

FILOZOFSKA POLAZIŠTA POZITIVNE PEDAGOGIJE

Branko Bogнар, Sanja Simel

Filozofski fakultet u Osijeku,
Lorenza Jägera 9, Osijek, Hrvatska
branko.bognar@gmail.com, sanja.simel@gmail.com

Primljeno: 30. 4. 2013.

S obzirom na nagli razvoj i interes za pozitivnom psihologijom u posljednjih petnaest godina, u radu se razmatra mogućnost stvaranja pozitivne pedagogije kao nove subdiscipline pedagogijske znanosti. Pri tome je važno raspraviti filozofska polazišta na kojima bi se ona mogla temeljiti, što je osnovna svrha ovoga rada. U raspravi se kritički pristupilo idejama humanističke psihologije, pozitivne psihologije te kritičko-emancipacijske filozofije s ciljem definiranja pozitivne orijentacije u odgoju kao fenomena kojim se bavi pozitivna pedagogija. Pozitivna orijentacija u odgoju podrazumijeva postavljanje naglasaka na produktivne mogućnosti svih sudionika odgojnog procesa. To pozitivno nije odgoju izvana nametnuto u obliku univerzalnih vrlina, već sudionici odgojnog procesa dogovaraju i određuju vrijednosti i razvijaju one vrline koje smatraju važnima za ono što žele svojim, samostalnim, slobodnim djelovanjem postići.

Ključne riječi: *pozitivna pedagogija, pozitivna orijentacija u odgoju, humanistička psihologija, humanistička pedagogija, pozitivna psihologija, kritičko-emancipacijska filozofija, emancipacijski odgoj*

Uvod

U posljednjih petnaest godina došlo je do naglog razvoja i interesa za pozitivnom psihologijom koja je postavila naglasak na istraživanje pozitivnih čovjekovih snaga. Taj pozitivni trend u psihologiji najavio je i započeo Martin E. P. Seligman u svom predsjedničkom govoru održanom na 107. godišnjoj konvenciji Američke psihološke

udruge 1999. godine. U tom je govoru ukazao na problem zanemari- vanja dvaju važnih psiholoških područja: pomoć svim ljudima u ostva- rivanju produktivnog i ispunjenog života te identificiranje i odgoj vi- ših sposobnosti (Linley, 2009, 742). Nakon tog govora, dio psihologa započinje intenzivno istraživati pozitivne aspekte čovjekovog života. Kao rezultat tih nastojanja, izdaju se mnoge znanstvene publikacije i pokreću projekti među kojima se neki ostvaruju u školskom kontekstu (Gilman, Huebner i Furlong, 2009).

S druge strane, ideje pozitivne psihologije koje su uvelike zaokupi- le pozornost mnogih psihologa, nisu pobudile veći interes pedagoga kako u Hrvatskoj tako i u svijetu. S obzirom da pozitivna psihologija u ostvarivanju svojih ideja i rezultata istraživanja pridaje važnu ulogu odgoju (Hefferon i Boniwell, 2011) i školskim institucijama (Snyder i Lopez, 2007), smatramo važnim razmotriti postoji li mogućnost stvara- nja pozitivne pedagogije kao nove subdiscipline pedagogijske znanosti. Važan korak u stvaranju pozitivne pedagogije kao subdiscipline poseb- ne pedagogije (Mušanović i Lukaš, 2011) podrazumijeva utvrđivanje metateorijskih, odnosno filozofskih polazišta na kojima bi se ona mogla temeljiti, što je osnovna svrha ovoga rada.

U ovoj smo raspravi prezentirali ključne postavke humanističke i pozitivne psihologije. Pri tome nismo odmah kritički komentirali na- vedena polazišta već smo to učinili u poglavlju o kritičko-emancipa- cijskom pristupu odgoju. To smo učinili iz dva razloga. Prvo, detaljno kritičko komentiranje svih navedenih ideja znatno bi povećalo obim teksta. Osim toga, nastojali smo prezentirati različite teorijske pristupe kako bi čitatelji mogli dobiti uvid u osnovne ideje na kojima su zasno- vani. Iz navedenih idejnih polazišta izdvojili smo one koje smatramo posebno važnima te smo ih kritički razmotrili u pretposljednem poglavlju u kojemu smo naveli naše razumijevanje odgoja, a posebno po- zitivne orijentacije u odgoju. Na kraju, u posljednjem smo poglavlju pokušali objasniti mogućnosti stvaranja pozitivne pedagogije te idejnih polazišta na kojima bi se mogla temeljiti.

Humanistički pristup odgoju

Humanistički pristup odgoju velikim se dijelom temelji na idej- nim polazištima humanističke psihologije koja se razvila 50-ih i 60-ih godina prošloga stoljeća. Humanistička psihologija nastojala je stvo-

riti treći put u odnosu na do tada dominantne pristupe u psihologiji – psihoanalizu i biheviorizam. Maslow, kao jedan od utemeljitelja »trećega puta«, nije zagovarao odbacivanje psihoanalize i biheviorizma, već ih je smatrao nepotpunima i neadekvatnima (Moss, 1999, 24). Oba pristupa humanistički psiholozi smatraju determinističkim i zbog toga neprimjerenim čovjeku. Glassman i Hadad navode tri osnovne značajke humanističkog pristupa (Glassman i Hadad, 2009, 279–281):

1. Humanisti vjeruju kako je ponašanje nekog čovjeka moguće razumjeti samo na temelju onoga kako on razumije svijet, odnosno samo pojedinac može objasniti smisao svoga ponašanja (fenomenološki pristup).
2. Ponašanje nije ograničeno trenutnim uvjetima kao ni prošlim iskustvima. Umjesto toga, ljudi biraju i odlučuju o svom ponašanju na temelju svojih subjektivnih procjena situacije, što znači da su slobodni.
3. Čovjekovo je ponašanje smisljeno, odnosno ovisi o svrsi ili vrijednosti koju osoba pridaje svojim akcijama i iskustvima.

Maslow (Maslow, 1968, 3–4) navodi sljedeće pretpostavke na kojima temelji svoj pristup: Svi imamo biološki zasnovanu unutrašnju prirodu koja je do određene mjere »prirodna«, intrinzična, dana i nepromjenjiva. Ta priroda je za svaku osobu dijelom jedinstvena, a dijelom univerzalna. Maslow smatra kako je moguće znanstvenim putem istražiti i otkriti (ne izumiti) suštinu čovjekove prirode. Pri tome ističe kako čovjek koji živi u skladu sa svojom prirodom nije zao. Destrukcija, sadizam, okrutnost i zloba nasilne su reakcije na frustracije u zadovoljavanju i izražavanju intrinzičnih potreba, emocija i sposobnosti. Ljuttja, strah, lijenost, čak i neznanje nisu po sebi zli. S obzirom da je čovjekova priroda dobra ili neutralna, prije nego zla, bolje ju je poticati nego susprezati. Ako joj dopustimo da nas vodi u životu, razvijat ćemo se kao zdrave, produktivne i sretne osobe. Ukoliko je središnja jezgra osobnosti onemogućena ili potisnuta, to vodi prema bolesti. Čovjekova unutrašnja priroda nije tako snažna kao što su to životinjski instinkti i zbog toga ju je moguće nadvladati i poremetiti navikavanjem, kulturalnim pritiscima i pogrešnim stavovima. Premda slaba, ona rijetko nestaje kod normalnih ljudi, pa čak ni kod bolesnih. Ona uvijek u pozadini potiče na samoaktualizaciju. Traumatične situacije, ukoliko ih pojedinac uspije prevladati, mogu doprinijeti otkrivanju i poticanju njegove unutrašnje prirode.

Prema Maslowu, čovjekovo je ponašanje motivirano osnovnim potrebama koje čine hijerarhijsku strukturu. Najvažnije su fiziološke potrebe, zatim potrebe za sigurnošću, pripadanjem i ljubavlju te poštovanjem. Na kraju se javlja potreba za samoaktualizacijom koja podrazumijeva ostvarivanje svih čovjekovih potencijala, otkriće osobnoga identiteta te načina na koji bismo ga mogli ostvariti (Maslow, 1970). Kako bi čovjek mogao doseći stupanj samoaktualizacije, bitno je da njegove osnovne potrebe budu zadovoljene. Zadaća autentične edukacije je pomoći ljudima prepoznati jasne unutrašnje signale koji im omogućuju da žive u skladu sa svojim osnovnim potrebama, a to je u bliskoj vezi s otkrićem onoga što želimo učiniti sa svojim životom, odnosno s pronalaženjem svoga životnoga poziva. Zadovoljene potrebe pretpostavka su zdravlja bilo koje osobe. Maslow smatra kako se zdravlje ne može svesti na izostanak bolesti ili nešto što je suprotno tome, već je zdrav čovjek primarno motiviran razviti i aktualizirati svoje potpune potencijale i mogućnosti (Maslow, 1943).

Osim potreba, važnu motivacijsku ulogu imaju vrijednosti. Maslow pod vrijednostima podrazumijeva svrhovitost, odnosno razumijevanje cilja koji želimo doseći. Dosezanje autonomno postavljenih vrijednosti je kontinuirani proces učenja, uviđanja i mišljenja koji se događa u sadašnjosti, a ne odgađa se za budućnost. Osvješćivanje i življenje vrijednosti bitna je pretpostavka čovjekove samoaktualizacije. Vrijednosti od kojih polaze samoaktualizirane osobe Maslow (1968, 185) naziva B-vrijednostima. One nemaju hijerarhijskih ustroj, već se međusobno nadopunjuju i predstavljaju različite strane istog dragulja. Neke od B-vrijednosti su istina, ljepota, dobrota i pravda. Maslow smatra kako nedostatak ili zanemarivanje B-vrijednosti može uzrokovati metapatološka stanja koja čovjeka mogu dovesti do bolesti, na sličan način kao što se to događa kada su zanemarene neke od osnovnih potreba. Maslow smatra važnim znanstveno istražiti vrijednosti koje biraju zdrave, samoaktualizirane osobe jer to može pomoći i drugim, manje zdravim ljudima, te onima koji su bolesni u poboljšanju svog odlučivanja (Maslow, 1968, 169). Pri tome prihvaća Aristotelovo mišljenje da ono što superioran čovjek smatra dobrim, to je ono što je uistinu dobro (Maslow, 1993, 9).

Carl Rogers je nastojao istražiti mogućnosti zdravoga čovjekova razvoja te kako pomoći onim ljudima koji to ne uspijevaju postići. Kako bi to učinio, razvio je terapijski pristup usmjeren na osobu (Rogers, 1979). Osnovna pretpostavka toga pristupa polazi od toga kako osoba

ima dovoljno unutrašnjih kapaciteta za razvoj svih svojih potencijala u produktivnom odnosu, koji stvara s terapeutom ili nekom drugom osobom koja joj pomaže u preuzimanju odgovornosti za svoj život. Za Rogersa

»... dobar život je proces, a ne stanje. To je pravac, a ne odredište. Pravac koji predstavlja dobar život je onaj koji je odabran od strane organizma u cijelosti, i to onda kada postoji psihološka sloboda kretati se u bilo kome pravcu.« (Rogers, 1961, 186–187)

Dobar život ne podrazumijeva stanje zadovoljstva, sreće, blaženstva, već je to život koji podrazumijeva sve veću sadržajnost, povjerenje u sebe i svoje mogućnosti te predstavlja proces potpunijeg funkcioniranja. Za Rogersa osjećaji kao što su sreća, zadovoljstvo, blaženstvo, užitak, nisu svrha niti su nužna sastavnica procesa dobrog života, čak i ako osoba u tom procesu može doživjeti svaki od tih osjećaja u odgovarajućem trenutku:

»Daleko bolje mi izgledaju pridjevi obogaćujući, uzbuđljiv, nagrađujući, izazovan, smislen. Uvjeren sam kako ovaj proces dobrog života nije život za malodušne. On uključuje doseganje, razvitak i sve veće ostvarivanje čovjekovih potencijala. On zahtijeva hrabrost da se bude. On podrazumijeva potpuno uranjanje u bujicu života. Pa ipak, najuzbuđljivija stvar kod ljudskog bića jest u tome, što kad se osjeća oslobođenim iznutra, onda on za dobar život odabire baš ovaj proces stalnog postajanja.« (Rogers, 1961, 196)

Važnu ulogu u stvaranju dobrog života za Rogersa ima odgoj koji vodi do promjena u pojedinčevom ponašanju, djelovanju, stavovima i njegovoj ličnosti u cjelini. Tako shvaćen odgoj temelji se na učenju koje prožima svaki djelić čovjekovog postojanja i Rogers ga naziva suštinskim učenjem. Suštinsko je učenje zasnovano na iskustvima do kojih je došao prilikom ostvarivanja svoje terapeutske prakse i ono ima sljedeće značajke:

- »– *Ono je samo-inicirano*. Čak i ako poticaj ili stimulans dolazi izvana, osjećaj otkrivanja i postizanja, ovlaštenosti i razumijevanja dolazi iznutra.
- *Ono je suštinsko*. Ono utječe na promjene u ponašanju, stavovima, čak i u osobnosti studenta.
- *Ono je samo-evaluirano*. Osoba koja uči zna kada su njene potrebe zadovoljene, kada učenje vodi prema onome što ona želi saznati i je li učenje doprinijelo razjašnjavanju prethodnog neznanja. Evaluacija, možemo reći, potpuno pripada studentu.

– *Ono je u svojoj osnovi smisleno. Kada se događa takvo učenje, elementi smislenosti su ugrađeni u cijelo učenikovo iskustvo.*« (Rogers, 1969)

U novije vrijeme William Glasser zagovara teoriju izbora koja od ljudi zahtijeva da se upitaju i saznaju što žele i kako da to najdjelotvornije ostvare. On smatra da čak i mala djeca mogu naučiti suštinu teorije izbora i uočiti da je njihova sreća izravan proizvod njihova odabira. Kada govori o teoriji izbora, on prije svega misli kako trebamo ostvariti kontrolu nad samim sobom, a ne nad drugim osobama. Teorija izvanjske kontrole (kontroliranje drugih) nastoji postići sljedeće:

»Kazni ljude koji čine krivo, tako da učine ono što mi kažemo da je dobro; onda ih nagradi, tako da nastave činiti ono što mi želimo da čine. Ova premisa vlada mišljenjem većine ljudi na Zemlji. Ta je psihologija prevladala zbog toga što je u potpunosti podržavaju svi oni koji imaju moć – predstavnici vlade, roditelji, učitelji, rukovoditelji, te religijske vođe, koji također određuju što je krivo ili pravo.« (Glasser, 2000, 15)

Teorija izbora uči nas da smo motivirani iznutra, a ne izvana. Čak i u slučajevima kada radimo nešto zbog vanjskog poticaja, mi to činimo zbog toga što želimo zadovoljiti neku našu tjelesnu ili psihičku potrebu. Glasser (2005), osim potrebe za preživljavanjem, razlikuje i četiri psihološke potrebe: ljubav, moć, slobodu i zabavu. Posebno smatra važnim afirmirati *slobodu izbora* u nastavi kako bismo pomogli učenicima u pronalaženju onih aktivnosti za koje su *intrinzično motivirani*. On smatra kako su sve čovjekove potrebe prirodno uvjetovane, odnosno postoje genetski programi koji nas motiviraju na njihovo zadovoljavanje:

»Te potrebe – preživljavanje, ljubav, moć, zabava i sloboda – su ugrađene u našu genetsku strukturu i one su isto tako dio našeg genetskog nasljeđa kao što su to naše ruke ili noge. To znači da smo od svog rođenja pokretani tim genetski utemeljenim potrebama i moramo naučiti živjeti što bolje možemo kako bismo ih zadovoljili.« (Glasser, 1988, 3)

Gljučne ideje humanističke psihologije imale su odjeka i u pedagogiji. U Hrvatskoj su afirmaciji humanističke pedagogije posebno doprinijeli Ladislav Bognar i Milan Matijević. L. Bognar smatra kako je odgoj

»... međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinke. To je odnos između roditelja i djece, djece i druge djece, odgajatelja i odgajnika, učitelja i učenika. Taj odnos nije nikad jednostran, on uvijek mijenja

i odgajnika, ali i odgajatelja. Taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije onda se ne može zvati odgojem.« (Bogнар, 1999, 35)

Bogнар smatra kako u odgoju treba voditi računa o djetetovim potrebama koje, polazeći od Maslowljeve hijerarhije potreba, dijeli u tri skupine: egzistencijalne, socijalne i samoaktualizirajuće potrebe. U skladu s tom podjelom čovjekovih potreba, on razlikuje tri osnovna odgojna područja: egzistencijalno, socijalno i humanističko. Odgojnim djelovanjem pomažemo djeci i mladim ljudima zadovoljiti svoje osnovne potrebe, a posebno samoaktualizirajuće koje čine najvišu razinu ljudskih potreba.

Matijević (2011) se, na tragu humanističke pedagogije, bavio nastavom usmjerenom na učenika, a svoje je ideje uspješne nastave i odgoja pronalazio u koncepcijama vodećih alternativnih škola (Montessori, Steiner i Freinet). Poseban doprinos afirmaciji humanističke pedagogije ova dva autora dala su u zajedničkoj knjizi *Didaktika* u kojoj se, umjesto nastave usmjerene na učitelja, uvodi i razrađuje mogućnost uvođenja nastave usmjerene na učenika. Kako bi to bilo moguće, prevladavajuću didaktičku strukturu u kojoj je dominirala uloga učitelja: pripremanje, obrada nastavnog sadržaja, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje (Poljak, 1980, 53), zamjenjuju novom didaktičkom strukturom koja započinje dogovorom, nastavlja se realizacijom, a završava evaluacijom. U sve tri etape učenici su aktivni sudionici nastavnog procesa (Bogнар i Matijević, 2002).

U humanističkom je pristupu uočljiva i pozitivna orijentacija u odgoju u kojoj se naglasak postavlja na pozitivne ljudske mogućnosti, a ne samo na odgojne probleme poput međuvršnjačkog nasilja, ovisnosti, poremećaja u ponašanju, teškoća u razvoju i učenju. Primjerice, prema Rogersu (1961), ako je osoba prihvaćena u potpunosti i u tome prihvaćanju nema procjenjivanja, već samo suosjećanje i naklonosti, onda će se pojedinac moći uhvatiti u koštac sa sobom i razviti hrabrost dovoljnu da odbaci svoje obrane i da se zaista suoči sam sa sobom. Takav pozitivni pristup u nastavi rezultirat će pozitivnim emocijama, visokim zadovoljstvom procesom učenja i kod učenika i kod nastavnika. Maslow smatra kako su humanistički orijentirani nastavnici usmjereni na stvaranje boljih ljudskih bića ili, u psihološkom smislu, samoaktualiziranih ljudi.

Bogнар (1999) smatra da bi nastavnici u odgoju trebali biti usmjereni na pozitivne djetetove mogućnosti te mu na taj način pomoći u

stvaranju pozitivne slike o sebi. U okviru socijalnog odgoja on ističe važnost afirmativnog, odnosno pozitivnog pristupa u odgoju:

»Afirmativan odnos je druga važna pretpostavka našeg života u zajednici, a znači u drugima vidjeti njihove dobre strane. Ako prema ljudima s kojima svakodnevno živimo imamo pozitivan emocionalan odnos, onda ćemo i lakše komunicirati i lakše rješavati probleme usklađivanja naših različitih potreba. A pozitivan odnos imamo ako uočavamo njihove dobre strane. Ljudi naravno imaju i svoje loše strane, ali uočavanje dobrih potiče i jača te dobre strane, a slabi one loše. Ako se nekom djetetu stalno govori da je loše (što se nažalost ponekad događa u školama), ono će zaista i postati loše. Nama je jako stalo do toga što o nama misle drugi ljudi i trudimo se da dalje razvijamo te svoje osobine zbog kojih ćemo biti prihvaćeni. No, istovremeno to kod svakog stvaranja životni optimizam, vjeru u vlastitu vrijednost i vrijednosti drugih i vrlo povoljnu situaciju za međusobnu suradnju i razumijevanje.« (Bognar, 1999, 63)

Odgoj na tragu pozitivne psihologije

Pozitivnu je psihologiju kao područje psihologije utemeljio Martin Seligman 1998. godine kako bi u psihologijskim istraživanjima naglasak stavio na ljudske snage i njihovu (psihološku) dobrobit. Naime, Seligman (2000) je primijetio kako je psihologija prije Drugog svjetskog rata imala tri primarna cilja: izliječiti mentalne bolesti pojedinaca, pronaći i njegovati individualnu genijalnost i talent te normalni, svakodnevni život učiniti ispunjenijim. U poslijeratnom razdoblju psiholozi su se uglavnom bavili psihičkim poremećajima te pronalaženjem načina kako ih izliječiti. Seligman i drugi pozitivni psiholozi uočili su kako su fenomeni poput (psihološke) dobrobiti, sreće i uspješne prilagodljivosti zanemareni te kako zaslužuju veću pozornost, posebice zbog svoje dobrobiti za psihičko i fizičko zdravlje pojedinca. U skladu s tim, pozitivna psihologija se usmjerava na proučavanje tri međusobno povezane teme: *pozitivna subjektivna iskustava* (poput dobrobiti, zadovoljstva životom, sreće, zanesenosti, nade i optimizma), *pozitivne individualne osobine* (poput mudrosti, odvažnosti, humanosti, pravednosti, umjerenosti i transcendentnosti) te *institucije* (poput zdravih obitelji, zdravih radnih uvjeta i pozitivnih zajednica) koje omogućuju pozitivna iskustva i pozitivne osobine (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitivna subjektivna iskustva uvelike se odnose na pozitivne emocije i pozitivna raspoloženja koja mogu utjecati na ponašanje i kognitivne funkcije. Rijavec, Miljković i Brdar (2008, 37) navode kako »sve veći broj istraživanja pokazuje da pozitivne emocije olakšavaju brojna

socijalna ponašanja i misaone procese, odnosno, da značajno poboljšavaju naše funkcioniranje«. Kao ilustraciju moguće je navesti rezultate jednog zanimljivog istraživanja: Masters, Barden i Ford (1979, u Achor, 2010) od četverogodišnje su djece zatražili da izvrše niz zadataka kao što su razvrstavanje blokova različitih oblika. Prva grupa je dobila uobičajenu uputu neka složi te blokove što je moguće prije. Drugoj grupi su istraživači dali iste upute, ali su ih prije nego su započeli s aktivnošću potakli neka se prisjete nečega što ih čini sretnima. Premda se tu radilo o maloj djeci koja nemaju puno iskustava, ona koja su bila potaknuta na prisjećanje pozitivnih iskustava značajno su nadmašila drugu djecu izvršavajući zadatak brže i s manje pogrešaka. Carr (2004) ističe kako rezultati različitih istraživanja pokazuju da pozitivne emocije doprinose osobnom razvitku te kreativnosti, ustrajnosti, fleksibilnosti i dosjetljivosti u rješavanju problema. Osim toga, one doprinose dugovječnosti onih ljudi koji ih češće doživljavaju.

Seligman i Csikszentmihalyi (2000) razlikuju pozitivna stanja s obzirom na njihovu vremensku orijentaciju. Tako su dobrobit i zadovoljstvo životom usmjereni na prošlost, sreća i zanesenost na sadašnjost, a nada i optimizam na budućnost. Istraživanja dobrobiti slijede dva različita smjera: prvi je hedonizam koji zastupa gledište kako se dobrobit sastoji od ugone ili sreće (subjektivna ili hedonistička dobrobit), a drugi smjer dobrobit povezuje s aktualizacijom ljudskih potencijala (eudemonistička dobrobit). Myers i Diener (1995) smatraju kako je sreća primarno subjektivna pojava pa je najbolje da svaki čovjek sam procijeni koliko je za njega život dobar. No, subjektivna dobrobit nije samo fizički hedonizam, već obuhvaća sve dobre i loše aspekte života, te se često upotrebljava kao sinonim za sreću (Diener, 2000).

O eudaimoniji je među prvima pisao Aristotel (1988, 15) kao o djelatnosti koja je u skladu s krepošću. U skladu s time, Seligman pod eudaimoniom podrazumijeva zadovoljstvo koje je sastavni dio ispravnoga djelovanja. Dakle, to

»... zadovoljstvo nije nastalo iz tjelesnog užitka niti je to stanje koje može biti kemijski prouzrokovano ili postignuto bilo kakvim prećacima. Ono jedino može biti dio aktivnosti podudarne s uzvišenom svrhom.« (Seligman, 2002, 112)

Aristotel (1988, 23) smatra kako krepost nije dio čovjekove prirode, nego nastaje navikavanjem. Zbog toga i Seligman (2002, 161) smatra kako svakodnevno korištenje svojih karakternih snaga u različiti-

tim životnim situacijama doprinosi zadovoljstvu, odnosno to je ključni element dobrog života. Dakle, navikavanje na život u skladu s vrlinama i karakternim snagama je osnovni put k autentičnoj sreći i dobrom životu.

U svezi utvrđivanja individualnih osobina, pozitivna psihologija odabrala je pristup koji je uvelike povezan s Aristotelovom filozofijom (Dunn, Beard i Fisher, 2011, 207). U skladu s time, nastoji se utvrditi što je to dobar život, pozitivan karakter i univerzalne vrline. Seligman (2002, 125) navodi sljedeće pretpostavke na kojima se temelji pozitivna psihologija:

- »– da postoji ljudska priroda
- da djelovanje proizlazi iz karaktera
- da se karakter javlja u dva oblika – loš karakter i dobar ili krepostan karakter.«

On smatra kako unatoč političkim modama pojedinci pokazuju tendenciju ponavljanja istih obrazaca ponašanja koji se ne mijenjaju s vremenom i ne ovise o različitim situacijama. U skladu s Aristotelovom filozofijom, pozitivna psihologija polazi od pretpostavke da su ljudi unaprijed programirani moralnim programom koji nam omogućuje prihvaćanje i razvitak univerzalnih vrlina kao što su pravednost, hrabrost i sl. Premda se prema Aristotelu niti jedna od karakternih vrlina u nama ne stvara prirodno, mi smo prema našoj prirodi sposobni ovladati njima te ih usavršavati odgojem i navikavanjem (Aristotel, 1988, 23; Jørgensen i Nafstad, 2004, 22).

Kako bismo postigli ono za što smo prema svojoj prirodi sposobni, potrebno je prvo nedvojbeno utvrditi univerzalne vrline koje određuju pozitivan karakter. Kako bi to učinili, Peterson i Seligman (2004) su uz druge suradnike odlučili istražiti dvije stotine različitih izvora kao što su radovi Aristotela, Platona, Tome Akvinskog, Augustina, Konfucija, Bude, Lao-Tzea, Benjamina Franklina, Stari zavjet, Talmud, Bushido (samurajski kodeks), Upanišade i sl. Proučavajući različite spise utvrdili su sljedećih šest vrlina koje su proglasili univerzalnima: *mudrost i znanje, odvažnost, humanost, pravednost, umjerenost, duhovnost i transcendentnost* (Seligman, 2002). Kultiviranje pozitivnog karaktera na temelju unaprijed definiranih vrlina predstavlja važnu pretpostavku psihološki dobrog života. Kako bi bilo moguće provesti evaluaciju poduzetih intervencija u smjeru stvaranja poželjnoga karaktera, za svaku

je vrlinu predviđen popis karakternih snaga koje ih pobliže opisuju i omogućuju njihovo mjerenje.

Treće veliko područje istraživanja u pozitivnoj psihologiji su pozitivne zajednice, odnosno društvene institucije. Pozitivni psiholozi polaze od pretpostavke da ako postoje pozitivne osobine koje se odnose na pojedinca, onda postoje i pozitivne značajke na institucionalnoj razini (Peterson i Park, 2006). Te su pozitivne značajke dio institucionalne, organizacijske klime (moralni ciljevi institucije), bez obzira na temelje na kojima počivaju (srodstvo, novac, moć ili neki drugi interes). Zbog velikih kulturalnih razlika, teško je identificirati univerzalne pozitivne značajke na institucionalnoj razini, no Peterson (2006) ih opisuje kao osobine koje se unutar institucije njeguju i promoviraju i koje članovima institucije služe kao izvor identiteta i ponosa, a kao općevažeće vrline takvih institucija navodi *svrhovitost* (kao zajedničku viziju o moralnim ciljevima institucije), *sigurnost* (zaštitu od prijetnji, opasnosti, izrabljivanja), *pravednost* (poštena pravila za nagrađivanje i kažnjavanje i sredstva za njihovo potkrepljivanje), *humanost* (uzajamna skrb) i *dignitet* (poštovanje prema svima, bez obzira na njihov položaj unutar institucije).

U afirmaciji pozitivne psihologije važnu ulogu ima institucionalni kontekst škole, odnosno što se u okviru njega može učiniti kako bi se utjecalo na pozitivna stanja i vrijednosti učenika. Rijavec, Miljković i Brdar (2008, 275) smatraju kako bi škole trebale uvoditi programe pozitivne psihologije na razini cijele institucije, a ne se samo baviti pojedinim aspektima pozitivnog odgoja. Takav holistički pristup potvrđuju rezultati ostvarenih longitudinalnih istraživanja o učinkovitosti programa pozitivnog odgoja (Seligman, 2002, 2009).

Sam pojam pozitivnog odgoja u pozitivnu psihologiju uveo je Seligman (1998, 2002) definirajući ga kao odgoj usmjeren na tradicionalne vještine (usmjerene na postignuća) i na sreću, odnosno dobrobit učenika. Dosadašnja su istraživanja potvrdila da se vještine koje vode k takvoj dobrobiti mogu poučavati u školama (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009; Miljković, 2012). Primjer takve edukacije može se vidjeti u Seligamanovu projektu (i knjizi) *Optimistično dijete* (Seligman, Reivich, Jaycox i Gillham, 1995), kojim su dokazali kako optimizam smanjuje rizik depresije kod djece, poboljšava školski uspjeh, tjelesno zdravlje i razvija psihičku otpornost koja im je potrebna kada se približavaju tinejdžerskoj i odrasloj dobi. Jedan takav program reali-

ziran je i u nekoliko hrvatskih srednjih škola. U razrednim odjelima u kojima je program proveden povećan je osjećaj sreće i opala je razina depresivnosti i to značajno u odnosu na kontrolne odjele (Miljković i Rijavec, 2006.; Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Kritičko-emancipacijski pristup odgoju

S obzirom da je određivanje univerzalnih vrlina u osnovi filozofski problem, važno je uočiti kako Seligman i ostali pozitivni psiholozi gotovo ne spominju neke od filozofskih velikana kao što su Kant i Hegel, koji su snažno utjecali na suvremeno razumijevanje etičke problematike, a rijetko to čine i humanistički psiholozi. Osim toga, ni ključni povijesni događaji kao što su Francuska građanska (buržoaska) revolucija ili Američki rat za nezavisnost i njihove ideje vodilje – sloboda, jednakost i bratstvo – gotovo se uopće ne spominju, premda upravo njima možemo zahvaliti stvaranje suvremenog građanskog društva. Nisu bez razloga pisci američke *Deklaracije nezavisnosti* odmah na početku teksta istaknuli sljedeću ideju:

»Mi smatramo ove istine očiglednim: *da su svi ljudi stvoreni jednaki*, da su obdareni od strane njihovog Tvorca određenim neotuđivim pravima, među kojima su *život, sloboda i težnja za srećom*.« (*Deklaracija nezavisnosti*)

U tome tekstu, kao ni u radovima Kanta i drugih filozofa toga vremena, nije moguće naći nastojanje da se ponovno afirmira Aristotelova ideja o univerzalnim vrlinama i dobrom karakteru. Ukoliko bismo se upitali zašto je to tako, odgovor bi bio vrlo jednostavan: Zato što se na sličnim idejama zasnivao srednjovjekovni feudalni poredak koji su napredni ljudi toga vremena željeli srušiti i u čemu su srećom uspjeli. Vrlo je indikativno što pozitivna psihologija nastoji ponovno afirmirati Aristotelovu filozofiju, zaboravljajući da građansko društvo u okviru kojega se razvila nije utemeljeno na tim idejama, već na djelima i vrijednostima ljudi koji su prije više od 200 godina započeli stvaranje modernoga svijeta u kojemu je po prvi puta u povijesti čovječanstva istaknuto da svi ljudi trebaju biti slobodni, a ne samo jedan ili neki (Hegel, 1966).

Sloboda je kao ključna čovjekova potreba prisutna i kod humanističkih psihologa. Glasser čak pokušava objasniti kako je ta potreba, kao i ostale, biološki uvjetovana. Međutim, to nije u skladu s idejom slobode za koju je Hegel (1966) smatrao da kao »idealitet neposred-

noga i prirodnoga ne opstoji kao nešto neposredno i prirodno, nego se naprotiv mora steći i tek zadobiti, i to beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja.« Odnosno, ako postoji nekakva biološka nužnost – genetski program koji nas tjera na zadovoljavanje svojih potreba, onda nema mogućnosti izbora, a time niti slobode. Unatoč tome Glasser razrađuje ideju o genetskoj uvjetovanosti čovjekovih potreba pa dolazi i do sljedećeg zaključka:

»Svim živim organizmima, biljkama i životinjama, preživljavanje, kao i sposobnost reprodukcije, programirano je u njihovim genima. Životinje višeg reda dijele nešto od naših ostalih potreba. Psi, primjerice, mogu voljeti, mogu čak biti i ljubomorni, ali oni ne vole takvim intenzitetom, složenošću i raznolikošću, kao ljudska bića... Čini se da neke životinje s razvijenijim mozgom, kao što su kitovi, delfini i primati imaju slične potrebe, ali se o njima još ne zna toliko da bismo ih mogli uspoređivati s našima. Mislim da postoje brojne sličnosti.« (Glasser, 2000, 34)

Dakle, dosljednim slijedenjem ideje o biološkoj determiniranosti čovjekovih potreba pa čak i slobode, možemo zajedno s Glasserom zaključiti kako se ne razlikujemo bitno od drugih životinja višega reda, osim možda po intenzitetu i složenosti određenih značajki koje s njima dijelimo. Međutim, sloboda nije nešto što je čovjeku imanentno, već je to mogućnost koju čovjek može, ali ne mora doseći i to svojim aktivnim, stvaralačkim djelovanjem. Ako bi pak bilo točno da je sloboda dio genetskog programa, onda je ne bi bilo – postojala bi samo biološka nužnost specifična upravo za životinjski svijet. Kangrga, pozivajući se na Hegela, ističe:

»... kako je doduše omiljeni izraz o *čovjekovu jedinstvu s prirodom* koji 'lijepo zvuči', ali točno shvaćeno to znači i može da znači jedinstvo čovjeka sa svojom prirodom. Njegova pak *istińska* priroda jest sloboda, tj. *slobodna duhovnost*, misaono znanje onoga po sebi i za sebe općega, i tako određeno nije to jedinstvo više neko prirodno, neposredno jedinstvo.« (Kangrga, 1989a, 279)

Umjesto traganja za čovjekovom metafizičkom, univerzalnom prirodom, u kritičko-emancipacijskom pristupu čovjek je prema svome pojmu biće slobode. Međutim, sloboda se ne može shvatiti kao »neko prirodno stanje, u kojemu sebi predočujemo čovjeka kao da ima svoja prirodna prava da neograničeno izvršava i uživa svoju slobodu« (Hegel, 1966). Hegel smatra kako bi bilo teško dokazati da je takvo stanje ikada egzistiralo. Umjesto toga on zaključuje kako sloboda nije nešto što postoji kao stanje, a posebno ne prirodno, već je to ideal oko kojega se

uvijek moramo iznova truditi i to »beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja« (Hegel, 1966, 45). Dakle, kada slobodu shvatimo kao ideal koji svaka generacija i svaki pojedinac uvijek iznova može pokušati doseći, tada prestaje potreba za postavljanjem pitanja o čovjekovoj prirodi jer čovjeka kao biće slobode nije moguće definirati

»... nikakvim njemu inherentnim načelom koje predstavlja njegovu metafizičku bit – niti ga možemo definirati ikakvim urođenim darom ili instinktom koji se može utvrditi empirijskim promatranjem. Čovjekova glavna značajka, obilježje kojim se on ističe, nije njegova metafizička ili fizička priroda – nego njegovo djelo. Upravo to djelo, taj sustav ljudske djelatnosti, definira i određuje krug 'čovječanstva'.« (Cassirer, 1978, 95)

Ako je čovjekova »priroda« njegovo djelo koje nije dano, već može biti samo stvoreno, onda se nju ne može otkriti na spoznajno-teorijskoj, već samo na praktičkoj razini. Ta stvorena »priroda« je kultura koja mu služi s jedne strane kao polazište u postajanju čovjekom, ali isto tako ona je proizvod njegovog stvaralačkog djelovanja. Čovjek ne živi kao prirodno, već kao kulturno biće koje stvara svoj svijet. Svjestan svojih stvaralačkih mogućnosti on preuzima kontrolu nad svojim životom boreći se da

»... postane on sâm *jedina samosvrha* života kao tog svjetovanja-vremenovanja-čovjekovanja, što se postiže borbom kako za svoje ljudsko dostojanstvo, tako i za vlastitu individualno-osobnu *osmišljenu sreću*, što i jeste tada *istinska ljudska radost* stvaralačke egzistencije, u kojoj dolazi do bitnog preobražaja i smisljena potvrđenja čovjeka u *novom liku* njegove senzibilnosti.« (Kangrga, 1984, 491–492)

Svi pristupi koji i dalje postavljaju metafizičko pitanje o čovjekovoj univerzalnoj i nepromjenjivoj prirodi, kao što to danas čini pozitivna psihologija, idu ispod povijesno dosegnute razine filozofskih rasprava i nužno nas vraćaju više od dvije tisuće godina unazad – na razinu Aristotelove filozofije koja u čovjeku nije prepoznavala stvaralačke potencijale:

»Ljudsko su samopouzdanje i vjera u stvaralačku moć bili preniski. Čovjek je sebe prepoznavao kao biće koje svijetu pristupa tek naknadno – kada ga se kao već zgotovljeni svijet može samo raščlanjivati na zadani način – a stvaralačka mu je moć vlastitog uma ili zakonodavna volja koja kao takva uređuje svijet i njegovu raščlambu još ostala neprepoznatljiva i otuđena kao neka nadljudska i natprirodna sila. Toliko više koliko su ljudi bili neslobodniji i koliko je rad bio svakodnevniji od stvaralaštva.« (Polić, 2006, 67–68)

Ukoliko čovjek u stvaralačkom djelovanju stvara sebe i svoj svijet, važno je postaviti pitanje o ulozi čovjekovih potreba u tome procesu. Čovjek kao dijelom prirodno biće svakako ima određene potrebe. Međutim, te potrebe ne treba shvatiti samo kao nedostatak, već prije svega kao izraz njegovih moći jer

»... uopće nedostajati nešto može samo nečemu, pri čemu ili do čega bi trebalo da to nešto stoji. Zato nešto nedostaje nečemu, a ničemu ne nedostaje ništa.« (Polić, 1990, 157)

Potreba kao prividni čovjekov nedostatak predstavlja zapravo njegov potencijal koji teži svome razvitku, a to je moguće postići samo djelovanjem. Djelujući mi razvijamo svoje potencijale i time postizemo osjećaj zadovoljstva i ispunjenosti. S druge strane, kada smo sustavno onemogućeni ili ako sami odustanemo od ispunjavanja svojih potreba, odnosno potencijala, tada se javlja osjećaj nezadovoljstva, a ukoliko to potraje, može nas dovesti i do patoloških poremećaja. Međutim, važno je napomenuti kako se naše potrebe ne javljaju u nekom prirodnom ili univerzalnom obliku, već su one povijesno i društveno uvjetovane. Tako se možemo samoaktualizirati u glazbi, znanosti ili računalnom programiranju samo u društvenim uvjetima gdje su te djelatnosti postale sastavnim dijelom društvenoga života. Zadovoljavanje individualnih potreba moguće je samo u okviru konkretnih povijesno stvorenih društvenih uvjeta. Ti društveni uvjeti predstavljaju polazište u ostvarivanju ljudskih potencijala, odnosno potreba, ali ne i njihov cilj. Naime, mi djelujući mijenjamo te uvjete, odnosno proizvodimo društvo koje obogaćuje naše potrebe, odnosno ljudske potencijale:

»Društveni karakter je, dakle, opći karakter cjelokupnog kretanja; kako samo društvo proizvodi čovjeka kao čovjeka, tako on proizvodi društvo. Djelatnost i užitak su društveni kako po svom sadržaju, tako i po načinu postojanja; oni su društvena djelatnost i društveni užitak. Ljudska suština prirode postoji tek za društvenog čovjeka; jer tek ovdje ona postoji za njega kao veza s čovjekom, kao njegovo postojanje za drugoga i kao postojanje drugoga za njega, te kao životni element ljudske zbiljnosti, tek ovdje ona postoji kao osnova njegova vlastitog ljudskog postojanja. Njegovo prirodno postojanje tek mu je ovdje postalo njegovim ljudskim postojanjem, a priroda je za njega postala čovjekom. Dakle, društvo je dovršeno suštinsko jedinstvo čovjeka s prirodom, istinsko uskrsnuće prirode, provedeni naturalizam čovjeka i provedeni humanizam prirode.« (Marx, 1989, 277)

Svjesni svojih potreba koje prepoznajemo kao ljudske potrebe mi možemo preuzeti povijesnu odgovornost za stvaranje svijeta čija svrha

nije puko gomilanje materijalnog bogatstva, nego bogat čovjek i bogata čovjekova potreba

»... kome je potreban totalitet čovjekova ispoljavanja života. Čovjek, u kome njegovo vlastito ostvarenje postoji kao unutrašnja nužnost, kao nužda.« (Marx, 1989, 284)

Takav svijet su u stanju stvarati samo ljudi koji su osvijestili svoju slobodu i ljudske potrebe na temelju autonomno postavljenog cilja, odnosno vrijednosti koje im nisu unaprijed izvana određene niti nametnute. Oni te vrijednosti sami određuju polazeći od konkretne povijesne situacije i svojih ljudskih potreba. Stvaralačko, povijesno proizvođenje svijeta podrazumijeva povezivanje ljudi u zajednice prakse kako bi raspravljali vrijednosna polazišta, osmislili viziju moguće vrijedne budućnosti te dogovorili plan djelovanja, ne prepuštajući da to netko drugi učini ili čekajući da se to samo od sebe dogodi. Time u stvaralaštvu prestaje podvojenost između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti jer sve to postaje naše ljudsko vrijeme koje prepoznamo kao svoju povijest (Kangrga, 1984). Kulturno naslijeđe prethodnih generacija oplemenilo je prošlost, a stvaralački usmjereni ljudi svjesni su da ono može biti nastavljeno ne kao kontinuitet i tradicijsko ponavljanje istih obrazaca, nego samo kao diskontinuitet u odnosu na postojeće stanje. To podrazumijeva usmjerenost na budućnost, i djelovanje u sadašnjosti, a ne perpetuiranje prošlosti, koliko god ona bila vrijedna.

Nažalost, čini nam se da pozitivni psiholozi (Seligman, 2002; Peterson i Seligman, 2004; Snyder i Lopez, 2007), pa čak i neki humanistički orijentirani psiholozi (Maslow, 1968), ne razumiju svrhu vrijednosti u stvaralačkom procesu te nastoje ljudima ponuditi gotove, univerzalne kriterije prema kojima bi trebali djelovati. Maslow smatra kako bi trebalo proučavati zdrave ljude koji su uspjeli aktualizirati svoje potencijale, utvrđujući što ti ljudi biraju kao vrijedno, a što bi moglo biti korisno i drugima. Seligman pak napušta pojam vrijednosti za koji je već Maslow (1968, 168) bio svjestan da ga je teško prilagoditi onome što im je obojci bila namjera, a to je stvoriti psihologiju kao normativnu znanost. Umjesto vrijednosti, Seligman se vraća Aristotelovom pojmu vrlina koje operacionalizira u obliku karakternih snaga. Te vrline smatra univerzalnima što znači da bi trebale vrijediti za sve ljude bez obzira na vrijeme i mjesto življenja.¹

¹ »Moj motiv za te kriterije je da želim svoju formulaciju dobrog života primijeniti kako na Japancima, isto tako i na Irancima kao i na Amerikancima.« (Seligman, 2002)

Dakle, pozitivna psihologija ne postavlja nove vrijednosti pozivajući druge ljude na raspravu o njima te eventualno pronalaženje načina kako ih ostvariti, već nastoji uspostaviti univerzalne kriterije dobrog života koje preuzima iz prošlosti. To, dakako, nije u skladu s čovjekovom slobodom i stvaralačkim mogućnostima. Ako određivanje vrijednosti prepuštimo znanstvenicima, filozofima, pedagogima, političarima ili bilo kome drugome tko ima moć ili društveni utjecaj, onda ostalim ljudima preostaje samo praksa, ali ne kao stvaralaštvo, već kao puka implementacija onoga što je već postalo vrijedno ili društveno prihvaćeno.

Ako pak vrijednosti shvatimo kao ideale koje si ljudi u određenom povijesnom kontekstu postavljaju kako bi mijenjali postojeću situaciju i stvarali svoj svijet, onda se tu ne radi o pukoj implementaciji, već o stvaralaštvu *par excellence*. U modernom određenju prakse kao povijesno-stvaralačko-produktivnog djelovanja i vrijednosti dobivaju sasvim novu ulogu. Njihova svrha nije više u univerzalnosti sadržaja, već u univerzalnosti njihove funkcije koja nam omogućuje da činimo stvaralačke iskorake prema još neostvarenoj, ali mogućoj budućnosti. Biti stvaralac znači prije svega biti spreman prelaziti granice (standarde) i donositi nove vrijednosti (Nietzsche, 1980).

Može se zaključiti kako pozitivni odgoj iz perspektive Seligmanove pozitivne psihologije i dalje odiše tradicionalnim shvaćanjem odgoja kao pukim prenošenjem »univerzalnih« vrijednosti na nove, mlađe generacije (Vukasović, 1994), a nedovoljno se uvažava njihov razvitak u skladu s njihovim potrebama, interesima i mogućnostima u kojemu se mogu ostvarivati kao slobodna bića koja stvaraju sebe i svoj svijet. To uspostavljanje sebe i svoga svijeta predstavlja temelj suvremenoga pojma prakse kojeg Kangrga (1984) poistovjećuje sa stvaralaštvom. Moderni pojam prakse razlikuje se od pojma *praxis*. Aristotel pod tim pojmom podrazumijeva prije svega djelovanje koje zatečene društvene odnose naziva prirodnim, a time i poželjnim, odnosno dobrim. Tako je i odnos između roba i gospodara smatrao prirodnim, nužnim pa i korisnim kako za gospodare, tako i za robove:

»Stoga između roba i gospodara, koje je sama priroda takvima stvorila, postoji zajednički interes i međusobno prijateljstvo... Ne naziva se, dakle, neko gospodarom zato što zna da gospodari, već zato što je po prirodi takav.« (Aristotel, 1960, 13)

Država kao prirodna društvena zajednica postoji radi sretnoga života i omogućuje potpunu ekonomsku neovisnost obitelji i rodova koji

žive u njoj (Aristotel, 1960, 88). U takvoj zajednici svatko ima svoju unaprijed zadanu prirodnu ulogu koja se ne propituje, već ju je potrebno prihvatiti i živjeti u skladu s njom. Dakle, *praxis* u Aristotelovom smislu podrazumijeva djelovanje u skladu s postojećim društvenim ulogama i normama. Ono što je već stvoreno odgojem treba se potvrditi ohrabrujući one vrline koje se smatraju poželjnim, a potiskujući i kažnjavajući nepoželjne (Aristotel, 1988, 237). Aristotel smatra kako se odgojem mladi, ali i stariji, trebaju navikavati poštivati ispravan poredak, a to je onaj koji je nastao na temelju odnosa moći. Dakle, ljudima nije prepušteno odlučivati o tome što je dobro, već su odnosi moći ti koji određuju vrline kojima bi ljudi trebali težiti. Kako bi to bilo moguće, čovjeka treba od najranijih dana navikavati da prihvatiti ono što su oni koji imaju moć odredili dobrim. Navikavanje, a ne sloboda izbora, čini bit Aristotelova pristupa »odgoju«.

Stavljanjem u središte pitanja slobode kao suštinske odrednice pojma čovjek, mijenja se i odnos prema odgoju. Odgoj prestaje biti navikavanje na ono što je tradicijskom predajom prihvaćeno kao dobro ili prosvjetiteljsko djelovanje onih koji su si umislili da se nalaze izvan ili iznad društva, već on postaje emancipacijskom praksom u kojoj su svi sudionici toga procesa usmjereni na transformacijsko učenje (Mezirow i Taylor, 2009), čija svrha nije u pukoj informiranosti, već u promjenama koje se događaju na dvije razine: u sudionicima te prakse (suštinsko učenje) te u samoj praksi. U tome procesu odgoj nije samo proces stjecanja znanja ili prihvaćanje unaprijed određenih vrijednosti, nego je to proces postajanja čovjekom. Freire (1998, 44) smatra kako nije moguće da netko bude subjekt u tome procesu postajanja ukoliko nije sklon promjenama i to promjenama u kojima nije samo žrtva, već njihov pokretač i nositelj. Taj proces promjena, u kojima ljudi nisu žrtve nego pokretači i aktivni sudionici, podrazumijeva stvaralačko djelovanje »koje uspostavlja sebe i svijet«:

»Čovjeka kao djelatno biće ne potiče i ne pokreće više na djelovanje, odnosno, proizvođenje neki cilj koji mu je fiksno određen ili znan kao svrha njegove djelatnosti, što je ima postići da bi bio 'primjeren' svojoj 'prirodi', nego je on sâm taj cilj kao ono bitno još-ne-određeno, koji se tek treba realizirati da bi on uopće postao čovjekom.« (Kangrga, 1984, 85)

Za razliku od toga Aristotel, kao i mnogi drugi koji su nastojali ili još uvijek nastoje normativno određivati ono što je dobro, polaze od unaprijed fiksno određenog cilja odgoja za koji različitim oblicima

navikavanja i prisile pokušavaju »pridobiti« odgajnika. Polić (2006) smatra kako je takav »odgoj« pravilnije nazvati gojidbenom manipulacijom. U istinskom odgoju pak odgajatelj dijete ne oblikuje »za neku društvenu funkciju ili poželjnu ulogu... već mu pomaže da oblikuje samo sebe, tj. da stane na svoje noge, da postane svoje, da bude slobodno ili jednostavno da bude osoba« (Polić, 2006, 28). Takav se odgoj temelji na slobodi, poštivanju i omogućivanju razvoja djetetove osobnosti te njegovih potreba. Njegov cilj nalazi se u djetetu, koje ga u komunikaciji s drugim sudionicima odgojnoga procesa samo (re)definira i pokušava ostvariti postajući na taj način čovjekom.

Odgoj u kritičko-emancipacijskom pristupu možemo shvatiti kao društveni proces u kojemu sudionici odgojne prakse nastoje ostvarivati svoju bit, a to je čovjek kao slobodno i stvaralačko biće, koje je u stanju doživjeti drugog čovjeka kao svoju najvišu potrebu. Stvaralaštvo prethodnih generacija, odnosno postojeća kultura predstavlja temeljno polazište, ali ne i svrhu stvaralaštva, a time i odgoja:

»Ako je, naime, odgoj razvitak čovjekovih bitnih snaga, njegovih ljudskih moći, a jest, onda je to prije svega razvitak njegovih stvaralačkih moći, kojima se čovjek u proizvodnji vlastita svijeta potvrđuje kao slobodno biće, kao na sama sebe oslonjeno biće, kao biće koje pripada samo sebi samome, to je njegova bit kao čovjeka. Odgoj je dakle djelatnost kojom se čovjekove moći razvijaju prema maksimalnim mogućnostima, a to znači tako da mu put prema drugačije mogućem uvijek ostaje otvoren. Sve što svijet jest, ili može biti, jest to, ili to može biti, samo za čovjeka i po čovjeku, pa je u odgoju čovjeka prisutno postojeće i moguće stanje svijeta.« (Polić, 1993, 22)

Možemo postaviti pitanje o tome kakav je odnos kritičko-emancipacijskog pristupa prema pozitivnoj orijentaciji u odgoju i u čemu se on razlikuje od humanističke i pozitivne psihologije. Pozitivna psihologija je u duhu Aristotelove psihologije nastojala definirati vrline koje čine dobar život tako što je nekolicina znanstvenika proučila različite spise koje su smatrali relevantnima za tu temu. Slično tomu, Maslow (1968) pokušava istražiti vrijednosti kao ono što istaknuti pojedinci biraju kao vrijedno. I u jednom i drugom slučaju, određenje pozitivnog je usmjereno na prošlost, na ono što se u različitim kulturama cijeni i što se smatra dobrim. Ako bi kriteriji za dobro bili postavljeni u prošlost, onda ni budućnost ne može biti bitno različita od onoga što je već na određeni način stvoreno.

Takvo određenje pozitivnog kao nečega već stvorenog, a onda spoznatog i petricifiranog u obliku moralnih normi, vrlina ili univerzalnih

vrijednosti, dovela je u pitanje njemačka klasična filozofija počevši s Kantom. Kant se vrlo oštro razračunava s pokušajem da se empirijskim putem odrede moralni zakoni shvativši kako je na taj način dovedena u pitanje čovjekova sloboda.

»No kako prošlo vrijeme nije više u mojoj moći, to svaka radnja koju izvršavam mora biti nužna zbog odredbenih razloga koji nisu u mojoj moći, tj. ja u vremenu u kojem djelujem nikako nisam slobodan.« (Kant, 1990, 138)

Umjesto da se um poziva na nešto drugo kao odredbeni razlog svog djelovanja, on smisao svoga djelovanja vidi u sebi, u svojoj slobodi koja podrazumijeva praktičku moć da započnemo djelovanje prema moralnom zakonu koji je subjekt sam postavio. Pri tome nam jedino sloboda omogućuje da razloge svoga djelovanja ne tražimo izvan sebe, već u sebi. Ako je čovjek taj koji postavlja svoje moralne zakone, onda je svrha njegova djelovanja po principu slobode u njemu samom i zbog toga Kant ističe:

»Da je u redu svrhâ čovjek (s njime svako umno biće) svrha sama po sebi, tj. da ga nikada nitko (čak ni Bog) ne smije upotrijebiti kao sredstvo, a da pri tome ne bude ujedno svrha, dakle da čovječstvo u našoj osobi nama samima mora biti sveto, to sada slijedi samo od sebe, jer je čovjek subjekt moralnog zakona, dakle onoga što je po sebi sveto, zbog čega i u skladu sa čime uopće nešto možemo nazvati svetim. Jer taj se moralni zakon temelji na autonomiji njegove volje, kao slobodne volje, koja se po svojim općim zakonima ujedno nužno mora moći slagati s onom kojoj treba da se podvrgne.« (Kant, 1990, 180–181)

Dakle, samo po principu slobode čovjek postaje svrha sam sebi i nitko ga ne smije upotrijebiti kao sredstvo, pa tako ni oni koji se bave odgojem. Slijedeći tu Kantovu misao, Fichte poručuje onima koji žele odgajati vrline da prije svega moraju odgajati nezavisnost (Fichte, 2005, 176).

Hegel slobodu nije vidio samo u subjektivnom, partikularnom smislu, već u opredjeljenju za povijesno sazrele promjene na široj društvenoj razini. Politički aktivni ljudi koji prepoznaju za što je sazrelo vrijeme i uspijevaju se nametnuti kao vođe predstavljaju heroje svoga vremena, čiji govori i djela predstavljaju ono najbolje svoga vremena. Drugi ljudi, prepoznajući njihove ciljeve kao svoje, »slijede ove vođe duša, jer osjećaju neodoljivu snagu svog vlastitog unutrašnjeg duha koji stupa prednjih« (isto, str. 36). Za Hegela je zlo ono što je u svojoj biti anti-povijesno (Kangrga, 1989a, 277), što se odupire ili onemoguću-

je revolucionarne promjene na svjetskoj ili barem na široj društvenoj razini. Dakle, ljudi su svoju slobodu mogli pronaći u sudjelovanju u revolucionarnim događanjima svoga vremena koja njihove aktere, a posebno one najistaknutije, nisu činila sretnima. Njihov je cijeli život prije bio rad i muka. Hegel se s pravom divi tim herojima ljudskoga duha i svima onima koji su bili u stanju boriti se za povijesne iskorake, koji su urodili pomicanjem granica čovjekove slobode. Kako bi čovjek bio u stanju doseći svoje povijesne mogućnosti, ponovno se vraćamo odgoju u kojemu Hegel naglašava potrebu stega kako bi dijete izašlo iz puke prirodnosti:

»Ono što čovjek treba da bude to on nema iz instinkta nego to mora tek steći. Na tome se zasniva pravo djeteta da bude odgajano... Glavni moment odgoja je stega, koja ima smisao slamanja samovolje djeteta da bi se time iskorijenilo ono puko čulno i prirodno.« (Hegel, 1989, 306–307)

Nažalost, odgoj koji se temelji na stezi teško može ispuniti svoj osnovni cilj, a to je razvitak autonomne osobnosti jer se sloboda ne može »odgajati« stegom, već samo slobodom. Pružajući mogućnost djetetu da odlučuje i postavlja svoje ciljeve prvo u igri, a onda u sve složenijim aktivnostima, odgajatelj se brine oko onoga do čega je Hegelu stalo, a to je postajanje čovjekom kao bićem slobode.

Građansko društvo, nastalo u revolucionarnim događanjima krajem 18. i za vrijeme 19. stoljeća, slobodu je uzdiglo na pijedestal svojih vrijednosti. Međutim, do tih se vrijednosti nije moglo doći samo na teorijskog razini, za njih se trebalo izboriti što je podrazumijevalo i oružanu borbu. U tim konkretnim povijesnim uvjetima, sloboda se uglavnom izražavala kao prevratnička, revolucionarna praksa koja je podrazumijevala primjenu grube sile kako bi se ostvarilo novo, moderno građansko društvo zasnovano na čovjekovim pravima i slobodama. Međutim, kao što Marx (1989, 282) lucidno primjećuje da za izglednjelog čovjeka »ne postoji ljudski oblik hrane, nego samo njeno apstraktno postojanje kao hrane«, tako i za ljude koji se tek trebaju izboriti za svoja prava sloboda postoji tek u njenom najsirovijem obliku. Zbog toga je Hegel oduševljen herojima svoga vremena (npr. Napoleonom) koji na bajunetama svojih vojnih postrojbi šire ideju francuske buržoaske revolucije. Na početku 21. stoljeća, dakle u vrijeme kada je građansko društvo već stvorilo određene institucionalne pretpostavke za slobodan život svojih građana, sloboda se više ne može ogledati u goloj oružanoj borbi za njen opstanak. Ona dobiva puno profinjenije lice i zahtijeva novu promijenjenu senzibilnost:

»Promjena je zamisliva jedino kao način u kojemu slobodni ljudi (ili bolje rečeno ljudi u procesu svog oslobađanja) oblikuju svoj život u solidarnosti, i stvaraju okoliš u kojemu borba za egzistenciju gubi svoja ružna i agresivna obilježja. Oblik slobode nije samo samo-određenje ili samo-ostvarenje, već je to prije određenje i realizacija ciljeva koji unapređuju, zaštićuju i ujedinjuju život na Zemlji. I ta autonomija ne pronalazi izraz samo u načinu proizvodnje i proizvodnim odnosima, već također u individualnim odnosima između ljudi, u njihovom govoru i u njihovoj šutnji, u njihovim gestama i njihovom izgledu, u njihovoj senzibilnosti, njihovoj ljubavi i mržnji. Ljepota je suštinska kvaliteta njihove slobode.« (Marcuse, 1969, 46)

Slobodu u duhu nove senzibilnosti mogli bismo shvatiti kao pozitivnu slobodu, čiju je važnost uočio Fromm. On je smatrao kako sloboda ima dvostruko značenje: *negativno (sloboda od)* i *pozitivno (sloboda za)*. Negativna sloboda podrazumijeva čovjekovo odvajanje od prirode i autoriteta te prevladavanje ograničenja koja proizlaze iz društvenih tradicijskih utjecaja. Pozitivna sloboda je »isto što i potpuno ostvarivanje pojedinčevih mogućnosti, kao i njegove sposobnosti za aktivno i spontano življenje« (Fromm, 1984, 187). Samo spontanom aktivnošću čovjek može prevladati strah od usamljenosti ne žrtvujući pri tome svoj osobni integritet. Ljubav i stvaralaštvo su dvije osnovne sastavnice spontane aktivnosti u kojoj se čovjek nanovo sjedinjuje sa svijetom, drugim čovjekom, prirodom i sa samim sobom (Fromm, 1984, 181).

Ako prihvatimo ideju nove senzibilnosti, odnosno pozitivne slobode, i pokušamo na njoj utemeljiti novi pristup odgoju, onda on prestaje biti stega i postaje kreativni proces u kojemu sudionici istražuju i igraju se svojim produktivnim potencijalima, a da ih pri tome ne moraju žrtvovati kako bi učinkovito i racionalno ovladali prirodom i društvenim životom. Odgoj time postaje umjetnost koja nastoji oblikovati zbilju, pri čemu nestaju suprotnost između imaginacije i razuma, viših i nižih sposobnosti, poezije i znanstvenog mišljenja (Marcuse,² 1969, 24). Odgoj u svojoj suštini postaje usmjeren na afirmaciju djetetovih stvaralačkih potencijala. Takav odgoj možemo nazvati pozitivno usmjerenim odgojem.

Na ovome bi mjestu bilo važno objasniti u čemu je razlika između pozitivne orijentacije u odgoju i emancipacijskog odgoja i nije li to

² Ideja na koju smo se pozvali preuzeta je od Marcusea koji u originalnom tekstu ne piše o odgoju, nego o tehnici koja postaje umjetnošću. Međutim, lako je moguće učiniti poveznicu s odgojem koji se vrlo često svodi na tehnike »odgajanja« učinkovitih i racionalnih građana umjesto slobodnih i stvaralačkih osoba.

samo drugi naziv za već postojeći pojam. Polić navodi sljedeću definiciju emancipacije:

»Emancipacija se najčešće određuje kao prevladavanje onih društvenih odnosa i oslobođenje od onog društvenog položaja koji su uzrokovani nekim od oblika ljudske diskriminacije, tj. obespravljenošću ili zakinutošću u pravima po spolnoj, rasnoj, nacionalnoj, vjerskoj ili nekoj drugoj osnovi (npr. dobnoj, koja se međutim rjeđe spominje). Tako se govori o spolnoj, rasnoj, nacionalnoj, vjerskoj itd. emancipaciji kao oslobođenju od odgovarajućih oblika ljudske diskriminacije. Dakako da emancipacija podrazumijeva i prevladavanje svih oblika ljudske diskriminacije, ali je ona i više od toga.« (Polić, 1997, 109)

Možemo se u potpunosti složiti s prethodnim navodom, a posebno s time da je emancipacija više od prevladavanja svih oblika ljudske diskriminacije. Za emancipaciju u širem smislu bitno je sljedeće:

1. oslobađanje od osobnih ograničenja koje sputavaju naš razvitak,
2. oslobađanje od ideoloških ograničenja i ovisnosti o autoritetima,
3. razvitak i izražavanje osobnih produktivnih potencijala,
4. stvaranje komunikacijske zajednice u kojoj možemo naći sugovornike i sudionike u procesu ostvarivanja zajedničkih vrijednosti i vizije.

Prve dvije pretpostavke emancipacije možemo nazvati negativnim aspektom emancipacijskog procesa (negativnom slobodom ili slobodom od), a druge dvije afirmativnim, pozitivnim dijelom emancipacije (pozitivnom slobodom ili slobodom za). Kritičkim propitivanjem svojih predrasuda i ideoloških ograničenja postavljamo temelj za afirmaciju naših osobnih, a time i društvenih potencijala. Za sve četiri pretpostavke karakteristično je osobno aktivno djelovanje, u kojemu čovjek preuzima odgovornost za ostvarivanje pretpostavki emancipacije. Dakle, emancipacija se ne može shvatiti samo kao postojanje društvenih uvjeta – prava, već kao aktivan doprinos svakog pojedinca i društvenih zajednica ostvarivanju svojih osobnih i društvenih vrijednosti i vizija.

Bez razvitka i izražavanja osobnih potencijala emancipacija nema smisla i možemo reći da niti ne postoji. Osobni razvitak i izražavanje potencijala je pojavni oblik svakog emancipacijskoga procesa. Ukoliko, unatoč mogućnostima, ne koristimo naše potencijale, odnosno ne činimo ništa kako bismo ih iskazali, tada se događa isto ono što susre-

ćemo u diskriminirajućim društvenim uvjetima, kada je njihov razvoj onemogućen i sputavan. Jasno je, dakle, kako je za emancipaciju svatko osobno odgovoran, a emancipirani su pojedinci preduvjet stvaranja tolerantnijeg i demokratičnijeg društva. Bez emancipiranih pojedinaca ne možemo govoriti o slobodnom i demokratskom društvu.

Sloboda pojedinca, odnosno subjektivitet kao osnovni princip moderne, omogućio je čovjeku prisvajanje bogatstava koja su prethodno prosipana u nebo (Habermas, 1988, 13). Međutim, apstraktno shvaćen subjektivitet mogao se ispuniti samo u duhu vremena, odnosno dominantnoj naciji, klasi ili državi kao kolektivnom subjektu. Subjekt je stajao usamljen nasuprot duhu vremena i njegova se moć svodila najčešće na participiranje u povijesnim događajima, kao što su revolucije, ratovi, ali rjeđe u stvaranju komunikacijskih zajednica koje su kao kriterij promjena koristile snagu argumenata, umjesto argumenta moći. Umjesto subjektiviteta koji svoju bit pronalazi i u isto vrijeme gubi u borbi za slobodu, koja je u svojim početcima bila prije svega negativna, u osvojenim prostorima slobode razvijenog građanskog društva naglasak se premješta na pozitivnu slobodu, a time i na odgoj koji se bavi pozitivnim aspektima čovjekove slobode otvarajući time mogućnosti samostvarivanja djetetovih produktivnih potencijala. Emancipacijski odgoj, dakle, predstavlja širi pojam koji obuhvaća odgoj za kritičko mišljenje, građanski odgoj, odgoj za ljudska prava i pozitivnu – stvaralačku orijentaciju u odgoju. Pozitivnu orijentaciju u odgoju ne treba shvatiti kao nekritičko, »odgojem« posredovano prihvatanje postojećeg stanja stvari, već on omogućuje izražavanje produktivnih mogućnosti svih sudionika odgojnoga procesa. To pozitivno nije odgoju izvana nametnuto u obliku normi, vrlina ili univerzalnih vrijednosti, već sami sudionici dogovaraju i postavljaju svoje norme, određuju vrijednosti i razvijaju one vrline koje smatraju važnim za ono što žele svojim, samostalnim, slobodnim djelovanjem postići.

Mogućnost stvaranja pozitivne pedagogije

S obzirom da se u posljednjih petnaestak godina afirmirala pozitivna psihologija koja i u Hrvatskoj ima svoje predstavnike, moguće je postaviti nekoliko ključnih pitanja: 1) Na kojim filozofskim pretpostavkama bi se pozitivna pedagogija mogla temeljiti? 2) Kakav bi bio odnos između pozitivne pedagogije i pozitivne psihologije? 3) Je li naziv 'pozitivna pedagogija' primjereno odabran?

Problem pozitivne orijentacije u odgoju nužno pretpostavlja raspravu i o njegovim filozofskim polazištima. Čini se kako su s pozitivnom psihologijom psiholozi otkrili normativni pristup koji je u pedagogiji već duže vrijeme prisutan ili bi ga čak mogli smatrati polazišnim pedagoškim pristupom. Naime, kada je Herbart početkom 19. stoljeća utemeljio pedagogiju kao zasebnu znanost, on ju je ustrojio kao normativnu znanost zasnovanu na filozofiji te na psihologiji:

»Pedagogija je kao znanost upućena na praktičnu filozofiju i psihologiju. Prva joj pokazuje cilj odgoja, druga pak put, sredstva i zapreke.« (Hertbart, u König i Zedler, 2001, 21)

Za Herbarta je osnovni cilj odgoja stvaranje kulturnog čovjeka koji je ustrajno i konzistentno posvećen najvišim etičkim idealima. To ne znači da neobrazovan čovjek ne može biti dobar, on može biti mehanički dobar, odnosno on može biti dobar po navici ili imitirajući druge, ali ne može biti svjesno dobar kao što je to obrazovan čovjek. Herbart smatra kako moralan čovjek zapovijeda sam sebi. To znači da je osnovni cilj odgojiti mlade ljude tako da slobodno i konstantno žele dobro te da im to postane gotovo prirodno. U tom smislu on ističe ideju unutrašnje slobode koja podrazumijeva mogućnost čovjekovog slobodnog odlučivanja. Ona se javlja kada postoji potpuni sklad između volje i uma. (Zaninović, 1988, 162; König i Zedler, 2001, 21) Premda postoje određene sličnosti između Herbartove normativne pedagogije i pozitivne psihologije, odmah je moguće uočiti i ključne razlike. Naime, pozitivna psihologija se zadržala na određivanju univerzalnih vrлина po uzoru na Aristotela, dok Herbart u duhu klasične njemačke filozofije i Kanta, koji ga je pozvao na katedru za filozofiju na königsberškom sveučilištu, ističe važnost slobode kako bi čovjek uopće mogao biti moralan.

Ukoliko bi, dakle, prihvatili filozofska polazišta pozitivne psihologije, to bi bio korak unazad čak i u odnosu na normativnu pedagogiju koja je stvorena u duhu klasične njemačke filozofije, a ne na temelju ideja antičkih filozofa i srednjovjekovne metafizike. Prema tome, smatramo da pozitivna pedagogija ni u kom slučaju ne bi trebala nekritički prihvatiti filozofska polazišta pozitivne psihologije, već bi svoje temelje trebala potražiti u idejama i praksi na kojima je stvoreno suvremeno građansko društvo.

Fenomen kojim se pozitivna pedagogija bavi je odgoj usmjeren na pozitivne aspekte čovjekova života. Kao što smo u prethodnom poglav-

lju naveli, taj je odgoj usmjeren na aktivan, produktivan razvitak ljudskih potencijala. Kao svoje osnovno polazište i mogućnost ostvarivanja pozitivna orijentacija u odgoju prepoznaje i koristi povijesno dosegnute razine slobode i prava čovjeka, stvarajući tako pretpostavku za njihovo kontinuirano proširivanje. Smatramo kako se prije svega građani odgojeni u duhu slobode mogu izboriti za stalnu demokratizaciju društva stvarajući svijet u kojemu ljudi mogu zadovoljiti, ali isto tako i razvijati svoje ljudske potrebe.

Premda između pozitivne pedagogije za koju se zalažemo i pozitivne psihologije, koja je postala popularna u posljednje vrijeme, postoje prilično velike idejne razlike, smatramo kako postoje i određene dodirne točke. Slažemo se sa Seligmanom i Csikszentmihalyiem kako je odgoj daleko više od popravljane onoga što je kod djece loše. Umjesto toga, odgoj podrazumijeva »identifikaciju i odgajanje njihovih najsnažnijih kvaliteta, onoga što posjeduju i u čemu su najbolji te pomoć u pronalaženju niša u kojima mogu najbolje živjeti te snage« (Seligmanom i Csikszentmihalyi, 2000, 6). Dakle, usmjerenost na pozitivne djetetove mogućnosti je ono što predstavlja ključnu poveznicu između pozitivne psihologije i pozitivne pedagogije. Međutim, u našem pristupu pozitivnoj pedagogiji, smatramo da pozitivne snage ne treba unaprijed odrediti i ispitivati nekim od istraživačkih postupaka (npr. upitnikom kakav je izradio Institut »Vrijednosti u akciji«, Seligman, 2002), već bi do njih trebalo doći kroz proces koji je vrlo sličan Rogersovoj terapiji usmjerenoj na klijenta, čiji je rezultat suštinsko učenje. Pozitivna pedagogija za koju se zalažemo je prije svega utemeljena u kritičko-emancipacijskoj filozofiji i pedagogiji te dijelom u humanističkoj psihologiji i pedagogiji, dok s pozitivnom psihologijom dijeli usmjerenost na čovjekove pozitivne potencijale. Smatramo da odgovor na pitanja »Što je to dobar život?« te »Koje unutrašnje snage mogu ljudima pomoći u njihovom ostvarivanju?« treba prepustiti sudionicima odgojnoga procesa jer to nije znanstveno, već praktičko pitanje. Osim toga, smatramo kako nas do suštinskih promjena u odgoju ne može dovesti samo kritika postojeće zbilje, na što se svodi većina rasprava u okviru kritičke filozofije i pedagogije, već je važno pokušati svoje ideje ostvariti u odgojnoj praksi. To je moguće postići samo praktičkim=stvaralačkim djelovanjem koje je usmjereno na mijenjanje zatečenog stanja, dakako, »u nerazlučivu jedinstvu, štoviše identitetu s teorijom jer je teorija jedan od oblika i bitni konstituens same prakse« (Kangrga, 1984, 108). Smatramo kako pokušaj ostvarivanja inovativnih ideja koje predstavljaju suštinski iskorak

iz postojeće zbilje predstavlja ujedno njenu najoštriju kritiku. Time se kritika ne »iscrpljuje u kretanju po površini postojećega, što znači da ne zastaje u onom negativno-kritičkom (kao čistom protustavu), nego istovremeno otvara horizont novoga, objektivno-mogućeg koje je ljudski nužno« (Kangrga, 1989b, 37).

Na kraju, sam pojam ‘pozitivna pedagogija’ može izazvati određene nedoumice jer bi ga se moglo razumjeti u smislu pozitivističke znanstvene paradigme ili pak kao sintagmu kojom se želi unaprijed pridobiti odobravanje tom pristupu. Svjesni ovih problema i mogućih kritika, opredijelili smo se za pozitivnu pedagogiju koja nikako ne upućuje na pozitivistički pristup znanosti. S obzirom na filozofsku orijentaciju koju zastupamo, smatramo da bi se pozitivna pedagogija trebala zasnivati na stvaralaštvu sudionika odgojnog procesa, a ne na pukom teorijskom objašnjavanju postojeće odgojne prakse. Korištenje pridjeva ‘pozitivno’ upućuje prije svega na predmet praktičkog i istraživačkog interesa, a to je usmjerenost na čovjeka kao slobodno biće i njegovo stvaralačko mijenjanje postojeće zbilje. Pri tome, dakako, prepoznajemo važnost negativno-kritičkog pristupa koji podrazumijeva istraživanje problema kao što su obrasci autoritarnog ponašanja, različiti oblici ovisnosti, konformizma, neaktivnosti, destrukcije, nasilničkog ponašanja mladih u suvremenom društvu. Smatramo kako se ti problemi teško mogu riješiti ukoliko se suviše fokusiramo na njihovo istraživanje, smanjivanje ili popravljavanje, već je to prije moguće učiniti ako prepoznamo i pokušamo afirmirati pozitivne potencijale sudionika odgojnog procesa. Dakle, u pozitivnom pristupu odgoju umjesto da u prvi plan stavljamo probleme, usmjeravamo se na izazove o čemu Srića piše sljedeće:

»Riječ ‘problem’ ima negativan prizvuk. Problemi ti idu na živce, od njih bježiš, šutaš ih nekome drugome da ih rješava, bježiš od odgovornosti za njihovo rješavanje, ponašaš se reaktivno i defanzivno. No riječ ‘izazov’ rađa sasvim drukčije razmišljanje, ona motivira, poziva na akciju, ukazuje da je nešto teško ali se može učiniti, ako se potrudiš i daš sve od sebe.« (Srića, 2009, 35)

Za sličnu ideju se zalažu i predstavnici pozitivne psihologije ističući kako bi fokus našeg interesa trebao biti uravnotežen odnos između pozitivnih i negativnih aspekata ljudskog života:

»Tako u području istraživanja bliskih odnosa ima mnogo istraživanja o tome kako parovi reagiraju kad im se dogodi neka nesreća ili odnosi postanu loši, dok se vrlo malo zna o tome kako se parovi ponašaju kad im se dogodi nešto

pozitivno ili su im odnosi dobri. Također istraživanja o tome kako se unutar obitelji razrješavaju konflikti su brojna, dok gotovo da i nema istraživanja o tome kako se članovi obitelji zajedno zabavljaju i smiju.» (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008, 15–16)

Možemo zaključiti kako je pozitivna pedagogija usmjerena prije svega na pozitivne potencijale sudionika odgojnoga procesa, što ni u kom slučaju ne znači zanemarivanje ili ignoriranje odgojnih problema, već samo drugačiji način njihovog rješavanja. Naime, umjesto da se usredotočimo na ono što smatramo negativnim kod sebe i drugih ljudi, važno je stvarati ozračje povjerenja u naše pozitivne mogućnosti i aktivno djelovati kako bismo ih u što većoj mjeri ostvarili. Smatramo kako bi stvaranje i razvoj pozitivne pedagogije mogao doprinijeti maksimalnom razvoju pozitivnih-autonomnih-stvaralačkih mogućnosti sudionika odgojnog procesa koje predstavljaju rezultat, ali isto tako i mogućnost daljnje čovjekove emancipacije.

Literatura

- Achor, Shawn (2010), *The Happiness Advantage: The Seven Principles of Positive Psychology that Fuel Success and Performance at Work*, New York: Crown Business.
- Aristotel (1960), *Politika*, Beograd: Kultura.
- Aristotel (1988), *Nikomahova etika*, Zagreb: Globus.
- Bognar, Ladislav (1999), *Metodika odgoja*, Osijek: Pedagoški fakultet.
- Bognar, Ladislav; Matijević, Milan (2002), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Carr, Alan (2004), *Positive Psychology*, Hove; New York: Brunner-Routledge.
- Cassirer, Ernst (1978), *Ogled o čovjeku: Uvod u filozofiju ljudske kulture*, Zagreb: Naprijed.
- Diener, Edward (2000), »Subjective Well-Being: The Science of Happiness, and a Proposal for National Indeks«, *American Psychologist*, 55, str. 34–43.
- Dunn, Dana S.; Beard, Brittany M.; Fisher, David J. (2011), »On Happiness: Introducing Students to Positive Psychology«, u: Richard L. Miller, Emily Balcetis, Susan R. Burns, David B. Daniel, Bryan K. Saville, i William Douglas Woody (ur.), *Promoting Student Engagement* (god. 2, str. 207–216). Dostupno na: The Society for the Teaching of Psychology, <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/pse2011vol2.pdf>.
- Fichte, Johann Gottlieb (2005), *The System of Ethics: According to the Principles of the Wissenschaftslehre*, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

- Freire, Paulo (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fromm, Erich (1984), *Bekstvo od slobode*, Zagreb: Naprijed.
- Gilman, Rich; Huebner, E. Scott; Furlong, Michael J. (ur.) (2009), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, New York; London: Routledge.
- Glasser, William (1988), »Naše osnovne potrebe – snažne sile koje nas gone«, *Socijalna zaštita*, sv. 26–27, str. 12–19.
- Glasser, William (2005), *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*, Zagreb: Educa.
- Glasser, William (2000), *Teorija izbora: Nova psihologija osobne slobode*, Zagreb: Alinea.
- Glassman, William E.; Hadad, Marilyn (2009), *Approaches to Psychology* (5. izdanje), Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Habermas, Jürgen (1988), *Filozofski diskurs moderne*, Zagreb: Globus.
- Hefferon, Kate; Boniwell, Ilona (2011), *Positive Psychology Theory, Research and Applications*, Maidenhead: Open University Press.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1966), *Filozofija povijesti*, Zagreb: Naprijed.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1989), *Osnovne crte filozofije prava: S Hegelovim vlastoručnim marginama u njegovu priručnom primjerku filozofije prava*, Sarajevo: »Veselin Masleša«, »Svjetlost«.
- Jørgensen, Ingvild S.; Nafstad, Hilde Eileen (2004), »Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives«, u: P. Alex Linley i Stephen Joseph (ur.), *Positive Psychology in Practice*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., str. 15–34.
- Kangrga, Milan (1984), *Praksa – vrijeme – svijet*, Beograd: Nolit.
- Kangrga, Milan (1989a), *Etika ili revolucija*, Zagreb: »Naprijed«.
- Kangrga, Milan (1989b), *Misao i zbilja*, Zagreb: »Naprijed«.
- Kant, Immanuel (1990), *Kritika praktičkog uma*, Zagreb: Naprijed.
- König, Eckard; Zedler, Peter (2001), *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Linley, P. Alex (2009), »Positive Psychology (History)«, u: Shane J. Lopez (ur.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*, Chichester: Blackwell Publishing Ltd., str. 742–746.
- Marcuse, Herbert (1969), *An Essay on Liberation*, Boston: Beacon Press.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1989), *Rani radovi*, Zagreb: Naprijed.
- Maslow, Abraham Harold (1943), »A Theory of Human Motivation«, *Psychological Review*, god. 50, sv. 4, str. 370–396.

- Maslow, Abraham Harold (1968), *Toward a Psychology of Being* (2. izdanje), New York; Cincinnati; Toronto; London; Melbourne: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, Abraham Harold (1970), *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Maslow, Abraham Harold (1993), *The Farther Reaches of Human Nature*, New York: Penguin Compass.
- Matijević, Milan; Radovanić, Diana (2011), *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Mezirow, Jack; Taylor, Edward W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insight from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Miljković, Dubravka; Rijavec, Majda (2006), *Kako biti bolji – priručnik iz pozitivne psihologije*, Zagreb: IEP –D2.
- Miljković, Dubravka (2012), »Obrazovne vrijednosti – između želja i stvarnosti«, u: Hrvatić, Neven; Klapan, Anita (ur.), *Pedagogija i kultura*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 307–313.
- Moss, Donald (1999), *Humanistic and Transpersonal Psychology: A Historical and Biographical Sourcebook*, Westport: Greenwood Press.
- Mušanović, Marko; Lukaš, Mirko (2011), *Osnove pedagogije*, Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Myers, David G.; Diener, Ed (1995), »Who is Happy?«, *Psychological Science*, god. 6, sv. 1, str. 10–17.
- Nietzsche, Friedrich (1980), *Tako je govorio Zaratustra: Knjiga za svakoga i ni za koga*, Zagreb: Mladost.
- Peterson, Christopher; Seligman, Martin E. P. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, New York: American Psychological Association/Oxford University Press, Inc.
- Peterson, Christopher (2006), *A Primer in Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.
- Peterson Christopher; Park, Nansook (2006), »Character Strengths in Organizations«, *Journal of Organizational Behavior*, god. 27, str. 1–6.
- Polić, Milan (1990), *E(ro)tika i sloboda: Odgoj na tragu Marxa*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (1993), *Odgoj i svije(st)*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (1997), *Čovjek – odgoj – svijet*, Zagreb: KruZak.
- Polić, Milan (2006), *Činjenice i vrijednosti*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Poljak, Vladimir (1980), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

- Rijavec, Majda; Miljković, Dubravka; Brdar, Ingrid (2008), *Pozitivna psihologija*, Zagreb: IEP – D2.
- Rogers, Carl Ransom (1979), »The Foundations of the Person-Centered Approach«, *Education*, 100(2), str. 98–107.
- Rogers, Carl Ransom (1961), *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, Carl Ransom (1969), *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Bell & Howell.
- Seligman, Martin E. P.; Reivich, Karen; Jaycox, Lisa; Gillham, Jane (1995), *The Optimistic Child*, New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, Martin E. P. (1998), *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Pocket Books.
- Seligman, Martin E. P.; Csikszentmihalyi, Mihaly (2000), »Positive Psychology: An Introduction«, *American Psychologist*, 55(1), str. 5–14.
- Seligman, Martin E. P. (2000), »The Positive Perspective«, *The Gallup Review*, 3(1), str. 2–7.
- Seligman, Martin E. P. (2002), *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York: Free Press.
- Seligman, Martin E. P.; Ernst, Randal M.; Gillham, Jane; Reivich, Karen; Linkins, Mark (2009), »Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions«, *Oxford Review of Education*, 35(3), str. 293–311.
- Snyder, Charles Richard; Lopez, Shane J. (2007), *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*, Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.
- Srića, Velimir (2009), *Život kao igra*, Zagreb: Algoritam.
- Vukasović, Ante (1994), *Pedagogija*, Zagreb: ALFA d.d. i Hrvatski katolički zbor »MI«.
- Zaninović, Mate (1988), *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.

PHILOSOPHICAL BACKGROUNDS OF POSITIVE PEDAGOGY

Branko Bognar, Sanja Simel

Regarding the rapid growth and interest in positive psychology in the last fifteen years, the paper discusses the possibility of creating a positive pedagogy as a new sub-discipline of pedagogical science. It is important to discuss the philosophical starting points that it could be based on, which is the main purpose of this paper. In this discussion a critical approach was made to the ideas of humanistic psychology, positive psychology and critical-emancipatory philosophy, with the aim to define positive orientation in education as a phenomenon considered in positive pedagogy. Positive education involves expressing productive capabilities of all participants in the educational process. This positivity in upbringing is not externally imposed as a universal virtue, but the participants in this process negotiate and determine those values and develop those virtues that are considered important for what they want with their own, independent, free action to achieve.

Key words: *positive pedagogy, positive orientation to education, humanistic psychology, humanistic pedagogy, positive psychology, critical and emancipatory philosophy, emancipatory education*