

Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji

UDK: 37Buber, M.:371.4Steiner

Pregledni članak

Primljeno: 18. 05. 2018.



Lasta Pavić Orešković¹
lastapo@gmail.com



Doc. dr. sc. Draženko Tomić²
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
drazenko.tomic@ufzg.hr

Sažetak

Rad se bavi temeljnim obilježjima filozofije dijaloga (dijalogike) Martina Bubera. Izložena su bitna obilježja dijaloga, odnosa, odnosno susreta, onako kako ih izražava Buber kroz *ja-ti* i *ja-ono* stav. Sagledan je pedagoški pristup utemeljen na filozofiji dijaloga te je ukazano na asimetričnost odgojno-obrazovnog odnosa, ulogu odgojitelja koji bi odnos trebao sagledavati kroz prizmu odgojenika, odgojiteljeve bitne osobne i profesionalne kvalifikacije. Istaknuta je važnost odgoja osobne i društvene odgovornosti kroz odgoj stvaralaštva i zajedništva.

¹ Lasta Pavić Orešković, dipl. iur., nakon karijere u području međunarodnog prava osiguranja, pomorskog i korporativnog prava te odvjetništva, okreće se predškolskoj pedagogiji, završava studij waldorfske pedagogije pri IWP u Zagrebu te preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Članica je Instituta za waldorfsku pedagogiju u Zagrebu.

² Draženko Tomić na odsjecima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u Čakovcu i Petrinji izvodi kolegije iz polja filozofije. Uz pitanja vezana za filozofiju odgoja propitkuje vrednote, religijske i filološke teme. Radovi su mu na poveznici: <https://bib.irb.hr/lista-radova?autor=338055>

Uočeno je da dijalogika ima niz dodirnih točaka s waldorfskom pedagogijom, a istaknute su: odgoj duhovnosti i moralno-etički odgoj, neposredno iskustvo s prirodom, zadovoljavanje dnevnih potreba, specifičnost razvoja socijalnih kompetencija, upoznavanje fenomena svijeta i čovjeka kroz odgoj umjetnošću, inzistiranje na indirektnom poučavanju bez analitičko-racionalnog te stvaranje uvjeta za samoodgoj.

Ključne riječi: Martin Buber, filozofija dijaloga, dijalogika, waldorfska pedagogija

1. Buberova dijalogika

Mordecai Martin Buber rodio se u Beču 1878. Majka ga je napustila kad je imao 4 godine i razvela se od Martinova oca. Ovdje to spominjemo zato što je jedan jedini susret s njom, u Martinovim ranim tridesetim godinama, on označio kao prototip *nesusreta*, što mu je u konačnici pomoglo naučiti što je to istinski susret. Prije nego se 1892. preselio k ocu u Bukovinu, Martin je stanovao u Ukrajini kod bake i djeda po ocu. Studirao je u Beču, Leipzigu, Zürichu i Berlinu. Prije II. svjetskog rata bio je vođa cionističkog pokreta u Europi. Njegov se program temeljio na kulturnoj obnovi. Među Buberovim značajnijim književnim pothvatima valja istaknuti projekt prikupljanja i tiskanja hasidskih priča. Svoje glavno djelo *Ja i Ti* pisao je u vremenu od 1916. do 1923., kada je i objavljeno. Godine 1961. okončao je prijevod *Starog zavjeta* na njemački (Rebić, 1991., 117-127; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2017).

1.1. Filozofija Martina Bubera – susret, odnos, dijalog

Buberova filozofija dijaloga (dijaloška filozofija, dijalogika) prvenstveno se odnosi na objašnjavanje međuljudskih odnosa, kaže Milan Damnjanović u predgovoru prijevoda Buberove knjige *Ja i ti* (1977.), međutim ne i isključivo na njih nego i na univerzalno. *Ja* od kojeg polazi Buber uvijek je faktično *ja*, ljudsko, konkretno *ja*, stvarni čovjek, nikako ne ontološki subjekt. To *ja* uspostavlja odnos sa svijetom stvari (*ono*) gdje vlada *uzročnost i nužnost, iskustvo i upotreba*. Ovisno o pojedinačevom držanju, stavu, namjeri, taj prvotni odnos *ja-ono* može prerasti ili ne prerasti u odnos *ja-ti*, pa i vratiti se na primarni *ja-ono* odnos. Odnos *ja-ti* određen je s trima komponentama: neposrednost, uzajamnost i *sfera između*. Neposrednost i uzajamnost valja protegnuti na sve odnose, kako one međuljudske tako i na odnose prema prirodi i duhovnim bitima (idejama). *Sfera između* jest odlučujuća za susret, tiče se *ja* i *ti* bića, iz nje *ja* i *ti* potječu i u njoj se zbiva susret. Međutim, ona nije niti u jednom od

partnera niti u oba partnera zajedno, nego upravo između njih, nije razdvojnica, niti fenomen koji bi narušavao odnos neposrednosti i uzajamnosti. To je jezik, ljubav, duh... (Damjanović, 1977.).

Buber s velikim poštovanjem pristupa drugom *ti*. Otud i kaže kako susret nije i ne može biti čin *ja*, nego je prije čin drugog, *ti*, čija susretljivost, naklonost i milost omogućuju susret. *Ja i ti* ne ostvaruju susret kao gotova i završena bića, nego oni sami tek proizlaze iz susreta. (Dodajmo kako Buber – vrlo ambiciozno – stav i odnos podiže na razinu prafenomena, koji prethodi onima koji se susreću.) Djelovanjem partnera koji u susretu „teku“ jedan prema drugom nastaje *međuljudska zajednica*. Naprotiv, *socijalna zajednica mi* nastaje onda kad partneri „teku“ jedan *kraj* drugog, usmjereni prema nekom zajedničkom društvenom cilju. Socijalna zajednica (pojedinci koji slušaju neko izlaganje) „teče“ paralelno s međuljudskom zajednicom (iste pojedince prožimaju prijateljske, obiteljske i druge veze) (Damjanović, 1977.).

Može li svakodobni čitatelj shvatiti Buberovu misao: „... ne postoji nikakvo *Ja* po sebi, nego samo *Ja* u osnovnoj riječi *Ja-Ti* i *Ja* u osnovnoj riječi *Ja-Ono*“ s početka knjige *Ja i ti*, shvatiti kao stav da čovjek ne egzistira sam zbog sebe i sam sa sobom, nego da su svi aspekti njegove egzistencije, življenja i djelovanja usko povezani s *ti* i s *ono*? Ta Buberova misao – vrlo ambiciozno – u prvi plan stavlja kvalitetu čovjekovog odnosa prema svakom i svačem što ga okružuje u svakom trenutku njegovog bivanja te prema kvaliteti tog odnosa određuje kvalitetu apsolutno svakog trenutka kojeg živi.

Krenemo li od Buberove temeljne teze da se samo tamo gdje su sva sredstva razorena zbiva susret (Buber, 1977.), onda razumijemo njegova susljedna tumačenja o *neposrednom* i *recipročnom* odnosu u koji se ulaže cijelo vlastito biće, o odnosu darovanog *ti* i nekog *ja* u kojem je svako sredstvo prepreka, u kojem nastaje istovremeni odnos izabranosti i izabiranja, odnos istovremeno pasivan i aktivan, odnos u koji Buber uvodi novi iracionalni element: *milost*. Teško je ne oteti se dojmu kako je svaki ovako opisani odnos s nekim *ti* u svojoj biti isključiv odnos. Kindić (2010.a) nalazi kako ovakav odnos *ja* prema *ti* podrazumijeva izdvajanje *ti* iz okoline, usredotočenost čitavog *ja* na komunikaciju s *ti*. Ono što nije *ti* tone u pozadinu, da bi *ti* dospjelo u prvi plan, kao nešto jedinstveno i izuzetno naspram *ja*. To nije nekakav svjestan, brižljivo planiran čin izdvajanja i isključivanja sveg drugog iz okoline nego moć samog odnosa koja obuhvaća i uvlači na neobjašnjiv način. Naravno, susreti se razlikuju kvalitetom i intenzitetom ovisno o tome kakva se ličnost nalazi u susretu (Kindić, 2010.a).

Buber čini distinkciju između realnog i stvarnog života. *Stvarni život* obilježen je osnovnom sintagmom *ja-ti* i susretom. Upravo je stvarni život presudan za čovjeka, njemu treba težiti, njega osvijestiti jer samo on dovodi k smislu svekolikog i

osobnog postojanja. *Realni život* je neminovnost obilježena osnovnom riječju *ja-ono* i utilitarnošću (Kindić, 2010.b). Lako uočavamo neminovnost stalne izmjene aktualnog i latentnog stanja. Već smo spomenuli Buberovo iskustvo da svako *ti* nakon nekog vremena prelazi u *ono*, ali i svako *ono* ima potencijal postati *ti* (nekom *ja*). Čim odnos *ja-ti* prestane zadovoljavati kvalitetu neposrednosti, uzajamnosti, prisutnosti, *ti* prelazi u *ono*. Ova stanja ne slijede jedno drugo, nego su isprepletana zbivanja u njihovoj dubokoj dvojnosti (Buber, 1977).

Ja u osnovnom odnosu *ja-ono* nalazi se naspram mnoštva sadržaja koji su stvar prošlosti, ne sadašnjosti. Izostaje prisutnost, nema susreta, pa ni bitnog odnosa. Neprisutno *ono* jest stvar minulosti. To su, pojašnjava Buber, predmeti kojima čovjek raspolaže, empirijski ih saznaje i upotrebljava. Čovjek u prošlosti dok ih upotrebljava, ne u sadašnjem odnosu s njihovim *ti*: „... predmet nije trajanje, nego mirovanje, zastajanje, prekidanje, odupiranje, izdvajanje, odsustvo odnosa i prezentnosti ... [pa se] ... suštine žive u sadašnjosti, predmetnosti u prošlosti“ (Buber, 1977, 35). Neočekivano, umjesto da čovjekova sposobnost za odnos s vremenom raste, ona se prema mišljenju našeg autora smanjuje proporcionalno rastu naše sposobnosti predmetnog saznavanja i iskorištavanja. Tako, čovjek sve više ima i sve manje jest, umjesto u stvarnosti, živi u realnosti, umjesto u sadašnjosti i punoći trenutka susreta životari u prošlosti što odnose među ljudima i život u zajednici bespoštedno gura u bezličnost i otuđenje, razara zajednicu, stimulira kolektivitet, negira pojedinca (Buber, 2002.; Kindić, 2010.b).

1.2. Vremenski tijek u postanka odnosa *ja-ti* i *ja-ono*

Do svoje temeljne tvrdnje „u početku je odnos“ Martin Buber je došao promatrajući način na koji komuniciraju pripadnici primitivnih naroda, posebno oni kod kojih je komunikacija još uvijek većim dijelom intuitivna. Oni doživljavaju ljude i svijet kao cjelinu pa im je i izražavanje jezgrovito, s manje riječi koje imaju više značenja. To znači da u percepciji i izražavanju nastupaju manje analitički i manje refleksivno. Poruke dobivaju trenutnim cjelovitim doživljajem kontakta (susreta) jer su u značajnoj mjeri još uvijek povezani sa svijetom kao cjelinom bez razdjelnica između sebe i onog što je naspram njih (Buber, 1977).

Svoje spekulativno tumačenje tijeka postanka (a tim i značenja) riječi (odnosa, stavova) *ja-ti* i *ja-ono* Buber prikazuje i na razvoju djetetove svijesti. Prije rođenja, život je djeteta, kaže, „čista prirodna povezanost“, „uzajaman tijek“, „tjelesno uzajamno djelovanje“, jednom riječju, univerzalna povezanost. Ovdje je pod utjecajem hebrejske mitologije (čovjek u majčinom tijelu sve zna, ali s rođenjem to zaboravi). Ta povezanost ostaje u čovjeku „kao slika tajne želje“ za kozmičkom povezanošću „bića koje je počelo voditi svoj život sa svojim istinskim *Ti*“. Jer, nastavlja pojašnjava-

vati, „... svako ljudsko dijete počiva u utrobi Velike Majke, u još neizdiferenciranom i neuobličenom prasuvijetu“, a iz njega se izdvaja kako bi stupilo u osobni život. Samo u *tamnim trenucima* (i snovima) mu se ponovo približava (Buber, 1977.).

Djetetu je dat rok da s duhovnom povezanošću, tj. odnosom, zamijeni prirodnu povezanost, svijet koji progresivno gubi. Uspoređuje stanje svijesti djeteta sa stanjem svijesti u primitivnim kulturama gdje dijete živi od sna do sna u sjaju i odsjaju susreta. Izvornu sklonost prema odnosu nalazi u najranijem i najmaglovitijem stupnju djetetovog razvoja, još i prije negoli je dijete sposobno opaziti pojedinačne stvari. Zadržavanje djetetove pažnje na crvenoj šari na tapetama, njegov susret s plišanim medvjedićem trenutci su u kojima dijete opaža neko tijelo u njegovoj punini. Naglašava da nije riječ o spoznavanju nekog predmeta, nego da se radi o razgovoru sa živim sugovornikom, težnji da se sve prevede u *ti*, nagonu za odnosom sa svim i svačim. U ovom kontekstu vrlo je važno čuti Buberovu tvrdnju da nije točno da dijete tek onda opaža neki predmet kad je stavljeno u odnos s njim jer je sklonost za odnos prvobitna.

Postvarivanje je kasniji produkt, kaže Buber, koji proizlazi iz disocijacije pradoživljaja, rastavljanja združenih partnera - kao u slučaju nastajanja *ja* - ali, „... u početku je odnos – kao kategorija bića, kao spremnost, kao kalup, model duše, *a priori* odnosa; *urođeno Ti*“. U nagonu za kontaktom, dalje pojašnjava, pri čemu je nagon najprije za taktilnim, zatim za optičkim dodirivanjem drugog bića, brzo se izražava urođeno *ti*, tako da ono na sve jasniji način izražava recipročnost, nježnost (Buber, 1962. i 1977.).

1.3. Čovjek postaje *ja* u dodiru s *ti*

Tek sad može biti konstituirana druga osnovna riječ, *ja-ono*, govori Buber (1977.) te nastavlja ukazujući da sad tek iskršava izlučeno preobraženo *ja* koje se iz supstancijalnog obilja skupi u funkcionalnu jednodimenzionalnost jednog utilitarnog subjekta sklonog empirijskom saznavanju, potpuno posvećenog „*Onom* za sebe“, prožima se njime i s njim se udružuje u drugu osnovnu riječ. Postavši *ja*-čovjek, koji kazuje *ja-ono*, postavlja se pred stvarima umjesto da ih uzme naspram sebe i uspostavi protok aktivne razmjene. Taj čovjek stvari objektivizira, promatra ih pojedinačno, uređuje ih, izolira ih zbog promatranja, grupira ih, upoznaje stvari kao zbirove osobina. Nema prema njima odnos isključivosti, niti univerzalnog jedinstva. Prostorno, vremenski i uzročno povezuje stvari. Svaka stvar sad ima svoje mjesto, tijek, mjeru, uvjetovanost (Buber, 1977.).

Stvari iz *ja-ono* stava podložne su vremenskom i prostornom uređivanju, ali nisu nužno odraz poretka svijeta, zaključuje se iz Buberovih prikaza. Osnovne privilegije svijeta *onog*, kako ih Buber naziva, su koherentnost u prostoru i vremenu te poten-

cijal ulaska u relacijski proces i prerastanje u *ti*. Nadalje, ukazuje na paradoks, iako nam je *ja-ti* odnos ideal, pa u tom smislu bivstvovanje, jedinstvo, sadašnjost, a ne izdvojenost i minulost, „... živjeti se ne može u pukoj sadašnjosti, ona bi nas razorila ako se ne bismo pobrinuli da brzo i temeljno bude nadiđena, ali se može živjeti u pukoj minulosti, štoviše samo se u njoj može organizirati život...“. Iz toga proizlazi dalje paradoksalan zaključak: „... bez *Onog* čovjek ne može živjeti, ali tko živi jedino s njim nije čovjek“ (Buber, 1977, 48-53).

Kindić (2010.b) se pita može li odnos koji nije odnos s čovjekom (s anorganskom prirodom, biljkama, životinjama, entitetima iz područja kulture i božanskom sferom) imati isti stupanj uzajamnosti kao odnos s čovjekom. Buber na nekim mjestima (2002.) opisuje vlastita mistična iskustva u odnosu s tim stvarnostima. Shvaća ih kao svojevrsno znakovno pismo vječnog *ti*. Buber tvrdi na više mjesta kako se produžene linije odnosa sijeku u vječnom *Ti*. Može se zaključiti kako se u svakom nesavršenom odnosu s konačnim *ti* naslućuje obris vječnog *Ti*, onog *Ti* koje ne može postati *ono* (Kindić, 2010.b).

2. Buberovo shvaćanje odgojno-obrazovnih procesa

Kindić podvlači važnost Buberove filozofije za sve one koji se bave odgojno-obrazovnom problematikom zato što Buberova *misaona figura odnosa* vodi k odnosu kao temelju. Upravo inzistiranjem na odnosu, Buber stavlja pod upitnik centralnu poziciju subjekta, a time i sam metafizički temelj novovjekovne epohe: „... pošto je u osnovi novovjekovne epohe kartezijanska metafizika subjektivnosti, koja čovjeku-subjektu dodjeljuje status mjere svih stvari, neophodno je da čovjek samom biću prizna centralnu poziciju, a on se zadovolji receptivnom pastirskom ulogom onog koji osluškuje zov bića“ (Kindić, 2010b, 151). U tom se smislu u Buberovoj filozofiji težište s djelatnosti pomiče na partnerski odnos što onom Drugom vraća pravo na samostalnost i vlastiti identitet. Tako Drugi nije tek puki objekt ovladavanja i posjedovanja, gospodarskog iskorištavanja, znanstvenog istraživanja i tehničke manipulacije, nego potencijalni suputnik i partner u egzistencijalnoj komunikaciji (Kindić, 2010.b).

Buber je 1925. u Heidelbergu na Trećoj međunarodnoj pedagoškoj konferenciji održao predavanje o odgoju i obrazovanju. Buber tu ne govori o metodici podučavanja, nego o pedagoškom stavu odgojitelja i učitelja (Weinstein, 1975.). Predavanje počinje činjenicom da „u tom istom trenutku na Zemlju stupaju novorođena djeca – duše koje još nisu razvijene, ali su spremne razviti se, novota koja izranja, primarna potencija. Ta je potencija stvarno dijete, fenomen jedinstvenosti koji je više od sa-

mog rađanja i rođenja, milost uvijek novog početka. Tu milost ne bi trebalo potratiti nego bi kao moć novog trebala biti sačuvana u svrhu obnove. Slova buduće povijesti otisnuta su nepredvidivim odlukama budućih generacija. Nemjerljiva je uloga koju u tome igra svaki ljudski stvor. Generacije koje pristižu mogu promijeniti svijet“ (Buber, 2002, 98-99).

U nastavku predavanja Buber se pita što uopće znači razvoj kreativnih snaga te odgovara da to podrazumijeva postojanje nekih mogućnosti i zadatak kultiviranja tih mogućnosti. Odgojno-obrazovna nastojanja koja žele prepoznati i razvijati kreativne sposobnosti trebaju dosegnuti *instinkt stvaranja* – temeljni, autonomni i nederivativni instinkt – potrebu stvarati predmete, imati vlastiti udio u nastajanju predmeta, biti subjekt u događanju proizvodnje. Taj instinkt jest *strast* koja izražava sebe svijetu (činiti), a ne grabi svijet za sebe (*imati*) niti zadire u tuđe živote (*požuda*) (Buber, 2002.). Tumačeći ovu Buberovu misao, i Weinstein (1975.) nalazi kako uslijed tog instinkta dijete nije tek zadovoljni promatrač događanja, nego subjekt koji želi aktivno sudjelovati u stvaranju nečega čega prije nije bilo.

Iako je *instinkt stvaranja* vrlo značajan za odgoj i ključno je prepoznati ga kao održivo sredstvo u odgojno-obrazovnom procesu, nije ključno osloboditi taj instinkt, nego je ključno nadzirati u kakve će spojeve on ući. Odgojno-obrazovni proces ne smije ići za tim da njeguje *stvaralački instinkt* kao takav (jer bi to čovjeka odvelo u novu usamljenost čovjeka, stavilo pojedinca samog nasuprot svemu), nego ga treba usmjeriti ka zajedničkom poduhvatu, zajedništvu s drugim ljudima (Buber, 2002., Weinstein, 1975.). Zato Buber kaže kako je stvarni odgoj omogućen kroz jedan drugi instinkt, *instinkt zajedništva*. Odgoj znači rast i postajanje, a oni su mogući samo kroz međuljudske odnose, kroz susret – ne kroz samoću. Odgoj je čin čovjeka uključena u suradnju s drugim ljudima. Sve to, pak, nisu funkcije *instinkta stvaranja* nego *instinkta zajedništva*. Zajedništvo, kao autentičan ljudski odnos, jezgra je odgoja, a njegov je proces dijalog. Dijalog ima mnoga lica, i ne mora uvijek biti verbalni (Weinstein, 1975.).

Buber razlikuje tri glavna oblika dijaloških iskustava, za koje smatra da su temelji međuljudskih odnosa. Iskustvo svjesnosti, iskustvo uključivanja te iskustvo prijateljstva. *Iskustvo svjesnosti* ilustrira na primjeru dvaju sugovornika koji se prepiru. Svaki od njih zastupa svoje stajalište. Odjednom postaju svjesni jedan drugoga i sugovornikovog stava. Prema Buberu takav doživljaj suparnika, iako ovaj i dalje ostaje suparnik, predstavlja iskonsku komunikaciju i istinski *ja-ti* odnos. Taj dijalog označava kao djelomičan i nepotpun, odnosi se na čovjeka samo kao na duhovnu osobu te izostavlja punu realnost njegovog života i cijelog bića. Radi se o dijalogu samo na intelektualnom nivou, ne i na dijalogu najvišeg ranga (Weinstein, 1975.).

Iskustvo uključivanja jest dijalog višeg ranga i čini bit odnosa između odgajatelja i odgojenika. Učenje može, prema Buberu, biti kontinuirano i slučajno. Cijela okolina, priroda i društvo (dom, ulica, jezik, muzika, znanost) uče ljudska bića čistim samim kontaktom i neizravnim djelovanjem. S druge strane, pravi odgoj mora biti svrhovit, namjerno željen, razumljivo proveden od strane odgajatelja. U tom procesu odgajatelj svrhovito i svjesno odabire postojeći svijet za dijete. To znači da su odgajatelju dane odlučne stvarne snage da odabere za učenika svijet koji je koncentriran i očitovan u njemu, odgajatelju. Na taj način svijet postaje istinski subjekt odgojnog učinka kroz odgajatelja. Ovaj proces odabira svijeta za odgojenika odvija se kroz drugi tip dijaloga, kroz *iskustvo uključivanja*. U tom iskustvu odgajatelj mora biti ne samo svjestan učinka svog djelovanja na odgojenika, nego mora moći vidjeti sebe i svoj utjecaj kroz odgojenikove oči. Mora moći biti svjestan kako su okolina i događaji viđeni *s one strane*, s točke gledišta odgojenika. Uključenje ne znači tek prepoznavanje djetetove individualnosti, ili doživljavanje njega kao duhovne osobe, ili priznavanje njega kao osobe. Uključenje znači da odgajatelj *uhvati sebe gledajući se s one strane* te osjeti kako utječe na drugo ljudsko biće. Odgajatelj tek tada prepoznaje stvarnu granicu, krsti svoju vlastitu volju u stvarnosti, čini ju stvarnom voljom i obnavlja svoj paradoksalni legitimitet. Učitelj stječe uvid u potrebe učenika uviđajući istovremeno i za čim ne postoji potreba (Weinstein, 1975.).

Iskustvo prijateljstva. U odgoju odnos/iskustvo mora biti jednostrano, tj. neravnopravno. Onog trena kad odgojenik bude u stanju pogledati *s one strane* urušava se odgojno-obrazovni odnos. Odgojenik gleda odgojno-obrazovni odnos samo sa svoje strane, ne i s odgajateljeve. U suprotnom bi nastao odnos prijateljstva (Weinstein, 1975.).

Buber je smatrao da su poučavanje i odgoj nerazdvojni od činjenja, da je učenje beskorisno bez življenja te da nagomilavanje znanja (kaže: instruiranje) ne predstavlja odgoj. Naučeno se treba odražavati u dinamičnim životnim iskustvima, ne smije postajati svrhom samo sebi, mora voditi do činjenja do djela. S druge strane, življenje bez učenja može voditi ka postignućima, ali postignućima za što, pita se. Društveni ciljevi i svrhe, kultura i civilizacija, prenose se kroz odgojno-obrazovni proces. Bez odgojno-obrazovnog procesa koji povezuje generacije društvo se ne može oduprijeti propadanju (Weinstein, 1975.).

2.2. Odgoj „velikog karaktera“

Buber sugerira da odgojitelj treba imati u vidu ne samo odgojenikove individualne (buduće) funkcije, nego se treba zanimati za osobu u cjelini, kako u stvarnosti trenutka u kojem živi, tako i u odnosu na njezine mogućnosti. Smatra da odgojitelj može pripomoći u oblikovanju karaktera (slijed činjenja i stavova). Karakter poima

kao zadatak na koji cilja odgojni proces (Buber, 2002.). Solares također nalazi da se Buberov odgoj svodi na odgoj karaktera (Solares, 2011.).

Uz prikladnu metodu može se vrlo učinkovito podučiti matematiku, pa i one skromnijih intelektualnih mogućnosti. Međutim, podučiti karakter postaje problematično. Ukoliko se pokuša npr. objasniti da je zavist vrijedna prezira, mogao bi se osjeti prikriveni otpor onih koji su siromašniji; ako se pokuša objasniti da nije dobro zlostavljati slabije, javlja se suspregnuti podsmjeh snažnijih; ako se pokuša objasniti da laganje uništava život, dogodi se nešto zastrašujuće: najgori lažljivci pišu izvrsne eseje o razornoj snazi laganja (Solares, 2011.). Učinio sam fatalnu grešku podučavajući etičnost, kaže Buber: „... ono što sam rekao prihvaćeno je kao važeća valuta znanja, a ništa od toga nije transformirano u tvar koja oblikuje karakter“ (Buber, 2002, 124).

Buber kaže da nije problem u obrazovanju kao takvom – učenici većinom žele nešto naučiti. Međutim, ako osjete da se želi odgajati njihove karaktere, onda pružaju otpor, iz različitih razloga. Slijedom toga, pita se Buber (2002, 124) treba li kriti namjeru odgajanja karaktera, povući se, izbjegavati je? Odgovor je: Ne! Nije dovoljno pobrinuti se da odgoj karaktera nije sadržan u izlaganju, niti da je možda prikriven u mudro raspoređenim intervalima. Pa i onda ako odgojenik ne primijeti skriveni motiv on će imati negativan učinak na postupke samog odgojitelja time što će ga zakidati u izravnosti u kojoj se sastoji njegova snaga. Samo svojim cijelim bićem, kaže, svom svojom spontanošću može odgajatelj istinski utjecati na cijelo biće svog odgojenika. Solares (2011.) izvlači Buberovu misao kako za odgoj karaktera nije nužan moralni genije, ali je potreban čovjek koji je svojom cjelovitošću živ i koji je sposoban komunicirati sebe izravno nazočnim su-bićima.

Kako smo vidjeli, Buber nam je posvijestio važnost vlastitog primjera koji djeluje odgojno. U tom smislu možemo prihvatiti njegovu misao da sve i svatko utječe na oblikovanje karaktera. Međutim, odgajatelj se razlikuje od drugih po tome što ima želju sudjelovati u stvaranju otisaka na nečijem karakteru, kako kaže, te svojom *svjesnošću* u očima osobe koja odrasta predstavlja određeni *izbor* onog što jest *ispravno*, onog što *treba* biti. Upravo u toj želji i svjesnosti, navodi, nalazi svoj fundamentalni izraz poziv učitelja/odgajatelja. Iz njih on može izvući nekoliko spoznaja: *poniznost* jer je tek jedan element u punini života i *samosvijest*, jer je jedino postojeće koje želi utjecati na cijelu osobu, *odgovornost* za odabir stvarnosti koju predstavlja učeniku i konačno svijest o važnosti odgojenikova povjerenja. Iz povjerenja javlja se pitanje. Odgojenik nauči pitati, odgajatelj odgovara, i proces dijaloga među njima započinje (Weinstein, 1975.).

Buber naglašava važnost atmosfere povjerenja. Isto se stječe ne toliko nastojanjem, koliko izravnim i iskrenim sudjelovanjem u životu ljudi kojima se čovjek bavi.

To znači preuzimanje odgovornosti koja proizlazi iz takvog sudjelovanja. Buberovskim rječnikom rečeno: nije odgojno-obrazovna namjera ta koja donosi plodove nego odgojno obrazovni susret. Ako ovakav pristup učitelja prema učeniku ukazuje sudjelovati u njegovom životu svjestan odgovornosti, onda sve što se događa među njima može otvoriti put odgoju karaktera (Buber, 2002.).

Odgojitelj bi ipak trebao biti svjestan i granica odgoja. On ne može uvijek očekivati slaganje s odgojenikom, čak i kad uživa njegovo povjerenje. Mora imati na umu da i sukobi, pod uvjetom da se odvijaju u zdravoj atmosferi, imaju odgojno-obrazovnu vrijednost. Upravo je sukob s učenikom najveći test za učitelja – mora se svim srcem služiti svojim uvidom i ne smije otupiti oštricu svog znanja, ali istovremeno mora imati spreman zacjeljujući lijek za ranjeno srce (Buber, 2002.).

Spomenuto povjerenje osnova je za krajnji cilj odgoja: njegovanje i potpora razvoju *velikog karaktera*. Veliki karakter nije sustav načela i navika, ne slijedi unaprijed određena načela ili navike, nego onaj karakter koji svojim djelima i stavovima u danj situaciji preuzima odgovornost. Takvom se karakteru u konkretnoj situaciji norma javlja kao unutarnja zapovijed vlastitog unutarnjeg osjećaja za pitanje što je dobro i kako bi trebalo biti (Solares, 2011.; Weinstein, 1975.).

Weinstein nalazi kako je Buber bio uvjeren da rješenje čovjekovih problema nije u više znanja, niti u više vještina, niti u obogaćivanju čovjekovog uma nego je vjerovao da budućnost čovječanstva leži u univerzalnim vrijednostima, jednim vrijednostima koje mogu povezati raznolike pojedince u koherentan entitet i da odgoj i obrazovanje koji zaslužuju takav svoj naziv moraju biti upravljani prema njegovanju kontinuirane želje za tim vrijednostima (Weinstein, 1975.).

Za ostvarenje tih uzvišenih odgojno-obrazovnih ciljeva važan je odgojitelj. Buber se prije svega fokusira na odgojiteljeve stavove i vrijednosti, ističe važnost njegove duhovne kvalitete, njegove osobnosti, karaktera, životnih ciljeva, njegovu predanost odgojno-obrazovnoj zadaći, njegovu empatiju prema odgojenicima te njegovo poistovjećivanje s njihovim potrebama: razvoj inteligencije, sposobnosti rješavanja problema, ponašanje, pozitivna slika sebe, stavovi, vrijednosti, samoostvarenje, otkrivanje osobnih koncepcija (Weinstein, 1975.).

I konačno, kako je istaknuo Tomić (2013.), dodatno značenje uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom dijalogu za Bubera proizlazi i iz tvrdnje da je odgajatelj zastupnik ili izaslanik Božji (Božji instrument); odgajatelj ne obavlja neku osobnu službu, nego je u Božjoj službi; on treba od učenika učiniti ono što učenik i jest: slika Božja; prema Buberu, uzvišena je zadaća odgajatelja omogućiti pojedincu susret licem u lice s Bogom; odnos čovjeka prema vječnosti pomaže mu ostvariti autentične odnose prema sebi, *drugomu* i zajednici.

3. Neke poveznice Buberovih filozofsko-pedagoških postavki i waldorfske pedagogije

Waldorfsku pedagogiju utemeljio je početkom XX. stoljeća Rudolf Steiner (1861. – 1925.). Rođen je u međimurskom selu Donji Kraljevec. Studirao je matematiku, fiziku, kemiju i biologiju u Beču. Tijekom studija slušao je predavanja filozofa Franza Brentana (1838. – 1917.) i Roberta Zimmermanna. Značajan je za njega bio susret s povjesničarom književnosti Karlom Juliusom Schröderom (1825. –1900.) koji ga je upoznao s djelom Johanna Wolfganga von Goethea (1749. –1832.). Sam piše (1882.) komentare Goetheovih djela o prirodnim znanostima. Steinerovo prvo djelo je *Temelji spoznajne teorije geteovskog svjetonazora – s posebnim osvrtom na Schillera* (1886.). Doktorirao je filozofiju na Sveučilištu u Rostocku 1891. Djelo *Filozofija slobode – rezultati promatranja psihe prirodnoznanstvenom metodom* objavio je 1894. godine. Nakon što se nastanio u Berlinu (1897.) predavao je (do 1905.) na Strukovnoj školi za radnike. Angažman je prihvatio pod uvjetom da smije individualno oblikovati nastavu. Tijekom prvog desetljeća XX. st. napisao je nekoliko značajnih djela iz područja antropozofije. Za Steinerov pedagoški rad značajan je angažman u statusu kućnog učitelja u obitelji Specht. Desetogodišnji Otto je imao hidrocefalus, ali nakon dvije godine rada sa Steinerom, ispunjene ljubavlju i požrtvovnošću upisao je redovnu školu, zatim gimnaziju i studij medicine. Prvu waldorfsku školu Steiner je osnovao 1919. u Stuttgartu na zahtjev Emila Molta, direktora Waldorf-Astoria tvornice cigareta. Organizira prve tečajeve za izobrazbu učitelja koji podučavaju u toj školi (Sassmannshausen, 2015.).

Prema Davidu Mitchellu, uredniku izdanja knjige Wolfganga Sassmannshausena i Rainera Patzlaffa *Razvojni potpisi* tri su sastavnice od krucijalne važnosti za waldorfsku pedagogiju: poštovanje individualnosti koja se nalazi u svakom djetetu, ljubav prema duhu svakog djeteta, transformacija svakog sadržaja u živuće koncepte od strane odgajatelja/učitelja koji također vodi i njegovom vlastitom razvoju. Kad su ove tri snage u suzvučju opstoji waldorfska pedagogija koja vodi ka idealu kako ga je zamislio njen utemeljitelj (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

3.1. Duhovna bit čovjeka, religiozni stav, vjera u božansko

Buber, kao i waldorfska pedagogija, inzistira na duhovnoj biti čovjeka, na religioznom stavu, na vjeri u božansko postojanje i djelovanje. Stav je waldorfske pedagogije da se razvoj djeteta treba promatrati kroz razvoj tijela, duha i duše. Sva razvojna psihologija i metodički pristupi svojstveni waldorfskoj pedagogiji temelje se na toj postavci, s naglaskom na ulozi tzv. životnih snaga u razvoju svakog segmenta ljudskog bića, u sedmogodišnjem razdoblju (Lievegoed, 2005.).

Waldorfska pedagogija, sukladno gornjoj strukturi ljudskog bića, u svakom djetetu gleda nepovredivu individualnost koja je postojala i prije začeća. Ta individua u sadašnje zemaljsko postojanje (iz svoje prošlosti) donosi osobnu sudbinu i udružuje je s još uvijek prikrivenim impulsima za budućnost, koji se postupno otkrivaju kao *lajt-motiv* ili ideal u životu (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Waldorfska pedagogija želi povezivati djecu s kozmičkim, duhovnim, apsolutno božanskim i kroz tijek pedagoške godine, kroz svetkovine. Na tom inzistira i Steiner smatrajući svetkovine ključnim točkama godine koje čovjeka povezuju s duhom univerzuma (Barz, 2009.). Tako su u waldorfskoj pedagoškoj godini stupovi kurikuluma upravo svetkovine kroz godinu: došašće, Božić, 12 svetih noći i blagdan Tri kralja, fašnik (kao sajam starih zanata, ne kao maskiranje), korizma i Veliki tjedan, zatim Uskrs, Uzašašće, Duhovi, Ivanje (povezano uz ljetnu svečanost), svetkovina žetve i berbe, Miholje, Martinje, sv. Nikola i konačno rođendani. Očito su svetkovine temeljno određene kršćanskom kulturom jer je ova pedagogija utemeljena na europskom tlu, ali je zamišljeno da se u svakom drugom kulturološko vjerskom okruženju obilježavanje svetkovina prilagodi mjesnoj kulturi ili religiji. Waldorfska pedagogija poštuje, njeguje i doživljava duhovnu bit i poruku svakog djeteta pa iz te svijesti svečano i dostojanstveno uz vlastite rituale i priče obilježava rođendane (Jaffke, 2007.).

Svi ostali pedagoški sadržaji odražavaju duh svetkovine koja je trenutno u tijeku ili za nju traju pripreme (duhovno, ozračjem), kao i trenutna zbivanja u prirodi sukladno godišnjem dobu: u tom duhu uređen je svetkovni stol, odabrane pripadajuće zahvale uz obroke, stihovi za igre, priče pred spavanje, tjedna lutkarska predstava, boje za umjetničku aktivnost. Praktikanti waldorfske pedagogije smatraju da su svetkovinama povezani s najsnažnijim stvoriteljskim impulsom, vječno utemeljenim poretком života i vječno prisutnom božanskom snagom i porukom koje ih u svakom trenutku nadahnjuju. Što se više odgajatelj duboko u sebi povezuje s porukama i značenjima pojedine svetkovine to dublje svako dijete može tu poruku upiti, neizravno, iz stava svog uzora, bez da ga se bilo čemu izvana podučava (Jaffke, 2007.).

Usko vezano uz ritam kroz godinu, sljedeći jednako važan stup waldorfske pedagogije jesu jasan dnevni i tjedni ritam, kao i red u prostoru. Kroz tjedan se točno zna koji dan se odvija koja tzv. *glavna aktivnost*. Sve aktivnosti (strukturirane po principu udah/izdah, tj. upijanje sadržaja/slobodna igra) u danu uvijek su povezane s tekućom epohom obilježenom trenutkom tjeka godine kroz godišnja doba i svetkovine. Dakle, sve je organizirano kroz ritam, rituale i ponavljanje u danu, tjednu, godini (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Djeca brzo nauče točno kako teče ritam dana i ritam tjedna. Znaju točno što kada slijedi. To im stvara osjećaj povjerenja u svijet, time ih umiruje, jer su sigurni da je sve uvijek upravo onako kako treba biti. Istovremeno im ovakav izvjestan i

istovrstan ritam obaveza/aktivnosti kroz dan i tjedan razvija osjećaj odgovornosti koji će nositi sa sobom cijeli život. Uče da se obveze odrađuju točno kad moraju biti odrađene i neizravno uče organizirati vrijeme. Dakle, implicite im se odgaja osjećaj za odnos vremena i odrade pojedinih radnji/zadataka, pogotovo što se u waldorfskoj pedagogiji gotovo svi procesi pripreme pojedinih aktivnosti rade pred djecom, s djecom, pa oni vide i usvajaju da svakom rezultatu prethodi čitav niz koraka koji traju kroz dan ili više dana i mjeseci da bi npr. došli od sjetve do žetve, ili od Božića do Božića, ili ispleli jedan šal, ili izvezli jedan stolnjak, ili sašili igračku.

Kroz odvijanje svetkovanja kroz godinu te kroz tjedni i dnevni ritam djeca upijaju poredak kozmički inherentan svijetu, o čemu je kao o vrlo bitnom pričao i Buber, razlikujući ga od analitičko-racionalnog uređivanja svijeta (Buber, 1977.). S kozmičkim poretkom u svezi, u waldorfskoj se pedagogiji nastoji slijedom uputa inicijalno koncipiranih od strane utemeljitelja te pedagogije (dakle još prije 100 godina), svaki detalj kojim se barata u prostoru oko djece povezati s dubljim značenjem. Npr., kad slikaju mokro-na-mokro, biraju jednu, dvije, ili maksimalno tri boje koje odražavaju bit trenutačnog doba godine ili svetkovine koja se obilježava u to doba godine. S tim u vezi korisno vidjeti na primjer Goetheovo tumačenje kvalitete pojedine boje i nijanse (Goethe, 1995.).

Red u prostoru stvara se tako da je predmeta, namještaja i igračka malo, što manje, to bolje, i izrađeni su od prirodnih materijala (drvo, vuna, svila, pamuk, pčelinji vosak...). Malo je igračka i složene su u logične cjeline (pletene u košarama, drvene u policama) prema svojstvima (obliku, prirodi, bojama). Gotovo ništa nije nabacano u kutije (osim možda velikih komada neobrađenih dijelova grana ili korijenja stabala koji se urednije ne mogu složiti). Takvim slaganjem, takvim redom, djeca upijaju smislenost i neodvojivu međupovezanost segmenata svijeta oko nas, zakonitosti, osobine. Ovdje to dovodimo u vezu s usvajanjem onoga što je Buber nazivao *poretkom*. Istovremeno, opisani pristup djeci ostavlja prostora da dožive one predmete i njihove materijale koji su u prostoru (povežu se sa svakim predmetom u *ja-ti stav*), a ne da budu zatrpani mnoštvom od kojega im budu zasićena osjetila koja upijaju dojmove (pa sve uvijek bude u odnosu *ja-ono*) te više ne mogu razlučiti što je što, a kamoli doživjeti prirodu pojedinog predmeta ili njegovog materijala.

U waldorfskoj pedagogiji smatra se da baratanjem i doživljavanjem svakog predmeta od prirodnog materijala dijete kroz iskustvo, tj. susret, uči o svojstvima i prirodi svakog prirodnog materijala bez da ga se o tome eksplicite poučava, a kroz to pak uči o strukturi i poretku svijeta. To stvara optimalnu doživljajno-iskustvenu osnovu za kasnije intelektualno učenje (postupno od 7. do 14. godine, a intenzivno od 14. godine nadalje, budući da se u waldorfskoj pedagogiji smatra da potpuna intelektu-

alna zrelost, tj. zrelost za apstraktno učenje nastupa razvojno tek s punih 13 godina) (Lievegoed, 2005).

U tom smislu i Buber ukazuje na bitnu razliku između „čovjeka koji se orijentira“ i „čovjeka koji shvaća/zahvaća“ pri čemu „čovjek koji se orijentira“ nije zainteresiran za sam objekt, nego za to kako ga upotrijebiti u svoju korist (a, kako kaže, na taj se način prema objektima odnose znanost i tehnologija), dok je „čovjek koji shvaća/zahvaća“ u odnosu prema objektu, doživljava ga svim svojim osjetilima, živi ga... Dalje Buber ukazuje na to da je moć shvaćanja/zahvaćanja puno snažnija kod djece i pripadnika primitivnih kultura, nego kod odraslog čovjeka koji živi u složenoj kulturi tehnološke civilizacije... (Cohen, 1983).

Dodatno red u prostoru, čistoća prostora, tj. lišenost natrpanosti, mnoštva, nepovezanih predmeta, lišenost preintenzivnog šarenila i nagruvanosti boja, tekstura, materijala, linija, oblika, omogućuje djeci smireni ugođaj, prostor za utonuće u vlastite misli, doživljavanje i prerađivanje utisaka, za maštu i njeno opstojanje u mirnom okruženju, kao i, u trenucima potrebe za kretanjem, mnoštvo slobodnog prostora za kretanje, valjanje, guranje predmeta i komada namještaja, gradnju *dvoraca, skloništa i kuća* od svih komada namještaja koji se nalaze u prostoru (stolovi, stolice, košare, police/stalci, manji komadi drveta iz košara, daske, letve, konopi, tkanine, ostale prirodine...) što u konačnici tvori stav *svijet je dobar*, odnosno izgrađuje moralnost i etičnost u stavu prema svijetu.

Ovakvi uvjeti omogućuju djeci rast i razvoj u slobodi (a time *ka slobodi* u odrasloj dobi - Carlgren, 1991.) omeđenoj dnevnim, tjednim i godišnjim ritmom te prostornim redom, a istovremeno ih vode ka razvoju osobne i društvene odgovornosti (jer *poretkom* u vremenu i prostoru implicate se uči živjeti i poštivati nužnosti u interesu cijele skupine koja čini zajednicu i živi kao zajednica u svakodobnom suodnosu svih njenih članova). Time se dolazi do svakodobnog funkcioniranja skupine ili razreda u waldorfskoj pedagogiji kao zajednice, koja se sastoji od pojedinaca koji su osobno odgovorni, uče biti osobno odgovorni u svom interesu te u interesu zajednice. A to je u vezi s nužnošću njegovanja osjećaja odgovornosti i zajednice za razliku od mase i pripadnosti masi, o čemu čini se govori i Buber (Buber, 2002.), kao o nužnoj pretpostavci za duhovni boljitak svijeta i svakog pojedinca.

3.2. Odgoj morala i etičnost

Kao što je ranije bilo prikazano, Buber je smatrao odgoj morala i etičnost najvažnijim segmentom odgoja, ali i njegovim najproblematičnijim aspektom. Waldorfska pedagogija ovaj dio također smatra najvažnijim, a odgovor na pitanje *kako* odgajati nudi kroz sve svoje elemente.

Prema waldorfskoj metodi odgoja u ranoj i predškolskoj dobi djecu se ne podučava refleksijama i diskusijama nego manifestiranjem željenih osobina od strane odraslog čovjeka. On je uzor vlastitim ponašanjem i stavom. Te osobine predstavljaju živu prirodnu stvarnost u koju se dijete može pouzdati kao u datost i može ih usvojiti kao vlastite putem oponašanja. Poštovanje i tolerantnost, tankočutnost koje odrasli pokazuje prema djetetu imaju izravan utjecaj na ponašanje djeteta pa će takvo ponašanje postati navikom. Istovremeno, dijete očekuje da pravila i dogovori budu poštivani; kroz iskustvo praktičnog života dijete uči što znači pronaći svoje mjesto u zajednici. Pedagoški elementi koji pružaju iskustveno osjećaj sigurnosti te unutarnje stabilnosti uključuju emotivnu pažnju od strane odraslih te prenošenje etičko-moralnih kvaliteta, čvrsto određivanje granica i pravila, poštivanje pravila uzornog ponašanja te strategija za razrješavanje sukoba, kao i prirodan odnos prema vlastitoj spolnosti (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Slobodna igra - Volja, osjećaji i mašta mogu se razviti na zdrav način i biti međusobno slobodno isprepleteni ako se djetetu pruži dovoljno vremena i prostora za kretanje kroz faze slobodne igre. Tim putem dijete ne uči samo ostati vjerno vlastitim porivima koji naviru iz njegove nutrine dok ih ono u igri pretvara u stvarnost, nego uči osjećati ono što želi i što čini te sve jasnije razumjeti posljedice svojih postupaka. Prvo sjeme moralnosti i razboritosti nastaju kroz iskrenost i ozbiljnost slobodne, kreativne igre. Otuda izrastaju sloboda i osobna odgovornost, kreativna mašta i osviještenost pravila, kompetentnost i obzirnost. Ovdje su posijane temeljne socijalne i moralne vještine koje se dalje razvijaju kasnije tokom života. Slobodna igra kako ju argumentira waldorfska pedagogija, bez bilo kakvog sudjelovanja i intervencije odraslih, ključni je element samoodgoja djeteta. Tijekom nje se dijete aktivno povezuje sa svijetom bez intelektualnih razmatranja i refleksija, nema nikakve veze s pristupom znanstvenim istraživanjima, nego s najintenzivnijim mogućim doživljavanjem fenomena. To je najbolja moguća priprema za kasnije učenje prirodnih znanosti u školi (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Pokret - Kako ističu Patzlaff i Sassmannshausen (2016.), samo je onaj pokret koji u sebi nosi značenje i svrhu formativan za razvoj djeteta. Zato je važno da dijete doživljava pokret odraslih koji je unutarnje motiviran te mentalno oživljen. Ono oponaša takve pokrete, razlučuje vlastiti pokretni organizam i razvija ga do punog funkcionalnog kapaciteta. Radost, snaga, pouzdanje, kao i sposobnost djelovanja, ali i otpornost na frustraciju, rastu i razvijaju se u djetetu kroz spomenute aktivnosti, kretanje i pokrete te omogućavaju osobi u razvoju da susretne (prema Buberu) svijet s pozitivnim stavom, da djeluje u svijetu na način ispunjen smislom. Istovremeno se osnažuje djetetov osjećaj za moralnost jer dijete iščitava geste i pokrete, izraze lica i govor tijela odrasle osobe kao nepogrešive pokazatelje stavova koji su u biti pona-

šanja odrasle osobe. Koliko god odrasli pokušali prekriti negativne motive, dijete percipira svako odstupanje između vanjskog nastojanja i unutarnje stvarne namjere. Djetetov je osjećaj za *pošteno* aktivan puno ranije nego što ono svjesno može razmatrati pitanja moralnosti (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Jezik - Jezik oblikuje osjećaj za moralnost i ljubav prema istini kod djeteta jer ono uči da svaka riječ ima određeno značenje. Dijete instinktivno očekuje da će nastupiti specifično djelovanje odnosno reakcija uslijed određene upotrebe riječi: riječi i radnje se poklapaju. Stav (etos) i istinitost iznimno su važni pri obraćanju djeci, jer ona ne razumiju ironiju i sarkazam, a na to se vrlo pazi u waldorfskoj pedagogiji kroz već izloženi tijek aktivnosti (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Glazba - Glazba vodi ka duševnom skladu i uravnoteženom temperamentu, potiče kognitivni razvoj, radost pokreta i vitalitet, jača samopouzdanje i stabilizira osobnost. Glazbeno-ritmička aktivnost idealan je put poticanja kreativne mašte kod djece te njihove sposobnosti za inicijativu. No, glazba ne samo da predstavlja put ka unutra, ka samome sebi, nego predstavlja i put prema van, ka svijetu. Doživljavajući kakvoću zvukova, tonova, melodija i ritmova dijete stječe uvid u bit stvari, može dotaknuti sferu autentičnosti i istinitosti. Težnja waldorfske pedagogije da dijete uči kroz neposredno doživljavanje biti fenomena, zahvaćajući u njega svim svojim osjetilima, bez analize/refleksije, lijepo se zrcali u Buberovom opisu djeteta koje promatra crvenu boju „dok ne shvati dušu crvenog“. Na waldorfski način osnažuju se socijalni odnosi jer slušanje, usuglašavanje (ugađanje, uštımavanje) s drugima te stvaranje harmoničnih zvukova tvore aktivnosti koje razvijaju integrativni život skupine (zajednice), u kojoj svaki član tvori neizostavan doprinos kroz snagu svoje individualnosti. Znanstvena su istraživanja pokazala da zajedničko stvaranje glazbe ne samo da potiče glazbeno umijeće, nego i razvija socijalne kompetencije. U waldorfskoj pedagogiji koristi se isključivo živa akustična glazba (glas, instrument), nikad snimljena, niti elektronički instrumenti (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Red, ritam, ritual - Kada djeca dožive u odnosu prema prirodnim fenomenima stav odraslih koji odražava čuđenje i zadivljenost, kad vide kako njihovi odgajatelji susreću sve živuće s uvažavanjem, radošću i poštovanjem, u djeci se ukorjenjuje duboki osjećaj odgovornosti, smisao za moralnost, Buberovim rječnikom *ja-ti* stav prema svemu živućem. Sazrijeva unutarnje uvjerenje da snage i odnosi koji upravljaju prirodom upravljaju i ljudskim mišljenjem. Djeca su u prilici iskusiti svijet kao pouzdan i uređen pravilima te time stječu povjerenje u vlastito postojanje i pozitivan odnos prema okolišu. Djeca se uče gledati na svijet kao na mjesto na kojem se osjećaju kod kuće. Od temeljne je važnosti da djeca tijekom prvih godina života iskuse svijet kao dobroćudno i jasno posloženo mjesto, jer će im to dati snagu koja im je potrebna za suočavanje sa životnim problemima. Ovaj aspekt očituje se u življenju

prostornog reda i čistoće prostora, ritmu i ritualima kroz dan, tjedan i godinu, odvijanjem svih domaćinskih aktivnosti pred djecom i sa djecom (uključujući vrtlarjenje), neposredno življenje u prirodi i sa prirodom, što više slobodnog kretanja i igranja po prirodi (uključujući kontakt s i brigu o domaćim životinjama), igranje sa prirodnim materijalima... (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Socijalne kompetencije - Na tragu Buberovog naglašavanja nužnosti razvoja odgovornosti pojedinca i sposobnosti odgovornog suživota u zajednici, u waldorfskoj se pedagogiji ističe da sposobnost stvaranja prisnih odnosa, pouzdanost, socijalne kompetencije – spadaju među najvažnije i temeljne vrijednosti čovječanstva. Čovjek postaje socijalno kompetentan kad ima zdravu mjeru samopouzdanja i osjećaja sigurnosti. Ako dijete zna da je prihvaćeno u svom postojanju i sposobnostima u njemu bujaju kreativnost, hrabrost, vjera u sebe, inicijativa i odvažnost te je tada dijete sposobno smisljeno odgovoriti na razne zahtjeve i nositi se s teškoćama. Takvo je dijete sposobno činiti ustupke u konfliktnim situacijama i opraštati drugima, zna kako čekati svoj red i sposobno je podnijeti da bude uskraćeno, gubiti i imati razumijevanja. Izdvaja se npr. zajedničko objedovanje kao izuzetno vrijedno za oblikovanje socijalnih sposobnosti. Svjesno njegovanje aktivnosti objedovanja seže daleko šire od običaja i pravila pristojnog ponašanja (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.).

Čini se kako se sve dosad navedeno iz opisa stava i rješenja waldorfske pedagogije zapravo svodi i na Buberov zaključak da je pedagoški ključno i presudno tko i kakav je pedagog, odnosno odgojitelj ili učitelj, ne toliko ono što govori i čini, nego tko zapravo jest, kakva je osoba, kakva su mu unutarnja stanja, stavovi, motivi iz kojih čini i govori.

3.3. Odgoj kroz umjetnost, indirektno poučavanje i osjećaj za drugo ja

Odgoj kroz umjetnost - U waldorfskoj pedagogiji stavlja se naglasak na odgoj kroz umjetnost, tj. kroz susret s medijima boja i materijala, sa zvukovima, glasovima i materijalima izvora zvuka te slobodnom odnosu s istima bez zadavanja krajnjeg cilja aktivnosti. Dijete treba *upoznati dušu* boje, materijala, susretanja i miješanja boja i medija, odnosno zvuka i medija. Umjetnost postoji zbog sebe same, iako je ovdje njezin karakter temeljno odgojno-obrazovan. Naime, kako uče razumjeti fizički svijet i njegove zakonitosti, ljudska bića rastu u svojim sposobnostima. S druge strane, kako su zauzeti bavljenjem umjetnošću rastu u kreativnoj slobodi koja nije usmjerena nikakvoj posebnoj svrsi. Umjetnost može imati ilustrativnu funkciju kao potpora drugim aktivnostima ili može biti upregnuta u dijalektičku svrhu a obje te svrhe mogu imati mjesto u kurikulumu. Međutim, umjetnost se u biti podučava radi sebe same. Dok se bave umjetničkim aktivnostima, djeca doživljavaju sferu vlastite

duševnosti. Taj osjećaj obuzetosti duševnom sferom morao bi se moći događati na svakom satu pa je zato umjetnost nešto što se nikada ne događa odvojeno od ostalih satova... (Avison i Rawson, 2018.).

Indirektno poučavanje - U waldorfskoj pedagogiji djecu se ne podučava refleksijama i diskusijama, izbjegava se djecu prekidati u njihovim aktivnostima kao i postavljati im pitanja, pogotovo pitanja o onome čime se trenutno bave, a još manje o nečemu što trenutno uopće nije pred njima fizički prisposobljeno. Čeka se da oni sami postave pitanje kad su za to spremni, makar to bilo i više godina kasnije! Dodatno se naglašava da je indirektno odgajanje tj. odgajanje življenjem samim, bez instruiranja, *conditio sine qua non* waldorfske pedagogije. Čini se da je time upravo waldorfska pedagogija oživotvorenje Buberovih pedagoških težnji kako su oni u ovom radu prikazani. Tome valja dodati promišljanja autora Patzlaffa i Sassmannshausena kojima skreću pozornost na promjene u okvirnim uvjetima odgoja u ranoj i predškolskoj dobi slijedom objave PISA studije. Ovdje se izravno ili neizravno opisuju kompetencije koje je potrebno kao odgojno-obrazovni cilj prenijeti na djecu u ranom i predškolskom odgoju. Te kompetencije vrijede za sve vrste vrtića, pa i ove waldorfske. Rečeno je da djeca koja rani i predškolski odgoj prođu kroz waldorfski vrtić steknu tražene kompetencije, iako konceptualno gledano to uopće nisu izravne želje waldorfske pedagogije, ponajmanje kroz zadavanje ciljeva odgoja. Naprotiv, ideal waldorfske vrtićke pedagogije jest da odgajatelj do maksimalne moguće mjere (Buberovskim rječnikom rečeno) susreće dijete *nenamjerno*, bez bilo kakve namjere u vidokrugu. Namjera odraslih treba biti usmjerena na oblikovanje okruženja, pri čemu pod okruženjem podrazumijevamo prostorne, vremenske i duševne aspekte. Unutar takvog okruženja dijete stječe kompetencije – ne zato što je od odgajatelja tako usmjeren proces, nego zato što djeca sudjeluju u kvalitativno vrijednom življenju kroz koje se sama vode stjecanju i razvoju nekih kompetencija (Patzlaff i Sassmannshausen, 2016.). Ovo izvodi poveznicu i zatvara krug prema drugom buberovskom obilježju waldorfske pedagogije: samoodgoju djeteta i odgajatelja.

Osjećaj za drugo ja - Na kraju još jedna specifičnost waldorfske pedagogije koja se može doživjeti kao znakovita povezanost s Buberovom *ja-ti* dijalogikom. U waldorfskoj se pedagogiji smatra da čovjek ima dvanaest osjetila: dodir, vitalitet, vlastiti pokret, ravnoteža, miris, okus, vid, toplina, sluh, govor, mišljenje, *ja*. Posljednje navedeno, „osjetilo za ‘ja’ drugog“, ukazuje i na buberovski *ja-ti stav*. Sva osjetila su u waldorfskoj pedagogiji doživljena, življena i odgajana kao međusobno isprepletana i povezana, pa je u tom smislu osjetilo za *ja* drugog najuže vezano uz osjetilo za govor te osjetilo za mišljenje, ali je usko vezano i za osjetilo za dodir, što je razvojno važno za dijete.

Prema Steineru, riječ je o osjetilu koje omogućuje postati svjestan drugog čovjeka kao jednog *ja*, kao jednog pojedinca, nezamjenjive individue. Tko je ta osoba iza njezinih riječi, iza njezine ideje? Danas je nažalost osjetilo za *ja* drugog stalno napadnuto, prvenstveno propagandom, donekle i u onom smislu u kojem je i Buber govorio. S *ja* drugog susreće se vlastito *ja*. Susreće se *ja* drugog spontano, bez namjere, bez analize, kad se zaboravi na granice svojeg *ja*, u duhu Buberovih riječi onda kad su „sva sredstva razorena“. Osjetilo za *ja* drugog omogućava osjetiti autentičnost nastupa drugog *ja*. Tko je taj čovjek zaista? Govori li istinu? Kakve su mu namjere? Kakvu poruku nosi? Možemo li se povezati s njegovim bićem? Kao s nama ravnopravnim bićem (Soesman, 1983.). Za odgajatelja je važno osvijestiti ovaj koncept osjetila za *ja* drugog, proniknuti u njegovu bit i u razmatranja o tome kako ga podržavamo i osnažujemo odgojem djeteta.

Zaključak

Martin Buber rodio se 1878. u Beču. Rudolf Steiner rodio se 1861. u Donjem Kraljevcu. Istovremeno dok je Buber pisao svoje glavno djelo *Ja i Ti* (otprilike u razdoblju od 1916. do 1923.), osnovana je prva waldorfska škola u Stuttgartu (1919.) a Steiner je na svojim predavanjima iznio prve upute za odgoj *ka slobodi*, osmislio seminare za izobrazbu učitelja koji će raditi u novoosnovanoj školi.

U radu, posebno u njegovom drugom dijelu, ukazano je na važnost pedagoškog pristupa u razvijanju *ja-ti stava*, u čemu je waldorfska pedagogija najbliža putu koji podržava življenje u tom (Buberovskom) stavu. Svojim metodama waldorfska pedagogija ide protiv uvriježene tendencije (buberovskim rječnikom) propagande za *orijentiranje*. Čovjeku se odvlači pozornost od samo-zahvaćanja, raspršuje se njegova energija, zasljepljuje ga se supstitutima i vanjskim postignućima koja nisu život sam. Takva tendencija (mnogo puta nenamjerna, pa i s najboljim namjerama) otuđuje čovjeka od njega samog, pretvara ga u objekt, čini mu pristupačnim znanja i ostvarenja. Mnogo puta sasvim nesvjesno, štoviše potpuno uvjereni da su stalnim angažmanom u potpunosti osmislili vlastitu egzistenciju, ljudi zapravo provode tek supstitut života, površnu egzistenciju u kojoj je supstanca života zamijenjena njenom ljušturom. Zaključujemo kako se i u djelu Martina Bubera, kao i u izloženim metodama waldorfske pedagogije, nudi izlaz ka epohi čovječanstva obilježenoj blagotom.

LITERATURA

- Avison, K. i Rawson M. (2018.). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. Edinburgh: Floris Books.
- Barz, B. (2009.). *Festivals with Children*. Edinburgh: Floris Books.
- Buber, M. (1962.). *Werke – Erster Band – Schriften zur Philosophie*. München: Kösel Verlag/Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1977.). *Ja i ti*. Beograd: „Vuk Karadžić“.
- Buber, M. (2002.). *Between Man and Man*. London/New York: Routledge Classics.
- Carlgren, F. (1991.). *Odgoj ka slobodi – pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Cohen, A. (1983.). *The Educational Philosophy of Martin Buber*. London/Toronto: Associated University Press.
- Damjanović, M. (1977.). Predgovor. U: M.Buber. *Ja i Ti*. Beograd: „Vuk Karadžić“.
- Encyclopedia of Philosophy* na adresi www.iep.utm.edu/buber/ (11. 9. 2017.)
- Goethe, J. W. (1995.). Osjetilno moralno djelovanje boja. U: J.W.Goethe, *Učenje o bojama* (VI. odjel, str. 3-34). Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Jaffke, F. (2011.). *Celebrating Festivals with Children*. Edinburgh: Floris Books.
- Kindić, Z. (2010.a). Buberovo razgraničenje filozofije i religije. *Theoria*, 53, 21-43.
- Kindić, Z. (2010.b). Misaona figura odnosa u filozofiji Martina Bubera. *Godišnjak*, 4, 149-173.
- Lievegoed, B. (2005.). *Faze djetinjstva*. Zagreb: Pedagoško učilište Janusz Korczak.
- Patzlaff, R. i Sassmannshausen, W. et al. (2016.). *Developmental Signatures*. New York: Waldorf Publications/Research Institute for Waldorf Education.
- Rebić, A. (1991.). Martin Buber (1878-1965). *Bogoslovska smotra*, 61, 1-2, 117-127.
- Sassmannshausen, W. (2015). *Waldorf-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Soesman, A. (2000.). *The Twelve Senses*. Stroud: Hawthorn Press.
- Solares, C. (2011.). *La filosofia dell'educazione in Martin Buber*. Taranto: Puntopace.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy; <https://plato.stanford.edu/entries/buber/> (11. 9. 2017.)
- Tomić, D. (2013.). Buberov dijaloški koncept odgoja i obrazovanja. *Obnovljeni život*, 2013, 68, 1, 39-49.
- Weinstein, J. (1975.). *Buber and Humanistic Education*. New York: Philosophical Library.

Martin Buber's Philosophy and Pedagogy with Links to Waldorf Pedagogy

Abstract

The text illustrates the foundations of the philosophy of dialogue by Martin Buber. Explanations are given of the crucial elements of the dialogue, the relationship, the encounter, as expressed by Buber through the concepts of the I-Thou and the I-It attitude. The educational approach based on the philosophy of dialogue is depicted in the text. Further emphasis is put on the quality of the asymmetrical nature of the educational relationship and the requirement that the educator be capable of seeing the relationship through the eye of the educated, as well as on the importance of the educator's personal and professional qualifications. The importance of the education of personal and social responsibility through cultivation of productivity and sense of community has been highlighted. The philosophy of dialogue and encounter is linked to the Waldorf education based on several aspects with an emphasis on the education of spirituality and the moral and ethical education, immediate experience in nature, the fulfilment of the daily life needs, and the modalities of the development of social competencies. Particular importance is given to the experience of the phenomena of the human being and the world through the education by way of arts. Importance is attached to the insisting on indirect learning, free of the analytical-rational approach, as well as on how to provide conditions for the self-education.

Key words: Martin Buber, philosophy of dialogue, Waldorf pedagogy

