

Stručni rad

# **PRIMJENA TEORIJA ODGOJA I ŠKOLE NA PRIMJERU ŠKOLSKE ODGOJNE PRAKSE**

doc. dr. sc. Tea Pahić

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu

**Sažetak:** *U radu su prikazani načini rješavanja problemske situacije iz školske odgojne prakse kroz tri različita teorijska pristupa: duhovnoznanstvenu pedagogiju, empirijsko-analitičku znanost o odgoju i emancipatorsku pedagogiju.*

**Ključne riječi:** *duhovnoznanstvena pedagogija, empirijsko-analitička znanost o odgoju, emancipatorska pedagogija*

## 1. Prikaz slučaja

Amina je djevojčica romske nacionalnosti koja mjesec dana pohađa prvi razred gradske osnovne škole te prilično dobro razumije i govori hrvatski jezik. Živi s majkom, djedom i bakom u romskom naselju na periferiji grada, dok je otac u rehabilitacijskom tretmanu odvikavanja od droge i samo povremeno dolazi kući u posjetu. Prema iskazu majke djevojčica kod kuće nema adekvatnih uvjeta za učenje i pisanje domaćih zadaća jer se kuća sastoji od dvije spavaonice i kuhinje, a osim toga nitko od ukućana ne smatra se kompetentnim za pomaganje Amine kod čitanja i pisanja domaćih zadaća. Iz tog je razloga škola, iz sredstava koje ima na raspolaganju za određen broj djece nižeg socioekonomskog statusa, omogućila Amine nakon nastave boravak u školskom produženom boravku kako bi djevojčica mogla pisati zadaće uz stručnu pomoć učitelja, čime je, osim toga, djetetu osiguran i barem jedan cjeloviti dnevni obrok. Prvih je nekoliko dana djevojčicu njezina razredna učiteljica, zajedno s još nekoliko učenika iz razreda, poslije nastave vodila do prostora dnevnog boravka, kako bi učenici naučili kuda trebaju ići nakon što završi nastava, a kad je učiteljica pretpostavila da su učenici usvojili taj put prestala ih je voditi. Nekoliko je dana Amina zajedno s učenicima iz razreda odlazila u boravak da bi jednog dana učiteljica iz boravka primijetila da Amine nema i o tome obavijestila razrednu učiteljicu. Nakon što osoblje škole nije uspjelo pronaći Aminu u prostorima škole učiteljica je nazvala majku djevojčice i objasnila joj što se dogodilo. Majka joj je odgovorila da ne treba brinuti jer je djevojčica stigla kući i već se napolju igra. Učiteljica je slijedećeg dana objasnila Amine da ne smije sama otići iz škole kući, već da poslije nastave mora ići u boravak gdje će se igrati i pisati domaću zadaću dok djed ne dođe u po nju. Narednih je nekoliko dana učiteljica vodila brigu o tome da Amina dođe u boravak, međutim čim je nije osobno odvela u boravak Amina je sama, pješice otišla kući nakon nastave.

## 2. Pristup duhovnoznanstvene pedagogije

Duhovnoznanstvena pedagogija predstavlja pravac znanosti o odgoju koji znanstvene teorije o odgoju vidi smislenima samo ukoliko doprinose razvoju odgovornog pedagoškog djelovanja na višoj razini svijesti i donose veće izgleda za optimalno ostvarenje vrijednosti svakog djeteta i mladog čovjeka. Teorije o odgoju unutar tog pravca imaju svoju važnost i suodgovorne su za praksu, međutim na razini konkretnih pedagoških situacija praktičar je taj koji mora donijeti odluku o djelovanju za svaku situaciju ponaosob, a njegovo je djelovanje uvjetovano poznavanjem povijesnih uvjeta nastajanja „odgojne stvarnosti“ [9]. Odgojna stvarnost čini polaznu točku za kreiranje pedagoške teorije koja mora počivati na razumijevanju značenja koje određena situacija ima za neku osobu. Osobe se promatraju kao «djelatni subjekti» čije je djelovanje određeno interpretacijom situacije u kojoj se nalaze [10]. Dakle, ukoliko bi se željelo pedagoški utjecati na ponašanje djevojčice Amine iz navedenog primjera, polaznu točku pedagoškog djelovanja trebalo bi predstavljati razumijevanje značenja koju navedena situacija ima za djevojčicu, odnosno shvaćanje kakve misli navedena situacija kod nje pobuđuje te svjesnost da njeno ponašanje reflektira njene stavove i osjećaje kao i namjeru da postigne neki svoj cilj. U sklopu duhovnoznanstvene pedagogije hermeneutički se postupak, odnosno tumačenje značenja postojeće odgojne stvarnosti, u većoj ili manjoj mjeri provodi

intuitivno, bez određenih metodoloških principa, uglavnom promatranjem konkretne situacije, posezanjem za vlastitim i zajedničkim iskustvima te kroz uvažavanje povijesnog razvitka [10]. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja ovdje ima ključnu ulogu i kao što kaže Graorac [3], sama kvaliteta odnosa odgajatelja i odgajanika presudni je faktor razvoja ličnosti. Dakle, osnovni preduvjet svakog pedagoškog djelovanja u prvom redu predstavlja odgajateljev stvarni interes za dijete i sudjelovanje u tom procesu jer samo iz takvog djelovanja može proizaći odnos koji ima potencijala da doprinese djetetovom optimalnom ostvarenju. Tako i Nohl [2]. definira adekvatan pedagoški odnos kao odnos međusobnog uvažavanja i pedagoške odgovornosti zrele osobe u službi ostvarenja samorazvoja i samoodgovornosti postajećeg čovjeka. Djeca su, naime, gotovo nepogrešivo sklona prepoznavanju autentičnosti odgajateljeve uloge tako da nepoželjnim i neprimjerenim ponašanjima ona zapravo vrlo često ukazuju na manjkavosti odnosa za čiju je kvalitetu odgovoran odgojitelj. Primjer problemske situacije djevojčice Amine međutim uključuje dvije osobe, dvije učiteljice koje su u (pedagoškom) odnosu s djevojčicom. S obzirom da djevojčica pohađa školu vrlo kratko vrijeme, tek nešto više od mjesec dana, upitno je koliko je kvalitetan odnos za to vrijeme i sama učiteljica razredne nastave uspjela uspostaviti s njom, a kamoli učiteljica iz boravka s kojom je djevojčica provela tek nekoliko poslijepodnevnih sati i to u grupi od dvadesetak djece prvog i drugog razreda. Ipak, budući da interakcija i komunikacija djevojčice i učiteljica u navedenom primjeru postoji, u tom smislu ovdje možemo govoriti o odnosu u fazi ranog stvaranja. Intenzitet i kvaliteta ovog odnosa još sasvim sigurno nisu optimalni, ali upravo su kvaliteta interakcija i komunikacije čimbenici koji će u budućnosti doprinijeti kvaliteti razvoja odnosa. S druge strane, kvaliteta odnosa će istovremeno imati utjecaja na interakcijski i komunikacijski aspekt (hermeneutički krug). Naime, ukoliko će se odnos djevojčice i učiteljica razvijati u pozitivnom smjeru i njihova će komunikacija biti bolja, a interakcije biti češće i pozitivnije. Kako bi pokušala razumjeti što je djevojčicu navelo na to da nakon nastave ode kući, a ne u boravak, razrednica je odmah nakon prve takve situacije kod učiteljice iz boravka provjerila da li se je prethodnih dana u boravku dogodilo nešto što je kod Amine moglo dovesti do nevoljnosti odlaska u boravak. Na primjer, da li je došlo do vrijeđanja od strane drugih učenika i sukoba ili konflikta s učiteljicom osobno. Učiteljica iz boravka izjavila je da prema njenim zapažanjima nije bilo takvih situacija jer su drugi učenici Aminu odmah izuzetno lijepo prihvatili, kao da niti ona sama s njom nije imala nikakvih problema jer je Amina živahna, međutim izuzetno draga i poslušna djevojčica. Slijedećeg je dana razrednica razgovarala s Aminom i ustanovila da zaista nije bilo očitih negativnih vanjskih okolnosti koje bi djevojčicu nagnale na takvo ponašanje, a na pitanje zašto je otišla kući djevojčica je odgovorila da se je željela ići kući igrati. U cilju prevencije daljnje pojave takvog ponašanja u budućnosti učiteljica bi mogla svakog dana po završetku nastave kratko porazgovarati s Aminom, pitati je kako se osjeća, što planira raditi u ostatku dana, te pratiti njene kretnje i neverbalnu komunikaciju kako bi shvatila što se u djevojčici zbiva. Već prema odgovoru na postavljeno pitanje o tome kakvi su joj planovi za danas učiteljica bi eventualno mogla uočiti njene namjere da ode kući (na igru) ili u boravak. Učiteljici bi pitanje moglo podsjetiti Aminu da mora ići u boravak jer je moguće da djevojčica *sanjari* o domu i prijateljima te tako zaokupljena svojim mislima potisne misao o odlasku u boravak. Ukoliko bi Amina odgovorila da namjerava ići u boravak gdje će se igrati i učiti, pomnijom analizom neverbalnih znakova djevojčice učiteljica bi možda mogla naslutiti ima li djevojčica zaista namjeru otići u boravak ili su njene namjere drugačije namjere. Naime, djevojčicu možda umara dugo sjedenje

u školi jer nije naviknuta dulje vrijeme mirno i poslušno sjediti i slušati te jedva čeka trenutak „oslobođenja“ kada će moći otići kući. I učiteljica se vrlo vjerojatno sjeća primjera iz vlastitog iskustva kada je jedva dočekala da dođe kući iz škole, te stoga lako može shvatiti želju djevojčice da poslije nastave ide kući. Međutim, učiteljica se možda sjeća i činjenice da ona ipak nikada nije otišla kući iz škole, bez obzira na to koliko jaka bila njena želja, jer se je plašila posljedica takvog postupka – bilo od strane roditelja ili od strane škole. Za potpunije shvaćanje Amininog ponašanja sada joj više nije dovoljno vlastito iskustvo već mora posegnuti za mišljenjem i iskustvima drugih, te pri tumačenju njenog ponašanja uzeti u obzir sve socijalne odnose koji mogu utjecati na ponašanje djevojčice: odnosi u razredu, obitelji, životnoj okolini djevojčice te povijesni kontekst razvoja. Kako bi dobila potpuniju sliku o zbivanjima unutar djevojčice učiteljica bi trebala više pažnje posvetiti promatranju djevojčice u razredu tijekom cijelog dana kako bi uočila kako se djevojčica osjeća u školi - djeluje li sretno i zainteresirano, te čini li joj se da djevojčica sebe doživljava dijelom razredne cjeline ili pak djeluje umorno, nervozno, neprilagođeno i nezainteresirano. Osim toga, učiteljica bi trebala uzeti u obzir obiteljske prilike i pokušati shvatiti kako na djevojčicu utječe činjenica da joj je otac liječeni ovisnik kojeg samo povremeno viđa, te pokušati zamisliti kakva je situacija u obitelji bila prije nego je otac otišao na liječenje, odnosno zamisliti kako izgleda život u obitelji s ovisnikom. Učiteljica ne može u potpunosti ispravno tumačiti ponašanje djevojčice ukoliko ne zna u kakvoj okolini djevojčica živi i kako se ona osjeća u toj okolini. Ukoliko se okolina u kojoj djevojčica živi izrazito razlikuje od one u kojoj se nalazi kada je u školi, tada se Amina možda ne osjeća ugodno u ovom novom ambijentu i to kod nje može izazvati takvu neugodu da će ona otići kući iz škole bez obzira na moguće posljedice, samo kako bi se maknula od izvora neugode. Čak i ukoliko su uvjeti u kojima njena obitelj živi neadekvatni i ne odgovaraju higijenskim i životnim standardima prevladavajuće kulture, ona se vjerojatno u takvom okruženju, za razliku od školskog okruženja, osjeća sigurno, sretno i slobodno. U školi postoje pravila ponašanja kojih se je potrebno pridržavati na što djevojčica nije naviknuta budući da je ovo njen prvi susret s institucionalnim sustavom odgoja i obrazovanja. Međutim, ne samo da je djevojčica prvi puta uključena u jedan takav sustav, nego je moguće da većina odraslih osoba iz njenog miljea nije nikada bila uključena u bilo kakav institucionalizirani oblik odgoja i obrazovanja. Naime, svrha odgoja u zatvorenoj romskoj zajednici tijekom povijesti bila je gotovo isključivo razvoj socijalizacije kroz štovanje tradicije, običaja i rituala, a intencionalni odgoj i obrazovanje kao takvi nisu postojali. Stoga tek uz poimanje svih navedenih čimbenika učiteljica može „*ući u svijet djevojčice*“ i razumjeti zašto je ona poslije nastave otišla kući umjesto da ostane u školskom dnevnom boravku. Amini je svijet u koji je ušla kada je počela pohađati školu stran. Međutim, u nekim joj je segmentima vrlo vjerojatno zanimljiv, možda čak i privlačan. Zadatak je učiteljice da iskoristi urođenu dječju znatiželju i otvorenost da bi joj približila svijet u kojem se djevojčica našla, da joj omogući da osjeti i doživi kako u tom svijetu postoji mjesto za nju, da joj pomogne da uspješno integrira ovaj *novi svijet* u već postojeći te stvori odnos u kojem će Amina osjetiti njenu iskrenu želju da joj pomogne i unaprijedi njen razvoj. Takav odnos je „*prijateljstvo*“ [7] između učitelja i učenika, ali ne u klasičnom smislu značenja prijateljskog odnosa u kojem dvije osobe snose jednaku odgovornost za odnos koji postoji među njima, već u smislu odnosa koji duhovnoznanstvena pedagogija pretpostavlja kao ispravan odgojni odnos. Ukoliko je učiteljica sposobna anticipirati idealno-moguće razvojno stanje djevojčice i uspije kod nje probuditi želju za osobnim razvojem u anticipiranom smjeru njihov će odnos postati samonagrađujući i poticajan, kako za učiteljicu tako i za Aminu, te će Amina, u

cilju očuvanja tog odnosa, prihvatiti ostajanje u boravku. Ipak, učiteljica redovito treba preispitivati svoje viđenje o tome da li boravak u dnevnom boravku zaista pridonosi zrelosti djevojčice, njenoj radosti, samostalnosti i sposobnosti prosudbe te uvijek djelovati s ciljem zaštite njenih prava i dobrobiti. Kako bi bila sigurna što je dobro za djevojčicu učiteljica treba stalno propitivati svoje odgojne zahtjeve te raspravljati o njima sa svim subjektima koji su odgovorni za odgoj djece, a prvenstveno s roditeljima djevojčice i drugim učiteljima.

### 3. Pristup empirijsko-analiitičke znanosti o odgoju

Za razliku od duhovnoznanstvene pedagogije koja se bavi unaprjeđenjem razvoja pojedinca kroz istraživanje povijesnih uvjeta koji su doveli do odgojne stvarnosti, empirijsko-analiitička znanost o odgoju bazira se na istraživanju odgojne stvarnosti iz uloge promatrača. Iz te perspektive znanost o odgoju mora udovoljavati strogim zahtjevima (prirodnih) znanosti. Pojmovi kojima operira moraju biti precizno operacionalizirani i vrijednosno neutralni, stoga u određenju pojma odgoja treba jasno definirati tko je taj koji odgaja, koga se odgaja, pod kojim okolnostima, na koji način, kao i koji je cilj odgoja [2]. Svrha je odgoja unaprjeđenje ličnosti odgajanika, a pretpostavku za uspješno obavljanje ove djelatnosti čini namjera odgajatelja da potakne unaprjeđenje ličnosti kod drugih. Na unaprjeđenje ličnosti može se utjecati na nekoliko načina: da kod osobe motiviramo već postojeća ponašanja koja se smatraju vrijednim i poželjnim, stvaramo nova ponašanja koja ranije nisu postojala ili djelujemo u smjeru gašenja ponašanja koja nisu društveno prihvatljiva i poželjna. Do učenja, odnosno relativno trajnih promjena u ponašanju neke osobe, međutim ne može doći isključivo namjernim i svjesnim djelovanjem odgajatelja već je za to potrebna i uključenost odgajaničeve vlastite psihičke aktivnosti. Stoga jednu od pretpostavki uspješnog odgoja (učenja) svakako čine i odgajaničeve predispozicije, odnosno njegova spremnost na učenje i određenu promjenu ponašanja, dok je uspjeh u učenju moguće objektivno opažati kao različite razine manifestacije naučenog ponašanja. U konkretnoj odgojnoj situaciji opažaju se reakcije odgajanika na podražaje od strane odgajatelja, u točno određenim okolnostima, a nakon toga se opaža i mjeri učinak odgojnog djelovanja.

Kod slučaja djevojčice Amine najprije je potrebno definirati ponašanje koje se želi postići u terminima objektivno mjerljivog ponašanja, a tada razmotriti različite mogućnosti djelovanja te odabrati onu za koju se smatra da bi bila najefikasnija u izazivanju promjene u ponašanju djevojčice. Ono što se prvotno treba zapitati jest što je zapravo cilj koji želimo postići kod Amine. Je li naš cilj da Amina poslušno dođe u boravak nakon nastave ili je cilj našeg djelovanja zapravo da Amina ispunjava svoje učeničke obaveze i redovito piše domaće zadaće? Pretpostavka kojom su odgojni djelatnici pristupili ovom problemu jest da djevojčica kod kuće neće biti u mogućnosti ispuniti svoje učeničke obaveze. Međutim, je li to uistinu tako? Postoje li dokazi da djevojčica ne ispunjava svoje obaveze ukoliko nije u školskom boravku nakon nastave? Ili možda postoji neka prešutna pretpostavka da je, globalno uzevši, za Aminino unaprjeđenje ličnosti u svakom slučaju bolje da poslije nastave boravi u školskom boravku? (Ovdje bi valjalo postaviti pitanje vrijedi li to i za ostale učenike ili samo za Aminu iz nekog specifičnog razloga?) Iz samog opisa problemske situacije, odnosno iz načina na koji je problem postavljen jasno se, kao cilj odgojnog djelovanja, nameće jednostavno cilj da djevojčica nakon nastave dođe u boravak jer to predstavlja najveći problem učiteljici razredne nastave i učiteljici u boravku, ali

jednako tako i ravnateljici škole koja je zajedno s učiteljicama odgovorna za sigurnost učenika tijekom vremena koje bi učenici trebali provoditi u školi. Pitanje dobrobiti djevojčice svodi se na njenu fizičku sigurnost odnosno strah djelatnika škole da će pravno odgovarati ukoliko se djevojčici nešto dogodi u vrijeme kada treba biti pod nadzorom škole. Međutim, iako empirijsko-analiitička znanost o odgoju nudi postupke i metode kojima se može djelovati na promjene u ponašanju, sam izbor cilja prepušten je ipak znanju i iskustvu, odnosno stručnosti osoba koje donose odluku. Naime, ako se za osnovni cilj uzme redovito izvršavanje obveza djevojčice, tada je jedna od mogućnosti da djevojčica tijekom nekog određenog razdoblja ne mora ostajati u boravku nakon škole već se samo prati njena redovitost u izvršavanju učeničkih obveza. Naravno, takvu je odluku potrebno donijeti u dogovoru s majkom djevojčice pri čemu je djevojčici i majci potrebno objasniti koje su to obveze koje se očekuju da ih djevojčica izvršava, te koja je uloga majke u tom postupku (uloga majke kao motivatora i facilitatora aktivnosti). Zadatak je razrednice da tijekom određenog vremenskog razdoblja prati i bilježi stupanj izvršenja školskih obveza djevojčice sukladno pretpostavljenim kriterijima uspješnosti. Ukoliko se nakon predviđenog razdoblja opažanja utvrdi da djevojčica nije uspješna u obavljanju svojih učeničkih obveza to pretpostavlja njeno ponovno uključanje u boravak radi njene dobrobiti, uz majčinu suglasnost. Međutim, ukoliko se kao cilj postavi isključivo ostanak djevojčice u boravku, tada se svakako treba krenuti od postupaka koji bi djevojčicu mogli motivirati za odlazak u boravak. Prije uvođenja takozvanog korektivnog postupka potrebno je najprije napraviti opažanje situacije u prirodnim uvjetima te pokušati ustanoviti postoji li neki vanjski faktor koji utječe na ponašanje djevojčice. Prije nego se krene od pretpostavke da djevojčica jednostavno ne želi ostanak u školi poslije nastave potrebno je provjeriti da li je možda sa sobom ne povede netko od učenika koji ne ide u boravak ili je, na primjer, netko od učenika zastrašuje ili prijeti. Ukoliko se ustanovi da ne postoje takvi razlozi tada treba ispitati kakva bi socijalna i simbolička potkrepljenja ili potkrepljivačke aktivnosti djevojčici predstavljale nagradu ili motiv da odlazak u boravak. Na primjer, bi li ju pohvala za aktivno sudjelovanje u nastavi i neku uspješnu aktivnost od strane razrednice nagnala da poželi odmah otići u boravak napisati domaću zadaću kako bi drugi dan ponovo dobila pohvalu od razrednice? Možda bi promjeni njenog ponašanja mogao doprinijeti zagrljaj učiteljice ili dodatna pažnja tijekom nastave, a možda obećanje da će joj omogućiti da se u boravku igra na kompjuteru (uz pretpostavku da bi to Amini moglo biti primamljivo s obzirom da je to jedna od omiljenih aktivnosti učenika). Osim toga, razrednica može obećati Amini da će je svaki dan nagraditi „*plusićem*“ za zadaću koju je napisala u boravku, a određen broj pluseva biti će pretvoren u peticu i slično. U istraživanju postupka koji bi mogao utjecati na pozitivnu promjenu Amininog ponašanja može se krenuti od samo jedne vrste potkrepljenja i opažati kako ono djeluje, međutim isto tako može se istovremeno kombinirati više vrsta potkrepljenja i zatim procjenjivati učinak koji navedeni potkrepljivači imaju na ponašanje djevojčice odnosno jesu li i u kojoj mjeri doprinijeli promjeni njenog ponašanja. Djelotvornost metode se procjenjuje prema stupnju u kojem je opažena promjena ponašanja: nema efekta, slabi efekt (djevojčica povremeno ode u boravak, ali češće odlazi kući), ima efekta ali ne u potpunosti (djevojčica najčešće ode u boravak, ali se još dešava da odlazi kući), krajnji rezultat jednak je cilju ili puni efekt (djevojčica redovito odlazi u boravak). Kada školsko učenje ne uspije izazvati interes i znatiželju kod djeteta se javlja osjećaj prisile i ono tada pruža otpor takvoj vrsti učenja (Bratanić, 1990.), a ukoliko se efekt putem nagrađujućih aktivnosti ne postigne ili nije zadovoljavajući, u okviru instrumentalnog učenja teoretski se može pribjeći kažnjavanju odnosno uskrati

poželjnih aktivnosti ili zadavanju neugodnih podražaja. Međutim, s obzirom da se ovdje ne radi o obaveznoj školskoj aktivnosti kažnjavanje u ovom slučaju ne predstavlja moguću opciju jer za takvo ponašanje sankcije uopće niti nisu predviđene. Može se dogoditi da se kod Amine s vremenom javi još veći otpor i ona u konačnici napusti školovanje. Tada će se naknadno, kao što sugerira Delors [5], nju i sve one koji su preuranjeno izašli iz školskog sustava, iz razloga što poučavanje nije bilo primjereno njihovim potrebama, morati pokušati ponovo privući u obrazovni sustav. Dakle, ukoliko učiteljica ne nađe načina da motivira Aminu za ostanak u boravku, jedina moguća opcija je njeno isključenje iz boravka i naknadno upravljanje posljedicama takvog ishoda.

Čini se stoga, da je iz aspekta empirijsko-analitičke znanosti o odgoju, jedini način da se Aminu navede da nakon škole odlazi u boravak taj da je se pokuša motivirati i kod nje probuditi interes za školu i sadržaje koje škola nudi.

## **4. Analiza problemske situacije iz perspektive emancipatorske pedagogije**

Emancipatorska pedagogija proizašla je iz potrebe društva za emancipacijom i demokratizacijom, a težište stavlja na kritiku postojećih oblika društvenog odgoja i školskog sustava. Naime, iz aspekta emancipatorske pedagogije do težnje za oslobođenjem dolazi zbog sprege škole s postojećim aparatom vlasti kojem škola služi kao mehanizam za manipulaciju u cilju ostvarivanja svojih osobnih interesa, a ne za osposobljavanje čovjeka koji razumije, ima uvid i želi solidarnost. Hentig navodi da je zadaća samih pedagoga da se trude djelovati protiv birokratizacije i apsolutizacije škole [8]. Naime, on smatra da u školi učenici poglavito stječu iskustvo koje u njima izaziva nevoljkost i strah: škola ih uči da je za društvo važno samo ono što se uči u školi, a što je propisano i kontrolirano od strane državnih službenika. On smatra da je pobuna protiv takvog pristupa nužna i korisna jer je učenje stvar pojedinca i pojedinac uči za sebe, kako bi postao sve neovisnijim od poučavanja, učitelja, nastavnih planova i programa i dosegao sposobnost samostalnog odlučivanja o sadržajima i načinima njihova usvajanja. Takav pristup, smatra Hentig doveo bi do porasta radosti, slobode i samoodgovornosti kod osobe [8]. Frankl kaže da je glavni zadatak probuditi svijest o samoodgovornosti kod osobe kako bi osoba tada bila sposobna sama odlučiti da li će svoj životni zadatak shvatiti kao odgovornost prema društvu ili svojoj vlastitoj savjesti [6]. Samim time osnovni odgojni cilj ove pedagogije, koja odgajanje prije svega vidi kao komunikacijsku djelatnost, predstavlja osposobljavanje učenika za kritičko sudjelovanje u sadašnjem i budućem životu [10]. U smjeru ostvarivanja svog osnovnog cilja emancipatorska pedagogija sustavno analizira uvjete koje bi trebalo stvoriti kako bi odgoj bio proces emancipiranja, a ne manipuliranja [2]. Preduvjet za takav odgojni proces čini postupanje po načelu jednakopravnosti i komunikativne kompetentnosti pri čemu svi sudionici uvažavaju jedni druge kao intencionalne subjekte, a ne kao objekte manipulacije [2]. U svojim istraživanjima emancipatorska znanost o odgoju u istraživanjima povezuje empirijski i hermeneutički postupak koji pomažu otkriti na koji bi način trebalo razvijati autonomiju učenika, koje metode upotrijebiti da bi učenici stekli zrelost i samostalnost (u izboru i odlučivanju o sadržajima i načinima usvajanja znanja), kao i odgovor na pitanje koliko naš način djelovanja zapravo potiče na razvoj i samostalnost. Ukoliko analiziramo Aminin primjer, potrebno je upitati se je li Amine



odlazak u boravak prezentiran na prikladan način, zapravo, je li s djevojčicom uopće netko razgovarao i objasnio joj kako će izgledati njen dan u školi i što će tamo raditi, kao i koja je svrha i smisao njenog boravka u školi. Ukoliko joj je netko i priopćio tu informaciju, je li to bilo na razini priopćenja („ići ćeš“, „moraš ići“) ili na razini objašnjenja. Ukoliko roditelji nisu uspjeli ispuniti očekivanja roditeljske uloge u tom pogledu, je li škola, razrednica to uspjela uvidjeti i pokušala djevojčicu navesti da shvati, odnosno da joj ukaže na eventualne prednosti i dobrobiti od odlaska u školu i ostanka u boravku? Je li učiteljica prethodno razmišljala o tome kako će strukturirati situaciju u kojoj će s Aminom razgovarati o tome problemu i je li ona u tu interakciju uopće ušla s namjerom da Aminu privede na suradnju i učenje? S obzirom da je socijalno učenje jedno od najsnažnijih učenja, je li učiteljica u komunikaciji s Aminom pokazala uvažavanje, toleranciju i spremnost na dogovor? Naime, upravo o vrsti odnosa prema relevantnim osobama ovisi i to koju će sliku dijete steći o sebi. Ukoliko je učiteljica zauzela autoritaran stav, nije pokazala uvažavanje, toleranciju i spremnost na dogovor, rezultat djetetovog učenja iz ove situacije biti će upravo netolerancija, neuvažavanje i nezainteresiranost za učenje, a slika koju je djevojčica stekla o sebi je slika nevažne osobe koja mora iskazivati poslušnosti i kojoj drugi naređuju što treba raditi, što je kontradiktorno svakoj, a nadasve emancipatorskoj pedagogiji. Naime, analitičko-empirijski pravac bi mogao objasniti svoja nastojanja da djevojčicu zadrži u boravku ostvarivanjem dugoročnog cilja dobrobiti djevojčice bez zahtijevanja trenutnog razumijevanja situacije s njene strane (odgoj kao proces oblikovanja, izmjene materijala), dok je za emancipatorsku pedagogiju važno da osoba razumije situaciju i vidi njen smisao i svrhu jer samo na taj način osoba može razvijati samosvijest i odgovornost u cilju dostizanja emancipacije. Nadalje, dijete u interakciji s relevantnim odraslima i s vršnjacima opaža različite uloge koju osoba može zauzeti te uči razumijevati moguće reakcije osoba u situaciji pri čemu ujedno dolazi i do formiranja vlastitog identiteta kako dijete shvaća da su svi ljudi po nekim karakteristikama isti, međutim istovremeno i različiti, jedinstveni [2]. Za Aminu je ključno da u interakciji sa svojim vršnjacima usvoji ponašanja koja će joj omogućiti izgradnju socijalnog identiteta i pripadnosti skupini svojih školskih kolega. Znači, neophodno je da shvati da njen osobni identitet ne mora biti u koliziji s njenim socijalnim identitetom vršnjaka u školi i socijalnim identitetom zajednice u kojoj živi i kojoj pripada. Da bi se djevojčica uklopila u razred i postala njegovom cjelinom, ona treba ispuniti neka opća očekivanja razrednih vršnjaka i učiteljice, odnosno ponašati se kao što bi se od njenih vršnjaka očekivalo da se ponašaju u takvoj situaciji, pri čemu je važno da se pritom ne povrijedi ni pripadnost značajnim društvenim skupinama, niti slika samog sebe [4]. Može se međutim dogoditi da odgajatelj, u ulozi posrednika u učenju, u određenom trenutku odluči zadržati svoj osobni, društveni i politički integritet što kod Amine može izazvati otpor. Iz tog je razloga važno da odgajatelj neprestano iznova kritički procjenjuje svoje postupke kao i moguće interpretacije različitih situacija [1]. Iz perspektive simboličkog interakcionizma opažani predmeti i situacije interpretiraju se kroz značenje koje oni imaju za osobe u interakciji, a značenje koje pridajemo tim predmetima ovisi o našim stavovima koji su temeljeni na stečenim znanjima i iskustvima. Aminin postupak učiteljica može protumačiti na više načina: djevojčica ne razumije što treba činiti, djevojčica se ne snalazi u novoj situaciji, djevojčica svojim ponašanjem manifestira tugu, djevojčici se škola ne sviđa, djevojčici je u školi dosadno, djevojčica nema radne navike, djevojčica je neodgovorna, nemarna, neodgojena i slično. Ona njeno neprilagođeno ponašanje može vidjeti kao situacijski izazvano i promjenjivo, ali može je i pripisati njenim nepromjenjivim osobinama ličnosti i socio-kulturalnoj pozadini. Iako su sumnje

u odgojivost djevojčice profesionalno etički nedopustive, moguće je da učiteljica zauzme stav da je Aminino ponašanje odraz nepromjenjivog genetsko-kulturalnog utjecaja te na tome temelji svoje postupanje prema njoj i samim time zatvara mogućnost bilo kakvog odgojnog djelovanja.

## 5. Zaključak

Kao što je iz prikazanog slučaja vidljivo, odgojnim se problemima može pristupiti iz različitih teorijskih perspektiva pri čemu kod istih ili sličnih početnih ciljeva u različitim pristupima krajnji ishodi odgojnog djelovanja mogu, ali i ne moraju biti sukladni. Duhovno-znanstveni i emancipatorski pristup podrazumijevaju promjenu unaprijed postavljenih ciljeva ukoliko se ukaže potreba za zaštitom osobnog integriteta i identiteta odgajnika i usmjereni su na razvoj slobodne i kreativne ličnosti, kritičkog mišljenja i solidarnosti. Empirijsko-analiitička pedagogija je, s druge strane, usmjerena na stalno provjeravanje djelotvornosti primijenjenih odgojnih metoda i postupaka u ostvarenju unaprijed postavljenog i dobro promišljenog cilja. Niti jedan navedeni pristup nije bolji ili lošiji od drugog. U podlozi svakog od ovih pristupa nalazi se ljubav prema čovječanstvu koja se manifestira kroz namjeru za unapređenjem ličnosti osobe, a o odabiru određenog pristupa odlučuju karakteristike ličnosti odgojitelja, njegovi stavovi i vjerovanja te karakteristike specifičnog odgojnog okruženja.

## 6. Literatura:

- [1.]Arce, J. (2004.). Latino bilingual teachers: the struggle to sustain an emancipatory  
a. pedagogy in public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*,  
b. 17(2), 227-246.
- [2.]Bašić, S. (1999.). Odgoj. U Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb:  
a. Hrvatski pedagoškknjiževni zbor.
- [3.]Bratanić, M. (1990.). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*.  
a. Zagreb: Školska knjiga.
- [4.]Brumlik, M., Holtappels, H.G. (1994.) Interakcionizam i teorija škole: Mead i  
a. djelovanje školskih aktera. U Tillmann, K.J. (ur.) *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- [5.]Delors, J. (1998.). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
- [6.]Frankl, V. E. (2010.). *Čovjekovo traganje za smislom*. Zagreb: Planetopija.
- [7.]Glasser, W. (1994.). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- [8.]Hentig, H.V. (1997.) *Humana škola – škola mišljena na nov način*. Zagreb: Educa.
- [9.]Klafki, W. (1994.) Začeci teorije škole u duhovnoznanstvenoj pedagogiji: od Diltheyja  
a. do Wenigera. U Tillmann, K.J. (ur.) *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- [10.]Koenig, E., Zedler, P. (2001.). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i*  
a. *praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.