

# Kreativnost kao transcendentarno-aktivistička karakteristika pojedinca<sup>1</sup>

Ivan BEROŠ

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i  
odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru

---

UDK: 37.015.3:159.954

DOI: 10.15291/ai.2813

PREGLEDNI RAD

Primljeno: 9. srpnja 2018.

---

*Dok se kreativnost ne uspostavi kao prvenstveno ljudsko pravo oslobođenje neće biti zamislivo.*

Freire i Macedo, 1987, xviii

## SAŽETAK

**KLJUČNE RIJEČI:**  
dijaloški pristup,  
humanizacija,  
kritička pedagogija,  
neoliberalizam, učionica  
kao zajednički prostor  
nade

Cilj rada je razjasniti pojam transcendentarno-aktivističke kreativnosti kao i razmotriti mogućnosti i preduvjete njezine realizacije u odgojno-obrazovnom procesu. Rad započinje opisom 'slike' prirode učenika koja se smatra potrebnom za praktičnu realizaciju ovog oblika kreativnosti. Pritom se naglašava činjenica ljudske nesvršenosti i mogućnost kontinuiranoga razvoja. Kao metoda ostvarenja transcendentarno-aktivističke kreativnosti preuzima se dijalog shvaćen kao otvoreno iskazivanje i dijeljenje vlastitih misli, ideja i težnji s drugim ljudima bez skrivanja i straha od mogućih neuspjeha ili neugodnih iskustava. Budući da se institucionalizirani odgojno-obrazovni proces odvija u učionicama, opisuje se učionica kao zajednički prostor nade koji omogućava demokratsko angažiranje i borbu za promjene situiran u kontekstu širih zajedničkih prostora demokratskoga i aktivističkoga djelovanja. Demokratizacija učionica omogućava postavljanje socijalnih pitanja, prelaženje granica te kritičko propitivanje dominantnoga neoliberalnog diskursa te je stoga neophodan element aktivistički shvaćene kreativnosti. Dijalog kao sredstvo, i dijaloški pristup kao metoda kreativnog djelovanja, usmjereni su poništavanju efekata prevladavajućega elitističkog shvaćanja koje kreativnost prikazuje izoliranu od društva i namijenjenu posebno ima-

<sup>1</sup> Rad je nastao na temelju dijela neobjavljenoga magistarskog rada Ivana Beroša, mag. paed. obranjenoga 6. srpnja 2018. godine na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

*ginativnim pojedincima. U radu se iskazuje stav kako nije vjerojatno da će u skoroj budućnosti doći do promjene dominantnoga shvaćanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu koje kreativnost promatra kao transformaciju postojećega. Razloge za ovakvo stanje nalazimo u dominantnom ekonomsko-političkom uređenju društva u cjelini, te odgojno-obrazovnoga sustava kao jednoga od društvenih podsustava.*

## UVODNE NAPOMENE

U zadnja dva desetljeća pokušaji inkorporiranja kreativnosti u odgojno-obrazovni proces predstavljaju jedan od konstantnih odgovora na permanentne krize odgojno-obrazovanih sustava u svijetu, a pritom se najčešće ne razmatra problematika prirode učenika. Ovaj rad 'bit' učenika određuje kao transcendentalnu i aktivističku, što znači da se odgojno-obrazovni proces utemeljuje u imanentnim karakteristikama učenika i dijaloškom pristupu koji nastoji vratiti legitimitet te dostojanstvo primjeni dijaloga kao pedagoškoga načela, a ne 'alata' za ostvarenje kurikulskih ciljeva.

Okvire unutar kojih se situira transcendentalno-aktivističko shvaćanje kreativnosti generalno predstavljaju zajednički prostori koje u radu prikazujemo konstruiranjem učionice kao zajedničkoga prostora nade. Unutar ovako shvaćene učionice pruža se mogućnost demokratskoga dijaloga, te borbe i nade za realizaciju jedne od varijanti mogućega ali još uvijek neostvarenoga društva, čime se ukazuje na aktivističku komponentu kreativnoga djelovanja koja je, prema mišljenju autora ovog rada, potpuno izostavljena iz dominantnoga diskursa kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

S obzirom na navedeno rad donosi shvaćanje kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca, a cilj je teorijski definirati konstrukt te istražiti mogućnosti i eventualne preduvjete realizacije transcendentalno-aktivističke kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu analiziranom razmatranjem škole kao dominantne odgojno-obrazovne institucije, te shvaćanje kreativnosti koje dominira na teorijskoj i praktičnoj razini.

## SHVAĆANJE PRIRODE UČENIKA

Ono što karakterizira 'bit' čovjeka jest njegovo transcendentalno biće i znanstveno potvrđena mogućnost da bude više nego što je *priroda* odredila (Tablot, 2006; Fromm, 1986b) ili više od onoga što se predstavlja kao uobičajeno, normalno, poželjno i sličnim vrijednosnim kategorijama – jednom riječju da bude pokretač humanizacije društva u cjelini (Fromm, 1986b; Freire, 1996a). Da bi učenici mogli nadići postojeća društveno-politička i ekonomsko-ideološka ograničenja, smatramo potrebnim „identificirati postojeće i/ili alternativne pozicije“ koje učenici shvaćeni kao Subjekti (Fromm,

2000; Butler, 2002; Badiou, 2012), „mogu zauzeti i/ili protu-narative (...) koji im pružaju mogućnost kritičkoga propitivanja postojećih oblika društvenih reprezentacija i praksi“ (McLaren i Farahmandpur, 2005: 180).

Pojam transcendentalno se ne koristi u značenju vječnoga, nepromjenjivoga i/ili idealnoga sa značenjem koje mu pridaje Platon, već se u radu preuzima Kantovo određenje transcendentalnosti unutar kojega se „transcendentalnom naziva svaku spoznaju koja se ne bavi objektima nego temeljnim ljudskim načinom spoznaje objekta“ (Ravlić, 2017b). Dodavanjem pojma aktivistička želimo jasno istaknuti ovaj aspekt (već sadržan u pojmu transcendentalnosti kako ga koristi autor rada) koji naglašava „vrijednost aktivno-svjesne voljne djelatnosti za teorijsko-praktične tvorevine i utjecanje na okoliš, društvo, kulturu“ (Ravlić, 2018) u smjeru njihove uvijek rastuće humanizacije. Iz navedenoga slijedi kako kreativno djelovanje proizlazi iz egzistencijalno-psihološke činjenice ljudskog bitka i potrebe/želje za kontinuiranim očovječenjem koje vodi prema amorizaciji, tj. prožimanju ljubavlju (Weissgerber, 1978) pojedinca, društva te čovječanstva.

Pojmovnim se spojem *transcendentalno-aktivističko* shvaćanje kreativnosti<sup>2</sup> pokušalo prikazati i analizirati kreativnost u odgoju i obrazovanju kao „temeljni ljudski način spoznaje objekta“ (Ravlić, 2017b) i odnosa prema objektu, osobi i s objektom, osobom, i relacijskom konstelacijom stvarnosti u cilju njihove humanizacije i približavanju postojećega svijeta svijetu mogućega. Također se željelo ukazati na činjenicu da je „potreba za transcencijom jedna od temeljnih čovjekovih potreba; ona je [utemeljena] u činjenici njegove samosvijesti. (...) Čovjek osjeća potrebu da bude stvaralac, da bude biće koje transcendirira pasivnu činjenicu da je stvoreno“ (Fromm, 2000: 69-70). Ovim pristupom se kao odrednice kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu naglašavaju proces, aktivnost, nesvršenost, solidarnost i slika humanije budućnosti kao moguće.

Prema mišljenju autora rada, svaki je pojedinac, s obzirom na to da posjeduje ljudsku bit i mogućnost kreiranja odnosa s drugima i svijetom, imanentno kreativni pojedinac s potrebom aktivnoga i kreativnoga odnosa prema svemu što ga okružuje i s čime dolazi u dodir. Langer (2005) tvrdi „kako kreativnost nije blagoslov koji se spušta na odabrane“ već predstavlja „inte-

<sup>2</sup> Prema spoznajama kojima autor raspolaže u trenutku pisanja ovog rada ne postoji teorijsko određenje kreativnosti koje bi bilo istovjetno ovdje opisanom transcendentalno-aktivističkom shvaćanju kreativnosti, a i sam pojmovni sklop predstavlja pokušaj autora da najprikladnije označi vlastito viđenje razmatranoga fenomena.

gralni dio ljudske prirode“ (str. 4). Na taj način, razvijanjem imanentnih mogućnosti i sposobnosti, čovjek se razvija i „pronalazi svoju samovrijednost, odnosno nalazi svoje Sebstvo“ (Stepski-Doliwa, 2004: 35). Primijenjeno na odgojno-obrazovni proces te učenike kao njegove Subjekte, ovaj pristup kreativnosti se oslanja na „moć koja ne tone u dominaciju, već je kritička i emancipatorna omogućavajući učenicima lokalizaciju u povijesti, te kritičko a ne podaničko prilagođavanje kulturnih i političkih kodova vlastitih i svih drugih tradicija“ (Giroux, 2005: 111). Ovo shvaćanje kreativnosti, preuzimajući interakcijsko-komunikacijski pristup (Bratanić, 1993), oslanja se na globalno povezivanje različitih društvenih aktera i razmatranje stvarnosti koja pred kritičke promatrače postavlja sliku „ozbiljne erozije diskursa zajedništva, pravde, jednakosti i zajedničkog dobra“ (Giroux, 2018: 82), te solidarnosti.

Nadalje, ovaj pristup kreativnosti naglašava kako je „međuljudski odnos stvaralački zato što nam kreativnost nije bogomdana ili posljedica naše ljudske prirode. Svatko od nas je stvaralac, ne onim što [rođenjem] jest, već svojom sposobnošću da uđe u određene odnose, da bude Subjekt, umjesto da bude sveden na objekt u poretku kojim upravljaju rukovodeći aparati“ (Touraine, 1998 prema Islamović, 2013). Pojedinaac samo kao aktivan član društva može biti kreativan unutar shvaćanja kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca budući da ona teži unaprjeđenju i poboljšanju svijeta u cjelini nekad vođena mišlju *misli globalno djeluj lokalno*, a nekad težnjom za globalnim djelovanjem udruženih pojedinaca čiji je cilj bolji svijet. Navedeno, prema mišljenju autora ovog rada, u sažetom obliku jasno iskazuje Seitz (1994: 60, prema Seitz i Hallwachs, 1997: 97) riječima: „Ne smijemo se zaustaviti samo na mašti (...) ne smijemo se preko mašte opet vratiti u realni svijet. **Moramo upotrijebiti maštu da bi taj svijet promijenili i da bi tako sami sebe promijenili**“ (istaknuo I.B.). Na navedeno se nadovezuje i Fromm (1986b: 188) stavom kako „čovjek ne može živjeti bez vjere. Presudno pitanje za našu generaciju, kao i za sljedeće generacije, jest hoće li ta vjera biti iracionalna vjera u vođe, [strojeve], uspjeh ili racionalna vjera u čovjeka, zasnovana na doživljaju vlastite produktivne djelatnosti?“

Shvaćanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu kao transcendentalno-aktivističke karakteristike svakoga učenika oslanja se na vjeru u sposobnost ljudi da humaniziraju u prvom redu sebe same, a potom i društvo u cjelini vođeni prema još uvijek neostvarenom svijetu mogućega. Prema

ovom shvaćanju kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu nastavnici kod učenika razvijaju „kreativni potencijal koji uznemirava i otežava“ (Berkowitz, 2016 prema Giroux, 2018: 86) održavanje statusa *quo*.

## DIJALOŠKO OSTVARENJE KREATIVNOSTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Kao sredstvo za ostvarenje navedenoga cilja (budući da kreativnost u osnovi predstavlja izraz koji se iskazuje putem nečega i/ili nekoga) preuzima se dijalog kako ga shvaćaju Freire (1974; 1993) i Hooks (1994), tj. kao proces otvorenoga iskazivanja i dijeljenja vlastitih misli, ideja i težnji s drugim ljudima bez skrivanja i straha od mogućih neuspjeha ili neugodnih iskustava.<sup>3</sup> Rečeno Freireovim (1974: 111) riječima: „Dijalog u bilo kojoj situaciji, bez obzira radi li se o znanstvenom, tehničkom ili iskustvenom znanju, zahtijeva sukob usmjeren na problematične aspekte tog znanja u njegovom neispitanom odnosu s konkretnom stvarnošću u kojoj je nastalo i na koju djeluje kako bi ga bolje razumjeli, objasnili i transformirali stvarnost unutar koje je dijalog situiran“. Freire je navedeno shvaćanje potkrijepio tvrdnjom kako se dijaloško kreiranje društvene stvarnosti ne odvija u hermeneutičkom krugu diskurzivnih formi, već u „kompleksnom, dijalektičkom međudnosu između društvenih struktura (...) i institucionalnih odnosa“ (McLaren, 2000: 149).

Budući da se dijalog realizira putem jezika koji „mi simultano proizvodimo i u njemu proizvodimo“ (McLaren i Giroux, 1997: 24) svoje Ja, on je u svojoj biti kreativan čin. A budući da putem jezika imenujemo stvarnost i na osnovi imenovanoga djelujemo, svaki kreativni odnos i/ili čin je dijaloške prirode (McLaren i Giroux, 1997). Dijaloška priroda kreativnoga odnosa i/ili čina u sebi „sadržava shvaćanje ljudskog djelovanja koje stvaranje značenja [ostvaruje] u dijalogu i interakciji koji međusobno čine dijalektičku vezu između ljudske subjektivnosti i objektivne stvarnosti“ (Giroux, 1987:

<sup>3</sup> Preuzimanjem dijaloga kako sredstva/metode ostvarivanja kreativnosti u praksi pokušalo se na što manju mjeru svesti negativni utjecaj koncepta/mita 'talenta' na kreativno življenje i djelovanje učenika, te odgojno-obrazovnih djelatnika i djelatnica. Ovdje smo vođeni mišlju Ellen Langer (2005: 159) kako mit 'talenta' pojedince „odbija od kreativnih nastojanja“ i „često uzrokuje prerano odustajanje“. Ovim pokušajem se nastojao umanjiti elitistički utjecaj unutar područja kreativnoga te ukazati na činjenicu kako svako ponašanje, odnos i težnja, iako izvan okvira 'visoke i propisane' kreativnosti, mogu, u svojoj osnovi, biti kreativni.

11, prema McLaren i Tadeu da Silva, 1993: 54).

Dijalog<sup>4</sup> kao sredstvo kreativnoga djelovanja i izričaja od pojedinca i odgojno-obrazovne ustanove shvaćene kao institucije koja uči traži, uz nastavnički i učenički, kreiranje trećega idioma (Shor, 1992), s obzirom na to da je kreativnost shvaćena kao transcendentalno-aktivistička karakteristika pojedinca u čijem je temelju dijaloški komunikacijski čin. Ovakvo shvaćanje kreativnosti i dijaloga kao sredstva njene primjene, ukida hijerarhijske odnose između učenika i nastavnika<sup>5</sup> koji se iz uloge znalaca i ne-znalaca premještaju na pozicije dijaloškoga diskursa koji je „istovremeno konkretan i apstraktan, akademski i razgovorni, te kritički i razumljiv“ (Shor, 1992: 235), a dijalog se shvaća kao „zamjena dijaloga dijaloškom praksom“<sup>6</sup> (McLaren, 2000: 175). Ovaj idiom, nastao u dijaloškoj interakciji između aktera direktno i indirektno uključenih u odgojno-obrazovni proces, predstavlja jezik transcendentalno-aktivistički shvaćene kreativnosti, koji je „angažiran, kritičan, dijalektičan, povijestan te stvara uvjete za dijalog, promišljanje i informiranu akciju“ (Giroux, 2011b: 49), „pritom naglašavajući važnost **jezika mogućnosti** (istaknuo I.B., engl. *language of possibility*) za projekt društvene promjene“ (Giroux, 2005: 71), stvaranja zajedničke vizije mogućega svijeta i pružanja otpora napadima neoliberalizma (Giroux, 2003; 2014a).

Samo u istinski dijaloškom odnosu s pojedincem, predmetom, idejom i društvom u cjelini shvaćenima kao Subjektima dijaloga (Freire, 2000) „pojedinci uče rasti sukobljavajući i razrješavajući neslaganja“ (Freire, 1998: 39) na putu prema aktualizaciji ljudske nesvršenosti i svršenosti u transcendentalno sljedeći oblik postojanja. Upravo ljudska nesvršenost pruža mogućnost kreativnoga odnosa prema svijetu (Freire, 2014), a kreativno djelovanje pojedinca transcendentalno-aktivističko je kada nastoji u dijalogu (fizičkom i/ili psihološkom) unaprijediti kvalitetu života pojedinaca i društva u cjelini, pri-

<sup>4</sup> U radu se dijalog ne shvaća isključivo i primarno kao proces razgovornoga odnosa između sudionika (Širanović, 2012; Ravlić, 2017a), u slučaju odgojno-obrazovnoga procesa učitelja i učenika, u cilju rješavanja problema i/ili zadataka pred kojima se nalaze. Dijalog se promatra kao epistemologija koja nudi drugačiji pogled na stvarnost, a time i nove načine djelovanja koji uključuju i kreativno djelovanje. Potaknuti ovim drugačijim pogledom učenici i nastavnici se kreću prema neistraženim područjima vlastite stvarnosti što uključuje spoznaju o važnosti i mogućnosti modifikacije procesa konstrukcije znanja, te njegove kulturno-političke, povijesno-ekonomske, hegemonijsko-ideološke i geografske određenosti.

<sup>5</sup> Pritom kritički propituje društveno-političke i ekonomske konstelacije koje su dovele do postojećih odnosa u društvu, te nastoji ukazati na one aktere koji su od takve situacije profitirali (McLaren, 1997).

<sup>6</sup> Praksa se odnosi na Freireov pojam *praxis* koji definira kao „refleksiju i djelovanje na stvarnost/svijet s ciljem njihove promjene“ (Freire, 1970: 36, prema Glass, 2001: 16). Opisana promjena se, prema mišljenju Aronowitza (1993: 14), ogleda u tome da „obespravljani postanu Subjekti univerzalno shvaćenoga projekta humanizacije (...) što i jest cilj prakse“.

tom u obzir uzimajući činjenicu da je dijalog povijesno, kulturno i prostorno uvjetovan (Đelpi, 1976), te situiran u okviru odnosa moći čije osvještavanje i legitimiranje predstavlja prvi korak prema istinskom dijalogu jednakovrijednih Subjekata (Freire i Macedo, 1987; Aronowitz i Giroux, 1993; McLaren i Giroux, 1997; Butler, 2002; McLaren, 2007; Badiou, 2012). Ovaj sljedeći oblik postojanja pojedinaca i društva za Freirea je život ljubavi i suosjećanja<sup>7</sup> (McLaren, 2000), usmjeren prema projektu društvene pravde i solidarnosti. Slažemo se s Freireovim mišljenjem kako istinski „dijalog ne može postojati u odsustvu duboke i iskrene ljubavi za svijet i čovječanstvo“ (Freire, 1993: 71-72, prema McLaren, 2000: 171), te da dijalog u sebi sadrži mogućnosti za društvenu kritiku i raščlanjivanje opresivnih struktura moći, a u cilju artikulacije vizije moguće budućnosti (McLaren i Tadeu da Silva, 1993).

## ZAJEDNIČKI PROSTORI KAO POLIGON ZA DJELOVANJE

Kultura nudi ograničene<sup>8</sup> zajedničke prostore u kojima se pruža prilika za razmatranje i dijalog o radikalnim zahtjevima pedagogije i s radikalnim zahtjevima pedagogije koji omogućuju, u kritičkom diskursu, suočavanje s nejednakostima moći i društvenih pozicija (McLaren, 1997; Giroux, 2018) Subjekata odgojno-obrazovnog procesa unutar odgojno-obrazovnih ustanova i društva u cjelini, te promicanje mogućnosti za zajednički dijalog i demokratsku transformaciju odnosa podređenosti i nadređenosti (Giroux, 2011a). Unutar se kulturnoga prostora odigrava „borba za oblikovanje identiteta i želja“ pojedinaca koji korespondiraju „tržišnim vrijednostima, potrebama i odnosima“ (Giroux, 2014a: 16), uokvirena „ograničenjima kao [npr.] potreba za uspostavljenim vrijeme – prostor vezama između dvaju ili više pojedinaca koje se presijecaju kako bi se ostvarile bilo kakve društvene transakcije“ (Harvey, 1989: 211). Kulturni prostor omogućava odigravanje „na-

<sup>7</sup> Ni u kojem slučaju, ni implicitno ni eksplicitno, ne mislimo na ovom mjestu na kršćansku (ili bilo kakvu drugu) religijsku ideju te naglašavamo kako takva interpretacija označava iskrivljavanje autorova mišljenja.

<sup>8</sup> Zajednički prostori „koji su [do uspona neoliberalizma kao dominantne društveno-političko-ekonomske ideologije] poticali [razvijanje i razmatranje] progresivnih ideja, humanih socijalnih politika, demokratskih vrijednosti, kritičkog dijaloga i razmjene [mišljenja] bivaju, najvećim dijelom, ubrzano komercijalizirani“ (Giroux, 2018: 119), pritom oduzimajući mogućnost svim zainteresiranim akterima za prakticiranje deliberativne demokracije shvaćene „kao proces kreiranja javnosti, raspravljanja o ciljevima, idejama i akcijama“ (Young, 2000, prema Vujčić, 2005: 63) usmjerenim prema humanizaciji društva u cjelini.



knadno kodiranje i reprodukciju društvenih odnosa“ (Harvey, 1989: 247), a u isto vrijeme pruža priliku za njihovu transformaciju vođenu dijaloškim pristupom i usmjerenu prema uvijek rastućem stupnju društvene pravde i humanizacije društva u cjelini.

Pritom se kulturni prostor nalazi pod stalnim pritiskom tehnološke dominacije prevladavajućega oblika društvene ideologije – neoliberalizma<sup>9</sup> upravo masovnom kulturom konzumerizma koja „je kolonizirala zajedničke prostore dostupne ‘običnim’ ljudima za čitanje, diskusiju i kritičko razmišljanje“, zamjenjujući ih televizijom, filmom, fotografijom, internetom koji su, umjesto demokratizacije kulture, „potakli globalno širenje industrijalizirane rasonode. Time je sposobnost pojedinaca za stvaranje vlastite kulture, u najširem značenju riječi, postala ograničena“ (Aronowitz i Giroux, 2003: 51), a *ne-sloboda* reproducirana unutar osobnoga psihološkog polja (Aronowitz i Giroux, 2003). Uzimajući u obzir prethodnu tvrdnju, smatramo kako je Aronowitz (2008: 51) u pravu kada tvrdi kako „u svakom slučaju najbolje šanse za [kreativno] obrazovanje žive u zajednicama, u društvenim pokretima, i samim“ učenicima. Kao što tvrdi McLaren (1997: 2), zajednički prostori (koji za njega predstavljaju prostore nade) „se pojavljuju, ali rijetko igrom slučaja“. McLaren (1997: 13) prostore nade definira kao „granične prostore“ u kojima se odvija „nagovještaj [nastanka društvenih] antistruktura i onoga što počiva u *ničijoj zemlji* prije područja neodlučivog – u kojima pojedinac može djelovati vođen praksom iskupljenja“. Budući da se slažemo s ovom tvrdnjom, u nastavku rada opisujemo učionicu zamišljenu i koncipiranu kao zajednički prostor nade.

<sup>9</sup> Potrebno je imati na umu kako neoliberalizam, koji predstavlja dominantnu društvenu ideologiju u čitavom svijetu, nije samo ekonomska teorija. „Neoliberalizam predstavlja pokušaj prema masovnoj produkciji specifičnih oblika subjektivnosti usmjerenih na vlastiti ekonomski interes i natjecanje.“ Ovo shvaćanje se nalazi u opreci s idejom zajedničkih prostora koji promoviraju „kritičke oblike subjektivnosti, kao npr. aktivno građanstvo ili samosvijest radnika“ (Sotiris, 2014: 319 prema Mayo, 2015: 2). Nadalje „kao ekonomska politika i politička strategija, neoliberalizam ... uništava institucije koje podržavaju socijalno usmjerene zakonske odredbe, privatizira sve institucije povezane s javnim dobrom, te sužava ulogu države kao nadzornika kapitala i sile za održavanje društvenoga poretka. ... Središte filozofije neoliberalizma predstavlja stav kako bi razvoj svih aspekata društva trebao biti prepušten mudrosti [kapitalističkog] tržišta“ (Giroux i Searls Giroux, 2004: 72), koji predstavlja nekolicina multinacionalnih korporacija pritom „privilegirajući tržišne odnose [te politiku] deregulacije, privatizacije i konzumerizma“ (Giroux, 2003: 3).

## UČIONICA KAO ZAJEDNIČKI PROSTOR NADE

Zajednički prostori označavaju Girouxovu (1999; 2005; 2009; 2011a; 2011b; 2014a; 2018) ideju koju u originalu naziva *shared spaces* i koju definira na sljedeći način: „Pod zajedničkim prostorom mislim, kao i Hannah Arendt, konkretan skup uvjeta [i prostora] za učenje gdje se ljudi udružuju kako bi [vođeci dijaloge] razgovarali, dijeliti svoje priče i zajedno se borili u okviru [konstelacije] društvenih odnosa koji ne slabe već jačaju mogućnost aktivnog građanstva“ (Giroux, 1997: 106). Nadalje, u globaliziranom svijetu javlja se potreba stvaranja prostora koji omogućavaju iznošenje i povezivanje različitih društvenih problema u smislenu i poticajnu cjelinu pritom nadilazeći uske okvire unutar kojih svaki pojedinac i/ili pokret djeluju (Giroux, 2018). Upravo potrebu za aktivnim povezivanjem različitih društvenih pokreta i njihovih zastupnika smatramo osnovom iz koje proizlazi shvaćanje kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca.<sup>10</sup>

Očito je da u okviru odgojno-obrazovnih ustanova učionica,<sup>11</sup> kao jedan od nekomercijaliziranih prostora (Giroux, 2005; 2006), predstavlja okvir i *zajednički prostor nade* koji predstavljajući „estetsko a ne represivno“ (Marcuse, 1969: 90) okruženje čini neizostavni uvjet praktične realizacije kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca načelom demokratskoga dijaloga - u ovom slučaju nadilazi se usko shvaćanje dijaloga ograničeno na razgovor između dva sudionika, nudeći drugačiji pogled na stvarnost, a time i nove načine kreativnoga djelovanja učenika te nove okvire interpretacije koji omogućavaju zamišljanje nezamislivoga i izgovaranje neizrecivoga.

Navedeno predstavlja poziv za „reafirmaciju važnosti učionice kao [zajedničkog] prostora kritičkoga dijaloga i kritike [društveno-političke prakse] te društvene transformacije“ (Giroux, 2003: 98), preobražavajući tradicionalnu učionicu u prostor demokratskih borbi i nade koji omogućava angažiranje za promjene te priznajući nužnost inkorporiranja u nastavni diskurs širih

<sup>10</sup> Ideju sličnu zajedničkim prostorima nalazimo i kod McMurtrya (1998: 24) pod imenom *civil commons* definiranu kao „društveno organiziranu i zajednički financiranu mogućnost univerzalno dostupnih resursa potrebnih za očuvanje života društva i okoline te njihov daljnji razvoj“ (prema McLaren i Farahmandpur, 2005: 215).

<sup>11</sup> Većina učionica koje sačinjavaju tradicionalne odgojno-obrazovne institucije ne pruža zadovoljavajuće uvjete za ostvarenje dijaloškoga odnosa između sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, stoga je autor rada mišljenja kako tradicionalno koncipirana učionica predstavljala jedno od ograničenja za primjenu dijaloškoga pristupa kao metode tretiranja kreativnosti shvaćene kao transcendentalno-aktivističke karakteristike učenika.

društvenih problema<sup>12</sup> čije pozitivno razrješenje poboljšava kvalitetu života čitavoga društva (Giroux, 2005). Pritom učitelji i učiteljice razvijaju vlastiti pristup usmjeren poticanju protuhegemonijskoga stava kod učenika shvaćajući pedagogiju politički i politiku pedagoški, nastojeći učenicima omogućiti razmatranje aktualnih društvenih diskursa i njihovih vodećih ideja (Aronowitz i Giroux, 2003; Giroux, 2006; 2018). Odbijajući prihvatiti ideološko shvaćanja kako obrazovanje nije uklopljeno u politički diskurs te predstavlja neutralnu društvenu kategoriju, a naglašavanjem političke prirode cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa (Shor, 1993; Žiljak, 2009; Apple, 1996; 2000; 2006; 2012; Giroux, 2011a; 2014a; 2014b 2018), kreativnost dobiva mogućnost (i ulogu) kritičkoga te transformativnoga djelovanja na učenike – pritom nastavnici osvještavaju granice obrazovanja (Giroux, 2005; 2006) kao politike „unutar kojih se konstituiraju i pojedinci i društvo“ (Shor, 1993: 28).

Kreativni učenici, prihvaćajući ovo shvaćanje kreativnosti, usvajaju ideju kreativnih pojedinaca kao „nešto konstruirano, rečeno, izgovoreno, a ne jednostavno pronađeno“ (Hall, 1987: 45 prema Giroux, 2005: 101) i/ili zadano. Ovdje skicirana politička strana odgojno-obrazovnoga procesa (kada je osviještena i kritički analizirana) učenicima i nastavnicima omogućava kritičko-aktivističko kretanje unutar trenutnih granica, prema cilju smještenom u svijetu mogućega (Shor, 1993; Giroux, 1997; 2005; 2006; 2011a; 2018; Freire, 1970; 1974; 2000) prema kojemu je usmjerena transcendentalno-aktivistička kreativnost.

Sljedeći korak predstavlja prelaženje granica (Giroux, 2005) čime postaje moguće „rušenje ideologija, kulturnih kodova i društvenih praksi koji učenicima onemogućavaju stjecanje uvida u oblike društvene organizacije i prakse što zajedničkim djelovanjem potiskuju, te otežavaju primjenu drugačijega pogleda na vlastita iskustva, društvo te svijet u cjelini“ (Aronowitz i Giroux, 1993: 121). Ovim činom granična pedagogija (engl. *border pedagogy*) čini vidljivim društveno-povijesno izgrađene mogućnosti i ograničenja granica koje svaki pojedinac nasljeđuje i koje uokviruju njegove diskurse i društvene odnose (Giroux, 2005).

Opisano rušenje granica učenicima omogućava postavljanje „socijalnih

<sup>12</sup> Navedeni društveni problemi su uvijek, kao što tvrde Giroux i Searls Giroux (2004), djelomično kontekstualni te stoga povezani s mnoštvom faktora: ekonomsko-političkim odnosima, dominantnom ideologijom, vjerskim orijentacijama, interesima dominantnih društvenih grupa i internacionalnih korporacija itd.

pitanja<sup>7</sup> s naglaskom na rješavanju akutnih društvenih problema, pružanju socijalne zaštite za obespravljene, razvijanju javnih sfera usmjerenih k promicanju zajedničkih dobara i zaštitu obrazovnih sfera koje razvijaju i produbljuju znanja, vještine i načine djelovanja potrebne za nezavisnu demokraciju“ (Judt, 2010 prema Giroux, 2014a: 17).<sup>13</sup> Pitanje koje nam se nameće glasi: je li škola u stanju biti zajednički prostor potreban za praktičnu realizaciju transcendentalno-aktivistički shvaćene kreativnosti?

## MOŽE LI ŠKOLA PRUŽITI ZAJEDNIČKI PROSTOR NADE?

Transcendentalno-aktivističko shvaćanje kreativnosti sa svojim dijaloškim pristupom nalazi se na suprotnom polu uobičajenoga shvaćanja dijaloga kao nastavne metode koja za cilj ima poticanje aktivnosti učenika u postojećim institucionalnim okvirima (vidi: Fox, u: Desforges, 2001). Dijalog koji bi poticao razvijanje kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca nije moguće ostvariti prije isticanja posebnosti i analiziranja života u učionici (Jackson, 1968; McLaren, 2007) koji svojim oblicima potiče jednoobraznost, usmjerenost na postojeće interpretacije stvarnosti i razmišljanje unutar prostora standardne distribucije mogućih problema i rješenja, te uvjerenja i modusa djelovanja koje pred pojedinca postavlja suvremeno postindustrijsko društvo (Apple, 2012). Kada institucionalni uvjeti školskoga funkcioniranja odbacuju stvarno sudjelovanje učenika u životu škole, tada se razotkrivaju „dvosmislenost [školske] strukture“ (Đelpi, 1976: 83) i prikriveni odnosi moći te učenički zahtjevi za autonomijom koji se smatraju nelegitimnim i antidruštvenim. Pozitivno razrješenje navedenoga sukoba predstavlja nužan preduvjet za početak razmišljanja o kreiranju školskoga ozračja koje će biti usmjereno na poticanje shvaćanja kreativnosti u odgoju i obrazovanju kao transcendentalno-aktivističke karakteristike svakog učenika.

Autor rada zastupa mišljenje kako je pojedinac kreativan zbog unutarnje potrebe za djelovanjem na području „koje smatra važnim ne zato što njegovo rješenje donosi osobitu materijalnu korist, nego zato što je to – gledano čisto ljudski – posebno zanimljivo; polaže se tako temelj sposobnosti njegovanja

<sup>13</sup> Naravno, da bi se ostvario ovdje opisan i razvijen dijaloški odnos prvo trebaju biti zadovoljeni svi preduvjeti za istinski dvosmjernu emancipatornu komunikaciju (Freire i Macedo, 1987; Bratanić, 1993; Brajša, 1993; 2000).

i razvijanja interesa“ (Carlgren, 1990: 84). Ovako shvaćena kreativnost odupire se pokušaju industrijalizacije škole na temelju pojmova produktivnosti, isplativosti i povrata investicije, pritom pokušavajući kod učenika očuvati prirodni osjećaj za bitna egzistencijalna pitanja. Nadalje, transcendentalno-aktivistički shvaćena kreativnost nastoji vratiti autentične emocije i odnose u odgojno-obrazovni proces i tako smanjiti razinu otuđenja<sup>14</sup> učenika od učenika te nastavnika od njihova profesionalnoga nastojanja (Fromm, 1986a; Maslov, 1982) usmjerena humanizaciji društva u cjelini. I u konačnici, suprotstavlja se ovakvo shvaćanje kreativnosti u odgoju i obrazovanju, naglašavanjem transcendentalno-aktivističke biti svakoga učenika, sveopćoj eksploziji informacija i kidanju niti koje sačinjavaju humane elemente društvenoga života.

Situaciju o kojoj pišemo opisao je Carlgren (1990: 307) sljedećim riječima: „Osjećaj stranosti i izolacije što ga mnogi učenici moraju oćutjeti u jednoj ovako oblikovanoj školi i nadalje se širi, te se sve intenzivnije doživljava. To se javlja kao neizostavna posljedica onoga za čim težimo“. Da bi promijenili navedeni trend, odgojno-obrazovne se djelatnice i djelatnici trebaju voditi mišlju da su svaka pojedinka i svaki pojedinac neponovljive individue koje se teže izraziti na različite načine. Nadalje, ova misao im pruža okvir za kreiranje školskoga i razrednoga ozračja koje potiče i institucionalizira kreativnost kao temelj odgojno-obrazovnoga procesa.

Prikaz shvaćanja kreativnosti kao transcendentalno-aktivističke karakteristike pojedinca unutar odgojno-obrazovnoga procesa nastavljamo mišlju Rudolfa Stainera: „Duh se međutim ne da tlačiti. Ustanove koje bi jedino sa stanovišta gospodarskog poretka htjele regulirati školstvo bile bi pokušaj ovakvog potlačivanja. Ono bi dovelo do toga da slobodan duh počev od svog prirodnog ustrojstva bude trajno revoltiran“ (Carlgren, 1990: 311). A nastojanje na razvijanju transcendentalno-aktivističkoga shvaćanja kreativnosti kao poželjnoga i blagotvornoga (kako u odgoju i obrazovanju tako i društvu u cjelini) legitimiramo Legrandovom (2001: 61) tvrdnjom da se „potraga za transcendentalnim temeljem ljudskoga dostojanstva [a time i kreativnosti

<sup>14</sup> Napisanim ne želimo sav teret prebaciti na odgojno-obrazovni sustav, već štoviše ističemo kako škola kao institucija ne raspolaže s dovoljno materijalnih te simboličkih resursa i društveno-političkoga legitimiteta kako bi značajnije mogla mijenjati postojeće stanje i društvene odnose. No osvještavanjem djelovanja otuđenja u odgojno-obrazovnom procesu moguće je ovu pojavu, korištenjem dijaloškoga pristupa, kritički analizirati. Opisana analiza složenoga socioekonomsko-političkoga konstrukta može omogućiti uvid u repertoar djelovanja koji učenicima i svim odgojno-obrazovnim djelatnicima stoji na raspolaganju, te ukazati na trenutna ograničenja i prostor mogućega djelovanja.

kako jedne od odrednica ljudskog dostojanstva] priznaje kao vrijedna i iskorištava kao takva“.

Ovaj pokušaj koncipiranja kreativnosti koja je u svojoj biti aktivistička i okrenuta čovjeku predstavlja odgovor na trenutno stanje unutar „previše učionica što, na svim odgojno-obrazovnim razinama, trenutno nalikuju ‘zonama sumraka’ iz kojih svaki trag kritičkog razmišljanja, samorefleksije i kreativnosti brzo migrira na prostranstva izvan škole gdje bivaju preuzete te upravljane korporativno orijentiranom medijskom kulturom“ (Giroux, 2011a: 130) u službi interesa neoliberalističke ideologije. Opisano stanje unutar previše učionica zrcali djelovanje distopije „kao najznačajnijeg [društvenog] projekta našeg vremena. [Distopija] ne predstavlja samo privremeno odsustvo Utopije, već političko obilježavanje kraja [svih] društvenih snova“ (Dinerstein i Neary, 1999: 3, prema McLaren, 2000: XXV), te nestanak svih kritičko-progresivnih ideala iz javnih prostora. Bauman i Donskis (2016: 8) ovo stanje sumiraju tvrdnjom kako su se „sve velike utopije izgubile“ (prema Giroux, 2018: 34) s postmodernoga obzora. Prihvaćajući ovaj opis postmodernosti, a pritom naglašavajući aktivistički aspekt kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu, transcendentalno-aktivističko shvaćanje kreativnosti predstavlja pokušaj suprotstavljanja njenoj instrumentalizaciji „povezujući je s političkim otporom [i] demokratskim borbama“ (Giroux, 2000: 66) koje nastoje humanizirati društvo u cjelini, pritom se oslanjajući na Freireov projekt čovjekova oslobođenja (Freire, 1970; 1974; 1993; 1996a; 1996b; 1998; 2000; 2014) i Girouxovu (1988; 1996; 1997; 2003; 2005; 2006; 2011a; 2011b; 2018) vjeru u aktivističke potencijale sektora civilnoga društva. Gradeći na Freireovom naslijeđu kreativnost promatramo smještenu unutar mreže društveno-političkih i ekonomskih odnosa moći (McLaren i Tadeu da Silva, 1993).

Smještanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu unutar strukture društveno-političkih odnosa moći pruža priliku za aktivnu emancipaciju učenika razvijanjem aktivističko-transcendentalnoga pristupa fizičkoj i društvenoj stvarnosti. Ovaj pristup kreativnosti koristi opisane odnose moći kao ishodište, metodu i jedan od sadržaja djelovanja.

Autor rada smatra kako odgojno-obrazovni djelatnici trebaju djelovati ujedinjeno idejom dijaloškoga odgojno-obrazovnog odnosa usmjerenoga kvantitativnom i kvalitativnom razvoju potencijala nastavnika, ravnatelja i svih uključenih u život škole te na prvom mjestu učenika za transcendentalno-ak-

tivističko sagledavanje trenutnih razvojnih tijekova, mogućnosti djelovanja i problema koje smatraju važnim za individualnu i društvenu emancipaciju koja moguće pretvara u stvarnost i nezamislivo u zamislivo (Gramsci, 1994). Potrebni su nam novi političko-obrazovni i obrazovno-politički narativi o mogućem svijetu koji idu dalje od usko određenih neoliberalističkih ekonomskih ciljeva 'neprekidnog rasta' te ukazuju na moguću budućnost društvene odgovornosti, solidarnosti i otpora (McLaren i Farahmandpur, 2005; Giroux, 2011b; 2018). Novi narativi „zahtijevaju prekid s dominantnim političkim strankama, stvaranje alternativnih javnih sfera za proizvodnju narativa demokracije te ideju politike koja obrazuje i ozbiljno shvaća pojedinačna tumačenja i [njima motivirana] posredovanja stvarnosti, [te njihov] odnos prema drugima“ (Giroux, 2014b: 12) i mogućnost postojanja drugačijega, humanijega svijeta. Mogućnost zamišljanja drugačijega, humanijega svijeta ne smije postati luksuz profesionalnih intelektualca, već kolektivno pravo čovječanstva (Chase, 2014 prema Giroux, 2014b), koje je nužno njegovati i kontinuirano razvijati kroz čitavu vertikalnu odgojno-obrazovnog sustava.

Dakako, kreativnost može rezultirati 'korisnim i beskorisnim' te 'opasnim i bezopasnim' produktom, bio on materijalni ili duhovni. Ako je svaki pojedinac transcendentalno kreativno i aktivistički orijentirano biće, kakve su posljedice ovakvoga shvaćanja kreativnosti za njegovu integraciju u odgojno-obrazovni proces? Zapravo nikakve, a razlog tome leži u činjenici da je istinska kreativnost sa svojom transcendentalno-aktivističkom biti, prema mišljenju autora rada, nemoguća u suvremenoj školi te odgoju i obrazovanju koji predstavljaju njene temeljne djelatnosti. Razlozi ovakva stanja su mnogostruki, a neki od njih su: postojeći ekonomsko-proizvodni odnosi, političke strukture moći, utjecaj hegemonije i ideologije vladajuće društvene grupe, instrumentaliziranje odgojno-obrazovnih ciljeva, konzumerizam kao prevladavajuća sociološka orijentacija, depolitizacija odgojno-obrazovnog procesa (Giroux, 1997; 1999; 2000; 2003; 2006; 2018; McLaren, 2000; 2007; McLaren i Farahmandpur, 2005; Apple, 1996; 2000; 2012; Žiljak, 2009).

U radu nismo željeli prokazati ijednu određenu društvenu grupu, već smo se „usmjerili prema [dominantnoj] ideologiji, [političko-ekonomskim] strukturama i mitovima koji pridonose reprodukciji“ (McLaren, 2007: 176) postojećega društveno-političkoga i ekonomskoga uređenja društvenoga sustava. Postojeći sustav nije moguće reformirati, već ga je potrebno iz temelja revolucionarizirati. Da bi opisano transcendentalno-aktivističko shvaćanje

kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu imalo šansu ostvarenja u praksi, potrebno je prvo mijenjati društvo, a ne čekati ono što se, prema mišljenju autora ovog rada, nikada neće dogoditi – odgojno-obrazovnu revoluciju. McLaren (2000: 105) navedeno potvrđuje kada kaže kako su „borbe za [transformaciju] odgojno-obrazovnog sustava suštinski povezane s borbama [koje se odvijaju] u globaliziranom teatru društveno-političkog života“ i o njima ovise.

Želimo istaknuti kako je jedna od mogućnosti za imanentno kreativni odgojno-obrazovni proces i *raškolovanje* kako ga opisuje I. Ilić (1972) te stvaranje *konvivialnog* (od engleske riječi *conviviality* koju prevodimo kao *ljudski, čovječan*) društva (Illich, 1973; Illich i Verne, 1976). Ovo društvo se oslanja na produktivnost svakoga pojedinca koja u sebi objedinjuje samostalni i kreativni odnos između osoba međusobno, te osoba i okoline. Govoreći o *raškolovanju* zalažemo se za pristup utemeljen na revoluciji, što znači analitičkim postupkom školu kao društvenu instituciju rastaviti kako bi mogli sastaviti ‘životnu’ školu usmjerenu prema ideji mogućega i humanijega svijeta. Pri tom je potrebno kreirati nove društveno-političke i filozofsko-semantičke kategorije te utopije (Badiou, 2012; Marcuse, 1968; 1969) unutar kojih će biti moguće promišljati svijet kvalitativno drugačiji od trenutnoga.



## SUMMA CREATIVA TRANSCENDENTAL

Svako razmatranje o određenim karakteristikama pojedinca kreće od autorova shvaćanja ljudske prirode. Ako za temeljne odrednice navedene prirode uzimamo transcendentalnost i aktivizam, polazimo od određenih pretpostavki ljudskoga djelovanja. Ono tada proizlazi iz opće ljudske 'biti' i usmjereno je prema životnoj stvarnosti koju nastoji oblikovati tako da što je moguće prikladnije zadovoljava (široko shvaćene) životne potrebe pojedinaca, a time i društva u cjelini. Kao metoda ostvarenja navedenoga cilja uzima se dijalog s proširenim značenjem.

Budući da kreativnost koncipiramo s naglašenom aktivističkom komponentnom, potreban je zajednički prostor u kojemu je moguće postaviti okvir i odrediti način te cilj kreativnoga djelovanja. Pri razmatranju kreativnosti u odgoju i obrazovanju navedeni zajednički prostor je učionica. No, da bi učionica mogla ostvariti ovu ulogu, potrebna je sadržajna, materijalna te prostorna transformacija koja će rezultirati promjenom pristupa iz formalnoga u dijaloški, sadržaja iz činjeničnoga u življenu svakodnevicu te prostora iz šablonskoga i nametnutoga u autentični i sukonstruirani.

No i kada bismo sve navedeno ostvarili u praksi bez promjena u stavovima, metodama te mogućnostima djelovanja odgojno-obrazovnih djelatnika, ne bismo postigli željene promjene. Za implementaciju transcendentalno-aktivističkoga shvaćanja kreativnosti u odgojno-obrazovni proces potrebno je kod odgojno-obrazovnih djelatnika osvijestiti njihovu ulogu javnih intelektualaca (Giroux, 2006; 2011a; 2014a) te ideoloških aspekata odgojno-obrazovnoga sustava. Na ovaj način se pripremaju za prelaženje granica (Giroux, 2005), što predstavlja neizostavan element shvaćanja kreativnosti koji je opisan u radu.

Konačno, kakve su posljedice navedenoga shvaćanja kreativnosti za školsku svakodnevicu? Autor ovog rada smatra kako su one gotovo nepostojeće, s obzirom na to da u suvremenoj školi prevladava instrumentalističko shvaćanje kreativnosti koje u središte postavlja konačni proizvod, pritom jasno povlačeći granice (na implicitnoj i eksplicitnoj razini) unutar kojih se mogu kretati ponuđena rješenja. Instrumentalističko shvaćanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu je neraskidivo povezano s političko-ekonomskim ideologijama koje zauzimaju hegemonijsku poziciju u

promatranom društvu te je stoga (ako želimo istinski kreativne odgojno-obrazovne institucije) potrebno simultano mijenjati društvo u željenom smjeru i revolucionarizirati odgojno-obrazovni sustav nastojeći među njima ostvariti sinergijski odnos.

## LITERATURA

- “Aktivizam“ u: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje Ravlić, S. (2018), ur. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. URL: (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=1226>)
- APPLE, M. W. (1996) *Cultural politics and education*, New York i London, Teachers College Press.
- APPLE, M. W. (2000) *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, 2. izd, New York i London, Routledge.
- APPLE, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*, Beograd, Fabrika knjiga.
- ARONOWITZ, S. (1993) Paulo Freire's radical democratic humanism. U: McLaren, P. i Leonard, P. (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York i London: Routledge, str. 8-25.
- ARONOWITZ, S. (2008) *Against schooling: Toward an education that matters*, Boulder i London, Paradigm Publishers.
- ARONOWITZ, S., i Giroux, H. A. (1993) *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*, Minneapolis i London, University of Minnesota Press.
- ARONOWITZ, S., i Giroux, H. A. (2003) *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Milton Park, Abingdon, Taylor i Francis e-Library.

- BADIOU, A. (2012) *The rebirth of history*, London i New York, Verso.
- BAUMAN, Z., i Leonidas D. (2016) *Liquid evil*, London, Polity.
- BERKOWITZ, R. (23. listopada 2016) Green Shoots. *Medium.com*. URL: (<https://medium.com/amor-mundi/green-shoots-c181b7e73927>)
- BRAJŠA, P. (1993) *Pedagoška komunikologija: Razgovor, problemi i konflikti u školi*, Zagreb, Školske novine.
- BRAJŠA, P. (2000) *Umijeće razgovora*, Pula, C.A.S.H.
- BRATANIĆ, M. (1993) *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja* 3. izd., Zagreb, Školska knjiga.
- BUTLER, J. (2002) *Gender trouble: Feminism and subversion of identity*, New York i London, Routledge.
- CARLGREN, F. (1990) *Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera*, Zagreb, Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- CHASE, K. (2014) The Other Public Humanities, *Chronicle of Higher Education*. URL: (<http://m.chronicle.com/article/Ahas-Ahead/143867>)
- DESFORGES, C. (2001) ur. *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.
- “Dijalog“ u: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje Ravlić, S. (2017a), ur. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. URL: (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=15101>)
- DINERSTEIN, A., i NEARY, M. (1999) Opening remarks on the labor debate. *Labor Studies Seminar Series*, str. 1–4, neobjavljeni rad.
- ĐELPI, E. (1976) *Škola bez katedre*, Beograd, BIGZ.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, New York, Seabury.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth, Penguin.
- FREIRE, P. (1974) *Education for critical consciousness*, London i New York, Continuum.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogy of the oppressed*, 30<sup>th</sup> anniversary edition, London i New York, Continuum.
- FREIRE, P. (1996a) *Pedagogy of freedom*, Landham, Rowan i Littlefield.
- FREIRE, P. (1996b) *Letters to Christina: Reflections on my life and work*, New York i London, Routledge.
- FREIRE, P. (1998) *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*, Boulder, Westview Press.
- FREIRE, P. (2000) *Cultural action for freedom*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review.
- FREIRE, P. (2014) *Pedagogy of commitment*, Boulder, Paradigm Publishers.

- FREIRE, P., i MACEDO, D. (1987) *Literacy: Reading the word & the world*, Connecticut, Bergin i Garvey.
- FROMM, E. (1986a) *Bekstvo od slobode*, Zagreb, Naprijed.
- FROMM, E. (1986b) *Čovjek za sebe: Istraživanje o psihologiji etike*, Zagreb, Naprijed.
- FROMM, E. (2000) *Umijeće ljubavi*, Zagreb, V.B.Z.
- GIROUX, H. A. (1987) Introduction: literacy and the pedagogy of political empowerment. U: Freire, P., i Macedo, D. *Literacy: Reading the word & the world*, Connecticut, Bergin i Garvey.
- GIROUX, H. A. (1988) *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Connecticut i London, Bergin i Garvey.
- GIROUX, H. A. (1996) *Fugitive cultures: Race, violence and youth*, New York i London, Routledge.
- GIROUX, H. A. (1997) *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*, Boulder i Oxford, Westview Press.
- GIROUX, H. A. (1999) *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*, Lanham, Rowman i Littlefield Publishers.
- GIROUX, H. A. (2000) *Stealing innocence: Youth, corporate power, and politics of culture*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2003) *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2005) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, New York i London, Routledge.
- GIROUX, H. A. (2006) *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2009) *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2011a) *On critical pedagogy*, New York, Continuum.
- GIROUX, H. A. (2011b) *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*, New York, Peter Lang Publishing.
- GIROUX, H. A. (2014a) *Neoliberalism's war on higher education*, Chicago, Haymarket Books.
- GIROUX, H. A. (2014b) *The violence of organized forgetting: Thinking beyond America's disimagination machine*, San Francisco, City Light Books.
- GIROUX, H. A. (2018) *The public in peril: Trump and the menace of american authoritarianism*, New York i London, Routledge.

- GIROUX, H. A., i Searls Giroux, S. (2004) *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*, New York, Palgrave Macmillan.
- GLASS, R. D. (2001) On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education, *Educational Researcher*, sv. 30 (2), str. 15–25.
- GRAMSCI, A. (1994) *Pre-prison writings*, New York, Cambridge University Press.
- HOOKS, B (1994) *Teaching to transgress: Education as practice of freedom*, New York i London, Routledge.
- ILIĆ, I. (1972) *Dole škole*, Beograd, Novinsko izdavačko poduzeće Duga.
- ILLICH, I. (1973) *Tools for conviviality*, Glasgow, William Collins Sons i Co.
- ILLICH, I., i Verne, E. (1976) *Imprisoned in global classroom*, London i New York, Writers and Readers Publishing Cooperative.
- ISLAMOVIĆ, E. (2013) *Sociologija obrazovanja*, Bihać, Pedagoški fakultet univerziteta u Bihaću.
- JACKSON, P. (1968) *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart i Winston.
- JUDT, T. (2010) *Ill fares the land*, New York, The Penguin Press.
- LANGER, E. J. (2005) *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*, New York, Ballantine Books.
- LEGRAND, L. (2001) *Moralna izobrazba danas: ima li to smisla?*, Zagreb, Educa.
- MARCUSE, H. (1968) *Čovjek jedne dimenzije: Rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva*, Sarajevo, Izdavačko poduzeće Veselin Masleša.
- MARCUSE, H. (1969) *An essay on liberation*, Boston, Beacon Press.
- MASLOV, A. H. (1982) *Motivacija i ličnost*, Beograd, Nolit.
- MAYO, P. (2015) *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci*, New York i London, Routledge.
- McLAREN, P. (1997) *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, Westview Press.
- McLAREN, P. (2000) *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Landham, Rowman i Littlefield.
- McLAREN P. (2007) *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Boston, Pearson.

- McLAREN, P., i TADEU DA SILVA, T. (1993) Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory. U: McLaren, P. i Leonard, P. (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York i London, Routledge.
- McLAREN, P., i GIROUX, H. A. (1997) Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. U: McLaren, P. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, Westview Press.
- McLAREN, P., i FARAHMANDPUR, R. (2005) *Teaching against global capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy*, Landham, Rowan i Littlefield.
- McMURTRY, J. (1998) *Unequal freedoms: The global market as an ethical system*, Hartford, Kumarian.
- SEITZ, M. i HALLWACHS, U. (1997) *Montessori ili Waldorf?*, Zagreb, Educa.
- SEITZ, R. (1994) Kreativit in schule und gesellschaft. U: Zopfl, H., (ur.) *Kreativitat in schule und geselchaft*, Donauworth: Verlag Ludwig Auer.
- SHOR, I. (1992) *Empowering education: Critical teaching for social change*, Chicago i London, The University of Chicago Press.
- SHOR, I. (1993) Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. U: McLaren, P. i Leonard, P. (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York i London, Routledge.
- SOTIRIS, P. (2014) The New "Age of Insurrections" and the Challenges for the Left (Thoughts on the Aftermath of the Turkish Revolt). U: Gezin, U. B., Inal, K., i Hill, D. (ur.), *The Gezi revolt: People's revolutionary resistance against neoliberal capitalism in Turkey*, Brighton, Institute for Education Policy Studies.
- ŠIRANOVIĆ, A. (2012) Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturalno osjetljive škole. *Pedagogijska istraživanja*, god. 9, sv. (1-2), str. 191–201.
- TABLOT, M. (2006) *Holografski svemir*, Zagreb, Teledisk.
- TOURAINÉ, A. (1998) *Postindustrijsko društvo*, Beograd, Plato.
- "Transcendentalno" u: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Ravlić, S. (2017b), ur. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. URL: (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62015>)
- VUJČIĆ, V. (2005) Političko obrazovanje i modeli demokracije. *Politička misao*, god. 42, sv. 2, str. 55–75.

- WEISSGERBER, J. (1978) Humanizacija — amorizacija. *Obnovljeni život*, god. 33, sv. 6, str. 486–502.
- YOUNG, I. M. (2000) *Inclusion and Democracy*, New York, Oxford University Press.
- ŽILJAK, T. (2009) Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja. *Odgojne znanosti*, god. 11, sv. 2, str. 431–446.

## CREATIVITY AS A TRANSCENDENTAL-ACTIVIST CHARACTERISTIC OF THE INDIVIDUAL

IVAN BEROŠ

*Faculty of science and education, University of Mostar*

### ABSTRACT

**KEYWORDS:**  
*classroom as shared space of hope, critical pedagogy, dialogic approach, humanisation, neoliberalism*

*The aim of this paper is to clarify the notion of a transcendental-activist creativity as well as to consider the possibilities and preconditions for its realization in the educational process. The paper begins with the description of the 'image' of pupil's nature that is considered necessary for the practical realization of this form of creativity. The experience of human non-completion and the possibility of continuous development is emphasized. Dialogue, as a method of practical realization of transcendental-activist creativity, is understood as an open expression and sharing of one's own thoughts, ideas and aspirations with other people without hiding and fear of possible failures or unpleasant experiences. Since the institutionalized educational process takes place in the classrooms, the classroom is described as a shared space of hope which enables democratic engagement and struggle for changes in the context of the wider shared spaces of democratic and activist action. Democratization of classrooms, which is a necessary element of transcendental-activist creativity, creates a climate that sets the necessary conditions for discussion of social issues, crossing of preconceived boundaries and critical questioning of dominant neoliberal discourse. Dialogue as a medium and a dialogic approach as a method of creative agency is directed to the reversal of the effects of a traditional elitist concept of creativity that is treated isolated from a wider society and addressed exclusively to particularly talented individuals. The author feels that it is unlikely that in the near future a change in the dominant conception of creativity in the educational process will occur and therefore creativity will continue to be predominately defined a transformation of the existing. Reasons for this state of affair are situated in the dominant economic and political mode of organization of the society as a whole, and the educational system as a one of social subsystems.*