

Barbara Kušević

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

IZAZOVI STIMULIRANJA AUTOREFLEKSIVNOSTI U NASTAVI KOLEGIJA FOKUSIRANIH NA OBITELJ NA STUDIJU PEDAGOGIJE¹

Sažetak

U nastavu kolegija koji se bave proučavanjem obiteljske dinamike, roditeljavanja i suradnje s obiteljima gotovo svi studenti ulaze s osobnim iskustvom bivanja dijelom obitelji. Nastavnik tomu može pristupiti zanemarivanjem te činjenice, njezinim uvažavanjem, ali nečinjenjem tih iskustava eksplicitnim dijelom nastave ili pak stvaranjem konteksta u kojemu se potiče interpretiranje nastavnih sadržaja uvažavanjem (i) osobnih iskustava kao referentnoga okvira. Takvo stimuliranje autorefleksivnosti ima međutim potencijal generiranja različitih pedagoških dilema, koje obuhvaćaju pitanje nastavnikova legitimiteta za stimuliranje autorefleksivnosti u obrazovanju, opasnost generiranja studentove emocionalne nelagode uslijed kontrastiranja znanstvenih spoznaja s vlastitim obiteljskim iskustvima i opasnost narušavanja povjerljivosti osobnih podataka studenata tijekom nastavnoga procesa. Analizirajući svaku od tih triju dilema, cilj je ovoga rada odgovoriti na pitanje je li, da bi se njihove potencijalne negativne implikacije minimalizirale, nastavu iz ovoga područja moguće/poželjno organizirati izuzimajući studentova osobna iskustva i emocije. Zaključak je provedene analize da apersonalno pristupanje znanstvenim spoznajama u nastavi kolegija fokusiranih na obitelj na studiju pedagogije, čak i ako jest moguće, iz teorijske perspektive kritičke i feminističke pedagogije nije poželjno, zbog čega se konstruktivnijim drži promišljanje o nastavnikovu odgovornome pozicioniranju prema (učincima) autorefleksivnosti u nastavi.

Ključne riječi: emocionalni angažman studenata; feministička pedagogija; kritička pedagogija; pedagoški odnos; visokoškolska nastava

¹ Ovaj je rad izložen 21. svibnja 2021. godine na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji *Inovativni didaktički sistemi u vaspitno-obrazovnom radu*, održanoj (online) u organizaciji Učiteljskoga fakulteta u Beogradu. Naslov izlaganja bio je *Razmatranje nekih etičkih dilema generiranih u nastavi na obitelj fokusiranih kolegija u studiju pedagogije*.

CHALLENGES OF STIMULATING AUTO-REFLEXIVITY IN FAMILY-FOCUSED COURSES IN PEDAGOGY STUDIES

Almost all students enter courses dealing with family dynamics, parenting, and cooperation with families with personal experience of being a part of a family. The teacher can approach this by ignoring this fact, acknowledging it but not making these experiences an explicit part of teaching, or by creating a context in which the interpretation of teaching content by using personal experiences is encouraged. Such stimulation of auto-reflexivity, however, has the potential of generating various pedagogical dilemmas, including the teacher's legitimacy to stimulate auto-reflexivity in education, the danger of generating emotional discomfort in students due to contrasting scientific knowledge with their own family experiences, and the danger of violating students' personal data. Analyzing each of these three dilemmas, the aim of this paper is to answer whether, in order to minimize their potential negative implications, teaching in this area could/should distance itself from students' personal experiences and emotions. The conclusion of the analysis is that an impersonal approach to scientific knowledge in family-focused courses in pedagogy studies, even if possible, is not desirable from the theoretical perspective of critical and feminist pedagogy. Instead, a focus on preparing teachers for responsibly addressing the described challenges is suggested.

Keywords: critical pedagogy; feminist pedagogy; higher education; pedagogical relationship; students' emotional engagement

1. Uvod

Tijekom godina realizacije nastave u kolegijima Obiteljska pedagogija i Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove počela sam uočavati da spomenutim kolegijima studenti pristupaju otvoreno i zainteresirano; da na nastavi dijele svoja promišljanja i osobna iskustva povezana s temama kojima se bavimo, a tekstove koje odabirem kao nastavnu i ispitnu literaturu uglavnom drže poticajnim. Ubrzo sam pretpostavila da je ta zainteresiranost, koja se nije tako spontano javljala u drugim kolegijima koje sam realizirala, uvelike povezana s činjenicom da gotovo svi studenti imaju neposredno i emocionalno intenzivno iskustvo bivanja dijelom određene obitelji i određene dijade *roditelj – dijete*. Ta za realizaciju nastave naoko olakotna okolnost ponekad se iskazuje i kao osobit izazov, koji se očituje u tome da nemali broj studenata upravo svoje obiteljsko iskustvo drži reprezentativnim ili čak jedinim mogućim načinom *bivanja obitelji*, zbog čega na pokušaje teorijskoga i empirijskoga argumentiranja veće konstruktivnosti određenih oblika roditeljevanja ili suradnje s obiteljima, koji nisu

u skladu s njihovim iskustvom, ponekad reagiraju izjavama poput *Ali mene su / meni su moji roditelji... a ispao/ispala sam super!* Ovaj izazov dobro opisuju Allen i Farnsworth (1993, 351), ističući da „[g]otovo svi su imali s obitelji povezana iskustva. Dok se ljudi ne upuste u proces distanciranja od toga iskustva – proces učenja da njihova povijest nije jedini ili najbolji način na koji se obiteljski život može doživjeti – svoje obiteljske okolnosti mogu promatrati kao univerzalne. Refleksivno pristupanje znanju priprema studente na distanciranje od njihovih privatnih obiteljskih života i razvija empatiju za različita iskustva drugih“. Imajući na umu da je recepcija nastavnih sadržaja u ovome području vjerojatno dijelom uvjetovana vlastitom biografijom, ubrzo sam shvatila kako nastava iz ovih kolegija ne može ignorirati vrijednosti i uvjerenja u vezi s obiteljskim životom s kojima studenti dolaze na studij, što je kompatibilno s promišljanjima feministički/kritički orijentiranih autora o visokoškolskoj nastavi.

Analizirajući tako što neki pristup istraživanju i poučavanju čini feminističkim, Crawley i sur. (2008) rabe okvir koji su ponudile Fonow i Cook (1991, prema Crawley i sur., 2008). Prema njima feministički pristup ogleda se u četirima komponentama: važnoj ulozi refleksivnosti, akcijskoj orijentaciji koja od svakoga akademskog rada iziskuje transformativnu komponentnu, uvažavanju emocionalne, a ne samo racionalne komponente čovjekova bića i nastavljanju na bliska, neposredna iskustva u procesu stvaranja poveznica između lokalnoga i globalnoga. Prve dvije premise, važnost refleksivnosti i transformacije društvenih odnosa, bliske su konceptu *konscijentizacije* Paola Freireja (2002, 22), koji se odnosi „na učenje razumijevanja društvenih, političkih i ekonomskih suprotnosti te na djelovanje protiv ugnjetavačkih elemenata stvarnosti“. Iako je Freire stavljao velik naglasak na uočavanje *strukturnih* elemenata koji porobljuju pojedinca, on je također stremio „*izronjavanju* svijesti i *kritičkoj intervenciji* u stvarnost“ (Freire, 2002, 50, isticanje u izvorniku), a da bi ta svijest izronila, u istinskome obrazovnom procesu „ljudi razvijaju moć kritičkog promatranja *načina na koji postoje* u svijetu *s kojim i u kojem* jesu. Počinju svijet vidjeti ne kao statičnu stvarnost, već kao stvarnost u procesu, u preobražavanju“ (Freire, 2002, 52, isticanje u izvorniku). Obitelj u kojoj smo odrasli dio je toga svijeta – dapače, prvi je svijet koji poznajemo i u koji smo toliko uronjeni da može biti zahtjevno kritički sagledati na koji su nas način obiteljska iskustva oblikovala. Na važnost trećega elementa, uvažavanja emocionalne, a

ne samo racionalne komponente čovjekova bića, usmjerava i koncept dispozicija, koje ukazuju na problem da svoja znanja i vještine pedagozi nužno ne implementiraju u praktično djelovanje upravo jer im dispozicije, odnosno „tendencije ponašanja individua na određeni način i u određenim okolnostima temeljem njihovih uvjerenja“ za takvo djelovanje nisu razvijene (Villegas, 2007, 373, prema Bartulović, Kušević i Širanović, 2019, 113). Primjerice, možemo imati bogata *znanja* o tome da kvaliteta roditeljavanja nije determinirana obiteljskom strukturom i *vještine* suradnje s različitim obiteljskim strukturama, no pozitivne *emocije* koje evocira naše odrastanje u funkcionalnoj dvoroditeljskoj obitelji s roditeljima suprotnoga spola i *uvjerenje* da su sve ostale strukture ipak suboptimalne u odnosu na taj ideal mogu pridonijeti tome da u svojem profesionalnom ophođenju s različitim obiteljskim strukturama ipak reproduciramo hegemonijsku formu obitelji (v. u Kušević, 2017), što upućuje na važnost studentova aktivnoga odnošenja prema emocionalnoj komponenti vlastita bića tijekom studija. Konačno, feminističko polazište o važnosti nastavljanja na bliska, neposredna iskustva u procesu stvaranja poveznica između lokalnoga i globalnoga polazi od toga da se kvalitetno obrazovanje javlja „[k]ada učenici prepoznaju važnost vlastitih iskustava i *rabe* svoja iskustva i znanje kao osnove za daljnji razvoj i rast“ (Allen, 1988, Belenky i sur., 1986; oba prema MacDermid i sur., 1992, 32).

Opisane četiri komponente prožimaju praksu autorefleksivnosti, koju razmatram u nastavku rada. Analizirajući na danome tragu potencijale i izazove koje otvaranje prostora za studentovo osobno, emocionalno, osviješteno i potencijalno transformativno iskustvo u nastavi na obitelj fokusiranih kolegija na studiju pedagogije generira, osnovni je problem ovoga rada pitanje je li, promišljajući o odnosu potencijalnih pozitivnih i negativnih implikacija stimuliranja studentove autorefleksivnosti u nastavi kolegija fokusiranih na obitelj, nastavu iz ovoga područja na studiju pedagogije poželjno (a potom i moguće) organizirati izuzimajući studentova iskustva i emocije. Metodologija koju rabim nastojeći odgovoriti na postavljeni problem jest teorijska analiza, poduzeta dominantno iz teorijskoga okvira kritičke i feminističke pedagogije. Temeljem vlastita nastavničkoga iskustva najprije odabirem tri pedagoške dileme, čije razmatranje čini okosnicu rada, po čemu svaku dilemu analiziram oslanjajući se na preglede relevantne literature. Opisani je pristup kompatibilan s tradicijom

feminističkih istraživanja, u kojima naša iskustva i subjektivnost čine temelj spoznaje (Griffiths, 1995, prema Burns i Walker, 2005), a nastavljam se i na tradiciju prikaza vlastitih iskustava poučavanja u kontekstu visokoškolske nastave (u „obiteljskome polju“) feminističkih autorica Allen i Farnsworth (1993), Blaisure i Koivunen (2003), hooks (1994), MacDermid i sur. (1992) i drugih.

2. Primjena autorefleksivnosti u nastavi kolegija fokusiranih na obitelj na studiju pedagogije

U kontekstu nastave u „obiteljskome polju“ Allen i Farnsworth (1993, 351) reflektivnost određuju² kao „integrativni proces kritičkoga preispitivanja znanja u objavljenim tekstovima i osobnome iskustvu“, a Nagata (2004, 141) autorefleksivnost razumije kao „trajnu komunikaciju s cijelim sobom o tome što doživljavamo dok to doživljavamo. Biti autorefleksivan znači angažirati se, bivajući u trenutku, na toj metarazini osjećanja i mišljenja“. U ovim određenjima uočavam dvije komponente bitne za to kako autorefleksivnost razumijem u kontekstu ovoga rada: prvo, usmjerena je na dinamičan proces samospoznaje koji se događa tijekom nastave (kritičkim preispitivanjem i osobnoga iskustva i vlastitih doživljaja, pored znanstvenih generalizacija); drugo, naglašava emocionalnu komponentu te samospoznaje. To je u skladu s određenjem reflektivnosti koje u istraživanju provedenome s 24 profesorice i jednim profesorom koji na sveučilišnoj razini poučavaju o obitelji nude Blaisure i Koivunen (2003, 24), držeći ju procesom „kritičkoga promatranja sebe i korištenja osobnih iskustava kako bi se analiziralo dano znanstveno znanje i, obratno, koristilo potonje za analiziranje prethodnoga. Također, sudionici su očekivali da studenti razumiju vlastite živote u kontekstu i da identificiraju i promijene opresivne individualne i kolektivne prakse“. Sudionici ovoga istraživanja u nastavu su uključivali zadatke poput osobnih refleksija i autobiografskih introspekcija, koji stimuliraju samosvijest i promišljanje o odnosu osobnih teorija i općenitoga promišljanja o obitelji (Blaisure i Koivunen, 2003). Tragom ovih određenja, u ovome radu pod autorefleksivnosti podrazumijevam dinamičan, transformativnoj³ svrši

² Raspravu o izazovima definiranja reflektivnosti u društvenim znanostima vidi u Blasco (2012).

³ *Transformativnost* ovdje rabim u značenju promjene ograničavajućih, neinkluzivnih i(li) opresivnih obrazaca vlastita mišljenja i djelovanja.

usmjeren, proces samoanalize koji se događa tijekom nastave u dijalektičko-me kontrastiranju znanstvenih generalizacija i osobnih iskustava, pri čemu i znanstvene generalizacije i osobna iskustva naizmjenično bivaju referentnim okvirom za interpretaciju drugoga pola dijade. Kao idealan oblik povezivanja nastave i osobnih iskustava Allen i Farnsworth (1993, 354) vide refleksivne dnevničke, koji omogućavaju dokumentiranje „kako se njihove vrijednosti, uvjerenja i ponašanja mijenjaju u odnosu prema zadacima kolegija“, a drugi je način poticanja refleksije davanje pisanih zadataka tijekom sata na određenu temu i raspravljanje na temelju toga (Allen i Farnsworth, 1993). Pritom držim bitnim napomenuti da je ovdje riječ isključivo o akademski relevantnim iskustvima iz obiteljskoga života studenata (Browne, 2005), a ne o terapijski orijentiranoj konfesionalnosti, prema kojoj su primjerice Browne (2005) i hooks (1994, prema Browne, 2005) vrlo kritične.

Nastavu spomenutih kolegija prožimaju i pisane i usmene autorefleksije povezane s određenim domenama obiteljskoga života studenata. Usmene se uglavnom događaju spontano, kada studenti, potaknuti nastavnim sadržajima, dijele iskustva iz vlastite obitelji, a nešto su zahtjevniji pojedinačni pisani radovi u kojima vlastita iskustva smještaju u kontekst teorije kojom se bavimo. Od studenata diplomskoga studija tako povremeno očekujem da u pisanome radu analiziraju svoju viziju kvalitetne suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove i načina na koji misle da je ona definirana iskustvima iz primarne obitelji. Pisanje toga eseja je obavezno, no njegova predaja na čitanje *nije* – na predaju rada odlučuje se tek nekolicina studenata, i to bez iznimke budu introspektivni narativi iz kojih je razvidno kako su studenti za analizu vlastitih iskustava stavili posebne teorijske leće, koje su ih dovele do novih uvida. U tome zadatku studenti nisu dužni predati svoje autorefleksije⁴: iako u nastavi u svrhu objašnjenja sadržaja ponekad iznosim elemente vlastite biografije, to su rijetki trenuci, a iskustva su tada sažeto prezentirana, što je znatno manje zahtjevno od introspekcije koja se od studenata očekuje u njihovim pisanim radovima – a inzistirati na stupnju otvorenosti u autorefleksiji većemu no što sama demonstriram, osobito kada je to inzistiranje smješteno u kontekst obveze koja se vrednuje, u hijerarhijski postavljenome odnosu, danas držim diskutabilnim: kako hooks

⁴ O intruzivnosti traženja od studenata da svoje osobne informacije dijele tijekom nastavnoga procesa vidi u Browne (2005).

(1994, 21) ističe, „[k]ada je obrazovanje praksa slobode, studenti nisu jedini koje se traži da dijele, da priznaju. (...) To se osnaživanje ne može dogoditi ako odbijamo biti ranjivi dok studente potičemo da riskiraju. Profesori koji od studenata očekuju da dijele konfesionalne narative, ali koji sami nisu voljni dijeliti, demonstriraju moć na način koji bi mogao biti prisilan“. Naravno, autorica promišlja u smjeru optimalnosti uzajamnoga *dijeljenja*, a ne *nedijeljenja* osobnih (no kako je ranije napisano, uvijek akademski relevantnih) iskustava.

Navedeno pitanje nejednakosti moći u pedagoškome odnosu posredno doводи i do prve pedagoške dileme koju u nastavku rada želim razmotriti, a to je pitanje izvorišta nastavnikova legitimiteta za stimuliranje autorefleksivnosti studenata o vlastitu obiteljskome životu.

2.1 Izvorište nastavnikova legitimiteta za stimuliranje autorefleksivnosti u visokome obrazovanju

Autorefleksiju ne treba promatrati kao praksu čije se implikacije iscrpljuju u misaonoj domeni. Blaisure i Koivunen (2003) ističu da nastavni sadržaji kod nekih studenata mogu evocirati neugodna iskustva – što ako tako vođena nastava na neki način intervenira u sadašnje obiteljske odnose studenata?⁵ Što ako u tome procesu nenamjerno saznamo neke povjerljive informacije o obiteljima studenata? Kako će to djelovati na pedagoški odnos nastavnika i studenta? Nadmašuje li potencijalna korist potencijalne rizike? Blaisure i Koivunen (2003) predstavljaju dobrobiti autorefleksije, tvrdeći da dnevnički zapisi studentima mogu pomoći da prerade svoja iskustva, a nastavnicima služiti kao povratna informacija o tome što sve utječe na studentsku preradu nastavnih sadržaja, dok niz drugih autora na koje se u radu referiram ističu, *logički ili temeljem vlastita nastavnoga iskustva*, učinkovitost te prakse (npr. Allen i Farnsworth, 1993; Humble i Morgaine, 2002; Nagata, 2004); u kvalitativnome istraživanju, provedenome s devet sveučilišnih profesorica i jednim profesorom, sudionici su navodili da uključivanje osobne komponente studentskih života u nastavu studente čini zainteresiranijima za nastavne sadržaje i olakšava komunikaciju o određenim teorijskim konceptima (Browne, 2005).

⁵ hooks (1994) opisuje nelagodu koju je osjetila shvativši da su neki studenti promijenili percepciju vlastitih roditelja uslijed boljega razumijevanja određenih opresivnih praksi.

Ipak, manjka sustavnih istraživanja o ulozi autorefleksivnosti u mijenjanju stavova, uvjerenja i ponašanja budućih stručnjaka, a postoje i vrijedni tekstovi koji propituju opravdanost automatskoga percipiranja reflektivnosti u obrazovanju kao sredstva i cilja samoga obrazovanja (Blasco, 2012). Blasco (2012, 480) tako smatra da nekritičko korištenje autorefleksivnosti u interkulturnome obrazovanju riskira postati placebo koji uzima za *činjenicu* da bismo sami mogli pristupiti svome sebstvu, objektivno ga promatrati i mijenjati pa zaključuje kako bismo „barem trebali biti oprezni u pretpostavci da su stavovi, poput predrasuda koje igraju ključnu ulogu u interkulturnome učenju, nužno dostupni putem reflektivnosti“. Također upozorava da „reflektivnost nije automatski transformativna“ (Adams, 2003, 522, prema Blasco, 2012, 483), kao i da može poprimiti nebenigne forme u kojima nas fokusiranost na sebe udaljava od drugih (Bleakley, 1999, prema Blasco, 2012).

Iako ta upozorenja, a osobito dilemu koliko sami možemo pristupiti svojoj nutrini, valja imati na umu i težiti njihovoj kontinuiranoj empirijskoj provjeri kako bismo bolje razumjeli što nastavom možemo, a što ne možemo postići, dvojim valja li argumentaciju za stimuliranje autorefleksivnosti tražiti *primarno* u empirijskoj domeni i njezinoj performativnoj dimenziji ili pak promišljanje o *pravu* nastavnika na stimuliranje autorefleksije studenata o vlastitu životu i uključivanje osobne dimenzije u nastavu proizlazi iz samoga *shvaćanja obrazovanja*: „Ideja obrazovanja u bitnom smislu sadrži moment refleksije znanja u subjekt koji spoznaje. [...] Bez ove refleksije znanja u subjekt i postajanja subjekta tim znanjem nema niti obrazovanja. Pri obrazovanju stoga nije riječ o pukom ‘znati nešto’, pa jednako tako niti o ‘umjeti nešto’, već o duhu koji *postaje* on sam, dolazeći kroz vrijeme preko samospoznaje do svoje pune ideje“. (Komar, 2011, 46, isticanje u izvorniku). Mi putem refleksije znanja (i iskustava) prilazimo sve bliže razumijevanju sebe i drugih, pri čemu je ključan upravo *napor samodjelatnosti* koju individua poduzima (obrazujući *se*). Bez obzira na ograničene empirijske potvrde učinkovitosti autorefleksivnosti i dokaze o tome koliko je naše stavove, uvjerenja i ponašanja (ne)moгуće mijenjati autorefleksijom, zapravo ne mogu pojmiti obrazovanje u kojemu se pojedinac temeljem poticaja dobivenih iz svijeta oko sebe ne bi iterativno vraćao upravo na sebe samoga.

Takva pozicija međutim dovodi do uvida kako će određeni samospoznajni momenti, nastali u kontekstu koji je oblikovao upravo nastavnik, za studente biti potencijalno nelagodni. Gorski (2009) u nastavi obilato rabi Festingerov (1957, prema Gorski, 2009) koncept *kognitivne disonance*⁶: „kada se nova informacija sukobljava sa starim predrasudama – kada se nove istine bore s ukorijenjenim uvjerenjima za prostor u našoj svijesti – imamo tendenciju odgovoriti svim mehanizmima obrane“ (Gorski, 2009, 54). U nastavi koju realiziram nastojim facilitirati uočavanje različitih kognitivnih disonanci pa tako, nakon što studente pitam jesu li majke i očevi biološki predodređeni za različit tip roditeljavanja, prezentiram rezultate kroskulturnih istraživanja koja propituju esencijalističke teze o roditeljavanju (Silverstein i Auerbach, 1999, Shehan i Kaestle, 2009) ili studente, nakon što iznesu promišljanja o tome ima li se pedagog pravo miješati u odgoj roditelja koji primjenjuje blagu tjelesnu kaznu, upoznam sa *Zakonom o zaštiti od nasilja u obitelji* (2019), koji ističe da je tjelesno kažnjavanje oblik nasilja u obitelji (čl. 10), koji su djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova zakonski dužni prijaviti nadležnim tijelima (čl. 7). Te su kratke dijaloške razmjene primjerene za uočavanje nesklada između vlastitih stavova/uvjerenja i suvremenih znanstvenih spoznaja i legislativnih okvira, dok za uočavanje kompleksnijih disonanci između različitih skupova vlastitih uvjerenja odvajam više vremena i oblikujem posebne aktivnosti (v. i u Bartulović i Kušević, 2016). Primjerice, u jednoj aktivnosti studente diplomskoga studija molim da u kratkome eseju objasne zašto suradnja s obiteljima nastavnica predstavlja najstresniji dio posla, a njihove eseje potom smještam u tri kategorije: prvu, koja razloge stresa vidi isključivo u nastavnica (manjku kompetencije, manjku motivacije za suradnju i sl.), drugu, koja ih vidi isključivo u roditeljima (koji su nezainteresirani ili prezahtjevni, ne poštuju nastavnika autoritet i sl.) i treću, koja (uz elemente prvih dviju) prepoznaje i strukturalne razloge (manjak vremena za suradnju i preopterećenost nastavnika, smanjen

⁶ Dok se Gorski (2009) usmjerava na nesklad između dvaju setova informacija, kognitivna disonanca može se javiti kao posljedica nesklada između naših različitih uvjerenja; naših uvjerenja i ponašanja/reagirana ili naših znanja i ponašanja (Festinger, 1957). Generalno gledano dakle, disonanca/konsonanca se u najširem smislu odnosi na odnose između parova elemenata, odnosno kognicija/znanja, pri čemu sam autor naglašava da se riječ *znanje* pritom odnosi i na ono što inače ne uključuje – npr. mišljenja, vrijednosti, uvjerenja i stavove; Festinger, 1957).

društveni ugled nastavnika i sl.). Tijekom nekoliko godina iskušavanja aktivnosti pokazalo se da većina studenata ispiše čitav esej pronalazeći uzročnike stresa suradnje *isključivo* u roditeljima, ne prepoznajući pritom odgovornost samih nastavnika ni važnost širih društvenih faktora za kvalitetu suradnje, iako su s kompleksnošću različitih pedagoških procesa na teorijskoj razini do te faze studija već dobro upoznati i spremno ističu svoja uvjerenja o važnosti pozitivnoga percipiranja roditelja u suradnji s njima. Analiza koja slijedi uglavnom otkriva da studenti svoje negativne percepcije roditelja i manjak kritičnosti prema odgovornosti profesionalaca dotad nisu osvijestili. Takve su aktivnosti potencijalno emocionalno zahtjevne jer studentima šalju povratnu informaciju o tome kako njihovo percipiranje zbilje može biti nekonstruktivno za odnose s obiteljima s kojima će surađivati, što dovodi do sljedeće dileme koju želim adresirati, one o odgovornome pristupanju emocionalnoj nelagodnosti studenata koju autorefleksija može generirati.

2.2. *Pristupanje studentovoj emocionalnoj nelagodnosti generiranoj tijekom nastavnoga procesa*

I dok bi se u kontekstu propulzivnoga trenda *hepinizacije obrazovanja* (Zembylas, 2020) moglo diskutirati ima li emocionalno zahtjevnome procesu koji može aktivirati nelagodu studenata u nastavi uopće mjesta, Gorski (2009, 54) ranije spomenute kognitivne disonance, koje aktiviraju naše obrambene mehanizme i generiraju nelagodu, naziva „obrazovnim momentima istine“, čije oblikovanje drži direktnom nastavnikovom odgovornošću. Postavljam međutim pitanje: *Ulazi li u tu odgovornost nastavnika i skrb o emocionalnoj dobrobiti studenata tijekom nastave?* Smatrajući neizbježnim da u kolegijima koji se bave socijalnim problemima studenti prepoznaju osobne poveznice s nastavnim materijom, što ponekad može biti okidač za osobnu krizu studenta, Durfee i Rosenberg (prema Crawley i sur., 2008, 6) drže važnim „bivanje prijemčivim i odgovornim prema studentima koji doživljavaju krizu kao rezultat izloženosti nastavnim sadržajima o emocionalno zahtjevnim temama“. Primjerice, kao oblik odgovornoga pristupanja temi nasilja nad ženama Newman (1999) predlaže da se studente unaprijed upozori na sadržaje koji će adresirati nasilje kako bi se za njih mogli adekvatno pripremiti, što Barlow i Becker-Blease (2012)

povezuju s praksom informiranoga pristanka⁷. No kako nastavnici mogu tek pretpostaviti, ali ne i točno predvidjeti koja bi tema za pojedinoga studenta mogla biti okidačem nelagode, dobrom praksom držim kontinuirane najave tema sljedećih predavanja i nečinjenje nenajavljenih izmjena u silabu, što studentima omogućava da unaprijed donesu odluku o (ne)prisustvovanju određenoj nastavnoj jedinici. Također, korisnom se čini ideja koju donosi Newman (1999), koja predlaže da se studentima s vremena na vrijeme podijele prazne kartice na kojima nastavniku mogu anonimno postaviti bilo kakvo pitanje ili iznijeti problem koji imaju, što može uključivati i skretanje pažnje na to da je tijekom nastave učinio ili rekao nešto problematično, pri čemu se nastavnik obvezuje reagirati na napisano (Newman, 1999).

Navedeno međutim vjerojatno neće biti dostatno za sve studente – prema mojemu iskustvu, nastava koja počiva na principima reduciranja hijerarhije između nastavnika i studenata te uvažavanja emocionalne i osobne dimenzije čovjekova bića, nerijetko dovodi do situacija u kojima studenti nastavniku, prepoznajući u njemu sugovornika za teme koje ih okupiraju, povjeravaju u individualnim susretima detalje iz svojega života, od kojih neki predstavljaju preradu neugodnih prošlih iskustava. Takve situacije otvaraju niz dilema o tome kako istovremeno ne iskoračiti iz svoje nastavničke uloge u (terapeutsku) ulogu za koju nismo formalno obrazovani i ne zanemariti činjenicu da student povjerava nešto što je za njegov život bitno, a kontekst za to *jest* stvoren upravo pedagoškim odabirima nastavnika. U istraživanju Hayes-Smith, Richards i Branch (2010) sveučilišne nastavnice koje se bave poučavanjem o seksualnome zlostavljanju ističu problem manjka formalnoga obrazovanja i iskustva za savjetovanje studenata u takvim delikatnim situacijama, ali i problematiziraju posljedice toga povjeravanja za daljnje poučavanje i vrednovanje studenata. Iako autorice nemaju dilema oko toga da profesori *trebaju* – u okvirima svoje uloge i kompetencija! – podržavati studente koji im otkrivaju bolne elemente osobne biografije, ističu važnost otvorene rasprave na razini ustanove o toj temi

⁷ I Durfee i Rosenberg (2009) smatraju da profesori studentima trebaju dati mogućnost preskakanja određenih emocionalno zahtjevnih (dijelova) predavanja. Slične, opsežne upute o tome kako na nastavi diplomske razine primjereno poučavati o zlostavljanju djece, imajući na umu da su statistički gledano neki polaznici tijekom djetinjstva bili zlostavljani, daje Dayle Jones (2002).

i nužnost jačanja kompetencija za primjereno reagiranje u takvim situacijama (Hayes-Smith, Richards i Branch, 2010).

2.3. *Povjerljivost osobnih podataka studenata tijekom nastavnoga procesa*

Posljednji su izazov stimuliranja autorefleksivnosti u nastavi koji ću u ovom radu analizirati rizici narušavanja povjerljivosti osobnih podataka studenata dijeljenih tijekom nastave s profesorima ili kolegama, koji se mogu javiti u kontekstu grupnih interakcija koje se odvijaju na nastavi ili u kontekstu individualnih interakcija između nastavnika i studenta.

Tijekom nastave poneki su studenti skloni dijeliti određene osobne detalje o svojem životu. I dok bi nas razumijevanje da je u toj situaciji svatko sam odgovoran za to što o sebi iznosi moglo nagnati na zaključak da tu nema nastavnikove odgovornosti, nisam to pitanje sklona promatrati kao pitanje rizika individualnoga studenta jer držim da je nastavnik taj koji je primarno odgovoran za to da učionicu učini sigurnim okruženjem i zajedno sa studentima oblikuje smjernice i za studente koji su iznositelji i za studente koji su primatelji određenih osobnih informacija. Barlow i Becker-Blease (2012, 240) ističu: "Pomažu eksplicitno iznošenje smjernica za otkrivanje osobnih informacija u silabusu i modeliranje primjerene komunikacije na nastavi. Nastavnici bi trebali pojasniti očekivanja oko povjerljivosti. Na primjer, nastavnik može naglasiti da se od polaznika nastave očekuje da osobne informacije [o drugima] drže privatnima; s druge strane, studente valja upozoriti da u akademskome učioničkom okruženju ne dijele one osobne informacije za koje žele da ostanu tajne." Drugim riječima, iako ne možemo automatski računati na to da sve izrečeno na nastavi ostaje unutar zidova učionice ili nastavnoga virtualnog okruženja, povjerljivo odnošenje prema osobnim podacima drugih *jest* kvaliteta koju nastavnik treba razvijati (kod budućih pedagoga). U svojim sam nastavnim počecima tome pristupala uglavnom "*reaktivno*", naglašavajući važnost povjerljivosti tek kada je izrečeno nešto što sam procjenjivala izazovnim za kolektiv, odnosno što je narušavalo anonimnost neke treće strane, što iz sadašnje perspektive smatram suboptimalnim pristupom jer studente koji te informacije dijele u tome trenutku stavlja pod povećalo; danas držim, u skladu sa sugestijom Konradi (1993, prema Durfee i Rosenberg, 2009), da je osnovna pravila za raspravljanje potrebno

sa studentima zajednički dogovoriti na samome početku nastave⁸, otvaranjem ovdje detektiranih točaka tijekom jednoga od uvodnih nastavnih termina.

Što se individualnih interakcija između nastavnika i studenta tiče, nastavnik studentima može biti model primjerenoga postupanja s povjerljivim podacima u koje dobije uvid tijekom nastave, pri čemu je bitno nedijeljenje tih podataka s drugim studentima i kolegama (Allen i Farnsworth, 1993, naglašavaju važnost toga da studenti znaju da će primjerice refleksivne dnevničke čitati samo dotični nastavnik), što se može pokazati izazovnim u situacijama u kojima nastavnik radi donošenja nekih kompleksnijih pedagoških odluka treba podršku svojih kolega kao kritičkih prijatelja. Osim toga, potrebno je voditi računa o tome gdje, kako i koliko dugo pisane nastavne materijale kojima je autorefleksija stimulirana, ako smo ih prikupili, arhiviramo, informirajući pritom o tim praksama i eventualnim popisima naše institucije pravovremeno i same studente.

3. Umjesto zaključka: može li poučavanje o obitelji biti neosobno?

U radu analizirane izazovne pedagoške situacije mogle bi se izbjeći tako da poučavanje o obitelji učinimo „neosobnim“, odnosno da se fokusiramo na posredovanje znanstveno potvrđenih činjenica, ne potičući studente na njihovu preradu i povezivanje sa svojim iskustvima, emocijama, stavovima i razumijevanjima zbilje – ili barem ne ostavljajući vremena ni mogućnosti da tu preradu i povezivanje studenti učine dijelom nastave. Ne potičući autorefleksiju, minimizirali bi se i rizici emocionalne nelagode studenta ili otkrivanja osobnih podataka u nastavi – ili bi se barem nastavnik oslobodio odgovornosti za njih. Osobno međutim držim, temeljem napisanoga, da kvalitetno poučavanje o obitelji ne može biti lišeno izazova propitivanja vlastite biografije, svojih emocija i akcija te njihova povezivanja s nastavnim sadržajima. Na tragu sam pritom koji nude Humble i Morgaine (2002), nastavljajući se na Habermasove (1971,

⁸ Iako ne ulaze direktno u domenu *osobnih* biografskih podataka, primijetila sam da studenti ponekad iznose primjere koji ulaze u intimu trećih osoba. U tim situacijama potičem ih da promisle jesu li svi detalji koje iznose nužni za argumentaciju koju pomoću primjera žele iznijeti i, ako jesu, imaju li oni pravo iznositi detalje tuđih životnih priča. Slično se ponekad javlja i u praksi, gdje stručnjaci anonimnost podataka o nekoj obitelji štite nenavođenjem imena/prezimenaa članova obitelji o kojima govore, iznoseći međutim pritom niz podataka o njima na temelju kojih ih je moguće identificirati.

prema Humble i Morgaine, 2002) tri paradigme znanja i opisujući metode koje se unutar svake od triju paradigmi mogu rabiti u nastavi orijentiranoj na obitelj. Dok *instrumentalno-tehnička paradigma* podrazumijeva da „zakoni koji vode ljudsko ponašanje mogu biti otkriveni empirijskim istraživanjem“ (Braybrooke, 1987, Carr i Kemmis, 1986, oba prema Humble i Morgaine, 2002, 200) pa se kao nastavne metode koriste dominantno predstavljanja teorijskih modela i statističkih podataka, „interpretativna paradigma drži da individue imaju različite zbilje te prilike za refleksiju vlastitih životnih iskustava individua vidi esencijalnim za facilitiranje promjene (Morgaine, 1992)“ (Humble i Morgaine, 2002, 201). *Kritičko-emancipacijska paradigma* dodatno naglašava društvenu uvjetovanost percepcija sebe i drugih i njihove distorzije u uvjetima opresije, kao i mogućnosti da „se ljudi emancipiraju od svojih opresivnih, limitirajućih situacija stjecanjem uvida u to kako oni tlače druge“ (Bredo i Feinberg, 1982, Brown, 1980, Carr i Kemmis, 1986, Fay, 1977; sve sumirano u Humble i Morgaine, 2002, 202). Autorice upozoravaju kako su u poučavanju o obitelji sve teme na neki način prožete pitanjima vrijednosti i osobnih iskustava, zbog čega ostajanje na razini prve paradigme može ne ostvariti obrazovne intencije (Humble i Morgaine, 2002). Stoga, prihvaćajući nužnost interpretativnosti, transformativnosti i angažiranosti nastavnoga procesa, umjesto da se, zazirući od „rizika privatnosti“ i „rizika utjecanja“ u nastavi, usmjerimo na eliminiranje osobnih iskustava iz nastave, konstruktivnijim držim fokusirati se na pripremljenost nastavnika i studenata za *odgovorno nošenje* s opisanim izazovima, smjerove kojega sam u radu tek ocrtala. Pritom ključnim držim nastavnikovo prepoznavanje vlastite odgovornosti za nastavni kontekst koji oblikuje i kontinuirano promišljanje o učincima vlastitih pedagoških odabira na druge subjekte, ali i na nastavnika samoga, što zapravo iziskuje i kontinuiranu *nastavnikovu autorefleksiju* i dijalektičko interpretiranje osobnih iskustava teorijskim konceptima koji olakšavaju razumijevanje kompleksnosti dijaloške, transformativne visokoškolske nastave (i obrnuto).

Literatura

- Allen, K. R. i Farnsworth, E. B. (1993). Reflexivity in Teaching about Families. *Family Relations*, 42 (3), 351–356. <https://doi.org/10.2307/585566>
- Barlow, M. R. i Becker-Blease, K. (2012). Caring for Our Students in Courses With Potentially Threatening Content. *Psychology of Women Quarterly*. 36 (2), 240–243. <https://doi.org/10.1177/0361684312442662>
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS.
- Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoškično djelovanje. *Metodički ogledi*, 26 (2), 105–127.
- Blaisure, K. R. i Koivunen, J. M. (2003). Family Science Faculty Members' Experiences with Teaching from a Feminist Perspective. *Family Relations*, 52 (1), 22–32. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00022.x>
- Blasco, M. (2012). On reflection: is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education? *Intercultural Education*, 23 (6), 475–489. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.736750>
- Browne, K. (2005). Placing the Personal in Pedagogy: Engaged Pedagogy in 'Feminist' Geographical Teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (3), 339–354. <https://doi.org/10.1080/03098260500290900>
- Burns, D. i Walker, M. (2005). Feminist Methodologies. U: B. Somekh i C. Lewin (ur.), *Research Methods in the Social Sciences* (66–73). London: SAGE Publications.
- Crawley, S. L., Lewis, J. E., Mayberry, M. i gostujuć urednici (2008). Introduction – Feminist Pedagogies in Action: Teaching beyond Disciplines. *Feminist Teacher*, 19 (1), 1–12. <https://www.jstor.org/stable/40546070>
- Dayle Jones, K. (2002). The Impact of Learning About Child Abuse Trauma. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41 (1), 45–51. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2002.tb00128.x>
- Durfee, A. i Rosenberg, K. (2009). Teaching Sensitive Issues: Feminist Pedagogy and the Practice of Advocacy-Based Counseling. *Feminist Teacher*, 19 (2), 103–121. <https://www.jstor.org/stable/40546085>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.

Gorski, P. C. (2009). Cognitive Dissonance as a Strategy in Social Justice Teaching. *Multicultural Education*, 17 (1), 54–57.

Hayes-Smith, R., Richards, T. N. i Branch, K. A. (2010). ‘But I’m not a counsellor’: The nature of role strain experienced by female professors when a student discloses sexual assault and intimate partner violence. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2 (3), 1–24. <https://doi.org/10.11120/elss.2010.02030006>

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Humble, Á. M. i Morgaine, C. A. (2002). Placing Feminist Education within the Three Paradigms of Knowledge and Action. *Family Relations*, 51 (3), 199–205. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00199.x>

Komar, Z. (2011). *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kušević, B. (2017). Nacrtajte mi jednu idealnu obitelj... Hegemonijske konstrukcije idealne obitelji u crtežima studenata pedagogije. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66 (3), 309–326.

Nagata, A. L. (2004). Promoting Self-Reflexivity in Intercultural Education. *Journal of Intercultural Communication*, 8, 139–167.

MacDermid, S. M., Jurich, J. A., Myers-Walls, J. i Pelo, A. (1992). Feminist Teaching: Effective Education. *Family Relations*, 41 (1), 31–38. <https://doi.org/10.2307/585389>

Newman, E. (1999). Ethical Issues in Teaching About Violence Against Women. *Women’s Studies Quarterly*, 27 (1/2), 197–202. <https://www.jstor.org/stable/40003412>

Shehan, C. L. i Kaestle, C. E. (2009). Gendered bodies in Family Studies. A Feminist Examination of Constructionist and Biosocial Perspectives on Families. U S. A. Lloyd, A. L. Few i K. R. Allen (ur.), *Handbook of Feminist Family Studies* (83–95). California: SAGE Publications, Inc.

Silverstein, L. B. i Auerbach, C. F. (1999). Deconstructing the essential father. *American psychologist*, 54 (6), 397–407. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.6.397>

Zembylas, M. (2020). (Un) happiness and social justice education: ethical, political and pedagogic lessons. *Ethics and Education*, 15 (1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1697058>

Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji (2019). *Narodne novine*, 126/19. <https://www.zakon.hr/z/81/Zakon-o-za%C5%A1titi-od-nasilja-u-obitelji> (12. 7. 2021.)