na naročiti politički poredak, zbog toga postaje i, čini se ostaje, važnom polugom moći i korisnim resursom za održanje trenutačne hegemonije.

IZOBRAŽAVANJE ILI SAOBRAŽAVANJE?

Imperativ društvene korisnosti koji se nameće univerzitetu tako se pokazuje kao imperativ korisnosti hegemonijskoj klasi koji se u neposrednom smislu ogleda proizvodnji diploma i redistribuciji pozicija moći i privilegija. Odakle dolazi ta 'tajna veza' između modernog univerziteta i ideologije koja ga pokreće? Kao temeljno humanistička institucija, da li bi se onda moglo reći da je moderni univerzitet pokretan nečim što bismo mogli odrediti kao 'humanističkom ideologijom' ukoliko je socijalistička, nacionalistička, pa i neoliberalna doktrina derivirana – a jeste – iz humanističkih temelja?

Kako to visoko obrazovanje prelazi put od ideje, suštinski prosvjetiteljske, obrazovanja kao „čovjeku svojstvenog načina da izobrazí (*ausbilden*) svoje prirodne sklonosti i sposobnosti“, odnosno, čak po Immanuelu Kantu, od jedne važne dužnosti prema sebi, naime „ne dopustiti da zarđaju sopstveni talenti“ (Gadamer, 1978: 36), do ideje, recimo, 'obrazovanja za tržište', za naročitu radnu nišu koja je ideološki određena ukoliko kroz proces obrazovanja alocira i propisuju individuumu 'njegovo' ili 'njeno' mjesto u društvenom prostoru? Obrazovanje se transformira sa čovjeku svojstvenog načina izobražavanja ka

ideološkoj predstavi svojstvenog načina izobražavanja u vidu razvoja tržišno poželjnih i konkurentnih ‘vještina’.

Mogli bismo s Hansom Georgom Gadamerom reći da je obrazovanje prijemčivo za ideološke interpretacije upravo zahvaljujući samoj humanističkoj ideji obrazovanja. Primijetili smo da se obrazovanje, s jedne strane, shvaća kao „izobražavanje“, dok se s druge strane tumači kao potencijal za tražformaciju aktivnog ljudskog subjekta kroz njegov ili njezin proces „samosačinjavanja. Ali, s druge strane, postoji još jedna, možda predmoderna, ili predhumanistička dimenzija razumijevanja obrazovanja koja je uočavana u samom pojmu obrazovanja kakav se oblikovao tokom prosvjetiteljstva. Gadamer piše da ona „budi staru mističku tradiciju, po kojoj čovjek u duši nosi i treba da oblikuje obraz (lik) božiji (*Bild Gottes*), po kojem je stvoren“ (Gadamer, 1978: 37). Dakle, obrazovanje bi u ovom slučaju trebalo razumjeti kao ‘saobražavanje’ s datim, ‘zapovijedenim’ likom, privilegiranom, hegemonijskom predstavom. Ovaj imperativ saobražavanja s datim, projiciranim, otvara mogućnost za procese ideološkog saobražavanja, odnosno, oblikovanja – obrazovanja individuuma s nečim zadatim, projiciranim, nečim što je već pohranjeno kao ideal, božiji lik unutar samog pojedinca.

Taj proces saobražavanja u modernom kontekstu je ono što sačinjava okosnicu ideološkog procesa. Nasuprot zadatom, zacrtanom cilju, obrazovanje pak kao izobražavanje više odslikava, kako primjećuje Gadamer, smisao riječi *physis*, naime kao ono što, „isto onako malo kao i priroda, zna za ciljeve izvan sebe“ (Gadamer, 1978: 37); priroda se samooblikuje u svom procesu ‘pri- rađanja’, kao što se slobodni djelatni subjekt samooblikuje u svom procesu ‘samo-obrazovanja’, ‘samo-oblikovanja’, što je u temelju jednog od ključnih prosvjetiteljskih pojmova, pojma samoodređenja. One ‘prirodne sklonosti i sposobnosti’ koje u procesu obrazovanja treba ‘izobraziti’ nisu neko puko dato koje tek treba vođenjem nekog učitelja ‘kultivirati’ – to je tek jedan segment ukupnog procesa – već, zaključuje Gadamer

U obrazovanju, naprotiv, ono u čemu se i čime se neko obrazuje (gebildet) postaje potpuno i sopstvenost. Utoliko sve što ono uzima razvija u njemu, ali u obrazovanju to preuzeto nije sredstvo koje je izgubilo funkciju. Naprotiv, u stečenom obrazovanju ništa nije iščezlo, već je sve sačuvano (Gadamer, 1978: 37).

Ovdje smo na tragu značajne razlike između obrazovanja kao izobražavanja i kao saobražavanja. Kada se saobražavamo činimo to naspram ideala – nečeg fiksno datog, nepromjenljivog, kao što je to ‘Božiji lik’, ili u svojoj sekularnoj varijanti, biće naroda, nacionalni supstancijalitet, ili u liberalističkoj varijanti – prometejska figura samodostatnog poduzetničkog heroja. Naprotiv, izobražavajući se mi razvijamo procese samoobrazovanja

čuvajući ono preuzeto, pa je tako shvaćeno obrazovanje, kako primjećuje Gadamer, 'pravi povijesni pojam', u suprotnosti prema saobražavajućem, ideološkom, koji nužnim načinom prebiva u izvanpovijesnom. U tom smislu, piše Danilo Pejović, „obrazovanje može biti predaja povijesnoga iskustva mišljenja, osjećanja i djelovanja jedne generacije svojem potomstvu i budućim generacijama“ (Pejović, 1963: 173). Taj karakter očuvanja u obrazovnom procesu omogućuje povijesnost upućujući nas, ne na srednjovjekovne, već na grčke izvore humanizma, odnosno na „ideju da se ljudski život ima zasnovati na umnoj filozofskoj spoznaji, a ne više ni na kakvoj mitološkoj predaji“ (Pejović, 1963: 174), na izvanpovijesnoj paradigmi Božijeg lika. Prema tom izvornom humanističkom impulsu *paidagogos* razumijevamo, kako piše Pejović, kao onog „tko umije da u čovjeku probudi i razvije smisao za sklad kosmosa i polisa“ (Pejović, 1963: 176). Uostalom, ima li danas važnije zadaće koja se pred čovječanstvo u cjelini postavlja od sklada kosmosa i polisa?

Saobražavajući se, povijesni element u nama ne igra više nikakvu ulogu izuzev sjećanja na nesavršenost oblika kakvi smo nekad bili. Približavajući se 'idealu' mi ćemo, nerijetko, ne očuvati, već s prijezirom odbaciti, ono kakvi smo nekoć bili. Za slobodnog djelatnog subjekta obrazovanje kao izobražavanje upravo podrazumijeva ne odbacivanje, niti uništenje 'prethodnog', već stalno vraćanje i, kako bi to rekao Hegel, stalno iznova nalaženje sebe, 'samoprepoznavanje' u drugom. Gadamer kaže: „U stranom spoznati sopstveno, odomaćiti se u njemu, osnovno je kretanje duha, čiji je bitak samo povratak sebi samom iz drugobitka“ (Gadamer, 1978: 40). To je trajan proces i kao takav ne može imati zacrtani, eshatološki cilj, čovjek je naprosto u njemu na djelatno-povijestan način samoodređujući se, kao što, analogno tome, priroda jeste svoja isključivo u svom 'pri-rađanju', bez krajnjeg cilja.

Ali, kao što se ni priroda ne prirađa i ne oblikuje bez nekog reda i naopako, tako ni obrazovanje ne može bez svoga određenog horizonta smisla unutar kojega tek može biti omogućeno tom povijesnom sklopu unutar kojega, izobražavajući se, navigiramo, da, kako kako kaže Gadamer, *odjekne*. Obrazovana svijest je u tom smislu opšte ili zajedničko čulo u koje su usađena gledišta i perspektive *drugih* koja omogućavaju sa svoje strane „odstojanje prema sebi samom i utoliko uzdizanje iznad sebe samog do opštosti“ (Gadamer, 1978: 43).

Obrazovanje kao saobražavanje ima pak suprotan smjer – ne odstojanja prema sebi samom, nego nakon intenzivnog procesa subjektivacije, uspostavlja odnos odstojanja prema kosmosu i polisu (svakom drugom pojedinačnom čovjeku) koji postaju objekti. Danilo Pejović piše kako „novovjekovni čovjek vidi prirodu i čovjeka još samo kao objekt, nikada kao subjekt spram kojega je moguć, pa i nuždan jedan drugi odnos“ ... „Sve poprima karakter materijala i

sredstva“ (Pejović, 1963: 178). Isto onako kako odbacuje kao prazne ljuštore svoje prethodne životne oblike saobražavajući se s projiciranim idealom, tako isto, kao prazne ljuštore, odbacuje procesuirane objekte i druge ljude, pa posvuda, težište modernog obrazovanja „biva premješteno s humanističkih na egzaktne prirodno-znanstvene discipline“ (Pejović, 1963: 179).

Onako kako su nekoć u socijalističkom režimu termini društvenih nauka, a u onom etnonacionalističkom humanističkih nauka osiguravali naturalizaciju ideologije, odnosno, da postulati vladajuće ideologije postanu prihvatljivi kao ‘prirodni zakoni’ u objašnjenju trenutnih odnosa privilegiranosti odnosno isključenosti, danas prirodno-naučni, pozitivistički pristup igra sličnu ulogu u legitimaciji neoliberalne ideologije tržišnog fundamentalizma. Matematika – taj čisti govor prirode i njenih nepromjenljivih zakona, sada pozajmljuje svoju formu – jezik formula – ekonomiji koja putem njega tržišne odnose petrificira u formule prirodnih zakona. Svoj ideološki marš na nauku i naučno istraživanje ova ideologija proširuje i na ostale društvene nauke: matematizira se politička nauka, sociologija, psihologija.

Matematizirajući se tržište i proizvodni odnosi koji se na njemu temelje stavljaju se u rang prirodnih događanja, prirodne nepogode, izmičući se izvan legitimiteta, dosega demokratski izabrane vlasti, civilnog društva, kao što su izvan njihovog dosega, nužnošću same prirode stvari i drugi prirodni procesi, odnosno zakoni po kojima se ti procesi odvijaju. Istovremeno, budući da je riječ o ‘prirodnom’ toku stvari ovjekovječenom u matematičkim formulama, politička elita prestaje biti odgovorna za njegove rezultate i posljedice koje taj tok ima po društvo. Budući da vlada ne snosi odgovornost, a kriviti prirodni zakon za ono što ona jest po sebi jeste apsurdno, teret krivnje onda pada suštinski na individuum, građanina koji je u toj ‘prirodnoj selekciji’ otpao zbog svoje ‘nesposobnosti’, ‘nesnalažljivosti’, uostalom što se nije uspješno ‘saobrazio’ prema zadatom prometejskom liku poduzetnika. Politički, krivnja se obično adresira na marginalne grupe, na one koji se percipiraju Drugima i stranim u inače ‘zdravom tkivu’ političke zajednice. Ova politička projekcija je izuzetno važna, jer je nemoguće održati režim koji ‘silom prirodnih zakona’ preraspodjeljuje bogatstvo uvijek u jednom smjeru (prema gore), na ideološkoj istini o krivnji običnih građana za njihov težak položaj. Krivac – žrtveno janje – mora biti konkretan, upadljiv, neko ko strši: bilo da je riječ o marginalnim grupama, bilo da je riječ o samim građanima koji su drugačijih ideoloških pogleda i slično. Akumulirani gnijev marginaliziranog građanstva se tako drži u omeđenom prostoru ulice i interneta. Građansko tijelo se iznova fragmentira, cijepa, vodi se bespoštedni rat svih protiv svakoga: dozirano, nadzirano ‘prirodno stanje’ u kome nema mjesta za solidarnost, simpatiju. Time je krug naturalizacije jednog poretka zatvoren.

NATRAG K HUMANISTIČKIM TEMELJIMA

Sukob dvije sučeljene koncepcije obrazovanja – kritičke i ideološke – u djelu John Deweya biva razriješen u svjetlu izvornih humanističkih načela. Kao neko ko je intelektualno sazrijevao u drugoj polovini XIX stoljeća, John Deweya će tokom svog cijelog života oblikovati jedna progresivistička perspektiva osvajanja što je moguće više slobode za individuuma. Kao izvorni hegelovac, on će smatrati da sloboda predstavlja krajnji cilj razvoja, evolucije ljudskog društva uopće, a sredstvo za postizanje tog cilja svakako je ozbiljenje ideje zajedničkog života u slobodi samog uz pomoć demokratije, koja je upravo ta ideja. U svrhu ostvarenja tog cilja obrazovna paradigma kao svojevrsna priprema za slobodu mora biti i sama ‘demokratska’. Namjesto saobražavajućeg modela koji počiva na koncepciji jednog ispravnog odgovora na svako pitanje, Dewey ukazuje da je odgovor u poticanju „razvoja duha znatiželje koji će studenta držati u stanju istraživača i tragatelja za novim svjetlom“ (Dewey, 1986: 180). Taj okret u obrazovnoj orijentaciji Dewey zasniva na temeljnom načelu njegove liberalističke političke filozofije po kojoj obrazovanje ima, možda i presudnu ulogu u „oslobađanju kapaciteta individuuma za slobodno, autonomno izražavanje kao suštinski dio liberalističkog kreda“ (Dewey, 1987: 63). Dewey sučeljava grčki duh znatiželje s teološko-ideološkom koncepcijom sveznalaštva. Odnosno, kaže on, „osnovni problem kod poučavanja je u tome što ne stvara želju u umu, želju u smislu zahtjeva koji bi nastavio djelovati na temelju svoje inicijative“ (Dewey, 1986: 181). na taj način – i tu ideološka funkcija obrazovanja isplivava na površinu – mi, zaključuje Dewey, „obrazujemo za jedan statički društveni poredak koji u zbilji ne postoji“ (181) – što je najbolji prikaz ‘ideološkog fantoma’ ili ‘utvare’ koji se ‘ozbiljuje’ u obrazovnom procesu. U skladu s ideološkim nalogom obrazujemo za *status quo*, zaleđujući pojmovima i definicijama žive socijalne procese i opću djelatno-povijesnu inicijativu individuuma.

Da se to promijeni Dewey predlaže nekoliko koraka: „Prvi korak bio bi osigurati da obrazovni sistem poučava studente o sadašnjem stanju u društvu na način koji bi im omogućio razumijevanje uslova i sila koje u društvu djeluju“ (182). Dakle, da se društvo, njegovi fenomeni i procesi ne postvaruju na temelju čega se učeniku i budućem građaninu javljaju kao nužni tokovi izvan svake moguće njegove kontrole i učešća, upravo kao, kako je to još Marx govorio, njemu otuđena sila. U tom smislu, kao prioritarno, Deweyu se nameće upoznavanje studenata s ekonomskim i društvenim problemima. Ekonomska nepismenost i među studentima i nastavnicima je opasna, upozorava Dewey. Sljedeći korak za Deweya, je napuštanje paradigme kompetitivnosti koja – barem možemo reći za ova prva desetljeća XXI stoljeća – poprima patološku dimenziju. Dewey kaže da „edukatori treba da naprave odlučni

zaokret k organizaciji škole kao kooperativne“, dakle, ne kao ‘kompetitivne’ „zajednice“ (183) i na taj način razvijajući uslove za proširenje te saradnje i participacije u širem životu lokalne zajednice. Drugim riječima, Dewey govori o nužnosti *socijalizacije* institucija obrazovanja, nasuprot dominantnoj, desocijalizirajućoj verziji koja se bazira na modelu kompetitivnosti koji potiče „rivalitet i promovira nagrađivanje i kažnjavanje“, što su sve prema Deweyu, „izrazi akvizitornog sistema koji vlada u društvu“ (Dewey, 1986: 139) koji se uspostavlja kao tačka saobražavanja pred mlade ljude i na jedan kvazidarvinijanski način gura ih u borbu, ‘preživljavanja’ onih najspособnijih čime obrazovni sistem postaje udarna pesnica onog što Dewey naziva ‘antisocijalnom silom’ koja vlada društvom predstavljajući se kao prirodna sila, kao nešto dubinski nepromjenljivo.

Naravno, Dewey je svjestan da se ‘socijalizacija’ obrazovnih institucija ne može odvijati za sebe, izvan totaliteta društva u kojemu one imaju svoju važnu funkciju, a čije su posljedice ‘desocijalizirajuće’ ili ‘anti-socijalne’. To pitanje, u stvari, dubinski zasijeca same temelje moderne političke zajednice koja se zasniva na liberalnom socijalnom imaginariju. Ključni princip tog imaginarija kojega Dewey određuje kao liberalizam, počiva na, kako on kaže, „posvećenosti cilju koji je istovremeno dugotrajan i fleksibilan: cilju oslobađanja individua kako bi ostvarenje njihovih sposobnosti moglo postati zakonom njihovog života“ (Dewey u Westbrook, 1992: 438). Iako, na prvi pogled, ovaj fundamentalni princip liberalističke političke organizacije prihvaćaju i konzervativni i novi liberali, Dewey naglašava i jedini mogući način njegovog ostvarenja. Taj način podrazumijeva ustanovljenje takve „društvene organizacije koja bi omogućila efektivnu slobodu i mogućnost za lični razvoj i uma i duha *svih* individua“ (Dewey u Westbrook, 1992: 438; podvukao: A.M.). U tom pogledu, liberalizam može imati smisla – a to je za nas današnje posebno značajno kada propitujemo mogućnost izlaska iz ove ideološki trasirane političke slijepe ulice koja nas sve zajedno vodi k novim oblicima autoritarizma, pa možda i prema novom totalitarizmu – jedino ako postane, kako Dewey kaže, ‘radikalan’, ako kao radikalnu shvatimo „percepciju nužnosti dubinskih promjena u postavci institucija i odgovarajućih djelovanja koje te promjene mogu nametnuti“ (Dewey u Westbrook, 1992: 438). Taj ‘radikalni rez’ o kojem govori John Dewey podrazumijeva polis s onu stranu i kapitalizma i državnog socijalizma.

University in Bosnia and Herzegovina: between the power and impotence of education

The following work will offer three perspectives or broader contexts within which this important issue of understanding the relationship between dominant ideology and the educational process could be understood and, potentially, open possible directions for changing the entire process along the lines of critical approach elements. The first perspective briefly outlines some key aspects of the intertwining of ideology and the university, using the example of 'faculties of political or social sciences' through the socialist, and then contemporary capitalist, or ethnonationalist period. The second part concerns the conceptual analysis of the notion of 'humanism' and the duality of the concept of 'education' that arises from it, one critical and the other ideological. The third part, only in outlines, attempts to offer some solutions along the lines of John Dewey's democratic educational theory. Almost no author, such as John Dewey, has deeply considered the importance of education in 'empowering' citizenship in its capacities for freely shaping its political community in a participatory-democratic manner.

Keywords: university, education, ideology

LITERATURA:

- Althusser, Louis, *On Ideology*, Verso, 2008.
- Bloom, Allan, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, Simon and Schuster, 1987.
- Dewey, John: „Liberalism and Social Action“ u John Dewey, *The Later Works 1925-1953*, Vol. 11: 1935-1937, Jo Ann Boydston ed., Southern Illinois University Press, 1987; 1-66.
- Dewey, John: „Dewey Outlines Utopian Schools“ u *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*; Vol. 9.: 1933-1934, Jo Ann Boydston ed., Southern Illinois University Press, 1986: 136-140.
- Dewey, John: „Education and the Social Order“ u *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*; Vol. 9.: 1933-1934, Jo Ann Boydston ed., Southern Illinois University Press, 1986: 175-185.
- Gadamer, Hans Georg, *Istina i metoda*, Veselin Masleša, 1978.
- Gramsci, Antonio, *Problemi revolucije. Intelektualci i revolucija*, BIGZ, 1973.
- Pejović, Danilo: „Industrijsko društvo i humanističko obrazovanje“ u *Humanizam i socijalizam. Zbornik radova*, Bošnjak, Branko i Supek, Rudi (ur.), Naprijed 1963; 171-186.

Vlaisavljević, Ugo, *Lepoglava i univerzitet*, Mauna-Fe, 2009.

Westbrook, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, 1992.

Vizuelna proizvodnja i potrošnja nasilja: između emocionalne praznine i društvenih politika

SAŽETAK

Iako diskusija o nasilju u medijima nije nova, često se rasprave o ovom fenomenu svode na opšta mjesta i generaliziranja o tzv. pogubnom uticaju interneta na djecu i mlade ljude. Nasilje se kod djece i mladih ljudi u suštinskom smislu odražava individualno, ali ima i izrazit društveni karakter. Ovaj rad će u teorijskom pogledu pojasniti fenomen nasilja i kulture nasilja, šta taj fenomen podrazumijeva, šta su neki od uzroka popularnosti ove kulture u Bosni i Hercegovini te na koji način se ona reflektira na različite društvene procese. Nastojat će se obrazložiti koji su to socijalni, kulturni i psihološki profili djece i mladih ljudi koji proizvode i konzumiraju vizuelne sadržaje nasilja, te da li nasilje postaje dio opštedruštvenog konteksta. Autorica smatra da se ovaj problem ne istražuje dovoljno ozbiljno naročito s aspekta opasnosti gubitka ljudskog kapitala. U sociološkom kontekstu, najvažnije je nastojati doći do što sveobuhvatnijeg upoznavanja i razumijevanja sa mehanizmima koji dovode do ove opasnosti, a tiču se i uloge odgoja i obrazovanja u preovladavajućoj cyber kulturi.

Ključne riječi: društvo, vizuelno nasilje, ljudski kapital, cyber kultura, odgoj, obrazovanje

UVODNE NAPOMENE

Širina rasprave i istraživanja o nasilju ukazuje na to da se radi o pojavi koja ima dalekosežan značaj, pojavi koja je duboko povezana sa sudbinom čovjeka u savremenom društvu pa tako i u bosanskohercegovačkom. Važno je naglasiti da zanimanje za ovu temu daleko prevazilazi granice usko naučnog, specijalističkog ili disciplinarnog posmatranja.

Nadalje, kontekst u kojem se promišlja i diskutuje o nasilju ne samo u medijima već i o nasilju uopšte, se mnogo izmijenio. To se naime desilo onog trenutka kada je omogućeno da preko interneta u naše domove put nađu stvarni ili navodno stvarni prizori nasilja. Francuski sociolog Bourdieu je

* Vanredna profesorica pri Univerzitetu u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za sociologiju, sarina.bakic@fpn.unsa.ba

smatrao da upravo taj prelazak s fikcije na stvarnost jeste u korijenu promijenio kako polazišta tako i rasprave kako o medijima tako i o mnogim društvenim fenomenima u kojima ulogu medija, interneta i društvenih mreža jednostavno nije moguće zaobići naročito kada je riječ o proizvodnji i potrošnji nasilja.

Vizuelna potrošnja nasilja danas je lakša nego ikad upravo zbog prožimanja cyber kulture u sve pore naših života. Srušene su granice između proizvodnje i širenja nasilja, te je put do objavljivanja ovakve vrste sadržaja nevjerovatno skraćen. U isto vrijeme, međutim, ljudske granice postaju sve maglovitije. Potrošač ovakvih sadržaja ubrzo postaje i njihov proizvođač. S druge strane, svjedoci smo koliko i kako mediji jačaju i podstiču različite društvene procese, pa tako i nasilje koje se 'normalizira' u svim svojim oblicima i postaje društveno prihvatljiv oblik ponašanja. Stoga će se u ovom radu naglasiti društveni tako i politički kontekst koji omogućava proizvodnju i potrošnju nasilja, nastojat će se obrazložiti koji su to socijalni, kulturni i psihološki profili djece i mladih ljudi koji proizvode i konzumiraju vizuelne sadržaje nasilja, te da li nasilje postaje dio opštedruštvenog konteksta i u Bosni i Hercegovini.

Složit ćemo se da nasilje predstavlja destruktivnu agresivnost, ekstremni oblik agresije nelegitimnom upotrebom fizičke ili psihičke sile (Modly/Korajlić, 2002:353). S tim u vezi, nasilničko ponašanje predstavlja ispoljavanje intenzivne i ekcesivne snage, usmjerene protiv ljudi, životinja, objekata ili moralnih i socijalnih vrijednosti i normi. U užem smislu, to je svako ponašanje kojim se drugome protiv njegove volje nameće da nešto trpi, podnosi, čini ili propusti učiniti, bez obzira postiže li se to fizičkom prinudom, prijetnjom različitog intenziteta ili korištenjem takvih životnih okolnosti u kojima neka osoba nije u mogućnosti oduprijeti se ili izbjeći takvo ponašanje drugoga koje je očito usmjereno na to da mu nanosi fizičke ili psihičke traume različite težine (Ibid). U opštem smislu, nasilnički oblik ponašanja podrazumijeva one modele ponašanja koje obilježava agresivnost kao njihova dominantna karakteristika.

U sociološkom smislu, nasilje je specifična društvena pojava koja izrasta iz nutrine svakog društva i neizostavni je element u razvoju u svim segmentima društva i svim razvojnim etapama. Nasilje, ni kao pojavu ni kao problem, nije moguće potpuno izdvojiti kao strukturalni segment društva, ali ono kao pojava i kao iskustveni problem i činilac društvenog razvoja dosta autonomno figurira i funkcionira sve do stvaranja zasebnih pod i sub sistema kultura i društvenih vrijednosti i odnosa i to ne samo u konkretnim društvima već i na elementarnoj ravni (Bakić, I., 1998:198). Nasilje se naslanja i nastaje na temelju i posredstvom više društvenih faktora (elemenata) društva, generirajući niz povezanih podsistema odnosa koji, istina, ne egzistiraju nezavisno ali funkcioniraju kao osobeni modeli ponašanja i djelovanja u društvu proizvedeći zasebne podsisteme vrijednosti tj. kulturne i društvene obrasce (Ibid). S tim

u vezi, sociološko određenje pojma nasilja se izvodi na najširu društvenu ravan a to znači da pozicionirati ga onim faktorima društvene strukturacije, kontroverzama i promjenama koje omeđuju svaki oblik konflikata i sukoba, pa i nasilje kao društveni konflikt, sukob interesa u najširem smislu te kao sukob pojedinca sa društvom i očekivanjima datog društva. Prema tome, nasilje jeste *sui generis* društveni konflikt. To je sukob individue, društvene grupe ili zajednice tj. društva sa društvenom sredinom, sa društvom kao globalnim sponzorom društvene situacije koja proizvodi nasilje (Bakić, I., 1998:201). Taj sukob može biti izazvan u susretu s postojećim društvenim stanjem ili sa stanjem promjena.

BOSANSKOHERCEGOVAČKI KONTEKST ZA ISTRAŽIVANJE VIZUELNE PROIZVODNJE I POTROŠNJE NASILJA

Svaka društvena pojava i povezani procesi posmatraju se u sklopu šireg društvenog konteksta kojem pripadaju, osnovnim kretanjima društva, tendencijama u okviru društvenog razvoja, a kako bi se u potpunosti mogao razumjeti, istražiti i pojasniti njihov karakter i osnovne karakteristike koje imaju. Pri tome se, smatra neophodnim proučavanje korelacionog i interakcijskog odnosa jedne društvene pojave ili fenomena sa drugima. Takav pristup je izuzetno važan kada govorimo o vizuelnoj proizvodnji i potrošnji nasilja koju je potrebno posmatrati u cjelini društvenog konteksta i u odnosu prema ostalim društvenim procesima. Vizuelnu proizvodnju i potrošnju nasilja je jednostavno nemoguće posmatrati kao jednu vrstu autonomne sfere nezavisnu od ostalih društvenih stanja, pojava i manifestacija. Zanimarivanje uticaja pojedinih društvenih faktora na razvoj i eskalaciju ovih pojava i pretjerano isticanje drugih, također, predstavlja pogrešan pristup fenomenu koji se proučava. Uticaj društvenih faktora se najviše ogleda da su se životne predstave i stajališta, životni tokovi ljudi izrazito promijenili u kratkim vremenskim periodima što i danas ima velike posljedice. Prvenstveno, ovdje se misli na društvena kretanja, a odnosi se na promjenu društvenog i političkog sistema kako u Bosni i Hercegovini tako i u zemljama regiona, uticaj rata, postratnog perioda, liberalizacije tržišta, 'tehnicizacija' života, te na drugoj strani, promjene na području interpersonalnih komunikacija, u segmentu individualnih stajališta prema društvu i životu i čovjekove svakodnevnice u cjelini. Mnoge od ovih strukturnih društvenih, ekonomskih i političkih promjena „moraju tek biti kulturno naknadno obrađene i prerađene“ (Bauer 2007:12). U tom smislu, ne bismo se trebali složiti sa statičkim i pragmatičnim pristupom nasilju koji je prisutan na način da se 'egzaktno' utvrđuju karakteristike i uzroci nasilja i time striktno određuje njihov uticaj na čovjeka i društvo. Eskalacija vizuelne proizvodnje i potrošnje nasilja posmatra

se isključivo u kontekstu tako shvaćenog društva. Kretanja i promjene, kao i manifestacije i dimenzije vizuelnog nasilja shvataju se uglavnom kvantitavno, što se poklapa sa ideologijom 'jedinog mogućeg društva'. Suprotno ovome, smatram da vizuelna proizvodnja i potrošnja nasilje nikako ne treba posmatrati kao 'prirodno stanje' već kao pojava koja uvijek iznova unosi nove dimenzije u ljudskim zajednicama i izaziva određene promjene u egzistenciji društva.

U teorijskom smislu, analiza posljedica svih bitnih promjena savremenog društva u cjelini, u kojem nasilje obitava kao 'normalno' društveno ponašanje, pa tako i bosanskohercegovačkog, ukazuje na kategoriju dominacije, kao jednu od ključnih odrednica. Govorimo o dominaciji u čovjekovom radu, dominaciji u ekonomiji, dominaciji čovjekovim potrebama, dominaciji čovjeka nad čovjekom što predstavlja osnovne načine regulacije odnosa u društvu i među pojedincima. Za Tourainea, sistem dominacije obuhvata i informacije, međuljudske odnose, obrazovanje, vaspitanje, religiju, dokolicu i sve oblasti čovjekovog života, u kojima se, time, smanjuje udio čovjekovog individualnog učešća (Touraine, 1998:54). U suštini, radi se o različitim oblicima otuđenja ili alijenacije. Nametanje volje pojedincima i manipulacije čovjekom, prema Marcuseu, ima sve racionalnije oblike i kao takvo lakše postaje dio nas, te da mu se sve teže suprotstaviti. Marcuse smatra da što represivno upravljanje društvom postaje racionalnije, produktivnije, tehničkije i totalnije, to je manje moguće zamisliti sredstva i načine kojima bi ljudi mogli slomiti svoje sužanjstvo i zadobiti vlastito oslobođenje (Marcuse 1989:26). Oblici i vrste dominacija su danas različiti. Tako dominacija ekonomske dimenzije, kao nastojanje da se neprestano povećava proizvodnja roba i usluga, uz usavršavanje procesa proizvodnje uvođenjem naprednih tehnologija-podstiče kreiranje čovjeka čije je ekonomsko ponašanje kreirano izvana. Način proizvodnje i potrošnja programirani su kako bi se čovjek pretvorio u potrošača, čije se potrebe, želje, nespokojsstva i brige ispituju i prate u cilju lakšeg uklapanja u potrošačku masu. Njegova individualnost pokazuje se kao smetnja ili kao nepoželjan element, u korist 'jednodimenzionalnosti'. Sve ove karakteristike suštinski određuju današnje društvo, koje se, a u zavisnosti od pristupa, označava kao industrijsko, potrošačko, jednodimenzionalno, društvo obilja ili programirano društvo. One određuju i fenomen nasilja, utiču na njegov karakter, strukturu i uticaj, jer danas, ovaj fenomen jednostavno ne možemo izolovati od uticaja globalnog društva i djelovanja svih drugih sfera društvene i drugih oblika stvarnosti.

Nesmetano obitavajući i u medijskom prostoru Bosne i Hercegovine, naročito na internetu i društvenim mrežama, nasilje te naročito nasilna, agresivna komunikacija nameću se kao norma, tačnije kao glavni parametri u svim sferama života. Uzimajući u obzir tvrdnju Thomasa Bauera da su „mediji

(komunikativno) mjesto razmjene društva o sebi: oni su društvena agencija u kojoj se ogledava onaj proces društvene prakse kroz koji se jedno društvo kulturno konstruira“ (Bauer, 2007:8-9), jasno je da u konstituisanju i eskalaciji nasilja u društvu, mediji i naročito internet i društvene mreže imaju neizostavno veliku ulogu i uticaj upravo preko njegove vizuelne diseminacije.

Dominantni medijski sadržaji, kao što su kultura zabave te izmišljenog i forsiranog hedonizma, kič televizijske serije (sapunice i humoristički programi), loša muzika (s posebnim akcentom na turbo-folk), razne forme *reality show* programa, pornografski intonirane kič vrijednosti, prezentiranje i prihvatljivost sumnjivog glamura i standarda ponašanja gdje se načelno kao prioritet cijeni luksuz i odijevanje bogatih, neobrazovanost, te različiti oblici medijskog manipulisanja ženskim tijelom i medijskog mačizma nastavljaju kreirati čitav jedan kulturni obrazac, koji u odsustvu drugih sadržaja i „boljeg života“ slijedi razočaravajuće veliki broj ljudi, praćeni su i raznim reklamnim porukama i indoktrinacijom stanovništva potrošnjom. U zagrljaju svih ovih ‘duhovnih kolonizatora’, koji dolaze kako spolja tako i u lokalnoj interpretaciji u svojoj najsirovijoj formi, u zagrljaju nečega što bi trebalo da gradi novi i sveobuhvatni sistem vrijednosti globalističke kulture, nalaze se bosanskohercegovačka djeca, djevojke i mladići, muškarci i žene, koji se skoro pa neupućeno, komunikaciono nepripremljeni da kritički čitaju stvarnost, kreću i lome kroz lokalno/globalne poruke o tome kako dosegnuti sreću u životu – o tome šta bi u stvari ta sreća trebala da znači i da bude. Pored ovih poruka, potrebno je naglasiti, da su bosanskohercegovačkom medijskom slikom još uvijek dominantne i političke poruke koje karakterišu kultura šovinizma i netrepeljivosti, kultura bezobzirnosti, vulgarnosti, beskrupuloznog populizma, korupcije te odsustva elementarne ljudske solidarnosti i samilosti prema žrtvama ‘turbo-folk’ društva nejednakosti, koja se svakim danom ogleda u postupcima bosanskohercegovačkih političara, u svim institucijama, a prenesena u međuljudskim odnosima i u svakodnevnom životu. Globalne *mainstream* uzore kulture nešto vulgarnije interpretiraju ‘novopečeni ideolozi sreće’, regionalni online tabloidi i regionalne komercijalne televizijske stanice sa Pink televizijom kao predvodnicom, situirajući mase u kontekst jedne opšte konfuzije između nekritičkog prihvatanja neoliberalnih tendencija i neokonzervativnih nazora populističkih političara. Ovakva kultura čini sistematski sadržaj kulture danas i u Bosni i Hercegovini, dok se kao zamjena nudi alternativa zasnovana na navodno novim oblicima društvenosti: sve rasprostranjenija mreža kontakata među krhkim, labilnim subjektima. Sve je uobičajenije, kako tvrdi španjolski filozof i aktivista Cegar Rendueles, da se lični odnosi i kulturna dinamika kolektiva opisuju kroz analogiju s vezama koje se uspostavljaju na komunikacijskim mrežama (Rendueles, 2023:37). Politička, ekonomska ili demografska dešavanja, kulturno stvaralaštvo ili porodične

veze, afektivna ili estetska iskustva...čak i tamo gdje internet i digitalni alati nemaju bitnu ulogu, govorimo o mrežama i vezama (Ibid). Međutim, posebno je interesantno razmišljati kako ova transformacija društvenih odnosa utiče na vizuelnu potrošnju i proizvodnju nasilja, na način kako se pojedinci snalaze u postmodernističkim 'skretanjima identiteta' kako bi se ispunila očekivanja roditelja, škole, društva u cjelini, i to ulaskom u 'fantaziju nasilja' kao borbe protiv „svakog dana kao poraza“ gdje je identifikacija i (ne)prihvatanje itekako jedan od faktora rizika.

Raspadanju osnovnih orijentira i vrijednosti, praznini tzv. superindividua-lizma, odgovaraju besadržajne krajnosti u ponašanju, iskazima i prikazivanju – vrijeme dubokih značenja, misli i sadržaja neumitno prolazi, mi živimo u vremenu specijalnih efekata, 'uspjeha', licitacija, lajkova, sklonostima ka 'pokazivanju' i publicitetu što predstavljaju surogat za autentično lično ponašanje i izražavanje i sve veće praznine. Prema Renduelesu, komunikacijske tehnologije su stvorile suženu društvenu stvarnost, ne proširenu. Internet nije poboljšao društvenost u postdruštvenom okruženju, već je samo smanjio naša očekivanja od društvenog odnosa. Niti je povećao naše kolektivno znanje, već je samo spustio standard za ono što smatramo inteligentnim komentarom (sto četrdeset karaktera je zaista skroman prag) (Rendueles, 2023: 93). Nadalje, Rendueles smatra kao internet nije nikakva sofisticirana laboratorija u kojoj se razvijaju složeni sojevi budućeg društva. Prije bi se, a prema njegovim riječima, internet mogao smatrati „ruiniranim zoološkim vrtom u kom su oronuli stari problemi, oni koji nas i dalje proganjaju, iako nam je draže da ih ne vidimo“ (Rendueles, 2023: 40). U tom smislu možemo govoriti i o krizi sistema vrijednosti uopšte, pa tako i u kontekstu bosanskohercegovačkog društva. Vrijednosti daju smisao ljudskom djelovanju, a usmjerene su prema onim idealima kojima njeni nosioci teže. Vrijednost se nalazi u osnovi svih raznovrsnih oblika društvene svijesti kao standard u shvaćanju poželjnog, kao moral prosječnog reagiranja i ponašanja i model preferiranja u izboru mogućnosti (Čaldarović 1978:19). Vrijednosti nastaju iz određene kulture i ujedno učestvuju u njenom stvaranju. Kakve god one bile, njima se uvijek otvaraju slična ili gotovo ista pitanja. A to su: šta hoćemo, šta je važnije, čemu se posvetiti, šta razvijati – koje djelatnosti da bi se to postiglo, koje djelatnosti poticati, šta obuzdavati i sl. Vrijednosti se još uvijek održavaju kao potreba zajednice, ali ta potreba sve više ustupa mjesto načinu života gdje utilitarni principi postaju mjerodavni i gdje brojnost aksioloških pitanja postaje suvišna a aksiološka problematika minorizirana. Moralne dileme u ovakvoj ekspanziji postaju suvišne, jer sprečavaju put to potrošačkog perfekcionizma, čija savjest ne smije biti opterećena pitanjima smisla i besmisla, ili pitanjima dobra i zla. Ovakvi principi proizvode i njima frommovski kazano adekvatan karakter čovjeka. Uhvaćen u vlastitu zamku,

čovjek im stalno dodaje obol od odricanja vrijednosti drugačijeg načina života. Umjesto da s radošću koristi čula u doživljavanju svijeta, on ih reducira do one mjere na kojoj stoji natpis njegovog vlasništva koju on može bez ustezanja potrošiti. Ljepote koje se ne mogu kupiti i konzumirati prolaze mimo njega jer je u njegovom interesovanju samo ono što je materijalno vrijedno, potrošno. Pitanja o egzistenciji postaju i ostaju na nivou samo ispraznih naklapanja o situaciji kada se rješava dodatni prihod koji, opet, osigurava još veću potrošnju. Umjetnost i nauka postaju predmet ismijavanja jer je nesposobnost uživanja u umjetnosti, nesposobnost ozbiljnog promišljanja i ozbiljnijeg istraživanja isuviše velika. Individualizirani postupci postaju rijetkost, jedino sličnost sa drugim koji je i sam tržišno modeliran, omogućava traženo ponašanje. Onaj ko ne priguši vlastitu individualnost, probleme, dileme i strahove, mora računati na odbacivanje i snalaženje u izrazito neugodnim i nepovoljnim okolnostima. U takvim okolnostima, nije rijetko da osoba nasilje percipira kao izlaz iz istih.

U vrijeme pisanja ovog rada, u bosanskohercegovačkom gradu Gradačac se desio monstruozi zločin u kojem je muškarac, od ranije poznat policiji, ubio nevjenčanu suprugu, jednog muškarca i njegovog sina te ranio tri osobe. Sam čin ubistva nevjenčane supruge, muškarac je prenosio na Instagramu, a nakon toga se dao u bjekstvo gdje je također imao još jedan prijenos na Instagramu uživo, ispričavši kako je izvršavao monstruoze zločine. Nakon toga je, baš kao i prema svakom obrascu serijskog ubice, sa akcentom na izazivanje pažnje u javnosti, izvršio samoubistvo pred policijom. Međutim, u ovom konkretnom slučaju, zatomila je diskusija o drugom problemu koji je vezan za ovaj monstruozi čin. U pitanju su osobe, prema medijskim izvorima a na osnovu informacija policijskih organa, snimke na Instagramu je gledalo 12.000 ljudi i 126 osoba 'lajkalo' iste. Postavlja se pitanje ko su ti ljudi, gdje se te osobe nalaze te da li su i oni potencijalne ubice u našem društvu ili „samo“ patološki voajeri koji „samo“ gledaju 'ubistva uživo'.

KO I ZAŠTO PROIZVODI I KONZUMIRA VIZUELNO NASILJE?

U sociološkom smislu, a obzirom na cjelokupan niz društvenih promjena, a koje su samo neke navedene u prethodnom poglavlju, te obzirom na nastanak novih vidova nasilja, još uvijek se izvor nasilja treba promišljati i u kontekstu socijalne patologije kao društvenog stanja. Sam pojam socijalne patologije se odnosi na stanje 'bolesnog' društva koje generira razne probleme u društvu a čiji nosioci mogu biti pojedinci, društvene grupe i institucije, te društvo kao patološki strukturirana cjelina. Prema Bakiću, socijalna patologija podrazumijeva nedostatke, ograničenja i odstupanja u razvoju društva koji se odražavaju na ljudsku prirodu i uslove ljudske egzistencije i koja utiču na ustanovljenje i razvoj modela ponašanja i djelovanja pojedinaca i grupa

u društvu. Socijalna patologija je skup uslova koji dovode do poremećaja u čovjekovom društvenom životu (Bakić, I., 1998:227). Na pitanje socijalne patologije ukazivao je prvi Durkheim (1972) u svojim naučnim promišljanjima podrazumijevajući socijalnu patologiju kao skup činjenica o društvenim bolestima koje se od zdravih razlikuju po tome što odstupaju od prosječnosti tj. od društvene vrijednosti i normi koje neka društvena grupa ili cijelo društvo iziskuje. Durkheim izvodi spoznaje o odnosu društvenog stanja i individualnog života i ponašanja ljudi koje su i danas relevantne za istraživanje patološkog u društvima, naročito fenomena nasilja, koje je ostalo najvažnijim indikatorom određivanja 'zdravog' i 'bolesnog' društva. Patologija i 'zdravo društvo' nisu dvije strane društvenog realiteta, već kako je već napomenuto, društveno stanje prožeto određenim oblikom društvene ekonomije, politike, kulture, različitosti potreba te uslova da se te potrebe na ljudskoj razini i zadovolje. Sve ovo rezultira u težnjama pa i strastima pojedinca da se potraži odgovor na uslove vlastite egzistencije i položaja unutar društva kojem pripada. Društvo i društvene grupe, pa i država na kraju, jesu posrednici u tim njegovim nastojanjima i oni često mogu zadovoljavati njegove težnje isto koliko mogu i da budu u totalnoj suprotnosti s njima. U drugom slučaju, ta suprotnost postaje izvor čovjekovog odstupanja od normativnog i društveno važećeg okvira ponašanja i djelovanja. Drugim riječima preko interne i eksterne konfliktnosti koja generira razne vidove reakcija i ponašanja, zatim agresije i okrutnosti koje brzom metamorfozom izrastaju u destruktivnost različitih dimenzija i oblika, te do nasilja kao krajnjeg oblika destruktivnog djelovanja, u kome se, svjesno ili nesvjesno, vidi i nalazi put rješavanja različitih problema egzistencije i mogućnosti prevazilaženja čovjekove dvojnosti odnosno razapetosti između potreba i stvarnih mogućnosti egzistencije (Bakić, I., 1998:230).

S tim u vezi, socijalna patologija predstavlja okosnicu mentalnog zdravlja ljudi i pojavno se izražava kao mogućnost ili nemogućnost promjene uslova egzistencije do nemogućnosti ispunjavanja očekivanja od strane drugih osoba ili društva uopšte, potrebama pripadanja i identifikacije. Socijalna odnosno društvena patologija jeste najšira podloga na kojoj se ili iz koje se generiraju neposredni uslovi i povodi za različite oblike i tipove nasilja, njihove proizvodnje i potrošnje, odnosno nasilja uopšte. Teza se odnosi i za danas preovladavajuću cyber kulturu u kojoj nasilje ima posebno mjesto, naročito kada je u pitanju kreiranje sadržaja nasilja i njegovo brzo širenje bespućima interneta i društvenih mreža.

Ako krenemo u potragu za kreatorima sadržaja nasilja koji se postavljaju na internetu i društvenim mrežama, nailazimo na grupe svih uzrasta. Te se u kontekstu prethodno kazanog trebaju jasno razlikovati uzroci i pozadina takvog ponašanja. Neki pokretači snimanja sadržaja na kojima su zabilježeni na

primjer fizičko nasilje nad drugima imaju za cilj sticanje poštovanja kod drugih (Katzner, 2019:79). Kao motiv za postavljanje ovakvih sadržaja na internetu, u gotovo svim istraživanjima na ovu temu, mladi ljudi prije svega navode dosadu, zabavu, osjećaj moći i pritisak grupe. Pritisak grupe može biti razlog zbog koje se takvi sadržaji gledaju, šalju dalje ili se čak učestvuje i u njihovom kreiranju. Onaj ko ne učestvuje, naime ne pripada grupa, žigosan je i brutalno isključen pred drugim članovima. To je često praćeno i strahom da pojedinac i sam ne postane žrtva takvih nasilnih napada koji će se zatim širiti mrežom. Ovo naročito potvrđuju recentna istraživanja Petre Grimm, koja se nalazi na čelu jednog od najvažnijih centara u svijetu za digitalnu etiku sa sjedištem u Štutgartu (Katzner, 2019). Prema Grimmovoj, određenu ulogu naime imaju i konkurencija, nadmetanje ili motivacija da se postigne određeni rezultat u grupi. Onaj ko kreira i odašilja najbrutalnije sadržaje postaje u bukvalnom smislu predmet divljenja određenih grupa na društvenim mrežama uz brojne lajkove kao statusnim simbolima današnje cyber kulture. Brzo sticanje ove virtualne slave i te kako je važan aspekt prilikom takvih postupaka. Pri tom se razlikuju sadržaji koji su posebno iscenirani, na primjer kao demonstracija moći i snage, i oni koji se preko društvenih mreža i smartfona prosljeđuju naprosto iz zabave, dosade ili voajerskih motiva (Ibid). Petra Grimm ističe da je u nekim rizičnim grupama nasilje na mobilnim telefonima u međuvremenu postala svakodnevna pojava odnosno način komunikacije u svakodnevnom životu. S druge strane, postoje pojedinci koji su imali iskustva sa nasiljem u školi i na poslu, sa cyber mobingom od strane vršnjaka i najčešće prate teme nasilja kada pregledavaju sadržaj na internetu i društvenim mrežama. Drugi tipovi pojedinaca proizvode i konzumiraju vizuelne sadržaje nasilja zbog brzog priliva adrenalina što im je od najvećeg značaja jer im je sve ostalo dosadno te se veoma emotivno unose u ono što proizvode i gledaju. S druge strane, i u Bosni i Hercegovini su prisutne grupe koje se nekritički odnose prema nasilju, te zastupaju određene destruktivne ideologije, destruktivne i autodestruktivne stilove života, a što se ogleda u popularnoj muzičkoj kulturi tzv. gangster turbo folk rap, novija forma hibrida veoma popularnog muzičkog žanra među mladim ljudima. Ovi kreirani i konzumirani naširoko muzički sadržaji obiluju prije svega nasilnim i mizoginim sadržajima te cjelokupan kontekst veličanja nasilja dobio je je u svakom slučaju potpuno nove, intenzivne i brze oblike kreiranja, širenja i iznošenja na tržište, zahvaljujući nepreglednim mogućnostima interneta. Jasno je, međutim da problematika proizvodnje i potrošnje nasilja ne obuhvata samo mlade. Postoje i stariji, zreliji pojedinci koji snimaju ili konzumiraju sadržaje brutalnih situacija, beživotnih tijela, razorenih domova i sl. U pitanju su osobe svih nivoa obrazovanja (ipak u najvećim procentima srednjoškolsko obrazovanje), u čijim domovima ne postoje pravila niti autoriteti, bilo da su to

roditelji, prijatelji ili drugi dobri uzori te nikako nije postojao prostor za kritičko preispitivanje nasilja i odnosa prema nasilju. Ovaj problem a u kontekstu predočenih teorijskih okvira prije svega jeste društveni, politički problem te problem politike obrazovanja. S druge strane, potrošnja i proizvodnja vizuelnog nasilja se vidi i kao strategija rješavanja i ličnih problema. Ne čudi da su naročito mladi ljudi u ličnim krizama, osjećajem emotivne neispunjenosti, praznine života, u kritičnim životnim periodima i u potrazi za osloncem, stabilnošću i smislom, upravo oni koje je najlakše zavesti. Na žalost, to se sve češće čini preko interneta i društvenih mreža i tako se mladi ljudi povode za „čarobnim frulašem u kibernetičkom prostoru“ (Katzner, 2019). Međutim, još jednom je važno da se u sociološkom smislu naglasi da iza svakog čina mišljenja pa tako i delanja stoji određeni oblik odnosa prema svijetu.

ZAKLJUČAK

Dejstvo nasilja odnosno sadržaja koji u sebi nose nasilje u stvarnom životu, treba se posmatrati izdiferencirano te se mora obratiti pažnja na to ko je njihovom povećanom potrošnjom posebno ugrožen. Intenzitet djelovanja ovakvih sadržaja kod djece i mladih naročito podstiču određeni faktori, nepovoljna društvena sredina, nizak nivo obrazovanja, nedostatak alternativnih ponuda za organizovanje slobodnog vremena, roditelji koji i sami konzumiraju nasilje u medijima, agresivan stil vaspitanja (sintagma Guntera Andersa „gdje završava vaspitanje, a počinje dril“), kompeticija među roditeljima i nerealna očekivanja od djece i njihovih postignuća i dometa, a s druge strane pojačana radoznalost u ponašanju kako naglašavaju neki američki teoretičari i agresivnost kao crta ličnosti odnosno stav da se agresivnim ponašanjem može postići uspjeh u svim segmentima života. Ovdje se može dodati i nedostatak ličnih orijentira, odnosno nesigurnosti koja iz tog nedostatka proizilazi, ovisnost od priznanja drugih gdje lična satisfakcija postignutim ne znači mnogo.

Međutim, treba se imati u vidu sveopšta kriza bosanskohercegovačkog društva naročito na kulturnom i ekonomskom planu, u kojima se teme kao što su nedovršeni i fiktivni identiteti, otvaranje prostora za postojanje različitih identiteta, akcentiranje problema i pitanja manjina, insistiranje na jednakostima i životu građana i građanki koji je dostojan ljudskom biću, percipiraju i doživljavaju, na veliku žalost i moje lično razočarenje, još uvijek kao prijetnja nacionalnim identitetima i nacionalističkim politikama i interesima. Sa druge strane, potrošački mentalitet, popularna i medijska kultura, nove tehnologije, princip „sve je dozvoljeno“ i prateći relativizam vrijednosti uveliko su ušli u bosanskohercegovačku svakodnevnicu, kulturu, obrazovanje, civilno društvo, javnu sferu i politiku. Nipodaštavanje obrazovnih, kulturnih, u nekim slučajevima i tradicionalnih autoriteta, nepostojanje adekvatne kulturne i

klasne stratifikacije društva koja bi predstavljala osnovu kakve takve društvene strukture, dominacija provincijske političke kulture, stvaraju ambijent u kojem se nepovratno gubi ljudski kapital te da se u jednoj ovakvoj opštoj društvenoj i kulturnoj dezorijentaciji pronađe nova smislenija struktura odnosa. Društvenu klimu sredine sa nedovoljno razvijenom duhovnom kulturom u većini slučajeva je teško odvojiti od autoritarne društvene klime, jer i autoritarna društvena klima suzbija mnoge ideje, onemogućuje njihovu interakciju i zato se usporava razvoj duhovne kulture. U ovakvoj društvenoj klimi gotovo da niko nikoga ne priznaje te se svi uzajamno doživljaju kao suparnici. U pitanju je jedna vrsta tzv. masovnog narcizma, što i jeste karakteristika nerazvijenih i nedovoljno potvrđenih kultura.

Većini je naravno jasno – da nasilje nije niti može biti rješenje i zato je potrebno da ne posustajemo u istraživanju svih uzroka neljudskog i nečovječnog ponašanja. Trebamo znati odakle porivi za nasilničko i brutalno nasilje kod pojedinaca dolazi. Samo istraživanjem možemo razviti mogući koncept rješenja koji će omogućiti zaštitu i obuzdavanje. Ako mnogo mladih ljudi u Bosni i Hercegovini ne osjeća da ima perspektivu, moramo vrlo dobro da promislimo odakle da počnemo.

U širem okviru, danas mnogi u društvenim pa i humanističkim naukama koriste Mrežu kao metaforu za objašnjenje svih vrsta odnosa, bez obzira na to da li samo tehnologija posreduje u njima: obrazovne, vaspitne, kulturne, migracijske, porodične, prijateljske, ljubavne odnose. Smatram da je u suštini riječ o površnim analogijama koje itekako ograničavaju našu sposobnost da razumijemo svijet i društvena kretanja. U tom kontekstu, najvažnije je pokušati razumjeti kako transformacija društvenih odnosa danas utiče na našu želju odnosno potrebu da živimo u pravednijem svijetu i manje otuđeni. Nadalje, prema riječima Reundelesa, fetiš komunikacijskih mreža jeste ostavio dubok trag i na naša politička očekivanja (Rendueles, 2023:37) koja su itekako smanjena te da društvo koje sebe posmatra kao Mrežu nije isto kao društvo koje to ne čini. Tako bi kritika cyber kulture pa tako i cyber utopije trebalo da dovede do redefinisanja nekadašnjih programa političke transformacije i ponovne formulacije njihovih prijedloga za uspostavljanje društvene solidarnosti. Jer društvena groznica vezana za digitalne medije je prema ovom autoru u suštini, pretjerana i dekorativna. Neupotrebljiva je za ono za šta bi trebao da služi život u zajednici – za brigu jednih o drugima (Rendueles, 2023:39). Ovo bi mogao biti jedan od odgovora na pitanje i nasilja u budućnosti. Postmoderna nas je uvjerila da je neka druga budućnost već stigla, te da je jedina odluka koju bismo trebali donijeti kako bismo uživali u toj budućnosti, izbor između Android-a ili Iphone-a (Ibid). Promijeniti sebe iz osnova, pa tako i društvo kojem pripadamo, može biti izuzetno teško, ali ne znači da je i komplikovano.

VISUAL PRODUCTION AND CONSUMPTION OF VIOLENCE: BETWEEN EMOTIONAL EMPTINESS AND SOCIETAL STRATEGIES

SUMMARY

Although the discussions about violence in media are not new, these discussions on this specific phenomenon are often added to commonplaces and generalized around the so-called destructive influence of the Internet on children and young people. The violence of children and young people in its essence is reflected individually, but it has a significant societal character. In the theoretical context, this presentation will attempt to clarify the phenomena of production and consumption of violent culture, what these phenomena mean, what are the grounds for the popularity of this culture in Bosnia and Herzegovina and the way this culture reflects on various societal processes. An effort will be made to explain the social, cultural and psychological profiles of children and young people who are producing and consuming these visual contents of violence and whether the violence is becoming a part of the general social context. The author considers that this issue is not explored seriously and adequately in particular related to the threat called the loss of human capital. In the sociological context, it is most important to find a more comprehensive introduction, knowledge and understanding of mechanisms that empower a culture of violence, bearing in mind the role of upbringing and education in prevailing cyber culture today.

Keywords: society, visual violence, human capital, cyberculture, upbringing, education

LITERATURA

- Bakić, Ibrahim, *Sociologija*, Fakultet kriminalističkih nauka Univerziteta u Sarajevu, treće izdanje, Sarajevo, 1998.
- Bauer, A. Thomas, *Mediji za otvoreno društvo*, ICEJ, Sveučilišna knjižara, Zagreb, 2007.
- Čaldarović, Mladen, „Odnos vrednota i pojedinih oblika društvene svijesti“, *Revija za sociologiju*, godina VIII, br. 1-2, 1978., str. 16-28.
- Durkheim, Emile, *O podjeli društvenog rada*, Prosveta, Beograda, 1972.

-
- Katzer, Katarina, *Sajber psihologija*, Laguna, Beograd, 2019.
- Marcuse, Herbert, *Čovjek jedne dimenzije*, Svjetlost, Sarajevo, 1989.
- Modly, Duško, Korajlić, Nedžad, *Kriminalistički rječnik*, Centar za kulturu i obrazovanje Tešanj, Tešanj, 2002.
- Rendueles, Cesar, *Sociofobija, Politička promena u eri digitalne utopije*, Karpos, Loznica-Beograd, 2023.
- Touraine, Alain, *Postindustrijsko društvo*, Plato, Beograd, 1998.

Roditeljski stilovi kao faktor rizika i zaštite u razvoju problema u ponašanju kod djece

SAŽETAK

Problemi u ponašanju kod djece kao što su anksioznost, depresivnost, agresivnost, nasilni oblici ponašanja i sl., postaju veliki globalni problem. U skladu s tim, raste interesovanje za tumačenje etiologije i prevencije navedenih oblika ponašanja, što je bilo očigledno u posljednjim ekstremnim slučajevima nasilja koje su počinila djeca. Prethodna istraživanja identifikovala su niz riziko faktora na individualnom, mikrosistemskom i makrosistemskom nivou, a posebna pažnja se usmjerava na porodicu kao najbliži mikrosistem djetetu. Porodični faktori uključuju porodično okruženje, stil roditeljstva i uključenost roditelja, među kojima roditeljski stilovi predstavljaju najčešće propitivanu varijablu. Veza između roditeljskog stila i problema u ponašanju kod djece predmet je mnogih istraživanja pogotovo posljednjih godina. Kako bi se produbilo razumijevanje ovog odnosa, u radu će se nastojati dati pregled različitih istraživanja te u skladu s tim ukazati na ključne modele prevencije.

Ključne riječi: problemi u ponašanju kod djece, stilovi roditeljstva, faktor rizika, prevencija

UVOD

Ponašanje roditelja prema djetetu, najvažnija je odrednica njegovog razvoja. Kvaliteta interakcije s roditeljima od ranog djetinjstva igra ključnu ulogu u oblikovanju dječijih perceptivnih, kognitivnih i jezičkih sposobnosti, a značajan uticaj ima i na socioemocionalni razvoj i mentalno zdravlje u odrasloj dobi (Winter, 2010). Kroz svakodnevnu komunikaciju s roditeljima djeca uče, razvijaju se i stiču raznovrsna iskustva. Iz ugla Bronfenbrennerove teorije (1979) takve socijalne interakcije koje se događaju redovno i duže vrijeme (proksimalni procesi) za dijete imaju ključnu ulogu u razvoju.

Roditeljske aktivnosti i odgojni postupci određeni su specifičnim roditeljskim stilovima. Izloženost djece nepoželjnim roditeljskim stilovima predstavlja veliki društveni problem, s potencijalno dugotrajnim, štetnim efektima na ponašanje i emocionalno prilagođavanje djece (Gershoff/Grogan-Kaylor,

* Vanredna profesorica pri Univerzitetu u Sarajevu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, dzeneta_sa@yahoo.com ili dzeneta.camovic@ff.unsa.ba

2016). Posljedice neadekvatnih roditeljskih postupaka vidljive su već u ranom djetinjstvu (McKinney/Brown, 2017), ali je i sve više istraživanja koja pokazuju da su rana toksična iskustva (emocionalno zlostavljanje i emocionalno zanemarivanje u djetinjstvu) povezana s problemima u ponašanju (poput anksioznosti i depresije) i u odrasloj dobi (Wright et al., 2009). To dokazuje da su roditeljski postupci najmoćniji katalizatori dobrog mentalnog zdravlja djece (Singh, 2017), ali i značajan riziko faktor u razvoju djeteta. Stoga je važno ukazati na vezu koja postoji između ponašanja roditelja prema djeci i ponašanja koja se kod djece oblikuju tokom odrastanja.

U posljednje vrijeme se sve više govori o problemima u ponašanju kod djece koja se manifestuju najčešće u školi – kao što su agresivnost, nasilje prema vršnjacima i odraslima, depresivnost i sl., posebno u relaciji s roditeljskim odgojnim postupcima i stilovima. Problemi u ponašanju jesu ona ponašanja koja se znatnije razlikuju od uobičajenog ponašanja djece i mladih u određenoj sredini, ponašanja koja su štetna i za osobu koja se tako ponaša i za njenu širu okolinu te ponašanja koja zbog toga iziskuju dodatnu stručnu pomoć radi uspješne socijalne integracije takve osobe (Uzelac, 1995 prema Bouillet/Uzelac (2007)). Jednu od uobičajenih socijalnopedagoških podjela problema u ponašanju na eksternalizirane i internalizirane navode Bouillet/Uzelac (2007). Eksternalizirani poremećaji odnose se na ponašanja koja su nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena nepoželjna ponašanja (npr. prkos, laganje, neposlušnost, bježanje od kuće i iz drugih odgojnih sredina, agresivnost, delinkvencija...), dok se internalizirani poremećaji u ponašanju odnose na štetna ponašanja koja su usmjerena prema sebi (npr. plašljivost, povučenost i usamljenost, anksioznost, depresivnost i sl.). Razumijevanje etiologije problema u ponašanju je neizmerno značajna, s obzirom na rizike i društvene posljedice koje ostavljaju. Prema kontinuiranim podacima UNICEF (2011, 2021) internalizirani problemi u ponašanju (anksioznost i depresija) predstavljaju globalni problem mladih ljudi, a samoubistvo kao njegova posljedica je jedan od tri vodeća uzroka smrti adolescenata širom svijeta. Procjenjuje se da svakih 11 minuta jedan adolescent počini samoubistvo UNICEF (2021). Eksternalizirani problemi u ponašanju poput agresivnosti, fizičkog i verbalnog nasilja, svakodnevna su pojava u odgojno-obrazovnim ustanovama a u posljednje vrijeme se svjedoči i njihovim sve ekstremnijim oblicima.

Najčešće pitanje koje se postavlja je: “Gdje svi problemi u ponašanju kod djece počinju?” Ovo pitanje postavljaju Shaw/Wood (2009) ukazujući na epidemijske razmjere problema koji se mogu uočiti kako u ponašanju djece tako i u ponašanju roditelja, bez obzira na njihov obrazovni ili ekonomski status. Etiologija poremećaja u ponašanju je izuzetno složena a implicira niz

individualnih (osobine djeteta, dob i spol, temperament, samopoštovanje, samokontrola, empatija...), porodičnih (osobine roditelja, roditeljski stilovi, privrženost, komunikacija...) i drugih mikrosistemskih i makrosistemskih faktora. Kada su u pitanju porodični faktori, brojna su istraživanja koja ukazuju na korelaciju između stila roditeljstva i problema u ponašanju kod djece (Gorostiaga et al., 2019; Hosokawa & Katsura, 2018; Romero-Acosta et al., 2021). Stoga je cilj ovog rada ukazati na stilove roditeljstva kao rizične i protektivne faktore u pogledu razvoja nekih problema u ponašanju kod djece.

SPECIFIČNOSTI RODITELJSKIH STILOVA

Roditeljski stil je stav koji se izražava prema djetetu u širokom rasponu situacija (Darling/Steinberg, 1993) i predstavlja fiksnu i relativno stabilnu konstelaciju roditeljskog ponašanja (McKee et al., 2008) koje stvara specifičnu socioemocionalnu klimu u porodici (Darling/Steinberg, 1993). Dopunjujući Baumrindovo (1966) pionirsko istraživanje o roditeljskim stilovima, MacCoby/Martin (1983) razvili su tipologiju četiri roditeljska stila: autoritativni, demokratski, permisivni i zanemarujući. Ovi stilovi su rezultat kombinacije dvije ključne dimenzije: roditeljska toplina i roditeljski nadzor i kontrola. Simons/Conger (2007) navode da su najčešći stilovi roditeljstva oni u kojima oba roditelja pokazuju isti stil roditeljstva. Uzimajući u obzir najpozitivnije ishode za razvoj djeteta spomenuti autori ističu da je najpovoljnija opcija za dijete imati dva autoritativna roditelja. U nedostatku ovog optimalnog porodičnog modela, postojanje barem jednog autoritativnog roditelja može zaštititi dijete od štetnih posljedica povezanih s manje optimalnim stilovima roditeljstva. Autoritativni stil se smatra najoptimalnijim u pogledu razvoja djeteta, dok se preostala tri stila (autoritarni, permisivni i zanemarujući) smatraju nepoželjnim te kao značajan faktor rizika zbog posljedica koje ostavljaju u pogledu razvoja djeteta.

Slikoviti prikaz roditeljskih stilova daje Pašalić-Kreso (2012) kroz dvodimenzionalni koordinatni sistem. Koordinatni sistem čine 4 odgojna stila roditeljstva koja se razlikuju prema dvije ključne dimenzije (kontrola i toplina). Prema tome, autorica razlikuje topao i kontrolišući, topao i nekontrolišući, hladan i kontrolišući te nezainteresiran i nekontrolišući stil roditeljstva.

Autoritativni stil roditeljstva je topli i kontrolišući. Autoritarni roditelji su responsivni i senzibilni, oni odgovaraju na potrebe koje djeca imaju ali i daju jasne smjernice ponašanja. Pruža visok stepen emocionalne podrške te jasna očekivanja i zahtjeve koje postavljaju roditelji. Omogućava djeci da nauče samostalno razmišljati i stupati u kvalitetne interakcije s drugima. Ovakav roditeljski pristup koji uključuje visok nivo komunikacije između roditelja i djece i razumnu kontrolu povezuje se s pozitivnim razvojnim ishodima. S druge

strane hladan i kontrolišući odnos je zastupljen u autoritarnom roditeljskom stilu. Roditelji koji primjenjuju ovaj odgojni stil su manje topli u odnosima sa djecom, češće zloupotrebljavaju svoju moć i manje razgovaraju i pregovaraju s djecom. Zahtijevaju slijepu poslušnost i neproturječno slijeđenje pravila. Često pokušavaju nametnuti svoj autoritet preko kazni, prijetnji ili psihološke kontrole.

Permisivni roditelji su topli i nekontrolišući. Pokazuju visok stepen responsivnosti, nedostatka kontrole i zahtjeva uz minimalna očekivanja. Umjesto da obezbijede strukturu i daju jasne smjernice, ovi roditelji dozvoljavaju djetetu da donosi vlastite odluke i postavlja vlastita pravila. Za razliku od toga, zanemarujući roditelji pokazuju minimalnu toplinu i minimalnu kontrolu u odnosu na dijete. Roditelji uglavnom pružaju minimalnu brigu i njegu i ne doprinose razvoju kvalitetnog odnosa sa djetetom. Dijete je prepušteno samo sebi te je uglavnom odbačeno ili ignorisano.

RODITELJSKI STILOVI I RAZVOJ PROBLEMA U PONAŠANJU KOD DJECE

Mnogo je istraživanja koja ukazuju na relacije stilova roditeljstva i problema u ponašanju kod djece. U *Tabeli 1* daje se pregled nekih novijih istraživanja u ovom području. Neophodno je ukazati da su pojave koje uzrokuju probleme u ponašanju u međusobnom interakcijskom odnosu te da nisu determinirane samo jednim etiološkim faktorom, naprimjer stilom roditeljstva. Svi navedeni problemi u ponašanju mogu biti izazvani i drugim faktorima. Analizirajući stilove roditeljstva, može se zaključiti da se isti problemi u ponašanju mogu razvijati pod uticajem različitih odgojnih stilova. Može se uočiti da su autoritarni, permisivni i zanemarujući roditeljski stilovi povezani sa eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju kod djece.

Tabela 1. Pregled istraživanja koja povezuju stilove roditeljstva i probleme u ponašanju kod djece

Stil roditeljstva	Razvojni ishodi vidljivi u ponašanju djeteta	Istraživanja
Autoritativno roditeljstvo	Omogućava socijalizaciju i razvoj socijalnih vještina	Salavera, 2022; Xiao, et al., (2018).
	Potiče razvoj prosocijalnih oblika ponašanja	Hu/Feng 2021; Kang/Guo 2021 Padilla-Walker et al. (2016), Daniel et al. (2016).
	Bolje mentalno zdravlje i samopouzdanje kod djece	Pinquart/Gerke (2019) Nikoogoftar/Seghatoleslam (2015), Singh (2017), Tunç/Tezer (2006).

	Protektivni faktor u slučaju internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece i delinkventnog ponašanja	Gorostiaga et al. (2019), Kawabata, et al. (2011). Querido et al. (2002), Alizadeh et al. (2011). Akhter et al. (2011), Odubote (2008) Ehnvall et al. (2008), Adubale (2017) Moitra/Mukherjee (2010).
Autoritarno roditeljstvo	Niži nivoi prosocijalnog ponašanja kod djece	Romano et al. (2005).
	Razvoj internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece	Stulb et al. (2019), Braza et al. (2015), Rose et al (2017), Thompson et al. (2003), Alizadeh et al. (2011), Akhter et al. (2011), Marcone et al. (2020), Adubale (2017), Sarwar (2016).
	Potiče agresivno ponašanje kod djece	Servatyari et al. (2018), Llorca et al. (2017), Jia et al. (2014), De la Torre-Cruz et al. (2014), Kawabata et al. (2011).
	Dovodi djecu u poziciju nasilnika i žrtve	Georgiou et al. (2016).
	Potiče uključenost u vršnjačko nasilje	Zurcher et al. (2018), Gómez-Ortiz et al. (2016), Baldry & Farrington (2000).
	Faktor rizika za upotrebu supstanci ovisnosti, delinkvenciju i loše ponašanje u školi	Martínez et al. (2013), Patock-Peckham et al. (2001), Terry (2004), Odubote (2008), Moitra/Mukherjee (2010).
	Niže samopouzdanje kod djece	Sharma/Pandey (2015), Pinguart/Gerke (2019), Tunç/Tezer (2006).
	Razvoj depresivnih simptoma ponašanja	King et al. (2016).
	Prediktor suicidalnih ideja i pokušaja	Zaborskis et al. (2016).
	Negativna i asocijalna ponašanja u adolescenciji	Ijaz/Mahmood (2009).
Permisivno roditeljstvo	Eksternalizirani problemi u ponašanju djece	Kopala-Sibley et al. (2017), Hosokawa/Katsura (2018).
	Internalizirani problemi u ponašanju kod djece	Rose et al (2017), Alizadeh et al. (2011).
	Sklonost djece ka delinkvenciji, korištenju sredstava ovisnosti, nedostatku interesovanja za školu	Hayes et al. (2004)., Lac/Crano (2009).

Zanemarujuće roditeljstvo	Loši razvojni ishodi	Sahithya et al. (2019).
	Internalizirani problemi u ponašanju (depresivnost, anksioznost)	Mannarini et al. (2018), Romero-Acosta et al (2021).
	Sklonost delinkvenciji	Hoeve et al. (2008), Baldry/Farrington (2000), Moitra/Mukherjee (2010).
	Povezano sa niskim samopoštovanjem, samopouzdanjem kod djece i povećanim osjećajem usamljenosti.	Nayak/Kochar (2016), Pinquart/Gerke (2019).
	Osjećaj bezvrijednosti	Ehnvall et al. (2008).
	Prediktor suicidalnih ideja i pokušaja suicida	Zaborskis et al. (2016), Ehnvall et al. (2008).

Istraživanja (Baumrind, 1966; Odubote, 2008; Kuppens/Ceulemans, 2019) pokazuju da se autoritativni roditelji koji se fokusiraju na pružanje topline i strukture povezuju s najpovoljnijim razvojnim ishodima kod djece, dok se autoritarni roditelji sa malo topline i/ili strukture podudaraju s najmanje povoljnim ishodima. Autoritativni roditeljski stil uključuje visok nivo komunikacije između roditelja i djece te razumnu količinu kontrole i neovisnosti što omogućava poticajan razvojni kontekst.

Rezultati istraživanja (Daniel et al., 2016; Padilla-Walker et al., 2016; Xiao, Spinrad/Carter, 2018; Hu/Feng, 2021; Kang/Guo, 2021; Salavera, 2022) pokazuju da stilovi roditeljstva imaju direktan uticaj na razvoj socijalnih vještina kod djece. Djeca koja odrastaju uz roditelje koji koriste autoritativni roditeljski stil pokazuju bolje socijalne vještine u odnosu na djecu koja odrastaju uz bilo koji drugi roditeljski stil. Autoritativno roditeljstvo statistički je značajno povezano sa svim dimenzijama prosocijalnog ponašanja (Hu/Feng, 2021; Kang/Guo, 2021) dok je autoritarni roditeljski stil negativno povezan sa moralnom dimenzijom prosocijalnog ponašanja (Hu/Feng, 2021). U vezi sa socijalnim razvojem djece pod uticajem roditeljskog ponašanja prema djeci, Shaw/Wood (2009) ukazuju na nedostatke permisivnog roditeljstva koje poprma razmjere epidemije. Smatraju da je zbog toga sve više otuđene djece koja nemaju razvijen osjećaj solidarnosti, poštovanja moralnih vrijednosti i kojima manjka suosjećanje prema drugim ljudima. Ona odrastaju uz roditelje koji rijetko postavljaju granice i zanemaruju njihov moralni i duhovni razvoj. Autori stoga zaključuju da odgoj djece može imati različite ishode, uključujući i one koji se odnose na ekstremne slučajeve školskog nasilja, poput onog sa kojim njihova knjiga i počinje (ili u našem kontekstu, poput posljednjeg nasilnog

čina maloljetnog dječaka u susjednoj Srbiji). Stoga se može reći da nepoželjni roditeljski stilovi – poput permisivnog, autoritarnog i zanemarujućeg, značajno doprinose stvaranju odgojne krize koja se manifestira u ozbiljnim problemima u ponašanju djece i mladih.

Nepoželjni roditeljski stilovi povezuju se s problemima u ponašanju kod djece (King et al., 2016; Zaborskis et al., 2016; Kopala-Sibley et al., 2017; Llorca, Cristina et al., 2017; Mannarini et al., 2018; Servatyari et al., 2018; Zurcher et al., 2018; Sahithya, Manohari/Vijaya, 2019; Stulb et al., 2019). Disciplinski postupci koji se najčešće koriste u autoritarnom i zanemarujućem stilu (hladan i grub odnos, tjelesna kazna, prisila) predstavljaju značajne riziko faktore za dijete. Stulb et al. (2019) posebno ističe da su nedosljedno roditeljstvo i tjelesno kažnjavanje pozitivno povezani s problemima u ponašanju. Zanemarujući odgojni stil je povezan sa internaliziranim problemima u ponašanju (Mannarini et al., 2018), dok se autoritarni roditeljski stil majke povezuje s eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju (Braza et al., 2015). Permisivni roditeljski stil u ranom odgoju djece se također smatra riziko faktorom, posebno ukoliko je prisutan u ranom djetinjstvu za koje Shaw/Wood (2009) ističu da se smatra rasadnikom epidemije problema u ponašanju kod djece. Kopala-Sibley et al. (2017) su ustanovili da je permisivnost majke u odnosu sa djetetom u dobi od 6 godina, značajan prediktor eksternaliziranih problema u ponašanju djeteta u dobi od 9 godina. Ova istraživanja ukazuju da problemi u ponašanju ne nastaju spontano, već mogu imati svoju dugu etiologiju od najranijeg djetinjstva. Kako Shaw/Wood (2009) navode, put do ozbiljnih problema u ponašanju kod djece je nečujan, često jedva i zamjetljiv te može učiniti štetu prije nego to i roditelji primijete. Na tom putu epidemija permisivnog odgoja je bila već duboko ukorijenjena u svakodnevne interakcije između roditelja i djece.

Odubote (2008) navodi da je autoritarni stil roditeljstva kojeg obilježava visok nivo kontrole i ograničavanje dječije autonomije povezan sa razvojem delinkventnog ponašanja. Kao riziko faktor se izdvaja strogi odgoj u kojem se koristi pretjerana kontrola umjesto komunikacije i podrške razvoju autonomije. Ovo posebno može biti rizik u slučaju drugih specifičnih individualnih i porodičnih riziko faktora. Tako Terry (2004) ističe da je autoritarno roditeljstvo u značajnoj korelaciji sa delinkventnim ponašanjem, posebno za djecu teškog temperamenta i onu koja potiču iz porodica niske kohezivnosti. Individualne dječije karakteristike poput temperamenta mogu olakšavati ili otežavati odgojno djelovanje roditelja. U slučaju autoritarnog roditeljstva, djeca teškog temperamenta su pod većim rizikom neprimjerenih roditeljskih postupaka te pod većim rizikom za usvajanje neprihvatljivog ponašanja. Sarwar (2016) ističe da autoritarni stil roditeljstva dovodi do toga da djeca postanu buntovna i

usvoje problematično ponašanje. Osim pretjerane kontrole, izostanak nadzora i kontrole također predstavlja rizik za razvoj delinkventnog ponašanja kod djece. Hoeve et al. (2008) ukazuju na povezanost zanemarujućeg roditeljstva i rizika za delinkventno ponašanje djeteta. Nasuprot tome, autoritativni stil roditeljstva smanjuje vjerovatnoću razvoja delinkventnog ponašanja kod djece i adolescenata. Autoritativni roditelji provode vrijeme sa svojom djecom u komunikaciji i primjenjuju razumnu kontrolu i očekivanja, što igra veliku ulogu u reduciranju rizika za razvoj problematična ponašanja.

Autoritarni, permissivni i zanemarujući roditeljski stilovi identifikovani su kao faktor rizika za upotrebu supstanci ovisnosti, delinkvenciju i loše ponašanje u školi (Hayes et al., 2004; Lac & Crano, 2009; Martínez et al., 2013). Čini se da izostanak nadzora i kontrole ili rigidan nadzor i stroga kontrola predstavljaju neadekvatne roditeljske pristupe koji mogu voditi istim posljedicama. Delikventni adolescenti najčešće potiču iz porodica u kojima se primjenjuju ovi stilovi. U komparativnoj studiji delinkventna i nedelinkventna Moitra/Mukherjee (2010) su dokazale da je autoritativno roditeljstvo protektivni faktor u pogledu razvoja delinkventnog ponašanja dok je autoritarno i zanemarujuće roditeljstvo bilo pozitivno povezano sa delinkvencijom. Baldry/Farrington (2000) u svom istraživanju ukazuju na razlike u roditeljstvu kod nasilne i delinkventne djece. Dok su nasilna djeca imala autoritarne roditelje sa kojima se nisu slagala, delinkventi su imali zanemarujuće i konfliktne roditelje. Osim toga, sugeriraju da bi nasilni oblici ponašanja mogli biti rana faza u razvojnoj sekvenci koja vodi ka delinkvenciji. Time se ukazuje na značaj rane prevencije u etiologiji delinkventnog ponašanja.

Nepoželjni roditeljski stilovi su značajno povezani sa manifestacijom agresivnog ponašanja kod djece. Manjak topline a visok nivo kontrole u odnosima između roditelja i djece povezan je s izražavanjem agresivnog ponašanja kod djece (La Torre-Cruz et al., 2014). U istraživanju koje su proveli Jia et al. (2014), mlađa djeca su imala viši nivo reaktivne nego proaktivne agresije, a starija djeca (posebno dječaci) imali su viši nivo i proaktivne i reaktivne agresije u slučaju autoritarnog roditeljskog stila i niskog obrazovnog nivoa oca. S druge strane, majčin permissivni stil je važan pozitivan prediktor agresivnog ponašanja kod djece te negativan prediktor privrženosti svojim vršnjacima (Llorca et al., 2017). Servatyari et al. (2018) ukazuju da postoji značajna i inverzna veza između agresivnosti kod djece i autoritativnog roditeljskog stila. Djeca u porodici s autoritativnim roditeljskim stilom pokazivala su manje agresivnosti od druge djece.

Autoritarni stil roditeljstva povećava rizik od uključenosti adolescenata u vršnjačko nasilje. Autoritarno roditeljstvo je pozitivno povezano sa iskustvima nasilnika i žrtve u školi, dok je autoritativno roditeljstvo negativno povezano

sa istim varijablama (Georgiou et al., 2016). Gómez-Ortiz et al. (2016) ističu da je viktimizacija u direktnoj korelaciji sa disciplinskim ponašanjem roditelja koji se koriste nasilnim postupcima u odgoju djece. Njihovi rezultati sugeriraju da se kroz nedemokratske stilove roditeljstva favorizira upotreba discipline koja se temelji na fizičkom kažnjavanju, što povećava rizik od uključenosti u vršnjačko nasilje. Općenito, viši nivo roditeljske podrške, prihvatanja i posvećenosti povezano je sa manjim učešćem u vršnjačkom nasilju uopšte (Baldry/Farrington, 2005). Nepoželjni roditeljski postupci povećavaju rizik i za klasično i za digitalno vršnjačko nasilje. Zurcher et al. (2018) ističu da je posebno za dječake autoritarno roditeljstvo predstavljalo riziko faktor za digitalno vršnjačko nasilje.

Sistematska analiza različitih istraživanja koje su proveli Rose et al. (2017) ukazuje na vezu između odnosa roditelj-dijete i internaliziranih simptoma ponašanja kod djece. Pretjerano uključeno roditeljstvo, odobravanje fizičkog kažnjavanja, pretjerano reaktivno roditeljstvo, nesigurna privrženost kod djece, autoritarno i permissivno roditeljstvo su povezani sa internaliziranim oblicima ponašanja kod djece. Rezultati istraživanja (Gorostiaga et al., 2019) pokazuju da su roditeljska toplina, kontrola ponašanja i omogućavanje autonomije obrnuto povezani sa simptomima internaliziranih problema u ponašanju kod adolescenata. Suprotno tome, rigidna i oštra kontrola od strane roditelja pozitivno su povezani sa anksioznošću, depresijom i samoubilačkim idejama adolescenata. King et al. (2016) navode da su djeca koja su odrastala uz autoritarni stil roditeljstva češće prijavljivala simptome depresije. Djeca i adolescenti s anksioznim poremećajima vjerojatnije će biti odgajani od strane neautoritativnih roditelja (npr. pretjerano zaštitnički, autoritarni i zanemarujući stilovi) koji imaju tendenciju da koriste pretjeranu (npr. sprječavanje autonomije), oštru ili nedosljednu kontrolu (Yaffe, 2021). Autoritarno roditeljstvo se smatra najvećim prediktorom anksioznosti kod djece i adolescenata u odnosu na permissivno roditeljstvo (Adubale, 2017; Yaffe, 2021). Istraživanja (Adubale, 2017) ukazuju da što su viši nivoi autoritativnosti roditelja to su rizici za anksioznost niži. Anksioznost kod djece može ostaviti posljedice i na njihov uspjeh u školi. Anksiozni učenici mogu imati veću vjerovatnoću da anticipiraju neuspjeh, da sebe doživljavaju negativno u ulozi učenika i da smatraju da imaju malo kontrole nad svime što je vezano za njihovo učenje (Romero, 2021).

Istraživanja (Pinquart/Gerke, 2019) pokazuju pozitivnu povezanost autoritativnog roditeljstva sa višim samopouzdanjem kod djece, dok su autoritarno i zanemarujuće roditeljstvo bili povezani sa nižim samopouzdanjem kod djece. Tunç/Tezer (2006) na uzorku srednjoškolaca dokazuju da oni koji svoje roditelje doživljavaju kao "autoritarne" imaju relativno niži nivo

samopoštovanja od onih koji svoje roditelje doživljavaju kao autoritativne i popustljive. Autoritarno-represivni stil oca i permisivno-zanemarljivi stil majke bili su značajni prediktori suicidalnih ideja i pokušaja suicida među adolescentima (Zaborskis et al., 2016). Djeca koja su odrastala uz zanemarujuće roditelje razvila su osjećaj bezvrijednosti i iskusila suicidalne ideje u kasnijem životu (Ehnavall et al., 2008).

Samopoštovanje igra veliku ulogu u odnosu djeteta prema sebi i drugima. Pozitivan ili negativan stav o sebi određuje funkcionalnost i uspješnost djeteta u akademskom i socioemocionalnom kontekstu razvoja. Bilić (2018) ukazuje na vezu između samopoštovanja i vršnjačke viktimizacije. Osim toga, nisko poštovanje povezuje sa osjećajem bezvrijednosti koji dijete razvija kroz nekvalitetnu privrženost sa primarnim skrbnikom. Prema tome, može se zaključiti da nepoželjni roditeljski stilovi kod djece mogu poticati razvoj određenih osobina i predispozicija koje dijete dovode u rizik za ispoljavanje ili doživljavanje nasilja.

NEKE ODREDNICE RODITELJSKIH STILOVA U VEZI S RAZVOJEM PROBLEMA U PONAŠANJU KOD DJECE

Dimenzije roditeljstva predstavljaju temeljne karakteristike roditeljskih stilova a izvedene su temeljem mapiranja ključnih karakteristika ponašanja roditelja prema djeci. Skinner et al. (2005) navode da se u posljednjih 50 godina u različitim analizama roditeljskih stilova mogu prepoznati tri ključne bipolarne dimenzije: *toplina – odbacivanje, struktura-haos i autonomija-prisila*. Autoritativno roditeljstvo kao najoptimalniji roditeljski stil karakterizira se toplinom i prihvatanjem, razumnom kontrolom i očekivanjima uz omogućavanje autonomije u skladu sa uzrastom.

Roditeljska toplina je najvažnija karakteristika u odnosu roditelja i djece. Odnosi se na iskazivanje naklonosti, ljubavi i uvažavanja a izražava se kroz roditeljsko prihvatanje ili roditeljsko odbijanje. Roditeljsko prihvatanje iskazuje se tjelesno (zagrljaji, poljupci, maženje i sl.) i verbalno (pohvalom i iskazivanjem pozitivnog stava) dok se roditeljsko odbijanje može izražavati kroz roditeljsku hladnoću, neprijateljsko i agresivno ponašanje, ravnodušnost i zanemarivanje (Rohner, 2004). U metaanalizi koja je uključivala 30 studija iz 16 zemalja, Khaleque (2013) je otkrio da je roditeljska toplina pozitivno povezana s psihološkim prilagođavanjem, neovisnošću, samopoštovanjem i osjećajem samoadekvatnosti, emocionalnom stabilnošću, pozitivnim pogledom na svijet a negativno povezana sa neprijateljskim i agresivnim ponašanjem. Rezultati istraživanja (Rothenberg et al., 2020) ukazuju na povezanost nedostatka roditeljske topline i internaliziranih problema u ponašanju kod djece, poput depresivnosti i anksioznosti. Veći broj povučениh, depresivnih, anksioznih

i somatskih problema koje su djeca manifestirala bili su povezani sa nižom roditeljskom toplinom.

Rezultati istraživanja koje je Beckmann (2019) proveo na uzorku školske djece pokazali su da je neprijateljsko ponašanje roditelja prema djeci (fizička i verbalna agresija) povezano sa povećanim eksternaliziranim i internaliziranim ponašanjima, dok je roditeljska toplina povezana s manjim rizikom za anksioznost i depresiju. Prema podacima UNICEF (2014) oko 80% djece širom svijeta izložena su fizičkom kažnjavanju od strane roditelja. Ukoliko se uzmu u obzir rizici ovog roditeljskog postupka, očigledno je koliko štetne posljedice mogu biti rasprostranjene. Iako su mnoga istraživanja (Gershoff, 2002; Gershoff/Grogan-Kaylor, 2016) ukazala na štetne posljedice fizičkog kažnjavanja, u praksi se ono i dalje učestalo primjenjuje. Najčešće citirana meta-analitička studija (Gershoff, 2002) koja dovodi u vezu primjenu fizičke kazne od strane roditelja i dječije razvojne ishode, ukazuje na štetne posljedice takvog roditeljskog ponašanja. Fizičko kažnjavanje se povezuje sa nižim nivoima moralne internalizacije, lošijom kvalitetom odnosa roditelj-dijete, lošijim mentalnim zdravljem u djetinjstvu i odrasloj dobi, sa višim nivoima agresivnosti u djetinjstvu i odrasloj dobi, asocijalnim ponašanjem u djetinjstvu i odrasloj dobi, povećava rizik od viktimizacije i rizik od zlostavljanje vlastitog djeteta ili supružnika u odrasloj dobi. S obzirom na sve navedene spoznaje o štetnosti primjene fizičkog kažnjavanja djece ali i podatke o rasprostranjenosti ovog nepoželjnog oblika ponašanja roditelja prema djeci, može se konstatovati da se ništa od navedenog ne stavlja u funkciju prevencije ili se ona ne provodi na adekvatan način.

Da bi se pravilno razvijala, djeca trebaju roditeljsku toplinu i prihvatanje uz razumne granice i strukturirano porodično okruženje. Strukturirano okruženje je ono u kojem postoji kvalitetna komunikacija sa djecom i razumna roditeljska kontrola i podrška. U haotičnom okruženju, nedosljedni, nepredvidivi i proizvoljni roditeljski postupci ne stvaraju optimalan kontekst za razvoj prihvatljivih oblika ponašanja kod djece. Strukturirano okruženje i razumna roditeljska očekivanja pozitivno su povezana s dječjim socijalnim i emocionalnim vještinama, te ispunjavanjem dječije potrebe za autonomijom, kao i smanjenom vjerovatnoćom da se djeca angažuju u asocijalnom ponašanju (Costa et al., 2018). Rezultati istraživanja (Pereira et al., 2008) pokazuju da su obrasci roditeljskog ponašanja koji se karakteriziraju niskim stepenom podrške i pretjeranom kontrolom, povezani sa problemima u ponašanju kod djece, posebno eksternaliziranim.

Ballash et al. (2006) navodi da se roditeljska kontrola odnosi na različita ponašanja, uključujući određivanje skupa pravila, provođenje pravila, praćenje i nadzor djece. Roditeljski nadzor je jedan od najznačajnijih protektivnih

faktora u pogledu razvoja problema u ponašanju kod djece. Flanagan et al. (2019) roditeljski nadzor određuju kao kontinuirano informisanje roditelja o aktivnostima svoje djece, što se može predstaviti kroz kontinuum. Na jednom kraju kontinuuma pozicionira se “siromašni” roditeljski nadzor koji uključuje slabo informisanje o dječijim aktivnostima i postavljanje labavih pravila. S druge strane, prestrog roditeljski nadzor uključuje rigidnu kontrolu i pretjerana pravila koja previše ograničavaju dijete. Djelotvorni roditeljski nadzor uključuje česte razgovore između roditelja i djece, što omogućava roditeljima uvid u aktivnosti njihove djece te postavljanje razumnih pravila. Prethodna istraživanja (Hayes et al. 2004; Baldry et al., 2019; Karaer/Akdemir, 2019) su potvrdila da je loš roditeljski nadzor faktor rizika za kasnije razvojne ishode djece te da vodi ka razvoju problema u ponašanju. S druge strane, autoritativna kontrola djeci omogućava dobru socijalizaciju, samoinicijativu i neovisnost (Baumrind, 1966). Studija koju su proveli Hayes et al. (2004) potvrdila je da je slab roditeljski nadzor prediktor problema u ponašanju adolescenata, kao što su buntovnost i avanturizam, dok su Lac/Crano (2009) kroz meta-analitičko istraživanje otkrili pouzdanu vezu roditeljskog nadzora s upotrebom marihuane u adolescenciji. Ekstremno visok i nizak nivo roditeljskog nadzora i uključenosti povezan je s depresijom kod djece (Ballash et al., 2006). Osim toga slab roditeljski nadzor može biti riziko faktor da se djeca i mladi upuštaju u različita ovisna ponašanja. Karaer/Akdemir (2019) navode da je slabiji roditeljski nadzor značajan prediktor ovisnosti o internetu. Izostanak roditeljskog nadzora i kontrole povećava rizik da djeca svoje vrijeme koriste na neadekvatan ili društveno neprihvatljiv način. Baldry (2019) ukazuju na ključnu ulogu roditeljskog nadzora u elektronskom nasilju među djecom. Njihova studija pokazuje da su slab roditeljski nadzor i više sati provedenog vremena na internetu bili veliki riziko faktori za sajber viktimizaciju.

Razumna roditeljska kontrola treba da omogućava samoinicijativu i autonomiju djeteta. Autonomija se smatra temeljnom potrebom i pravom svakog djeteta koje se razvija. Prisutna je od ranog djetinjstva ali je posebno izražajna u ranoj adolescenciji kada djeca žele steći osjećaj samousmjerenosti i neovisnosti od roditelja. Roditeljska podrška autonomiji odnosi se na to u kojoj mjeri roditelji djeci dozvoljavaju slobodu izbora i izražavanja vlastitog mišljenja. Roditelji koji podržavaju autonomiju više razgovaraju sa djecom i zajedno tragaju za smislenim izborima a manje nameću kontrolu i prisiljavaju.

Istraživanja (Yan et al., 2017; Vrolijk et al., 2020) ukazuju na vezu između podrške koju roditelji pružaju u pogledu autonomije djece i problema u ponašanju i mentalnog zdravlja djece. Adolescenti sa manje problematičnog ponašanja imaju očeve i majke koji više podržavaju autonomiju (Vrolijk et al., 2020). Istraživanje koje su proveli Wei et al. (2022) pokazuju da učenici koji

žive u porodičnom okruženju koje podržava autonomiju imaju tendenciju da imaju zadovoljene psihološke potrebe, kao i autonomno ponašanje u domeni akademskog razvoja.

ZAKLJUČAK

Temeljem navedenog, može se zaključiti da su odgojni postupci roditelja, analizirani kroz različite stilove roditeljstva, značajno povezani sa razvojem problema u ponašanju kod djece, te da vode različitim odgojnim ishodima. Autoritativni stil se ističe kao najoptimalniji roditeljski stil koji omogućava pozitivne razvojne ishode. Povezuje se sa razvojem socijalnih vještina i prosocijalnih oblika ponašanja, boljim samopouzdanjem i mentalnim zdravljem djece te se ističe kao protektivni faktor u razvoju internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece. Sva tri preostala roditeljska odgojna stila predstavljaju značajan riziko faktor za razvoj internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju i povećavaju rizik za loše razvojne ishode. Nedostatak topline i rigidna kontrola u autoritarnom stilu, nedostatak kontrole u permisivnom te izostanak topline i kontrole u zanemarujućem odgojnom stilu izdvajaju se kao ključni riziko faktori u pogledu razvoja problema u ponašanju kod djece. Porodično okruženje u kojem roditelji ostvaruju povezanost i pružaju toplinu u odnosu koji se temelji na dijalogu, dosljednim pravilima i razumnim očekivanjima, u kojem se ohrabruje dječija inicijativa i potiče autonomija – pruža najpovoljniji kontekst za razvoj djeteta.

Ovi podaci upućuju na to da bi programi prevencije problema u ponašanju kod djece, koji su danas sve češći i ozbiljniji, trebalo uključiti roditelje kako bi osvijestili vlastitu ulogu u odgoju djece i unaprijedili svoje roditeljske vještine. Također ukazuju na značaj javnih politika i preventivnih programa kojima se promoviraju odrednice autoritativnog roditeljskog stila, koji doprinosi optimalnom razvoju djeteta. Roditeljima treba omogućiti prilike da analiziraju i promišljaju o vlastitim odgojnim postupcima te da usvajaju pozitivne i optimalne roditeljske pristupe. Programi roditeljstva i odgojna savjetovališta u tom smislu mogu imati izuzetan preventivni značaj.

Osim toga, neophodno je promišljati i o ulozi visokog obrazovanja u senzibilizaciji, osvještavanju i osnaživanju mladih osoba za kvalitetan i poticajan odnosa prema djeci u različitim budućim ulogama: roditeljskim, odgajateljskim, učiteljskim i sl. To se posebno odnosi na nastavnička usmjerenja kroz koja je važno da se mlade osobe pripremaju za etičan odnos prema djeci i izgradnji društva na kulturi nenasilja i odgovornom odnosu prema sebi i drugima.

Parental stiles as factors of risk and protection in child behaviour problems development

ABSTRACT

Behavioral problems in children such as anxiety, depressiveness, aggression, violent forms of behavior, etc., are becoming a major global problem. Accordingly, there is a growing interest in interpreting the etiology and prevention of these forms of behavior, evident in recent extreme cases of violence committed by children. Previous research has identified several risk factors at the individual, microsystemic, and macrosystemic levels, and special attention is paid to the family as the closest microsystem to the child. Family factors include the family environment, parenting style, and parental involvement, among which parental styles represent the most commonly questioned variable. The link between parental style and behavioral problems in children has been the subject of much research, especially in recent years. To deepen the understanding of this relationship, the paper will seek to provide an overview of different research and point out key prevention models accordingly.

Keywords: Behavioral problems in children, parenting styles, risk factors, prevention.

LITERATURA:

- Adebale, A. A., "Parenting styles as predictors of anxiety and depression of in-school adolescents in Nigeria", *Africa Education Review*, Vol. 14, br. 3-4, 2017, str. 111–121.
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N., & Atta, M., "Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children", *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol. 26, br. 1, 2011, str. 23–41.
- Alizadeh, S., Abu Talib, M. B., Abdullah, R., Mansor, M., "Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems", *Asian Social Science*, Vol. 7, br. 12, 2011.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., "Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles" *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol. 10, br. 1, 2000, str. 17–31.
- Baldry, A.C., Farrington, D.P., "Protective Factors as Moderators of Risk Factors in Adolescence Bullying", *Soc Psychol Educ*, br. 8, 2005, str. 263–284.

- Baldry, A. C., Sorrentino, A., Farrington, D. P., "Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities", *Children and Youth Services Review*, Vol. 96, 2019, str. 302–307.
- Ballash, N., Leyfer, O., Buckley, A. F., Woodruff-Borden, J., "Parental Control in the Etiology of Anxiety", *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 9, br. 2, 2006, 113–133.
- Baumrind, D., Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, Vol. 37, br. 4, 1966, str. 887-907.
- Beckmann, L., "Does parental warmth buffer the relationship between parent-to-child physical and verbal aggression and adolescent behavioural and emotional adjustment?" *Journal of Family Studies*, 2019, str. 1–22.
- Bouillet, D. & Uzelac, S., *Osnove socijalne pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 2007.
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., ... Sánchez-Martín, J. R., "Negative Maternal and Paternal Parenting Styles as Predictors of Children's Behavioral Problems: Moderating Effects of the Child's Sex" *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 24, br. 4, 2013, str. 847–856.
- Bronfenbrenner, U., "Contexts of child rearing: Problems and prospects" *American Psychologist*, Vol. 34, br. 10, 1979, str. 844-850.
- Costa S, Sireno S, Larcan R, Cuzzocrea F., "The six dimensions of parenting and adolescent psychological adjustment: The mediating role of psychological needs", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 60, br. 2, 2019, str. 128–137.
- Daniel, E., Madigan, S., Jenkins, J., "Paternal and maternal warmth and the development of prosociality among pre-schoolers", *Journal of Family Psychology*, Vol. 30, br. 1, 2016, str. 114–124.
- Darling, N., Steinberg, L., "Parenting style as context: An integrative model", *Psychological Bulletin*, Vol. 113, 1993, str. 487–496.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., Casanova-Arias, P. F., "Relationship between parenting styles and aggressiveness in adolescents", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 12, br. 1, 2014, str. 147–169.
- Ehnvall, A., Parker, G., Hadzi-Pavlovic, D., Malhi, G., "Perception of rejecting and neglectful parenting in childhood relates to lifetime suicide attempts for females – but not for males", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 117, br. 1, 2008, str. 50–56.
- Flanagan, I. M. L., Auty, K. M., Farrington, D. P., "Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies", *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 47, 2019, str. 215-229.
- Georgiou, S. N., Ioannou, M., Stavrinides, P., "Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control", *International Journal of School & Educational Psychology*, Vol. 5, br. 4, 2016, str. 226–242.
- Gershoff, E. T., "Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review", *Psychological Bulletin*, Vol. 128, 2002, str. 539–579.

- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., "Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses", *Journal of Family Psychology*, Vol. 30, br. 4, 2016, str. 453–469.
- Gómez-Ortiz, O., María Romera, E., Ortega-Ruiz, R., "Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment" *Child Abuse & Neglect*, Vol. 51, 2016, str. 132-143.
- Gorostiaga A, Aliri J, Balluerka N, Lameirinhas J., "Parenting Styles and Internalizing Symptoms in Adolescence: A Systematic Literature Review", *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 16, br. 17, 2019, str. 1-19.
- Hayes, L., Hudson, A., Matthews, J., "Parental monitoring behaviors: A model of rules, supervision, and conflict", *Behavior Therapy*, Vol. 35, br. 3, 2004, str. 587–604.
- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J.S. *et al.* "Trajectories of Delinquency and Parenting Styles" *Journal of Abnorm Child Psychol*, Vol. 36, 2008, str. 223–235.
- Hosokawa, R., Katsura, T., "Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol.16, br. 1, 2018, str. 2-17.
- Hu, Q., Feng, Q., "Parenting style and prosocial behaviour among Chinese Preschool children: A moderation model", *Early Child Development and Care*, Vol. 192, br. 9, 2021, str. 1–18.
- Ijaz, T., Mahmood, Z., "Relationship between Perceived Parenting Styles and Levels of Depression, Anxiety, and Frustration Tolerance in Female Students", *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol. 24, br. 2, 2009, str. 63-78.
- Jia, S., Wang, L., Shi, Y., "Relationship Between Parenting and Proactive Versus Reactive Aggression Among Chinese Preschool Children" *Archives of Psychiatric Nursing*, Vol. 28, br. 2, 2014, str. 152–157.
- Kang, J., Guo, H., "The effects of authoritative parenting style on young adult children's prosocial behaviour: the mediating role of emotion-regulation", *China Journal of Social Work*, Vol. 15, br. 2, 2021, str. 162-177.
- Karaer, Y., & Akdemir, D., "Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction", *Comprehensive Psychiatry*, Vol. 92, 2019, str. 22-27.
- Kawabata, Y., Alink, L. R.A., Tseng, W.-L., van IJzendoorn, M. H., Crick, N. R., "Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, Vol. 31, br. 4, 2011, str. 240–278.
- Khaleque, A., "Perceived parental warmth, and children's psychological adjustment, and personality dispositions: a meta-analysis", *Journal of Child Fam. Studies*. Vol. 22, 2013, str. 297–306.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Merianos, A. L., Authoritarian parenting and youth depression: Results from a national study, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, Vol. 44, br. 2, 2016, str. 130–139.

- Kopala-Sibley, D. C., Klein, D. N., Perlman, G., Kotov, R., "Self-criticism and dependency in female adolescents: Prediction of first onsets and disentangling the relationships between personality, stressful life events, and internalizing psychopathology", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 126, br. 8, 2017, str. 1029–1043.
- Kuppens, S., Ceulemans, E., "Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept", *Journal of Child Fam Stud*, Vol. 28, 2019, str. 168–181.
- Lac, A., & Crano, W. D., Monitoring Matters: Meta-Analytic Review Reveals the Reliable Linkage of Parental Monitoring With Adolescent Marijuana", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 4, br. 6, 2009, str. 578–586.
- Llorca, A., Cristina Richaud, M., Malonda, E., "Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects", *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, 2017, str. 1-11.
- Marcone, R., Affuso, G., Borrone, A., "Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation", *Curr Psychol*, Vol. 39, 2020, str. 13–24.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., "The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents", *Adicciones*, Vol. 25, br. 3, 2013, str. 235-42
- McKee, L., Colletti, C., Rakow, A., Jones, D. J., Forehand, R., "Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse?", *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 13, br. 3, 2008, str. 201–215.
- McKinney, C., & Brown, K. R., "Parenting and Emerging Adult Internalizing Problems: Regional Differences Suggest Southern Parenting Factor", *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2017, str. 3156–3166.
- Mannarini, S., Balottin, L., Palmieri, A., Carotenuto, F., "Emotion Regulation and Parental Bonding in Families of Adolescents With Internalizing and Externalizing Symptoms", *Frontiers in Psychology*, Vol. 9, 2018, str. 1-9.
- Moitra, T., Mukherjee, I., "Does parenting behaviour impacts delinquency? A comparative study of delinquents and non-delinquents", *International Journal of Criminal Justice Sciences*, Vol. 5, br. 2, 2010, str. 274-285.
- Nayak, G., Kochar, A., "Role of Parenting Styles in Determining Self-Esteem and Loneliness among Undergraduate Students", *International Journal of Indian Psychology*, Vol. 4, br. 1, 2016, str. 1-7.
- Nikoogoftar, M., Seghatoleslam, S., "The role of parenting styles in predicting adolescent behavioral and emotional problems", *Practice in Clinical Psychology*, Vol. 3, br. 1, 2015, str. 23-30.
- Odubote, B. A., "Parenting style, race and delinquency: A comparative study of European American, African American and Nigerian families", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69, 2008.
- Padilla-Walker, L. M., Nielson, M. G., Day, R. D., "The role of parental warmth and hostility on adolescents' prosocial behavior toward multiple targets", *Journal of Family Psychology*, Vol. 30, br. 3, 2016, str. 331–340.

- Pašalić-Kreso, A., *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistematskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*, Dobra knjiga, Sarajevo, 2012.
- Patock-Peckham JA, Cheong J, Balhorn ME, Nagoshi CT., A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcohol Clin Exp Res*, Vol. 5, br. 9, 2001, str. 1284-92.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, C., Cardoso, M. F., Mendonça, D., "Patterns of Parental Rearing Styles and Child Behaviour Problems among Portuguese School-Aged Children", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 18, br. 4, 2008, str. 454-464.
- Pinquart, M., Gerke, DC., Associations of Parenting Styles with Self-Esteem in Children and Adolescents: A Meta-Analysis, *Journal of Child Fam Stud*, Vol. 28, 2019, str. 2017-2035
- Querido, J. G., Warner, T. D., Eyberg, S. M., "Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children", *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 31, 2002, str. 272-277.
- Rohner, R. P., "The acceptance-rejection syndrome. Universal correlates of parental acceptance-rejection", *American Psychologist*, Vol. 59, br. 8, 2004, str. 830-840.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Swisher, R., "Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior", *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 33, br. 5, 2015, str. 565-578.
- Romero-Acosta K, Gómez-de-Regil L, Lowe GA, Lipps GE, Gibson RC., "Parenting Styles, Anxiety and Depressive Symptoms in Child/Adolescent", *International Journal of Psychological Research*, Vol. 14, br. 1, 2021, str. 12-32.
- Rose, J., Roman, N., Mwaba, K., Ismail, K., "The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: a systematic review", *Early Child Development and Care*, Vol. 188, br. 10, 2017, str. 1468-1486.
- Rothenberg WA, Lansford JE, Al-Hassan SM, Bacchini D, Bornstein MH, Chang L, Deater-Deckard K, Di Giunta L, Dodge KA, Malone PS, Oburu P, Pastorelli C, Skinner AT, Sorbring E, Steinberg L, Tapanya S, Maria Uribe Tirado L, Yotanyamaneewong S, Peña Alampay L., "Examining effects of parent warmth and control on internalizing behavior clusters from age 8 to 12 in 12 cultural groups in nine countries", *Journal of Child Psychol Psychiatry*, Vol. 61, br. 4, 2020, str. 436-446.
- Sahithya, B. R., Manohari, S. M., Vijaya, R., "Parenting styles and its impact on children – a cross cultural review with a focus on India. *Mental Health, Religion & Culture*, Vol. 22, br. 4, 2019, str. 357-383.
- Salavera C, Usán P, Quilez-Robres A., "Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects", *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 19, br. 6, 2022, str. 1-17.
- Sarwar, S., "Influence of Parenting Style on Children's Behaviour", *Journal of Education and Educational Development*, Vol. 3, br. 2, 2016, str. 1-28.
- Servatyari, K., Yousefi, F., Kashefi, H., Bahmani, M. P., Parvareh, M., Servatyari, S., "The relationship between parenting styles with the aggression of their children in sanandaj primary students", *International Journal of Biomedicine and Public Health*, Vol. 1, br. 3, 2018, str. 141-147.

- Sharma, G. & Pandey, N., "Parenting Styles and Its Effect on Self-Esteem of Adolescents", *The International Journal of Indian Psychology*, Vol. 3, br. 1, 2015, str. 28-39.
- Shaw, R., Wood, S., *Epidemija popustljivog odgoja*, V.B.Z., Zagreb, 2009.
- Shweta, S., "Parenting style in relation to children's mental health and self-esteem: A review of literature", *Indian Journal of Health and Wellbeing*, Vol. 8, br. 12, 2017, str. 1522-1527.
- Simons, L. G., Conger, R. D., Linking Mother–Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, Vol. 28, br. 2, 2007, str. 212–241.
- Singh, S., "Parenting style in relation to children's mental health and self-esteem: A review of literature", *Indian Journal of Health and Well – being*, Vol. 8, br. 2, 2017, 1522-1527.
- Stulb, K., Messerli-Burgy, N., Kakebeeke, T. H., Arhab, A., Zysset, A. E., Leeger-Aschmann, C. S., ... Puder, J. J., "Prevalence and predictors of behavioral problems in healthy Swiss preschool children over a one year period", *Child Psychiatry & Human Development*, Vol. 50, br. 3, 2019, str. 439–448.
- Terry, D. "Investigating the Relationship between Parenting Styles and Delinquent Behavior", *McNair Scholars Journal*, Vol. 8, br. 1, 2004, str. 1-11.
- Thompson, A., Hollis, C., Richards, D., "Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study", *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 12, 2003, str. 84–91.
- Tunç, A. & Tezer, E., "The Relationship Between Parenting Style and Self-esteem", *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, Vol. 3, br. 25, 2006, str. 37-44 .
- UNICEF, *The state of the world's children*, UNICEF, New York, 2011.
- UNICEF, *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York, 2014.
- UNICEF, *The state of the world's children, On my mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*, UNICEF, New York, 2021.
- Vrolijk, P., Van Lissa, C.J., Branje, S.J.T., Meeus, W. H. J., Keizer, R., "Longitudinal Linkages Between Father and Mother Autonomy Support and Adolescent Problem Behaviors: Between-Family Differences and Within-Family Effects". *Journal of Youth Adolescence* 49, 2020, str. 2372–2387.
- Wei, S., Teo, T., Malpique, A., Lausen, A., "Parental Autonomy Support, Parental Psychological Control and Chinese University Students' Behavior Regulation: The Mediating Role of Basic Psychological Needs", *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, 2022, str.1-12.
- Winter, P. *Engaging Families in the Early Childhood Development Story: research findings from a survey of parents of children from birth to age 8*. A National Project conducted on behalf of the Ministerial Council for Education, Early childhood Development and Youth Affairs, Childhood services. South Australia: Department of education and Childrens Services, 2010.

- Wright MO, Crawford E, Del Castillo D., “Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: the mediating role of maladaptive schemas”, *Child Abuse Negl*, Vol. 33, br. 1, 2009, str. 59–68.
- Yan, J., Han, Z. R., Tang, Y., Zhang, X., “Parental support for autonomy and child depressive symptoms in middle childhood: The mediating role of parent–child attachment”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 26, br. 7, 2017, str. 1970–1978.
- Xiao, S. X., Spinrad, T. L., Carter, D. B., “Parental emotion regulation and preschoolers’ prosocial behavior: The mediating roles of parental warmth and inductive discipline”, *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 179, 2018, str. 246-255.
- Zaborskis, A., Sirvyte, D., Zemaitiene, N., “Prevalence and familial predictors of suicidal behaviour among adolescents in Lithuania: a cross-sectional survey”, *Public Health*, Vol. 16, br. 1, 2016, str. 1-15.
- Zurcher, J. D., Holmgren, H. G., Coyne, S. M., Barlett, C. P., Yang, C., “Parenting and Cyberbullying Across Adolescence”, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Vol. 21, br. 5, 2018, str. 294–303.

Odgojem i obrazovanjem do istinskog ljudskog bića

SAŽETAK

Sa naglim razvojem digitalne tehnologije i vještačke inteligencije, moderna civilizacija je najzad ušla u eru 'postnormalnog vremena' koje je sa sobom, uz sve prednosti i znanstveno-tehnološki napredak: globalizaciju, urbanizaciju, genomiku, ali i klimatske promjene, dovelo do definitivnog pretrgnuća sa poretkom starih vrijednosti, sa sustavnim znanjem o stvarima, kao što je dovelo i do erozije istine i povjerenja kao temeljnih vrijednosti unutar tradicionalnih formi znanja. Atakujući na temeljnu funkciju ljudske memorije, digitalna kultura kao bespremačno moćan nosač informacija u eri 'postnormalnog vremena' većma dovodi do toga da epistemične i etičko-moralne vrijednosti sve više gube na vlastitoj punovažnosti u javnome diskursu: istina i laž, vrlina i porok gotovo su potpuno izjednačeni, sa neskrivenom tendencijom da se ljestvica neupitnih tradicionalnih odgojno-obrazovnih vrijednosti sasvim potisne na marginu života.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, epistemične i etičko-moralne vrijednosti, vještačka inteligencija, 'postnormalno vrijeme'

UVOD

Sa naglim razvojem digitalne tehnologije i vještačke inteligencije, moderna civilizacija je, najzad, ušla u eru 'postnormalnog vremena' (Sardar, 2010: 435-444). Uz sve prednosti i znanstveno-tehnološki napredak: globalizaciju, urbanizaciju, genomiku, ali i klimatske promjene, era 'postnormalnog vremena' je dovela do definitivnog pretrgnuća sa poretkom starih vrijednosti, sa potrebom stjecanja sustavnog znanja o stvarima, kao što je dovela i do vrijednosne erozije istine i povjerenja kao temeljnih vrijednosti kakve su njegovane unutar tradicionalnih formi spoznajne kulture. Atakujući na temeljnu funkciju ljudske memorije, digitalna kultura kao bespremačno moćan nosač informacija u eri 'postnormalnog vremena' većma dovodi do toga da epistemične i etičko-moralne vrijednosti sve više gube na vlastitoj punovažnosti u javnome diskursu: istina i laž, vrlina i porok gotovo su potpuno izjednačeni,

* Prof. dr. Rešid Hafizović, dopisni član Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine. Predavač na Fakultetu islamskih nauka UNSA. E-mail: rhafizovic@yahoo.com

sa neskrivenom tendencijom da se ljestvica neupitnih tradicionalnih odgojno-obrazovnih vrijednosti sasvim potisne na marginu života (Torres/Gerhart/Negahban, 2018: 3977-3979).

Digitalna kultura 'postnormalnog vremena' jednostavno sa sobom nosi nepopravive naprsline i pretrgnuće unutar epistemološkog i etičko-moralnog sustava temeljnih vrijednosti, naviještajući budućnost koja će se očitovati kroz ozbiljno socijalno fragmentiranje moderne civilizacije koja se već sada većma gubi u 'moru anomalija' (A. T. Kingsmith, 2017: 31(4), 594-596).

Ali rečena kultura 'postnormalnog vremena' sa sobom ne donosi samo epistemološke naprsline, nego ona donosi i personalne naprsline na razini pojedinačnog ljudskog mikrokozmosa koji se neprestance gubi u međuprostoru i međuvremenu zbiljske i virtualne stvarnosti, ali se gubi i između stvarne i virtualno iskreirane osebnosti koja je čas ovaploćena u fizičkoj pojavi, čas je izmještena u kraljevstvo neovaploćene, virtualne subjektivnosti koja nije više ono što mi zbiljski jesmo već ono što mi želimo biti kroz predumišljajno tvorenje vlastite 'virtualne/digitalne osebnosti' (Rosenfeld, 2015). Ta 'digitalna osebnost' modernog čovjeka tvori nove metafore koje kamufliraju očito epistemološko naprsnuće i pretrgnuće unutar današnjih uspostavljenih epistemoloških konstrukcija koje otežavaju mapiranje promjena koje se događaju pred našim očima, makar ih još uvijek poimamo i spoznajemo, ali te metafore nastoje naše ponašanje podesiti tako da te promjene mi naprosto previđamo ili ih potpuno ignoriramo (Z. Sardar/ J. Eweeeney, 2016: 75, 1-13) Slučaj klimatskih promjena i bezočne erozije etičko-moralnih vrijednosti u svim sferama života dostatno to potvrđuje. To dvoje samo su jedan dio promjena 'postnormalnog' vremenskog ciklusa u kojemu se goli interesi sukobljuju sa vrijednostima, u ovom slučaju interesi profita i vrijednosna zabrinutost za sudbinu planete Zemlje kao jedinog ovdašnjeg domišta ljudske civilizacije. I dok se to dvoje većma sukobljuju i traže dominaciju jedno nad drugim u javnome diskursu svake društvene zajednice, nevesela budućnost ljudskoga roda sve ubrzanije nadolazi, ali ne više u smislu temporalne odrednice već, uglavnom, kroz neumoljive utjecaje i učinke socijalnog fragmentiranja koje je uvelike na djelu. Taj proces se većma ubrzava sa digitalnom kulturom koja snažno mijenja našu percepciju istine, znanja, vrline, stručnosti i moralne krijeposti. (K. Cotter, 2018: 21 (1)). Za cjelovito i sveobuhvatno razumijevanje ovih i sličnih vrednota potrebno je mnogo više od 'virtualne/digitalne osebnosti', to jest potrebno je cjelovito, odgojeno i obrazovano živo ljudsko biće.

ODGOJ I OBRAZOVANJE U SVIJETU IZOPAČENIH 'VRIJEDNOSTI'

Sekularizacija i europska modernost su dvije pojave novije zapadno-europske povijesti koje se i danas nastoje motriti kao jedan univerzalan proces koji bi valjda trebao biti ireverzibilan i egzemplaran za društva moderne ljudske civilizacije, koja teži za vrijednostima koje nosi takav jedan proces. Tim prije ukoliko unutarnja logika takvog jednog procesa *per definitionem* podrazumijeva sljedeće: što je više modernosti, to manje religioznosti, što je više sekularnosti, to manje etičnosti i moralnosti. (Christopher Murray, 2019: 26 (2), 419-442). No svakidašnje iskustvo ipak nudi drukčiju sliku: religija kao takva traje mnogo duže od same znanosti, koju religijska kultura, naravno, ne odbacuje nego je prihvaća kao vlastitu intuiciju i svoj najraskošniji kulturni i interpretativni izražaj. Samu dugovječnost religijskoj kulturi ne dariva njeno puko povijesno trajanje, već njeno metafizičko žilište i nadvremene, transcendentne vrijednosti iz kojih se izvode temeljne kognitivne istine i etičko-moralne vrijednosti ljudskoga roda, iz kojih ljudi u vlastitom odgojno-obrazovnom uspravljanju i interpretiranju rečenih vrijednosti crpe i vlastitu duhovnost i općedruštvenu mudrost i kreativnost. Ova vrsta odgojno-obrazovnog pregnuća iznutra religijskih kognitivnih i moralno-etičkih vrijednosti ozbiljuje se tek na pojedinačnoj razini i samo u životima onih ljudi koji su, unatoč sekularno-modernisitčkom socijalnom dizajnu u čijoj prevlasti živimo, svjesni važnosti i nezaobilaznosti tih vrijednosti. (Mazur, Lucas B., 2021: 11, 1-3). Svijest o ovim kognitivnim i etičko-moralnim vrijednostima religijskog svjetopogleda u kontekstu sekularizirane i modernizirane socijalne imaginacije svakog pojedinog društva danas je posebno važno razvijati na svaki mogući način budući da je religiji u sekularnim društvima oduzeta moć darivanja dubljeg značenja o svetosti i transcendentnom dostojanstvu pojedinačnog ljudskog života, kao i mogućnost autentičnog interpretiranja njenih vlastitih vrijednosti o kojima najneposrednije ovise duhovni entiteti svake ljudske osobe: duh, duša, duhovno srce, intelekt i stvaralačka imaginacija (Naisbitt/Aburdence, 1990). No ono što daje nade, optimizma i mogućnosti za kontinuirani kreativni utjecaj religijskih kognitivnih i etičko-moralnih vrijednosti na duhovne entitete svake ljudske osobe danas jest činjenica što, unatoč i najradikalnije sekulariziranim društvenim zajednicama, ljudsko biće nikada nije posve desakralizirano i lišeno svijesti o metafizičkoj kulturi i transcendentnoj zavičajnosti vlastite iskonske prirode (Eliade, 1985)

S početka dvadesetprvog stoljeća moderna civilizacija je zakoračila u eru 4.0 i 5.0 edukacije koja prvenstveno zahtijeva odgajanje i obrazovanje mladih naraštaja za potrebe koje zahtijeva razvitak moćnih modernih tehnologija i

industrije. Odgajanje i obrazovanje u ovim novim uvjetima ne podrazumijeva samo razvijanje spoznajne kulture kod mladih, već zahtijeva i njihovo osposobljavanje da za nove životne izazove stvaraju nove modele mišljenja, povećavanje individualne kreativnosti i inovativnosti u različitim aspektima društvenog života. Međutim, postavlja se pitanje da li danas raspoložemo odgojno-obrazovnim kadrom u religijskim i svjetovnim odgojno-obrazovnim institucijama koji može odgovoriti ovako ozbiljnoj zadaći? Zavirimo li, samo na trenutak, na stranice povijesti judeo-kršćanskog i islamskog klasičnog razdoblja mišljenja na kojima ćemo pronaći cijele plejade religijskih i svjetovnih znanstvenika sa razuđenom, sustavnom i multidisciplinarnom znanstvenom kulturom, tada ćemo brzo doći do zaključka da danas ne raspoložemo u odgojno-obrazovnom procesu sa ljudima koji čak ni u svom spoznajnom horizontu i kulturnom sedimentu niti u tragovima nemaju komponente takovrsnog odgojno-obrazovnog profila. U onim vremenima smo imali znanstvenike koji su u podjednakoj mjeri i istodobno raspolagali teološkom, filozofskom i općenito znanstvenom spoznajnom kulturom. Sada, u eri sekulariziranog modernizma suvremene civilizacije, teško je uopće susresti ljude koji raspoložu barem sustavnim znanjem unutar onoga što je njihova obrazovna i profesionalna posvećenost (Syam/Arifin, 2019: 439). Dodamo li tome činjenicu da su temeljne vrijednosti tradicionalnog odgoja i obrazovanja najizravnije izložene škodljivom utjecaju antivrijednosti sekularizirane moderne civilizacije, tek tada počnemo ozbiljno shvaćati u kako nezavidnom položaju se nalazi današnji odgojno-obrazovni proces koji bi morao igrati ulogu od odsudne važnosti u kreiranju života svakog mladog čovjeka današnjice. Umjesto toga, odgojno-obrazovna moderna paradigma sa svojim pozitivističko-antropocentričnim pristupom odbacila je tradicionalne vrijednosti, uključujući i one religijske, i izazvala golemu ekološku, epistemološku i, čak, egzistencijalnu krizu modernoga humanuma (Nasr, 1990). Pozitivističko-antropocentrična paradigma odgojno-obrazovnog procesa sekulariziranog modernog doba, protjerivanjem transcendentne svetosti iskonske prirode makro i mikrokozmosa iz javnoga prostora i ustajanjem protiv prisutnosti svake vrste metafizičke kulture u životu modernog čovjeka već je na ivicu ponora dovela ovdašnje domište ljudske civilizacije, to jest makrokozmos kao drugu majčinsku utrobu ljudskoga roda, ali i modernu ljudsku civilizaciju kao takvu. Preslab utjecaj etike i morala, koji se uvijek baziraju na kritičkoj rasudnoj moći uma, na život modernog čovjeka, osobito na život današnjih mladih ljudi, oslobodio je prostor destruktivnim snagama koje izviru iz prilično duhovno i moralno-etički zapuštenog ljudskoga bića današnjice i ugrožavaju svačiji život. Tome u prilog dostatno govore brutalni

primjeri nasilja u porodici, u školi i u javnom prostoru mnogih društvenih zajednica u našoj bližoj i daljoj okolici.

Epistemični imperijalizam kao krunski proizvod sekularizirane postmodernističke epistemologije centrične Europe i Zapada možda najsnažnije doprinosi, u ime tzv. ‘univerzalnih vrijednosti’ koje su po definiciji baš tog imperijalizma zapadnjačke provenijencije (De Rougemont, 1962; 159) izvozu globalnih kulturnih obrazaca koji bi ostatku svijeta trebali propisivati kanone mišljenja, djelovanja i ponašanja koji su, najčešće, u sukobu sa ljestvicom vrijednosti tradicionalnih kultura i njenih civilizacijskih vrijednosnih obrazaca (Christopher Murray, 2019: 26 (2), 419-442).

Udaljavajući se čak i od univerzalnih vrijednosti zapadne civilizacije i njenog koncepta univerzuma, epistemični imperijalizam Zapada u srazu sa sekularnom epistemologijom većma uklanja iz svijeta i apsolutne epistemološke i etičke vrijednosti, svodeći ljudskost i prirodu na puki utilitarni objekt i potčinjavajući ga logici utilitarizma. Snažno poduprt materijalističkim sekularnim filozofijama već od vremena Renesanse, epistemični imperijalizam je uspostavio vidnu hegemoniju nad zapadnjačkim umom. Taj um je istupio u javni prostor Zapada i proglasio ‘smrt Boga’, najavivši eru ‘kulture mrtvoga Boga’, eru u kojoj metafizička kultura prestaje imati bilo kakav utjecaj nad epistemološkim i etičkim vrijednostima koje suštinski određuju ili treba da određuju svako ljudsko biće, unatoč činjenici da su žilišta rečenih vrijednosti smještene u samome humusu transcendentne, metafizičke zbilje. Priroda je svedena na puki objekt brutalnog zlorabljenja kao da su njeni resursi neiscrpivi i trajni, a ljudsko biće je svedeno na proizvodnu i potrošačku, kupoprodajnu, potčinjavajuću i potlačenu masu. Politička znanost Zapada, osobito kroz mišljenje Machiavellia i Hobbsa, egzistenciju ljudskog bića je do te mjere relativizirala da ona naprosto više ne posjeduje nikakvu neupitnu vrijednost niti ikakvu apsolutnu svrhu. Sa širenjem tržišne ekonomije i poticanjem bespoštednog natjecanja u gomilanju dobara, ali i razvijanjem individualističkog svjetopogleda zasnovanog na sukobima i antagonizmima u društvenoj zajednici iščezla je uzajamna suosjećajnost među ljudima i isforsirani su bezlični odnosi među njima i kontakti u javnome prostoru. Usljed svega toga, odgojno-obrazovne institucije – porodica, škola, religija – čija zadaća je da kontinuirano posreduju najplemenitije odnose među ljudima u njihovu sveukupnom narastanju i djelovanju, gurnute su na marginu i prepuštene same sebi. Jedino trajno nasljeđe epistemičnog imperijalizma ostala je bezrezervna vjera u ekonomski progres i nada da izvan ovdašnje materijalne sreće drugi vid sreće i blaženstva ne postoji. Brutalna moć i želja za svakom vrstom moći odavna je postala jedinom prihvatljivom ‘metafizikom’ i jedinim ‘epistemološkim’ i ‘etičkim’ polazištem stabilnosti u još uvijek centričnoj Europi i na Zapadu, čije jedino psihološko opravdanje ogleda se u

invaziji i poništenju onih drugih. Sukladno rečenom psihološkom opravdanju i njegovom temeljnom zahtjevu cijeli svijet treba da bude jedinstven entitet lišen kulturnih različitosti i zasebnih ekonomskih ustrojstava. Tom globalizirajućem brutalnom nasrtaju na kulturnu različitost svijeta nije dostatna prepreka ni sama činjenica da je kultura ono što svaki narod za sebe jest i što svaki pojedinac u ljudskoj civilizaciji jest baš to što jest. A civilizacija koja odande istječe uvijek je samo ono što imamo i čime raspolažemo svaki dan.

No ovdje nije riječ samo o ataku na druge i drugačije, već podjednako tako i o nasrtaju na temeljne kulturno-civilizacijske i moralno-etičke vrijednosti. Širenje abnormalne seksualne 'kulture' koja sa Zapada nadire prema tradicionalnim društvima, osobito na Istoku, predstavlja najvulgarniji vid povređivanja ljudske prirode i ljudskog dostojanstva. Na jednoj strani imamo potpunu razodjevenost ljudskog tijela i, na taj način, razorenost časti i poštovanja jedne ljudske osobe kao namjesnika Božijeg na Zemlji u religijskoj kulturi motreno, ili kao središta univerzuma u vizuri ljudske prirode motreno, svedenog na čistu put koja se eksploatira kao izvor senzualnog užitka, a na drugoj strani imamo moralnu razuzdanost jednog dijela ljudske vrste čija moralna nakaradnost je iz sfere ozbiljne mentalne i moralne poremećenosti danas prevedena u prevlast 'izmišljenih ljudskih prava' (Romuald R. Haule, 2006) čije brutalno promoviranje u javnom prostoru dekomodira ogromnu većinu ljudi na planeti (Alasdair MacInyre, 1981: 52).

U agresivnom promoviranju seksualne abnormalnosti u javnom prostoru jedne društvene zajednice sve više sudjeluju političke elite u nas i u svijetu, jer im to postaje dodatnim izvorom njihove političke moći (Darel E. Paul, 2018). Oni jednostavno danas sustavno promiču svojevrsni *politeizam 'vrijednosti'* i nameću našoj mladeži najvulgarniju 'kulturu antivrijednosti' ili bolje da kažemo čistog poroka i razvrata (Max Weber, 1946 [1919], 149; Mirza Safwat, 2021:25). Vrlina kao takva se sve manje smatra poželjnom u kulturnom prostoru jedne društvene zajednice, makar bez nje jedna ljudska jedinka nije u mogućnosti postići, ostvariti vlastitu sreću (*eudemonia*) (Alasdair MacInyre, 1981:139), niti realizirati ideal dobra za sebe i za društvo (Alasdair MacInyre, 1981: 203). Bez vrline čovjek nije kadar razviti u sebi plemenite odlike koje doprinose samo/usavršavanju njegove iskonske prirode i njegova ukupnog personaliteta. Ne postoji nijedna forma ljudske kulture koja do sebe drži a da ne priznaje i ne zahtjeva profinjene karakterne odlike ljudi i temeljne vrline koje su ljudskoj civilizaciji poznate od iskona. Naročito to zahtjeva za one ljude koji izravno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu., dok sam odgojno-obrazovni proces, sa svoje strane, mora zahtijevati prisustvo etike unutar svake forme spoznajne kulture kao svojevrsne 'dogmatike' koja će uz istinitost, punovažnost znanja uvijek postavljati i duhovnu vrlinu i moralnu krijepost. Drugim riječima,

svaki istinski znalac, bilo da podučava u odgojno-obrazovnom procesu ili je krajnji proizvod takvog procesa, može odgovorno vršiti svoju profesionalnu zadaću samo ukoliko je njegova spoznajna kultura prodahnuta etičko-moralnim vrijednostima. A istinske i punovažne etičko-moralne vrijednosti u pravilu moraju imati svoje ukorijenjenje u transcendenciji i u izvornoj metafizičkoj kulturi. Bez toga ćemo se u javnom prostoru bilo koje društvene zajednice i dalje susretati sa užasavajućim narativima o ‘svećeniku pedofilu i razvratniku’, ‘učitelju pedofilu i razvratniku’, ‘političaru pedofilu i razvratniku’, s jedne, ili o stravičnom maloljetničkom nasilju u obrazovnim institucijama koje posvjedočuje naša svakodnevica, s druge strane. I tako redom.

ODGOJ I OBRAZOVANJE SU TEMELJNA SVRHA LJUDSKOGA ŽIVOTA

Odgoj i obrazovanje su dva cjeloživotna procesa koja idu ili treba uvijek da idu ruku pod ruku jedan s drugim. Odgojno-obrazovni proces je temeljna svrha ljudskoga života i kao takav je neodvojiv od temeljne svrhe čovjekova stvaranja. Spoznavati iskonsku prirodu stvari i postupati u skladu sa dosegnutim istinama o njima zaglavna je i zasvodna svrha svakog pojedinačnog ljudskog života. Odgojno-obrazovni proces se mora usredsrediti na svaki aspekt ljudskoga bića i svako ljudsko biće treba odnjegovati ne samo kao uzorita građanina jedne društvene zajednice, već i kao svekozmičkog pastira koji će umjeti voditi zajednicu građana, čuvati i unapređivati svijet, ali i poštovati ontološko dostojanstvo svake stvari i svakog stvorenja (Wensinck, 1936-1969: 486).

U religijskoj i znanstvenoj kulturi islama, u kojoj je znanje definirano kao krajnja i najuzvišenija svrha stvaranja čovjeka i svijeta, obrazovanje je imperativna dužnost koju cijeli život trebaju vršiti i muškarac i žena (Ibn Maja, *Muqaddima* 17). Ta dva procesa su osobito važna danas kada živimo u svijetu izopačenih vrijednosti ili kvazivrijednosti koje su nahrupile u javni prostor modernih društvenih zajednica, potiskujući na marginu stvarne, istinske, iskonske tradicionalne, nepromjenjive vrijednosti čija punovažnost je neupitna unutar bilo kojeg prostora i vremena. ‘Postnormalno vrijeme’ današnje moderne civilizacije, kao izravna posljedica zapadno-europskog postmodernizma, iz javnog kulturnog prostora svake društvene zajednice je izgnalo sve velike kulturno-civilizacijske narative na kojima su počivala tradicionalna društva i tradicionalne kulturno-civilizacijske vrijednosti koje su ta društva iznjedrila, a koje su davale smisao i usmjerenje životima tadašnjih ljudi (López/Potter, 2005).

Odgojem se zasađuju temeljne etičko-moralne vrijednosti u svaki pojedinačni ljudski mikrokozmos, jer te vrijednosti čine potencijalni bazični dizajn čovjekove iskonske prirode (*fitra, natura aeterna*). Obrazovanjem se

zasađuju temeljne kognitivne ili epistemične odlike i vrijednosti u duhovno narastajući i dozrijevajući pojedinačni ljudski mikrokozmos. Usvojene i primijenjene ove temeljne vrijednosti jednog i drugog procesa čine kognitivni i etičko-moralni sukus iskonske prirode nadolazećeg ljudskog bića koje kroz postupne etape odgojno-obrazovnog procesa većma prerasta iz ljudskog bića *in potentia* u ljudsko biće *in actu*. Stoga u religijskoj i znanstvenoj kulturi islama odgojno-obrazovni proces podrazumijeva tri ključne etape u intelektualnom, mentalnom, duhovnom i moralnom narastanju mladog ljudskog bića, kao i u njegovu preobražavanju u istinski ljudski personalitet *par excellence*.

Prva etapa je *ta'lim* ili kontinuirano zasađivanje kognitivnih vrijednosti u personalitet mladog ljudskog bića; druga etapa je *tarbiya* ili razvijanje i zasijavanje duhovnih i etičkih vrijednosti u svekoliki epistemični dizajn mladog ljudskog bića; treća etapa je *ta'dīb* ili dubinsko prožimanje svakog aspekta ljudskog personaliteta univerzalnim kulturno-civilizacijskim, kognitivnim, etičkim i bihevijoralnim vrijednostima koje svako mlado biće, u konačnici, čini istinskim građaninom svijeta, odveć uljuđena karaktera i profinjene kulture ponašanja u lokalnom i u globalnom kulturnom prostoru (al-Attas, 1980: 22).

Odgojni proces započinje u ranim etapama života mladog ljudskog bića, ponajprije u okrilju porodice koja mu riječima i vlastitim postupcima daje prve životne lekcije, pod uvjetom da i samo porodično ozračje odiše temeljnim kognitivnim i etičko-moralnim vrijednostima. Potom, odgojni proces se nastavlja unutar obrazovnih institucija i, na kraju, u kontekstu šire društvene zajednice (Bukhari, *Jana'iz*, 80; Muslim, *Qadar* 22). Slična je stvar i sa obrazovnim procesom koji svaku formu spoznajne kulture za koju se otvara svako mlado ljudsko biće uvijek drži u tijesnoj vezi sa odgojnim, tačnije etičkim, estetičkim, moralnim, općedruštvenim i općekulturnim vrijednostima iz kojih se tka platno života i način života kao takav za pojedinca i za društvo u cjelini (W. Ackerman, 1981: 33 (3), 447). Sa stalnim širenjem odgojnih i obrazovnih vidika mladog ljudskog bića događa se i njegov postupni prelazak iz okvira lokalnih kulturno-civilizacijskih vrijednosnih u globalne okvire, u različite tipove socijalnih imaginacija i u vrijednosni sustav novih odgojno-obrazovnih, socijalnih i kulturnih konteksta, posebice u eri 'postnormalnog vremena' kao eri vještačke inteligencije. Takav jedan prelazak u njegovu odgajanje i obrazovanje nužno podrazumijeva interakciju različitih kulturno-civilizacijskih vrijednosti, ali ta interakcija podrazumijeva dijalog i uzajamnu razmjenu vrijednosti različitih kultura, i ne bi smjela nikako podrazumijevati *epistemični imperijalizam*, kakav je naročito danas na djelu usljed snažnog razvitka digitalne tehnologije, koji sustavno i predumišljajno briše sve domorodne ili tradicionalne vrijednosne sustave malobrojnijih društvenih zajednica i njihovih članova, svodeći sve na monokulturu i centristično nametanje kulturno-civilizacijskih obrazaca

(Abdulwahab al-Masseri, 1994: 11 (3), 403). Štetnom utjecaju spomenutog epistemičnog i kulturnog imperijalizma, kao izravne posljedice dva stoljeća dugog zapadno-europskog kolonijalizma u zemljama izvan centrične Europe i Zapada, (Nyerere, 1974: 186) na punovažni odgojno-obrazovni proces malih kulturnih sredina, koje su po svome karakteru nerijetko multikulturalne, treba suprotstaviti izvornu kulturno-civilizacijsku različitost u čijoj prevlasti ljudski rod od pamtivijeka živi, a koja je prepoznatljiva u širokoj lepezi domorodnih kultura i civilizacija, i koja može samo dodatno inspirirati i obogaćivati odgojno-obrazovni proces kao takav (Lucas B. Mazur, 2021: 11, 1-3). U domorodnim kulturno-civilizacijskim kontekstima, osobito onog orijentalne provenijencije, pored ostalog, snažno se inzistira na brušenju ljepote (Muslim, *Īmān* 147; Ibn Māja, *Du'ā'* 10), u njenoj svekolikoj slojevanosti, i to svakog aspekta pojedinačnog ljudskog personaliteta i na etičko-moralnom usavršavanju ljudskog karaktera kao takvog (Mālik, *Muwatta'* 8; Ahmad, *Musnad IV*, 381). Razlog za to je jednostavan: u svaku pojedinačnu iskonsku ljudsku prirodu (*fitra*, *natura aeterna*) *in potentia* je već utisnut estetičko-etički dizajn ljepote i plemenitosti do čije punine kroz odgojno-obrazovni proces treba biti razvijen, a nikako poništen, svaki pojedinačni ljudski personalitet. Rečeni dizajn čovjekove iskonske prirode nije nikakva ljudska fikcija niti socijalni konstrukt, kao što to nisu ni estetski, etički ni moralni principi, makar suprotno tvrde promicatelji agnostičkog pristupa životu (Richard Joyce, 2011: 82). Naprotiv, ovi *deontološki* principi su duboko utkani u umsku prirodu ljudskoga bića, kao nepromjenjiva zlatna pravila ljudskoga života, dok je atribut dobra upisan u samu suštinsku prirodu stvari, kako su o tome, pored svetih tekstova, svjedočile i svjedoče filozofske rasprave drevnih filozofa, poput Platona, Aristotela i njihovih učenika, a nešto kasnije na jednako relevantan način su o tome pisali i muslimanski filozofi, poput Ibn 'Arabija, Rumija, al-Farabija, al-Ghazalija, al-Tusija, Ibn Miskawayha i sličnih. Nadalje, odgojni proces je po svojoj naravi specifičan, primjeren je svakoj pojedinoj socijalnoj i kulturnoj sredini, a njegove temeljne vrijednosti ne mogu biti zamijenjene nekim drugim, 'uvezenim' odgojnim sustavom vrijednosti.

Sa obrazovnim procesom stvari nešto drugačije stoje, jer on podrazumijeva usvajanje univerzalnih kognitivnih vrijednosti koje su globalno prepoznatljive i neupitne. Stoga je od suštinske važnosti da oni koji podučavaju u obrazovnom procesu budu kompetentni i sposobni prepoznati univerzalne kognitivne vrijednosti i razlučiti ih od njihovih surogata i od svake vrste epistemičnih kvazivrijednosti koje se danas obilato nude na digitalnim platformama diljem planete.

U središtu odgojno-obrazovnog procesa je čovjek i on je polazišna tačka u razumijevanju temeljnih odgojnih vrijednosti i svake forme spoznajne kulture, a ne obrnuto. Međutim, danas u eri naročitog napredovanja znanosti i

tehnologije i njihova dominiranja nad životom ljudi dogodila se zastrašujuća inverzija u preferirajućem suodnosu znanosti i tehnologije nad ljudskim bićem, i uzrokovala potpunu nespojivost i nepodudarnost između formi znanja predstavljenih u 'vodećoj kulturi' današnjice, s jedne, i razina kulture koje se zatječu unutar modernih društava, s druge strane. U svojoj analitičnosti i znanstvenoj razmrvljenosti današnja znanstvena kultura je dala prednost dijelu nad cjelinom, čineći tako čovjeka najvećim gubitnikom i dovodeći u pogibelj nestajanja čovjeka kao istinskog ljudskog bića i njegovih temeljnih vrijednosti.

Umjesto da se integrira s čovjekom koji vazda treba biti u središtu njena usredotočenja, današnja centrična znanstvena kultura čovjeka tiska na periferiju, a sebe smješta u središte pozornosti opčinjena vlastitom brutalnom silom privlačenja. Od srednjevjekovne teocentrične znanstvene kulture, preko renesansne antropocentrične znanstvene kulture, današnja znanstvena kultura je završila u scientocentrizmu i u vlastitoj kulturnoj samodovoljnosti koja većma sličí svojevrsnom 'idolatrijskom univerzalizmu' (Frantz Fanon, 1952). Industrijski razvijene zemlje i bogatstvo njihovih odveć agresivnih podanika suspregnuli su sve domorodne civilizacije ostatka svijeta, svijeta siromašnih i nerazvijenih. Ljudsko biće je danas raspolučeno na čovjeka sjevera i čovjeka juga, a svakom od njih dvojice u njihovom postajanju čovjekom su propisani različiti 'načini takovrsnog postajanja/bivanja'. Kako se dogodilo da današnja scientocentrična znanstvena kultura koju je, u konačnici, izumio čovjek kao vlastitu kreaciju i moć, bude suštinski okrenuta protiv njega samoga? Kako se moglo dogoditi da današnji odgoj i obrazovanje umjesto njegovana i educirana ljudskog bića proizvedu 'ljudskog tiranina' i 'ljudskog nasilnika' koji svako malo terorizira svakog uljuđenog i pripitomljenog, u svakom pogledu educiranog i duhovno i moralno-etički odnjegovanog čovjeka? Kako se dogodilo da čovjek kao biće srca, duše, uma, duha i stvaralačke imaginacije, i kao biće odgovorne upotrebe vlastite slobode, postane zarobljenik, sužanj i svakidašnja žrtva 'nehumane obrazovno-odgojne kulture' kao krajnjeg rezultata današnjeg načina 'odgajanja' i 'obrazovanja' u nas i u svijetu?

Tradicionalne filozofije i antropologije su gotovo kroz cijelu povijest mišljenja svjedočile da je ljudsko biće uvijek u središtu znanstvenoga motrenja, kao i same predodžbe/paslike o njemu kakve su već tradicionalno kreirale različite kulturne forme u svijetu. Međutim, u eri postmodernizma su se stvari promijenile dotle da je u fokus današnjeg života isplivao krajnje štetan i destruktivan utjecaj *partikularne* 'znanstvene istine' na vrijednosti unutar tradicionalnih odgojno-obrazovnih kultura nad kojima tzv. 'vodeće kulture' provode ustrajni epistemični imperijalizam, pa su tako vrijednosti tradicionalne odgojno-obrazovne kulture postale žrtvom takovrsnog štetnog utjecaja, a sama znanost kao temeljna vrijednost obrazovne kulture prevedena

je u antivrijednost koja nastavlja vršiti svoj štetan utjecaj na ostale temeljne vrijednosti odgojno-obrazovne kulture. Da bi se taj štetni utjecaj zaustavio, znanost treba iznova prevesti u istinsku *univerzalnu* vrijednost koja u sinergiji sa temeljnim vrijednostima ostalih formi spoznajne kulture, filozofske, religijske i ine, uspostavlja ozračje sveobuhvatne, univerzalne učenosti snažno prodahnute etičko-moralnim dizajnom. Sa takvim kognitivnim i etičko-moralnim dizajnom odgojno-obrazovne kulture steći će se neophodni predokus za odgojno-obrazovno njegovanje i narastanje mladog ljudskog bića u njegovu cjeloživotnom uspravljanju. Obrazovne institucije u tom slučaju moraju podučavati onoj 'znanstvenoj kulturi' koja nije usmjerena protiv čovjeka, a to je ona znanstvena kultura koja u vidu ima cjelinu ljudskoga bića i sveukupni kognitivi i etičko-moralni dizajn njegova personaliteta. O tome posebno u odgojno-obrazovnom procesu moraju voditi računa današnja znanost pedagogije i psihologije. No nisam siguran da su uopće toga svjesne!

Reduciranje znanstvene kulture samo na neke aspekte ljudskog personaliteta ne ugrožava samo cjeloviti integritet ljudske osobe, koja je u dvadesetom stoljeću potpuno fragmentirana kao i sama znanost i znanje, već dovode u pitanje i cjelovitu lepezu socijalnih potreba za koje je svako ljudsko biće otvoreno (Gaston Bachelard, 1934). Reintegrirana znanstvena kultura, koja podrazumijeva multidisciplinarni pristup predmetima spoznaje, u srcu svegrleće istine, razvijene svijesti o dobru i ljepoti, plemenitosti i pravdi sukladno toj istini neće samo vratiti harmoniju u čovjeku nego će vratiti harmoniju i iskreni i otvoreni dijalog među znanstvenim i među kulturnim formama općenito. Prije ili kasnije ta dva vida harmonije će osjetiti svako istinski narastajuće ljudsko biće unutar cjeloživotnog odgojno-obrazovnog procesa, jer dar iskonske univerzalnosti počiva u iskonskoj prirodi svakog ljudskog bića koje u činu vlastitog kulturnog ili odgojno-obrazovnog razvijanja zadobiva puninu sebe, svijeta i ljudske civilizacije. Svako mlado ljudsko biće *in potentia* je sukes makrokozmosa (Ibn 'Arabi, 2012), cjeline ljudskog roda (*Sad*, 75; Nasr Hamid Abu Zayd, 2014, 264) i sveobuhvatno kulturno-civilizacijsko laštilo koje odjedared daje sjaj 'stranicama' prirode, stranicama povijesti i stjenkama vlastite duše koja se kroz odgojno-obrazovni proces mora i treba preobraziti u istinsku vladaricu svakog pojedinačnog ljudskog mikrokozmosa.

ZAKLJUČAK

Samo istinski humana kultura odgoja i obrazovanja može spasiti čovjeka kao krunsko stvorenje u makrokozmosu i samo kroz takvu kulturu odgoja i obrazovanja čovjek se može razviti u istinsko ljudsko biće čijim kognitivnim i etičko-moralnim kapacitetima je povjerena sudbina svijeta i ljudskoga roda. Korijeni njegova odgojnog rodoslavlja sežu stotinama godina u prošlost,

kazao bi al-Ghazali, dok poluge njegova kognitivnog uspravljanja i narastanja polažu se već u ontološkoj postelji ovoga svijeta na koji ga donosi njegova mati. Religiozno i znanstvena kultura islama je, primjerice, svakom novorođenom ljudskom biću pokazala paradigmu prema kojoj to biće treba narasti u ontološkom, epistemološkom, moralnom i etičkom smislu. Predočila mu je sliku makrokozmosa u koji je dospio, a koji je nakrcan čistom ljepotom, dobrotom, plemenitošću, ljubavlju, nježnošću, mudrošću, ravnotežom-pravednošću, kao i svim drugim temeljnim odlikama božanskih Imena i Atributa kojima je premrežena makrokozmička krletka čovjeka kao sukusa sveukupne egzistencije kao takve (Ibn 'Arabi, 1946: 36).

Dolazeći na ovaj svijet, čovjek kao biće beskrajno otvorenih mogućnosti već samim činom rođenja, baš kao čovjek, postaje suvremenik samome činu kulture koji mu otvara mogućnost kontinuiranog ostvarivanja njegovih urođenih mogućnosti u svakom vremenskom trenu, sve do čina fizičke smrti. Svaki čovjek na planeti biva suvremen *vlastitom* činu kulture kao otvorenoj mogućnosti vlastitog samoostvarenja i biva neodvojiv od njega, jer forme kulture su beskrajno različite i specifične, pa su različiti i specifični i prostorno-vremenski uvjeti i kulturno-civilizacijski obrasci u kojima se svaki pojedini ljudski mikrokozmos rađa i razvija. Formu i sadržinu prostorno-vremenitim uvjetima čina čovjekove vlastite kulture daju odgojno-obrazovne vrijednosti koje mlado ljudsko biće usvaja preko roditelja, obrazovnih institucija i socijalnog konteksta u čiji javni prostor se sustavno uvodi i uključuje. Sustavno i nepretrgnuto usvajanje temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti potiče mlado ljudsko biće da većma živi i održava se na razini istinski ljudske prirode čiji iskonski ontološki, epistemološki i etičko-moralni dizajn većma prevodi iz stanja potencijalnog u stanje aktualnog. Rečeni praiskonski vrijednosni dizajn, čija žilišta prebivaju u duhovnom humusu transcendentne ili metafizičke kulture, usljed svoje sadržinske univerzalnosti može biti različitim pojmovima oslovljavan unutar beskrajno različitih kulturnih formi, ali njegovo značenje je istovjetno i nepromjenjivo u svakom prostoru i vremenu, unutar svake kulturne forme i unutar svakog socijalnog konteksta.

Učitelji čija zadaća je da nastave sa odgojem i obrazovanjem ondje gdje su stali roditelji tog novopristiglog ljudskog bića i sami moraju nositi potpunu svijest o ontološkom, epistemološkom, kozmološkom i etičko-moralnom dizajnu makrokozmosa kao druge majčinske utrobe tog mladog ljudskog bića. Tu svijest su oni već morali zadobili kroz vlastito obrazovanje unutar različitih formi spoznajne kulture. Potom, oni moraju sami sebe, kroz vlastiti odgoj i obrazovanje, ukrasiti temeljnim dizajnom makrokozmosa u svojoj vanjštini, a posebno u svojim unutarnjim svjetovima i univerzumima. Učitelji moraju pokazati punu kompetentnost vlastitog personaliteta u profesionalnom,

pedagoškom, ali i socijalnom aspektu, jer oni su u odgojno-obrazovnom procesu 'drugi roditelji' mladom ljudskom biću za čije kognitivno i pedagoško uspravljanje su zaduženi. Oni, naprosto, moraju biti poželjan model slijeđenja i oponašanja u svakom smislu riječi. Tek tada su spremni povesti povjereno im mlado ljudsko biće stazom njegova vlastitog odgojno-obrazovnog uspravljanja i cjeloživotnog narastanja.

Svaki učitelj, na ma kojoj razini odgojno-obrazovnog procesa djelovao, mora uvijek djelovati kao učitelj (*mudarris*) i kao odgajatelj (*muaddib*). Stoga se svaki takav učitelj u religijskoj i znanstvenoj kulturi islama oslovljava i časti uzvišenim naslovom 'uzvanik Milostivoga' (*Maryam*, 85), a plemenitost i važnost njegove zadaće odgajanja i obrazovanja dolazi odmah iza stupnja glasonoše Božijeg, onog kome se povjerava odgoj ljudskoga roda u jednom vremenu i u jednom prostoru.

Koliko god je važno da učitelj punovažno vlada kognitivnim istinama o predmetima spoznaje kojima hrani raz/um svakog mu povjerenog mladog ljudskog mikrokozmosa, podjednako toliko je važno da raspolaže i znanjima o tome šta su to duhovne vrline, moralne krijeposti i nepromjenjive duhovne vrijednosti kojima mora svaki dan 'nahriniti' dječije srce, dušu, um, stvaralačku imaginaciju i slično. Svako mlado ljudsko biće je *in potentia* najplemenitiji (*ahsan taqwīm*) i najobuhvatniji egzistent u univerzumu (*kawn jami*) (Z. Arifin, 2018: 2 (1), 1-20). Nije dobro da jedno ljudsko biće samo spozna kognitivne istine o stvarima, a da ne zna ništa o etičko-moralnim vrijednostima: poštenju, dobročinstvu, empatiji, plemenitosti, odgovornosti, pravdi i slobodi za sebe i za drugoga, jer kognitivna kultura, koja je lišena etičko-moralnih vrijednosti, pretvara se u nepoželjnu brutalnu i destruktivnu silu koja razara svijet i okreće se protiv svakog pojedinca u ljudskome rodu i protiv ljudske civilizacije kao takve. Ako učitelj ne zna da je samo trenutak pravde u svijetu i u društvu bolji od hiljadu godina najprisebnijeg bogoštovlja, on nesvjesno otvara mogućnost ubrzanog iščezavanja harmonije u nama i posvuda oko nas. A harmonija u nama i svijetu je trag Božije pravde na Zemlji, pravda je srce Božije Milosti, a Božija Milost je sama sveobuhvatna duša Makrokozmosa itd.

Temeljne etičko-moralne vrijednosti su trajne, bespremačne i nepromjenjive. One nikada ne mogu imati alternativu. One premeđuju svaku vremensku granicu i u svakom kulturnom podneblju imaju isto i nepromjenjivo značenje. Na njima se zida i podiže personalitet svake ljudske osobe i po njima se mjeri ljudskost, plemenitost, odnjegovanost i pitomost istinski odgojenog i obrazovanog ljudskog bića. Danas su, nažalost, te vrijednosti potisnute iz javnog prostora, dok se obezduhovljeno ljudsko tijelo euforično stavlja u fokus svekolikih interesovanja do mjere čiste apoteoze (Romuald R. Haule, 2006: 368; Santiago Nino, 1991: 8).

Education and up-bringing as a path to authentic human being

ABSTRACT

With the rapid development of digital technology and artificial intelligence, modern civilization has finally entered the era of 'postnormal times' which, alongside the benefits of scientific and technological advancements – globalization, urbanization, genomics, but also climate changes, brought a definitive incontinuity of the order of old values, with systemic knowledge about things, as it has brought to an erosion of truth and trust as basic values within the traditional forms of knowledge. Attacking the core function of human memory, digital culture as an unmatched and all-powerful carrier of information in the era of 'postnormal times' already drives towards a public discourse where epistemic and ethical/moral values are losing their validity – truth and lie, virtue and vice are almost completely equalized, with an unhidden tendency that the scale of unquestionable traditional educational values is being pushed to the very margins of life.

LITERATURA:

- Abu Zayd Nasr Hamid, *Falsafa al-ta'wil*, al-Markaz al-thaqafi al-'arabi, Bayrut, 2014, 264
- Ackerman, W., „Cultural values and social choice of technology“, u *Internationaln Social Science Journal*, voč. 33, no. 3, 1981, 447.
- Arifin, Z., „Al-Ghazali's Thought of Islamic Education ad its Relevance with the Modern Education“, u *Khalifa Journal of Islamic Education*, 2018, 2 (1), 1-20.
- Attas, al-Naquib, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, 9Ta'dib International', Kuala Lumpur, 1980, 22.
- Bachelard, Gaston, *Le nouvel esprit scientifique*, Presses Universitaires de Frances, Paris, 1934.
- Cotter, K., „Playing the Visibility Game: How Digital Influencers and Algorithms Negotiate Influence on Instagram“, u *New Media* 21 (1), 2018.
- Eliade, M., *A History of Religious ideas. From Muhammad to the Age of Reforms*, The Chichago University Press, Chicago, 1985.
- Fanon, Frantz, *Black Skin, White Masks*, Pluto Press, New York, 1952.
- Haule, Romuald R., *Some Reflections on the Foundation of Human Righta – Are Human Rights an Alternative to Moral Values?*, Brill, UNYB 10, 2006.

- Ibn 'Arabi, Muhyiddin, *Mawaqifi' al-nujum*, Dar al-ihya al-turath al-'arabi, Bayrut, 2012, 67-68); Nasr Hamid Abu Zayd, *Falsafa al-ta'wil*, al-Markaz al-thaqafi al-'arabi, Bayrut, 2014, 264.
- Ibn 'Arabi, *Futuhat al-makkiyya, II*, al-Hay'at al-misriyyat al-'amma li'l-kitab, al-Qahira, 1911, 391.1; *Fusus al-hikam*, I, A. Affifi, Bayrut: Dar al-kutub al-'arabi, 1946, 36.
- Joyce, Richard, „Moral Fictionalism“, u *Philosophy Now*, 2011.
- Kingsmith, A.T., „On Rupture: An Intervention into Epistemological Disruptions of Machiavelli, Hobbes, and Hume“, u *The Journal of Speculative Philosophy* 31(4), 594-596.
- López, J. i G. Potter, (2005), *Postmodernism: an introduction to critical realism*, New York, Continuum, 2005.
- MacInyre, Alasdair, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame Press, Indiana, 1984, 52
- Murray, Christopher, „Imperial dialectics and epistemic mapping: from decolonization to anti-Eurocentric IR“, 2019, u *European Journal of International Relations*, vol. 26 (2), 419-442.
- Masseri, Abdulwahab, al-, „The Imperialist Epistemological Vision“, u *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 11:3, 403.
- Mazur, Lucas B., „The Epistemic Imperialism of Science. Reinvigorating Early Critiques of Scientism“, u *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2021, 1-3.
- Naibitt J., P. Aburdence P., *Megatrends 2000. Ten New Directions for the 1990s*, William Morrow and Co, New York, 1990.
- Nasr, S.H., *Traditional Islam in the Modern World*, Kegan Paul International Ltd, London-New York, 1990.
- Nyerere, J.K., *Ujamaa*, Oxford University Press, Oxford, 1974, 186.
- Paul, Darel E., *From Tolerance to Equality: How Elites Brought America to Same-Sex Marriage*, Baylor University Press, Waco, 2018.
- Rosenfeld, K.N., *Digital Online Culture, Identity, and Schooling in the Twenty-First Century*, Palgrave Macmillan, New York, 2015.
- Rougement, Denis de, *Les chances de l'Europe*, Neuchâtel, 1962, 19, 26-27; „Les maladies de l'Europe“, u *L'esprit européen*, 159.
- Santiago Carlos Nino, C., *The Ethics of Human Rights*, Oxford University Press, Oxford, 1994, 8.
- Sardar, Ziauddin, „Welcome to Postnormal Times“, u *Future*, 2010, 42 (5), 435-444.
- Sardar, Z. i J. Eweaney, (2016) „The Three Tomorrows of Postnormal Times“, u *Futures*, 75, 1-13.
- Syam, A. R. i S. Arifin, (2019), „Quality of Educational Services in Islam Perspective. *WESTECH 2018: Proceedings of 1st Workshop on Environmental Science, Society, and Technology*“, *WESTECH 2018*, Medan, Indonesia, 439.

- Torres, R., N. Gerhart i A. Negahban, „Combating fake news: An investigation of information verification behaviors on social networking sites“, *Proceedings of the 51th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2018, 3977-3979.
- Weber, Max, „Science as a Vocation“ u *From Max Weber*, Oxford, 1946 [1919], 149;
- Mirza Safwat, „Why Modern Atheists Are Mushriks,“ *Islam 21C*, Oktobar 25, 2021.
- Wensinck, A.J., *Concordance et indices de la tradition musulmane*, I, Leiden: E.J. Brill, 1936-1969,486.

Nerzuk Ćurak¹

Ne (moć) odgoja i obrazovanja

Počet ću izlaganje podsjećanjem na velikog Radomira Konstantinovića koji je negdje u osvit pada socijalističke Jugoslavije rekao jednu misao koja je bila često citirana: „naša kriza je velika i zato su naši izgledi veliki“. Naravno, Konstantinovićeva intencija bila je povezati teško stanje u raspadajućoj zemlji sa izvornim, grčkim razumijevanjem pojma krize a koje se svodi na vrijeme donošenja odluke kao mobilizirajućeg akta i najvažnijeg čina nakon kojeg dolazi djelovanje na opću korist. U tom ključu motrena, Konstantinovićeva vedra, optimistička misao imala je smisla. Ipak, moram, na osnovu iskustva relativizirati ovu zgodnu misao i kazati da je naša kriza velika i zato su naši izgledi mali. Ako bih sada to mišljenje uzročno-posljedično spustio na obrazovanje rekao bih da je naše obrazovanje u velikoj krizi i da su zato šanse obrazovanja male. Kad kažem male, male u smislu da zbiljski doprinese emancipaciji ovog društva.

Kriza je opće ime naše nesposobnosti da izgradimo dobro društvo, dobro društvo sa humanim redosljedom. To bi negdje trebala biti po meni jedna vrlo važna funkcija obrazovnog i vaspitnog sistema, ali to se ne dešava, čak bi prije mogli konstatirati da smo ušli u neku zamku dehumanizacije i da je ta dehumanizacija normalizirana. Šta to znači u sferi obrazovanja? Mislim da se prije svega moramo suočiti sa činjenicom da je obrazovanje i kao struktura i kao kultura nasilno, i dok to naprosto negdje ne izrezoniramo, dok ne počnemo o tome i zbiljski debatirati, mi ćemo i dalje upadati u zamku da ne primjećujemo nasilnost obrazovanja kao strukture i kulture. Da sada ne ulazimo u neke konkretne pokazatelje, ali dovoljno je da se osvrnemo na našu društvenu stvarnost i da vidimo da je nasilje eklatantno, da obrazovanje na to nema odgovor ili da bi stvar bila još gora, odgovor vrlo često biva krajnje militantan. Ideja da se suprotstavimo nasilju u društvu preko obrazovanja tako što ćemo unijeti neke forme nove sekuritizacije u obrazovanje, pa ćemo na taj način zaustaviti nasilne procese, duboko je pogrešna i ne vodi onome što nam je potrebno i kao prethodni uvjet i kao cilj, a to je izgradnja jednog dobrog i mirnog društva, kroz autentično mirovno obrazovanje koje bi prekrilo cijelu zemlju.

¹ Dopisni član ANUBiH-a, redovni profesor pri Univerzitetu u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za sigurnosne i mirovne studije, nerzuk.curak@fpn.unsa.ba

Razmišljajući o svom doprinosu ovom današnjem radu, bavio sam se malo Humboldtom, Adornom i Liessmannom, sa idejom da bi na njihovom tragu, naročito Adornovom, možda trebalo postaviti jedno veliko prethodno pitanje koje nas suštinski uvodi u agoru meritorne, obrazovne i mirovne kompetencije. To veliko pitanje može biti, npr. ovako intonirano: Da li unutar današnjeg institucionalnog dizajna Bosne i Hercegovine, stavljamo veliki teret na pleća obrazovanja tretirajući ga kao opći univerzalni i singularni pojam a koji u mome uvidu kao takav uopće ne korespondira sa prezentnom Bosnom i Hercegovinom? Tačnije, nema ga kao takvog. I ako je to tako, šta možemo uraditi da se desi promjena koju želimo vidjeti. Barem mi, koji obrazovanju pristupamo kao vrlini a ne kao ideologiji.

Šta možemo uraditi da se postigne neki minimalni konsenzus između nastavnika u raznim dijelovima zemlje da podučavaju vrlinu koja bi na neki način korespondirala sa cjelinom našeg društva. I da stvar sada ogolimo: možemo li mi konstituirati mirovno obrazovanje, – koje je u našim uvjetima nekako uvijek u pionirskoj fazi i više zasnovano na entuzijazmu nego činjenici da se prihvata unutar obrazovnih struktura kao *mainstream*, – a koje će, samim tim što je mirovno, nadići etnički esencijalizam u multietničkoj državi? Odgovori na ovo pitanje i uopće kvalitetne diskusije generirane iz ovako ili slično sročених pitanja, mogu nas voditi ka izgradnji kurikuluma u čijem podtekstu sjaji ideja o izgradnji dobrog, humanog, inkluzivnog društva. Za sada takvi kurikulumi su u defanzivi u odnosu na etnonacionalističke, ideološke, etno kurikulume koji insistiraju na kulturnoj i političkoj podjeli, samo na mojoj istini i tako dalje.

Da stvar ogolimo do kraja, smatram da se unutar obrazovanja u Bosni i Hercegovini moraju otvoriti pitanja koja će zahtijevati neku vrstu prihvatljivog odgovora od strane svih uključenih aktera. Ta pitanja imenovao sam kao najteža pitanja. Izbjegavajući odgovore na najteža pitanja, kao što su masovna ubistva naroda, mi se ustvari vraćamo na Adornov problem koji je po meni ključni problem s kojim se naše obrazovanje mora uhvatiti u koštac da bi uopće moglo napraviti emancipatorski iskorak. Dozvolite da pročitam Adornov citat iz eseja *Vaspitanje poslije Aušvica*: „Kada govorimo o vaspitanju poslije Aušvica imamo u vidu dva područja, jedno je vaspitanje u djetinjstvu naročito ranom, a drugo opšte prosvjećivanje koje stvara duhovnu, kulturnu i društvenu klimu koja ne bi dopustila ponavljanje, dakle jednu klimu u kojoj motivi koji su doveli do užasa u nekoliko postaju osvješćeni“.

Mi se sa ovim još nismo suočili, suočili smo se samo na nivou nastavnika, na nivou individua koji unutar nekog carstva svoje autentične slobode pokušavaju da daju odgovore koje sistem kao nasilna struktura i kultura ne dozvoljava. Zašto problem obrazovanja vežem za ovo pitanje? Zato što smatram da su

odgovori na masovna ubistva naroda, kao što su holokaust, genocid, ratni zločini, zločini protiv čovječnosti i tako dalje, domen naše univerzalne vrijednosti, dakle domen čovjeka i ako trideset godina nakon okončanja nasilja, mi nismo stvorili uvjete da se okonča kultura poricanja u obrazovnom sistemu, mi kuću naprosto gradimo na pogrešnom temelju. I kako sada dakle to promijeniti? Hoćemo li u narednih deset, dvadeset, trideset godina, pokušati stvoriti uvjete da u svim uglovima naše zemlje možemo progovoriti na jedan autentičan, istinosan način o onome što nam se desilo i da onda, kada bi postigli taj neki vrijednosno-činjenični minimalni konsenzus, lakše razvijemo mirovno obrazovanje? To bi bila odgovorna gesta koja bi omogućila da obrazovanje zadobije novu djelotvornu funkciju, ako tako mogu reći.

Drugi aspekt koji želim da osvjetlim vezan je za tržište. Mislim da moramo relativizirati tu tržišnu paradigmu, jer ako ona u potpunosti zagospodari, moja je procjena da u nekom narednom periodu obrazovanje i tržište više neće biti ni u kakvoj vezi, zato što tržište unutar kognitivnog kapitalizma više uopće neće zahtijevati obrazovanje, izuzev jednodimenzionalnih, instrumentaliziranih, dehumanizirajućih *blitzkrieg* radionica.

I u tom smislu, iako ovo može zvučati radikalno, negdje nas zajedno pozivam da ponovo osnažimo, pored STEM-a, sad je STEM kao neka božanska uputa, STEM je sada sve, da insistiramo na lijepom, uzvišenom, logičkom i kritičkom mišljenju. Može doći uskoro dan u kome donositelji odluka krajnje nekompetentnih meritokracijskih uvida, samo oholi i sa apsolutnom voljom za iskorištavanjem moći, da kažu pa mi imamo katedre na koje se upisuje jedno, dvoje, troje djece, to ćemo mi sve ukinuti. Pazite, apsolutno mogu pretpostaviti da se to može desiti, a vidite kakvu demografsku redukciju imamo. Naprosto, smatram da je jedno od važnih pitanja za obrazovanje u krizi upravo to stvaranje novih društvenih uvjeta, nova debata, u kojoj mi moramo naprosto učestvovati s ciljem edukacije donositelja odluka, da ne donose nagle, neočekivane odluke, na ovome fonu tržišta koje bi moglo definitivno da zakuje posljedni čavao u obrazovanje čovjeka uz trijumf radikalne dehumanizacije.

Belinda Milanović¹

(Ne)moć roditeljstva

Danas, svakodnevno, kada samo svjesni kriza u kojima se nalazimo, najmanje smo spremni govoriti o uzrocima kriza, već konstantno govorimo o posljedicama. Najčešće ćemo pročitati da smo svakodnevno svjedoci vršnjačkog nasilja zbog čega dolazi do ozljeda, svađa, ubojstava, samoubojstava, a rijetko ćemo pročitati što je uzrok vršnjačkom nasilju. Uvijek smo spremni liječiti rane, a rijetko kada spriječiti da do rane dođe.

U današnjem vremenu rijetko ćemo susresti primjere u kojima oba roditelja nisu uposlana ili bar jedan. Vrijeme kapitalizma je „poklopilo“ današnjeg čovjeka i jednostavno mu ne dopušta da ima vremena za svoje životne uloge. Uzet ćemo za primjer jednu današnju mladu obitelj. Roditelji su završili formalno obrazovanje i odlučili živjeti zajedno. Osnivanje obitelji danas je često uvjetovano rješavanjem stambenog pitanja. Budući da je danas gotovo, pa nemoguće, stambeno pitanje riješiti bez dugoročnog kredita, svjedoci smo da su partneri uposleni i da rade od jutra do sutra. Zaduže se na viša godina i posao, koji je generalno sve teže pronaći, grčevito se čuva i podnosi *sve i svašta*, jer o tome poslu ovisi sva obitelj. Kada dođu djeca, troškovi života su sve veći, a time i potreba za dodatnom zaradom je sve veća. U tom začaranom krugu potreba i mogućnosti imamo dva roditelja koja se trude zaraditi što više novca kako bi omogućili pristojan život svojoj djeci, žrtvujući vrijeme provedeno s vlastitom djecom.

Jedino dobro, koje besplatno možemo dati našoj djeci je vrijeme. I to ono vrijeme kojeg današnji roditelji imaju sve manje. Poslodavcu, ako je potreba, roditelj će raditi i radne dane i vikend i ostajat će prekovremeno, samo kako bi se posao završio. Poslodavci se danas, nažalost, malo osvrću na potrebe radnika i općenito potrebe obitelji. Otac i majka s posla jure kućama da se može pripremiti objed, da se kupi sve što je potrebno i rijetko se kada uspiju poigrati s vlastitom djecom. A igra s djecom je odgajanje, vrijeme provedeno s njima je najbolja vrsta odgoja. Budući da je toga vremena sve manje, djeca su prepuštena nekome drugom ili još češće sami sebi. I kada roditelji imaju sve manje vremena za njih, logično je očekivati da će sve manje vremena imati i škola i okolina. Svi smo u vremenu *100 na sat*, samo jurimo i vječito težimo tom nekom višem cilju, a najbitniji cilj čovječanstva ostavljamo po strani.

¹ Magistra psihologije, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, stručna suradnica u Službi podrške odjeljenjima i centrima. E-mail: bkikic@anubih.ba.

Obitelj koja je temeljna odrednica čovječanstva je sve više narušena i živimo u dobu kada sve ima svoju cijenu, a ništa nema vrijednost.

Kako se oduprijeti današnjem vremenu, kako odoljeti svim izazovima roditeljstva? Kako biti bolji roditelj? Možda trebamo biti svjesni da trenutnu generaciju mladih moramo gledati kroz posljedice, jer uzroci njihova ponašanja su daleko iza nas, ali ostaje nam pitanje kako prevenirati današnji vrtićki uzrast, kako im pomoći da ne bismo morali za 20 godina liječiti posljedice ovog trenutka. Ovog SADA!

Kroz osnovno obrazovanje nam je poznat pojam opterećenja, nešto je jako onoliko koliko opterećenja može podnijeti. Koliko smo mi jaki? Možemo li podnijeti opterećenja današnjice ili se trebamo vraćati vremenima kada nam je za sreću mnogo manje trebalo?

Nemojmo samo pričati o nemoćnim odgajateljima, o nemoćnim nastavnicima, profesorima, počnimo pričati i o nemoćnim roditeljima koji bi sigurno dali sve da kvalitetno odgoje svoje djecu. A to, nažalost, ne mogu sami. Treba im razumijevanje i društva, i poslodavca. Treba im vrijeme za odgoj njihove djece!

Zaključci

U radu naučne konferencije (NE)MOĆ ODGOJA I OBRAZOVANJA IZ KRIZE U KRIZU održane 4. 7. 2023. godine u organizaciji Odbora za pedagoške nauke koji djeluje u okviru Akademije nauka i umjetnosti BiH u Sarajevu sudjelovalo je 14 izlagača sa svojim radovima i četiri diskutanta – u ovaj dvobroj časopisa Dijalog uvršteni su radovi koji su bili dostavljeni uredništvu u dogovorenom vremenskom okviru, ispunjavajući i druge kriterije kvalitete za objavljivanje. Po završetku rada Konferencije usvojen je niz zaključaka koje smatramo da treba učiniti dostupnim našim čitaocima i javnosti.

Ovdje izdvajamo nekoliko najvažnijih zaključaka:

1. Za suvremenu pedagogiju, zbog njenog specifičnog predmeta istraživanja, trebalo bi da bazična paradigma bude ona koja u svome središtu ima čovjeka, odnosno uvažava antropološke dimenzije odgoja kao dijela društvene stvarnosti. U poplavi zahtjeva za inovacijama u odgoju i obrazovanju današnjice, čini se da su tradicionalni pedagoški principi, a posebno princip slobode i odgovornosti koji je direktno povezan s pitanjem postavljanja granica u odgoju, zaboravljeni. Neophodno je vratiti se staroj pedagojskoj paradigmi koja je humanističko-razvojna, bazirana na pretpostavci o transformativnom potencijalu ljudskog bića i holističkom pristupu čovjeku. Kult djeteta je, uz sve svoje prednosti, u drugoj polovici 20. stoljeća donio i dah epidemije popustljivog odgoja, antipedagogije i anarhizma u odgoju koji ne vode željenim odgojnim i obrazovnim ishodima. Reafirmiranje odgojnih znanosti neophodno je za reafirmiranje odgoja okrenutom čovjeku.
2. Pedagoška struka i odgojne znanosti spominju se na svakom koraku, ali ne žive punim potencijalom. I roditelji i nastavnici i predstavnici obrazovnih institucija i društva dijele odgovornost za uspješan odgoj djeteta, no umjesto osnaživanja njihovih potencijala za odgovornu odgajateljsku ulogu, često se nailazi na okrivljavanje koje ne vodi dobrim odnosima odraslih u korist djeteta. Izlaganja o moći i nemoći odgojne djelatnosti, međusobno različita po tematizaciji i segmentu odgoja o kojem govore, povezuje zajednička potreba da se roditeljima i nastavnicima pošalje poruka o zaboravljenim izvorima podrške koju mogu naći za sebe.
3. Makro-prostor funkcioniranja obitelji i škole predstavlja društvo u cjelini. Aktualni politički režim u svakoj državnjoj zajednici zahtijeva

od građana, a posebno od državnih institucija i sektora djelovanja kakvo je obrazovanje, da djeluju u skladu s aktualnim fundamentalnim političkim principima. Ti se principi nerijetko sukobljavaju s pedagoškim principima i etikom moći. Visokom obrazovanju koje odgaja buduće stručnjake, nastavnike za sva područja školskog života i rada, želimo pružiti podršku u njegovanju institucionalnog integriteta koji se svojom autonomijom i odgovornošću nameće kao prostor u kojemu je prije svega važna profesija i etika, a ne fundamentalne političke vrijednosti vlastodršca.

4. Mediji su posebno važan prostor razmatranja moći i nemoći odgoja. Vizualna kultura koja stihijski afirmirana nerijetko postaje podrška nasilju nije dovoljno istražen fenomen kako bi se spriječilo da preraste u kulturu nasilja. Skupa s predstavnicima medija i resornih ministarstava koja se medijima bave želimo pitati o svrsi medija: treba li samo neovisno informirati o isitni nakon što se zlo dogodi ili mediji imaju mogućnost odgojnog djelovanja koje bi moglo smanjiti količinu zla? Zalažemo se za više sredstava i više medijskog prostora koji bi bili posvećeni obrazovnim emisijama posvećenim odgoju roditelja i nastavnika. Zalažemo se, također, za kreiranje prostora u medijima za edukativne emisije za djecu i mlade u saradnji sa stručnjacima iz visokog obrazovanja te drugih nivoa obrazovanja (nastavnici, pedagozi, psiholozi, odgajatelji) i uz angažman studenata.
5. Ulaganje u istraživanja odgoja i obrazovanja mora biti daleko veće no što je trenutno, a ujedinjavanje istraživača oko teme ili nekoliko tema koje će biti strateški planirane i potraživane od strane ministarstava obrazovanja i obrazovnih sektora na svim razinama vlasti neophodno je za kvalitativni znanstveni i strukovni pomak. Čini se da su istraživači zainteresirani za slobodno definirane teme, teme koje imaju partikularni, nerijetko osobni značaj, a da se premalo strateški planira ulaganje u opsežnija istraživanja o odgoju i pedagoškim fenomenima. Tako se rasipaju snage na mnoštvo malih spoznaja, a izostaje relacija među tim istraživanjima. Sa ovog skupa snažno se zalažemo za veću podršku lokalnom povezivanju istraživača i stručnjaka i tematsko istraživačko ujedinjenje.
6. Tehnika i tehnologija imaju neosporni doprinos razvoju svijeta današnjice, ali ne moraju dokinuti intimnost obitelji i pojedinca koja je povezana s nizom emocija potisnutih ikoničkom stvarnošću touch-screena. Želimo upozoriti na glamuroznu vizualizacija života obitelji

koju svojim ponašanjem podržavaju odrasli, a preuzimaju djeca, živeći prividni koncept sreće i blagostanja, čime se licemjerstvo produbljuje, a bliskost unutar obitelji dokida.

7. Na odgojni ideal se zaboravilo, a svijet je bremenit različitostima. Te različitosti dovode u pitanje zahtjev za jedinstvenim odgojnim djelovanjem. Ako odgojni akt nije jedinstven i usuglašen, dijete, posebno dijete u formativnom periodu ranog djetinjstva, raste u zbunjenosti koja lako prerasta u sludenost. Osamostaljivanje djeteta je pred novim izazovima, a kult djeteta brani se svim sredstvima, pa i nasilno, čime se aktom nasilja odgaja za nasilje. Zahtjev za jedinstvenim odgojnim ciljem treba zamijeniti jedinstvenim zahtjevom poštovanja pluralizma u kojem živimo, jer postaje važnije koliko razumijevamo i poštujemo jedni druge čak i ako se ne slažemo u percipiranju vrijednosti nego li tko od nas ima pravo/govori istinu.

Krize su nezaobilazni dio stvarnosti i odrastanja, nezaobilazni dio života. Za krizu, a ne samo za blagostanje, također, je potrebno umijeće odgajanja. Nadamo se da smo sažimanjem svojih uvida i stavova omogućili barem pokretanje ako ne i odgovor na neka pitanja, jer držimo da je u situacijama kriza nedopustivo šutjeti.

Uređivački odbor naučne konferencije:

Akademkinja Adila Pašalić Kreso

Prof. dr. Mirjana Mavrak

Prof. dr. Haris Cerić

UPUTSTVO AUTORIMA

Dijalog je naučni časopis koji objavljuje autorske radove, rezultate naučnih istraživanja, pregledne tekstove, prikaze i osvrte na knjige, kao i prikaze domaćih i međunarodnih skupova iz naučnih oblasti društvenih i humanističkih nauka. *Dijalog* izlazi četiri puta godišnje. Radovi se primaju isključivo elektronski na adresu dijalog@anubih.ba. Ukoliko rad zadovoljava kriterije *Dijaloga*, što se utvrđuje na redakcijskom kolegiju, prosljeđuje se na nezavisnu recenziju.

Uslovi za razmatranje rukopisa su sljedeći:

- Tekstovi treba da sadrže između 5 000 i 30 000 slovnih znakova s razmacima, bez referenci i fusnota. Prikazi knjiga i konferencija sadrže do 7 000 znakova s razmacima.
- Autori treba da koriste slova vrste Times New Roman, veličina 12, prored 1,5. Naslove i podnaslove pisati bez numeracije, veličine 12. Naslove navoditi u **bold**, a podnaslove u *italic*. Margine podesiti na 2,5 cm, na strani formata A4.
- Iznad naslova navesti ime i prezime autora, a nakon toga u fusnoti naziv institucije u kojoj je zaposlen/a, kao i elektronsku adresu za korespondenciju.
- Apstrakt se prilaže na bosanskom, srpskom, hrvatskom (na početku) i engleskom jeziku (na kraju teksta) i treba da sadrži između 75 i 150 riječi. Ispod apstrakta navesti od 5 do 10 ključnih pojmova. Ukoliko je tekst na engleskom jeziku, apstrakt se na kraju teksta prilaže samo na engleskom jeziku.
- U posebnoj fusnoti (*) navesti dodatne informacije o samom tekstu (dio naučnog projekta, rezultat određenog istraživanja i sl.).
- Strana imena i nazive pisati u izvornoj transkripciji, a u slučaju fonetske transkripcije s navođenjem originalnog naziva u zagradi prilikom prvog spominjanja.
- U fusnote upisivati samo pojašnjenja ili dodatne komentare. Prilikom pisanja prikaza ne koristiti fusnote.

Način citiranja

- Na kraju citata otvoriti zagradu i u nju unijeti prezime autora, godinu izdanja i stranicu, npr.: (Žižek, 2012: 65); ukoliko se radi o dva autora: (Žižek – Horvat, 2010: 42); ukoliko se radi o više djela istog autora koja su objavljena iste godine, razliku među njima naznačiti ubacivanjem malog slova abecede a, b, c, d itd., npr.: (Rorty, 2006b: 89).

Navođenje izvora u literaturi (harvardski bibliografski stil)

Monografije: Prezime, ime autora, naziv monografije (*italic*), izdavač, mjesto izdavanja, godina izdanja.

Polanji, Karl, *Velika transformacija*, Filip Višnjić, Beograd, 2003.

Collier, Paul, *The bottom billion: Why the poorest countries are falling and what can be done about it*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

Tekstovi u tematskim zbornicima: Prezime, ime autora, naziv djela (pod znacima navoda), "u", ime i prezime urednika (ur.), naziv zbornika (*Italic*), naziv izdavača, mjesto izdavanja, godina izdanja, broj strana.

Miščević, Tanja, "Pregovori Srbije i Evropske unije za zaključivanje Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju", u Slobodan Samardžić (ur.), *Srbija u procesu pridruživanja Evropskoj uniji*, Službeni glasnik, Beograd, 2009, str. 147–152.

Stewart, Frances and Langer, Arnim, "Horizontal inequalities: Explaining persistence and change", in Frances Stewart (ed.), *Horizontal inequalities and conflict. Understanding group violence in multiethnic societies*, Palgrave Macmillan, London, 2008, pp. 54-72.

Tekstovi u naučnim časopisima: Prezime, ime autora, naziv teksta (pod znacima navoda), naziv časopisa (*italic*), broj toma, broj izdanja, godina, broj strane.

Vidojević, Jelena, "Zdravstvena zaštita u SAD: pravo ili privilegija?", *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, Vol. 5, br. 5, jun 2011, str. 469-471.

Harbom, Lotta and Wallenstein, Peter, "Armed conflicts, 1946–2009", *Journal of Peace Research*, Vol. 47, No. 4, 2010, pp. 501-509.

Tekstovi u novinama i časopisima: Ime i prezime autora, naslov teksta (pod znacima navoda), naziv novine ili časopisa (*italic*), datum, broj strane.

Vuletić, Vladimir, "Ni Kosovo ni Evropa", *Politika*, 15. decembar 2011, str. 15.

Luther, Pierre, "China goes into the world news business", *Le monde diplomatique*, 10. April 2011, p. 22.

Dokumenti: Naziv dokumenta (pod znacima navoda), časopis ili glasilo u kome je dokument objavljen (*italic*), broj izdanja (ukoliko postoji), izdavač, mjesto i godina izdanja, broj strane.

"Ustav Republike Srbije", *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 98, Beograd, 2006, str. 20.

"Health at a glance 2011: OECD indicators", OECD Publishing, Paris, 2011, pp. 38-42.

Doktorske i master teze: Prezime, ime autora, naziv teze (*italic*), doktorska/master teza, naziv univerziteta (i fakulteta), datum.

-
- Tepšić, Goran, *Pristup Johana Galtunga u oblasti rešavanja sukoba*, master teza, Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, 2011.
- Simendić, Marko, *Hobbes on persona, personality, and representation: Behing the mask of mask of sovereignty*, PhD thesis, University of York, 2011.
- Izvori s interneta: Prezime, ime autora, naziv teksta, izdavač (ukoliko je tekst objavljen), puna internet adresa, datum pristupa, broj strane (ukoliko postoji).
- Collier, Paul and Hoeffler, Anke, *Greed and grievance in civil war*, World Bank, Washington, D. C., 2000. Available from: <http://ssrn.com/abstract=630727> (accessed August 7, 2010), p. 5.
- Kosanović, Rajko, *Socijalno pravo*, Friedrich Ebert Stiftung, Beograd. Dostupno na: <http://www.fes.rs/pubs/2011/pdf/29.Socijalno%20pravo.pdf> (pristupljeno 24. januara 2012), str. 41-45.
- Grafikoni i tabele: Tabele i grafikoni treba da sadrže broj, naslov i izvor (sve u donjem desnom uglu). Za elektronsku formu koristiti formate .jpg, .tiff i .ai. Ukoliko je potrebno, grafičke prikaze poslati u zasebnom dokumentu.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Dialogue is a scientific journal that publishes original papers, the results of scientific research, review articles, book reviews as well as reports of national and international meetings in the scientific field of social sciences and humanities. Dialogue is published four times a year. Manuscripts should be submitted to the email address dijalog@anubih.ba. If the manuscript meets the criteria of the Journal it will be reviewed by independent reviewers.

Conditions to consider manuscripts are as follows:

- Texts must contain between 5 000 and 30 000 characters with spaces, without references and footnotes. Book reviews and conference reports contain up to 7 000 characters with spaces.
- Authors should use letters types Times New Roman, size 12, spacing 1.5. Titles and subtitles are written without numbering, size 12. Titles are written in **bold**, and subheadings in *italics*. The margins should be set at 2.5 cm, at A4 page.
- The name and surname of the author are given above the title, followed by the footnote with the name of the institution where one is employed, as well as an electronic address for correspondence.
- Abstract is enclosed in Bosnian/Serbian/Croatian (in the beginning) and English (at the end) and should contain between 75 and 150 words. 5 to 10 key terms are given below the Abstract. If the text is in English, the abstract is given in English only at the end of the text.
- In a separate footnote (*) specify additional information about the text (part of a scientific project, the result of a specific research, etc.).
- Foreign names and titles are written in the original transcription, and in the case of phonetic transcriptions upon first mentioning in the text the original name is given in parentheses.
- In the footnote only clarifications or additional comments are written. In review articles, book reviews footnotes are not used.

Citation in the text

- Citation in the text: At the end of the quote open parenthesis and enter the author's name, year of publication and page, eg. : (Zizek, 2012: 65); in case of two authors: (Zizek – Horvat, 2010: 42); if there are several works by the same author that were published the same year, indicate the difference between them by inserting the small letters of the alphabet a, b, c, d, etc., for example: (Rorty, 2006b: 89).

Citing of the sources in the literature (Harvard style)

Monographs: Surname and name of the autor, *title of the monograph* (italic), publisher, place of publication, year of publication.

Polanyi, Karl, *The Great Transformation*, Filip Visnjic, Belgrade, 2003.

Collier, Paul, *The Bottom Billion: Why the poorest countries are falling and what can be done about it*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

Texts in the thematic conference: Surname and name of the autor, "title" (in quotation marks), in name of the editor (ed.), *Title of proceedings* (in Italics), publisher, place of publication, year of publication, page number.

Miscevic, Tanja, "The negotiations of Serbia and the European Union for the conclusion of the Stabilisation and Association Agreement", in Slobodan Samardzic (ed.), *Serbia in the EU accession process*, Official Gazette, Belgrade, 2009, pp. 147-152.

Stewart, Frances and Langer, Arnim, "Horizontal inequalities: Explaining persistence and change", in Frances Stewart (ed.), *Horizontal inequalities and conflict. Understanding group violence and multiethnic societies*, Palgrave Macmillan, London, 2008, pp. 54-72.

Articles in scientific journals: Surname and name of the autor, "title text" (in quotation marks), *the name of the journal* (italic), volume number, issue number, year, page number.

Vidojević, Jelena, "Health care in the United States: a right or a privilege?", *Yearbook of the Faculty of Political Science*, Vol. 5, no. 5, jun 2011, pp. 453-471.

Harb, Lotta and Wallensteen, Peter, "Armed Conflict, 1946-2009", *Journal of Peace Research*, Vol. 47, No. 4, 2010, pp. 501-509.

Articles in newspapers and magazines: Surname and name of the autor, "title of the article" (in quotation marks), *the name of the newspaper or magazine* (italics), date, page number.

Vuletic, Vladimir, "Neither Kosovo nor Europe", *Politika*, December 15, 2011, p. 15.

Luther, Pierre, "China goes into the world news business", *Le Monde diplomatique*, April 10, 2011, p. 22.

Documents: "Document name" (in quotation marks), *journal or newsletter in which the document was published* (italics), edition number (if any), publisher, place and year of publication, page number.

"Constitution of the Republic of Serbia", *Official Gazette of the Republic of Serbia*, no. 98, Belgrade, 2006, p. 20.

"Health at a Glance 2011: OECD Indicators", OECD Publishing, Paris, 2011, pp. 38-42.

Doctoral and master's thesis: Surname and name of the autor, *title of the thesis* (italic), doctoral / master's thesis, the name of the university (and faculty), date.

Tepšić, Goran, *Access Johan Galtung in the field of conflict resolution*, master's thesis, University of Belgrade, Faculty of Political Science, 2011.

Simendić, Mark, *Hobbes on persona, personality, and representation: Behing the mask of mask of sovereignty*, PhD thesis, University of York, 2011.

Sources from the Internet: Surname and name of the autor, *title text* (italic), publisher (if the article was published), place and year of publication. Available from: full Internet address (accessed: date), page number (if available).

Collier, Paul and Hoeffler, Anke, *Greed and grievance in civil war*, World Bank, Washington, DC, 2000. Available from: <http://ssrn.com/abstract=630727> (accessed: August 7, 2010), p. 5.

Kosanovic, Rajko, *Social legislation*, Friedrich Ebert Stiftung, Belgrade. Available from: <http://www.fes.rs/pubs/2011/pdf/29.Socijalno%20pravo.pdf> (accessed: January 24, 2012), pp. 41-45.

Graphs and tables: Tables and graphs should contain the number, title and source (all in the lower right corner). In electronic form using formats .jpg, .tiff and .ai. If necessary, graphs are sent in a separate document.

ISSN 0350-6177



DIALOG

Adila Pašalić Kreso

Haris Cerić

Mirjana Mavrak

Amel Alić

Vesna Bilić

Amir Pušina

Dina Sijamhodžić-Nadarević

Asim Mujkić

Sarina Bakić

Dženeta Camović

Rešid Hafizović

Nerzuk Ćurak

Belinda Milanović