

Arhe XVI, 31/2019
UDK 159.942:37.018.2
DOI <https://doi.org/10.19090/arhe.2019.31.229-262>
Originalni naučni rad
Original Scientific Article

DARIJA RUPČIĆ KELAM¹

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet

SANDRA STEINER JELIĆ²

Osijek

IVICA KELAM³

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i
obrazovne znanosti

ULOGA SKRBNOG MIŠLJENJA I EMPATIJE U OBRAZOVANJU

Sažetak: Svaki bi ozbiljni obrazovni sustav danas, u suvremeno doba, trebao uzeti u obzir i u sebe ucijepiti oblik učenja kako misliti, odnosno razvijati kritičko mišljenje. Kada govorimo o obrazovanju, onda bi krajnja svrha odgojno-obrazovne aktivnosti trebala biti povratak subjektu, što znači razvoj emancipiranog, samomislećeg, autonomnog pojedinca, kritičkog mislitelja i samosvjesnog pojedinca. Uvježbavanjem (auto)refleksije i kritičkog mišljenja pomažemo pojedincu u dubljem razumijevanju i interpretiranju činjenica. Slijedom Liessmannove definicije neobrazovanosti koja se pojavljuje u svojem suvremenom pojavnom obliku kao poluobrazovanost, koja je odustajanje od htijenja da se uopće išta razumije, istaknut ćemo važnost filozofskih temelja skrbi, skrbnog mišljenja i potrebe razvoja empatije kao važnih fenomena u izgradnji cjelovite ličnosti, obrazovnog pojedinca, kritičkog subjekta, te mogućnost promjene postojećih odnosa unutar društva kojemu obrazovani pojedinac teži sudjelovati. Postavljamo pitanje, mogu li nam odgoj za skrb i empatiju, unutar odgojno-

¹ E-mail adresa autorke: darijarupcic@gmail.com

² E-mail adresa autorke: sandrajelic@mail.inet.hr

³ E-mail adresa autora: kelamivica@gmail.com

obrazovnog sustava pomoći u razumijevanju problema suvremenog svijeta i načinu nošenja s izazovima koje društvo pred nas danas postavlja?

Ključne riječi: skrb, skrbno mišljenje, empatija, obrazovanje, emocije u obrazovanju

UVOD

Ako su temeljni problemi današnjeg, suvremenog društva i čovječanstva u cijelosti, prema autorima kao što je Harari, klimatske promjene, velika nejednakost, polarizacija društva i siromaštvo velikog dijela Zemlje, onda moramo uočiti i otkriti načine i mehanizme kako se nositi s tim problemima. Ono što je usko povezano s navedenim problemima i kao njihov temeljni uzrok, tvrdimo, problemi su sebičnosti, pohlepe i nedostatka skrbi i empatije, odnosno posvemašnja apatija u društvu koje nas okružuje.

Uzimajući sve navedeno u obzir ono što bismo trebali je staviti veći naglasak i prioritet na razumijevanje onoga kako naš um djeluje i kako možemo kultivirati, njegovati i povećati naše suosjećanje, mudrost, te razviti i proširiti našu svijest. Ono što nam treba je nova vrsta znanja, nova paradigma tzv. integrativnog, orijentacijskog znanja i nova paradigma utemeljena na osjećajnosti, koja je bioetički senzibilitet. Spominjući to ne smijemo izostaviti dvije ključne paradigme, paradigma etike skrbi i empatije.

U radu ćemo razmatrati o tome što je skrbni način razmišljanja i što znači odgoj za kritičko mišljenje koje se kao mantra u posljednje vrijeme provlači po svim obrazovnim programima i inicijativama, pa i ovoj našoj najnovijoj obrazovnoj reformi. Također ćemo ukratko pokušati objasniti na koji se način skrb i skrbno mišljenje (*caring thinking*)⁴ kao jedna od tri sastavnice multidimenzionalnog mišljenja, uz kritičko i kreativno mišljenje,⁵ te empatija mogu implementirati u obrazovni sustav. Stoga će namjera rada i pitanje koje će zaokupljati našu pažnju u daljnjem izlaganju biti: možemo li i na koji način ugraditi paradigmu

⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003., str. 261-271.

⁵ Bruno Ćurko, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 199-202.

cjelovite skrbi, skrbnog razmišljanja i empatije u same temelje obrazovanja i na taj način doprinijeti odgajanju empatičnijih i skrbnijih ljudi koji će utjecati na razvoj skrbnijeg društva? U konačnici, mogu li nam u tom smislu etika skrbi i empatija poslužiti i pružiti odgovore na pitanja što čini put prema moralnijem svijetu?

TEMELJNI ZAHTJEV OBRAZOVANJU

U svojem radijskom govoru 1966., te članku naslovljenom “Education after Auschwitz“, filozof Theodor Adorno stavio je jasan naglasak ne samo na ono što se u njemačkom jeziku naziva *Bildung*, kao osobni razvoj i izgradnja cjelokupne ličnosti, nego i na *Erziehung*, misleći pri tome na pedagogiju samog procesa učenja, obrazovanje, na javnu ulogu obrazovanja kao prosvjetljenja i obogaćivanja društveno intelektualne klime. Stavljajući veliki naglasak na ulogu sjećanja i historije unutar procesa socijalizacije i stvaranja društvenih silnica, pokušao je istaknuti kako je primarni zahtjev koji se danas treba staviti obrazovanju da se zvjerstvo Auschwitza i barbarizmi bilo koje vrste više nikada ne ponove.

Za Adorna Auschwitz nije predstavljao samo prijetnju povratka u pakao zvjerstava, zločina i barbarizam širokih razmjera, nego je Auschwitz bio sam taj pakao. Prema njemu, svaka je debata oko obrazovanja stoga jalova, trivijalna i besmislena ukoliko se ne uzme u obzir njegova uloga i nastojanje oko toga da se Auschwitz više nikada ne ponovi. Sve dok su temeljni uvjeti koji favoriziraju takav povratak neizmijenjeni, takva će se zvjerstva ponavljati.⁶

⁶ Theodor Adorno, *Education after Auschwitz*, <https://josswinn.org/wp-content/uploads/2014/12/AdornoEducation.pdf>, datum pristupa 12. 2. 2019. Taj je tekst prvi puta prezentiran kao radijsko predavanje 18. travnja 1966., pod naslovom “Pädagogik nach Auschwitz.” Prvi je puta objavljen 1967. Engleski je prijevod objavljen u: T. Adorno, “Education after Auschwitz”, u: *Critical Models: Interventions and Catchwords*, Columbia University Press, New York 1998.

Možemo li mi danas govoriti o takvim i sličnim uvjetima koji prijete padu civilizacije natrag u zvjerstva takvih ili sličnih razmjera? Možemo li ustvrditi da se danas na perfidnije načine zatire ljudskost, humanizam, zatiru konstitutivni momenti ličnosti, koji su, prema Hannah Arendt, sjećanje i mišljenje?⁷ Naime, Arendt ističe kako je sposobnost kajanja za počinjena zla, sposobnost sjećanja. Sjećati se znači vratiti se počinjenome, ne zaboraviti ono što smo učinili. Ta veza između sjećanja i mišljenja naročito je značajna u kontekstu ovoga o čemu ćemo promišljati, a to je važnost obrazovanja i razvijanja kritičkog, skrbnog i empatičnog mišljenja. „Nitko se ne može sjećati stvari što ih nije promislio u razgovoru sa samim sobom.“⁸

Ukoliko odbijamo sjećanje, spremni smo učiniti bilo što. Dakle, nema sjećanja, nema uspomena, nema krivnje niti odgovornosti. Bez sjećanja ništa nas neće moći zaustaviti. Za Arendt, kako ističe, razmišljati o prošlosti, sjećati se, znači kretati se natrag, znači ići i zaći dublje do samih korijena, do počela svega činjenja.

Nasuprot Kantovom poimanja najvećega zla kao radikalnog zla koje nastaje ukoliko se čovjek odlučuje za zle maksime, kao osobne principe djelovanja, koji povratno iskrivljuju našu moć percepcije i razmišljanja, te kvare našu volju, koja tada odabire zlo, ona razvija tezu o banalnosti zla. Za nju najveće zlo nije radikalno, nego ono nema korijene i zato što nema korijene, nema ograničenja, nesrazmjerno je, te može ići do nezamislivih ekstrema i proširiti se po čitavom svijetu.⁹ Ali zlo tako shvaćeno, nije samo spacijalno, nego ono obuhvaća i vremensku ekstazu tj. temporalnu dimenziju jer se širi u nedogled i ima nesagledive posljedice i u (budućem) vremenu.

Ono što Arendt zaključuje je da nikakva nadarenost niti spoznavanje dostignuća umjetnosti, glazbe, nikakva elokventnost, ne može zamijeniti mišljenje, niti ima veze s njime, jer je ono aktivnost, a ne pasivno uživanje. Za umjetnička ostvarenja potrebni su darovi, talenti, ali

⁷ Hannah Arendt, *O zlu. Predavanje o nekim pitanjima moralne filozofije*, Naklada Breza, Zagreb 2006., str. 58-59.

⁸ Isto, str. 59.

⁹ Isto, str. 60.

„nikakva nadarenost neće preživjeti gubitak integriteta do kojeg dolazi gubitkom posve obične sposobnosti za mišljenje i sjećanje.“¹⁰ Tim se aktivnostima čovjek ukorjenjuje u svijetu, u društvenu zajednicu i time postaje subjektom.

Arendt ističe kako je bezgranično, ekstremno zlo moguće samo ondje gdje su:

„samo-izrasli korijeni, koji automatski ograničavaju mogućnosti, posve odsutni. Odsutni su ondje gdje ljudi ostaju na površini događanja, gdje dopuštaju da ih događaji nose i ne pokušavaju prodrijeti do dubina za koje su sposobni.“¹¹

Te se dubine razlikuju od osobe do osobe, od stoljeća do stoljeća po svojoj kvaliteti, dometima i dimenzijama. Tako je primjerice Sokrat vjerovao da će učeci ljude kako misliti, govoriti sa samim sobom, slušajući nutarnji glas, preispitujući svoje živote, poboljšati svoje sugrađane. Za njega život koji se ne propitkuje nije vrijedan života. Za razliku od njega, njegovi su suvremenici sofisti ljude učili umijeću govorništva, te onome što će govoriti i na koji način, poboljšati svoje sugrađane.

Ono što se može danas uočiti je gubitak prostora i vremena koje nije impregnirano, vremena koje nudi šansu za samoću koja je plodonosna, uočljiv je gubitak dokolice, koja je sve više impregnirana sadržajima mass medija, informacijama, tehnologijom. S time je usko povezan i gubitak kreativnosti, drugim riječima gubitak sebstva i onoga što čini autonomnog, samomislećeg pojedinca.

Upravo stoga, Adorno naglašava kako je zadaća obrazovanja nakon Auschwitz, da se to i takvo slično barbarstvo ne ponovi, na način da se obrazovanje vrati subjektu,¹² pojedincu, nasuprot masi ili čoporu. Samoća i aktivnost mišljenja koja joj odgovara, potrebne su i nužne da se to ne bi ponovilo. Nadalje, nedostatak (samo)refleksije, onoga što se danas popularno naziva kritičkim mišljenjem, za Adorna je izvor svih

¹⁰ Isto, str. 62.

¹¹ Isto, str. 67.

¹² T. Adorno, *Education after Auschwitz*, str. 2.

zala i korijen barbarizama svake vrste.¹³ Tako alternativa zlu nije fiksirani set zabrana, nego obrana sposobnosti mišljenja i prosuđivanja, sposobnosti kojima postajemo osobe.

Prema Adornu, potrebno je razvijati i ulagati u dvije oblasti obrazovanja. Prva je oblast obrazovanje i osobna izgradnja djece od najranije dobi (*Bildung*), a druga je sveopće prosvjetljenje koje omogućava kulturalnu, intelektualnu i društvenu klimu u kojoj su osigurani takvi uvjeti koji bi onemogućili povratak u takav barbarizam i koji bi osvijestili one mehanizme i motive koji leže u pozadini svih zvjerstava (*Erziehung*).¹⁴

Ono što je dovelo do takve pojave i omogućilo tako nešto kao što je bio Auschwitz, kao paradigma svih zločina i zvjerstava, po njemu, to su bili autoritarno ponašanje i slijepa poslušnost i podložnost autoritetima bez propitkivanja. Ono što se naslućuje u njegovoj namjeri potreba je razviti kod pojedinca ljubopitljivu znatiželju, kritičko mišljenje koje raskrinkava mehanizme manipulacije, zla i barbarstva, razvijati empatiju i skrbno mišljenje koje ne isključuje nego uključuje, te je potrebno raskrinkavati one društvene veze i silnice koji vežu ljude na temelju nekih značajki s kojima se mogu međusobno identificirati, ali na temelju čega se stvaraju elite i pojedine enklave koje isključuju, marginaliziraju ili diskriminiraju drugačije od sebe (kolektivizacija, omasovljenje, tribalizacija).¹⁵

Ono što današnjim školama nedostaje, kako smo ustanovili, upravo je dokolica. U svojoj knjizi *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, austrijski filozof Liessmann upozorava kako su nekadašnje škole njegovale tu vrstu (ne)rada, dokolicu. Sama etimologija starogrčke riječi *shole* (lat. *schole*) označavala je ustrajavanje u radu, dokolicu, slobodno vrijeme, odmor, ali i vrijeme posvećeno znanstvenim razgovorima, filozofiji, učenju. Danas vremena više za to nema. Ističe kako školama vladaju projekti i praksa, iskustva i umreženja, ekskurzije i izleti. Nema više vremena za samoću, propitkivanje, razvoj ljubopitljive

¹³ Isto, str. 4.

¹⁴ Isto, str. 3.

¹⁵ Isto, str. 3-5.

znatiželje, niti kritičkog razmišljanja. Nema vremena za usredotočenost i kontemplaciju.¹⁶ Škole tako postaju mjesta životne nužde, kako ih je davno okarakterizirao Nietzsche, te odgajaju za kurentne ljude, korisne za tržište. Nasuprot njima postojale su obrazovne ustanove, tzv. Obrazovališta.¹⁷

„Dakle, prijatelji moji, ne zamjenjujte mi ovo obrazovanje, ovu nježnonogu, razmaženu, eteričku boginju s onom korisnom sluškinjom, koja se ponekad također naziva 'obrazovanjem', ali je samo intelektualna službenica i savjetnica životne nužde, stjecanja, neimaštine.“¹⁸

Ono što je za Nietzschea bilo istinsko obrazovanje, stajalo je nasuprot nuždi, opstanku i tržišnim zahtjevima za učinkovitošću. Ono otpočinje tek u jednom eteru, zračnom sloju, u prostoru kontemplacije, oslobođene subjekta nužde i potreba, s onu stranu i visoko iznad carstva nužde, borbe za egzistenciju i iznad svake neimaštine.¹⁹ Obrazovanje se, prema Nietzscheu, tek u samoći oslobođenoj od svake prisile stjecanja i ciljeva, razvija i tek u toj se čistini javlja sloboda, sloboda potrebna za mišljenje. Dokolica je mjesto rođenja svake kreativnosti, ali i mišljenja, a misliti u tom kontekstu znači istražiti i preispitivati, što za posljedicu ima rušenje idola i lažnih samonametnutih autoriteta. Na tom je tragu bio i Adorno 1959. godine, kada je zapisao u svojoj *Teoriji poluobrazovanosti* da ukoliko humanističko obrazovanje postane ciljem ljudima kojima nedostaje prvenstveno dokolica, mora zavladati poluobrazovanost.²⁰

¹⁶ Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2009., str. 53.

¹⁷ Friedrich Nietzsche, „O budućnosti naših obrazovnih ustanova“, u: Kant, Schelling, Nietzsche, *Ideja univerziteta*, Globus, Zagreb 1991., str. 303.

¹⁸ Isto, str. 301.

¹⁹ Isto, str. 300-301.

²⁰ Theodor Adorno, „Theorie der Halbbildung“, u: ders.: *Gesammelte Schriften Band 8, Soziologische Schriften I*, 1959., str. 93 – 121.; usp. K. Daniel Cho, „Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz?“, *Historical Materialism*, 17 (1/2009), str. 74–97.

Za Liessmanna stoga, neobrazovanost danas nije nikakav intelektualni deficit, niti nedostatak informiranosti, nego je ona odricanje, odustajanje od htijenja da se nešto još uopće razumije. Ideja razumijevanja nekoć je bila osnova i činila je bit i okosnicu duhovno-znanstveno-obrazovne djelatnosti po sebi. Ono što se tvrdokorno još uvijek naziva obrazovanjem, sada se više ne ravna prema mogućnostima i granicama pojedinca, subjekta, niti prema modelu antičkog ili humanističkog obrazovanja, nego prema zahtjevima tržišta i sposobnosti upošljavanja koji postavljaju standarde onoga što obrazovani pojedinac treba dosegnuti.²¹ Iz toga je očista formiranje osobnosti i autonomnog, samomislećeg slobodnog pojedinca zanemarivo i gotovo nemoguće ostvarivo.

IMA LI U OBRAZOVANJU MJESTA ZA SKRB I EMPATIJU?

Uloga i krajnji cilj već ranije spominjanog kritičkog mišljenja, prema Lipmanu je osvijestiti i kritički preispitati probleme, analizirati sve ono što se smatra samorazumljivim, ali ipak to nije.²²

„Kako bismo poboljšali razmišljanje u školama, najvažnija dimenzija je briga za kritičko, kreativno i skrbno mišljenje.“²³

O kritičkom mišljenju ovdje neće biti detaljnije govora, jer ta tema uvelike nadilazi okvire ove naše rasprave. Ono što će zaokupljati našu pažnju u daljnjoj eksplikaciji teme je skrbno ili brižno mišljenje (*caring thinking*), koje uz kritičko i kreativno mišljenje, prema Lipmanu, a kako smo već i istaknuli, čini treću sastavnicu tzv. multidimenzionalnog mišljenja.²⁴

Danas je, kako smo već istaknuli, sve više prisutna mantra koja u javnom govoru, kada je riječ o svrhama obrazovanja i obrazovnim reformama, ističe važnost kritičkog mišljenja i samomislećih pojedinaca

²¹ Isto, str. 61-62.

²² M.Lipman, *Thinking in Education*, str. 195-293.

²³ Isto, str. 197.

²⁴ Isto, str. 261-271.

koji bi bili emancipirani, mislili svojom glavom, koji bi bili autonomni pojedinci, kreativnih potencijala, koji bi bili u stanju stvarati nešto novo i bolje. No, ono što se često zanemaruje druga je realnost. U diskursu oko obrazovnih reformi jasno je uočljiv obrazac fragmentiranog, maskuliniziranog brisanja skrbi i svega vezanog uz emocije iz javne sfere, te guranje i marginalizacija tih emocija kao nebitnih, trivijalnih i ženskih, u konačnici kao onih koji ne pogoduju tržišnoj logici i ne mogu kao takvi opstati u tim uvjetima.

Cilj je skrbnog mišljenja postavljanje vrijednosti u samo mišljenje. Razmišljajući o nekom problemu ne možemo zaobići, a da ne promišljamo o vrijednostima koje se pojavljuju u tom problemu. Prema Lipmanu postoje četiri pravila skrbnog mišljenja, koje je aspekt mišljenja višeg reda. Ono obuhvaća obraćanje pažnje na bitno, kognitivan sud o prikladnosti i opravdanju, brigu za druge, razmišljanje o onome što jest i onome što treba biti. Skrbno je mišljenje po Lipmanu aktivno, normativno, afektivno, empatično i cijenjeno. Kao takovo ono u sebi obuhvaća i empatiju, suosjećanje, zabrinutost, imaginativnost.²⁵

Bez komponente brižnosti mišljenje je lišeno vrijednosti. Tako je skrbno mišljenje duboko promišljajuće mišljenje koje razjašnjava određeno mišljenje, pozicije i ispituje neki stav ili ponašanje. Ono je i afektivno, jer sadrži emotivnu obojanost. Ono je aktivno jer se bazira na sposobnosti i dragovoljnosti da se podupru i izgrade osobna vjerovanja i vrednote. Ono je i normativno jer se fokusira na usklađivanje realnih i idealnih situacija.²⁶ Lipman izdvaja i empatičnost, empatiju kao bitno obilježje skrbnog mišljenja jer potiče brigu za druge, razvija poštovanje i ljubav prema sebi i drugima, potiče i skrb za vrednote te potiče i brigu za ozbiljno prosuđivanje. Lipman ističe kako se u skrbnom mišljenju misli vrijednostima.²⁷ Brižno je mišljenje kao empatijom obilježeno, mišljenje

²⁵ Isto, str. 271.

²⁶ B. Ćurko, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, str. 200.

²⁷ M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 130.

koje omogućava vrednovanje i zajednicu čini mogućom, te je u samoj srži etičke misli i integralni je dio stjecanja etičkog uvida.²⁸

Praksa skrbi stoga, ključna je i esencijalna za rast i razvoj ne samo pojedinca nego i čitavog društva. Luigina Mortari u svojem radu *For a Pedagogy of Care*, ističe kako skrb, a kako smo i naveli, čini zajednicu mogućom. Tu tvrdnju možemo potvrditi, ističe, etimološkom analizom termina i pojma skrbi. Općenito se smatra kako glagol educirati, obrazovati, dolazi od latinske riječi *educere*, što znači izvesti van na svjetlo, na pravi put. No, još je točnije kako se radi o glagolu koji ima aktivno značenje, glagol *educare* koji znači podići nekoga ili njegovati, skrbiti za nekoga, obrazovati ga, izgraditi ga i formirati.²⁹ Nadalje, ističe kako nam značenje riječi kultura dolazi od latinske riječi *colere*, što znači kultivirati, obitavati, skrbiti. Ono ukazuje na stav pažljivosti i brižnosti te možemo reći kako ta praksa skrbi čini same temelje društva, civilizacije i kulture mogućima. Sam termin koincidira s terminom koji izražava značenje kultiviranja duše i uma, a *cultura animi*, referira se na značenje grčke riječi *paideia*. Ovo interpretacija može osnažiti našu ideju bliske povezanosti skrbi i obrazovanja kao edukacije.³⁰

Noddings vjeruje kako bi jedini cilj i svrha obrazovanja trebalo biti odgojiti kompetentne, skrbne ljude pune ljubavi.³¹ Učenici bi trebali učiti znanja i vještine potrebne kako bi im pomogle upravljati i kretati se svijetom koji ih okružuje, skrbeći u isto vrijeme za djecu, slabe, bolesne, stare, životinje i okoliš u cjelini. Noddings sugerira da u školama bude dozvoljena slobodna diskusija tih tema prožetih snažnim, dubokim životnim pričama o iskrenosti, suosjećanju, skromnosti i poštenju.³²

²⁸ Ann Margaret Sharp, "The Other Dimension of Caring Thinking", *Journal of Philosophy in Schools*, 1 (1/2014), str. 15-21.

²⁹ Luigina Mortari, "For a Pedagogy of Care", *Philosophy Study*, 6 (8/2016), str. 456.

³⁰ Usp. Hannah Arendt, *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, The Viking Press, New York 1961.

³¹ Nel Noddings, *The Challenge to Care in School – An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, New York 2005., str. 8.

³² Isto, str. 77.

U srcu ili samoj srži njezinog koncepta obrazovanja leži mnogostrukost egzistencijalnih pitanja koje bi trebalo istražiti i od strane učitelja kao i od studenata. Popis tih pitanja uključuje teme koje su u vezi s religijskim opredjeljenjima i vrijednostima kao i u vezi s etikom i moralom. One uključuju teme o naravi dobra i zla, o pripadanju, identitetu, feminizmu i odnosu religije, besmrtnosti, spasenju, pesimizmu, humanizmu i nevjerovanju, kao i religijska i sekularna etika i moral.³³

Noddings vjeruje kako podučavati i govoriti o temama kao što su skrb i empatija i diskutirati o egzistencijalnim pitanjima u školama daje učenicima ne samo znanje nego i mudrost donošenja produhovljenih odluka kao individua odvojenih od javne sfere i njihovih javnih uloga.

Obrazovanje iz perspektive skrbi ima četiri bitne komponente i odrednice: oblikovanje, dijalog, praksa i potvrda. Odgajatelji i učitelji ti su koji osim teorije djecu podučavaju skrbnoj praksi kroz vlastiti primjer i život. Zadnje, ističe kako osjetiti potvrdu znači postaviti skrb iznad sveg ostalog moralnog obrazovanja. Kada nekoga potvrdimo, mi potvrđujemo ne samo njegovu nego i svoju vrijednost i boljega sebe, i ohrabrujemo njegov ali i svoj osobni razvoj. Kako bismo to mogli učiniti, mi moramo poznavati onog drugog također. Inače ne možemo vidjeti za čime drugi teži, za čime čezne i koja su stremljenja njegova srca, ne možemo znati ni vidjeti kakav može postati idealan i stvaran. Formule i slogani nemaju tu mjesta.³⁴

Iznad svega Noddings smatra kako nije dovoljno samo željeti da učenik ovlada osnovnim vještinama, nego je potrebno pomoći učenicima da postanu također i ljubeća, skrbna ljudska bića.³⁵

Filozofija kao i odgojne znanosti identificiraju skrb kao primarni koncept koji traži refleksiju i ako kontempliramo naše vlastito iskustvo ona postaje ontološki i egzistencijalni primat. Polazeći od te premise potrebno je interpretirati obrazovanje iz perspektive koncepta skrbi i njezine uloge u obrazovanju. Sokratov koncept obrazovanja u sebi je

³³ C. K. Ingall, "Critique: The Challenge to Believe in Schools", *Religious Education*, 92 (1997/4), str. 552-556.

³⁴ <http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm>

³⁵ Nel Noddings, *Caring*, University of California Press, Berkeley 1984., str. 20.

uključivao skrb za mlade ljude. Grčko poimanje filozofije kao *paideia* terminom *epimeleja*, označava skrb i brigu. Sokratov govor koji odražava koncept skrbi kao temelja obrazovanja u *Eutiphronu* ističe kako je najbolja stvar koju netko može učiniti je skrbiti i brinuti za mlade ljude kako bi oni mogli izrasti u najbolje ljude na najbolji način.³⁶ U tom smislu termin skrb označava način postojanja, način bitka koji doprinosi razvoju osobe koja je objekt skrbne pažnje.³⁷

Prema Noddings, dva su ključna indikatora ili pokazatelja dobre skrbi za drugoga. Prvi je receptivnost (*receptiveness*), koja je pasivnost i očituje se u slušanju drugoga. Aktivacija duboke sposobnosti slušanja potrebna je kako bismo razumjeli egzistencijalne potrebe onih koji ih pokušavaju artikulirati.³⁸ Drugi je indikator odgovor (*responsiveness*), što znači adekvatno odgovoriti na potrebe drugih, potvrditi njihovu vrijednost i vrijednost njihovih osjećaja, te im dati osjećaj postojanja. Dati nekome odgovor u sebi implicira aktivnu i pažljivu prisutnost podržanu etičkim stavom koji se sastoji od spremnosti da sebe učini raspoloživim za onog drugog u potrebi.³⁹ Ono što je ključno za skrbno ponašanje su stav otvorenosti i relacije spram drugoga. Skrb u sebi sadrži dvije dimenzije, emocionalnu i kognitivnu. Bez intenzivnog osjećaja dijeljenja i otvorenosti prema drugome nema ni istinskog razumijevanja drugoga. Tako možemo reći da je u skrbi prisutna raspoloživost za drugoga zapravo emotivno razmišljanje (*emotional thinking*) ili razumsko osjećanje (*intelligent feeling*),⁴⁰ a mi dodajemo kako je skrb razumna dobrota.

Empatija je slijedeća važna dimenzija skrbi. Prema Noddings, empatija u sebi podrazumijeva ne projekciju nego recepciju, prijemčljivost za drugoga i njegove osjećaje. Nadalje, tu se ne radi o simbiotičkoj zajednici i fuziji i gubitku vlastitosti i granica, nego o zajedničkom slušanju koje čuva onu drugotnost, različitost i jedinstvenost

³⁶ Platon, *Eutifron*, Zagreb: Matica hrvatska, Zagreb 1998., 2d.

³⁷ Isto, 13b.

³⁸ N. Noddings, *Caring*, str. 24.

³⁹ Isto, str. 14.

⁴⁰ L. Mortari, *For a Pedagogy of Care*, str. 455-463.

onog drugoga. Kako bismo razvili empatičan stav, moramo sebe suspregnuti i zatomiti i pretpostaviti radikalno receptivno držanje i stav. Samo u takvom, naizgled pasivnom stanju, razum može postati prožet i protkan „pažljivom tišinom“ (*attentive quietude*)⁴¹ koja ga čini otvorenim i prijemčljivim za drugoga i njegove potrebe.

Biti pažljiv i susretljiv znači biti receptivan do krajnjih granica, a to znači stav strpljenja prožet ljubavlju za i prema drugome. Potrebno je izaći izvan vlastitih okvira i načina razmišljanja i granica komfora, ignorirati vlastita očekivanja i želje kako bismo napravili prostora za drugoga i prihvatili njegov način razmišljanja i gledanja na probleme.⁴²

Luigina Mortari u spomenutom radu ističe nekoliko relacijskih stavova pedagogije skrbi i odlika koje bi trebali posjedovati skrbni učitelji i odgajatelji. To su dostupnost ili pristupačnost drugome, otvorenost za njega i njegove potrebe. Nadalje, to je stav pažljivosti, stav koji pokazuje da vidimo, slušamo i čujemo drugoga. Nenametljivost u smislu ne oduzimanja brige i odgovornosti drugome, nego omogućavanje da razvije svoje pune potencijale i da sam razvije i preuzme odgovornost za sebe i druge u konačnici. Skrbiti znači i relacijski stav njegovanja pozitivnih i zdravih osjećaja. Podrška, prihvaćanje, poštovanje, povjerenje, nježnost i pouzdanje. Skrbiti dalje znači pružiti sigurnost i dati mu ruku, čuvati ga i prihvatiti potpuno. Nadalje, to znači imati sposobnost nekoga čekati, posvetiti vrijeme rastu. Onaj koji skrbi taj čeka, a ne očekuje u smislu nametanja i prisiljavanja. To znači čekati nekoga strpljivo, što je suprotno od nestrpljivog očekivanja, nametanja vlastitog tempa i prisiljavanja nekoga da učini nešto onako kako mi to želimo. Čekati znači dati drugome prostora i poštivati njegov ritam promjena i razvoja. Nadalje, bitna dimenzija skrbnog relacijskog stava je i empatija. Prema Mortari, ona znači zauzeti radikalno susretljiv stav, slušati druge i zaštititi njegovu osobnost. Na kraju, ističe ona, tu je stav samoosviještenosti tj. biti svjestan vlastitih misli i osjećaja, biti samosvjestan kako bi mogao brinuti o sebi, a posljedično i o drugima.⁴³

⁴¹ N. Noddings, *Caring*, str. 31.

⁴² Isto, str. 24.

⁴³ L. Mortari, *For a Pedagogy of Care*, str. 457-460.

Kultivirati pozitivne osjećaje nade, prihvaćanja različitosti, tolerancije, povjerenja, nježnosti, strpljenja i samopouzdanja ne znači upasti u iracionalan diskurs u obrazovanju.

U moderni i suvremenom vremenu danas, koje imaju svoje korijene u kartezijanskoj slici i paradigmi svijeta, osjećaji se promatraju negativno kao iracionalne komponente razuma koje treba utišati, izgnati i marginalizirati, budući da one zagađuju i onemogućavaju pravo znanstveno znanje i etičko rezoniranje. Međutim, naši životi i praksa pokazuju upravo kako osjećaji mogu promijeniti našu paradigmu, koja prepoznaje vrijednost emocija i definira ih kao rezoniranje ili razlozi srca (*reasonings of the heart*),⁴⁴ ukazujući na inteligentnu sposobnost osjećaja. Prema Marthi Nussbaum, osjećaji su inteligentne komponente naše duše. Oni ne ukazuju samo na značenje onoga što je i što bi trebao biti dobar ljudski život, nego pospješuju dublje razumijevanje moralnih dilema.⁴⁵

Pozitivni i zdravi osjećaji potrebni su ne samo kako bi se izgradile relacije unutar obrazovanja i učinile se vitalnijima i dubljima, nego i kao temelj oslobađanja mišljenja koje usmjerava naše čine kada se moramo suočiti s kompleksnim problemima. Obrazovati i odgajati znači da edukatori moraju konstantno donositi teške odluke u situacijama velikih nesigurnosti i problematičnih slučajeva, te takav način razmišljanja zahtijeva ne samo operacionalnu logiku nego i emotivnu senzibilnost i stabilnost prilikom donošenja odluka i rješenja.

Osjećaji su također važni i u donošenju i konstruiranju obrazovnih teorija. Pedagoška mudrost nije samo iskaz čiste, neutralne racionalnosti i logike, nego zahtijeva i razum i osjećaje, srce i intelekt, umne razloge srca, kako bi Pascal rekao. Skrbne relacije mogu predstavljati problem osobito u situacijama kada se učitelji moraju suočiti i sa negativnim aspektima emocija kao što su mržnja, ljutnja, agresija,

⁴⁴ Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco 1972., str. 482.

⁴⁵ Usp. Martha Nussbaum, *The Therapy of Desire*, Princeton University Press, Princeton, New York 1996.

nestrpljivost, zamjeranje i očajanje. Takve situacije zahtijevaju od učitelja spremnost na osobni rast i razvoj, rad na sebi i samoodgoj.⁴⁶

Iako se Noddings u svojim razmišljanjima najčešće fokusira primarno na ono „skrbiti za nekoga“ (*caring-for*) i na skrbne relacije u neposrednoj blizini, ona također zagovara vrstu skrbi o nečemu tj. skrb ili zabrinutost za dalekog, udaljenog Drugog (*caring about*) koji pati, što za nju može biti temelj pravednosti.⁴⁷

Daniel Engster smatra kako teoriju skrbi treba ucijepiti unutar istraživanja o tome kako se treba ponašati i postupati prema ljudima diljem čitavog svijeta. Njegovo razumijevanje skrbi ide u tri smjera i smatra kako skrb ima tri svrhe: pomagati drugima kako bi razvili i održali osnovne kapacitete i sposobnosti nošenja s poteškoćama i tako mogli pomoći i drugima kako bi izbjegli i olakšali patnje.⁴⁸

Nadalje, Engster djelomično odražava viđenje skrbi Nel Noddings i njezino poimanje skrbi kroz tri dimenzije, skrb kao pažljivu (susretljivu, prijemčivu), uzvratnu, osjetljivu i poštivajuću (punu poštovanja). Za njega su pažljivost i susretljivost vrsta aktivnog slušanja i uključenosti prema drugima, što u sebi sadrži i podrazumijeva uočavanje i priznavanje potreba i uzroka dilema koji se pojavljuju ispod površine kako bi ih razumjeli. Uzvratnost ili odgovornost skrbi znači pravovremenost i prikladnost reakcije, uvijek u pravo vrijeme i na pravi način. Poštovanje, kao treća dimenzija skrbi, znači priznavanje drugoga kao cilja, njegovih prava i njegova pogleda na svijet.⁴⁹

Za Engstera, temelj i opravdanje naše dužnosti da skrbimo za druge ne leže u socijalnom ugovoru, samointeresu ili individualnoj autonomiji, nego u ljudskoj međuovisnosti i povezanosti, pa ističe:

⁴⁶ Peta Bowden, *Caring*, Routledge, London 1997., str. 33.

⁴⁷ Nel Noddings, “Two Concepts of Caring”, Randall Curren (ur.), *Philosophy of Education*, Philosophy of Education Society, Urbana 1999.

⁴⁸ Daniel Engster, “Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care”, *Hypatia*, 20 (3/2005), str. 50-74.

⁴⁹ Usp. Nel Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, University of California Press, Berkeley 2002.

„Budući da sva ljudska bića trebaju skrb i polažu pravo na to da za njih netko skrbi kada su u potrebi, još više općenito ovise o toj skrbi drugih kako bi opstali u životu ali i kao ljudska društvena bića, logika nam nalaže da priznamo prava drugih da polažu isto to pravo da mi za njih skrbimo kada su oni u potrebi i trebamo nastojati skrbiti za druge kad god smo u mogućnosti bez opasnosti i ugrožavanja naše sigurnosti i nas samih.“⁵⁰

Kada je riječ o obrazovanju i ulozi skrbnog mišljenja i djelatnosti u odgoju, ističemo kako je iz svega evidentno i jasno koja je njegova uloga i snaga unutar obrazovnog sustava. Empatija kao dio skrbnog mišljenja i prakse, također postaje zadatak našim obrazovnim nastojanjima i reformama. Ono što se jasno vidi kao problem nedostatak je emocionalne pismenosti koji sve više uzima danak u našim obrazovnim ustanovama.

EMPATIJA KAO VAŽAN ČIMBENIK USPJEHA U OBRAZOVNOM SUSTAVU – NEKA ISTRAŽIVANJA IZ PRAKSE

U daljnjem razmatranju pokušat ćemo ukazati na važnost još jedne dimenzije skrbi i skrbnog mišljenja, a koja se u radu na više mjesta spominjala. To je empatija i uloga empatije u jačanju unutarnjih potencijala i zaštitnih mehanizama djeteta.⁵¹ Nedvojbena je snaga empatije i njezin utjecaj na razvoj emocionalne inteligencije i njezina povezanost s uspjehom u socijalnim relacijama. Kada govorimo o empatiji, napominjemo kako je ona izuzetno važna u obrazovnom okruženju i kao snaga koja daje temelje za daljnji razvoj skrbnog mišljenja i djelovanja. Važna su okruženja za dijete obitelj, zajednica kojoj pripadaju, vršnjaci i škola, od kojih svako može imati ključne

⁵⁰ Daniel Engster, “Care Ethics and Natural Law Theory: Toward an Institutional Political Theory of Caring”, *The Journal of Politics*, 66 (1/2004), str. 124-125.

⁵¹ Jennifer L. Hartman, Michael G. Turner, Leah E. Daigle., Lynn M. Exum, Francis T. Cullen, “Exploring the gender differences in protective factors: implications for understanding resiliency”, *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 53 (3/2009), str. 249-277.

zaštitne mehanizme važne za njihov razvoj. Najvažniji su bliski odnosi, pozitivna i visoka očekivanja te mogućnosti mladih za sudjelovanje i doprinos.⁵²

Ukoliko obrazovni sustav potiče i njeguje empatiju u odnosima, skrbno mišljenje i djelovanje tada oni jačaju i pomažu djeci i mladima zadovoljiti osnovne potrebe, što dovodi do stvaranja i jačanja njihove osobnosti, doprinosi izgradnji njihova identiteta kao jačanje nutarnjih kapaciteta i nošenja sa životnim izazovima. Kao rezultat ovih nastojanja škola postaje mjestom suradnje i komunikacije, mjestom empatije, uspješnog rješavanja problema, samoučinkovitosti i svijest o sebi, vlastitim ciljevima i aspiracijama ali i priznavanja istoga onome drugom i drugačijem.⁵³

Empatija kao razumijevanje drugoga, glavna je dimenzija skrbi i skrbnog mišljenja, te ona sama predstavlja brigu za iskustva i osjećaje druge osobe. Kao takva ona se smatra osnovom za razvoj zdravog pojedinca, a time i temeljem zdravog društva i razvoja moralnog djelovanja.⁵⁴ Empatija se, stoga, može definirati kao uživljavanje u emocionalna stanja druge osobe i razumijevanje njenog položaja na temelju percipirane ili zamišljene situacije u kojoj se ta osoba nalazi.⁵⁵ Empatija sadrži afektivnu i kognitivnu komponentu koje u procesu empatiziranja djeluju u interakciji. Ona sudjeluje u razvoju i izgradnji interpersonalno važnih ponašanja, sudjeluje u razvoju i izgradnji moralnog identiteta pojedinca, altruizma ali i u susprezanju agresije i

⁵² Bonnie Benard, *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland 1991.

⁵³ Ivana Maurović, *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*, doktorska disertacija, Pravni Fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Zagreb 2015.

⁵⁴ B. Benard, *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*.

⁵⁵ Boris Petz, *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb 1992.

nasilnih tendencija pojedinca.⁵⁶ Sve to i te kako svjedoči o njezinoj važnosti unutar obrazovnog sustava.

Feshbach⁵⁷ navodi kako empatija sadrži dvije kognitivne komponente, sposobnost uočavanja različitih emocionalnih stanja drugih ljudi te mogućnost razumijevanja perspektive druge osobe, uz treću, afektivnu komponentu, koja je mogućnost suosjećanja i prepoznavanja emocija drugih ljudi.

Maurović⁵⁸ navodi kako je utvrđena pozitivna i negativna povezanost empatije s internaliziranim problemima u ponašanju. Internalizirana ponašanja su prema sebi usmjerena ponašanja, kao što su anksioznost, plašljivost, depresivnost, suicidalnost, pretjerani strah, povučенost, bezvoljnost, nestabilnost, osamljenost i nisko samopoštovanje.⁵⁹ Većinom pozitivnu povezanost empatije s internaliziranim problemima autori dovode u relaciju s pretjeranom brigom za druge, te slabim granicama između pojedinca i bliskih ljudi. Ovakva povezanost posebno je utvrđena kod djevojaka, za koje je inače u istraživanjima utvrđena viša razina empatije nego kod mladića. To se posebno odnosi na djevojke koje su izložene visokim rizicima, posebno u obitelji. S druge strane, utvrđeno je i kako niska razina empatije može uzrokovati nerazumijevanje drugih ljudi, te može dovesti do odbacivanja od drugih, a slijedom toga i do internaliziranih, ali i eksternaliziranih

⁵⁶ Marc H. Davis, Stephen L. Franzoi, "Stability and change in adolescent selfconsciousness and empathy", *Journal of Research in Personality*, 25 (1/1991), str. 70-87.

⁵⁷ Norma Deitch Feshbach, "Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations", *The Counseling Psychologist*, 5 (2/1975), str. 25-30.

⁵⁸ Ivana Maurović, „Snage djece i mladih u riziku pri ulasku u sustav intervencija: specifičnosti s obzirom na spol“, *Kriminologija i socijalna integracija*, 19 (2/2011), str. 11-26.

⁵⁹ Toni Maglica, Dijana Jerković, „Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju“, *Školski vjesnik*, 63 (3/2014), str. 413-431.

problema (eksternalizirani problemi⁶⁰ se definiraju kao nedovoljno kontrolirano te prema drugima usmjereno ponašanje kao što je delikventno ponašanje, agresivnost, impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposlušnost, suprotstavljanje, negativističko ponašanje, destruktivnost). Rezultati nekih istraživanja⁶¹ sugeriraju na to da adolescenti koji pokazuju empatiju na više afektivan način imaju manje definirane granice između vlastitih emocija i emocija drugih te mogu biti više izloženi riziku razvoja simptoma depresije.

Rezultati istraživanja vanjskih i unutarnjih zaštitnih mehanizama kod Maurović pokazali su da djevojčice i djevojke imaju više zaštitnih mehanizama u području odnosa s prijateljima, višu razinu empatije te ciljeva i težnji, a dječaci i mladići te iste zaštitne mehanizme razvijaju više u području odnosa s obitelji i sudjelovanja u hobijima i interesima u školi i zajednici. Ovakvi rezultati očekivani su, barem kad je riječ o empatiji te ciljevima i težnjama jer istraživanja konzistentno utvrđuju kako osobe ženskog spola imaju višu razinu empatije od osoba muškog spola.⁶²

U skladu s tim, Veža⁶³ je u sedmim i osmim razredima (N=339) istraživala samoprocjenu empatičnosti, te prosocijalno, direktno (otvorena agresivnost) i indirektno agresivno (socijalno manipulativno ponašanje) ponašanje. Utvrdila je da djevojčice postižu više rezultate na skali emocionalne empatije, a od strane svojih vršnjaka su procijenjene i kao prosocijalnije te manje ukupno i direktno agresivne, iako su djevojčice nešto sklonije indirektno nego li direktno agresivnom

⁶⁰ Josipa Mihić, Josipa Bašić, „Preventivne strategije – eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih”, *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3/2008), str. 445-471.

⁶¹ Sarah E. Garcia, *The Association Between Empathy And Prosocial Story Themes And Internalizing Symptoms In Preschool-aged Children*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Georgiji, 2013.

⁶² Ivana Maurović, *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*, doktorska disertacija, Pravni Fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Zagreb, 2015.

⁶³ Katarina Veža, *Povezanost emocionalne empatije, prosocijalnog i agresivnog ponašanja u ranoj adolescenciji*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagreb, 2006.

ponašanju i perfidnijim oblicima isključivanja i marginaliziranja drugih koji ne pripadaju njihovom krugu prijatelja. Sukladno očekivanjima, utvrdili smo da je prosocijalnost pozitivno povezana s emocionalnom empatijom te negativno povezana s ukupnom, direktnom i indirektnom agresivnošću. U ukupnom uzorku i uzorku dječaka nađena je i značajna negativna povezanost emocionalne empatije s ukupnom i direktnom agresivnošću, dok se korelacija emocionalne empatije i indirektno agresivnosti nije pokazala značajnom.

Emocionalna empatija i prosocijalnost značajno više koreliraju kod dječaka, a kod djevojčica nalazimo snažniju povezanost indirektno agresivnosti s direktnom i ukupnom agresivnosti. Roberts i Strayer su u svom istraživanju dobili slične rezultate.⁶⁴ Empatija je, znatnije kod dječaka, u pozitivnoj korelaciji s prosocijalnim ponašanjem. Što se tiče pozitivne korelacije empatičnosti i prosocijalnosti djece tj. adolescenta, postoje različite hipoteze o odnosu empatije i prosocijalnosti. Neki autori ističu kako empatička emocija dovodi do motivacije za postizanjem altruističnog cilja, dok drugi tu povezanost objašnjavaju egoističnom motivacijom da se osjeti empatička radost. Autori koji empatiju vide kao medijator prosocijalnih postupaka, očekuju veću povezanost empatije s ponašanjem koje ima altruističnu motivaciju.⁶⁵

Tako Raboteg-Šari navodi kako je povezanost između emocionalne empatije i altruističnog ponašanja jača kod pojedinaca koji su usvojili zrelije moralno rasuđivanje.⁶⁶ Garcia⁶⁷ je pretpostavila kako i premalo i previše empatije može biti loše za pojedinca, dok umjerena razina empatije može biti zaštitnim čimbenikom za navedene probleme. Empatichnost i prosocijalnost zahtijevaju određenu razinu emocionalnog razvoja i socijalnih kompetencija, a kod djece su povezani s postignućima

⁶⁴ William Roberts, Janet Strayer, "Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior", *Child Development*, 67 (2/1996), str. 449-470.

⁶⁵ Zora Raboteg-Šari, *Psihologija altruizma*, Alineja, Zagreb 1995.

⁶⁶ Isto.

⁶⁷ Sarah E. Garcia, *The Association Between Empathy And Prosocial Story Themes And Internalizing Symptoms In Preschool-aged Children*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Georgiji, 2013.

na različitim područjima poput visokog moralnog rezoniranja, sposobnosti dobre regulacije emocija, akademskog postignuća, dobrih odnosa s vršnjacima, te se navodi kako je empatija nužna za razvoj savjesti.

Tako primjerice, djeca koja su u dobi od 2 do 4 godine bila zabrinuta za majčinu bol ili anksioznost, pokazala su u dobi od 7 godina bolje odnose s vršnjacima i školski angažman. Smanjena empatija i prosocijalno ponašanje djece u navedenoj dobi, vodilo je k većoj agresivnosti i problemima u ponašanju.⁶⁸ U skladu s tim, tipičan razvoj empatije i prosocijalnog ponašanja u ranom djetinjstvu čini se vitalnim za optimalno funkcioniranje u različitim područjima. Isto tako, nerazvijenost tih kapaciteta povezana je s problemima, osobito problemima agresije i ponašanja djece. Dakle, niske razine empatije i prosocijalnog ponašanja povezane su s nižim prilagodljivim funkcioniranjem i višim razinama eksternalizirajućeg ponašanja kod male djece.

Empatija se u nekim istraživanjima kod djece i adolescenata također pokazala važnom za akademsku kompetenciju i postignuća.⁶⁹ Prema teoriji samoodređenja, najvažniji individualni čimbenici za akademsku kompetenciju su samoučinkovitost, svijest o sebi, empatija, vještine rješavanja problema, ciljevi i težnje, te interpersonalne vještine.⁷⁰ Nowicki i Duke⁷¹ su uspoređivali dvije skupine mladih koji su imali istu razinu kvocijenta inteligencije te različitu razinu empatije i ustvrdili kako studenti s višim razinama empatije imaju bolje ocjene.

⁶⁸ Isto.

⁶⁹ Ivana Maurović, *Otpornost adolescenata u dječjim domovima, doktorska disertacija*, Pravni Fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Zagreb, 2015.

⁷⁰ Osim navedenih individualnih čimbenika važnih za akademsku kompetenciju navode se i IQ, sposobnosti zadržavanja pažnje, socijalna kompetencija, optimizam, lagan temperament, pronicljivost, unutarnji lokus kontrole, visoko samopoštovanje; prema Ivana Maurović, nav. dj.

⁷¹ Stephen Nowicki, Marchall Duke prema Yahaya i sur., "The Impact of Emotional Intelligence Element on Academic Achievement", *Archives Des Sciences*, 65 (4/2012), str. 2-17.

Ono što su dakle, istraživanja pokazala bila je činjenica da je niža razina empatije povezana s lošijim akademskim uspjehom.⁷² Empatija može biti i strategija suočavanja u školskom okruženju jer bolje razumijevanje perspektive nastavnika i drugih učenika može potaknuti više prijemčivosti u situacijama učenja, a samim time i bolje usvajanje gradiva. Razina empatije studenta je u pozitivnoj korelaciji s akademskom motivacijom, što pomaže povećati akademsko postignuće⁷³.

Maurović⁷⁴ u svom dijelu rada o prediktorima sreće govori kako je uloga empatije u objašnjenju razine sreće dvojaka. Naime, Garcia ističe kako i visoka, ali i niska razina empatije može objašnjavati sreću. Naime, iako suosjećanje s drugima može biti važno za uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima, pretjerano suosjećanje s drugima koji su u nevolji može utjecati na smanjenje osjećaja sreće.

Strayer i Roberts⁷⁵ u svom su istraživanju dječje ljutnje, emocionalne ekspresije te empatije i relacije s roditeljima zaključili kako empatija roditelja nije nimalo nebitna. Ona igra centralnu ulogu u dječjoj ljutnji, izravno utječući na nju, a neizravno kroz neke druge roditeljske konstrukte s kojima je povezana. Autori ističu kako roditeljska empatija utječe i više nego se ranijim istraživanjima to prikazivalo, koristeći jednostavne korelacije. Također navode kako bijesna/ljuta djeca imaju majke i očeve koji su manje empatični i manje topli i koji su zahtijevali veću zrelost (neprikladnu djetetovoj dobi). Očevi su im više autoritarniji, a majke češće stvaraju kod djeteta osjećaj krivnje ili anksioznosti.

Sindik⁷⁶ je, u svom istraživanju stavova odgojitelja u vrtićima o darovitoj djeci, našao statistički značajnu negativnu povezanost između

⁷² Isto.

⁷³ Azizi Yahaya i sur. „The Impact of Emotional Intelligence Element on Academic Achievement”, *Archives Des Sciences*, 65 (2012/4), str. 6.

⁷⁴ Ivana Maurović, nav. dj. 2015.

⁷⁵ Janet Strayer, William Roberts, “Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices”, *Social Development*, 13 (2/2004), str. 229-254.

⁷⁶ Joško Sindik, „Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci”, *Život i škola*, 24 (2/2010), str. 65 – 90.

varijabli mašte i empatije te stavova (predrasuda) prema darovitoj djeci. Pokazalo se da što je osoba (odgajatelj) empatičnija, manje je sklona imati predrasude prema darovitoj djeci.

ODRASTANJE DJEČAKA ILI KAKO ZAŠTITITI NJIHOV EMOCIONALNI ŽIVOT– PUT KOJIM BI TREBALO KRENUTI

Nedavno je, 16. siječnja 2019., u *The Guardianu* izašao članak autora Georgea Monbiota, koji se osvrće na najnoviju reklamnu kampanju za brijače aparate *Gillette* koja poziva muškarce da izmijene i budu svjesni prakse nasilnog ponašanja koja veliča ideal muškosti i „pravog muškarca“. ⁷⁷ Reklama ozbiljno uzdrmava socijalno i kulturalno nametnute slike „pravog muškarca“ i tzv. „toksičnu muškost“ ili maskulinitet. U njoj se slavi i promovira novi tip pozitivnog maskuliniteta. Naime, kompanija Gillette zamijenila je 30 godina stari slogan „Najbolje što muškarac može dobiti“ sa sloganom „Najbolje što muškarac može biti“. ⁷⁸ Pitanje koje postavljaju i kojim se u reklamama bave je: je li nasilje, toksična muškost, bulling i seksualno uznemiravanje ono najbolje što muškarac može dobiti i dati? Reklama znakovitog naslova: „The Best Man Can Be“ postala je viralna i u 48 sati na YouTubeu vidjelo ju je 4 milijuna ljudi diljem svijeta. U isti mah je polučila i ovacije i pozdrave ali naišla i na oštre kritike i osude.

Kćerka pokojnog borca za ljudska prava Martina Luthera Kinga, Bernice King istaknula je kako ova reklama nije anti-muška nego je za humanost (*pro-humanity*) i pokazuje kako primjena karaktera može promijeniti društvene uvijete i donijeti pozitivne promjene. Duncan Fisher, direktor inicijative *Family Initiative*, pozdravio je reklamu i revolucionaran pomak u razumijevanju muškaraca i poruci koju reklama nosi, a to je novi narativ pozitivne muškosti. Istaknuo je kako postoji puno muškaraca koji se žele zauzeti za drugačije tipove muškosti, ali za

⁷⁷ Georg Monbiot, „Testeria“, *The Guardian*, 18. siječanj 2019.

⁷⁸ Alexandra Topping, Kate Lyons, Matthew Weaver, „Gillette # MeToorazors ad on 'toxic masculinity' gets praise – and abuse“, *The Guardian*, 15. siječnja 2019.

mnoge od njih ne postoji način kako da ju ispolje. Potrebno je tim muškarcima dati glas. Reklama stoga, iako reklamira britvice za brijanje, u isti mah mijenja diskurs prisutan oko narativa koji konstruira pravu muškost i što ona zapravo znači.⁷⁹

Glasnogovornik Gillette kompanije ističe kako su smatrali da je bilo potrebno stare postavke o muškosti i muškarcima dovesti u pitanje i uzdrmati stare obrasce kako bi dečki, koji će jednom postati muškarci, imali uzore dostojne slijeđenja, te kako muškost više nije kliše koji je nekoć bio. Reklama je dio jedne puno šire kampanje koja promovira pozitivnu, pažljivu, inkluzivnu i zdravu verziju onoga što znači biti muškarac i što bi muškarci trebali biti.

Još ne tako davno, u spomenutom Adornovom radijskom govoru iz 1966., „Education after Auschwitz“, istaknuto je nešto slično. Naime, Adorno smatra kako je za barbarstva i zvjerstva poput Auschwitza, a u radu već spomenuto, osim predrasuda, isključivosti i nedostatak mišljenja tj. (auto)refleksije, bio kriv i kruti odgoj. Ono što se može uočiti je kako su slijepa poslušnost i podložnost autoritetima i bespogovorno pokoravanje bez propitkivanja, dovele do uvjeta u kojima je Auschwitz bio moguć i dogodio se. Upravo zahtjev i zadaća obrazovanja je da se rasvijetle ti uvjeti koji su do toga doveli i da se takva zvjerstva više nikada ne ponove. To se može dogoditi na spomenuti način da se razvija autorefleksija, mišljenje i da se vratimo subjektu, pojedincu i razvoju njegove autonomije, koja je jedina moć koja stoji nasuprot principa Auschwitza.⁸⁰ Isto tako već ranije istaknuto, razvojem empatije i skrbnog mišljenja možemo doprinijeti osvjetljivanju tih razornih mehanizama i njihovom iskorjenjivanju kako se takve i slične stvari ne bi više ponovile.

No, zanimljivo je kako Adorno raskrinkava još jedan fenomen duboko utkan u ondašnje društvo njemačkih ruralnih područja, a koji je nažalost opstao i prisutan u mnogim dijelovima zapadnog društva, a to je ideal krutog odgoja i prave muškosti. Naime, Adorno ističe kulturalne razlike koje su postojale između sela i grada, ali koje postoje i danas. Ono za što se zalagao je bila postupna debarbarizacija ruralnih područja, koja

⁷⁹ Isto.

⁸⁰ T. Adorno, *Education after Auschwitz*, str. 4.

su izolirana i zatvorena, ali izuzeta nisu bila ni urbana središta sa svojom tendencijom ka nasilju.⁸¹

Auschwitz je producirao ono što je postala tipična karakterna osobnost mučitelja u logoru koja je predstavljala nešto sasvim novo. Taj tip osobnosti sažima u sebi način osobnosti koja se identificira i time sebe izgrađuje i definira u odnosu na masu ili kolektiv, a s druge strane, taj tip osobnosti sposoban je za manipulacije masama. Stoga, Adorno smatra kako je najvažnije raditi upravo na suprotstavljanju brutalnoj dominaciji svih vrsta kolektiviziranih individua, pojačati otpor prema kolektivizaciji i tribalizaciji.⁸²

U tom kontekstu treba uzeti u obzir kako su mahom mučitelji u koncentracionim logorima, kako ističe Adorno, bili mladi sinovi njemačkih farmera, odgajani oko narativa „tvrde muškosti“ i „pravog muškarca“. Što to znači? Upravo ranije spomenuto ono što je reklamna kampanja Gilletta pokušala uzdrmati i dovesti u pitanje, a što je danas više nego neophodno učiniti i u našim obrazovnim ustanovama i nastojanjima oko odgoja, s posebnim naglaskom na odgoj dječaka u tom smjeru, a na što su i ranije spomenuta istraživanja ukazala.

Naime, ideal muškosti kao nekoga tko je čvrst, ne plače, tvrd je, nesentimentalan, tko je dominantan, agresivan, emocionalno nedostupan i represivan, jaka, čvrsta i neupitna disciplina upravo su narativi i prakse koje je trebalo onda ali i danas još više dovesti u pitanje.

Prema Adornu, ljudi koji slijepo slijede masu i koji su ucijepljeni u kolektiv do te mjere da uništavaju svaku individualnost i subjektivnost, te od sebe čine inertnu masu i guše svaki oblik samoodređenja, autonomije, individualnosti i slobode u konačnici. S tim u vezi javlja se voljnost da druge tretiramo također kao amorfnu masu. Adorno takve karaktere naziva manipulativnima, a promatrajući nacističke lidere ta se crta kod njih jasno može prepoznati. Karakteristično za njih je nesposobnost osjećanja i doživljavanja neposrednih ljudskih iskustava, određeni nedostatak emocija, empatije i pretjerani realizam (reificirana, upredmećena svijest i savjest). Ljudi takve naravi asimilirali su i sebe, a

⁸¹ Isto, str. 5.

⁸² Isto.

time i druge sveli na stvari. To uzima takve razmjere da više ne možemo govoriti o subjektu, samomislećem pojedincu, emancipiranom od stada i autonomnom. Nema više govora o onome čemu, prema Adornu, obrazovanje po svojoj biti treba težiti.

Autori Dan Kindlon i Michael Thompson u svojoj knjizi *Odrastanje Kaina. Kako zaštititi emocionalni život dječaka*, ističu kako stroga disciplina kada su u pitanju djeca, osobito dječaci kojima je snažno potrebno jasno vodstvo i usmjerenje, ne pomaže dugoročno. Ona može dovesti do trenutnog i kratkoročnog cilja, ali dugoročno ona šteti osobnosti i narušava i odnos koji je temeljan u odgoju. Umjesto poduke o odgovornom, moralnom ponašanju, upotrebom oštre i stroge discipline prelazimo preko onoga što oni nazivaju „odgojni moment“ tj. prilike da pomognemo dječaku da sam razmisli o svojem ponašanju i nauči bolje (autorefleksija).⁸³ Visoka je cijena oštre discipline. Glavni bi cilj discipline trebao voditi prema odgovornijem ponašanju, u konačnici prema autonomiji u moralnom odlučivanju i djelovanju. Ono za što bi se trebalo zalagati jest povratak autonomnom subjektu putem razvoja skrbnog mišljenja i empatije kao njegovog glavnog sastojka, te iskorjenjivanju svih oblika predrasuda, marginalizacija, osuda i to putem uključivanja i empatije, kako smo i naveli ranije u radu.

Potrebno je emocionalno opismenjavanje uvesti u škole i kao dio zasebnog programa. Na koji način gradimo emocionalnu pismenost? Prvo, postajući sposobnim imenovati svoje i tuđe emocije. Zatim, prepoznavanjem emocionalnog sadržaja glasa, izraza lica, tona ili govora tijela, te razumijevanjem situacija ili reakcija koje stvaraju određeno emocionalno stanje. Bez emocionalne naobrazbe dječaci, koji su ranjivija skupina kada su emocije u pitanju, postaju neosjetljivi, grubi, kruti i agresivni i na taj način skrivaju emocije te plaćaju visoku cijenu. U takvoj kulturi okrutnosti dječaci gube i plaćaju danak.

⁸³ Dan Kindlon, Michael Thompson, *Odrastanje Kaina. Kako zaštititi emocionalni život dječaka*, ArtLogos, Zagreb 2002., str. 60.

U emocionalnom opismenjavanju nam može pomoći i književna imaginacija koju spominje Marta Nussbaum u svojoj *Pjesničkoj pravdi*.⁸⁴ Nussbaum ističe ono što je potrebno u javnom prostoru je razvoj i poticanje sućuti, suosjećanja i empatije jednih za druge. Često se ljudi oslanjaju na tehnološke modele ljudskog ponašanja, osobito one koji proistječu iz ekonomskog utilitarizma u kojima sve promatramo korisnošću i komodifikacijom. Ona zagovara Withmanov poziv na javno pjesništvo koji je i danas jednako aktualan kao i u njegovo doba.⁸⁵ Danas vidimo kako je dobar dio političke debate groteskan i ekscentričan i potreban je tajni sastojak javnog diskursa koji nedostaje, a koji može biti od presudne važnosti. Nussbaum stoga izražava uvjerenje kako pripovijedanje i upotreba književne imaginacije nisu u suprotnosti racionalnoj argumentaciji, već joj mogu doprinijeti i obogatiti ju kao njezini bitni sastojci.⁸⁶ Osim toga, emocije su vrlo važne, ako ne i ključne u moralnom prosuđivanju i djelovanju.

Književnost i književna imaginacija, ali i filozofija nose svoj nutarnji, subverzivni potencijal. One su ključno i moćno sredstvo filtriranja javnih emocija, stavova ali i jedinstven doprinos javnom diskursu i misli o društvu. Književna nas djela potiču na empatiju i sućut, na razmišljanje i suživljavanje u svijet i emocije drugoga, poistovjećivanje s drugima i drugačijima od nas samih. Književnost priziva snažne emocije, unosi nelagodu, uzdrmava i zbunjuje, ona potiče nepovjerenje prema konvencionalnim svetinjama i često zahtijeva bolno suočavanje i rezove s vlastitim mislima i namjerama.⁸⁷

Čitanje književnih djela neće nam reći sve o društvenoj nepravdi ali nam može poslužiti kao most prema viziji pravednijeg društva i ostvarenju te vizije. Nastojeći razvijati i njegovati skrbno i empatično mišljenje u obrazovanju razvijamo i pojedince koji će doprinijeti razvoju i izgradnji upravo takvog društva. Čitanjem o drugima i drugačijima mi

⁸⁴ Usp. Martha C. Nussbaum, *Pjesnička pravda. Književna imaginacija i javni život*, Naklada Deltakont, Zagreb 2005.

⁸⁵ Isto, str. 13.

⁸⁶ Isto, str. 13.

⁸⁷ Isto, str. 26.

razvijamo interes i maštu, radoznalost za druge i drugačije oblike života nego što su naši. Mi zamjećujemo sudbine drugih, a upravo su pozornost, radoznalost i interes, glavne značajke skrbnog, empatičnog mišljenja, moralno ključne sposobnosti i značajke moralnosti uopće. Svijet je književne imaginacije muzikalan, bogat i senzualan. U njemu su govor i geste živi i okretni. Govor je imaginacije fleksibilan, akrobatski, iznenađujuće razigran i raznolik. Emocije su ugrađene u samu strukturu govora književnog djela i romana, primjerice. Književnost nam nudi drugačiji pogled i uvid u ljudske sudbine i stanja, te doprinosi razvoju suosjećanja, empatije i skrbi. U tom smislu, rođenje uobrazilje ili imaginacije nije neutralno, već potiče širokogrudno tumačenje viđenog i doživljenoga, a to je važna i bitna razlika koja čini moralni život.⁸⁸

Književno razumijevanje razvija navike uma koje vode prema društvenoj jednakosti rušeći predrasude i ukidajući stereotype koji podupiru skupnu mržnju.⁸⁹ Stoga, možemo zaključiti kako je važno uvesti čitanje književnih djela, što je djelomično postignuto i kroz lektiru, ali i važnost i filozofije, kao one koja teži onome što je kao zahtjev obrazovanju istaknuo i Adorno, a to je povratak subjektu i samorefleksiji od najranije dobi i odgoja djece. Kroz imaginaciju onaj drugi, drugačiji može zadobiti vlastiti jezik, biti saslušan, te njegove emocije mogu biti prepoznate i zadobiti priznanje. Književnik, pjesnik, umjetnik i filozof u konačnici, usudujemo se dodati, bivaju glasom onih koji ne mogu za sebe reći i zauzeti se. Oni postaju misija imaginacije, uključena, sućuti, empatije i glasa. Oni postaju oruđe i glas onih koji taj glas nemaju.⁹⁰

Sve to doprinosi razvoju skrbnog načina mišljenja, čija je jedna od osnovnih dimenzija, kako smo više puta i istaknuli, upravo empatija. Imaginacijom se dohvaća sve nutarnje bogatstvo pojedinca i složenost njegova nutarnjeg svijeta, koja je nužno potrebna kako bismo imali sućuti i empatije za drugoga, te tako razvili i svoju ljudskost u konačnici. Upravo obraćati pozornost na isključene i prezrene, ustrajati na vlastitom sućutnom sudjelovanju u uniženosti uniženih, ranjivih, prihvaćati samo

⁸⁸ Isto, str. 66.

⁸⁹ Isto, str. 126.

⁹⁰ Isto, str. 156.

ono što i drugi mogu imati pod istim uvjetima, izražavati bol isključenih, zastrašenost uznemiravanih, to je norma demokratske prosudbe i ključno sredstvo demokratske jednakosti za sve marginalizirane, kojom se uviđa i vlastita degradacija zbog položaja drugih koji su u neravnopravnom položaju.⁹¹ Tako sve spomenuto stremi stvaranju i izgradnji boljeg pojedinca, a time i društva, što bi u konačnici i trebala biti svrha obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Ako su temeljni zahtjevi obrazovanju, kako ih je davne 1966. istaknuo i Adorno, razvoj uvjeta koji bi onemogućili pojavu bilo kakva barbarstva, razvoj uvjeta koji bi pogodovali i omogućili razvoj boljeg društva, onda se u obrazovanju treba vratiti autonomnom subjektu, emancipiranom samomislećem pojedincu. Zahtjev koji se stavlja obrazovanju, danas možda više nego ikada, razvoj je autorefleksije kako bi se raskrinkali oni mehanizmi koji pogoduju marginalizaciji, isključivanju svega drugog i drugačijeg, koji pogoduju generiranju nepravdi i snažnim polarizacijama u društvu, koji pogoduju jačanju i hranjenju predrasuda i generiraju krize diljem svijeta, koje pak za posljedicu imaju sve navedeno. Temeljni je zadatak obrazovanja stoga, razvoj multidimenzionalnog mišljenja, koje bi u sebi sadržavalo dimenzije kako kritičkog mišljenja tako i kreativnog i skrbnog mišljenja, kojega je pak glavna dimenzija empatija.

Iz svega je jasno vidljivo kako skrb, skrbno mišljenje i empatija mogu pomoći, ojačati potencijale svakog pojedinca, omogućiti razvoj skrbne paradigme koja bi pomogla u razvoju svijesti o drugačijima. Nadalje, empatija kao razumijevanje drugoga i kao glavna dimenzija i odrednica skrbi i skrbnog mišljenja, sama predstavlja brigu za iskustva i osjećaje druge osobe. Kao takva ona se smatra osnovom za razvoj zdravog pojedinca, a time i temeljem zdravog društva i razvoja moralnog djelovanja. Osjećaji i skrb po sebi potpomažu dubljem razumijevanju moralnih dilema i konflikata, što dalje pospješuje njihovo razrješavanje.

⁹¹ Isto, str. 157.

Cilj je skrbnog mišljenja postavljanje vrijednosti u samo mišljenje. Razmišljajući o nekom problemu ne možemo zaobići, a da ne promišljamo o vrijednostima koje se pojavljuju u tom problemu. Bez komponente brizi mišljenje je lišeno vrijednosti. Tako je skrbno mišljenje duboko promišljajuće mišljenje koje razjašnjava određeno mišljenje, pozicije i ispituje neki stav ili ponašanje.

Skrb i skrbno mišljenje kao jedna od dimenzija multidimenzionalnog mišljenja, razvijaju kod pojedinca ljubopitljivu znatiželju, kritičko mišljenje koje raskrinkava mehanizme manipulacije, zla i barbarstva. Razvijati empatiju i paradigmu skrbi koja ne isključuje nego uključuje, te je raskrinkava one društvene mehanizme, veze i silnice koji vežu ljude na temelju nekih značajki s kojima se mogu međusobno identificirati, ali na temelju čega se stvaraju elite, pojedine enklave i grupacije koje isključuju, marginaliziraju ili diskriminiraju drugačije od sebe. Upravo je zadaća i zadatak odgoja i obrazovanja takve mehanizme raskrinkavati i raditi da se ostvaruju drugačiji uvjeti koji će omogućiti promjene nužne za ostvarivanje pravednijeg, inkluzivnijeg i skrbnijeg društva u konačnici.

LITERATURA

- Adorno, Th., *Education after Auschwitz*, <https://josswinn.org/wp-content/uploads/2014/12/AdornoEducation.pdf>, datum pristupa 12. 2. 2019.
- Adorno, Th., „Theorie der Halbbildung”, u: ders.: *Gesammelte Schriften Band 8, Soziologische Schriften I*, 1959., str. 93 – 121.
- Arendt, H., *O zlu. Predavanja o nekim pitanjima moralne filozofije*, Naklada Breza, Zagreb 2006.
- Arendt, H., *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, The Viking Press, New York 1961.
- Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco 1972.
- Benard, B., *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland 1991.
- Bowden, P., *Caring*, Routledge, London 1997.
- Cho, D. K., “Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz?”, *Historical Materialism*, 17 (1/2009), str. 74–97.

- Ćurko, B., *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017.
- Davis, M. H., Franzoi, S. L., "Stability and change in adolescent selfconsciousness and empathy", *Journal of Research in Personality*, 25 (1/1991), str. 70-87.
- Feshbach, N. D., "Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations", *The Counseling Psychologist*, 5 (2/1975), str. 25-30.
- Engster, D., "Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care", *Hypatia*, 20 (3/2005), str. 50-74.
- Engster, D., "Care Ethics and Natural Law Theory: Toward an Institutional Political Theory of Caring", *The Journal of Politics*, 66 (1/2004), str. 113-135.
- Feshbach, N. D., "Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations", *The Counseling Psychologist*, 5 (2/1975), str. 25-30.
- Garcia, S. E., *The Association Between Empathy And Prosocial Story Themes And Internalizing Symptoms In Preschool-aged Children*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Georgiji, 2013.
- Hartman, J. L., Turner, M. G., Daigle, E. L., Exum, L. M., Cullen, F. T., "Exploring the gender differences in protective factors: implications for understanding resiliency", *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 53 (3/2009), str. 249-277.
- Ingall, C. K., "Critique: The Challenge to Believe in Schools", *Religious Education*, 92 (1997/4), str. 552-556.
- Kindlon, D., Thompson, M., *Odrastanje Kaina. Kako zaštititi emocionalni život dječaka*, ArtLogos, Zagreb 2002.
- Liessmann, K. P., *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2009.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Maglica, T., Jerković, D., „Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju“, *Školski vjesnik*, 63 (3/2014), str. 413-431.
- Maurović, I., *Otpornost adolescenata u dječjim domovima, doktorska disertacija*, Pravni Fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Zagreb 2015.
- Maurović, I., „Snage djece i mladih u riziku pri ulasku u sustav intervencija: specifičnosti s obzirom na spol“, *Kriminologija i socijalna integracija*, 19 (2/2011), str. 11-26.
- Mihić, J., Bašić, J., „Preventivne strategije – eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih“, *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3/2008), str. 445-471.
- Monbiot, G., "Testeria", *The Guardian*, 18. siječanj 2019.

- Mortari, L., "For a Pedagogy of Care", *Philosophy Study*, 6 (8/2016), str. 455-463.
- Nietzsche, F., „O budućnosti naših obrazovnih ustanova“, u: Kant, Schelling, Nietzsche, *Ideja univerziteta*, Globus, Zagreb 1991.
- Noddings, N., *The Challenge to Care in School – An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, New York 2005.
- Noddings, N., *Caring*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Noddings, N., "Two Concepts of Caring", Randall Curren (ur.), *Philosophy of Education*, Philosophy of Education Society, Urbana 1999.
- Noddings, N., *Starting at Home: Caring and Social Policy*, University of California Press, Berkeley 2002.
- Nussbaum, M., *The Therapy of Desire*, Princeton University Press, Princeton, New York 1996.
- Nussbaum, M., *Pjesnička pravda. Književna imaginacija i javni život*, Naklada Deltakont, Zagreb 2005.
- Petz, B., *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb 1992.
- Raboteg-Šari, Z., *Psihologija altruizma*, Alineja, Zagreb 1995.
- Roberts, W., Strayer, J., "Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior", *Child Development*, 67 (2/1996), str. 449-470.
- Platon, *Eutifron*, Zagreb: Matica hrvatska, Zagreb 1998.
- Sharp, A. M., "The Other Dimension of Caring Thinking", *Journal of Philosophy in Schools*, 1 (1/2014), str. 15-21.
- Sindik, J., „Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci“, *Život i škola*, 24 (2/2010), str. 65 – 90.
- Strayer, J., Roberts, W., "Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices", *Social Development*, 13 (2/2004), str. 229-254.
- Topping, A., Lyons, K., Weaver, M., "Gillette # MeToo razors ad on 'toxic masculinity' gets praise – and abuse", *The Guardian*, 15. siječnja 2019.
- Yahaya, A. i sur., "The Impact of Emotional Intelligence Element on Academic Achievement", *Archives Des Sciences*, 65 (4/2012), str. 2-17.
- Veža, K., *Povezanost emocionalne empatije, prosocijalnog i agresivnog ponašanja u ranoj adolescenciji*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagreb, 2006.

Web-stranice:

<http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm>

DARIJA RUPČIĆ KELAM

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of
Philosophy

SANDRA STEINER JELIĆ

Osijek

IVICA KELAM

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education

THE ROLE OF CARING THINKING AND EMPATHY IN EDUCATION

Abstract: Every serious educational system in contemporary times, have to consider and shape the form of learning to think and develop critical thinking. When we talk about education, then the ultimate purpose of educational activity should be the return to the subject, which means the development of an emancipated, autonomous individual, a critical thinker, and a self-conscious individual. By practicing (auto) reflection and critical thinking, we help the individual developing deep understanding and interpretation of the facts. According to Liessmann's definition of uneducation, which appears in its contemporary form as a form of halfeducation, which is the abandonment of the eagerness to understand the wholeness, we will emphasize the importance of the philosophical foundations of care and the need for the development of empathy as important phenomena in the building of the whole personality, the critical subject, and the possibility of changing the existing relationships within the society to which the educated individual tends to participate. We are asking whether we can be educated and empathized within the educational system to help understand the problem of the contemporary world and how it is to cope with the challenges the society is facing today.

Keywords: care, the concept of care in education, empathy in education, *Bildung*, emotions in education

Primljeno: 22.2.2019.

Prihvaćeno: 9.5.2019.