

PRILOG RAZUMIJEVANJU PEDAGOGINJE: O DISPOZICIJAMA ZA PEDAGOGIČNO DJELOVANJE

Marija Bartulović, Barbara Kušević, Ana Širanović

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
mbartulo@ffzg.hr; bkusevic@ffzg.hr;
amarkovi@ffzg.hr

Primljeno: 16. 5. 2019.

Ovaj tekst, kao nastavak našega promišljanja o dispozicijama za pedagoško djelovanje, kritička je refleksija vlastite profesionalne svakodnevice u kojoj detektiramo brojne dileme vezane za svrhu pedagoške profesije. Točke prijepora, poput – biti neutralna ili angažirana, graditi distanciran ili prislan pedagoški odnos, prioritzirati vlastitu ili tuđu dobrobit, odbijati ili prihvaćati sukob kao potencijalni agens promjene – izmještamo iz hodnika, predavaonica i učionica u kojima bivamo te, izlazeći time iz komforne zone nepromišljanja o njima, apostrofiramo ambivalentnu pojavnost dihotomije javno–privatno u skrivenome kurikulumu tih prostora. Promatrajući dispozicije kao za autonomno pedagoško djelovanje prediktivna uvjerenja i osobine razvijajućega karaktera, u radu zagovaramo napuštanje shvaćanja pedagoginja kao neutralnih profesionalki apstrahiranih od osobnih uvjerenja, kvaliteta i ograničenja te u fokus stavljamo etičnost, refleksivnost i autentičnost kao temeljne dispozicije za pedagoško djelovanje usmjereno k podupiranju mogućega i transformativnoga u pedagoškome odnosu. Rad zaključujemo promišljanjem odgovornosti studija pedagogije i samih pedagoginja za kultiviranje opisanih dispozicija.

Ključne riječi: *pedagoška profesija, dispozicije pedagoginja, etičnost, refleksivnost, autentičnost*

1. Uvod¹

Djelujući u posljednjih desetak godina kao pedagoginje na jednoj visokoškolskoj instituciji, primijetile smo da naša profesionalna svakodnevnica biva obilježena brojnim dilemama vezanima za svrhu pedagoške profesije. Za potrebe ovoga rada, selektirale smo njih nekoliko koje se na ograničenome uzorku naših kolegijalnih rasprava i razmirica opetovano javljaju kao točke prijepora. Prvu detektiranu točku prijepora predstavlja dihotomija *biti neutralna ili angažirana*. U akademskome kontekstu ta je dihotomija ponajviše vidljiva kako u individualnome pozicioniranju u svakodnevnim interakcijama i neslaganjima, u kojima se pozivanje na važnost pedagoginjin² objektivnosti i (vrijednosne) neutralnosti koristi kao instrument relativiziranja važnosti preuzimanja odgovornosti za rješavanje delikatnih, vrijednosno polariziranih problema, tako i u odabiru predmeta znanstveno-istraživačkoga rada, pri čemu se bavljenje temama koje dovode u pitanje društveni *status quo* ili pripadaju sferi kolektivnoga tabua povezuje s mladenačkim žarom i naivnošću, dok se preferiraju teme koje ostavljaju malo prostora za propitivanje njihove znanstvene objektivnosti i neutralnosti. Potonje dobro oprimjeruju savjeti koje su nam pri nedavnoj prijavi znanstveno-istraživačkoga projekta na temu LGBT (ne)vidljivosti u školi dali neki od naših iskusnijih koleg(ic)a: upozorivši nas na tadašnju društvenu klimu, savjeti su (opravdano) propitali smislenost naših napora s obzirom na brojne institucionalne prepreke, ali i rizike političnoga znanstvenog djelovanja. Druga dihotomija, ona *odbijanja ili prihvaćanja sukoba kao potencijalnoga agensa promjene*, direktno proizlazi iz prethodne, a detektirale smo ju kako na nastavi tako i u radnome kolektivu, u kojima se kultura šutnje, njegovanje (makar prividne) kolegijalne harmonije i percipiranje sukoba kao signala slabosti kolektiva nerijetko pojavljuju kao preferirani način djelovanja. Iako takav pristup može biti primarno motiviran poimanjem izbjegavanja sukoba kao strategije samoočuvanja, on je ujedno povezan s reproduciranjem pozicijskoga autoriteta i nejednakih odnosa moći u obrazovnome sustavu (vidi u Gorski, 2008),

¹ Sažetak ovoga rada prijavljen je za sudjelovanje na *Trećemu kongresu pedagoga* (2018.), no na istome rad nije izložen.

² U skladu s njegovom centralnom idejom, u radu dosljedno koristimo termine *pedagoginja* i *odgajnica* kao najširih označitelja za subjektice u pedagoškome odnosu, dok se u dijelovima u kojima se referiramo na druge autor(ice) služimo njihovom izvornom terminologijom (uglavnom *nastavnica* i *učenica*). Svi izrazi u radu korišteni u ženskome rodu obuhvaćaju jednako i ženski i muški rod.

koje smatramo najizravnijom preprekom razvijanju autentičnoga pedagoškog habitusa pojedinki, bez kojega je smisleno i konstruktivno sudjelovanje u sukobu nemoguće. Opisano nas uvodi u treću detektiranu točku prijevora, koja se odnosi na *prioritiziranje osobne koristi ili odgovornosti prema kolektivu (boljitku društva općenito) u profesionalnim odnosima*. Čini nam se da je postojanje individua koje preuzimaju obrasce naglašeno individualističkoga, inertnoga odnošenja prema profesionalnim odgovornostima, demonstrirajući time nedostatnu principijelnu motivaciju za bavljenje pedagoškim radom, obilježje svakoga radnog okruženja, no za kolektive u odgojno-obrazovnim institucijama takvo osobno pozicioniranje vidimo kao izrazito destruktivno jer onemogućuje konstituiranje, na Komarovu tragu (2011), zajednice obrazujućih. Finalnu točku prijevora predstavlja dilema *građenja distanciranoga ili prisnoga pedagoškog odnosa*. Naizgled se ova dilema može činiti artificijelnom u svjetlu invazivne paradigme pozitivne psihologije (Miller, 2008), no prema našem razumijevanju pedagoškoga odnosa veselo nastavno ozračje, konstantno dobro osjećanje odgajanja ili površna omiljenost pedagoginje kao mjerilo njene uspješnosti ne reprezentiraju suštinsku prisnost u pedagoškome odnosu, koja proizlazi iz specifičnoga oblika usmjerenosti pedagoginje na osobu odgajanje, koji je fokusiran na njenu emancipaciju i podupiranje njena samorazvoja. Prema Nohlu (1967, u: van Manen i Adams, 2014), pedagoški je odnos izrazito osoban i obilježen dvosmjernom intencionalnošću, odnosno polaritetom usmjerenosti na dijete kakvo trenutno jest te kakvo u budućnosti može postati. Međutim, godine sagorijevanja u kontekstu rada na visokoškolskoj ustanovi dovele su nas do propitivanja mogućnosti njegovanja prisnih pedagoških odnosa s brojnim studenticama uslijed brojnih strukturalnih prepreka koje ograničavaju naše djelovanje, a pretpostavljamo da to propitivanje nije rezervirano za akademski kontekst, već je relevantno za rad pedagoginja u brojnim drugim sustavima. Svjesne toga da se u praksi može naći veći broj pristupa za kojima pedagoginje posežu, čini nam se ipak da većina prakticira, slijedom djelovanja različitih kontekstualnih čimbenika, jednu od tri strategije: pristajanje na distancirane odnose kao strategiju samoočuvanja, na prividno prisne odnose motivirane dijapazonom osobnih razloga, odnosno iscrpljivanje u nastojanju da se, nerijetko i nauštrb vlastite dobrobiti, s odgajanicama njeguju intenzivni pedagoški odnosi.

Ocrtane dihotomije predstavljaju obrise ovoga rada, u čijemu su fokusu temeljne dispozicije za pedagoško djelovanje, razrađene po-

moću koncepta *transformativne intelektualke*, koji opisujemo i čiju primjerenost za razradu naslovne teme argumentiramo u nastavku teksta.

2. U obranu *transformativne intelektualke*

Brojne/brojni su autori(ce) analizirali dileme opisane u uvodu ovoga teksta, a najsustavniji doprinos dan je u okviru kritičke teorije društva i kritičke pedagogije. Nasljeđe autor(ic)a kao što su bell hooks (1994), Antonio Gramsci (1999), Paulo Freire (2002), Peter McLaren (2003) i drugi učestalo koristimo u svome radu, iako smo svjesne različitih kritika koje, kako Ellsworth (1989) i Burbules (1986) sumiraju, kritičkoj pedagogiji zamjeraju utopijsku i visoko apstraktnu razradu ideja emancipacije i osnaživanja, a koje ne reprezentiraju življenu svakodnevicu onih kojima su namijenjene (odgojno-obrazovnih djelatnica), već prvenstveno perspektivu i iskustvo *intelektualke u akademiji*. Teoretičari/teoretičarke kritičke pedagogije, ističe Knupfer (1995), zakazuju u izgrađivanju teorije *odozdo* – iz same prakse i na temelju življenih iskustava u školama i lokalnim zajednicama te na taj način, umjesto da stupaju u dijalog s odgojno-obrazovnim djelatnicama i učenicama, progovaraju *umjesto* njih. Nadalje, Johnston (1999) kritičkoj pedagogiji zamjerke nalazi u korištenju maglovitoga i nerijetko suviše romantiziranoga diskursa (primjerice, metaforičko i hiperbolično korištenje termina *borbe*, *emancipacije*, *oslobođenja*, *revolucije* itd.), dvojbena primjerenoga i bliskoga onima kojima se kritička pedagogija obraća, potom u nedovoljnome posvećivanju istraživanju moći kao permanentnoga obilježja odgojno-obrazovnoga procesa i s time povezanim pretjerano pojednostavljenim shvaćanjem prirode moći (moć se ili posjeduje ili ne posjeduje) te u inzistiranju na političnosti umjesto moralnosti kao glavnome obilježju odnosa nastavnica i učenica. Opravdanim kritikama usprkos, smatramo da za promišljanje o istinski pedagogičnome djelovanju pedagoginje, kao onome usmjerenom na kretanje individue prema onome što može postati (Komar, 2011), kao nosivi koncept ipak može poslužiti Girouxov (1985) koncept *transformativne intelektualke*. Stoga u nastavku ovoga poglavlja ukratko predstavljamo (u uvodu opisanim dihotomijama omeđeno) naše čitanje Girouxova koncepta, dok u narednim poglavljima nastojimo, koristeći ga kao leću za analiziranje ključnih dispozicija pedagoginje za pedagogično djelovanje, argumentirati njegovu pedagogičnost.

Pišući o školama kao mjestima nužno povezanim s pitanjima političke borbe, moći i kontrole, a ne kao neutralnima, od konteksta izoliranima apolitičnim poljima, Giroux (1985) uviđa važnost ekonomskog, kulturnoga i političkoga konteksta obrazovanja, slijedom čega ni nastavnice ne mogu biti neutralne tehničarke čija je zadaća implementacija unaprijed/izvana propisanoga kurikuluma. Suštinskim postulatom kategorije transformativne intelektualke Giroux (1985) vidi nužnost činjenja pedagoškoga političkim i političkoga pedagoškim, pod čime podrazumijeva postajanje obrazovanja dijelom društvenoga projekta internaliziranja vjere u mogućnost nadvladavanja različitih nepravdi i barijera, pri čemu je ključan dio takvoga obrazovanja kontinuirana humanizacija svih subjektica. Taj se projekt ne može realizirati u distanciranome odnosu pedagoginje i odgajnice, pri čemu je potonja apstrahirana od svojih različitih identitetskih markera, već jedino uz aktivno uvažavanje odgajaničinoga kulturnoga, klasnoga, rasnoga, historijskoga i rodnoga bića te pripadajućih mu specifičnih problema, snova i nadanja (Giroux, 1985). Konačno, čitav je autorov rad usmjeren na dobrobit kolektiva, koja se postiže stalnim nadilaženjem trenutnoga putem konstantnoga, kako ga naziva, *otpora* (Giroux, 2001), što implicira prioritiziranje kolektivnoga interesa i promatranje sukoba kao potencijalnoga agensa promjene. Osim temeljnih znanja i vještina, smatramo da implementacija ovakve Girouxove vizije obrazovanja od pedagoginje traži i određene specifične kvalitete, koje u nastavku teksta razrađujemo u sklopu koncepta *dispozicija za pedagoško djelovanje*.

3. Dispozicije za pedagoško djelovanje

Rasprava o dispozicijama relativno je nova tema u teoriji poučavanja.

»Razmatranje učinkovita poučavanja stavljanjem naglaska na unutarnji svijet nastavnica – a ne samo promatranjem njihova opažljivoga ponašanja – pojavljuje se u literaturi o obrazovanju iz dvadesetoga stoljeća (vidjeti Combs, Blume, Newman i Wass, 1974; Dewey, 1964; Schön, 1983, 1987), no termin dispozicije tek se nedavno našao u redovnoj upotrebi u obrazovnome leksiku.«³ (Schussler, 2006, 253)

³ Svi citati u ovome radu preuzeti su iz izvornika na engleskome jeziku i predstavljeni u našem prijevodu.

Diez (2007) ističe da se jedno od najranijih spominjanja dispozicija nastavnica nalazi u članku Katz i Raths (1985, u: Diez, 2007) koji dispozicije određuju kao nagruće k određenome tipu djelovanja u specifičnim kontekstima (Katz i Raths, 1985, u: Schussler, 2006). Katz i Raths (1985, u: Schussler, 2006, 254) smatraju da bi se u pripremi budućih odgojno-obrazovnih djelatnica, budući da su usko povezane, trebale razvijati i vještine i dispozicije, pri čemu se vještina odnosi na »ovladanost ponašanjem, dok je dispozicija obrazac primjene toga ponašanja«. Primjer ove distinkcije je nastavnica koja je savladala vještinu objašnjavanja nekoga gradiva učenicama, no imanje prateće dispozicije demonstrira tek njezina voljnost da učestalo koristi tu vještinu (za razliku od npr. uskraćivanja ponovljenoga objašnjavanja nečega kao oblika kažnjavanja učenica za nepažnju; Katz i Raths, 1985, u: Diez, 2007). Autorice su već tada zagovarale imanje/neimanje dispozicija kao kriterij selekcije pri upisu na nastavničke fakultete, odnosno kao mehanizam isključivanja studentica koje ne demonstriraju nužne dispozicije iz studijskoga programa (Katz i Raths, 1985, u: Schussler, 2006). Devedesetih se godina dvadesetoga stoljeća u američkome kontekstu rasprava o dispozicijama proširila iz znanstvenoga u obrazovnopolitički diskurs, kada je sintagma *znanja, vještina i stavova* zamijenjena sintagmom *znanja, vještina i dispozicija*, u čemu je ključnu ulogu imala *Interstate New Teacher Assessment Support Consortium* (INTASC), krovna institucija različitih državnih agencija i profesionalnih udruga za obrazovanje u Sjedinjenim Američkim Državama (Freeman, 2003, u: Villegas, 2007), a intenzivirala se prihvaćanjem novih standarda u inicijalnome obrazovanju nastavnica, koje je 2000. godine donijela *The National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), tijelo koje akreditira otprilike polovicu od 1 300 programa inicijalnoga obrazovanja nastavnica (Villegas, 2007). Definicija dispozicija koju spomenuta krovna udruga nudi jest da su one

»... vrijednosti, odgovornosti i profesionalna etika koje utječu na ponašanje prema učenicama, obiteljima, kolegicama i zajednicama te djeluju na učeničino učenje, motivaciju i razvoj, kao i na profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnica. Dispozicije su vođene uvjerenjima i stavovima povezanim s vrijednostima poput brižnosti, pravednosti, iskrenosti, odgovornosti i društvene pravde.« (NCATE, 2001, 30, u: Damon, 2007, 366)

Ponuđena se definicija zbog izazvanih kontroverzi revidirala pa se iz prethodnoga NCATE-ova određenja u novome iz 2008. godine izo-

stavilo spominjanje *društvene pravde*, kao i specifičnih kvaliteta poput iskrenosti, brižnosti i odgovornosti (Osguthorpe, 2008). Konkretnije, definicija je svedena na svega dvije, za sve institucije inicijalnoga obrazovanja nastavnica obvezne dispozicije: pravednost i uvjerenje da sve učenice mogu učiti (Welch *et al.*, 2010). Lista obvezujućih dispozicija koju NCATE opisuje drastično je smanjena uslijed kritika upućenih opravdanosti procjene nastavničinih osobnih uvjerenja i vrijednosti kao kriterija profesionalne selekcije i eliminacije, kao i prigovora da je inzistiranje na procjeni nastavničkih dispozicija nametanje »‘kolektivnoga stava’ koji pripada ‘lijevo orijentiranoj kulturnoj agendi’ povezanoj s društvenom pravdom« (Leo, 2005, u: Burant, Chubbuck i Whipp, 2007, 398), odnosno da »doslovno sve misli i akcije kandidatkinje čini podložnima kontroli kao dijelu procesa procjene« (Damon, 2007, 368), što kandidatkinje čini izloženima ideološkim pozicijama profesorica (Villegas, 2007). U sprezi s ovim kritikama našla se kritika problematičnosti jasnoga definiranja dispozicija i s njom povezane nemogućnosti pronalaženja pouzdane metodologije za njihovo mjerenje (Borko, Liston i Whitcomb, 2007; Burant, Chubbuck i Whipp, 2007).

Zbog nesumjernih različitih ideoloških pozicija pri odgovaranju na navedene kritike nismo se sklone zadržati na razini opisanih ideoloških prijepora, već produktivnijim smjerom držimo artikuliranje određenja dispozicije iz pedagoške perspektive, pri čemu stojimo na liniji argumentacije koju su ponudile/ponudili različite/različiti autori(ce), koje/koji smatraju da su »dobre dispozicije imanentne dobrome poučavanju« (Osguthorpe, 2008, 288), odnosno da su dispozicije »u korijenu odluke nastavnica o tome kako razmišljati i djelovati« (Schussler, 2006, 252). Schussler (2006) dalje pojašnjava da dispozicije

»... djeluju istovremeno kao točka konvergencije, predstavljajući filtar pomoću kojega nastavnica uobličuje svoje razmišljanje i ponašanja, te kao točka začetka, iz koje proizlaze znanje i ponašanja, što ih čini ključnima za razumijevanje učinkovitoga poučavanja.« (Schussler, 2006, 259–260)

Djelovanje pedagoginje ne može se svesti na ma koliko visoku usvojenost znanja i vještina, što je uostalom potvrđeno i rezultatima istraživanja (Chan, 2016; Palardy i Rumbergen, 2008; Wilcox-Herzog, 2002) koja ukazuju na diskrepanciju između znanja, uvjerenja i ponašanja nastavnica. Dispozicije vidimo kao ključne za nadvladavanje te diskrepancije, odnosno kao temelj za operacionalizaciju pedagoškoga djelovanja pedagoginje, kao i poučavanja za takvo djelovanje. Dis-

pozicije su te koje, prema našem razumijevanju, određuju hoće li se (ili neće) usvojena znanja i razvijene vještine materijalizirati u autonomnom pedagoškomu djelovanju. Primjerice, u studiju pedagogije koji same realiziramo velik je naglasak stavljen na usvajanje različitih znanja o pedagoginji kao reflektivnoj praktičarki-istraživačici vlastite prakse, koja različitim metodama i metodologijama kontinuirano istražuje i unapređuje svoju profesionalnu svakodnevnicu, kao i na razvijanje praktičnih vještina koje joj to omogućuju. Unatoč tome, dojma smo da su po završetku studija i ulasku u praksu, usprkos opskrbljenosti tim znanjima i vještinama, pedagoginje sklone reprodukciji stereotipne uloge pedagoginje kao administrativne tehničarke koja realizira napatke dane izvana i odozgo. Razloge tome vidimo u izostanku razvijenosti dispozicija koje bi pratile ta znanja i vještine, odnosno u konkretnome primjeru u manjku osjećaja odgovornosti za transformativno djelovanje u radnome okruženju, percipiranju takvoga djelovanja kao sekundarnoga dijela svoje profesionalne uloge ili nemogućnosti aktiviranja onih znanja i vještina koje bi u nekoj konkretnoj pedagoškoj situaciji bile potrebne. Zbog toga pitanje dispozicija držimo suštinskim za mogućnost pedagoškoga djelovanja pedagoginje.

U literaturi nema konsenzusa oko temeljnih dispozicija pedagoginje/nastavnice, već različite/različiti autori(ce) donose različite podjele. Primjerice, Misco i Shiveley (2007) temeljem analize dostupnih programa izobrazbe budućih nastavnica dispozicije dijele u tri temeljne grupe: *osobne vrline* (poput skrbnosti, istinoljubivosti, razboritosti i sl.), *odgojno-obrazovne vrijednosti* (poput poštivanja različitih učeničkih mogućnosti i uvjerenja, uvažavanja različitih stajališta, osjetljivosti za različitost općenito i sl.) i *društvena transformacija* (poput usmjerenosti k društvenoj pravdi i dokidanju struktura nejednakosti i marginalizacije). Diez (2007c, u: Shiveley i Misco, 2010) razlikuje *moralne* i *profesionalne* dispozicije, dok Sockett (2009), pišući o dispozicijama kao vrlinama, analizira tri temeljne kategorije: *vrline karaktera* (poput iskrenosti, integriteta, pouzdanosti i sl.), *vrline intelekta* (poput istinoljubivosti, točnosti, dosljednosti i sl.) i *vrline skrbnosti* (poput tolerancije, takta, diskretnosti i sl.). Zbog različitih interpretacija i klasifikacija termina *dispozicije*, slijedom kojih različite/različiti autori(ce) zahtijevaju preciznije određenje termina (Damon, 2007; Murray, 2007; Schussler, 2006), korisnim nam se u kontekstu ovoga rada čini usmjeriti na suštinu različitih određenja, koju prema našem mišljenju dobro

predstavlja ono koje u svome radu nudi Villegas (2007), koja dispozicije određuje kao

»... tendencije ponašanja individua na određeni način i u određenim okolnostima temeljem njihovih uvjerenja. Tendencija implicira obrazac ponašanja koji je prediktivan za buduće djelovanje.« (Villegas, 2007, 373)

I ovo određenje naglašava krucijalnost veze između uvjerenja i materijalizacije samih uvjerenja u djelovanju, kao i prediktivni obrazac načina te materijalizacije. Iako je iz cjeline rada spomenute autorice jasna njena orijentacija prema društvenoj pravdi kao cilju svakoga obrazovnog nastojanja, smatramo nužnim u određenje dispozicija uključiti normativnu komponentu koja ukazuje na povezanost dispozicija i svrhe obrazovanja. Ukoliko (kvazi)svrhu obrazovanja pokušamo heteronomno postaviti kao usvajanje kompetencija potrebnih za učinkovito funkcioniranje pojedinki u zadanome društvenom okviru, s naglaskom na potrebama tržišta rada, tada »dispozicije« u podlozi imaju uvjerenja koja podržavaju društveni *status quo*. Iz pedagogijske perspektive svrha obrazovanja ne može biti određena na takav način (vidi Komar, 2011), već u najopćenitijemu smislu podrazumijeva usmjerenost na slobodu i samoodređenje individue, približavanje kojima se događa putem pedagoškoga odnosa. Već iz tako određene svrhe može se generirati predznak uvjerenja (kao komponente dispozicije) koja pedagoginja mora imati da bi njezino djelovanje doista moglo biti shvaćeno kao pedagoški, što je moguće dodatno kontekstualizirati posezanjem za tekstovima iz tradicije kritičke pedagogije koji naglašavaju važnost sluha za društveni kontekst i inzistiranja na promjeni onih elemenata društvenoga konteksta koji su nepravedni za pojedinke ili određene društvene skupine, odnosno porobljujući za društvo u cjelini. Ipak, valja naglasiti kako se s takvim razumijevanjem dispozicija ne slažu svi: na primjer, nastojeći ih obraniti od prigovora političnosti i ideološkičnosti, Misco i Shiveley (2007) zalažu se za *vrijednosno neutralne dispozicije*.

Temeljem svega iznesenoga dispozicije određujemo kao *za autonomno pedagoškično pedagoško djelovanje prediktivna uvjerenja i osobine razvijajućega karaktera*. Takvo određenje implicira napuštanje shvaćanja pedagoginje kao neutralne profesionalke apstrahirane od osobnih uvjerenja, kvaliteta i ograničenja te je u skladu s ranije opisanim konceptom *transformativne intelektualke*, čiji smo potencijal iskoristile u operacionalizaciji dispozicija pedagoginje – naše čitanje Girouxa (1985) dovelo nas je do *etičnosti, refleksivnosti i autentičnosti*

kao temeljnih dispozicija za pedagoško djelovanje usmjereno k podupiranju mogućega i transformativnoga u pedagoškome odnosu.⁴

3.1. Etičnost pedagoškoga djelovanja

Etičnost pedagoškoga djelovanja Henry Giroux afirmira u konceptima *pedagogije mogućnosti* (Giroux i Simon, 1988) i *radikalne pedagogije* (Giroux, 2003), kojima zagovara

»... moralnu i političku praksu koja počiva na pretpostavci da učenje nije procesuiranje primljenoga znanja, nego njegovo transformiranje, koje predstavlja dio šire borbe za individualna prava i društvenu pravdu.« (Giroux, 2003, 8)

Drugim riječima, etičnost pedagoškoga djelovanja ogleda se (u kontekstu ovoga rada) u uvjerenju da je svrha obrazovanja transformativni društveni projekt, čijemu oživotvorenju pedagoginja pridonosi ostavljanjem partikularnih interesa po strani u službi kolektivnoga dobra. Takvo razumijevanje etičnosti ilustrirale smo uvodnim dilemama *neutralnosti spram angažiranosti* odnosno *prioritiziranja osobne koristi spram odgovornosti prema kolektivu*, kojima je zajedničko prepoznavanje nužnosti odgovornoga zahvaćanja u svijet i njegovo prakticiranje, odnosno, kako Hytten (2015) ističe,

»... [p]oučavanje za društvenu pravdu samo je po sebi fundamentalno etičko držanje, jer se temelji na zagovaranju specifične vizije svijeta slobodnoga od opresije i bogatoga mogućnostima za boljitak svih ljudi.« (Hytten, 2015, 4)

Tako opisano držanje pedagoginje implicira ujedno da etičnost prožima ukupnost pedagoginjina bića.

⁴Zbog gore spomenute neujednačenosti klasifikacija dispozicija i specifične perspektive promatranja dispozicija pedagoginje, u ovome smo se radu odlučile temeljem čitanja Girouxa (1985) i drugih za pedagoški odnos relevantnih autor(ic)a ponuditi autorsku operacionalizaciju temeljnih dispozicija za pedagoško djelovanje (etičnost, refleksivnost i autentičnost), pri čemu uvidamo njenu podudarnost s trima kategorijama autora Misco i Shiveley (2007): sami autori refleksivnost analiziraju u sklopu odgojno-obrazovnih vrijednosti; u sklopu osobnih vrлина spominju poštovanje, iskrenost, skrbnost i slične vrline bliske našem razumijevanju autentičnosti, dok u kategoriji dispozicija društvene transformacije analiziraju niz dispozicija usko povezanih, kako mi to vidimo, s pitanjem etičnosti. Slažemo se, međutim, s Raths (2007, u: Shiveley i Misco, 2010, 14): »Bez obzira na to na koje se [dispozicije] na kraju stavi naglasak, uvijek se mogu nominirati neke druge jednako važne.«

Kada etičnost s makro razine preselimo na mikro razinu (Hyttén, 2015), u kontekstu pedagoškoga odnosa pedagoginjinina se prožetost etičnošću ne ogleda samo u njezinu bivanju moralnim uzorom učenici s ciljem demonstriranja vrлина koje bi učenica trebala internalizirati uslijed izloženosti pedagoginjinu modelu nego i u kvaliteti njezina poučavanja⁵ koje treba biti »pravedno, uvažavajuće, izvrsno, iskreno i suosjećajno« (Osguthorpe, 2008, 296) te kao takvo podržava emancipaciju učenice. Osguthorpe (2008) ovakvo poimanje etičnosti opširnije pojašnjava na primjeru nastavnice:

»Nastavnica koja poučava pravedno uzima u obzir mnogostruke stilove učenja, zadaje prikladnu i relevantnu domaću zadaću i ne favorizira jednu učenicu ili jednu grupu. Uvažavajuće poučavanje zahtijeva da nastavnica svakoj učenici posveti dovoljno pažnje, uvažava različita gledišta i mišljenja te se suzdržava od posramljivanja ili ponižavanja učenica. (...) Konačno, nastavnica koja poučava suosjećajno pokazuje razumijevanje za učenice koje ne uspijevaju savladati teške probleme, brigu za učenice koje zaostaju u radu te im ostaje pomagati nakon nastave. Poanta je da želimo nastavnice koje poučavaju suosjećajno ili pravedno jer takvo dobro poučavanje jest, a ne zato što nužno želimo da u učenicama razvijaju suosjećanje i pravednost.« (Osguthorpe, 2008, 296)

Ovakva je pozicija bliska Herbartovu razumijevanju nastavnice kao *moralne predvodnice*, koja učenici ne nameće vlastite moralne principe koje bi učenica morala internalizirati (kao što je slučaj na razini poučavanja moralnosti, odnosno pedagoginjinina bivanja moralnim uzorom), već oblikuje takav odnos s učenicom koji podupire mogućnost učenice da sama sebi bude *unutarnja cenzorica*, odnosno unutarnji glas koji prekida njezine misli i govori joj što (ne) činiti u trenutku suočavanja s nekom moralnom dilemom (English, 2011). I sam Herbart kaže da nastavnica koja pristupa obrazovanju na taj način i sama mora njegovati svoju unutarnju borbu (English, 2011), što implicira da je Herbart uviđao nužnost moralnoga samooblikovanja ne samo učenica nego i nastavnica. Na tome tragu, kada govorimo o dispoziciji etičnosti,

⁵ Osguthorpe (2009) u odgovoru na pitanje zašto nastavnice trebaju imati *dobre dispozicije i moralni karakter* opsežno problematizira dva moguća smjera promišljanja: prvi, koji polazi od postojanja povezanosti između moralnih dispozicija nastavnica i moralnoga razvoja učenica, koji se odvija pod utjecajem moralnih kvaliteta koje nastavnica demonstrira/poučava, te drugi, koji važnost moralnoga karaktera nastavnice generira iz *moralno dobroga poučavanja*, odnosno poučavanja koje je samo po sebi dobro, ispravno i prožeto vrlinama (vidi citat gore).

pedagoginjinu bivanje moralnim uzorom i moralno dobro poučavanje shvaćamo kao integralnu cjelinu.

3.2. Refleksivnost pedagoškoga djelovanja

Naš odabir refleksivnosti kao jedne od dispozicija za pedagoško djelovanje polazi, osim od čitanja Girouxa, od analize Deweyjevih priloga o kompleksnosti koncepta refleksivnosti nastavničina djelovanja koju je poduzela Greene (1986, u: Zeichner i Liston, 1996), istaknuvši kako se

»... refleksija ne sastoji od niza koraka ili procedura koje nastavnice trebaju koristiti, već je refleksija holistički način suočavanja s problemima i odgovaranja na njih, način bivanja nastavnicom. Refleksivno je djelovanje proces koji uključuje više od samo logičkih operacija i operacija racionalnoga rješavanja problema. Refleksija uključuje intuiciju, emocije i strast te ne može biti uredno upakirana kao set tehnika koje nastavnice mogu koristiti.« (Greene, 1986, u: Zeichner i Liston, 1996, 9)

Svojevrsnu interakcijsku operacionalizaciju Deweyjeva određenja refleksivnosti nalazimo kod Jay i Johnson (2002), koje refleksivnost određuju kao dijalog sa samom sobom i drugima, tijekom kojega dobiveni uvidi bivaju evaluirani na tri razine: na razini komparativne analize u odnosu na druge perspektive, na razini refleksije vlastitih vrijednosti, iskustava i uvjerenja te na razini širega konteksta u kojemu se reflektirana pitanja pojavljuju. Iz ovih određenja proizlazi da refleksivnost ne može biti shvaćena kao puko analiziranje prošloga i anticipiranje budućega pedagoginjina ponašanja s ciljem preveniranja (ponavljanja) određenih pogrešnih *koraka* u djelovanju, već je pedagoškom djelovanju refleksivnost imanentna, i to iz nekoliko razloga. Prvi je taj da okosnicu pedagoškoga djelovanja čini *pedagoški odnos*, usmjeren k pedagozijskoj artikulaciji onoga mogućega, čije se oživotvorenje u praksi međutim mora kontinuirano promišljati, što potrebuje kvalitetu refleksivnosti. Kao drugi razlog valja izdvojiti kako, s obzirom na interakcijsku prirodu pedagoškoga odnosa, kvalitetu refleksivnosti traži i svijest o pedagogiji jedino primjerenoj rekurzivnoj kauzalnosti,⁶

⁶ U psihologiji Bronfenbrenner (1977) piše o ekološki valjanome eksperimentu, koji mora uzeti u obzir *zahtjev recipročnosti*: za razliku od jednosmjernoga $A \rightarrow B$ utjecaja, utjecaj varijabli, sistema i okruženja uzima se kao recipročan ($A \leftrightarrow B$).

u kojoj pedagoginja kontinuirano analizira načine na koje emocije, stavovi i ponašanja *i nje i odgajanje* jedni na druge utječu i posljedično modificiraju kvalitetu samoga odnosa (o uzajamosti odnosa između odgajateljice i odgajanje kao jednome obilježju pedagoškoga odnosa unutar duhovnoznanstvene pedagogije piše i Bašić, 1999). Konačno, pedagoški pedagoško djelovanje nužno je retrospektivno i interpretativno, odnosno uključuje dimenziju improvizacije temeljene na *reflect-on-on-action* i *reflection-in-action* (Schön, 1983). Sve navedeno implicira da je *nerefleksivno pedagoško djelovanje* oksimoron. Promatrajući nastavnice kao intelektualke, i Giroux (1985) ističe da

»... svaka ljudska aktivnost uključuje neki oblik razmišljanja. Drugim riječima, niti jedna aktivnost, neovisno o tome koliko rutinska može postati, ne može biti odvojena od razmišljanja u nekoj mjeri. Ta je teza ključna jer, tvrdeći da je razmišljanje opći dio ljudske aktivnosti, dajemo dignitet ljudskome kapacitetu za integriranje mišljenja i prakse, čime naglašavamo srž videnja nastavnica kao refleksivnih praktičarki.« (Giroux, 1985, 193)

Navedeno ističe važnost dispozicije refleksivnosti u konstantnome nastojanju postizanja promjene nabolje, što nerijetko zahtijeva propitivanje uzroka društvene nepravde i mijenjanje *statusa quo*, čega je sukob ponekad neizbježan dio. Takvo shvaćanje sukoba elaborirano je u Girouxovoj (2001) *pedagogiji otpora*, a oslikano je jednom od dilema iz *Uvoda* našega rada, usmjerenom upravo na problem neprihvatanja sukoba (doduše na mikrorazini) kao produktivnoga dijela transformativnoga obrazovanja i posljedično njegovanje kulture šutnje i često prividne kolektivne harmonije. Zembylas (2007, 15) sugerira da »činjenje ljutnje političnom u obrazovanju nije samo neizbježno nego i poželjno« jer je biti ljuta politički čin, odnosno odgovor na percipiranu nepravdu pa je

»... utišavanje ljutnje u učionici zbog njene 'iracionalnosti' ideološki čin, koji opravdava i perpetuira dominaciju 'utišavanjem glasova potlačenih, proglašavanjem ljutnje 'gubitkom kontrole', 'naglašenom emocionalnošću' i 'neurotičnošću'.« (Lyman, 2004, 134, u: Zembylas, 2007, 16).

Autorovo je stajalište, generirano iz bogate feminističke tradicije istraživanja emocija u obrazovanju (Anzaldúa, 1987; Ahmed, 2004, 2017; Boler, 1999; hooks, 1994), stoga, da ljutnja može biti itekako konstruktivna ukoliko je usmjerena prema promjeni nabolje (Zembylas, 2007).

Opisani potencijal koji sukob ima ne može se, prema našem razumijevanju, realizirati bez pedagoginjinje dispozicije refleksivnosti, koja sukob, umjesto njegova utišavanja ili pretvaranja u jednokratani čin pražnjenja emocija, kanalizira u produktivnom smjeru. Donošenje odluke o kanaliziranju sukoba u produktivnom smjeru, kao i bilo koje druge pedagoški relevantne odluke, na mikrorazini pedagoške svakodnevice zbiva se u formi instantno donesenih odluka, čiju utemeljenost i mudrost pedagoginja osigurava promatranjem i slušanjem učenica te uzimanjem u obzir različitih učeničkih karakteristika i kontekstualnih okolnosti (English, 2011), što English (2011) na tragu Aristotela i Herbarta opisuje sintagmom *pedagoškoga takta*, a van Manen sintagmom *pedagoške promišljenosti i takta*, koju uzima za okosnicu u svom razlaganju refleksivnosti kao specifične improvizacijske pedagoško-didaktičke vještine koja pedagoginji omogućuje »trenutno shvaćanje, u svakome pojedinom trenutku, kako se ophoditi s učenicama u interaktivnim situacijama učenja i poučavanja« (van Manen, 1984, 1986, u: van Manen, 1995, 8). Smjer toga improvizacijskoga, o kontekstu ovisnoga pedagoškog djelovanja određuje teorijski pedagoški pogled, ali temeljem njega ne može biti mehanički propisan, što nas dovodi do autentičnosti, treće integralne dispozicije za pedagoško djelovanje.

3.3. Autentičnost pedagoškoga djelovanja

Giroux (1985) kritizira poziciju nastavnice kao specijalizirane tehničarke, koja odozgo propisan kurikulum mehanički implementira u svoju praksu. Takav pristup ostavlja minimalno prostora za autentičnost shvaćenu kao »imanje osjećaja da individua samousmjerenom djeluje iz svijesti o sebi, a ne biva definirana očekivanjima drugih« (Tisdell, 2003, 32, u: Kreber *et al.*, 2007, 27). Autentičnost je koncept koji je teško jednoznačno odrediti te se u literaturi kao bliskoznačnice spominju pojmovi *identiteta*, *integriteta* i *spiritualnosti* (za pregled terminologije vidi Kreber *et al.*, 2007 i Kreber, 2010), zbog čega nam se čini uputnim ponuditi naše određenje autentičnosti, sukladno Kreberinu (2010, 172) upozorenju da

»... nije važno samo mogu li ja stvoriti jedinstven nastavnički identitet generiran iz sebe (a ne kao odgovor na očekivanja drugih ljudi ili vanjskih očekivanja) nego i može li postojati *jedinstveno moj* način bivanja nastavnicom

koji je istovremeno povezan s i posvećen *nečemu značajnome iznad mene same.*« (Kreber, 2010, 172)

Autentičnost shvaćamo kao *transparentnu* jedinstvenost, samosvijest i samosvojnost. U relacijskome karakteru autentičnosti (transparentni odnos mene sa svijetom) očituje se njena pedagozičnost – autentičnost pedagozinje u pedagoškome odnosu nalazi se u njenome umijeću da njena autentičnost podržava autentičnost odgajaničnice, a ne da se reflektira u odgajaničinoj težnji da pedagozinjinu autentičnost zrcali, odnosno reproducira, što hooks (1994, 158) dobro sažima ističući bitnost toga da nastavu studentice napuste

»... shvaćajući da ne moraju razmišljati poput mene, da moja uloga ovdje nije reproducirati samu sebe. Otišle su osjećajući se angažirano, osjećajući se kao kritičke misliteljice, uzbuđene intelektualnom aktivnošću.« (hooks, 1994, 158)

Tako određena dispozicija autentičnosti okvir je za razrješavanje u uvodu postavljene dileme građenja distanciranoga ili prisnoga pedagoškog odnosa: stava smo da pedagozinja koja je *autentično svoja*, a istovremeno posvećena obrazovanju subjektica s kojima je u pedagoškome odnosu, ne može graditi ništa do prisnih pedagoških odnosa, pri čemu prisnost vidimo kao otvorenost i izloženost drugoj u ukupnosti njezine mogućnosti, a ne kao primjerice reprodukciju bliskosti idealno-tipskih obiteljskih odnosa karakterističnih za shvaćanje bliskosti u tradiciji duhovnoznanstvene pedagogije, o kojima piše Bašić (2015) analizirajući pedagošku antinomiju *blizina-distanca*.

Inzistiranje na autentičnosti otvara prostor za pitanje koje netko može prepoznati kao kontroverzno, a to je neće li zahtjev za autentičnim iskazivanjem sebe u pedagoškome odnosu morati vrijediti čak i ako pedagozinja u *jedinstveno svome načinu bivanja* iskazuje određeno autentično, no pedagoški diskutabilno držanje (npr. seksizam): stava smo da je tu riječ o *antipedagozičnoj autentičnosti*, koja ne predstavlja spomenuto stalno kretanje prema mogućemu i nečemu značajnome iznad nas samih, već upravo suzbijanje kretljivosti sebe same i bića *pais* koje trebamo podržavajući voditi, umjesto čega mu nudimo hostile i porobljujuću viziju zbilje. Sažeto rečeno, osoba doista može biti *autentično zla* (Chickering, 2006), no tu mogućnost odričemo djelovanju koje je pedagozično.

Nagovor na autentičnost mogao bi se interpretirati kao disocijacija od pedagoške zbilje, obilježene prevladavajućom kulturom pragmatiz-

ma,⁷ koji svoja uporišta crpi u dijametralno suprotnim postavkama neutralnosti, učinkovitosti i stroge *privatno-poslovno* divizije, a u kojoj demonstriranje dispozicije autentičnosti pedagoginju može izložiti riziku optužbe za pristranost, neposvećenost ostvarivanju kurikulumskih ishoda ili neprofesionalnu privatizaciju odgojno-obrazovne sfere. Iako svjesne tih rizika, smatramo da upravo dispozicija autentičnosti u središte stavlja nezamjenjivu ulogu pedagoginje u obrazovnome procesu te, unatoč Lyotardovoj (2005) pesimističnoj prognozi o djelomičnome zamjenjivanju nastavnica strojevima koji povezuju banke podataka s terminalima kojima studentice samostalno raspoložu, otvara put za njevu reafirmaciju.

4. Umjesto zaključka: o implikacijama dispozicijskoga pristupa za studij pedagogije

Ovaj rad smatramo tek uvodom u kompleksnu raspravu o dispozicijama pedagoginje u domaćemu znanstvenome prostoru, koja se u okviru različitih društvenih i humanističkih disciplina u inozemnome kontekstu sustavno provodi već desetljećima i koju smo ovdje tek ugrubo ocrtale. Umjesto općenite rasprave o samome konceptu dispozicija, u fokus smo stavile one elemente koncepta koji pridonose prijeko potrebnoj raspravi o *pedagogičnome* pedagoškom djelovanju. Kritičari koncepta dispozicija zabrinuti su oko nemogućnosti preciznoga određenja koncepta i iz toga proizlazećih problema mjerenja samoga koncepta i problema distingviranja dispozicija od ponašanja (Murray, 2007); njegove ideološke obojenosti, potencijala za indoktrinaciju budućih nastavnica arbitrarno odabranim vrijednostima onih koje su na poziciji moći da nužne dispozicije za poučavanje propisuju, kao i njegove empirijski nedostatno potvrđene veze s kvalitetom poučavanja (Damon, 2007). Ne umanjujući ozbiljnost svakoga prigovora, nismo sklone pojedinačnome repliciranju na svaki od njih – čitavam smo radom, čineći našu implicitnu pedagogiju eksplicitnom, nastojale ocrtati kontra-poziciju kojoj je imanentno upravo priznavanje vrijednosti koje stoje i u pozadini i na horizontu pedagoškoga djelovanja. S druge stra-

⁷ »Konačno, svi smo mi žrtve ove kulture pragmatizma; njene deprofesionalizacije učiteljske profesije; njene moći da nas odmami od diskursa 'mogućega' u obrazovanju; njenoga limitiranoga svodenja diskursa obrazovne reforme na minorne pomake u praksi (...) koji, unatoč dobrim namjerama, koloniziraju više no što oslobađaju.« (Gorski, 2008, 521–522)

ne, u pristupu pojedinačnoga odgovaranja na svaku od kritika bila bi implicirana pozicija od čije smo kritike krenule u uvodu ovoga teksta, a koja na temeljno pitanje o svrsi obrazovanja odgovor nalazi u trenutnim društvenim okolnostima i potrebama. Takvu poziciju i njene implikacije dobro opisuje Villegas (2007):

»Čini mi se da oni koji u izobrazbi budućih nastavnica ne vide mjesta pitanjima društvene pravde i dispozicijama vjeruju da je primarni cilj javnoga obrazovanja opremiti učenice znanjima i vještinama koje su im potrebne kako bi bile produktivne radnice u stratificiranome socio-ekonomskom sustavu kakav trenutno jest. Oni vrlo vjerojatno vjeruju da uloga škola nije utjecati na širi socio-ekonomski sustav, već učenicama omogućavati obrazovne prilike prema njihovim sposobnostima. Oni škole kakve trenutno jesu vjerojatno vide kao poligone jednakih šansi koje sve učenice koriste za dokazivanje individualnih sposobnosti. Skloni su promatrati znanje kao skup 'objektivnih' i 'neosporivih' činjenica koje postoje 'tamo negdje', neovisno o spoznavateljici. Promatrajući znanje na ovaj način, ostavljaju malo mjesta za uvjerenja; umjesto toga, smatraju da je fokusiranje na uvjerenja u poučavanju i učenju u najmanju ruku djelovanje prema osjećaju, a u najgorem slučaju kontrola misli.« (Villegas, 2007, 378)

Jedan od spomenutih prigovora ipak se ističe prema ozbiljnosti svojih implikacija za studij pedagogije, a to je prigovor o nemogućnosti preciznoga mjerenja samoga koncepta. U kontekstu u kojemu bi se postigao konsenzus oko odgovornosti studija pedagogije za kultiviranje opisanih dispozicija, studiji pedagogije morali bi se suočiti s kompleksnim izazovom pronalaženja načina za njihovo selektiranje (svođenje na studiju primjerenu mjeru), operacionaliziranje te konačno praćenje i procjenu *iskazivanja određenih stavova i uvjerenja u samome ponašanju studentica pedagogije*. Pitanja kojima bi taj proces bio vođen bila bi *kada vršiti procjenu dispozicija studentica pedagoških usmjerenja i na koji način to činiti*. U odgovoru na prvo pitanje mogla bi nam se kao pragmatično rješenje nametnuti opcija procjene dispozicija prilikom upisa kandidatkinja na studij, no zbog više smo razloga sklone prikloniti se Villegas (2007), koja tu mogućnost odbacuje:

»Kao prvo, procjene koje nastavničko osoblje na fakultetima donosi o kandidatkinjama temelje se isključivo na pregledu prijavnih materijala i šturim informacijama prikupljenima intervjuima s kandidatkinjama, a ne opažljivo-me ponašanju u učioničkome okruženju, kako procjena dispozicija zahtijeva. Štoviše, bilo bi nepravedno – da ne spominjemo nerazumno – očekivati da potencijalne kandidatkinje prije pripreme u samome programu djeluju na način na koji bi to činila neka koja je vješta u pravednome poučavanju. Ipak, taj

se prijemni ispit može produktivno iskoristiti za dobivanje uvida u uvjerenja kandidatkinja, koja prethode razvoju dispozicija za pravedno poučavanje.« (Villegas, 2007, 376)

Osim toga, procjena dispozicija prije upisa na studij bila bi kontradiktorna u ovome radu ponuđenome određenju dispozicija kao uvjerenja i kvaliteta *razvijajućega karaktera*. Međutim, očekivanja glede razvoja određenih dispozicija kandidatkinjama moraju biti komunicirana *prije* samoga upisa na studij (Shiveley i Misco, 2010), temeljem čega one kandidatkinje kojima proklamirana uvjerenja koja bi valjalo razviti tijekom studija nisu »konzistentna s njihovim vlastitim uvjerenjima mogu odlučiti ne uključiti se u program« (Villegas, 2007, 376), čime autoselekcija kandidatkinja dobiva legitimitet glavne eliminacijske strategije.

Drugo pitanje, ono načina i konteksta praćenja i procjene dispozicija, daleko je kompleksnije. Osvrnemo li se na trenutnu praksu evaluacije studentica i obrazovnoga procesa na visokoškolskim institucijama općenito, teško bismo u postojećemu instrumentariju pronašle adekvatne alate za procjenu etičnosti, refleksivnosti ili autentičnosti. To nas upućuje na potrebu drugačijega pristupanja tome izazovu, koje polazi od važnosti razvijanja pedagoške metodologije, kako evaluacije tako i istraživanja uopće. Korak u tome smjeru pronalazimo kod Buranta, Chubbuck i Whipp (2007), koji evaluaciju vide kao dijaloški proces, a ne kao jednokratnu primjenu mjernih instrumenata na kraju obrazovnoga ciklusa, kao i kod Shiveley i Misco (2010), koji procjenu dispozicija vide kao proaktivni, longitudinalni proces opažanja ponašanja, a ne reaktivno i punitivno motivirano mjerenje stavova. Primjerice, umjesto korištenja različitih protokola promatranja, prednost bi valjalo dati trajućim načinima (samo)procjene usmjerenima ka kultiviranju etičnosti, refleksivnosti, autentičnosti i drugih dispozicija, bogatstvo kojih je determinirano imaginacijom nastavnica i studentica, kao i kontekstualnim faktorima. Neki od takvih načina praćenja studentica koje mi koristimo u vlastitome radu, a koji nam se čine kao dobro polazište za razvijanje opisane, pedagoške evaluacije, su refleksivni dnevници, autoetnografija, analize pisanih uradaka koje omogućavaju otkrivanje kognitivnih disonanci, promatranje i refleksivna analiza hospitacija i slično, što bi iziskivalo i snažniju praktičnu orijentaciju studija pedagogije. Naravno, imperativ razvoja dispozicija u jednakoj mjeri obuhvaća studentice i nastavnice, uključujući nas (autorice ovoga rada) same.

Svjesne promjena koje bi ovakav način ustroja i djelovanja podrazumijevao, zasad dvojimo o mogućnosti stupnja formalizacije takvih metoda evaluacije u studijima pedagogije te o opravdanosti njihova korištenja kao selektivnoga alata u kasnijim fazama studija, pri čemu potonje vidimo kao najozbiljniju implikaciju implementacije dispozicijskoga pristupa, čija razrada prelazi okvire ovoga rada. Ipak, ove nas dileme ne amnestiraju odgovornosti za predano postavljanje obrisa studija pedagogije na kojemu će u radu opisan način kultiviranja dispozicija moći zaživjeti.

Literatura

- Ahmed, Sara (2004), *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2017), *Living a Feminist Life*, Durham: Duke University Press.
- Anzaldúa, Gloria E. (1987), *Borderlands: The New Mestiza = La frontera*, San Francisco: Aunt Lute.
- Bašić, Slavica (1999), »Odgoj«, u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 178–201.
- Bašić, Slavica (2015), »Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa«, u: Opić, Siniša; Bilić, Vesna; Jurčić, Marko (ur.), *Odgoj u školi*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 11–41.
- Boler, Megan (1999), *Feeling Power: Emotions and Education*, New York: Routledge.
- Borko, Hilda; Liston, Dan i Whitcomb, Jennifer A. (2007), »Apples and fishes. The debate over dispositions in teacher education«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 359–364. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0022487107309977>
- Bronfenbrenner, Urie (1977), »Toward an experimental ecology of human development«, *American Psychologist*, 32(7), str. 513–531. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Burant, Terry J.; Chubbuck, Sharon M. i Whipp, Joan L. (2007), »Reclaiming the moral in the dispositions debate«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 397–411. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0022487107307949>
- Burbules, Nicholas C. (1986), »Review article – *Education under Siege*«, *Educational Theory*, 36(3), str. 301–313.
- Chan, Wai Ling (2016), »The discrepancy between teachers' beliefs and practices: A study of kindergarten teachers in Hong Kong«, *Teacher Development*, 20(3), str. 417–433. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161658>

- Chickering, Arthur W. (2006), »Authenticity and spirituality in higher education: My orientation«, *Journal of College & Character*, 7(1), str. 1–5.
doi: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1495>
- Damon, William (2007), »Dispositions and teacher assessment: The need for a more rigorous definition«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 365–369.
doi: <https://doi.org/10.1177%2F0022487107308732>
- Diez, Mary E. (2007), »Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 388–396. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0022487107308418>
- Ellsworth, Elizabeth (1989), »Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy«, *Harvard Educational Review*, 59(3), str. 297–325.
doi: <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- English, Andrea (2011), »Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J.F. Herbart's concept of the teacher as moral guide«, *Educational Theory*, 61(2), str. 171–189. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00398.x>
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- Giroux, Henry A. (1985), »Teachers as transformative intellectuals«, *Social Education*, 49(5), str. 376–379.
- Giroux, Henry A. (2001), *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*, Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (2003), »Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle«, *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), str. 5–16. doi: <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Giroux, Henry A. i Simon, Roger I. (1988), »Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility«, *Journal of Education*, 170(1), str. 9–26.
doi: <https://doi.org/10.1177%2F002205748817000103>
- Gorski, Paul C. (2008), »Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education«, *Intercultural education*, 19(6), str. 515–525.
doi: <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gramsci, Antonio (1999), *Selections from the Prison Notebooks*, London: ElecBook. Dostupno na: <http://abahlali.org/files/gramsci.pdf> [18. 7. 2019.]
- hooks, bell (1994), *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.
- Hytten, Kathy (2015), »Ethics in teaching for democracy and social justice«, *Democracy & Education*, 23(2), str. 1–10.

- Jay, Joelle K. i Johnson, Kerri L. (2002), »Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education«, *Teaching and Teacher Education*, 18(1), str. 73–85. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Johnston, Bill (1999), »Putting critical pedagogy in its place: A personal account«, *TESOL Quarterly*, 33(3), str. 557–565. doi: <https://doi.org/10.2307/3587680>
- Knupfer, Anne Meis (1995), »Conflict resolution or ‘Convict revolution’?: The problematics of critical pedagogy in the classroom«, *Urban Education*, 30(2), str. 219–239. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0042085995030002006>
- Komar, Zvonimir (2011), *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*, neobjavljena doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kreber, Carolin (2010), »Academics’ teacher identities, authenticity and pedagogy«, *Studies in Higher Education*, 35(2), str. 171–194. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Kreber, Carolin; Klampfleitner, Monika; McCune, Velda; Bayne, Sian i Knottenbelt, Miesbeth (2007), »What do you mean by ‘authentic’? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching«, *Adult Education Quarterly*, 58(1), str. 22–43. doi: <https://doi.org/10.1177/0741713607305939>
- Lytard, Jean-François (2005), *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju*, Zagreb: Ibis-grafika.
- McLaren, Peter (2003), *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Fourth Edition, Boston: Pearson.
- Miller, Alistair (2008), »A critique of positive psychology: Or ‘the new science of happiness’«, *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), str. 591–608. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Misco, Thomas i Shiveley, James (2007), »Making sense of dispositions in teacher education: Arriving at democratic aims and experiences«, *Journal of Educational Controversy*, 2(2), Article 8. Dostupno na: https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss2/8/?utm_source=cedar.wvu.edu%2Fjec%2Fvol2%2Fiss2%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages [18. 7. 2019.]
- Murray, Frank B. (2007), »Disposition: A superfluous construct in teacher education«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 381–387. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487107307950>
- Osguthorpe, Richard D. (2008), »On the reasons we want teachers of good disposition and moral character«, *Journal of Teacher Education*, 59(4), str. 288–299. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487108321377>
- Osguthorpe, Richard D. (2009), »On the possible forms a relationship might take between the moral character of a teacher and the moral development of a student«, *Teachers College Record*, 111(1), str. 1–26. Dostupno na: <https://>

pdfs.semanticscholar.org/3249/997351e8a7c11612b6759db0359aae323f5e.pdf [19. 7. 2019.]

- Palardy, Gregory J. i Rumberger, Russell W. (2008), »Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning«, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), str. 111–140. doi: <https://doi.org/10.3102/0162373708317680>
- Schön, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Schussler, Deborah L. (2006), »Defining dispositions: Wading through murky waters«, *The Teacher Educator*, 41(4), str. 251–268. doi: <https://doi.org/10.1080/08878730609555387>
- Shiveley, James i Misco, Thomas (2010), »'But how do I know about their attitudes and beliefs?': A four-step process for integrating and assessing dispositions in teacher education«, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), str. 9–14. doi: <https://doi.org/10.1080/00098650903267669>
- Sockett, Hugh (2009), »Dispositions as virtues. The complexity of the construct«, *Journal of Teacher Education*, 60(3), str. 291–303. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487109335189>
- van Manen, Max (1995), »On epistemology of reflective practice«, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), str. 33–50. Dostupno na: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf> [19. 7. 2019.]
- van Manen, Max i Adams, Catherine (2014), »Phenomenological pedagogy«, u: Phillips, Denis C. (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Los Angeles: SAGE, str. 606–610.
- Villegas, Ana M. (2007), »Dispositions in teacher education. A look at social justice«, *Journal of Teacher Education*, 58(5), str. 370–380. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Welch, Frances C.; Pitts, Robert E.; Tenini, Kristine J.; Kuenlen, Michael G. i Wood, Sarah G. (2010), »Significant issues in defining and assessing teacher dispositions«, *The Teacher Educator*, 45(3), str. 179–201. doi: <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.489992>
- Wilcox-Herzog, Amanda (2002), »Is there a link between teachers' beliefs and behaviors?«, *Early Education and Development*, 13(1), str. 81–106. doi: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5
- Zeichner, Kenneth M. i Liston, Daniel P. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zembylas, Michalinos (2007), »Mobilizing anger for social justice: The politicization of the emotions in education«, *Teaching Education*, 18(1), str. 15–28. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>

WHO ARE PEDAGOGUES? ON DISPOSITIONS FOR MEANINGFUL PEDAGOGICAL PRACTICE

Marija Bartulović, Barbara Kušević, Ana Širanović

This text, as a continuation of our reflections on dispositions for pedagogical practice, is a critical reflection on our everyday working life, in which we detect numerous dilemmas related to the goal of the pedagogical profession. We move points of contention – such as being neutral or engaged, building a distanced or close pedagogical relationship, prioritising one's own benefit or that of others, rejecting or accepting conflict as a potential agent of change – out of the halls and classrooms in which we spend time and, breaching the comfort zone of not thinking about them, accent the apparently ambivalent dichotomy of public and private in the hidden curriculum of these spaces. By conceptualizing dispositions as evolving predictive beliefs and personal traits, the paper advocates abandoning the view of pedagogues as neutral professionals devoid of personal beliefs, qualities, and limitations, instead focusing on ethics, reflexivity, and authenticity as the basic dispositions for pedagogical practice directed towards supporting the possible and transformative in the pedagogical relationship. The paper concludes with a consideration of the responsibility of pedagogy programmes and pedagogues themselves in cultivating the aforementioned dispositions.

Key words: *profession of pedagogy, dispositions of pedagogues, ethics, reflexivity, authenticity*