

Acta Iadertina



Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:

CSA - Sociological abstracts, San Diego, USA
CSA - Linguistics and Language Behavior Abstracts, San Diego, USA
EBSCO's SocINDEX, Ipswich, USA

SVEUČILIŠTE U ZADRU
UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA
Odjel za filozofiju i Odjel za pedagogiju

Acta Iadertina

II
2014

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ZADAR 2015.

IZDAVAČ / *Publisher*
Sveučilište u Zadru / *University of Zadar*
Mihovila Pavlinovića 1, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Josip Faričić (predsjednik / *Chair*), Valerija Barada, Vera Čubela Adorić, Serđo Dokoza,
Ivo Fabijanić, Vesna Grahovac-Pražić, Vera Graovac Matassi, Katarina Ivon, Stjepan Jagić,
Marija Jakovljević, Srećko Jelušić, Vesna Kalajžić, Marko Katić, Patrick Levačić, Morana Lukač,
Damir Magaš, Dražen Maršić, Marijana Matek Sarić, Zdenka Matek Šmit, Željka Matulina,
Bosiljka Mustać, Jozo Rogošić, Vani Roščić, Sanja Smodlaka Vitas, Valter Tomas,
Pavuša Vežić, Dijana Vican, Nikola Vuletić

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / *Editor in Chief*
Iris Tićac

IZVRŠNA UREDNICA / *Executive Editor*
Matilda Karamatić Brčić

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*
Slavica Bašić, Stjepan Jagić, Dijana Vican, Carlo Willman, Harm Paschen, Rozana Petani,
Jasmina Vrkić Dimić, Daliborka Luketić, Marija Buterin Mičić, Ana Marija Rogić,
Marko Vučetić, Nives Delija Treščec i Gottfried Kuenzlen

ADRESA UREDNIŠTVA / *Address*
Acta Iadertina časopis Odjela za filozofiju i Odjela za pedagogiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385 (0)23 200 – 513
e-mail: mkarama@unizd.hr
Homepage: www.unizd.hr/Acta

NAKLADA / *Edition*
300 primjeraka / 300 copies

TISAK / *Printed by*
Zrinski d.d. Čakovec

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / *Croatian Language Editor*
Renata Oštarić

UDK / *UDC*
Sveučilište u Zadru

GRAFIČKO OBLIKOVANJE / *Graphic design*
Ljubica Marčetić Marinović

RAČUNALNA OBRADA I PRIJELOM / *Layout*
Denis Gospić

ČASOPIS IZLAZI JEDNOM GODIŠNJE / *Published annually*

ISSN 1845-3392

KAZALO / CONTENTS

DIJANA FRANČEŠEVIĆ, JOŠKO SINDIK Odnos doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i obilježja posla odgajateljica predškolske djece <i>The Relationship between the Experience of Job Burn-Out, Emotional Competence and Job Characteristics of Preschool Children's Teachers</i>	I-2 I
MATILDA NIKOLIĆ, FANIKA IVAKOVIĆ Učinak u različito kompleksnim kognitivnim zadacima u stresnim uvjetima <i>Efficiency in Cognitive Tasks with Varying Degrees of Complexity under Stressful Conditions</i>	23-33
VIŠNJA PERIN, MARIA SANTINI, KRISTINA KAURINOVIĆ Profesionalno usmjeravanje odraslih i njegova primjena u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj <i>Implementation of Vocational Guidance Services for Adults in Croatia, Austria and Finland</i>	35-47
ANA MARIJA ROGIĆ Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija <i>Die Bedeutung des Lebenslangen Lernens im Rahmen Internationaler Organe und Organisationen</i>	49-67
MARKO VUČETIĆ Metafizički egzistencijalizam i egzistentni subjekt <i>Metaphysical Existentialism and the Existing Subject</i>	69-81
JURE ZOVKO Obrazovanje u kontekstu Hegelove „druge prirode” <i>Education in the Context of Hegel's „Second Nature“</i>	83-94
Upute autorima	95-97

ODNOS DOŽIVLJAJA SAGORIJEVANJA U RADU, EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I OBILJEŽJA POSLA ODGAJATELJICA PREDŠKOLSKE DJECE

DIJANA FRANČEŠEVIĆ
Dječji vrtić „Kustošija“, Zagreb
Kindergarten „Kustošija“, Zagreb

JOŠKO SINDIK
Institut za antropologiju, Zagreb
Institute for Anthropological Research, Zagreb

UDK: 373.211.24:159.942
373.211.24:159.923.2

Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 12. XII. 2014.

Cilj istraživanja bio je pronaći povezanost između sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i dvije karakteristike posla: socijalne podrške na poslu te mogućnosti kontrole na poslu. Ispitali smo uzorak od 112 odgajateljica četiri zagrebačka dječja vrtića. Nastojali smo utvrditi povezanost između: doživljaja sagorijevanja u radu i emocionalne kompetencije; emocionalne kompetencije i dvije karakteristike posla (socijalne podrške na poslu te mogućnosti kontrole na poslu); doživljaja sagorijevanja u radu i navedene dvije karakteristike posla. Koristili smo instrumentarij: Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla te Upitnik emocionalne kompetencije UEK-45. Rezultati su pokazali da nema statistički značajne povezanosti između emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu, kao ni između emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu). Pronašli smo statistički značajnu pozitivnu povezanost između doživljaja sagorijevanja u radu i navedenih karakteristika posla. Međutim, ključno je napomenuti da su sve pronađene statistički značajne povezanosti zapravo vrlo niske.

KLJUČNE RIJEČI: *mogućnost kontrole na poslu, odgajateljice, povezanost, socijalna podrška*

1. UVOD

Doživljaj sagorijevanja u radu uvjetovan je karakteristikama posla odgajateljica predškolske djece, ali i njihovim karakteristikama ličnosti te stručnim i emocionalnim kompetencijama. Stoga nam uvid u odnos doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i obilježja posla može pružiti važne informacije za prevenciju doživljaja sagorijevanja na poslu putem edukacije o emocionalnim vještinama ili, jednostavno, promjene radnog ustroja u dječjem vrtiću.

Budući da su specifičnosti odgajateljskog posla svakodnevna izloženost višestrukim interakcijama i odnosima, i to s djecom različite razvojne razine te odraslima (roditelji,

kolege, nadređeni), odgajatelj mora posjedovati određene kompetencije u ophođenju s ljudima, ali i znati upravljati svojim emocijama. Sve navedene aspekte pokriva koncept emocionalne kompetencije. Nadalje, odgajatelji koji doživljavaju posao kao prijeteći, prenaporan i stresan imaju više zdravstvenih problema, češće izostaju s posla, manje su zadovoljni poslom te su općenito manje posvećeni radu, a sve navedeno odražava se i na samu djecu. Stoga je, s ciljem poduzimanja odgovarajućih intervencija u radu s odgajateljima, nužno razumjeti izvor stresa i opterećenosti poslom.

1.1. DOŽIVLJAJ SAGORIJEVANJA U RADU

Stanje stresa na radnom mjestu može se opisati kao niz za pojedinca štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija na situacije u kojima zahtjevi posla nisu u skladu s njegovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama (Sauter i sur., 1997). Izvori profesionalnog stresa mogu biti *unutrašnji* i *vanjski* (Ajduković, 1996). Unutrašnji izvori stresa prvenstveno ovise o pojedincu, a očituju se kao nerealna očekivanja od posla i od sebe, potreba za stalnom i potpunom kontrolom situacije, pretjerana vezanost za posao i osjećaj pojedinca da snosi svu odgovornost, ne delegiranje poslova drugima te pretjerana upornost i rigidnost u postizanju cilja po bilo koju cijenu. Vanjski izvori profesionalnog stresa povezani su s radnim uvjetima, organizacijom rada i odnosima s drugim ljudima (Škrinjar, 1994).

Fenomen stresa i ispitivanje stresnosti posla prosvjetnih radnika sve se češće izučavaju upravo s ciljem osiguravanja intervencije putem razumijevanja fenomena stresa u odgojno-obrazovnim pozivima. Tako u modelu nastavnčkog stresa (Kyriacou, 1981) razlikuju dominantno fizičke stresore (npr. prevelik broj djece) od psiholoških (npr. loši odnosi s kolegama). Nadalje, kao glavne izvore stresa u nastavnika ili odgajatelja navode se rad s nemotiviranom djecom, održavanje discipline, vremenski pritisak i zatrpanost administrativnim poslom, suočavanje s promjenama, izloženost stalnoj procjeni od strane drugih osoba, odnosi s kolegama, samopoštovanje i status, administracija i upravljanje, konflikt uloga te slabi radni uvjeti (Kyriacou, 1981). Slično prepoznaju i Boyle i sur. (1995), koji ističu teškoće u provođenju discipline s djecom, probleme u organizaciji vremena, prepoznavanje profesionalnih potreba i slabe odnose s kolegama. U pregledu istraživanja o stresu odgajatelja i nastavnika, Friedman (2000) pak ističe konflikt uloga, vremenske zahtjeve, velike odjele, problematičnu djecu, loše odnose među kolegama i neodgovarajuće radne uvjete. Ipak, bitno je napomenuti da razina stresa koju doživljava pojedini odgajatelj ovisi o njegovim osobinama ličnosti, vrijednostima, vještinama i okolnostima. Hoće li nešto biti izvor stresa nastavniku ili odgajatelju ovisi o njegovoj procjeni rizika te o procjeni osobnih resursa u suočavanju sa stresom.

Jedna od najnepovoljnijih posljedica dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu (Ajduković, 1996), koja nastaje kao reakcija na kronične izvore stresa u radu, upravo je sagorijevanje na poslu. Njegovi najčešći znaci su: osjećaj tjelesne i emocionalne iscrpljenosti, gubitak osjećaja osobne vrijednosti, negativizam, gubitak zanimanja za suradnike, cinizam i neosjetljivost, osjećaj bespomoćnosti, razdražljivost i niska tolerancija na frustraciju, srdžba, neprijateljstvo, sumnjičavost, rigidnost i neprilagodljivost, povlačenje u društvenim odnosima, učestaliji sukobi i agresivni ispadi, povećana upotreba alkohola, duhana, stimulirajućih sredstava i lijekova, izostajanje s posla, osjećaj opće slabosti, učestalo

pobolijevanje, preosjetljivost na podražaje, komunikacijske poteškoće, gubitak seksualnog interesa i nastanak seksualnih problema te tjelesni simptomi (glavobolje, bolovi u leđima, poteškoće disanja, spavanja i prehrane, gastrointestinalni poremećaji).

Bitno je znati da se sagorijevanje na poslu odvija postupno. Prvo se javljaju prevelika očekivanja i idealizacija posla, a manifestiraju kao entuzijizam i potpuna posvećenost poslu, visok stupanj energije, pozitivni i konstruktivni stavovi te dobro postignuće. Zatim se javlja početno nezadovoljstvo poslom i prvi znakovi sagorijevanja: tjelesni i mentalni umor, frustriranost i gubitak nekih ideala te smanjenje radnog morala. Povećavaju se dosada i teškoće u komunikaciji s kolegama, dolazi do povlačenja i izolacije te intenzivnijih znakova stresa: izbjegavanje kontakta sa suradnicima, veće komunikacijske poteškoće, srdžba i neprijateljstvo spram okoline, negativizam, depresija i druge emocionalne poteškoće, nesposobnost da se misli i koncentrira, tjelesna i mentalna iscrpljenost te veći broj psihosomatskih teškoća. U konačnici može doći do apatije i gubitka interesa uz ozbiljno produbljivanje znakova stresa: niskog osobnog i profesionalnog samopoštovanja, kroničnog izostajanja s posla, stalnih negativnih osjećaja vezanih uz posao, potpuni cinizam, nesposobnost komuniciranja s drugim osobama, depresija i tjeskobnost te, na kraju, napuštanje posla (Ajduković, 1996).

Jedna od najpoznatijih istraživačica fenomena sagorijevanja u SAD-u, Christina Maslach, navodi tri osnovne dimenzije ili faze sagorijevanja: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjeno osobno postignuće, koji se pojavljuju kod pojedinaca koji rade s ljudima (Auerbach i Gramling, 1998). Emocionalna iscrpljenost odnosi se na osjećaj nemogućnosti davanja drugima – emocionalno iscrpljena osoba ima osjećaj da su njeni emocionalni resursi osiromašeni ili oslabljeni, što rezultira gubitkom energije i slabošću. Depersonalizacija znači ravnodušan i bezosjećajan odnos prema osobama koje primaju pomoć, tj. mentalno distanciranje, što može prerasti i u neosjetljivo ili neprilagođeno ponašanje prema klijentima i povlačenje od njih. Smanjeno osobno postignuće odnosi se na opadanje osjećaja kompetencije i uspješnog postignuća u radu s ljudima, što vodi gubitku samopoštovanja i depresiji (Auerbach i Gramling, 1998).

Nadalje, Kaliath i Beck (2001) navode da je emocionalna iscrpljenost srž doživljavanja sagorijevanja u radu, te je snažno povezana s ostalim komponentama sagorijevanja. Maslach i Jackson (1981) smatraju da je depersonalizacija obrambeni odgovor, odnosno način na koji se pojedinac snosi s emocionalnom iscrpljenošću kada ostali načini suočavanja nisu dostupni. Uz to, nezadovoljstvo osobnim postignućem proizlazi dijelom iz depersonalizacije tako da osobe doživljavaju negativne osjećaje prema sebi, osjećaju da su pod stresom, kao što osjećaju i krivnju za način na koji su mislili ili se ponašali prema drugima, što dovodi do osjećaja smanjenog osobnog postignuća. Takvi pojedinci osjećaju da njihov trud ne dovodi do rezultata te se prestaju truditi.

Primjenom metode dnevnika i analize sadržaja na temelju iskaza nekoliko odgajatelja, Kelly i Berthelsen (1997) zaključuju kako su vremenski pritisak, zadovoljenje potreba djece, suočavanje s poslovima izvan svoje profesionalne domene, zadovoljenje osobnih potreba, interakcija s roditeljima djece u vrtiću, interpersonalni odnosi te stalne prilagodbe promjenama predškolskog kurikulumu dominantna područja koje odgajatelji smatraju stresnima.

U odnosu na navedeno te kako bi se prevenirao doživljaj sagorijevanja u radu, potrebno je poboljšati sposobnosti odgajatelja da se suočavaju sa stresnim situacijama putem interaktivnih edukacija o prirodi stresa, kao i učenjem vještina čija bi primjena trebala reducirati stres i pospješiti suočavanje sa stresom. Na taj se način može djelovati na poboljšanje zadovoljstva poslom te na kvalitetu izvođenja odgojno-obrazovnog procesa.

1.2. EMOCIONALNA KOMPETENCIJA

Kao konstrukt, emocionalna je inteligencija prvi put operacionalizirana od strane Saloveya i Mayera (1990), a definirali su je kao sposobnost opažanja, asimilacije, razumijevanja i upravljanja emocijama (Mayer i Salovey, 1990), tj. sposobnost brzog zapažanja procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama; te sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja (Takšić i sur., 2006). Također razlikuju četiri strukturalne razine, tj. grane sposobnosti u konstrukt emocionalne inteligencije:

- 1) refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja (D razina)
- 2) razumijevanje i analiza emocija: upotreba emocionalnih znanja (C razina)
- 3) emocionalna facilitacija mišljenja ili misaona asimilacija emocija (B razina)
- 4) percepcija, procjena i izražavanje emocija (A razina).

Razina A je na najmanjoj razini složenosti psiholoških procesa, a razina D na najsloženijoj. Svaka od njih definirana je s još četiri sposobnosti nižeg hijerarhijskog reda. Emocionalno inteligentnije osobe trebale bi brže i u većem broju i mjeri svladati navedene razine sposobnosti (Mayer i Salovey, 1990).

Razina A (percepcija, procjena i izražavanje emocija) predstavlja najjednostavniju emocionalnu sposobnost pomoću koje pojedinac zapaža koje se emocije kriju iza nečijeg fizičkog stanja, te vlastitog i tuđeg osjećaja i razmišljanja (A1). Također, pojedinac je u određenoj mjeri sposoban prepoznati emocije u umjetničkim djelima (A2) te u drugim živim i neživim objektima. Uz sposobnost da manje ili više precizno izrazi svoje emocije, pojedinac putem njih izražava i potrebe vezane uz te osjećaje (A3). Sposobnost razlikovanja iskrenih od lažno izraženih emocija omogućava pojedincu da spriječi manipulaciju od strane drugih osoba lažnim izražavanjem emocija (A4) (Mayer i Salovey, 1990).

Razina B (emocionalna facilitacija mišljenja) odnosi se na načine na koji emocije mogu pospješiti intelektualno funkcioniranje. Naime, fokusiranjem pažnje na određeni događaj (B1) emocije pomažu boljem pamćenju tog događaja i time efikasnijoj procjeni slične situacije koja se u životu može ponoviti. Salovey i Mayer (1990) navode kako emocionalno inteligentna osoba pri planiranju svog djelovanja stvara u glavi „zamišljeno emocionalno kazalište“ u kojem generira, manipulira i provjerava moguće ishode svojih odluka. Što ovaj sustav bolje funkcionira, to će osoba biti u stanju pronaći one strategije djelovanja koje će biti najbolje za ostvarenje njenih ciljeva (B2). Sposobnost pojedinca da mijenja svoja emocionalna raspoloženja pomaže mu da neki problem sagleda iz različitih perspektiva, što povećava vjerojatnost nalaženja rješenja (B3). Istraživanja su

pokazala da emocije direktno utječu na kvalitetu misaonih procesa. Primjerice, sreća poboljšava efikasnost induktivnog rezoniranja i kreativnog djelovanja, za razliku od tužnih raspoloženja koja su pogodnija za rješavanje zadataka koji zahtijevaju analitičko mišljenje (B4) (Mayer i Salovey, 1990).

Razina C odnosi se na sposobnost razumijevanja emocija i primjenjivanja emocionalnog znanja. Pojedinaac treba biti u stanju razlikovati emocije: imenovati potpuno različite emocije ili razlikovati istu emociju prema njezinom intenzitetu (npr. razlika između sviđati se i voljeti, ljutnje i bijesa i sl.). Emocionalno inteligentnije osobe imaju istančaniji osjećaj za ovakvu vrstu osjetljivosti (C1). Sposobnost da se pronikne u uzrok nastanka neke emocije (C2) preduvjet je za razumijevanje mnogostrukih osjećaja (C3). Sposobnost pojedinca da prepozna tijek razvoja neke emocije i prijelaza iz emocije u emociju (C4) preduvjet je mogućnosti da se efikasno upravlja takvim emocijama (Mayer i Salovey, 1990).

Razina D (refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja) predstavlja najsloženiju razinu emocionalne inteligencije i omogućava pojedincu da svjesno upravlja vlastitim emocijama te tako doprinese vlastitom emocionalnom i intelektualnom napretku. Preduvjet efikasnog upravljanja vlastitim emocijama je spremnost na otvorenost prema emocijama, ugodnim ili neugodnim (D1). A ako se neka emocija procijeni nekorisnom, također je potrebno imati sposobnost odvajanja od iste (D2). Stoga emocionalna sposobnost navedena u okviru odjeljka D2 zahtijeva ispravnu procjenu korisnosti, a potom na osnovi tih informacija i sposobnost odvajanja ili uživanja u neko emotivno stanje. S rastom i razvojem pojedinca poboljšava se i njegova sposobnost refleksivnog praćenja emocija (Mayer i Salovey, 1990).

Za razliku od tradicionalnog shvaćanja – u kojemu emocije dezorganiziraju i ometaju uspješnu i racionalnu mentalnu aktivnost – u suvremenom emocije mogu, ako se njima ispravno upravlja, pokrenuti i poboljšati racionalno gledanje pojedinca, što djeluje na povećanje motivacije za rješavanje problema za koji je neophodno racionalno rezoniranje (Mayer i Salovey, 1990). Nadalje, refleksivna regulacija emocija će poboljšati socijalnu adaptaciju, omogućiti smirivanje nakon stresnih emocija i ublažavanje stresnih emocija kod drugih ljudi (Roberts i sur., 2003).

U svezi s navedenim je i emocionalna kompetencija, koju Goleman (1998) definira kao naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji koja rezultira izvrsnom izvedbom na poslu. Emocionalna inteligencija se promatra kad osoba pokazuje kompetencije koje sadrže samosvijest, samoupravljanje, socijalnu svijest i socijalne vještine u pravo vrijeme i na pravom mjestu u dovoljnoj mjeri da bi bile učinkovite u danoj situaciji (Jayan, 2006), pa stoga koncept emocionalne kompetencije pokazuje koliko je od tog potencijala preneseno u poslovne sposobnosti, iako emocionalna kompetentnost osobe ne mora uvijek točno preslikavati razinu njezine emocionalne inteligencije (Takšić i sur., 2006).

Istraživanja pokazuju da se emocionalna kompetencija razvija u funkciji dobi i iskustva (Takšić i sur., 2006). Naprimjer, ispitujući relaciju između godina iskustva u zdravstvenom radu i emocionalne kompetencije na australskom uzorku medicinskih sestara, Humpel i sur. (2001) dobili su značajnu povezanost između emocionalne kompetencije i godina iskustva. Sestre sa šest i više godina iskustva pokazivale su više razine emocionalne kompetencije. Nadalje, ova je tendencija bila naglašenija za ženske ispitanike nego za muške. Također, u istraživanju koje se bavilo odnosom emocionalne kompetencije i

mentalnog zdravlja (mjereno s tri varijable: depresija, beznađe i suicidalne ideacije), emocionalna je kompetencija bila važan moderator između stresa i mentalnog zdravlja (Ciarrochi i sur., 2000). Dosljedni su rezultati i u pogledu smjera povezanosti i zadovoljstva međuljudskim odnosima: osobe s većim rezultatima na skali emocionalne kompetencije bile su zadovoljnije međuljudskim odnosima, a ova povezanost ostala je značajna i nakon parcijalizacije efekata osobina ličnosti i verbalne inteligencije (Lopez i sur., 2003).

Tijekom zadnjih desetljeća vidljivo se povećava interes za programima koji se bave razvijanjem emocionalnih i socijalnih vještina, poput donošenja odluka, komunikacijskih vještina, prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija, nošenja s emocijama na primjeren način, upravljanje vlastitim ponašanjem i sl. Takav interes proizlazi iz potrebe za unapređenjem različitih aspekata socijalnog (veća socijalna podrška i sl.) i mentalnog zdravlja (veće zadovoljstvo životom, manja depresivnost i sl.). Istraživanja pokazuju da se trening razvoja emocionalne kompetencije pokazuje korisnim u smanjenju stresa te unapređenju menadžerskih sposobnosti (Takšić i sur., 2006) te su dobivene pozitivne povezanosti emocionalne inteligencije s konstruktima poput sreće, samopoštovanja, samoeфикаsnosti, optimizma, nade, zadovoljstva životom, lokusa kontrole i dr. (Furr, 2005).

1.3. DOŽIVLJAJ SAGORIJEVANJA U RADU I EMOCIONALNA KOMPETENCIJA

Budući da se danas uvode mnoge promjene u odgojnoobrazovnom procesu, a za mnoge zaposlenike posao postaje zahtjevniji i kompleksniji, veća je i vjerojatnost pojave doživljaja stresa. Općenito, s povećanom razinom poslovnih zahtjeva, povećava se i doživljaj stresa te posljedično i vjerojatnost doživljaja sagorijevanja.

Budući da se neki od faktora koji izazivaju stres u odgajateljskom poslu ne mogu otkloniti i kako bismo negativni utjecaj opisanih faktora izbjegli (ili barem ublažili), nužno je utjecati na promjenu percepcije stresnih situacija kod odgajatelja razvijanjem određenih vještina koje će služiti kao moderatori između stresne situacije i percipiranog stresa te utvrditi koje vještine mogu poslužiti kao ublaživači stresa.

Mnoga istraživanja pokazuju da je upravo emocionalna kompetencija jedan od tih faktora između stresne situacije i percepcije stresa, koji potencijalno djeluje u poželjnom smjeru, dakle, reduciraju doživljeni stres (Jordan i sur., 2002; Abraham, 2000; Slaski i Cartwright, 2003). Naime, niska razina emocionalne kompetencije povezana je s naglašenijim doživljajem negativnih emocionalnih reakcija na nesigurnost posla i s usvajanjem negativnih strategija suočavanja sa stresom, a pojedinci s većom emocionalnom kompetencijom uspješnije će se nositi sa stresom, odnosno opterećenošću poslom (Schutte i sur., 1998). Emocionalna kompetencija određuje i kvalitetu komunikacije, kao i kvalitetu odnosa sa djecom, kolegama te nadređenima. Takve su osobe otvorenije za vlastite emocije i emocije drugih te sposobne pojačavati pozitivne emocije i umanjivati negativne bez umanjivanja ili prenaglašavanja informacija koje prenose emocije. Također ostavljaju dojam stabilne i sposobne osobe, što, prema našim očekivanjima, može imati pozitivan efekt na međuljudske odnose, uključujući i razinu primanja podrške od strane kolega i nadređenih.

Nadalje, emocionalno kompetentni pojedinci u manjoj su mjeri fiksirani na ograničenja, a u većoj nalaze prilike za djelovanje, što im daje percepciju veće mogućnosti kontrole na poslu. Manja mogućnost kontrole na poslu vodi do veće vjerojatnosti doživljaja stresa, a na duže staze i sagorijevanja u radu (Demerouti i sur., 2001). Istraživanja također pokazuju da je izostanak socijalne podrške na poslu povezan s doživljajem sagorijevanja u radu (Živčić Bećirević i Smojver-Ažić, 2005). Budući da su pojedinci koji imaju visok doživljaj sagorijevanja u radu često neprijateljski nastrojeni prema drugima, imaju ispade agresije i sl., očekujemo da će i u ovom istraživanju doživljaj sagorijevanja i percipirana socijalna podrška biti povezani u negativnom smjeru (veća socijalna podrška – manji doživljaj sagorijevanja). Sukladno navedenom, pretpostavljamo značajnu povezanost emocionalne kompetencije, doživljaja sagorijevanja u radu, percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu.

Glavni cilj ovoga rada odnosi se na ispitivanje povezanosti između emocionalne kompetencije te obilježja vezanih uz posao: doživljaja sagorijevanja u radu te nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu).

U skladu s ciljem istraživanja formulirani su sljedeći podciljevi:

- 1) Ispitati povezanost emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu. (Pretpostavili smo da je veći stupanj emocionalne kompetencije povezan s manjim doživljajem sagorijevanja u radu.)
- 2) Ispitati povezanost emocionalne kompetencije i dvije karakteristike posla, socijalne podrške na poslu te mogućnosti kontrole na poslu. (Pretpostavili smo da je veći stupanj emocionalne kompetencije povezan s većom percipiranom socijalnom podrškom na poslu te doživljenom mogućnosti kontrole na poslu.)
- 3) Ispitati povezanost doživljaja sagorijevanja u radu i dvije karakteristike posla, socijalne podrške na poslu te mogućnosti kontrole na poslu. (Pretpostavili smo da je veći doživljaj sagorijevanja u radu, povezan s manjom percipiranom socijalnom podrškom na poslu te doživljenom mogućnosti kontrole na poslu.)

2. METODA

2.1. SUDIONICE

U istraživanju je sudjelovalo 112 odgajateljica, zaposlenica četiri dječja vrtića u gradu Zagrebu (DV Kustošija, DV Jarun, DV Siget i DV Botinec). Zbog nepotpuno ili nepravilno ispunjenih upitnika, u konačnu obradu rezultata uvršteni su rezultati 101 sudionice (sve su ženskog spola), dobi u rasponu između 22-60 godina. Uzorak ispitanika je odabran je na način da je svim odgajateljicama u navedenim vrtićima ponuđena mogućnost sudjelovanja u istraživanju, a u finalni uzorak ušle su one koje su dobrovoljno pristale na popunjavanje upitnika.

2.2. VARIJABLE I INSTRUMENTI

U Tablici 1. dan je pregled svih varijabli u istraživanju.

Tablica 1. Varijable u istraživanju

Konstrukt	Simbol	Varijable	Mjerni instrument	Broj čestica
Emocionalna kompetencija	SURE	Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija	UEK-45	15
	SIIE	Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija	UEK-45	14
	SUE	Sposobnost upravljanja emocijama	UEK-45	16
Socijalna podrška na poslu	SP	Socijalna podrška na poslu	Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla- <i>Osobine posla</i>	6
Mogućnost kontrole na poslu	KP	Mogućnost kontrole na poslu		3
Doživljaj sagorijevanja u radu	EI	Emocionalna iscrpljenost	Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla- <i>Opterećenost poslom</i>	9
	NOP	Nezadovoljstvo osobnim postignućem		6
	D	Depersonalizacija		8

2.2.1. TEST EMOCIONALNE KOMPETENTNOSTI (UEK-45)

UEK-45 je skraćena verzija Upitnika emocionalne inteligencije UEK-136 (Takšić, 1998), konstruiranog po modelu Mayera i Saloveya (1990). Skala upitnika emocionalne kompetentnosti procjenjuju ono što se u literaturi često naziva emocionalna inteligencija kao osobina ličnosti. Ipak, zbog čestih prigovora da se inteligencija može mjeriti jedino testovima sposobnosti, Takšić se odlučio za sintagmu „emocionalna kompetentnost“ (Takšić i sur., 2006). Upitnik sadrži 45 čestica, podijeljenih u tri supskale koje procjenjuju: sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (15 čestica), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (14 čestica) te sposobnost upravljanja emocijama (16 čestica). Svaka supskala sadrži tvrdnje za koje ispitanik procjenjuje na skali Likertova tipa od 1 do 5 u kojoj se mjeri odnose na njega osobno, pri čemu 1 znači da se navedena tvrdnja uopće ne odnosi na njega, a 5 da se tvrdnja u potpunosti odnosi na njega. Veći rezultat ukazuje na veću razinu emocionalne kompetencije, odnosno (na pojedinim supskalama) na veću sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, veću sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te veću sposobnost upravljanja emocijama. Ukupan rezultat svakog ispitanika za pojedinu supskalu Skale emocionalne kompetencije dobiven je dijeljenjem sume rezultata čestica pojedine supskale s brojem čestica koje čine pojedinu supskalu.

Do sada je skalom ispitano više od 7000 ispitanika različite dobi i spola te je prevedena na engleski, švedski, finski, portugalski, španjolski, japanski, slovenski i talijanski jezik. Psihometrijske karakteristike UEK-45 uglavnom su dobre, pa je tako pouzdanost cijelog upitnika u različitim uzorcima od 0,88 do 0,92. Pouzdanosti pojedinačnih skala također su prihvatljive. Tako je ona za Skalu sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija najveća i iznosi od 0,82 do 0,88. Za Skalu sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija iznosi

između 0,78 i 0,81, dok je nešto niža za Skalu sposobnosti upravljanja emocijama, gdje su dobivene vrijednosti od 0,68 do 0,72 (Takšić i sur, 2002). Korelacija između pojedinih supskala kreće se od 0,35 do 0,51, pa se ukupan rezultat može formirati kao mjera opće emocionalne kompetentnosti s pouzdanošću između 0,87 i 0,92.

U ovom istraživanju, za cijeli upitnik Cronbachov alpha iznosi 0,90. Za skalu sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija alpha iznosi 0,87, za skalu sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija alpha iznosi 0,84, za skalu sposobnosti upravljanja emocijama alpha iznosi 0,72.

2.2.2. UPITNIK ZA ISPITIVANJE PERCEPCIJE I DOŽIVLJAJA POSLA

Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla se sastoji od četiri dijela (Vizek-Vidović, Arambašić i Vlahović-Štetić, 1997, prema Bašić, 1999). Prvi je dio vezan uz *opće podatke* o ispitaniku (8 čestica). Drugi se dio odnosi na *osobine posla*, a sastoji se od skale za ispitivanje osobina posla Likertova tipa (od 1 – uopće nije točno do 4 – potpuno točno, odnosno od 1 – vrlo malo do 4 – jako puno, ovisno o sadržaju čestice) te jednog pitanja u kojem je potrebno rangirati tri glavna izvora nezadovoljstva i frustracije na poslu. Skala za ispitivanje posla (Vizek-Vidović, Arambašić i Vlahović-Štetić, 1997, prema Bašić, 1999) sadrži tri supskale, budući da je konstruirana u skladu s Karasekovim modelom zahtjevnosti/kontrolabilnosti posla za predviđanje doživljaja sagorijevanja u radu, a to su:

- a. supskala za ispitivanje psiholoških zahtjeva posla – tri čestice tipa „Moj posao...” i šest čestica obilježja posla;
- b. supskala za ispitivanje mogućnosti kontrole u radu – tri čestice tipa „Na svom poslu mogu...”;
- c. supskala za ispitivanje socijalne podrške u radu – tri čestice vezane uz nadređenog i tri vezane uz kolege na poslu kao izvore socijalne podrške.

Treći se dio odnosi na *Opterećenost poslom* i sastoji od kategorizacije prethodno navedenih znakova stresa na emocionalne, kognitivne, tjelesne i ponašajne znakove, zatim jednog pitanja o psihosomatskim smetnjama i oboljenjima te skale za ispitivanje doživljaja sagorijevanju radu (Maslach Burnout Inventory, Maslach i Jackson, 1986, prema Živčić-Bećirević i sur., 2005) adaptirane za našu populaciju. Skala je Likertova tipa i sadrži 23 čestice, a treba procijeniti njihovu istinitost (1 – nimalo istinita, 2 – pomalo istinita, 3 – prilično istinita, 4 – potpuno istinita). Skala za ispitivanje doživljaja sagorijevanja u radu sastoji se od tri supskale koje treba razmatrati zasebno (Živčić-Bećirević i sur., 2005), a to su emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i nezadovoljstvo osobnim postignućem.

Četvrti dio odnosi se na *Očekivanja od posla* i sastoji od Skale za ispitivanje mogućnosti zadovoljenja očekivanja od posla te jednog pitanja o izvorima zadovoljstva na poslu. Skala je Likertova tipa i sadrži 20 čestica tipa: „U kojoj mjeri na svom poslu možete...”, u rasponu od 0 – nije mi važno do 4 – važno mi je i potpuno mogu ostvariti.

Za potrebe ovog rada korišteni su podatci dobiveni na supskalama za ispitivanje mogućnosti kontrole i percipirane socijalne podrške u radu, kao i skali za ispitivanje doživljaja sagorijevanja u radu te njenim supskalama. Ukupan rezultat svakog ispitanika za pojedinu supskalu Skale za ispitivanje doživljaja sagorijevanja u radu dobiven je, kao i u slučaju supskala emocionalne kompetencije, dijeljenjem sume rezultata čestica pojedine supskale s brojem čestica koje čine pojedinu supskalu.

Pouzdanost je provjerena Cronbach alpha koeficijentom unutarnje konzistencije. Dobiveni koeficijenti pouzdanosti su zadovoljavajući za skalu doživljaja sagorijevanja u radu ($GOS - \alpha = 0.88$) te njene supskale: emocionalna iscrpljenost ($EI - \alpha = 0.85$), depersonalizacija ($D - \alpha = 0.59$) i nezadovoljstvo osobnim postignućem ($NOP - \alpha = 0.70$). Pouzdanost je vrlo visoka jedino za skalu za ispitivanje doživljaja sagorijevanja u radu te za supskalu emocionalne iscrpljenosti. Za neke karakteristike posla, nezadovoljstva osobnim postignućem ($\alpha = 0.70$) i mogućnost kontrole na poslu ($\alpha = 0.62$) dobiveni koeficijenti pouzdanosti su relativno niski, dok je kod skale percipirane socijalne podrške ($\alpha = 0.49$) pouzdanost ispod zadovoljavajuće razine pouzdanosti.

2.3 POSTUPAK

Primjene upitnika su provedene na stručnim aktivima vrtića (u svakom vrtiću u dva navrata), pri čemu je rezultate prikupljao isti ispitivač. Primijenjena su 2 upitnika – Upitnik emocionalne kompetencije (UEK-45) (Takšić, 2002) i Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla (Vizek-Vidović, Arambašić i Vlahović-Štetić, 1997, prema Bašić, 1999). Redoslijed ispunjavanja upitnika je variran kako bi se izbjegao učinak redoslijeda.

Sudionicama je priopćeno da će sudjelovati u istraživanju te da se žele ispitati neka njihova mišljenja i osjećanja. Također im je rečeno da će ispunjavati dva upitnika, da za vrijeme ispitivanja budu usmjerene na rješavanje upitnika, da je ispitivanje anonimno te da stoga uistinu mogu napisati ono što misle ili osjećaju, bez straha da će netko imati uvid u njihove odgovore. Sugerirano im je da umjesto imena i prezimena na oba upitnika napišu istovjetnu šifru. Uz svaki upitnik bila je pročitana odgovarajuća uputa i naglašeno da slobodno postave pitanja u slučaju nejasnoća.

2.4 METODE STATISTIČKE ANALIZE

Obrada rezultata provedena je primjenom statističkog programa *Statistical Program for Social Scientists 11* (SPSS 11). Za potrebe opće deskripcije rezultata izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata, a za testiranje normaliteta distribucije korišten je Kolmogorov-Smirnovljev test (K-S). Premda je u analizi testiranje normaliteta distribucije utvrđeno da varijable sagorijevanja na poslu statistički značajno odstupaju od Gaussove krivulje (Tablica 2.), svejedno smo u daljnjim analizama koristili parametrijske metode analize podataka, budući da je ispitani uzorak ispitanika dovoljno velik, a distribucije nisu bimodalne, odnosno približno su simetrične (Petz, 2002). Korelacija između varijabli unutar istih skupova (interkorelacije unutar skupova dimenzija emocionalne kompetencije, doživljaja sagorijevanja na poslu, te dvije karakteristike posla) izračunata je primjenom Pearsonova koeficijenta korelacije.

Pouzdanost Upitnika emocionalne kompetencije (UEK-45) i Upitnika za ispitivanje percepcije i doživljaja posla odredit će se na temelju koeficijenta Cronbach alpha. Kao osnovu za tumačenje dobivenih koeficijenata pouzdanosti, korišten je kriterij koji je predložio Nunnally (1978), koji sugerira da je dovoljan stupanj pouzdanosti potreban da bi se neki mjerni instrument koristio u istraživanjima ličnosti onaj koji varira u rasponu od 0,50 do 0,80. S druge strane, za primjenu u praksi nužna je puno viša razina pouzdanosti,

od 0,90 na više, npr. u psihodijagnostičke svrhe (Nunnally, 1978). Dakle, za sve supskale, kao i za cijeli upitnik, koeficijent pouzdanosti razine koja se smatra zadovoljavajućom za upitnike ličnosti (Nunnally, 1978).

Kanoničkom korelacijskom analizom utvrdit će se povezanosti između skupa dimenzija emocionalne kompetencije, doživljaja sagorijevanja na poslu te dvije karakteristike posla (mogućnosti kontrole na poslu i percipirane socijalne podrške). Zbog dobivanja detaljnijeg uvida u povezanost pojedinih dimenzija skupova varijabli izračunate su kroskorelacije (Pearsonovi koeficijenti korelacije).

3. REZULTATI

Izračunati su osnovni deskriptivni pokazatelji za skale emocionalne kompetencije, skale za ispitivanje doživljaja sagorijevanja u radu, skale percipirane socijalne podrške i skale mogućnosti kontrole na poslu (Tablica 2.).

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji (emocionalna kompetencija, doživljaj sagorijevanja u radu, osjećaj kontrole na poslu i percipirane socijalne podrške)

<i>Skale</i>	min.	max.	M	s.d.	Kolmogorov-Smirnov Test
Generalna emocionalna kompetencija	3	4,78	3,76	0,33	0,84
Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija	2,8	4,93	3,65	0,40	0,68
Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija	3	4,79	3,84	0,42	0,79
Skala sposobnosti upravljanja emocijama	3	4,69	3,81	0,35	1,15
Generalni doživljaj sagorijevanja	1	2,61	1,49	0,32	1,69**
Depersonalizacija	1	2	1,23	0,23	2,24**
Nezadovoljstvo osobnim postignućem	1	2,83	1,51	0,40	1,81**
Emocionalna iscrpljenost	1	3,56	1,72	0,49	1,48*
Mogućnost kontrole na poslu	1	4	2,88	0,62	1,11
Percipirana socijalna podrška	2	4	3,25	0,67	1,31

Legenda: Kolmogorov-Smirnov Test – * značajan uz $p < 0,05$; ** značajan uz $p < 0,01$

Na osnovu dobivenih aritmetičkih sredina (Tablica 3.) vidljivo je da, od tri supskale emocionalne inteligencije, najveći rezultat odgajateljice ostvaruju na skali izražavanja i imenovanja emocija te na skali sposobnosti upravljanja emocijama. Također se može uočiti da su za sve tri supskale, kao i za generalnu emocionalnu kompetenciju, aritmetičke sredine poprilično visoke, odnosno kreću se između vrijednosti 3 i 4 na skali čiji je raspon od 1 do 5, pri čemu 1 znači „uopće ne“, a 5 „u potpunosti da“. Na osnovi toga može se pretpostaviti da postoji tendencija procjene odgajateljica prema višim vrijednostima (negativno asimetrična krivulja), što može ukazivati na visoku razinu emocionalne kompetencije kod odgajateljica, no također može biti produkt namjernog ili nenamjernog boljeg prikazivanja sebe u svrhu obmane sebe ili drugih.

Od tri faktora sagorijevanja, najnaglašenija je emocionalna iscrpljenost. Na osnovi rezultata ovog istraživanja, teško je govoriti koja je zapravo razina stresa kod ispitivanih odgajatelja, jer ne postoje norme koje bi omogućile takvo zaključivanje. Prosječni rezultati na sve tri supskale sagorijevanja kreću se između vrijednosti 1 i 2 na skali raspona od 1 do 4 (gdje 1 znači „uopće nije točno“, a 4 „potpuno točno“), što ukazuje na nizak i umjeren doživljaj sagorijevanja u radu odgajateljica.

Potom su izračunate interkorelacije između supskala emocionalne kompetencije, između supskala skale doživljaja sagorijevanja u radu te između skala nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i skale mogućnosti kontrole na poslu) (Tablica 3.).

Tablica 3. Interkorelacije generalne emocionalne kompetencije (GEK) te pripadnih supskala te interkorelacije generalnog doživljaja sagorijevanja u radu (GOS) i pripadnih supskala

<i>Skale</i>	GEK	SURE	SIIE	SUE
GEK	1	,846**	,849**	,870**
SURE		1	,543**	,612**
SIIE			1	,636**
SUE				1
<i>Skale</i>	GOS	D	NOP	EI
GOS	1	,604**	,864**	,913**
D		1	,487**	,311**
NOP			1	,665**
EI				1

Legenda: generalna emocionalna kompetencija (GEK), sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (SURE), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (SIIE), sposobnost upravljanja emocijama (SUE); generalni doživljaj sagorijevanja u radu (GOS), emocionalna iscrpljenost (EI), nezadovoljstvo osobnim postignućem (NOP), depersonalizacija (D)

Značajnost **p < 0.01

Najveću korelaciju s rezultatima na skali generalne emocionalne kompetencije ima supskala upravljanja emocija, potom supskala izražavanja i imenovanja emocija te zatim skala uočavanja i razumijevanja emocija (Tablica 3.). Na osnovi rezultata istraživanja može se zaključiti da su regulacija i upravljanje emocijama i impulsima, osobito onim neugodnima, u najvećoj mjeri povezani s emocionalnom kompetentnošću pojedinca. Sve supskale su značajno visoko povezane s generalnom emocionalnom kompetencijom, kao i međusobno (između 0,54 do 0,64), što je u prosjeku nešto viša povezanost u odnosu na povezanosti supskala između 0,35 i 0,51 (Takšić, 2006). Međutim, konstataciju o određenim razlikama u visini korelacija moramo uzeti s oprezom, jer su korelacije mjera koja je vrlo osjetljiva na broju ispitanika u određenom istraživanju. U oba slučaja, podatak da su pojedini aspekti emocionalne kompetencije pozitivno međusobno povezani, ukazuje na očekivanu činjenicu da je riječ o različitim aspektima istog konstrukta. Međutim, moguće je i da je veća povezanost između rezultata u supskalama emocionalne kompetencije u našem istraživanju ishod relativno homogenog uzorka odgajateljica, dok je u referentnom istraživanju (Takšić, 2006) istraživani slučajni uzorak ispitanika, različitih vrsta zanimanja.

3.1. POVEZANOST IZMEĐU EMOCIONALNE KOMPETENCIJE, KARAKTERISTIKA POSLA TE DOŽIVLJAJA SAGORIJEVANJA U RADU KOD ODGAJATELJICA

Potom smo izračunali kanoničke korelacije između dimenzija: emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu; karakteristika posla i emocionalne kompetencije te doživljaja sagorijevanja u radu i karakteristika posla. Međutim, utvrđene su i univarijatne unakrsne korelacije između pojedinih skala (dimenzija) svakog para karakteristika.

3.1.1. POVEZANOST IZMEĐU EMOCIONALNE KOMPETENCIJE TE DOŽIVLJAJA SAGORIJEVANJA U RADU KOD ODGAJATELJICA

Tablica 4. Kanonička korelacijska analiza - povezanost dimenzija: emocionalne kompetencije s doživljajem sagorijevanja u radu; emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla; nekih karakteristika posla s doživljajem sagorijevanja u radu

Kanonička korelacija	Kvadrat kanoničke korelacije	Hi ² -test	Stupnjevi slobode	Povezanost skupova varijabli
0,284	0,081	10,923	9	emocionalna kompetencija - doživljaj sagorijevanja u radu
0,300	0,090	11,610	6	emocionalna kompetencija – neke karakteristike posla
0,401	0,161	17,513**	6	doživljaj sagorijevanja u radu – neke karakteristike posla

Legenda: **p < 0.01

Dobiveni rezultati kanoničke korelacijske analize ukazuju na unaprijed očekivanu statistički značajnu povezanost jedino između skupa varijabli doživljaja sagorijevanja u radu i skupa varijabli nekih karakteristika posla. Prvi kanonički korijen je statistički značajan, a korelacije pojedinih varijabli s prvim kanoničkim korijenom su visoke za sve varijable: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju, nezadovoljstvo osobnim postignućem (varijable sagorijevanja u radu), percipiranu socijalnu podršku i mogućnost kontrole na poslu (osobine posla) (Tablica 5.).

Tablica 5. Korelacije skupova varijabli s prvim kanoničkim korijenom (varijable: doživljaj sagorijevanja u radu te neke karakteristike posla)

Varijable	Korijen 1
emocionalna iscrpljenost	0,727
nezadovoljstvo osobnim postignućem	0,898
depersonalizacija	0,788
percipirana socijalna podrška	-0,788
mogućnost kontrole na poslu	-0,811

Bold – neke osobine posla

Potom smo istražili povezanosti između pojedinačnih supskala sve tri skupine varijabli, izračunali smo unakrsne korelacije između rezultata dobivenih na tim supskalama (dimenzijama) (Tablica 6.).

Tablica 6. Univarijatne unakrsne povezanosti: emocionalne kompetencije s doživljajem sagorijevanja u radu; emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla; nekih karakteristika posla s doživljajem sagorijevanja u radu

Supskale	D	NOP	EI	SP	KP
SURE	-.095	.091	.038	.074	.208*
SIIE	-.241*	-.059	-.136	.143	.285**
SUE	-.119	.060	-.004	.197*	.203*
D	1			-.218*	-.247*
NOP		1		-.268**	-.310**
EI			1	-.274**	-.233**
SP				1	.278**
KP					1

*p < 0.05 **p < 0.01

Legenda: sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (SURE), sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (SIIE), sposobnost upravljanja emocijama (SUE); emocionalna iscrpljenost (EI), nezadovoljstvo osobnim postignućem (NOP), depersonalizacija (D); percipirana socijalna podrška (SP); mogućnosti kontrole na poslu (KP)

Od svih supskala generalne emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja jedino su značajno negativno povezane supskala depersonalizacije i supskala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija. Što je pojedinac sposobniji izražavati i imenovati emocije, osjećaj depersonalizacije će biti manji.

4. RASPRAVA

Glavni nalaz istraživanja ukazuje da su sve pronađene statistički značajne povezanosti između emocionalne kompetencije (s jedne strane) i obilježja vezanih uz posao - doživljaja sagorijevanja u radu te karakteristika posla (s druge strane) zapravo vrlo niske. Nije pronađena statistički značajna povezanost između emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu, kao ni između emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu). Statistički značajna povezanost pronađena je između doživljaja sagorijevanja u radu i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu).

Općenito odgajateljice u prosjeku percipiraju umjereno visok stupanj kontrole na poslu (2,88), kao i visoku socijalnu podršku na poslu (3,25). U istraživanju o stresu psihologa i menadžera, koristeći isti upitnik ispitivanja percepcije i doživljaja posla, na skali generalnog doživljaja sagorijevanja na poslu, kao i na skalama depersonalizacije, nezadovoljstva osobnim postignućem i emocionalne iscrpljenosti, psiholozi su postigli više prosječne rezultate, u odnosu na menadžere (Bašić, 1999). Međutim, poslovi svih navedenih zanimanja (psihologa, menadžera, odgajateljica, sadrže interakcije velikog broja stresora, pa direktna usporedba rezultata nema previše smisla.

Unutar supskala doživljaja sagorijevanja u radu, najveću povezanost s generalnim doživljajem sagorijevanja ima supskala emocionalne iscrpljenosti (Tablica 3.). Emocionalna iscrpljenost navodi se kao središnji fenomen doživljaja sagorijevanja kod pojedinaca u profesijama koje se bave ljudima (Francis i sur., 2004). Sagorijevanje je obilježeno tjelesnim i emocionalnim indikatorima, s predispozicijom da se ne uspije, da se istroši ili postane iscrpljen ukoliko se sebi postavlja prevelike energetske zahtjeve. Emocionalna iscrpljenost je središnji simptom sagorijevanja i njena povezanost s ostalim dimenzijama sagorijevanja je također visoka (Kalliath, 2001). Uslijed emocionalne iscrpljenosti dolazi do depersonalizacije, koja djelomično dovodi do smanjenog osobnog postignuća. Drugi autori smatraju da je depersonalizacija obrambeni odgovor na emocionalnu iscrpljenost, kad ostali obrambeni resursi nisu dostupni (Lee i Ashforth, 1990; Leiter, 1990; sve prema Kalliath i Beck, 2001). Depersonalizacija proizlazi iz emocionalne iscrpljenosti tako da se kod osobe koja radi u profesiji pomagača ljudima razvija distanciran, „beščutan“ stav prema ljudima za koje bi se trebala brinuti. Ovakav stav induciran je kao posljedica potrošenih resursa i nedostatka energije profesionalnog pomagača ljudima. Nadalje, profesionalni pomagač razvija i negativna osjećanja koja su usmjerena i na samog sebe. Osjeća da trud koji ulaže ne uspijeva proizvesti pozitivne rezultate, pa se tako prestaje truditi (Maslach, 1982; prema Kalliath i Beck, 2001). Najnižu povezanost (premda svejedno značajnu i visoku) s rezultatima na generalnoj skali doživljaja sagorijevanja ima skala depersonalizacije. Razmatrajući povezanost svih supskala zajedno, najmanje su međusobno povezani rezultati na skali emocionalne iscrpljenosti i na skali depersonalizacije. Naime, moguće je da, primjerice, ranije razvijanje mehanizma depersonalizacije donekle može sačuvati pojedinca od emocionalnog iscrpljivanja.

Povezanost između socijalne podrške i osjećaja kontrole na poslu je statistički značajna i pozitivna (premda niska). Navedena povezanost može se objasniti potencijalnom mogućnošću da odgajateljice koje imaju podršku od svojih nadređenih i kolega, vjerojatnije istovremeno imaju i veću slobodu pri donošenju različitih odluka vezanih uz svoj posao. Također je moguće da su odgajatelji koji percipiraju da mogu samostalnije odlučivati u svom poslu i zadovoljniji poslom, pa su posljedično i cijelu radnu okolinu i pojedince skloniji percipirati pozitivnije (prepoznajući poželjne strane te okoline). Takav stav može rezultirati i pozitivnijim stavovima prema radnom okruženju, što kod suradnika može izazvati i pozitivne emocije, odnosno stavove prema njima samima. A to je, zapravo, socijalna podrška koju doživljavaju. Nadalje, odgajateljice koje smatraju da imaju veću kontrolu na poslu mogu procijeniti da im je vlastita inicijativa i omogućena zbog toga što se njihov trud cijeni i da su prepoznate njihove sposobnosti (stoga možda i percipiraju da imaju veću socijalnu podršku).

Što se tiče odnosa socijalne podrške i sagorijevanja na radu, dobiveni rezultati su u skladu s prethodnim rezultatima: većina istraživanja ukazuje na važnost socijalne podrške u fenomenu doživljaja sagorijevanja u radu, pri čemu pojedinci koji percipiraju veću podršku od strane nadređenih i kolega imaju i nižu razinu doživljaja sagorijevanja u radu (Kalliath i Beck, 2001). Također, socijalni radnici koji iskazuju znakove sagorijevanja imaju veći izostanak podrške kolega te lošiji odnos s kolegama u timu u odnosu na one koji ne iskazuju znakove sagorijevanja. Imaju manju mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti, lošiju organizaciju unutar ureda, rade poslove koji ne spadaju u opis radnog mjesta i nemaju mogućnost profesionalnog usavršavanja (Friščić, 2006). U drugom istraživanju, veći psihološki zahtjevi i manja mogućnost kontrole na poslu značili su i veći doživljaj sagorijevanja (Demerouti i sur., 2001).

U pogledu relacije emocionalne kompetencije i sagorijevanja na poslu, dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanjima, kao niti s podacima iz literature u kojoj se navodi da se emocionalno kompetentniji pojedinci bolje nose sa stresom, te je tako i manja mogućnost doživljaja sagorijevanja u radu (Knežević i sur., 2005; Ciarrochi i sur., 2005). Primjerice, emocionalno kompetentni pojedinci usvajaju adaptivnije strategije suočavanja sa stresom (Campbell i Ntobedzi, 2007). Sposobnost upravljanja emocijama (kao komponenta emocionalne kompetencije) podrazumijeva mogućnost umanjivanja posljedica stresa i pronalaženje uspješnih strategija suočavanja sa stresom, što smanjuje vjerojatnost doživljaja sagorijevanja u radu. S obzirom na to da emocionalno kompetentni pojedinci pokazuju veće samopouzdanje (Goleman, 1998) realnije procjenjujući svoje mogućnosti, manja je mogućnost emocionalnog iscrpljivanja kao osnovne komponente doživljaja sagorijevanja u radu. Nezadovoljstvo osobnim postignućem pak proizlazi i iz razmišljanja da je trud koji osoba ulaže neefektivan (Kaliath i Beck, 2001) ili je osobna kompetencija niska (Burke, 2002; Kaliath i Beck, 2001). Emocionalno kompetentne osobe su svjesne vlastite kompetencije i ne sumnjaju u sebe, pa je manja vjerojatnost osjećaja smanjenog osobnog postignuća. Emocionalno kompetentne osobe bolje se nose sa stresom i kanaliziraju ga na konstruktivniji način u odnosu na one manje emocionalno kompetentne (Ciarrochi i sur., 2000). Stoga smo očekivali statistički značajnu negativnu povezanost između ova dva skupa varijabli.

Ljudi koji su sposobni imenovati i izraziti svoje emocije na način koji će im omogućiti da razriješe konflikte s okolinom na prihvatljiv način, vjerojatno će imati manju potrebu mentalno se distancirati i imati negativne stavove prema okolini. Imenovanje i izražavanje emocija je sposobnost koja omogućuje osobi da raspravi s radnom okolinom o onome što je muči u radnoj okolini, što implicira veću vjerojatnost rješavanja sukoba, otpuštanja napetosti i smanjenja otuđenja kao elemenata depersonalizacije. Budući da depersonalizacija zapravo podrazumijeva otuđenje od drugih i od sebe, odnosno od vlastitih emocija, pojedinac ima manju sposobnost izraziti i imenovati emocije.

Analizira li se odnos tri dimenzije emocionalne kompetencije (sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija i sposobnosti upravljanja emocija) i mogućnosti kontrole na poslu, sve tri dimenzije pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost s percepcijom kontrole na poslu, pri čemu je najveća povezanost između kontrole na poslu i sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija, zatim kontrole na poslu i sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija te neznatno manja između kontrole na poslu i sposobnosti upravljanja emocijama

Jedno od mogućih objašnjenja za dobiveni rezultat je da pojedinci koji mogu precizno izraziti vlastite emocije i potrebe stvaraju sebi i više prilika za efikasno djelovanje i donošenje odluka, što može rezultirati i većom percepcijom kontrole na poslu. Osoba koja u većoj mjeri razumije vlastite emocije i u stanju je njima efikasno upravljati, sklonija je preuzimati vlastitu odgovornost u odnosu na one koji to ne mogu (Kirkcaldy i sur., 2008). Takva je osoba svjesna svoje „kreatorske“ uloge u vlastitom životu. Veća razina internalnosti daje osjećaj veće kontrole događanja u vlastitom životu, pa tako internalnija (emocionalno kompetentnija) osoba pokazuje i veću tendenciju za traženjem informacija. Traženje informacija sredstvo je za postizanje veće kontrole nad sobom i okolinom te nastoji usvajati i takve oblike ponašanja koji će joj to omogućiti.

Povezanost generalne emocionalne kompetencije sa socijalnom podrškom na poslu nije statistički značajna ($r = 0.160$, $p > 0.05$), iako je smjer povezanosti pozitivan. Povezanost

generalne emocionalne kompetencije s kontrolom na poslu je značajna i pozitivna ($r = 0.272$, $p < 0.01$): što je veća emocionalna kompetencija, veća je i mogućnost kontrole na poslu. Prema Golemanovoj (1997, 1998) teoriji emocionalnih kompetencija, pojedinac koji ima određene emocionalne kompetencije u većoj će mjeri prepoznavati prilike u kojima može imati utjecaja, stvarati prilike za ostvarivanje vlastitih ciljeva, vidjeti prepreke kao izazove, njegovati instrumentalne odnose te imati efektivne metode uvjeravanja, što stvara veći osjećaj kontrole u poslovnoj domeni. Emocionalno kompetentniji ljudi zadovoljniji su u situacijama mogućnosti manje kontrole na poslu od onih emocionalno nekompetentnijih koji favoriziraju visoku kontrolu na poslu. (Abraham, 2000). Visoka razina kontrole na poslu za ljude koji su pozicionirani nisko na dimenziji emocionalne kompetencije može biti „iracionalno“ definirana, odnosno, mogućnost kontrole na poslu za takve je pojedince uvijek niska jer imaju potrebu za stalnom kontrolom. Emocionalna kompetencija podrazumijeva i socijalnu kompetenciju, dakle, sposobnosti vezane uz stvaranje i održavanje dobrih odnosa s kolegama na poslu. Emocionalno kompetentniji pojedinci u većoj mjeri pružaju pomoć kolegama kad je potrebno, aktivno slušaju te održavaju otvorenu komunikaciju (Goleman, 1998). Navedeni atributi stvaraju kod kolega i nadređenih osjećaj da se na takve ljude može osloniti, što bi zauzvrat trebalo rezultirati većom socijalnom podrškom emocionalno kompetentnijim pojedincima.

Sa socijalnom podrškom na poslu, jedino je supskala sposobnosti upravljanja emocijama statistički značajno povezana s upravljanjem emocijama. Pojedinci koji su sposobni ublažavati neugodne i pojačavati ugodne emocije, bez umanjivanja ili prenaplašavanja informacija koje prenose te koji se mogu refleksivno uživjeti ili odvojiti od emocija, u većoj će mjeri imati socijalnu podršku na poslu.

Doživljaj sagorijevanja u radu značajno negativno korelira sa socijalnom podrškom i mogućnošću kontrole. Moguće je da pojedinac u početku rada (u ovom slučaju kao odgajateljica) ima manju socijalnu podršku i manju mogućnost kontrole na poslu, što dovodi do doživljaja stresa. U stanju kroničnog stresa, odnosno sagorijevanja u radu, mogućnost kontrole na poslu je još manja, a socijalna podrška izostaje u još većoj mjeri ili je pojedinac jednostavno nije u stanju percipirati. Sve tri supskale sagorijevanja u radu značajno su negativno povezane s percipiranom socijalnom podrškom. Dakle, što osoba ima manju socijalnu podršku na poslu, to će imati bezosjećajniji i ravnodušniji odnos prema osobama na poslu, odnosno, bit će neosjetljivija i neprilagođenijeg ponašanja, kao i nezadovoljnija osobnim postignućima te emocionalno iscrpljenija. Moguće objašnjenje za povezanost depersonalizacije i socijalne podrške leži u tome da, što je osoba više depersonalizirana, u manjoj će mjeri percipirati socijalnu podršku, što je vjerojatno posljedica njene otuđenosti od drugih. Osjećaj kontrole na poslu je također značajno negativno povezan sa sve tri supskale doživljaja sagorijevanja u radu: što je osjećaj kontrole na poslu manji, osoba će imati osjećaj manjeg osobnog postignuća i manji osjećaj kompetencije, pa će biti emocionalno iscrpljenija i sklonija depersonalizaciji. Osobe nezadovoljne osobnim postignućem doživljavaju trajni osjećaj da njihov uloženi trud ne daje pozitivne rezultate pa se prestaju truditi. Ovo odustajanje i nemogućnost nošenja sa situacijom na poslu stvara manji osjećaj kontrole.

Nedostaci istraživanja sastoje se u činjenici da su na rezultate mogli biti djelomično utjecati i premali broj ispitanika u istraživanju, ali i socijalno poželjno odgovaranje na pitanja iz upitnika. S druge strane, stav prema radu te izgaranje na poslu može direktno (i neslučajno) ovisiti i o stilu vodstva u pojedinoj ustanovi, pa je ovisno o tome moglo

doći do određene distorzije dobivenih rezultata. Socijalno poželjni odgovori, bez obzira na anonimnost i znanstvenu svrhu istraživanja, mogu biti uvjetovani percepcijom mogućnosti da se njihovi odgovori na pitanja mogu reflektirati na njihov radni status te stav rukovoditelja prema njima. S druge strane, socijalno poželjni odgovori mogu direktno odražavati realnu samopercepciju ispitanika (neki ljudi jednostavno sebe percipiraju u društveno poželjnom „svjetlu“). U prilog ovom tumačenju govori i činjenica da je i dobivena premala varijabilnost rezultata na skali doživljaja sagorijevanja u radu, gdje su rezultati uglavnom niski, te na skali emocionalne kompetencije na kojoj su rezultati uglavnom visoki. Dodatni nedostatak istraživanja može biti činjenica da rezultate povezane s varijablama sagorijevanja na poslu treba uzeti oprezno, zbog distribucija rezultata koje statistički značajno odstupaju od Gaussove raspodjele.

U **budućim istraživanjima** trebalo bi se usmjeriti na traženje drugih varijabli koje pridonose doživljaju stresa, odnosno sagorijevanju u radu, a koje ovim istraživanjem nisu bile obuhvaćene, kao npr. osobine ličnosti, zahtjevi posla i sl. Poželjno bi bilo primijeniti kontrolne ljestvice, kako bismo i na taj način bili sigurniji u vjerodostojnost dobivenih podataka. Nadalje, u slučaju težnje osmišljavanja nacrtu primijenjenog istraživanja na manjem broju ispitanika, pogodno bi bilo odabrati sudionice odabrati iz istog dječjeg vrtića ili iz različitih vrtića u kojima bi sudionice bile ujednačene po relevantnim čimbenicima (stil vodstva, organizacijska klima). U slučaju longitudinalnog istraživanja djelovanja varijabli emocionalne kompetencije i percepcije stresa vezanog za radno mjesto odgajateljica na profesionalno sagorijevanje omogućio bi se jasniji uvid u ovu povezanost. A takav bi uvid ukazao i na eventualno promijenjene oblike i smjernice rada psihologa s odgajateljima, vezane uz razvoj njihove emocionalne kompetencije. To je osobito bitno u situacijama specifičnih stresnih događaja vezanih za ulogu odgajatelja (preopterećenost, konflikti i sl.) i pri diferencijalnom suzbijanju pojedinih komponenti sindroma profesionalnog sagorijevanja.

Pravodobnim intervencijama vezanima uz doživljaj stresa na poslu mogli bi se smanjiti njegovi negativni efekti u području fizioloških parametara (i posljedično, smanjiti bolovanja i zamjene), ali u pogledu radnog učinka (prevencija nekvalitetnog rada). U odnosu na specifičnost odgajateljskog poziva u kojem je, između ostalog, važan emocionalni odnos s djecom i zadovoljenje njihovih potreba, može se očekivati da njihova stalna izloženost stresorima može umanjiti uspješnost odgajateljskog posla, bez obzira što njihov doživljaj stresa može varirati.

5. ZAKLJUČAK

Nije pronađena povezanost između emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu. Nije pronađena niti povezanost između emocionalne kompetencije i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu). Međutim, pronašli smo statistički značajnu univarijatnu pozitivnu povezanost između svih dimenzija emocionalne kompetencije i mogućnosti kontrole na poslu. Postoji povezanost između doživljaja sagorijevanja u radu i nekih karakteristika posla (percipirane socijalne podrške i mogućnosti kontrole na poslu). Ali ključno je napomenuti da su sve pronađene statistički značajne povezanosti zapravo vrlo niske.

Rezultati istraživanja ukazuju da je u pokušaju uspješnog suočavanja sa stresom te izbjegavanja doživljaja sagorijevanja u radu važna percepcija podrške od strane kolega i nadređenih, kao i mogućnost kontrole na poslu. Emocionalna kompetencija nije se pokazala značajno povezana s doživljajem sagorijevanja na poslu. Nepovezanost emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja u radu može ukazivati na činjenicu da je emocionalna kompetencija samo jedan od brojnih čimbenika koji mogu utjecati na doživljaj sagorijevanja. Međutim, moguće je da je nepovezanost emocionalne kompetencije i doživljaja sagorijevanja na poslu djelomično pod utjecajem metodoloških nedostataka istraživanja: malog broja ispitanika ili namjernog ili nenamjernog iskrivljavanja rezultata od strane ispitanika.

LITERATURA

Abraham, R. (2000) The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence-Outcome Relationship, *Journal of Psychology*, god. 134, sv. 2, str. 169-184.

Ajduković, M. (1996) Sindrom sagorijevanja na poslu. U: Ajduković, M., Ajduković, D. (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*, Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 21-27.

Auerbach, M.S., Gramling, E.S. (1998) *Stress Management*, Psychological Foundations, New Jersey, Prenticehall, Inc.

Bašić, A. (1999) Percepcija psiholoških karakteristika posla i doživljaj sagorijevanja u radu, *Diplomski rad*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., Baglioni, A.J. (1995) A structural model of the dimensions of teachers stress, *British Journal of Educational psychology*, god. 65, sv.1, str. 49-67.

Burke, R.J. (2002) Work experiences and psychological wellbeing of former hospital based nurses, *Psychological Reports*, god. 91, sv. 3, str. 1059-1064.

Campbell, A., Ntobedzi, A. (2007) Emotional Intelligence, Coping and Psychological Distress: A Partial Least Squares Approach to Developing a Predictive Model, *Electronic Journal of Applied Psychology*, god. 3, sv. 1, str. 39-54.

Ciarrochi, J., Deane, F.P., Anderson, S. (2000) Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, Wollongong, Australia, University of Wollongong.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Jonge, J., Jenssen, P., Schaufeli, W.B. (2001) Burnout an engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work Environmental Health*, god. 27, sv. 4, str. 279-286.

Friščić, Lj. (2006) Čimbenici profesionalnog stresa i sagorijevanja u radu socijalnih radnika u Centru za socijalnu skrb, Zagreb, Centar za socijalnu skrb Zagreb.

Goleman, D. (1997) *Emocionalna inteligencija*, Zagreb, Mozaik knjiga.

Goleman, D. (1998) *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.

- Jayan, C. (2006) Emotional Competence, Personality and Job Attitudes as Predictors of Job Performance, *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, god. 32, sv. 2, str. 135-144.
- Jordan, P.J., Ashtanasy, N.M, Heitel, C.E., (2002) Emotional Intelligence as a Moderator of Emotional and Behavioral Reactions to Job Insecurity, *Academy of Menagment Review*, god. 273, str. 361-372.
- Francis, L.J., Kaldor, P., Shevlin, M., Lewis, C.A. (2004) Assessing- Emotional Exhaustion Among the Australian Clergy: Internal Reliability and Construct Validity of the Scale of Emotional Exhaustion in Ministry, *Review of Religious Research*, god. 45, sv. 3., str. 269-277.
- Friedman, I.A. (2000) Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance, *Journal of Clinical Psychology*, god. 56, sv. 5, str. 595-606.
- Furr, R.M. (2005) Differentiating happiness and self-esteem, *Individual differences research*, god. 3, str. 105-127.
- Humpel, N., Caputi, P., Math, G.D. (2001) Exploring the relationship between work stress, years of experiance and emotional competency using a sample of Australian mental health nurses, *Journal of Psychiatric and Mental Health nursing*, god. 8, sv. 5, str. 399-403.
- Kaliath, T.J, Beck, A. (2001) Is the path to burnout and turnover paved by a lack of supervisory support? A structural equations test, *New Zealand Journal of Psychology*, god. 30, sv. 2, str. 72-78.
- Kelly, A.L., Berthelsen, D.C. (1997) Teachers coping with change: The stories of two preschool teachers, *Australian Research in Early Childhood Education*, sv. 1, str. 62-70.
- Kirkcaldy, B. D., Cooper, C. L., Furnham, A.F. (1998) The relationship between type a, internality-externality, emotional distress and perceived health, *Personality and Individual Differences*, god. 26, sv. 2, str. 223-235.
- Kyriacou, C. (1981) Social support and occupational stress among school teachers, *Educational Studies*, god. 1, sv. 7, str. 55-60.
- Lopez, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003) Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship, *Personality and Individual Differences*, god. 35, str. 641-658.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1990) Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, god. 9, str. 185-211.
- Maslach, C., Jackson, S. (1981) *The Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory*, New York, McGraw-Hill.
- Petz, B. (2002) *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Roberts, R.D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001) Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions, *Emotion*, god. 1, sv. 3, str. 196-231.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, god. 9, str. 185-211.

Sauter, S., Hurrell, J., Murphy, L., Levi, L. (1997) Psychosocial and organizational factors. U: Stellman, J. (ur.), *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*, sv. 1, Geneva, Switzerland, International Labour Office, str. 1-34.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, god. 25, str. 167-177.

Takšić, V. (1998) Validacija konstrukta emocionalne inteligencije, Neobjavljena doktorska disertacija, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Takšić, V. (2002) Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti), U: K. Lacković-Grgin, A. Bautović, V. Čubela i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 27-45), Zadar, Filozofski fakultet u Zadru.

Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006) Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnog psihologijom, *Društvena istraživanja*, sv. 4-5, str. 729-752.

Slaski, M., Cartwright, S. (2003) Emotional Intelligence Training and its Implications for Stress, Health and Performance, *Stress and Health*, god. 19, sv. 4, str. 233-239.

Škrinjar, J. (1994) Profesionalna opterećenost i sindrom burnout djelatnika u ustanovama za rehabilitaciju osoba s težom mentalnom retardacijom, *Disertacija*, Zagreb, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Živčić-Bećirević, I., Smojver- Ažić, S. (2005) Izvori stresa na poslu odgajatelja u dječjim vrtićima, *Psihologijske teme*, god. 14, sv. 2, str. 3-13.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EXPERIENCE OF JOB BURN-OUT, EMOTIONAL COMPETENCE AND JOB CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN'S TEACHERS

SUMMARY

The aim of the study was to find a correlation between work burnout, emotional competence and two job characteristics: social support at work and ability of control at work. We have examined a sample of 112 female preschool teachers from four kindergartens in Zagreb. We have tried to determine the correlation: among work burnout and emotional competence; among emotional competence and two job characteristics (social support at work and ability of control at work); among work burnout and two job characteristics. We have used instruments: a Questionnaire for testing the perception and experience of work and Emotional competence questionnaire UEK-45. The results showed no statistically significant correlations between emotional competence and experience burnout at work, as well as between emotional competence and some job characteristics (perceived social support and the ability of control on the work). We have found a statistically significant positive correlation between experience of work burnout and two job characteristics. However, it is crucial to note that they all found statistically significant correlations are actually very low.

KEY WORDS: *educators, the ability to control at work, social support, relationship*

UČINAK U RAZLIČITO KOMPLEKSNIM KOGNITIVNIM ZADACIMA U STRESNIM UVJETIMA

MATILDA NIKOLIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju
University of Zadar, Department of Psychology

FANIKA IVAKOVIĆ

Đakovo

UDK: 159.94

Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 18. XI. 2014.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako stres utječe na obavljanje kognitivnih zadataka različite zahtjevnosti. U istraživanju su korištena tri kognitivna zadatka: zadatak pamćenja na razini prepoznavanja, zadatak pamćenja na razini dosjećanja i problemski zadatak. Pretpostavljeno je da učinak stresa neće biti jednak na svim razinama zahtjevnosti zadatka, već da će doći do interakcijskog djelovanja ovih dvaju faktora i to na način da će stres imati negativno djelovanje kod najzahtjevnijeg i ujedno kompleksnijeg zadataka (problemski zadatak), a pozitivno kod najmanje zahtjevnog zadatka (pamćenje na razini prepoznavanja).

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 59 ispitanika, studenata Sveučilišta u Zadru čija je prosječna dob iznosila 20,75 godina. Sudionici su podijeljeni u tri grupe, pri čemu je svaka grupa obavljala jednu vrstu zadatka i to u dva navrata, jedan put u uvjetima sa, a drugi put u uvjetima bez stresa. Stres je izazivan prikazivanjem 20-minutnog isječka ratnog filma. Za svaki zadatak su postojale dvije paralelne forme (za svaku eksperimentalnu situaciju po jedna), a svaki sudionik je dolazio dva puta na ispitivanje, s razmakom od oko tjedan dana.

Rezultati istraživanja pokazuju da kada je riječ o kognitivno najmanje zahtjevnom zadatku, pamćenju na razini prepoznavanja, izloženost stresu je dovela do poboljšanja učinka, nema efekta stresa kada je riječ o srednje zahtjevnom zadatku (dosjećanje), dok kod problemskih zadataka, koji su s obzirom na kognitivne zahtjeve najkompleksniji i najzahtjevniji stres ima negativan utjecaj na učinak. Dakle, može se reći da na pitanje kakav je utjecaj stresa na učinak u kognitivnim zadacima nema jednoznačnog odgovora, već njegov utjecaj ovisi o zahtjevnosti samog zadatka.

KLJUČNE RIJEČI: *kompleksnost, kognitivni zadaci, pamćenje, stres, učinak*

1. UVOD

Stres je pojam koji je jako popularan, odnosno često možemo čuti da se ljudi žale kako su pod velikim stresom, a tjedni i mjesečni magazini su prepuni naslova upravo na temu stresa. Ovdje se odmah mora naglasiti da je laičko i znanstveno poimanje stresa bitno različito. Sam pojam stres prvotno je u znanstvenom kontekstu korišten u području fizikalnih znanosti i to još u 17. stoljeću, a označavao je silu koja vrši pritisak na određeno tijelo. Tek kasnije ovaj pojam ulazi u područje medicine i psihologije. Danas postoje

brojne definicije stresa, a jedna od njih ga definira kao tjelesnu ili mentalnu napetost koju izazivaju faktori što mijenjaju postojeću ravnotežu (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1988, prema Hudek-Knežević, Kardum, 2006). Ipak, postoji mnoštvo znanstvenih definicija i pristupa proučavanju stresa, a oni se mogu podijeliti u tri velike kategorije. Stres se može definirati kao objektivni podražaj koji izaziva stresni odgovor, zatim se može definirati kao odgovor organizma na neki stresni događaj i, naposljetku, može ga se definirati u terminima odnosa osobe i njezine okoline (Aldwin, 2007). Kada je riječ o laboratorijskim istraživanjima utjecaja stresa na kognitivne funkcije, stres je obično definiran kao podražaj koji izaziva određenu reakciju, a neki od primjera takvih podražaja su javno izlaganje, mentalno računanje pred publikom (Lupien i sur., 2007) ili izlaganje filmovima neugodnog sadržaja kao što su, na primjer, ratni filmovi (Renner, Beversdorf, 2010). Fiziološke reakcije ljudskog tijela su gotovo univerzalne, bez obzira o kojoj vrsti stresnog podražaja se radi. Dakle, bilo da je podražaj lav koji nam se približava ili skorašnji ispit koji moramo polagati pred komisijom, reakcija našeg tijela je slična. Upravo je ta fiziološka reakcija uzrok promjena u kognitivnom funkcioniranju u stresnim uvjetima, ali i općenito promjena u ljudskom tijelu te fizičkom i psihičkom funkcioniranju. Selye (1956, prema Pinel 2002) je prvi autor koji se sustavno bavio proučavanjem fizioloških reakcija odnosno njihove adaptivne svrhe. Upravo su te fiziološke reakcije osnova razumijevanja zašto dolazi do promjena u kognitivnom funkcioniranju pod utjecajem stresa. Može se reći da postoje dva primarna sustava od kojih se sastoji odgovor ljudskog organizma: prvi je aktivacija simpatičkog dijela autonomnog živčanog sustava koji rezultira izlučivanjem katekolamina, a drugi je izlučivanje glukokortikoida iz kore nadbubrežne žlijezde (Beckner, 2004). Aktivacija simpatičkog dijela živčanog sustava ima širok raspon djelovanja na organizam, koji nije isključivo endokrine naravi, te se na takav način organizam dovodi u stanje povećane pobuđenosti koja uključuje povećanje srčane frekvencije, vazokonstrikciju koja dovodi do povećanja krvnog tlaka, ubrzano disanje, usporavanje probave itd. (Cacioppo, 1994). Kada je riječ o načinu na koji hormoni stresa djeluju na kogniciju, može se reći da oni iz krvi lako ulaze u mozak te se vežu za receptore smještene u različitim mozgovnim područjima i na taj način utječu na procese učenja, pamćenja i općenito kognitivne funkcije (Lupien i sur., 2007; Staal, 2004). Pregledom literature može se naići na istraživanja u kojima je utvrđen negativan utjecaj stresa na pamćenje (Almela i sur., 2011; Schwabe, Wolf, 2010; Taverniers i sur., 2010) i ukupno kognitivno funkcioniranje (Renner i Beversdorf, 2010; Hillier, Alexander, Beversdorf, 2006) u smislu da dolazi do pada učinka u situacijama u kojima je stres prisutan u donosu na situacije bez stresa. Ipak, stres ne mora imati nužno negativan utjecaj na kognitivne funkcije, već ih u određenim situacijama može čak i poboljšati što potvrđuju istraživanja rađena i na životinjama (Oitzl i sur., 2001; Sandi i Rose, 1994) i na ljudima (Lupien i sur., 2002). U odnosu pobuđenosti izazvanoj stresom i uspješnosti može se reći da ključnu ulogu ima razina pobuđenosti. Naime, u psihologiji postoji dobro poznati odnos u obliku obrnutog slova U, koji zapravo znači da je učinak najveći u stanju relativno povišene pobuđenosti te da učinak opada kada je pobuđenost veća ili manja od nje. Postoji mnoštvo istraživanja u kojima je dobiven upravo ovakav odnos te u tom smislu možemo govoriti o zakonu, koji se naziva Yerkes-Dodsonov zakon, po autorima koji su ga prvi opisali (Yerkes, Dodson 1908, prema Bourne, Yaroush, 2003). Kako je već ranije navedeno, posljedica stresa može biti i povećano lučenje glukokortikoida. Prekretni događaj koji je inicirao cijeli niz istraživanja na temu odnosa koncentracije glukokortikoida i kognitivnog funkcioniranja bilo je istraživanje McEwena

i sur. (1968), rađeno na glodavcima, u kojem je utvrđeno da u mozgu postoje receptori za glukokortikoide, te da je njihova najveća koncentracija u području hipokampusa, dijelu mozga uključenom u procese učenja i pamćenja. Većina istraživanja koja su se bavila utjecajem kortikosteroidea na ljusku kogniciju izvještava o oslabljenom pamćenju uslijed sintetske primjene glukokortikoida (Lupien, McEwen, 1997). Međutim rezultati nekih novijih istraživanja, u kojima je korištena nešto drugačija metodologija, nisu u skladu s prethodnim nalazima kako glukokortikoidi imaju isključivo negativno djelovanje na kognitivne funkcije, prvenstveno na pamćenje kao najčešće ispitivanu funkciju. Tako su npr. Lupien i suradnici (Lupien i sur., 2002) koristili pristup u kojem nisu samo izazivali povećanje koncentracije glukokortikoida, ubrizgavanjem sintetskih glukokortikoida, već su imali i eksperimentalnu situaciju u kojoj su smanjili njihovu koncentraciju primjenom metirapona, snažnog inhibitora sinteze glukokortikoida. Rezultati su pokazali da čak i smanjenje koncentracije glukokortikoida može dovesti do slabljenja kognitivnih funkcija, jednako kao i povećanje. Dakle, izgleda da se odnos koncentracije glukokortikoida i uspješnosti u rješavanju zadataka isto tako može objasniti krivuljom oblika obrnutog slova U kao i kada je riječ o odnosu pobuđenosti i učinka.

Za utvrđivanje ovakvog odnosa u istraživanjima bi bilo potrebno imati barem tri situacije s različitim razinama stresa, a takva istraživanja su vrlo rijetka odnosno najčešće uključuju dvije situacije, sa i bez stresa, pa tako i ovo istraživanje. Međutim ovo istraživanje je bazirano na pretpostavci da stres nije jedini koji određuje razinu pobuđenosti već pobuđenost može izazvati i sam zadatak, a kolika će ta pobuđenost biti ovisi o njegovoj zahtjevnosti. Stoga su u ovom istraživanju korištena tri zadataka različite zahtjevnosti, u uvjetima sa i bez stresa, te se pokušalo utvrditi da li je sumativno djelovanje ovih dvaju faktora, stresa i zahtjevnosti zadatka, ono što određuje učinak. U tom smislu prvo je određen način na koji će se izazivati stres kod sudionika jer se htjelo postići da reakcije organizma ne budu preintenzivne. U slučaju kada su reakcije organizma preintenzivne, npr. kada ispitanici za vrijeme ispitivanja trebaju držati ruku u hladnoj vodi, nema smisla mijenjati razinu zahtjevnosti odnosno kompleksnosti zadataka jer pobuđenost izazvana na taj način ne doprinosi značajno promjeni pobuđenosti izazvanom samim stresnim podražajem. Odlučeno je da će se u ovom istraživanju u svrhu izazivanja stresa koristiti prezentacija isječka iz ratnog filma. Zatim se trebalo odlučiti za zadatke koji će se koristiti. Kao zadatak srednje razine zahtjevnosti uzet je zadatak pamćenja na razini dosjećanja jer su rezultati dobiveni u istraživanju Rennera i Baversdorfa (2010), u kojem je stres također izazivan projekcijom ratnog filma, pokazali da nije bilo efekta stresa na učinak u ovakvoj vrsti zadatka. Nakon toga izabrana su još dva zadatka, jedan koji je trebao biti manje zahtjevan od pamćenja na razini dosjećanja, pa je uzet zadatak pamćenja na razini prepoznavanja, i jedan veće razine zahtjevnosti pa je uzet verbalni problemski zadatak. Ovdje treba naglasiti da je zahtjevnost zadataka varirana preko težine i kompleksnosti zadataka. Tako se zadatci pamćenja razlikuju po težini i to na način da je teži zadatak pamćenja na razini dosjećanja od onog na razini prepoznavanja. Problemski zadatak predstavlja kompleksniji zadatak od zadataka pamćenja i kao takav predstavlja zadatak najveće zahtjevnosti. Ako je hipoteza o sumativnom djelovanju stresa i zahtjevnosti zadatka točna, moglo se pretpostaviti da stres neće imati utjecaja na učinak u zadatku srednje razine zahtjevnosti (pamćenje na razini dosjećanja), da će imati pozitivan efekt kod najlakšeg zadatka (pamćenje na razini dosjećanja) te negativan efekt na učinak u najzahtjevnijem zadatku (problemski zadatak).

2. METODOLOGIJA

2.1. PREDISMITIVANJE

Kako je nacrt ovog istraživanja uključivao rješavanje kognitivnih zadataka u dvije različite situacije (sa i bez izazivanja stresa) bilo je potrebno napraviti paralelne forme korištenih zadataka. Za zadatke prepoznavanja i dosjećanja su rađene liste s konkretnim dvosložnim imenicama tako da je bilo logično za pretpostaviti da su tako napravljene liste jednako teške za pamćenje. Međutim, kod problemskih zadataka bilo je nemoguće napraviti paralelne forme testa bez prethodnog predismitivanja. U ovom dijelu istraživanja sudjelovala su 103 studenta Sveučilišta u Zadru čija je prosječna dob iznosila $M = 21,12$ godina ($sd = 1,61$). Sudionici koji su sudjelovali u predismitivanju nisu bili uključeni u glavni dio ispitivanja, ali se po svojoj dobi nisu razlikovali od njih ($t = 2,36$; $df = 160$; $p > ,05$). Osim o dobi vodilo se računa i o tome da je stupanj obrazovanja sudionika uključenih u različite faze ovog istraživanja, odnosno u predismitivanje i glavni dio ispitivanja, podjednak s obzirom na to da prethodna obrazovanost nesumnjivo utječe na uspješnost u ovakvom tipu zadataka. Dakle svi sudionici su bili studenti sveučilišnih studija. Zadatak sudionika je bilo rješavanje testa problemskih zadataka i to bez vremenskog ograničenja. Ipak, za svakog sudionika je zabilježeno vrijeme koje mu je bilo potrebno za rješavanje testa koji se sastojao od niza od 32 zadatka, iste vrste, ali različite težine. Upravo se predismitivanjem htjelo utvrditi koliko su pojedini zadaci teški (preko postotka riješenosti) kako bi zadaci podijeljeni u dvije forme bili jednako zahtjevniji za rješavanje sudionicima uključenim u glavni dio ispitivanja. Svaki problemski zadatak sastojao se od prikaza četiri sličice ispod koji se nalazila tablica sa 16 polja (tablica 2×8), a u svakom polju se nalazilo po jedno



B	O	L	N	I	C	A
---	---	---	---	---	---	---

B	O	L	F	G	H	J	K
U	I	O	N	I	C	I	A

Slika 1. Primjer lakog problemskog zadatka

slovo od kojih je bilo moguće sastaviti riječ čije je značenje bili zajedničko pojmovima prikazanima na četiri sličice. Osim navedene tablice sa slovima, svaki zadatak je uključivao i tablicu s praznim poljima, u koju je sudionik upisivao svoj odgovor, odnosno rješenje. Broj polja u ovoj tablici ovisio je o broju slova koje sadrži točna riječ. U nastavku slijedi prikaz primjera jednog ispravno riješenog zadatka (Slika 1.), i to onog lakšeg. Rezultati dobiveni predispitivanjem omogućili su kreiranje paralelnih formi testa, a svaka od njih se sastojala od ukupno 16 zadataka. Nadalje, predispitivanje je poslužilo i za definiranje ograničenog vremena rješavanja problemskih zadataka za vrijeme glavnog dijela ispitivanja i to na način da je uzeta u obzir polovica aritmetičke sredine vremena rješavanja testa u predispitivanju uzimajući u obzir broj zadataka korištenih u ova dva dijela ispitivanja.

2.2. GLAVNO ISPITIVANJE

2.2.1. SUDIONICI

Ovo istraživanje je uključivalo prigodni uzorak, odnosno skupinu od 59 sudionika, studenata Sveučilišta u Zadru, od čega su 53 bile žene, a 9 muškarci, prosječne dobi od 20,75 godina ($sd = 1,71$). Svi sudionici su dobrovoljno pristali na sudjelovanje u istraživanju, a prije nego što su uključeni u konačni uzorak provjereno je pate li od nekog oblika anksioznih poremećaja na način da ih se usmeno pitalo o tome. U slučaju da su izvijestili o prisutnosti takvih poremećaja ne bi bili uključeni u daljnji postupak ispitivanja, no nijedan sudionik nije izjavio da ima problema s anksioznošću.

2.2.2. PRIBOR

U svrhu izazivanja stresa sudionicima je prije rješavanja zadataka prezentiran *20-minutni isječak iz ratnog filma Neprijatelj pred vratima*. Ovaj film spada u žanr ratne drame, a pripovijeda o jednoj od najvažnijih bitaka Drugoga svjetskog rata, borbi za Staljingrad. Razina stresnosti izazvana prikazivanjem filma procjenjivana je na *skali od 5 stupnjeva* pri čemu su brojevi na skali imali sljedeća značenja: 1 – nimalo stresno; 2 – malo stresno, 3 – stresno; 4 – vrlo stresno; 5 – izrazito stresno.

Za ispitivanje pamćenja korištene su *liste riječi kreirane od imenica*. Svaka lista je sadržavala po 20 dvosložnih imenica koje su se odnosile na konkretne pojmove. U istraživanju su korištene četiri takve liste jer su bile potrebne po dvije liste, odnosno dvije paralelne forme, za svaki od zadataka pamćenja (na razini prepoznavanja i dosjećanja). Uz liste riječi koje su sudionici trebali zapamtiti kada se ispitivalo pamćenje na razini prepoznavanja, kreirane su i liste sa po 60 riječi (20 ciljnih/zadanih i 40 novih riječi, tzv. distraktora). Za prezentaciju riječi u oba zadatka pamćenja te za registriranje vrste odgovora (DA ili NE) davanih kod ispitivanja pamćenja na razini prepoznavanja korišten je *program Praat*. Ovaj program prvenstveno služi za ispitivanje akustičkih svojstava glas. Njegovi autori, Paul Boersma i David Weenink sa Sveučilišta u Amsterdamu, omogućili su dostupnost ovog programa preko interneta onima koji se žele s njime služiti. Za svaki od najčešće korištenih operativnih sustava (Macintosh, Windows i Linux) postoje prilagođene verzije programa. Osim mogućnosti snimanja glasa, pohrane podataka i njihove naknadne analize, program, između ostalog, nudi mogućnost kreiranja jednostavnih eksperimenata,

kao, na primjer, kreiranje lista riječi, način prikazivanja riječi (simultano, sukcesivno) te registriranje brzine reakcije i vrste danog odgovora. Kako je već navedeno, u ovom istraživanju je korišten za prezentaciju riječi te za registriranje vrste odgovora.

Osim zadataka pamćenja korišten je i *test problemskih zadataka*, odnosno dvije paralelne forme ovog testa, koje su detaljno opisane u poglavlju Predispozicije.

2.2.3. POSTUPAK

Sudionici su po slučaju bili raspoređeni u tri skupine. Dvije skupine su obavljale zadatke pamćenja, s tim da se kod jedne skupine uspješnost pamćenja ispitivala na razini prepoznavanja ($N = 20$), a kod druge na razini dosjećanja ($N = 20$). Treća skupina ispitanika ($N = 19$) obavljala je problemski zadatak. Skupini sudionika koja je obavljala zadatak prepoznavanja prvo je bila prikazana lista od 20 riječi (riječi su prikazivane sukcesivno, jedna za drugom), nakon čega je njihov zadatak bio da na novoj listi od 60 riječi, koje su također sukcesivno prikazivane, prepoznaju riječi koje su bile prezentirane na prvoj listi. Ispod svake riječi prikazane na ekranu računala bila su dva polja, označena sa DA i NE. Zadatak ispitanika je bio da klikom miša ispod prikazane riječi pritisnu DA ako riječ prepoznaju kao prethodno prezentiranu ili NE ako riječ ne prepoznaju kao prethodno prezentiranu na listi od 20 riječi. U programu su, također, registrirani i odgovori ispitanika. Drugoj skupini ispitanika koja je obavljala zadatak dosjećanja također je bila prezentirana lista od 20 riječi, međutim njihov zadatak, nakon produkcije liste, bio je da na list papira zapišu što više riječi kojih se mogu dosjetiti s te liste. Treća skupina je obavljala problemske zadatke, odnosno njihov zadatak je bio da dobro prouče četiri sličice i pronađu riječ koja ih povezuje. Test se sastojao od 16 zadataka poredanih po težini od najlakšeg do najtežeg.

S obzirom na to da su za svaki zadatak postojale dvije paralelne forme, jedna za situaciju sa, a druga za situaciju bez izazivanja stresa, svaki sudionik je dva puta dolazio na ispitivanje, s razmakom od oko tjedan dana. Polovina sudionika iz svake grupe je prvo rješavala zadatak u situaciji sa, a zatim u situaciji bez stresa, a druga polovina obrnuto.

U situaciji izazivanja stresa prije samog rješavanja zadataka prikazan je 20-minutni isječak iz filma *Neprijatelj pred vratima*, nakon čega su ispitanici procjenjivali razinu stresnosti na skali od pet stupnjeva i tek onda su pristupili rješavanju zadataka.

3. REZULTATI I RASPRAVA

Osnovna je pretpostavka ovog istraživanja, čiji je cilj ispitati utjecaj stresa na obavljanje kognitivnih zadataka različite zahtjevnosti, da je gledanje filma predstavljalo dovoljno intenzivan, ali ne preintenzivan i neugodan podražaj da izazove stresnu reakciju i povećanu pobuđenost kod ispitanika. Kao što je u Uvodu već i navedeno, takva metodologija je uobičajena tehnika (npr. Renner i Beversdorf, 2010). Za provjeru doživljene razine stresa korištena je skala od pet stupnjeva, a procjena je rađena neposredno nakon zadavanja stresnog podražaja odnosno prezentacije 20-minutnog isječka iz ratnog filma. Aritmetičke sredine procjena razine stresnosti za tri grupe ispitanika, ovisno o tome koji zadatak su obavljali, su sljedeće: $M = 3,15$ ($sd = 1,14$) za grupu ispitanika koja je obavljala zadatak pamćenja ispitivanog na razini prepoznavanja; $M = 2,75$ ($sd = 0,97$) za ispitanike koji

su obavljali zadatak pamćenja ispitivanog na razini dosjećanja; $M = 2,57$ ($sd = 1,07$) za kategoriju ispitanika koji su obavljali kognitivno najzahtjevniji zadatak, problemski zadatak. Kao što se iz prikazanih aritmetičkih sredina vidi (sve su veće od 2), ispitanici su projekciju isječka filma doživljavali stresnom.

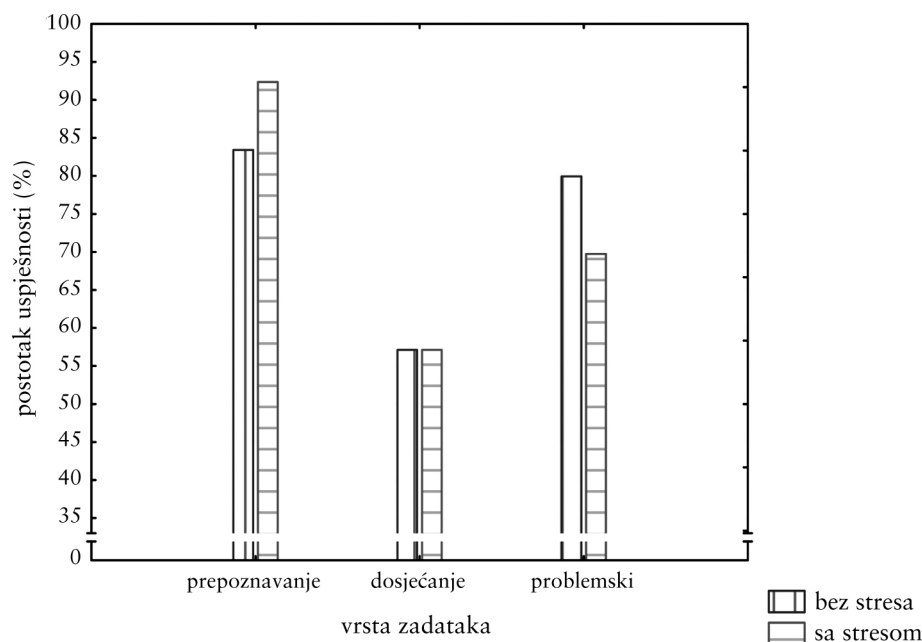
Jednosmjernom analizom varijance utvrđeno je da se tri grupe ispitanika, nastale slučajnim raspoređivanjem ukupnog broja ispitanika, nisu razlikovale u procjenama razine stresnosti ($F = 1,50$; $df = 1/56$; $p = ,23$), što zapravo znači da su ispitanici iz sve tri kategorije u jednakoj mjeri „reagirali“ na projekciju filma, što je bitno za donošenje bilo kakvih daljnjih zaključaka koji bi se na osnovi rezultata ovog istraživanja mogli donijeti o utjecaju stresa na kognitivno funkcioniranje. Ovakav podatak je i očekivan budući da su sudionici po slučaju raspoređeni u jednu od tri kategorije.

Kada je riječ o tome je li učinak u trima korištenim kognitivnim zadacima različit ovisno o tome jesu li ih sudionici obavljali u uvjetima sa ili bez stresa, može se reći da rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da je stres imao utjecaj na obavljanja dvaju zadataka, pamćenja na razini prepoznavanja i problemskih zadataka, dok njegovog efekta nije bilo kada je riječ o pamćenju ispitivanom na razini dosjećanja (Tablica 1.).

Tablica 1. Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za broj točnih rješenja u zadacima pamćenja (prepoznavanje i dosjećanje) i problemskom zadatku, te pripadajući t-testovi za male zavisne uzorke

Zadatci	bez stresa		sa stresom				
	M	sd	M	sd	t	df	p
Pamćenje (prepoznavanje)	16,60	2,74	18,40	1,67	2,99	19	,007
Pamćenje (dosjećanje)	11,45	2,71	11,35	2,83	0,19	19	,852
Problemski zadatci	12,79	11,16	11,16	2,54	2,87	18	,010

Ono što je vidljivo iz Tablice 1. i Slike 2. jeste da je zapravo došlo do interakcijskog efekta zahtjevnosti zadatka i stresa. Naime, stres je imao pozitivan efekt kada je riječ o najmanje zahtjevnom zadatku, odnosno ispitivanju pamćenja na razini prepoznavanja, jer je učinak u eksperimentalnoj situaciji sa stresom veći u odnosu na mjerenje u uvjetima bez zadavanja stresnog podražaja. Kada je riječ o najzahtjevnijem zadatku, skupini problemskih zadataka, njegov efekt je negativan, tj. dolazi do degradacije učinka u situaciji sa stresom u odnosu na uvjete bez stresa. Kod srednje zahtjevnog zadatka, pamćenja na razini dosjećanja, ne postoji efekt stresa. Grafički prikaz učinka u različitim zadacima i eksperimentalnim uvjetima dat je na Slici 2 na kojoj su rezultati pretvoreni u postotke jer maksimalni mogući rezultat odnosno broj točnih rješenja nije jednak u svim zadacima (prepoznavanje – 20; dosjećanje – 20; test problemskih zadataka – 16).



Slika 2. Postotak uspješnosti u zadacima pamćenja na razini prepoznavanja i dosjećanje te u problemskim zadacima u situacijama sa i bez stresa

Može se reći da ovakvi rezultati vjerojatno potvrđuju pretpostavku o interakcijskom djelovanju stresa i zahtjevnosti zadatka na pobuđenost organizma. Naime, pretpostavlja se da najmanje zahtjevan zadatak nije izazvao nikakvo povećanje pobuđenosti stoga je pobuđenost izazvana projekcijom filma dovela do optimalne razine pobuđenosti, što je rezultiralo povećanjem učinka, baziranoj na većoj aktivaciji neuralnih krugova, zbog čega su ispitanici lakše upamtili riječi koje su trebali prepoznati. Ovakvi rezultati su u skladu s ishodima nekih ranijih istraživanja u kojima je također utvrđen pozitivan utjecaj stresa na pamćenje (npr. Jöels i sur., 2006; Lupien i sur. 2002). Potrebno je naglasiti da su ovakva istraživanja relativno rijetka u usporedbi s brojem istraživanja u kojima je dobiveno da stres ili nema utjecaja (Warren i sur., 1991) ili pak ima negativan utjecaj na kognitivne funkcije (Almela i sur., 2011; Schwabe, Wolf, 2010; Taverniers i sur., 2010). Najzahtjevniji, problemski zadatak, sam je po sebi vjerojatno izazvao povećanje pobuđenosti pa je dodatna pobuđenost izazvana prethodnim izlaganjem stresu dovela do razine pretjerane pobuđenosti koja je rezultirala padom učinka. Ovakav ishod ide u prilog pretpostavci o sumaciji efekata koji nastaju kao posljedica izlaganja stresu i kao posljedica velike zahtjevnosti samog zadatka. Budući da se pretpostavlja da i jedan i drugi faktor djeluju na povećanje pobuđenosti, u ovom slučaju bi to značilo da je došlo do prevelike razine pobuđenosti koja je u konačnici dovela do pada u učinku što je u skladu s Yerkes-Dodsonovim zakonom. Zahtjevnost ovog zadatka očituje se u potrebi za kognitivnim funkcijama koje uključuju logičko zaključivanje jer se od četiri različite sličice mora doći do jednog točnog rješenja koje ih povezuje. Zatim, uključuju korištenje leksičko-

semantičkih mreža jer ispitanik mora pretraživati leksičke mreže kako bi došao do točne riječi te asocijativnih mreža jer kombinacija sličica i ponuđenih slova može asociirati na točno rješenje. Budući da je moguće da je stres doveo do inhibicije rada prefrontalnog korteksa ili pretjerane neuralne pobuđenosti, moguće je da je pristup kognitivnim procesima i mrežama potrebnim za rješavanje problema bio blokiran, a samim time i uradak u problemskom zadatku je bio lošiji. Naposljetku, stres nije imao efekta na učinak u zadatku srednje razine zahtjevnosti, najvjerojatnije jer pobuđenost izazvana samim gledanjem filma nije bila dovoljno intenzivna da bi rezultirala promjenom u učinku.

Kao nedostatak ovog istraživanja svakako se može navesti nepostojanje fizioloških odnosno neurofizioloških mjera koje bi upućivale na razinu pobuđenosti. Sukladno rezultatima koji se odnose na promjene u učinku i samoprocjenu razine stresnosti može se zaključiti da je došlo do određenih promjena u samoj fiziologiji. No o kvantitetu tih promjena se može samo nagađati što bi se izbjeglo praćenjem fizioloških funkcija. Kada bi postojale objektivne, fiziološke mjere mogao bi se pratiti odnos takvih vrsta promjena i promjena u učinku. I ne samo to, moglo bi se tragati i za individualnim razlikama pojedinaca u reaktivnosti kao posljedici izloženosti stresnom događaju. Preporuka za daljnja istraživanja, osim na uvođenje fizioloških mjera, odnosile bi se i na korištenje većeg broja različitih zadataka, ali i zadataka čije je težina već kvantificirana, kao što su npr. zadaci Fittsovog tappinga.

4. ZAKLJUČAK

Uvriježeno je mišljenje da stres negativno djeluje na psihofiziološki i ponašajni aspekt, no rezultati ovog istraživanja to ne potvrđuju u cijelosti. Naime, kada je riječ o kognitivno najmanje zahtjevnom zadatku, o pamćenju na razini prepoznavanja, izloženost umjerenom stresu je dovela do poboljšanja učinka. Efekt stresa ne postoji kada je riječ o srednje zahtjevnom zadatku (dosjećanje), dok kod problemskih zadataka, koji su s obzirom na kognitivne zahtjeve kompleksniji od zadataka pamćenja i u tom smislu najzahtjevniji zadatci u ovom istraživanju, stres ima negativan utjecaj na učinak. Generalni zaključak koji se može izvesti na osnovi rezultata ovog istraživanja je da na pitanje kakav je utjecaj stresa na učinak u kognitivnim zadacima nema jednoznačnog odgovora. Ključni aspekt koji je bitan je zapravo podatak o tome kakvo i koliko je sumativno djelovanje stresa kao jednog faktora i opterećenja zadatkom kao drugog faktora. Kada je riječ o zadacima koji sami po sebi ne predstavljaju veliko opterećenje, dodatna pobuđenost koja nastaje kao posljedica djelovanja stresa rezultira poboljšanjem učinka. Ako se radi o zadacima čije obavljanje predstavlja preveliko opterećenje samo po sebi, efekt stresa je suprotan, odnosno negativan, jer dolazi do pada učinka. Efekt stresa ne postoji kod obavljanja zadataka koji su po svojoj zahtjevnosti na „optimalnoj“ razini, odnosno nisu ni previše ni premalo zahtjevni.

LITERATURA

Aldwin, C.M. (2007) *Stress, Coping, and Development – An Integrative perspective*, New York, The Guilford Press.

Almela, M., Hidalgo, V., Villada, C., Espin, L., Gomez-Amor, J. i Salvador, A. (2011) The impact of cortisol reactivity to acute stress on memory: Sex differences in middle-aged people. *Informa Healthcare*, 14(2), 117–127.

Beckner, V. E. (2004) *The effects of stress on different stages of memory*, Doktorska disertacija, Austin, Faculty of the Graduate School of the University of Texas.

Bourne, L. E. Jr., Yaroush, R. A. (2003) *Stress and Cognition: A Cognitive Psychological Perspective*, Springfield, Ames Research Center.

Cacioppo, J. T. (1994) Social Neuroscience: Autonomic, neuroendocrine, and immune responses to stress, *Psychophysiology*, 31, 113-128.

Hillier, A., Alexander, J., K. i Beversdorf, D., Q. (2006) The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Psychology Press*, 12 (1), 228-231.

Hudek-Knežević, J., Kardum, I. (2006) *Stres i tjelesno zdravlje*. Jastrebarsko, Naklada Slap

Joëls, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M. S., Krugers, H. J. (2006) Learning under stress: how does it work? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152–158.

Lupien, S. J., & McEwen, B. S. (1997) The acute effects of corticosteroids on cognition: Integration of animal and human model studies. *Brain Research Reviews*, 24(1), 1–27.

Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A. i Schramek, T., E. (2007) The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*. 65, 209–237.

Lupien, S. J., Wilkinson, C. V., Briere, S., Menard, C., Ng Ying Kin, N. M. (2002) The modulatory effects of corticosteroids on cognition: studies in young human populations, *Psychoneuroendocrinology*, 27, 401-416.

McEwen, B. S., Weiss, J. M., & Schwartz, L. S. (1968). Selective retention of corticosterone by limbic structures in rat brain. *Nature*, 220 (5170), 911–912.

Oitzl, M. S., Reichardt, H. M., Joëls, M., de Kloet, E. R. (2001) Selective corticosteroid antagonists modulate specific aspects of spatial orientation learning, *Proceedings of National Academy of Sciences of the U.S.A.*. 98 (22), 12790-12795.

Pinel, J. P. J. (2002) *Biološka psihologija*. Jastrebarsko. Naklada Slap.

Renner, K. H., Beversdorf, D.Q. (2010) Effects of naturalistic stressors on cognitive flexibility and working memory task performance. *Psychology Press*. 16 (4), 293-300.

Sandi, C., Rose, S. P. (1994) Corticosterone enhances long-term retention in one-day-old chicks trained in a week passive avoidance learning paradigm, *Brain Research*, 647, 106-112.

Schwabe, L. i Wolf, O., T. (2010) Learning under stress impairs memory formation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 93 (2), 183-188.

Staal, M. A. (2004) *Stress, Cognition, and Human Performance: A Literature Review and Conceptual Framework*, Springfield, National Aeronautics and Space Administration, Ames Research Center.

Taverniers, J., Van Ruysseveldt, J., Smeets, T. i Von Grumbkow, J. (2010) High-intensity stress elicits robust cortisol increases, and impairs working memory and visuo-spatial declarative memory in Special Forces candidates: A field experiment. *Informa Healthcare*, 13 (4), 323–333.

Warren D. A., Castro, C. A., Rudy J. W., Maier, S. F. (1991) No spatial learning impairment following exposure to inescapable shock. *Psychobiology*, 19(2), 127–134.

EFFICIENCY IN COGNITIVE TASKS WITH VARYING DEGREES OF COMPLEXITY UNDER STRESSFUL CONDITIONS

SUMMARY

The aim of this research was to determine how stress affects the efficiency in cognitive tasks which differ in their demands. Three different cognitive tasks were used: two memory tasks (on recognition level and level of free recall) and a problem solving tasks. It was assumed that the effect of stress will not be the same at all levels of tasks demands, but there will be the interactive effect of these two factors in a way that the stress will have a negative effect in the most demanding, complex task (problem solving task) and positive effect in the least demanding task (memory on the level of recognition).

The research included 59 participants, student from University of Zadar whose average age was 20.75 years. Subjects were divided into three groups, while each group performed one type of task on two occasions, once in conditions with stress, and once in stress-free conditions. Stress was induced by presenting a 20-minute war movie clip. For each task, there were two parallel forms (for each experimental situation), so each participant attended two testing situations spaced about a week apart.

The results show that when it comes to cognitively least demanding task, memory on recognition level, exposure to stress led to performance improvements, there was no effect of stress when it comes to medium demanding task (memory on level of free recall), while on the problem-solving task, which represents the most demanding and more complex cognitive task used in this research, stress had a negative impact on performance. Therefore, it can be said that there is no definite answer on how stress impacts the efficiency in cognitive tasks, because that depends on tasks demands.

KEY WORDS: *cognitive tasks, complexity, efficiency, memory, stress*

PROFESIONALNO USMJERAVANJE ODRASLIH I NJEGOVA PRIMJENA U HRVATSKOJ, AUSTRIJI I FINSKOJ

VIŠNJA PERIN

MARIA SANTINI

KRISTINA KAURINOVIĆ

Hrvatski zavod za zapošljavanje, Područni ured Zadar
Croatian Employment Services; Regional Office Zadar

UDK: 37.048.4:374.7](497.5:436:480)

Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 9. XII. 2014.

Vijeće ministara Europske unije u svojoj rezoluciji (2004) definira profesionalno usmjeravanje kao skup aktivnosti koje pojedincima omogućavaju identificirati vlastite mogućnosti, kompetencije i interese u različito doba života kako bi donijeli odluke o obrazovanju, osposobljavanju te kako bi efikasnije mogli upravljati vlastitom profesionalnom karijerom. Profesionalno usmjeravanje namijenjeno je pojedincima u svim fazama njihova života te obrazovnih i radnih prijelaza. Ono je uvijek pratilo i prilagođavalo se promjenama koje se događaju u društvu. U svojoj teoriji, Parson (1909) kaže da pojedinac prilikom odabira zanimanja mora poznavati sebe, rad te biti sposoban dovesti ta dva elementa u međusobni odnos kako bi postigao sklad, a za to mu je potrebna pomoć stručnjaka. Uslijed gospodarskih, tehnoloških i inih promjena koje se događaju u društvu, pojedinac je u prilici i potrebi više puta tijekom života odabrati zanimanje, posao ili čak novu karijeru pri čemu mu je nužno osigurati potporu i mogućnost usluga profesionalnog usmjeravanja. U većini zemalja Europe razvijeni su sustavi pružanja podrške pojedincima tijekom tranzicije, stoga je cilj ovog članka prikazati modele profesionalnog usmjeravanja odraslih u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj. Navedenim zemljama zajedničko je da usluge profesionalnog usmjeravanja odraslih nude javni servisi za zapošljavanje te obrazovne institucije. Za razliku od Hrvatske i Austrije, u Finskoj postoji sustav formalnog obrazovanja za savjetnika o karijeri.

KLJUČNE RIJEČI: *profesionalno usmjeravanje odraslih, profesionalno informiranje i savjetovanje*

1. UVOD

Sve veća potreba za cjeloživotnim profesionalnim usmjeravanjem odraz je suvremenih društvenih promjena, ponajprije gospodarskih promjena koje postavljaju veliki izazov u području profesionalnog usmjeravanja. Unutar dominirajućeg koncepta ekonomije utemeljene na znanju¹, mijenja se uloga i značaj znanja, obrazovanja, procesa učenja, a

¹ Izraz *ekonomija utemeljena na znanju* opisuje promjene u naprednim ekonomijama u kojima su znanje, tehnologija i informacije glavni pokretači gospodarskog rasta (OECD, 2005).

time i profesionalnog usmjeravanja. U devedesetima se u Europi afirmira cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Žiljak, 2005). U tom razdoblju pomiče se fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Cjeloživotno učenje se definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive (Žiga, 2003). Kao poticaj zanimanju za koncept cjeloživotnog učenja izdvaja se prvi UNESCO-ov izvještaj o cjeloživotnom učenju *Learning To Be* (hrv. *Učenje za čitav život*) (UNESCO, 1972).

U procesu traženja posla sve je važnije djelovati na stjecanju novih vještina, znanja i informacija kako bi se osoba prilagodila potrebama tržišta rada. Važnost cjeloživotnog učenja ističe se u nizu međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija (primjerice *Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja, Nikada nije prekasno za učenje, Akcijski plan za obrazovanje odraslih: Uvijek je dobro vrijeme za učenje i drugi*). Europska unija je svoju orijentaciju prema koncepciji cjeloživotnog učenja potvrdila donošenjem *Lisabonske strategije* još u ožujku 2000. godine (European Council, 2000). Naglašavaju se pojmovi kao što su društvo znanja, društvo koje uči, ekonomija utemeljena na znanju, cjeloživotno učenje i integracija obrazovnih politika. Unapređivanje cjeloživotnog učenja nužno je za uspješnu tranziciju prema društvu utemeljenom na znanju. Koncepcija cjeloživotnog učenja nastala je upravo iz razloga što se količina novoga znanja svakim danom sve više povećava, dok postojeće znanje sve više i brže zastarijeva. U kontekstu navedenih promjena, pojedinac tijekom života mijenja više zanimanja i poslova birajući novu karijeru. Upravo zbog toga potrebno je omogućiti mu potporu, odnosno mogućnost da koristi usluge profesionalnog usmjeravanja.

Pojam profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere predstavlja niz različitih aktivnosti koje pojedincima pomažu u procesu osvještavanja vlastitih mogućnosti, kompetencija i interesa u različitim životnim fazama, kako bi na što efikasniji način donijeli osobne odluke o obrazovanju, daljnjem profesionalnom osposobljavanju i zapošljavanju te tako upravljali vlastitim razvojem karijere.

Dajući povijesni pregled radova koji se bave savjetovanjem za odrasle, Henschke (2011) opisuje razvoj profesionalnog savjetovanja za odrasle od 1946. do 2010. godine. Autor navodi da su se u određenim periodima savjetovanja odvijala kroz večernje škole, sveučilišne centre, savjetovališta za zajednicu ili knjižnice, a mjesta za savjetovanje odraslih bila su mjesta podrške, informiranja, edukacije, poticanja, motivacije pojedinaca itd. Ovisno o povijesnom kontekstu, naglasak u području profesionalnog savjetovanja bio je različit, a kretao se od poticanja usavršavanja stručnog kadra, preko isticanja važnosti odnosa savjetnika i klijenta do naglašavanja značaja prilagodbe kompetencija odraslih novim zahtjevima tržišta rada gdje je uloga savjetovanja bila poticanje samosvijesti i motivacije kod odraslih klijenata.

U većini zemalja Europe postoje razvijeni sustavi profesionalnog usmjeravanja odraslih koji nude usluge podrške pojedincima u procesu promjene zanimanja i karijere. Većina ovih usluga odvija se u javnim servisima za zapošljavanje i najčešće su namijenjene nezaposlenim osobama jer se smatra da je upravo njima podrška najpotrebnija. Međutim, potreba za uslugama profesionalnog usmjeravanja sve se više javlja i kod ostalih ciljnih

skupina. Jedna od njih su zaposlene osobe koje također prepoznaju značaj cjeloživotnog usavršavanja. Ono im je danas omogućeno kroz nove prakse u sustavu profesionalnog usmjeravanja odraslih.

Stoga je i svrha ovog rada dati pregled modela profesionalnog usmjeravanja odraslih kroz različite prakse u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj.

2. PROFESIONALNO USMJERAVANJE ODRASLIH OSOBA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Hrvatska se može pohvaliti 80-godišnjom uspješnom praksom profesionalnog usmjeravanja, koje se i u svjetskim okvirima počinje razvijati na početku 20. stoljeća. Zahvaljujući aktivnosti i globalnoj umreženosti hrvatskih psihologa, profesionalno usmjeravanje se počinje provoditi i u Hrvatskoj već 30-tih godina prošlog stoljeća. Sustavno i stručno, profesionalno usmjeravanje u Hrvatskoj započelo je osnivanjem Stanice za savjetovanje pri izboru zanimanja, ustanove koja je osnovana na poticaj Komore za trgovinu, obrt i industriju prema preporukama Međunarodnog kongresa za tehničku nastavu održanog u Liegu, 1930. godine (Barić i Šešo, 2008). Kao jedan od zaslužnijih za osnivanje stanice navodi se Aurel Forenbacher, direktor Državne obrtne škole, koji je od Komore za trgovinu, obrt i industriju dobio zadatak da prouči teoriju i praksu savjetovanja pri izboru zvanja i da se upozna s organizacijom i radom stanica u Munchenu, Berlinu, Pragu i Beču te da takvu stanicu osmisli i kod nas. Stanica za savjetovanje pri izboru zanimanja je osnovana 1931. godine, a započela je s radom 1932. godine u prostorima Državne obrtne škole u Zagrebu. Krajem siječnja 1937. godine Stanica za savjetovanje pri izboru zanimanja preselila se u nove prostorije u zgradi Javne burze rada. Stanica je neprekidno djelovala od 1931. do 1948. godine kroz različite organizacijske oblike. 1948. godine zabranjuje se rad Zavodu za psihologiju i fiziologiju rada u Zagrebu, koji je bio posljednji organizacijski oblik neprekidnog djelovanja Stanice za savjetovanje pri izboru zanimanja. Početkom pedesetih godina dolazi do ponovnog uspostavljanja službe za profesionalno usmjeravanje, osnivanjem Savjetovališta za izbor zanimanja u Zagrebu 1952. godine. Savjetovalište za izbor zanimanja od 1957. godine radi pod nazivom Centar za profesionalnu orijentaciju Zagreb. Godine 1960. na temelju Zakona o službi za zapošljavanje, integrirao se u Zavod za zapošljavanje gdje djeluje i danas kroz Odjel pripreme za zapošljavanje na razini Središnje službe i Odsjeke za profesionalno usmjeravanje i obrazovanje pri Područnim službama.

2.1. HRVATSKI ZAVOD ZA ZAPOSŁJAVANJE

Većina aktivnosti vezanih uz institucionalizirano i organizirano profesionalno usmjeravanje u Republici Hrvatskoj vezano je upravo uz javni servis za zapošljavanje (Hrvatski zavod za zapošljavanje). Profesionalno usmjeravanje u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje provode savjetnici za profesionalno informiranje i savjetovanje kojih u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje ima oko šezdeset. U Hrvatskoj ne postoji formalno obrazovanje ili verificirani obrazovni programi iz područja profesionalnog usmjeravanja. Ipak, u planu je uspostavljanje kurikula za savjetnike za karijeru. Iako savjetnici za profesionalno savjetovanje nemaju formalno školovanje iz područja razvoja karijere, najčešće su to psiholozi, pedagozi, socijalni radnici ili stručnjaci srodnih zvanja.

Profesionalno usmjeravanje uređeno je *Zakonom o posredovanju pri zapošljavanju i pravima za vrijeme nezaposlenosti* (Narodne novine 80/08, 121/10, 25/12, 118/12, 12/13, 153/13).

Profesionalno usmjeravanje uključuje provedbu aktivnosti profesionalnog informiranja i savjetovanja. Profesionalno informiranje je usluga kojom se pojedinim skupinama korisnika pružaju informacije relevantne za donošenje odluka o odabiru zvanja, zanimanja i područja rada. Ono može biti pismeno i usmeno. Ovisno o potrebama korisnika i svrsi informiranja, neposredni usmeni oblici informiranja mogu biti individualni i grupni. Pružanju informacija nužno prethodi njihovo prikupljanje, obrada i prilagodba. Informacije su pripremljene i prezentirane tako da korisnicima pružaju temelj za donošenje racionalnih i primjerenih odluka, te načinom prezentacije prilagođene pojedinoj skupini. Osim direktnog informiranja korisnika kroz individualni i grupni rad, informiranje se vrši raznim publikacijama, brošurama i letcima.

Profesionalno savjetovanje je proces tijekom kojeg se pomaže korisniku sagledati vlastite mogućnosti u svrhu donošenja odluke o najprimjerenijim izborima obrazovanja i zapošljavanja. Profesionalno savjetovanje podrazumijeva proces koji polazi od situacije pojedinca – utvrđenih psihofizičkih sposobnosti, interesa, motivacije. Uzima u obzir zahtjeve tržišta rada kao i mogućnosti obrazovanja koje će dovesti do kompetencija potrebnih na tržištu rada. Profesionalno savjetovanje namijenjeno je svima onima kojima treba dodatna pomoć u procjeni vlastitih profesionalnih interesa, mogućnosti i vještina u svrhu donošenja odluke o svom daljnjem profesionalnom razvoju. Provodi se individualno i grupno. Principi profesionalnog savjetovanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje prema Standardima kvalitete profesionalnog usmjeravanja i selekcije u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje² su:

- povjerljivost i zaštita prikupljenih osobnih podataka
- dostupnost svim korisnicima
- dobrovoljnost korištenja usluga
- ravnopravnost (spolova, narodnosti, vjere)
- sloboda izbora zanimanja i mjesta rada
- besplatnost.

2.2. CENTAR ZA INFORMIRANJE I SAVJETOVANJE O KARIJERI (CISOK)

Uz direktno i posredno informiranje sve više se potiče samoinformiranje korisnika. U tu svrhu Hrvatski zavod za zapošljavanje otvorio je posebne područne Centre za informiranje i savjetovanje o karijeri (CISOK), mjesta koja su predviđena za samoinformiranje korisnika. Centri su otvoreni za sve zainteresirane kojima trebaju informacije i savjeti vezani uz daljnji profesionalni razvoj i traženje posla, te nastoje u Hrvatsku prenijeti najbolje prakse i iskustva sličnih ustanova iz Europske unije, kao što će se kasnije vidjeti u primjeru Austrije i Finske.

² *Standardi kvalitete profesionalnog usmjeravanja i selekcije u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje* su interni dokument kojeg je usvojilo Upravno

vijeće HZZ-a i prema kojem se provode postupci profesionalnog usmjeravanja unutar HZZ-a.

Uloga Centara je korisnicima omogućiti dobivanje informacija važnih za uspješno planiranje profesionalnog razvoja i ostvarivanje profesionalnih ciljeva, te na jednom mjestu objediniti dostupne informacije iz područja obrazovanja i tržišta rada. Rad u Centru organiziran je prema načelu samoposluživanja. U njemu je moguće: informirati se o mogućnostima obrazovanja, stipendiranja, zapošljavanja i dr.; koristiti računalni program profesionalnog usmjeravanja Moj izbor koji pruža mogućnosti informiranja o preko 350 različitih zanimanja; koristiti se interaktivnim upitnikom za samoprocjenu interesa; pretraživati informacije o obrazovanju i zapošljavanju na području Republike Hrvatske i EU; pregledavati slobodna radna mjesta; dobiti stručnu pomoć u izradi životopisa i prijave za posao na području Republike Hrvatske i EU.

2.3. OBRAZOVNE INSTITUCIJE

Osim u Zavodu za zapošljavanje, u zadnje vrijeme, profesionalno usmjeravanje odraslih osoba obavlja se i pri nekim ustanovama za obrazovanje odraslih kao i pri nekim Sveučilištima te kroz privatne inicijative. U posljednjih nekoliko godina nastalo je sve više inicijativa za profesionalno usmjeravanje i savjetovanje za studentsku populaciju. U tom kontekstu značajan utjecaj ima nevladina organizacija Institut za razvoj obrazovanja koja je 2006. godine u okviru Tempus programa vodila projekt Platforma za službe za profesionalno savjetovanje u Hrvatskoj (CAREER). Kao rezultat ovog projekta provedeno je opsežno istraživanje studentske populacije čiji su rezultati poslužili kao priručnik na temelju kojeg su hrvatska sveučilišta uspostavila centre za profesionalno savjetovanje. Prvi centri osnovani su u Dubrovniku, Rijeci i Osijeku. Na temelju drugog Tempus projekta Razvoj sveučilišnih savjetodavskih službi za studente, koji je započeo 2007. godine, osnovana su studentska savjetodavstva na sveučilištima u Rijeci, Zagrebu i Zadru (Guidance System in Croatia, Euroguidance).

U Hrvatskoj je većina institucija za obrazovanje odraslih (javnih i privatnih) okupljena unutar Hrvatske udruge poslodavaca. Velik broj institucija koje su njihove članice promiču aktivnosti cjeloživotnog učenja, uključujući i usmjeravanje i savjetovanje studenata o mogućem izboru smjera i programa.

Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta u partnerstvu s Hrvatskim zavodom za zapošljavanje provela je 2011. godine projekt pod nazivom Karijera i obrazovanje u skladu – za sve. U projektu je sudjelovalo četrnaest hrvatskih učilišta. Jedan od rezultata projekta je uvođenje novih usluga u profesionalnom usmjeravanju i savjetovanju za već postojeće, ali i nove klijente (Matković i Prekodravac, 2011).

3. PROFESIONALNO USMJERAVANJE ODRASLIH OSOBA U AUSTRIJI

U Austriji su utemeljena dva sustava profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja koja se međusobno nadopunjuju:

- profesionalno usmjeravanje i savjetovanje koje provode obrazovne i edukativne institucije
- profesionalno usmjeravanje i savjetovanje koje provodi Zavod za zapošljavanje i ostale ustanove iz područja profesionalnog usmjeravanja.

Nacionalnu strategiju cjeloživotnog učenja zajedno su 2005./2006. godine pod pokroviteljstvom Ministarstva obrazovanja, umjetnosti i kulture sastavile međuresorne radne grupe uključujući Austrijski zavod za zapošljavanje, socijalne i ostale veće partnere (Guidance system in Austria, Euroguidance).

3.1. OBRAZOVNE INSTITUCIJE

Ministarstvo obrazovanja osnovalo je šest Studentskih centara za psihološko savjetovanje koja su namijenjena svim studentima i onima koji to žele postati (Guidance system in Austria, Euroguidance). Većina fakulteta, uz centre za psihološko savjetovanje, studentima nudi i potporu prilikom ulaska na tržište rada u tzv. centrima za planiranje karijere. Navedeni centri su pod odgovornošću Ministarstva znanosti i istraživanja. U centrima za planiranje karijere studentima se nude individualna savjetovanja, informiranje o pisanju molbi i životopisa za posao te individualno planiranje karijere. Također, u centrima se organiziraju seminari i radionice na temu prezentacijskih vještina, osnove informatičke pismenosti, sajmovi karijera i prezentiranje tvrtki. Centri ujedno služe i kao posrednici pri zapošljavanju za mlade studente i diplomante (Tritscher-Archan i sur., 2012).

3.2. ZAVOD ZA ZAPOSŁJAVANJE

Vodeći pružatelj usluga vezanih uz tržište rada je Austrijski zavod za zapošljavanje. Njega je uspostavilo Ministarstvo rada, socijalne politike i zaštite potrošača. Sastoji se od jednog centralnog, devet regionalnih i devedeset devet područnih ureda. Uredi regionalnih predstavništva korisnicima nude sljedeće usluge samopomoći: Info zona (Centar za informiranje o karijeri), Zona usluga (zapošljavanje, potraživanja i naknade) i Savjetodavna zona (profesionalno usmjeravanje) (Guidance system in Austria, Euroguidance). U sklopu Zavoda za zapošljavanje na više od šezdeset mjesta, postoje centri za profesionalno usmjeravanje čije su usluge besplatne za sve građane. Ondje se nude opsežne informacije o zaposlenju, edukaciji i treninzima, tržištu rada i mogućnostima zapošljavanja. Korisnici mogu sami prikupljati informacije putem printanog materijala i pretraživanja interneta ili uz pomoć stručnog savjetnika. Osim informativnog materijala u formi brošura, letaka, videa i sl., Zavod izrađuje svoju bazu podataka o poslovima i edukacijama za razne ciljne skupine. Nezaposlene osobe koje su prijavljene na Zavod imaju mogućnost individualnog savjetovanja sa stručnim savjetnikom za zapošljavanje. U Zavodu postoje i EURES savjetnici koji pružaju informacije o zaposlenju i radnim uvjetima u ostalim zemljama Europske unije (Tritscher-Archan i sur., 2012). Svi zaposlenici Zavoda prolaze osnovne interne treninge u punom radnom vremenu tijekom šest mjeseci što se nadopunjuje s dodatnim treningom u trajanju od tjedan dana jednom godišnje.

Gotovo 90% korisnika usluga Zavoda za zapošljavanje su odrasle nezaposlene osobe koje traže zaposlenje. Osim usluga namijenjenih nezaposlenim osobama, Zavod nudi usluge savjetovanja tvrtkama da bi pomogli starijim osobama u zadržavanju posla, osobama kojima prijeti otkaz te pomoć u poboljšanju vještina niskokvalificiranih osoba. Ipak, veoma je mali broj odraslih zaposlenih osoba kojima Zavod nudi usluge (prema Svendsen i Sweet, 2003).

3.3. OSTALE USTANOVE

U Austriji, kao i u Hrvatskoj, svi poslodavci moraju biti članovi Gospodarske komore. Članarina pokriva razne usluge za poslodavce, ali i za širu zajednicu uključujući Centre za informiranje o karijeri. Ondje se građanima nudi profesionalno usmjeravanje koje uključuje psihologijsko testiranje i individualne intervjuje. Iako postoje poneke nesuglasice oko samih uloga koje pružaju Centri za profesionalno usmjeravanje (pri Zavodu za zapošljavanje) i Gospodarska komora, na osnovu velike posjećenosti ipak se čini da se te usluge ne preklapaju, već se međusobno nadopunjuju. Osim toga, pokazalo se da su korisnici Centara za informiranje o karijeri različitih dobnih skupina, dok usluge Gospodarske komore češće koriste mlađe odrasle osobe. Osim navedenih ustanova, usluge profesionalnog usmjeravanja odraslih nudi i Komora rada, koja je uglavnom usmjerena na pomoć nezaposlenim osobama, čije usluge su također besplatne. Smatraju se nadopunom Zavodu za zapošljavanje te nude osobniji pristup korisnicima (prema Svendsen i Sweet, 2003).

3.4. PRIMJER IZ PRAKSE – MAFALDA CENTAR, GRAZ, AUSTRIA

Mafalda centar je neprofitna organizacija u Grazu u Austriji čiji je primarni cilj olakšavanje djevojkama i ženama ulazak u svijet rada. Osnovan je s idejom da dugotrajna nezaposlenost obično rezultira raznim problemima kod osoba te im je potrebna sveobuhvatna pomoć. Korisnice centra se mogu poslužiti uslugama kao što su: profesionalno savjetovanje i planiranje karijere, psihološko i socijalno savjetovanje te savjetovanje vezano uz zdravstvene probleme. Također su im ponuđene razne aktivnosti kojima mogu popuniti slobodno vrijeme (prema Chioussie i Werquin, 1999).

3.5. PRIMJER IZ PRAKSE - PROFESIONALNO USMJERAVANJE ODRASLIH U BURGENLANDU

U županiji Burgenland Ministarstvo obrazovanja je osnovalo regionalni ured za profesionalno usmjeravanje odraslih koje je nezavisno od postojećih pružatelja usluga za obrazovanje odraslih osoba. Veoma je visoka posjećenost žena koje su nezaposlene i ponovno ulaze na tržište rada. Ured pruža zanimljive i inovativne usluge koje se ne naplaćuju:

- osim savjetovanja licem u lice, informiranje i profesionalno savjetovanje korisnicima je dostupno putem telefona i e-maila
- usluge su dostupne manjim zajednicama i općinama tako da nisu svi korisnici primorani putovati u regionalne centre
- korištenje lokalnih medija za promoviranje usluga centra i povećanje broja korisnika
- suradnja s regionalnim agencijama za obrazovanje odraslih kroz redovne biltene, te održavanje baze podataka savjetnika za edukaciju odraslih (prema Svendsen i Sweet, 2003).

4. PROFESIONALNO USMJERAVANJE ODRASLIH U FINSKOJ

U Finskoj svi građani imaju pravo na besplatne usluge profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja, neovisno o tome jesu li studenti, radnici, nezaposlene osobe ili su izvan tržišta rada (Guidance System in Finland, Euroguidance). Uz školsko savjetovanje, u Finskoj, kao i u drugim europskim zemljama, sve značajniju ulogu ima savjetovanje za odrasle. Upravo ovo područje u posljednjih nekoliko godina postaje izazov u sveukupnom polju profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja. Kao preduvjet za postizanje kvalitete profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja odraslih postavlja se povećanje broja stručnjaka s adekvatnim vještinama i kompetencijama u tom području (Tyrväinen, 2010).

Kako navode autori Kekki i Vuorinen (2011), Finska je u okviru Europskog socijalnog fonda za razdoblje od 2007. do 2013. godine provela nacionalni program razvoja profesionalnog usmjeravanja za odrasle. Ovaj program predstavlja jedan od načina suradnje između područja profesionalnog usmjeravanja i javnih politika. Drugi primjer ovakve suradnje je osnivanje Nacionalnog centra za stručna znanja na području cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja od strane Sveučilišta Jyväskylän. Cilj ovog centra je stvaranje mreže istraživanja i osposobljavanja u polju profesionalnog usmjeravanja koja predstavlja izvor podataka i informacija za kreiranje budućih javnih politika u području profesionalnog usmjeravanja.

Osim povećanja broja stručnjaka, preduvjet za kvalitetu profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja predstavlja i analiza zadovoljstva korisnika uslugama cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja za odrasle. Ovakvu studiju provele su nordijske zemlje tijekom 2010. i 2011. godine kroz istraživački projekt Europske unije, s fokusom na Dansku, Finsku, Island, Norvešku i Švedsku. Svrha projekta bila je poticanje odraslih osoba na aktivnu ulogu u kreiranju i davanju usluga profesionalnog usmjeravanja za odrasle. Drugim riječima, htjela se dobiti njihova povratna informacija o uslugama profesionalnog usmjeravanja te na taj način djelovati na povećanje kvalitete u području profesionalnog usmjeravanja odraslih (Vuorinen i Watts, 2013)³.

4.1. USLUGE PROFESIONALNOG USMJERAVANJA I SAVJETOVANJA ZA ODRASLE

U Finskoj postoje dva sustava za profesionalno usmjeravanje i savjetovanje koji imaju zajedničke ciljeve. Prvi od njih odnosi se na usmjeravanje i savjetovanje unutar obrazovnih institucija i ustanova za osposobljavanje, a drugi na profesionalno usmjeravanje, usluge planiranja karijere te pružanje informacija o poslovima i dodatnom usavršavanju unutar Zavoda za zapošljavanje i gospodarski razvoj. Njihova zajednička svrha je savjetovanje i podrška osoba u donošenju profesionalnih odluka temeljenih na principima cjeloživotnog učenja. Sljedeća tablica ukratko prikazuje sustav profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja u Finskoj (Guidance System in Finland, Euroguidance).

³ Prvi cilj projekta bio je opisati na koji način odrasli korisnici usluga profesionalnog usmjeravanja mogu utjecati na pružanje usluga u tom polju te usporediti koliko su uključeni u profesionalno

usmjeravanje odraslih. Drugi cilj bio je vrednovati rezultate učenja i profesionalnog usmjeravanja odraslih koji te usluge koriste u centrima za učenje odraslih (Vuorinen i Watts, 2013).

Institucije usluga profesionalnog usmjeravanja	Akteri usluga profesionalnog usmjeravanja	Ciljana grupa	Upravna odgovornost
Usmjeravanje i savjetovanje u obrazovnim institucijama	Školski savjetnici, učitelji, savjetnici za karijeru (za studente, akademsko osoblje, odrasle)	Učenici i studenti	Ministarstvo obrazovanja, Finski nacionalni odbor za obrazovanje (općine)
Usmjeravanje i savjetovanje u zavodima za zapošljavanje	Psiholozi za profesionalno usmjeravanje, obrazovni savjetnici, savjetnici za zapošljavanje	Nezaposleni i zaposleni mladi ljudi i odrasli	Ministarstvo zapošljavanja i gospodarstva, Regionalni centri za razvoj

Izvor: Prilagođeno prema: <http://euroguidance.eu/guidance-systems/guidance-system-in-finland-introduction>

4.2. ZAVOD ZA ZAPOSŁJAVANJE I GOSPODARSKI RAZVOJ

Zavod za zapošljavanje i gospodarski razvoj pruža usluge profesionalnog usmjeravanja kroz službe za zapošljavanje i službe za strukovni razvoj. Službe za zapošljavanje obuhvaćaju osobe koje traže zaposlenje i poslodavce koji traže radnu snagu, a službe za strukovni razvoj obuhvaćaju profesionalno usmjeravanje, planiranje karijere, informiranje o strukovnom obrazovanju, profesionalnu rehabilitaciju itd. (Kekki i Vuorinen, 2011).

Postoji nekoliko načina na koji se usluge profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja odvijaju unutar Zavoda za zapošljavanje i gospodarski razvoj u Finskoj. Prvi je onaj u kojem savjetnici za zapošljavanje pomažu tražiteljima zaposlenja u traženju poslodavca i obrnuto. U ovom procesu savjetnik i tražitelj zaposlenja raspravljaju o klijentovim željama, vještinama te s druge strane zahtjevima tržišta rada. Na Zavodu za zapošljavanje klijentima se nude grupne edukacije o vještinama traženja posla te im se pružaju informacije o mogućim poslovima, obrazovanju i osposobljavanjima.

Drugi način obuhvaća usluge informiranja o obrazovanju i osposobljavanju putem telefonske linije ili e-maila te uz osobnu pomoć savjetnika u korištenju interneta ili knjižničnog prostora Zavoda za zapošljavanje. Savjetnici za obrazovanje pomažu klijentima da vlastiti obrazovni plan o pitanjima kao što su ulazak u sustav obrazovanja, smjerovi, programi i financiranje studija dovedu do konkretne razine.

Treći način je profesionalno usmjeravanje i planiranje karijere unutar kojeg se propituje klijentov izbor karijere i profesionalni razvoj. Klijenti zajedno sa psihologom za profesionalno usmjeravanje analiziraju vlastitu trenutnu poziciju, interese, očekivanja povezana s poslom, dosadašnje obrazovanje, vještine, sposobnosti te radno iskustvo. Na taj način pokušavaju se ukloniti prepreke na putu do zaposlenja. Postoje različite metode pomoću kojih se mogu ispitati klijentove sposobnosti te definirati opcije obrazovanja ili zaposlenja. One uključuje psihologijske testove, zdravstvene preglede te probne poslove ili edukacije.

U Finskoj se nude usluge profesionalne rehabilitacije za osobe s invaliditetom. One uključuju usluge pomoći u procesu traženja posla ili obrazovanja, planiranja karijere, usmjeravanja u procesu rehabilitacije i zdravstvenih pregleda. Profesionalnu rehabilitaciju provode psiholozi za profesionalno usmjeravanje i savjetnici za rehabilitaciju.

Svi zavodi za zapošljavanje nude usluge usmjeravanja i savjetovanja imigrantima sa stalnim boravištem u Finskoj. U nekim uredima postoje savjetnici za zapošljavanje koji su obučeni za rad sa imigrantima (Lifelong Guidance in Finland, 2012).

Usluge informiranja i usmjeravanja na zavodima za zapošljavanje pružaju psiholozi za profesionalno usmjeravanje, savjetnici za obrazovanje i savjetnici za zapošljavanje. Usluge profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja pružaju isključivo psiholozi za profesionalno usmjeravanje (Kekki i Vuorinen, 2011).

4.3. OBRAZOVNE INSTITUCIJE

Osnovni cilj i sadržaj savjetovanja studentske populacije određuje kurikulum odobren od strane Finskog nacionalnog odbora za obrazovanje. Prema njemu, usmjeravanje i savjetovanje studentima treba osigurati da:

- dobiju osnovne informacije o svom obrazovanju i osposobljavanju
- dobiju informacije i iskustvo iz svijeta rada, poduzetništva i različitih zanimanja
- dobiju međunarodne kontakte, opcije studiranja i rada
- dobiju podršku u slučaju osobnih problema vezanih uz studij (Tyrväinen, 2010: 28).

U procesu usmjeravanja i savjetovanja studenata naglasak je na kreiranju njihovog individualnog plana studiranja, poboljšanju vještina tijekom studija i savjetovanje u izboru studijskih predmeta. Na taj način studente se želi podržati u izboru njihove buduće karijere. Prema tome, studenti dobivaju individualne usluge temeljene na njihovim potrebama, a koje uključuju usmjeravanje i savjetovanje, nastavne programe i mjere podrške. Također, u obzir se uzimaju i studenti iz različitih kulturnih i jezičnih područja, kao i studenti sa različitim poteškoćama (disleksija, disgrafija) (Lifelong Guidance in Finland, 2012).

U ustanovama za visoko obrazovanje savjetovanje se vrši u uredu za poslove sa studentima (pitanja vezana uz studij, studentske prakse itd). Za poslove usmjeravanja i savjetovanja na fakultetima i sveučilištima odgovorni su tajnici za poslove sa studentima, studijski savjetnici te sveučilišni profesori u mjeri u kojoj je to predviđeno planom savjetovanja sveučilišta (Kekki i Vuorinen, 2011).

Isti autori navode kako su profesionalne kvalifikacije osoba koje rade u području profesionalnog usmjeravanja u Finskoj utvrđene zakonom. Shodno sve većem značaju cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Europskoj uniji, u Finskoj je također usmjeravanje vezano za školovanje prošireno na usmjeravanje vezano za razvoj karijere. Samim time proširen je i program osposobljavanja savjetnika za profesionalno usmjeravanje (Kekki i Vuorinen, 2011)⁴.

⁴ Sveučilišta u Finskoj odgovorna su za provedbu istraživanja u području profesionalnog usmjeravanja i savjetovanja. Neke od istraživačkih tema kojima se bave su: metodologija profesionalnog usmjeravanja, rodna i kulturna osjetljivost pri usmjeravanju, karijera i radni vijek, rehabilitacija, usmjeravanje u visokom obrazovanju, usmjeravanje u osnovnom

i srednjem obrazovanju, usmjeravanje i rod itd. Također, u Finskoj djeluje i pedagoška organizacija savjetnika za profesionalno usmjeravanje čiji je cilj povećavanje utjecaja savjetnika za karijeru te jačanje pozicije profesionalnog usmjeravanja unutar obrazovnih institucija (Guidance System in Finland, Euroguidance).

Školovanje savjetnika za profesionalno usmjeravanje odvija se kroz cjelokupni studij ili kroz program osposobljavanja na sveučilištu. Uvjeti za upis i trajanje studija ili osposobljavanja su različiti. Tako je, na primjer, uvjet za upis na sveučilišni studij položen prijemni ispit, dok je tijekom studija potrebno skupiti 180 + 120 bodova, a uvjet za upis na program osposobljavanja za savjetnika za karijeru je stečeni magistarski stupanj obrazovanja i kvalifikacija za učitelja, dok je tijekom studija potrebno skupiti 60 bodova (Guidance System in Finland, Euroguidance).

5. ZAKLJUČAK

U radu su prikazani modeli profesionalnog usmjeravanja odraslih u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj. Zajedničko obilježje sve tri zemlje je da su im glavni pružatelji usluga profesionalnog usmjeravanja javni servisi za zapošljavanje (Zavod za zapošljavanje svake pojedine zemlje) i obrazovne institucije (učilišta, sveučilišta i fakulteti). Osim javnih usluga profesionalnog usmjeravanja za odrasle, u svim zemljama postoje i poneke privatne usluge. Javni servisi za zapošljavanje svoje usluge najčešće pružaju nezaposlenim osobama (iako su njihove usluge dostupne i zaposlenim osobama koje su u procesu promjene karijere, studentima), a obrazovne institucije svoje usluge pružaju svojim polaznicima – studentima i sudionicima obrazovanja odraslih.

Sukladno velikom značaju cjeloživotnog obrazovanja i učenja, a samim time i cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja odraslih, u sve više europskih zemalja, među kojima su Hrvatska, Austrija i Finska, jača uloga centara za profesionalno usmjeravanje i savjetovanje koji prepoznaju važnost cjeloživotnog učenja i u skladu s tim kreiraju svoje usluge.

Također, sve je izraženija potreba za osposobljavanjem savjetnika za profesionalno usmjeravanje odraslih. Na primjeru zemalja koje se analiziraju u radu, može se zaključiti kako Austrija i Finska imaju razvijeniji sustav osposobljavanja savjetnika za profesionalno usmjeravanje odraslih od Hrvatske, što svakako može poslužiti kao primjer dobre prakse u stvaranju i razvoju budućih obrazovnih programa u Hrvatskoj.

LITERATURA

Barić, M. i Šešo, Z. (ur.) (2008) *Spomenica Hrvatskog zavoda za zapošljavanje od 1906. do 2006*, Zagreb, Hrvatski zavod za zapošljavanje

Chiousse, S. i Werquin, P. (1999) *Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies*, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training Marinou Antipa 12

European Council (2000). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010, An analysis and evaluation of the methods used and results*. URL: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=EN>, 01.07.2014.

Glossary of Statistical Terms, (2005) OECD – *The Organisation for Economic Co-operation and Development*. URL: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6864>, 01.07.2014.

Guidance system in Austria, Euroguidance. URL: <http://euroguidance.eu/guidance-systems/guidance-in-austria-2/>, 01.07.2014.

Guidance System in Croatia, Euroguidance. URL: <http://euroguidance.eu/guidance-systems/guidance-in-croatia-introduction/>, 01.07.2014.

Guidance System in Finland, Euroguidance. URL: <http://euroguidance.eu/guidance-systems/guidance-system-in-finland-introduction/>, 01.07.2014.

Henschke, J. A. (2011) Counseling in Andragogy and Pedagogy. *Encyclopedia of E-Leadership, Counseling and Training*. URL: http://www.lindenwood.edu/education / andragogy/andragogy/articles/added_12_10/Counseling- in-an-andragogical-approach. pdf, 01.07.2014.

Kekki, M. i Vuorinen R. (2011) Sustav cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Finskoj. U: *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi*, Zagreb, Hrvatski zavod za zapošljavanje, str. 77-89.

Lifelong Guidance in Finland (2012). URL: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/25493_Lifelong_guidance_in_Finland.pdf, 01.07.2014.

Matković, A., Prekodravac, T. (2011) *Priručnik za karijerno savjetovanje: Karijera i obrazovanje u skladu – za sve*, Zagreb, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.

Svendsen, S. i Sweet, R. (2003) *OECD Review of Career Guidance Policies Country Note*, Information guidance counselling, Austria

Tritscher-Archan, S., Nowak, S., Weiß, S., Grün, G. (2012) *Austria VET in Europe-Country Report*, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Tyrväinen, P. (ur.) (2010) *Finland in Focus*. Towards 2020 in Vocational Education and Training, Centre for International Mobility CIMO, Leonardo da Vinci programme

UNESCO (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris, Unesco Paris

Vuorinen R. i Watts A. G. (ur.) (2013) *Razvoj politike cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja: Europski priručnik sa smjernicama za oblikovanje politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja*. Finski Institut za istraživanja u obrazovanju, Sveučilište Jyväskylä, Finska

Zakon o posredovanju pri zapošljavanju i pravima za vrijeme nezaposlenosti, NN 80/08, 121/10, 25/12, 118/12, 12/13, 153/13

Žiga, J. (2003) Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu, *Pregled – časopis za društvena pitanja*, br. 1-2, str. 50-68.

Žiljak, T. (2005) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj, *Političko obrazovanje*, (1) 1, str. 67-95.

IMPLEMENTATION OF VOCATIONAL GUIDANCE SERVICES FOR ADULTS IN CROATIA, AUSTRIA AND FINLAND

SUMMARY

Council of Ministers of European Union (2004) defines professional guidance as set of activities that enable individuals to identify their own opportunities, competencies and interests during different life periods to make decisions about education, training and to more efficiently manage their own career. Professional guidance is intended for individuals regardless of their current life period, education level or job. Professional guidance has always followed and been adjusted to social changes. In his theory, Parson (1909) highlights importance of knowing oneself and work when selecting a career and that individual needs to be capable of joining those two elements in a relationship to achieve harmony – for that reason individual might need a professional assistance. Due to economic, technological and other changes people will more often be in a position to change their profession, job or even a career path. For that reason it is necessary for them to have support and opportunity for professional guidance services. In most of European countries there are developed systems of professional guidance, therefore the aim of this article was to present models of professional guidance in Croatia, Austria and Finland. What mentioned countries have in common is that vocational guidance services for adults are offered within public employment services and education institutions. In contrast to the Croatia and Austria, Finland has a formal system of education for career counsellors.

KEYWORDS: *professional guidance of adults, professional informing and counseling*

ZNAČENJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U KONTEKSTU MEĐUNARODNIH TIJELA I ORGANIZACIJA

ANA Marija Rogić
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of Pedagogy

UDK: 374.7
Pregledni članak / Review

Primljeno / Received: 9. XII. 2014.

Cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, te održivi razvoj sveprisutne su ključne riječi obrazovnih programa i projekata današnjice. U cjeloživotnom učenju prepoznaju se ujedno i cilj i sredstvo za razvoj gospodarstva i zadovoljenje potreba tržišta rada s jedne strane, te stvaranje društva temeljenog na poštivanju ljudskih prava i osobnog razvoja pojedinca s druge strane. Naizgled jasan, pojam cjeloživotnog učenja nije sam po sebi razumljiv. U nekoliko posljednjih desetljeća iskristalizirali su se njegovi različiti nazivi i tumačenja. Razlog tomu su određeni vremenski, prostorni i sociološki konteksti njegova prihvaćanja. Prve službene publikacije o toj temi izdane su od strane međunarodnih organizacija UNESCO-a, OECD-a i Europske komisije. Metodološki pristup u ovom radu čini sadržajna analiza s ciljem sažetog prikazivanja i razjašnjavanja pojmova srodnih ili istoznačnih cjeloživotnom učenju, kao i ukazivanja na osnovne ciljeve pojedinih obrazovno-političkih dokumenata. Rezultat toga ujedno su sadržajna i vremenska podjela koncepcija/e cjeloživotnog učenja, pri čemu postaje vidljiv i povijesni razvitak samog pojma. Umjesto zaključka iznose se kritička razmatranja o koncepciji cjeloživotnog učenja.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje, permanentno obrazovanje, povratno obrazovanje*

1. UVOD

U svakodnevnom životu brojni primjeri cjeloživotnog učenja su priče starijih ljudi u kojima prepričavaju vlastito snalaženje u životnim okolnostima i svoje stečene spoznaje nastoje prenijeti mlađim naraštajima kao pripremu za njihove buduće životne (ne)prilike.

Kada se govori o cjeloživotnom učenju kao koncepciji, onda nije riječ o jednoj ideji. Njena konceptualizacija se uvijek prilagođavala društveno-političkim i obrazovno-političkim interesima pojedine organizacije/društva, povijesnoj epohi, kulturnim okvirima, te sustavima i tradicijama obrazovanja. Otuda se razvijala odgovarajuća praksa glede cjeloživotnog obrazovanja (Mušanović, 1988; Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Prije samog početka analize koncepcije neophodno je istaknuti razliku između *cjeloživotnog obrazovanja* i *cjeloživotnog učenja*. Pojam *obrazovanja* označava kolektivni entitet i obvezu države, a pojam *učenje* pojedinačni entitet i dužnost svakog

pojedince. (Barros, 2012). U knjizi koju je još 1973. g. godine izdao OECD¹ o povratnom obrazovanju, obrazovanje se tumači na način da pretpostavlja organiziran svrhovit napor koji tijekom tog vremenskog razdoblja zahtjeva određeni odmak od drugih aktivnosti. Stoga se obrazovanje ne može razumjeti kao permanentan, neprestani proces, što jedino može vrijediti za učenje (Šoljan, 1979).

Učenje je individualan proces suočavanja s okolinom na osnovi već stečenih kognitivnih struktura, koji ujedno nudi mogućnost za daljnje učenje (Grießhammer, 2005). Ono može biti spontano, nenamjerno, „prirodno“ učenje i organizirano učenje (odnosno neintencionalno i intencionalno) koje je u temelju i obrazovanja i odgajanja, te doista može trajati cijeli život. Pritom postaje očito da je organiziranost najznačajnija razlika između obrazovanja i odgoja s jedne, te prirodnog učenja s druge strane (Dohmen, 1996 prema Pastuović, 1999). Može se zaključiti da je koncepcija *cjeloživotnog učenja* šira od koncepcije *cjeloživotnog obrazovanja* jer obuhvaća i školovanje (formalno) i neškolsko obrazovanje, koje može biti formalno i informalno. Kako upravo u području informalnog (prirodnog ili iskustvenog) učenja leži golem neiskorišteni potencijal čije bi aktiviranje moglo rasteretiti formalno obrazovanje, teži se tome da se koncepcijom cjeloživotnog učenja usustave različiti oblici učenja koji bi djelovali sinergijski (Pastuović, 2006). Općenito se zadnjih godina koncepcija učenja redefinira; na njega se sve više gleda kao na aktivan individualni proces, gdje oni koji uče konstruiraju vlastitu bazu znanja. Sve češće ga se shvaća kao proces koji se temelji na dijeljenju i sudjelovanju različitih partnera u zajednici i doživljava kao holistički konstruirani proces koji je međusobno isprepleten s društvenim i kulturnim premisama u kojima pojedinac uči (Niemi, 2009).

Analizirajući šest dokumenata², Kraus dolazi do zaključka da koncepcija cjeloživotnog učenja svoje težište stavlja na sam proces učenja. U publikacijama se zauzima stajalište da se u vrijeme mladosti uči za život, da su odrasli već naučili učiti i da su im potrebni samo adekvatni uvjeti za uspješno korištenje ove sposobnosti. U gotovo svim varijantama koncepcija (osim u *povratnom obrazovanju*) brišu se granice između učenja i drugih područja djelovanja – osobito rada, koje treba doprinositi širenju učenja među odraslom populacijom (Kraus, 2001).

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE I SRODNI POJMOVI

Otkako su započele službene rasprave o važnosti obrazovanja i učenja za vrijeme profesionalnog rada i tijekom cijelog života, u upotrebi su pojmovi slični ili istoznačni pojmu cjeloživotnog učenja: *doživotno (kontinuirano) učenje*, *povratno obrazovanje*, *permanentno obrazovanje*, te *općeživotno obrazovanje*. Koji se termin službeno koristio

¹ Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. Organization for Economic Cooperation and Development)

² Vijeće Europe, *Permanent education. Fundamentals for an integrated educational policy* (*Permanentno obrazovanje: Temelji integrirane obrazovne politike*), 1971.; Europska komisija, *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje; Bijeli dokument o obrazovanju* (*Teaching and learning:*

Towards the learning society), 1995.; UNESCO, *Učiti za život. Naučiti postojati* (*Learning to be. The world of education today and tomorrow*), 1972. i *Učenje: blago u nama* (*Learning: The treasure within*), 1996.; OECD, *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* (*Povratno obrazovanje: strategija cjeloživotnog učenja*), 1973. i *Lifelong learning for all* (*Cjeloživotno učenje za sve*), 1996.

ovisilo je i o govornom području i obrazovnoj tradiciji (osobito obrazovanja odraslih) pojedinih zemalja. Razjašnjavanjem distinkcija među nabrojenim pojmovima postaje prepoznatljiv i povijesni razvitak upotrebe pojma *cjeloživotnog učenja*, te promjene u njegovom poimanju, tj. širenju njegovih dimenzija.

Doživotno (*trajno, kontinuirano*) **obrazovanje** često se rabi kao istoznačnica pojmu cjeloživotnog učenja. Razlika između cjeloživotnog obrazovanja (eng. *lifelong education*) i doživotnog obrazovanja (eng. *continuing education*) je u tome što se cjeloživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje i odgoj od rođenja do smrti, dok se doživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje od završetka nekog stupnja formalnog obrazovanja (obično nakon obveznog obrazovanja) do smrti, ili barem do kraja radnog vijeka. Cjeloživotno obrazovanje i odgoj prema načelu vertikalnog povezivanja obuhvaća obrazovanje i odgoj djece, mladih i odraslih, a doživotnim se obrazovanjem usklađuju samo oblici formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih (načelo horizontalnog povezivanja) (Pastuović, 1999).

U zemljama engleskog govornog područja, još se od 1960-ih godina **kontinuirano obrazovanje** (eng. *continuing education*, franc. *formation continue*) uglavnom odnosi na trajno profesionalno obrazovanje odraslih, dok se njihovo doživotno neprofesionalno obrazovanje naziva obrazovanjem odraslih (eng. *adult education*). Takvo razlikovno razumijevanje pojmova kontinuiranog obrazovanja i obrazovanja odraslih rezultat je tradicije obrazovnog razvoja u Velikoj Britaniji. Nasuprot tomu pojam *formation continue* upotrebljavao se u okviru kolektivnog puta za profesionalizaciju. Točnije, sklopljenim sporazumom ANI³ iz 1970. g. od strane socijalnih partnera u Francuskoj dana je dvostruka podrška: industriji, u kvalificiranju radništva prema odgovarajućim zahtjevima tehnoloških promjena i međunarodne konkurencije, te nastojanju da se uklone manjkavosti školskog ali i tehničkog obrazovanja (Pastuović, 1999). *Continuing education* nastao je poslije Drugog svjetskog rata kada su na sveučilištima SAD-a osnovani „centri za kontinuirano obrazovanje“ namijenjeni pretežno akademski obrazovnoj populaciji (Šoljan, 1979). Zato ovaj izraz nema značenje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja u širem smislu, već je ograničen na dopunsko usavršavanje populacije s najvišim stupnjem obrazovanja (Mušanović, 1988) i ima prednost u uslužnim djelatnostima (eng. *continuing education*, tj. *in-service training*) (Pastuović, 1999). U američkim izvorima uz njega se još češće koristi termin *obrazovanje odraslih* (eng. *adult education*), dok se rijetko može naići na termin *povratno obrazovanje* (Šoljan, 1979).

Povratno obrazovanje (eng. *recurrent education*) je još jedan termin vezan uz obrazovanje odraslih. Početkom 1970-ih godina počeo se upotrebljavati najprije u Europi, a potom se proširio i u prekomorske zemlje. Na jednoj od stalnih konferencija Europskog vijeća, Palme iznosi ideju povratnog obrazovanja u kontekstu stvaranja jednakih mogućnosti obrazovanja za sve. Na sljedećem zasjedanju 1971. g. u Bruxellesu povratno obrazovanje se razmatra vezano uz politiku i planiranje poslijesrednjeg obrazovanja

³ ANI (fra. *Accord National Interprofessionnel*, eng. *National Interprofessional Agreement*) je međustrukovni sporazum o usavršavanju i profesionalnom razvoju sklopljen 1970. g. od strane socijalnih partnera u Francuskoj. Sljedeće godine ugovor je postavljen kao zakon. Ovim zakonom

uveđeni su temeljni principi o sustavu strukovnog usavršavanja kao i dvostruki princip društvenog napretka i prilagodbe radnika na tehnološke promjene, te je utvrđen dopust za izobrazbu zaposlenika i državne financije za subvencioniranje usavršavanja (Le Deist/Winteron).

(eng. *post-secondary education*). Istaknuta je potreba primjene načela povratnosti u poslijesrednjem obrazovanju i nužnost osiguranja širih mogućnosti za izmjenjivanje rada i drugih aktivnosti, npr. studija. Na Osmom zasjedanju u Bernu 1973. g. ustanovljena je potreba primjene načela izmjenjivanja i povezivanja rada i obrazovanja ne samo u sustavu poslijesrednjeg obrazovanja već i u okviru cjelovitog sustava koji slijedi nakon obveznoga (eng. *post-compulsory education*): poslijeosnovno obrazovanje, posljednje godine srednjeg obrazovanja, zatim visoko obrazovanje, obrazovanje na radu i obrazovanje odraslih shvaćeno više u smislu stjecanja opće kulture. U navedenim dijelovima obrazovnog sustava i na svim njegovim razinama, povratno obrazovanje treba stvarati uvjete koje će pomoći svakom pojedincu da postigne pun osobni razvoj i samoostvarenje ličnosti (Šoljan, 1979). Ovu ideju preuzela je švedska komisija koja se bavila obrazovanjem odraslih i koja je razradila ideju vraćanja faze obrazovanja tijekom radnog vijeka u život. Ova koncepcija je prvi sustavni pokušaj da se razvije obrazovna politika za industrijske zemlje, (Papadopoulos, 1994 prema, Jakobi 2007) s osnovnom namjerom da se povratni obrazovni procesi preraspodijele po cijelom životnom vijeku, čime bi se izbrisao strogi slijed obrazovanje – radni vijek – umirovljenje (Radeka, 1997; Jakobi, 2007). Od zasjedanja 1973. g. povratno obrazovanje dovodi se u vezu s permanentnim obrazovanjem čija se filozofija, prema Europskom vijeću, sastoji u tome da ponajprije valja osigurati mogućnosti za (stručno i opće) obrazovanje za sve, i to tokom cijelog života; nadalje, da se te mogućnosti mogu ostvarivati i u ustanovama postojećeg sustava obrazovanja i izvan njih. Osim toga povratnim se obrazovanjem i njegovim načelima žele dokinuti nejednakosti koje se javljaju u pogledu mogućnosti obrazovanja unutar generacija i između generacija, te da se, u odnosu na svijet rada, osigura prilagođavanje obrazovanja potrebama tržišta rada (Šoljan, 1979).

U težnji da se ideja povratnog obrazovanja u zemljama-članicama, pa i šire, koristi što jednoznačnije, OECD⁴ iste godine izdaje knjigu *Recurrent education: A strategy for lifelong learning* (*Povratno obrazovanje: strategija za doživotno učenje*) (1973.), s namjerom da koncepciju razjasni i utvrdi neke bitne odlike budućeg sustava obrazovanja izgrađenog na spomenutom načelu povezivanja i izmjenjivanja rada i obrazovanja. *Povratno obrazovanje* nudi okvir za organizaciju cjeloživotnog učenja kao djelotvornu interakciju između obrazovanja kao učenja koje se zbiva u strukturiranim uvjetima i informalnog, slučajnog učenja tijekom društvenih aktivnosti (OECD, 1973). Na poticaj OECD-a, tadašnja Jugoslavija je pored Švedske i Francuske, osim za koncepciju permanentnog obrazovanja pokazala i interes za ideju povratnog obrazovanja. Pri tom se nije ustalio termin *povratno obrazovanje*, već sljedeći termini umjesto njega: *obrazovanje uz rad*, *obrazovanje iz rada* i *obrazovanje na radu*. Prva dva termina smatraju se izvornima i zapravo podrazumijevaju značenje pojma povratnog obrazovanja. Oboje karakterizira dvojna uloga pojedinca koji je uključen u rad i obrazovanje. U odnosu na prvi termin razlika je u tome što je interval rada u organizaciji udruženog rada stalan, a sam proces obrazovanja ostvaruje se uglavnom izvan školskog okoliša. Pod *obrazovanjem na radu* se podrazumijevalo obrazovanje koje se izvodi u prvom redu na radnom mjestu i u svrhu neposrednih potreba radnog mjesta. U

⁴ Strategija dugoročnog planiranja povratnog obrazovanja bilo je područje djelovanja OECD-ovog Centra za pedagoška istraživanja i inovacije CERI (Centre for Educational Research and Innovation), osnovanog 1967. g.

odnosu na dva prethodna termina *obrazovanje na radu* nešto je uže, i u pogledu sadržaja kao i u pogledu trajanja (Šoljan, 1979).

Svojedobno je Vijeće Europe⁵ (CCC) za osnovu cjelokupne politike obrazovanja prihvatilo permanentno obrazovanje, dok se OECD (CERI) odlučio prihvatiti ideju povratnog obrazovanja kao vodeću ideju obrazovnih politika svojih zemalja-članica. Savjet za kulturnu suradnju stavlja povratno obrazovanje u kontekst permanentnog obrazovanja koji služi kao okvir za povratno obrazovanje. Spomenuti Savjet nije otpočeka pridavao veću pozornost koncepciji povratnog obrazovanja jer se njena pojava vremenski preklapa upravo sa završnim radovima na konceptualizaciji permanentnog obrazovanja. Gotovo jedini teorijski prilog toj koncepciji u pripremnoj fazi intenzivnog projekta drži se Larssonov rad *Recurrent education (Povratno obrazovanje)*, objavljen u knjizi *Permanent education: A Compendium of studies by the Council of cultural cooperation* ("Permanentno obrazovanje: Kompendij studija Vijeća za kulturnu suradnju") (1970). U drugoj fazi projekta malo je tog što se može dovesti u vezu s povratnim obrazovanjem (Šoljan, 1979).

Permanentno obrazovanje (eng. *permanent education*) rabi se u nekoliko različitih značenja. Vijeće Europe ga rabi u značenju cjeloživotnog obrazovanja još od 1971. Najšire je prihvaćen u francuskom jezičnom području, odakle je i potekao. Tu se *éducation permanente* (*permanentno obrazovanje*) više rabi u značenju doživotnog obrazovanja ali i povratnog obrazovanja (fra. *éducation récurrente*) (Pastuović, 1999). *Éducation permanente* – prema shvaćanju u Francuskoj – odnosi se na ideju individualnog uspinjanja na društvenoj ljestvici, koja je svoj oblik dobila u 19.st., a danas se može prepoznati u ideji „druge prilike“. Riječ je o tome da je svima onima koji se žele obrazovati, a rano su izišli iz formalnog tijeka školovanja, omogućen nastavak studija i time njihovo obogaćivanje obrazovne biografije (Gauron, 2007).

Sredinom 1960-ih godina UNESCO⁶ pokazuje veće zanimanje za ovaj pojam i veći dio svog programa iz područja obrazovanja posvećuje razvoju i širenju ideje permanentnog obrazovanja. U početku se dovodio u vezu s obrazovanjem odraslih, a kasnije je osmišljeno kao načelo koje se prostire na cjelokupan sustav obrazovanja. Shvaćanje permanentnog obrazovanja se potom dalje razvijalo do razine koncepcije i nove filozofije obrazovanja. Neovisno o tomu, UNESCO-ov utjecaj na širenje ideje permanentnog obrazovanja bio je golem u cijelom svijetu. Poseban utjecaj izvršen je na zemlje u razvoju putem programa za obrazovanje odraslih (Šoljan, 1979). Termin *permanentno obrazovanje* je u nas bio najšire prihvaćen kao i u Poljskoj – *edukacija permanentna* i bivšem Sovjetskom Savezu, gdje se uz *permanetnoe obrazovanje* upotrebljavao i izraz *neprerivnoe obrazovanje*. Demokracija obrazovanja i njegov politehnički karakter u ovim je zemljama predstavljalo znatno širu osnovu za ostvarivanje koncepcije permanentnog obrazovanja u praksi negoli je to slučaj u zapadnim zemljama (Mušanović, 1988). Permanentno obrazovanje obilježava stalnost bez obzira na vrijeme i oblike u kojima se provodi. Ono je zapravo sinonim današnjeg aktualnog naziva *cjeloživotno obrazovanje*.

⁵ Vijeće Europe najstarija je europska politička organizacija, osnovana 1949. g. Council for cultural cooperation (CCC) (hrv. Vijeće za kulturnu suradnju) odgovoran je za rad Vijeća Europe iz područja obrazovanja, kulture i sporta (Pejčinović Burić, 2002).

⁶ Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (eng. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Naziv *općeživotno učenje* (eng. *life-wide learning*) koristi Niemi (2003) i pod njim podrazumijeva dvije komponente: 1) učenje u različitoj dobi i 2) učenje kroz životne prostore. Prema tome *life-wide* učenje znači da učimo u različitim kontekstima i prostorima života, prelazeći granice tradicionalnih ustanova za učenje. Radno mjesto i radne organizacije su važna mjesta za učenje, ali internet i virtualna komunikacija su stvorili značajnu okolinu za učenje, u formalnom i informalnom pogledu obrazovanja. Općeživotno učenje znači da procesi učenja mogu teći vertikalno tijekom godina i horizontalno, ukršteno sa svim životnim područjima (Niemi, 2009). Sažetu definiciju općeživotnog učenja dao je i CEDEFOP, koji ga vidi kao dimenziju cjeloživotnog učenja. Ono također obuhvaća formalno, neformalno ili informalno učenje koje se odvija unutar cjelokupnog opsega životnih aktivnosti (osobnih, društvenih ili profesionalnih) u bilo kojoj fazi (CEDEFOP, 2008a). Prema Drakeu (1999), misija obrazovanja nije samo da osigura njegovanje vlastitog životnog tijeka već i da utjera put za sveukupni ljudski razvitak i njegovu dobrobit. Obrazovanje treba biti i općeživotni proces i ići u životnu dubinu: mora biti usmjeren ka cjelokupnoj ličnosti. Svijet u kojem se nalazimo je e-svijet temeljen na znanju i mnogi postaju instant intelektualci, zato se ne smije previdjeti osobnu i socijalnu zrelost. Osim postizanja intelektualnog razvoja, obrazovanje treba pojedincu pomoći da prepozna i prihvati osobne i socijalne vrijednosti koje će im biti vodilje u donošenju odluka u međuljudskim odnosima, radu i općenito životu. Obrazovanje mora pomoći u stvaranju širokog karaktera, svi trebaju učiti o pravima pojedinca, ali i pripadajućim odgovornostima. Kao što je bitna sama vrijednost tako je i bitno kako poučavamo i učimo o vrijednostima (Drake, 1999).

Na njemačkom govornom području osim naziva *lebenslanges Lernen* (cjeloživotno učenje) često se koristi i *lebensbegleitendes Lernen*, učenje koje prati život (učenje kroz život). To je proces koji tečno prelazi s prvotnog obrazovanja na daljnje obrazovanje, između općih i stručnih, te formalnih i informalnih postignuća u učenju. U budućnosti bi trebalo upravo na ovim sjecišnim točkama snažnije usmjeriti istraživačku pozornost. Ostali pojmovi kojima se pokušava što preciznije imenovati raspon cjeloživotnog obrazovanja su osim *life-wide* (općeživotno učenje), *life-near* (učenje blisko životu) i *life-deep* (životno produbljeno učenje) (Gruber a). Tu se radi o rastućem razgraničenju kvalifikacija i samog kvalificiranja: vremenski aspekt bi se odnosio na pojam cjeloživotno, sadržajni aspekt na općeživotno, a prostorni aspekt na učenje blisko životu (Gruber, 2013). *Life-deep* učenje pridonosi pluralističnoj interpretaciji koncepcije time što uključuje religiozne, moralne, etičke i socijalne aspekte, zapravo osobne i intimne aspekte u oblikovanju čovjekovog cjeloživotnog učenja (Aspin et al., 2012).

3. CJELOŽIVOTNO UČENJE I MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE

Podrobnija analiza pojma cjeloživotnog učenja, pokazuje da su definicije višeznačne, a koncepcije raznovrsne. Razlike u koncepcijama polaze i od različitih ciljnih usmjerenja pojedinih međunarodnih organizacija (u ovom slučaju UNESCO-a, Europske komisije i OECD-a), čija je najveća zasluga u promicanju cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političke koncepcije.

3.1. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU UNESCO-A

Početkom 1970-ih UNESCO je angažirao uglednu skupinu stručnjaka da se pozabave pitanjima nerazmjera između škole i života. Izvješće je 1972. g. izdano pod nazivom *Učiti za život. Naučiti postojati* (*Learning to be. The world of education today and tomorrow*) čime je uvedena koncepcija cjeloživotnog učenja. Pošlo se od pretpostavke da će se relevantno znanje u kratkim vremenskim razmacima uvijek iznova mijenjati. Da bi sudjelovali u društvenom životu, ljudi se trebaju redovito usavršavati. To za sobom povlači i savladavanje strategija učenja, koje postaju značajnije od savladavanja određenog sadržaja (Heuer, 2001). Naglašava se da su posljedice znanstveno-tehnološke revolucije i rastuće bujice informacija znatno promijenile sustave odgoja i obrazovanja u industrijskim zemljama (Overwien, 2001). Izvješće je rezultiralo proširenjem koncepciju obrazovanja, učenja i usavršavanja. U njemu je istaknuto kako se ovi procesi protežu kroz svaku životnu dob, na različitim razinama i pojašnjava da obrazovanje nije samo državni ili građanski, već i svakodnevni čin (Dohmen, 2001).

Temelj promjena koje je postavio Faure sa suradnicima dopunile su i brojne druge međunarodne udruge te izradile slične preporuke i sugestije o tome što bi trebalo poduzeti u svezi obrazovanja mladog naraštaja, primjerice „Learning for Life“ („Učiti za život“) (1984.) Vijeća Europe (Vidulin-Orbanić, 2007). Izvješće, nažalost, nije moglo pratiti stvarnu brzinu svekolikih promjena, ali je dalo poticaj za nastajanje niza istraživačkih radova o informalnom učenju izvan i unutar UNESCO-a i UNICEF-a, i to ponajviše u SAD-u (Overwien, 2001). Faureov rad nastavila je radna skupina na čelu s Delorsom koja je 1996. g. podnijela izvješće pod nazivom *Učenje, blago u nama* (*Learning: the treasure within*). Ono propagira ideju obrazovanja u svakoj dobi i podržava imperativ da se treba obrazovati cijeli život, što argumentira na sljedeći način. Prijelazom u 21. stoljeće obrazovanje poprima raznolike zadatke i oblike. Ono posreduje ljudima živo znanje o svijetu, o drugima i o samima sebi – i to od djetinjstva sve do duboke starosti. Ono povezuje četiri temeljne vrste učenja: učiti znati, učiti djelovati, učiti živjeti zajedno i učiti za život. Svi su pojedinačno pozvani na to da u svoje ruke uzmu svoju intelektualnu sudbinu i osobni razvoj. Od tog datuma nastaju tekstovi usporedivog sadržaja iz različitih europskih zemalja (Cros, 2007). Publikacija u većoj mjeri predstavlja poticaj, animiranje i senzibiliziranje javnosti, dok se prijedlozi reformi mogu samo djelomično prenijeti u stvarnost, pa kao takva ne predstavlja strategiju primjene (Knoll, 1998). Osim kroz publikacije UNESCO promiče ideju cjeloživotnog učenja i inicijativom „Tjedan cjeloživotnog učenja“ pokrenutom 1999. g., koja se nastavila obilježavati svake godine u brojnim zemljama. Od samog početka glavni cilj je širu javnost senzibilizirati za cjeloživotno učenje, promicati kulturu učenja te potaknuti osobnu motivaciju. U okviru toga organiziraju se različite akcije poput predavanja, okruglih stolova, projekcije filmova, dani otvorenih vrata, predstavljanje knjiga i projekata itd. Aktivnosti se održavaju na više mjesta i gradova odjednom, vodeći se sloganom koji se svake godine iznova osmišljava. U Hrvatskoj ovu obrazovnu kampanju s raznovrsnim događanjima posljednjih nekoliko godina redovito organizira Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s partnerima u svim dijelovima zemlje i tako pokušava građane upoznati s mogućnostima obrazovanja i učenja (Jelin, 2012).

UNESCO kao nijedno drugo tijelo ima veliki značaj u unapređivanju intelektualne suradnje i vrlo je energičan u borbi sa rasističkim i nacionalističkim doktrinama i praksama.

Zbog toga njegovo zalaganje ima odjeka kod dotičnih vlada u političkom smislu i olakšava njihovo prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja. UNESCO mora pomoći obrazovanju da izbjegne provincijalizam i proste imitacije uvezenih modela (Faure et al., 1975).

3.2. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU EUROPSKE KOMISIJE

Utjecaj informatičkog društva, internacionalizacija, napredak znanosti i tehnologije od radnika zahtijevaju izrazitu fleksibilnost i prilagodljivost na nove radne uvjete, kako bi na tržištu rada ostao konkurentan. U Bijelom papiru *Prema društvu koje uči: učenje i poučavanje* (*Teaching and learning: Towards the learning society*) (1995.), Europska komisija nudi dva rješenja za ove probleme 1. Ponovno uvođenje vrednovanja široko zasnovanog znanja, što čini najveći zadatak škole, ali i ustanova za strukovno osposobljavanje, programa za doškolovanje nižekvalificiranih ili vrlo specijaliziranih radnika. Znanjem kojim se shvaća pravo značenje stvari, razumijevanjem i stvaranjem može se prevladati preplavljenost informacijama, te jaz između onih koji znaju i onih koji ne znaju. 2. Povećanje sposobnosti za zapošljavanje kroz fleksibilnost i mobilnost, ali i omogućavanje cjeloživotnog učenja kroz osvještavanje (European Commission, 1995). Ovime Europska komisija inzistira na individualnom aspektu i konstrukciji društva, koje se sastoji od raznovrsnih osobnosti i koje se ujedinjuje u *društvo koje uči*. (Cros, 2007), točnije spajanje obrazovanja i osposobljavanja s politikama država članica kako bi se pomoglo Europi u kretanju prema društvu temeljenom na znanju (European Commission, 1995).

Europska komisija u prvom redu težište stavlja na pitanje ljudskih prava i njihovo poštivanje u zemljama članicama. Njeni ciljevi se podudaraju s ciljevima cjeloživotnog učenja: demokracija, jednakost šansi i cjelovitost. U Bijeloj knjizi etabliranjem kognitivnog društva navedeni su ciljevi zapošljivost pojedinca i stvaranje europskog identiteta i podudaraju se s ciljevima Europske unije. Ne radi se samo o preklapanju, već o strategiji primjene organizacijskih ciljeva same unije. Instrumentalni karakter se prepoznaje u tome da je briga za sposobnost zapošljavanja pojedinca kroz cjeloživotno učenje zapravo u svrhu gospodarskog boljitka Europe (Kraus, 2001).

Najznačajniji dokument koji je izdala Europska komisija o cjeloživotnom učenju je *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (2000) (*A memorandum on lifelong learning*). U njemu se konstatira da bez sveobuhvatnog cjeloživotnog učenja građana Europa neće moći biti međunarodno konkurentna u odnosu na gospodarstva SAD-a, Japana i novih brzorastućih dalekoistočnih gospodarstava (Pastuović, 2008). Ističe se potreba hitne primjene koncepcije cjeloživotnog učenja i objašnjava se zašto je to postalo vrhunskim prioritetom Europske unije. Europa je krenula prema društvu i ekonomiji znanja, a osim toga postala je kulturalno, etnički i jezično raznoliko društvo. Odatle su operacionalizirani glavni ciljevi cjeloživotnog učenja: unapređivanje zapošljivosti, aktivno građanstvo, što pridonosi društvenoj koheziji i smanjenju društvene isključenosti. Definirane su i nove osnovne vještine nužne za aktivno sudjelovanje u društvu i ekonomiji znanja. To su informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine (Europäische Kommission, 2000). Dakako, to ne isključuje tradicionalne osnovne vještine pismenosti i računanja, jer su one preduvjet stjecanja novih. Sve navedene vještine čine novu razinu pismenosti – „pismenost 21. stoljeća“. Ona omogućuje razumijevanje

prirodnih i društvenih procesa te zauzimanje kritičkog stava prema istima, uspješno komuniciranje i suradnju u multikulturalnom društvu, poduzetničko ponašanje te trajno učenje, a sve to u svrhu ne samo društvenog i gospodarskog, već i osobnog razvoja pojedinca. Ključne sposobnosti trebaju biti usvojene tijekom osnovnog obveznog obrazovanja koje se sve više produžuje i zahvaća ne samo primarno nego i sekundarno obrazovanje. Sposobnosti se razvijaju i dalje uz pomoć svih oblika cjeloživotnog učenja, a ne samo školovanjem (Pastuović, 2006).

3.3. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU OECD-A

Od svog osnutka OECD se bavi obrazovno-politički pitanjima i, prema toj ideji, gleda na obrazovanje gotovo isključivo u kontekstu gospodarskog razvoja. On u prvom redu prati ekonomske ciljeve (brzi ekonomski razvoj, financijska stabilnost, prosperitet), čime također želi istaknuti društveni aspekt (Óhidy, 2008). U pogledu cjeloživotnog učenja OECD ga vidi kao obrazovno-politički cilj koji pojedincima treba omogućiti da cijeli svoj život sudjeluju u procesima učenja. Do sada se bavio raznim mjerama i temama koji se tiču cjeloživotnih procesa učenja: infrastrukturom za učenje, prije svega školskim zgradama i o načinima kako mogu podržati takvo učenje, motivacijom za cjeloživotno učenje, te ulogom škole u takvom procesu. No, formalno, OECD ima vrlo malo ovlasti. Za razliku od Europske unije i Svjetske banke, ne može dodjeljivati financijska sredstva, pa tako niti za nacionalne projekte, niti može određivati ciljeve. Za razliku od UNESCO-a, OECD ne daje nikakvu tehničku podršku, niti predlaže strukturalizaciju. Jedinu instrumenti kojima ova organizacija raspolaže su strukturalizacija proceduralnim usmjeravanjem (konferencije, sustavno vrednovanje, eng. *benchmarking*), te izvješća i informacije (pregledi, PISA⁷ i indikatori; publikacije i konferencije) (Jakobi, 2007).

1973. g. OECD je po prvi puta pod svojim okriljem podcrtao ideju cjeloživotnog učenja i izdao izvješće pod nazivom *Recurrent Education – A strategy for Lifelong Learning*. To je učinio kroz spomenutu koncepciju povratnog obrazovanja koja ovo pitanje smješta u područje gospodarstva i globalnog natjecanja, te ga navodi kao najvažniji čimbenik za socijalno blagostanje. U ovom radu učenje i obrazovanje igraju dvostruku ulogu: one su pokretačka snaga ekonomskog rasta, ali i njegovo sredstvo kojim će se ono postići (Gerlach, 2000). U studiji je predloženo da se skрати vrijeme srednjoškolskog razdoblja i da se, umjesto njega, obrazovna razdoblja rasporede tijekom cijelog života. Na tom mjestu se obrazovanje shvaćalo u kontekstu osobnog razvitka, društvene pravde i radnog života. Ukazalo se na potrebu za istraživanjem, ali i stvaranjem poveznica s politikama tržišta rada. Iako je izvješće izdano prije više od 30 godina, ono sadrži pitanja koja su i danas vrlo aktualna, npr. posljedice društva znanja (Jakobi, 2007).

⁷ PISA istraživanja ili PISA testiranja (eng. *Programme for International Student Assessment*) je projekt započet 2000. g. Radi se o međunarodnim istraživanjima procjene znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika u glavnim industrijskim zemljama pod pokroviteljstvom OECD-a. Osmišljen je upravo od strane njegovih

zemalja-članica čiji su osnovni ciljevi usmjereni su na politiku obrazovanja: nove vrste pismenosti i važnost cjeloživotnog učenja. Istraživanja se provode svake tri godine, a glavna im je svrha ocijeniti razinu obrazovanja među mladima (<http://www.oecd.org>).

U dokumentu *Life-long learning for all (Cjeloživotno učenje za sve)* (1996) ministri obrazovanja pokušali su pronaći odgovor na društvene trendove kao što su globalizacija, demografska kretanja, razvoj informacijskih tehnologija, nezaposlenost, promjene u radnoj organizaciji i prepoznali su ga u cjeloživotnom učenju. Stoga je stavljen naglasak na načela transparentnost, prohodnost, suradnja, fleksibilnost i koherentnost koja su formulirana za nekoliko razina: transparentnost se odnosi na odgojno-obrazovni sustav, političko odlučivanje i vrednovanje postignuća, dok se prohodnost odnosi na razinu između obrazovanja i rada, suradnja bi trebala biti prisutna između odgojno-obrazovnog sustava i socijalnih partnera, nastavnika i učenika u školi, ali i izvanškolskim institucijama. Fleksibilnost se također tiče odgojno-obrazovnog sustava, ali i pojedinca, koji će uvijek biti fleksibilan radi mogućnosti prilagođavanja na nova stanja. U konačnici koherentnost se odnosi na socijalnu integraciju u društvo koje uči, a koje se može postići samo putem cjeloživotnog učenja kao koncepta koji uključuje sve pripadnike društva. Prema OECD-u je ekonomski vid bitna argumentacija za cjeloživotno učenje, pa je njegovo ciljno usmjerenje u prvom redu ka osobnom razvoju, društvenoj koheziji i ekonomskom rastu, čemu se kasnije u dokumentu pridodaje i demokracija, jednakost šansi, učinkovitost odgojno-obrazovnog sustava, razvoj ljudskog kapitala, fleksibilnost i tolerancija (Kraus, 2001).

Treba imati na umu da se razvoj koncepcije cjeloživotnog učenja nije dogodio zahvaljujući isključivo spomenutim organizacijama. Prije bi se moglo reći da su one sjedinile nastojanja pojedinih zemalja na njihovom putu savladavanja obrazovne krize. Kao dobar primjer suradnje s organizacijama je i nekadašnja Jugoslavija, koja je uspostavila koncepcije obrazovanja uz rad i obrazovanje iz rada (Mušanović, 1988). Lengrand (1971) navodi kako je Jugoslavija bila prva država, koja je tada uvela princip permanentnog obrazovanja u svoje zakonodavstvo i pri tome ga shvaćala kao skup poveznica različitih obrazovnih sektora. Još je u izvješću *Učiti za život. Naučiti postojati (Learning to be. The world of education today and tomorrow, 1972.)* istaknuto da dolazi vrijeme obrazovnih alternativa, obrazovanje se pruža i nudi na više načina. Postaje nebitno kojim obrazovnim putem je netko išao, već što je naučio i stekao. Time je započeto prebacivanje težišta na ishod učenja (Faure et al., 1975), što se kasnije ustalilo u dokumentima koji se bave cjeloživotnim učenjem i njegovim implementiranjem u sustave odgoja i obrazovanja. *Kompetencije i ishodi učenja* su, dakle, dva ključna termina osobito u pogledu njihovog korištenja u stvaranju nacionalnih kvalifikacijskih okvira (NKO), s nastojanjem da se što više ujednače sustavi obrazovanja u Europi, čiju osnovu čini Europski kvalifikacijski okvir (EKO). Prilikom njegove izrade kao i Europskog sustava kreditnih bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ESOO) snažno je skrenuta pozornost na ishode učenja koji se mogu uzeti kao katalizatori za nacionalne reforme, za čiju je implementaciju u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu bitna interakcija između *top down* (odozgo prema dolje) i *bottom-up* (odozdo prema gore) pristupa (CEDEFOP, 2008b).

4. CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO OBRAZOVNO-POLITIČKA KONCEPCIJA/E

Prvi pokušaji operacionalizacije cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političke koncepcije započeli su 1960-ih godina. Ključnim događajem smatra se sastanak Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih koji je održan 1965. g. na temelju dokumenta tajništva UNESCO-a. Tada je formulirano niz prijedloga koji su kasnije razrađeni u različitim područjima obrazovanja (Delors et al., 1998).

Tadašnja koncepcija cjeloživotnog učenja, bila je pokušaj davanja odgovora na problem neusklađenosti između obrazovanja mladih i odraslih. Usredotočenost tradicionalne pedagogije na probleme osnovnoškolskog odgoja i općeg obrazovanja djece te andragogije na obrazovanje odraslih, rezultirali su nedostatkom teorije koja bi integrirala spoznaje o obrazovanju i učenju kroz sva životna razdoblja. Takvo stanje pogodovalo je razvitku teorije i koncepcije cjeloživotnog učenja u obliku integriranog pristupa proučavanju učenja kao trajnog procesa (Pastuović, 1999).

Vertikalnu klasifikaciju koncepcijskih varijanti cjeloživotnog učenja uradio je Rubenson (2001; 2004 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007), koju je Zeuner (2002 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007) kasnije priključila svojoj horizontalnoj klasifikaciji (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007). Rubenson je koncepciju cjeloživotnog učenja podijelio na tri generacije:

Prva generacija obuhvaća vremensko razdoblje od 1970. do 1975. godine. 1970-e godine u Europi bile su godine kontroverzi i napretka, a kritike usmjerene na školski sustav, instituciju i društvo mnoge je autore potaknulo na istraživanje nove koncepcije. 1970. g. na UNESCO-voj glavnoj skupštini predstavljeno je Lengrandovo izvješće pod naslovom *Uvod u permanentno obrazovanje (Une introduction à l'éducation tout au long de la vie)*. Tada je to bila samo teorijski osvijestena ideja, dok za njeno provođenje autor smatra da su mnogo važniji čimbenici prosvjetni djelatnici, roditelji, mediji itd. No najveću odgovornost za ostvarivanje ove koncepcije trebala bi preuzeti politika i administracija (Lengrand, 1971). Na konferenciji je državama članicama predloženo prihvatanje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja kao opće orijentacije za provedbu nužnih obrazovnih reforma. Na to se nadovezalo osnivanje međunarodne komisije koju su činili 7 „mudrih“ na čelu s Faureom, koji su 1972. g. podnijeli spomenuto izvješće *Učiti za život. Naučiti postojati* (Dohmen, 2001). 1973. g. OECD izdao je *Recurrent education: A strategy of lifelong learning (Povratno obrazovanje. Strategija cjeloživotnog učenja)*; Illich (1971) i Dauber, Verne (1976) su sa svojim radovima *Deschooling society (Dolje škole)* i *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten (Sloboda za učenje. Alternative za doživotnu skolarizaciju. Jedinstvo življenja, učenja i rada)* također značajno doprinijeli raspravi. Nabrojena izdanja Zeuner (2002 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007) razvrstala je u tri kategorije: obrazovno-teoretska, obrazovno-ekonomska i emancipacijska koncepcija.

- Obrazovno-teoretsku koncepciju čine radovi nastali u okrilju organizacije UNESCO. Lengrand i Faure zajedno sa svojim suradnicima na neohumanistički lajtmotiv *lifelong education* gledaju kao na postizanje zrelosti i osobno samoostvarenje, a odgoj i obrazovanje su u službi „biti“, a ne „imati“. U društveno-tehnološkim procesima napredovanja treba se postaviti kritički u svezi svjetske solidarnosti, demokratskog sudjelovanja i zrelosti pojedinca.
- Obrazovno-ekonomska koncepcija odnosi se na OECD-ovo *povratno obrazovanje*. Ovdje je ključni pojam *društvo znanja*, koji nije ograničen samo na cjeloživotno učenje u smislu vremenskog prijelaza faze učenja i faze rada. Ovdje se propagiraju fleksibilizacija i modularizacija u obrazovanju i učenju kao samokontrolirani, razvojni procesi, koji trebaju biti dostupni svima.
- Primjer emancipacijske koncepcije cjeloživotnog učenja predstavlja Illich (1970). Za njega su obrazovni ciljevi emancipacija i sposobnost zauzimanja kritičkog stava

prema strukturama vlasti i moći, kao i odvajanje obrazovnog sustava od države. Na ovaj način se pored ustaljenih koncepcija cjeloživotnog učenja otvara prostor za nova promišljanja. To vodi do opasnosti, da se ideja preobrazi u ideju socijalne kontrole i cjeloživotne prisile za učenje u „permanentnu nedostatnost“ (Verne, 1976 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Ovoj klasifikaciji može se pridodati i obrazovno-pragmatička koncepcija u koju spada *Permanent education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy* (*Permanentno obrazovanje: Temelji integrirane obrazovne politike*) (1971) Vijeća Europe. Ovaj dokument predstavlja srednji put između UNESCO-ve i OECD-ove koncepcije: s jedne strane preuzima argumentaciju, kako je permanentno obrazovanje put za bolji i sretniji život, a s druge strane prisvaja komponente potonje organizacije, koja stavlja težište na subjekt i njegovu sposobnost za samoorganizirano učenje, kao i izradu „flexible unit/credit system“ („fleksibilnog bodovnog sustava“) (Council of Europe/CCC, 1971: 50 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Ukratko se može zaključiti da se koncepcija u 1970-ima postepeno sužavala: filozofsko-antropološka pitanja postupno su zamijenjena ekonomskim razmatranjem, a umjesto reformskih koncepata raspravlja se o pitanjima koja su izvan obveza formalnog školovanja. Sve ovo imalo je negativan utjecaj na popularnost koncepcije cjeloživotnog učenja (Óhidy, 2008).

1980-ih godina zavlдалo je zatišje u bavljenju ovom temom.

Drugo razdoblje ili „renesansa cjeloživotnog učenja“, kako ga je nazvala Zeuner (2004), traje od 1990. do 1999. g. (Gruber b), kada se unutar koncepcije cjeloživotnog učenja u društvu koje uči počinje koristiti *učenje* umjesto *obrazovanje* i *društvo* umjesto *škola*. Dvije su publikacije označile ulazak u navedeno doba: *The Learning Society* (*Društvo koje uči*) autora Van der Zee-a iz 1991. g. i Bijela knjiga Europske komisije *Prema društvu koje uči: učenje i poučavanje* (*Teaching and learning: towards the learning society*) (1995) (Green, 2002), potom UNESCO-vo izvješće *Učenje: blago u nama* (*Learning: The treasure within*) (1996), i OECD-ova publikacija *Lifelong learning for all* (*Cjeloživotno učenje za sve*) (1996). Ovdje se može primijetiti da je poziciju Vijeća Europe preuzela Europska komisija i da su organizacije i dalje ostale dosljedne svojoj koncepciji cjeloživotnog učenja: UNESCO obrazovno-teoretskoj, a OECD obrazovno-ekonomskoj. Međutim, nedostaju koncepcije s emancipacijskim polazištem koje su postojale 1970-ih godina (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007). Zeuner tu pridodaje Bijelu knjigu o gospodarskoj politici (*White paper on growth, competitiveness and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*) iz 1993. g., Bijelu knjigu o općem i stručnom obrazovanju (*White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, 1995), a 1996. g. proglašena je Europskom godinom učenja (Gruber b), kada se povećava broj zemalja kojima ideja cjeloživotnog učenja - uključujući formalno, neformalno i informalno učenje - postaje vodilja u utvrđivanju smjernica svog razvoja. Mogući uzrok tomu ogleda se upravo u međunarodnim organizacijama koje cjeloživotno učenje stavljaju u središte (Jakobi, 2007). No razloge zašto je ova koncepcija postala tako dominantna i koje su njene implikacije, Green (2002) pronalazi u dva ključna faktora: procesu starenja stanovništva i procesu globalizacije koji utječu na promjene u globalnoj ekonomiji, što uzrokuje promjene u potrebnim vještinama i znanjima. Tu su još i kulturne i društvene promjene koje vode do pojava kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova.

Treća generacija koncepcija započela je 2000. g. publiciranjem ključnog dokumenta Europske komisije: *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (*A memorandum on lifelong learning*). On pripada obrazovno-pragmatičnoj koncepciji s namjerom da još jednom naglasi implementaciju opsežne infrastrukture učenja u europski obrazovni prostor. Dodatno bi se uključila i kategorija aktivnog građanstva i tako osnažila društvena dimenzija cjeloživotnog učenja. U trećoj generaciji u međunarodnu diskusiju o cjeloživotnom obrazovanju uključuje se Svjetska banka. Ovoga puta istaknuto je njeno značenje u stvaranju opsežne strategije za suzbijanje siromaštva u svijetu, što je precizirano u izvješću *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries* (*Cjeloživotno učenje u globalnoj ekonomiji znanja: izazovi za zemlje u razvoju*) (2003) (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Promatrajući sličnosti i razlike u koncepcijama cjeloživotnog učenja, postoje određene varijacije u interpretacijama, osobito kada se tiče ciljeva (Óhidy, 2008): od antropološkog pristupa preko razvoja ljudskih resursa do socijalne primjene jednakih mogućnosti.

Zajednički elementi obrazovne koncepcije su:

- Cilj: bolja budućnost
- Usredotočenost na proces učenja
- Samousmjerena organizacija procesa učenja je središnji metodološki postulat
- Promijenjena uloga nastavnika
- Najvažniji sadržaj procesa učenja je unaprjeđenje sposobnosti za učenje
- Otvorenost i međusobno povezivanje obrazovnih ustanova
- Interpretacija plaćenog rada kao središnjeg dijela osobnosti

Kraus (2001) je analizirala dokumente s pedagoškog i argumentacijskog aspekta. Sličnosti među dokumentima su uočljive upravo u pedagoškom pogledu, dok je argumentiranje u pojedinim koncepta zapravo ono što ih međusobno bitno razlikuje. Slijede elementi obrazovno-političkih koncepta s obzirom na pedagoški aspekt, gdje se može primijetiti djelomično preklapanje s Óhidyjevim zajedničkim elementima:

- Središnji metodički princip je samoorganizacija učenja onih koji uče, što mijenja ulogu poučavatelja i onoga koji uči. Potonji se nalazi ovog puta u središtu procesa, a poučavatelj je posrednik znanja i ima primjerice funkciju moralnog uzora ili socijalizacije.
- Dok različite koncepcije zagovaraju različite sadržaje i predmete učenja, sama sposobnost učenja smatra se temeljnim sadržajem učenja.
- Sposobnost za učenje stječe se u vrijeme djetinjstva i mladenaštva, dok radnu aktivnost sve koncepcije u pravilu smještaju u vrijeme odraslosti.
- Otvaranje obrazovnih institucija, osobito škola (Kraus, 2001).

S argumentacijskog aspekta razlike između međunarodnih dokumenata postaju mnogo vidljivije. Jedinu zajedničku osobinu u ovom pogledu autorica primjećuje u pretpostavci o općim društvenim razvojem i promjenama, koji su i povod za preuzimanjem koncepcije cjeloživotnog učenja. Točnije, razne promjene stvaraju pritisak i veliku potrebu

za djelovanjem, što snažno upućuje na politički karakter publikacija. Upravo je zadatak politike u takvim previranjima pronaći rješenje kroz etabliranje novih institucija i donošenje pravila. Iako su u publikacijama zajedničke ključne riječi demokracija i globalizacija, razlike u dokumentima ogledaju se u područjima na koja se pozivaju autori kako bi obrazložili potrebne izmjene u obrazovnom sustavu, kao i u postavljenim ciljevima (Kraus, 2001).

Kraus (2001) dijeli organizacije u dvije skupine: kulturno-političke i ekonomske. Kulturno-političke organizacije (UNESCO i Europsko vijeće) pomoću cjeloživotnog učenja žele postići društvene promjene koje su usmjerene ka postizanju mira u svijetu, razvoju demokracije i ljudskih stavova, te međunarodnoj kooperaciji između obrazovnih, istraživačkih i kulturnih organizacija. Bitni ciljevi su osobni razvoj, stvaranje *kompletnog čovjeka* (eng. *complete man*) prema Faureovom izvješću, *građanina svijeta* (eng. *world citizen*) prema Delorsovom izvješću i realizacija vizije društva koje uči. Srž argumentacije ekonomskih organizacija čini tržište ljudskih resursa (ljudski kapital). S ovim prioritetom povezuju se i društveni i kulturni ciljevi. Dobar primjer za to su Europska unija i OECD (Óhidy, 2008).

Aktualna obrazovno-politička diskusija o koncepciji cjeloživotnog učenja sastoji se od dvije koncepcije (Schuetze/Sawano, 2004 prema Gruber, 2007):

1. Postmoderna koncepcija vidi cjeloživotno učenje kao sustav učenja koji je primjeren društvima u kojima prevladava intenzivna modernizacija.
2. Polazište u ljudskom kapitalu ističe prilagođavanje ili obnavljanje profesionalnih kvalifikacija kao funkcionalnu potrebu.

Osim ova dva dominirajuća, autori su prepoznali i emancipacijsku koncepciju (čija bit je kroz cjeloživotno učenje povećati mogućnosti za sudjelovanje i život), te tradicionalnu, kulturnu koncepciju, gdje cjeloživotno učenje služi razvoju i ostvarenju samog sebe (Gruber, 2007).

Iako postoji nekoliko obrazovno-političkih pristupa koncepciji cjeloživotnog učenja, međunarodna literatura usuglašena je da se radi o varijacijama jedne te iste koncepcije (Óhidy, 2008). U početku je naglasak u cjeloživotnom učenju bio na vremenskoj dimenziji kao najbitnijem elementu ovog pojma (*adult education, continuing education i life-long education*). Evolucijom ideje cjeloživotnog učenja od prvobitnog izjednačavanja s obrazovanjem odraslih, ono se proširilo na doživotno ili kontinuirano, tj. na učenje u rasponu od čovjekova rođenja do kraja života. Drugi moment odnosi se na njegovu demokratskost (sveobuhvatnost) i situacijsku raznovrsnost, čime se ovaj pojam proširuje na učenje svih ljudi, tijekom čitavog životnog vijeka i u svim životnim situacijama. Prema trećem, najširem, gledištu cjeloživotno učenje je novi pristup, načelo, koncepcija, doktrina, filozofija obrazovanja, a u krajnjoj liniji i način života. (Mušanović, 1988). Ovome valja pridodati da je još prije gotovo četiristo godina Komensky sve tri dimenzije koncepcije anticipirao u svojim idejama o potrebi: 1. obrazovanja svih ljudi, 2. svestranog obrazovanja ljudi i 3. obrazovanja čovjeka za sve vrijeme njegova života (Jovičić, 1970).

5. UMJESTO ZAKLJUČKA

Širina dimenzije cjeloživotnog učenja u spomenutim publikacijama može se sažeto prikazati na sljedeći način: ističe se suradnja i povezanost među različitim obrazovnim instancama, jednakost s obzirom na ruralna područja, spolnu, etničku ili religijsku pripadnost, na invalidnost, mobilnost, te onih u teškoj poziciji u društvu kao što su samohrani roditelji, bivši kažnjenici, dugotrajno nezaposleni, roditelji-povratnici na tržištu rada, umirovljenici. Osim formalnog, ističe se značaj neformalnog i informalnog aspekta učenja. Mijenja se i uloga učenika i nastavnika. Cilj svih nastojanja su zapošljivost, pokretljivost, socijalna kohezija i aktivno građanstvo; aktivno sudjelovanje u društvu kroz demokratičnost, inovativnost, kreativnost. Sve skupa iziskuje razmjerno ulaganje u ljudske resurse, odnosno, iziskuje ljudski kapital kao činioca društvo znanja.

Liessman, čije su kritike o društvu znanja privukle velik interes, drži da se iza pojma cjeloživotnog učenja krije opravdanje preko kojeg se može zahtijevati stalno prilagođavanje na trenutne vlasničke odnose (Liessmann, 2008). Cjeloživotno učenje sadrži prema tome dinamičnu dimenziju jer se od svakoga očekuje da u svakom trenutku nauči nešto što je novije, brže i bolje i tako cijeloga života, kako bi njegova zapošljivost (eng. *employability*) na tržištu rada bila što veća (Gruber a). Liessmann kritizira upravo to što znanje na globalnom tržištu ima jedino svoju tržišnu vrijednost, osobito znanje iz područja prirodnih znanosti. Pritom u obrazovnim institucijama dolazi do profanacije znanja koje se odmiče od ideala i težnji za humanističkim obrazovanjem i sveobuhvatnim razvojem mladih ljudi (Liessmann, 2008). Nadalje, Rizvi (2007) ističe kako je koncepcija cjeloživotnog učenja, kakvu promiču međunarodne institucije, smještena u okviru ekonomskog rasta i kompetitivnosti na tržištu rada. Ona je odveć utemeljena u političkim interesima i socijalnoj kontroli u korist kapitalističkog uređenja koji povećava podjelu na korisne i nekorisne ljude i mjesta. A znanje postaje vrsta kapitala koji se razmjenjuje na tržištu rada zbog osobnog probitka. Na ovaj način zamišljen, cjeloživotnim učenjem se ne želi postići informirana samorefleksivna zajednica, već investicija koja bi trebala dovesti do povećanja produktivnosti – individualne kao i korporacijske. Istovremeno Rizvi izražava stav kako je cjeloživotno učenje neodvojivo od globalizacijskih procesa, ali da u demokratskom duhu treba postojati i otvoren put koji nije podređen pravilima tržišta rada. Takav pogled na globalizaciju trebao bi biti usredotočen na otvoren dijalog o novim zahtjevima obrazovanja i da se cjeloživotno učenje ne nađe u neoliberalnoj zamci. Od ideje do njezine provedbe u školskim i nastavnim kurikulumima dugačak je put, no pritom ne valja gubiti iz vida iskonsku humanističku vrijednost obrazovanja i učenja. Kao što je Rizvi (2007) već naveo, nije svrsishodno ostati izvan okvira šireg globalnog, tj. europskog konteksta, no jedino zadržavanjem humanističkih vrijednosti i obilježja može se postići da cjeloživotno, bilo obrazovanje, bilo učenje, bez obzira na svoja značenja, bude usmjereno ka stvaranju nasljeđa koje će sadašnjim i budućim generacijama omogućiti kvalitetan život.

LITERATURA

Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.) (2012), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Prvi dio, Dordrecht Heidelberg London New York, Springer Science+Business Media B.V.

Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. U: *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3, sv. 2, str. 119-134. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf (28.11.2014.)

CEDEFOP (2008a) *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2008b) *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Cros, F. (2007) Lebenslanges Lernen und Schulkultur – Herausforderungen und Paradoxien. U: Künzel, K. (ur.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau Verlag GmbH & Cie, str. 169-184.

EURYDICE (2000) Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Ergebnisse der Eurydice-Umfrage. Bruxelles, Eurydice. URL: <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-307-3-DE.pdf> (28.11.2014.)

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998) *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21.stoljeće*, Zagreb, Tipotisak d.o.o.

Dohmen, g. (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). URL: <http://www.faktenbericht.bmbf.de/pub/das-informelle-lernen.pdf>. (18.06.2008.)

Drake, C (1999) Living Values: An Educational Programme. Paper for the Sixteenth Annual Conference of the Hong Kong educational research Association. URL: <http://www.livingvalues.net/ped/lvlearning.pdf> (03.07.2008.)

European Commission (1995) Teaching and learning: Towards the learning society. URL: <http://www.ise.ee/docs/whitepaper.htm>. (12.06.2011.)

Europäische Kommission (2000) Memorandum über lebenslanges Lernen. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>. (20.07.2009.)

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V./Rahnema, M., Ward, F. C. (1975) *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*, Beograd, Stručna štampa.

Gauron A. (2007) Lebenslanges Lernen: eine wirtschaftliche Perspektive. U: Künzel Klaus (ur.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau Verlag GmbH & Cie, str. 85-102.

Gerlach, C. (2000) *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen. Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau.

Green, A. (2002) The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe Draft for Journal of Education Policy. URL: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/83557.pdf> (30.11.2014.)

Grießhammer, S. (2005) Zugänge zum Lernbegriff in der Erwachsenenbildung – eine kleine gedankliche Einführung. URL: http://www.dbbt.de/upload/DBBT_PDF/SG_Zugaenge_zum_Lernbegriff.pdf. (25.02.2009.)

Gruber, E. a, Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. URL: <http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/schoene%20neue%20bildungswelt.pdf>. (08.12.2008.)

Gruber, E. b, Die EU-Strategie des Lebenslangen Lernens und deren Umsetzung in Österreich. URL: http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/eu-strategie_III.pdf. (21.09.2011.)

Gruber, E. (2007) Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens, *Magazin erwachsenenbildung.at*. URL: http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/eb_und-leitidee_III.pdf. (21.09.2011.)

Gruber E. (2013) Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. U: Grossmann, R. (ur.) iff texte. Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis, sv. 7, str. 97-104. URL: <http://www.iff.ac.at/oe/ifftexte/band7eg.htm> (28.11.2014.)

Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. U: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel Klaus (Hg.) *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bielefeld, Bertelsmann, str. 13-35.

Jakobi, A. P. (2007) Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs, *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin, god. 53, sv. 2, str. 166 – 181.

Jelin, A. (2012) Nikad nije kasno za obrazovanje, *Školske novine*, Zagreb, god. 62, sv. 22, str. 26.

Jovičić, R. (1970) Aktualnost andragoških ideja J. Amosa Komenskog, *Andragogija*, Zagreb, god. 16, sv. 6, str. 22 – 44.

Keeley, B. (2009) *Ljudski kapital: Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*, Zagreb, Educa.

Knoll, J. A. (1998) „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierung. U: Brödel, R. (ur.) *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, Neuwied; Kriftel: Luchterhand str. 35-50.

Kraus, K. (2001) *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>. (15.03.2014.)

Le Deist, F., Winterton, J., Industrial relations and training in France, URL: <http://www.mngt.waikato.ac.nz/departments/Strategy%20and%20Human%20Resource%20Management/airaanz/proceedings/melbourne2008/ref/f.%20le%20deist,%20j.%20winterton.pdf>. (04. 09. 2012.)

Lengrand, P. (1971) *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd, Narodni univerzitet braća Stamenković.

Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.

Mušanović, M. (1988) *Permanentno obrazovanje nastavnika*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka.

Niemi, H. (2009) Why from Teaching to Learning?, *European Educational Research Journal*, god. 8, sv. 1, str. 1-17. URL: http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=8&issue=1&year=2009&article=1_Niemi_EERJ_8_1_web. (17.10.2011.)

OECD, About PISA. URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (1.12.2014.)

OECD (1973): Recurrent education: A strategy for lifelong learning, OECD. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>. (12.06.2011.)

Óhidy, A. (2008) *Lifelong learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Overwien, B. (2001) Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. U: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongreß „Der flexible Mensch“. Berlin: BBJ-Verlag, str. 359-376. URL: www.nun-dekade.de/fileadmin/nun-dekade/dokumente/dokumente/overwien.pdf. (11.09.2012.)

Pastuović, N. (1999) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.

Pastuović, N. (2006) Kako do društva koje uči, *Odgojne znanosti*, Zagreb, god. 8, sv. 2, str. 421-441.

Pastuović, N. (2008) Razvoj znanosti u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, Jastrebarsko, god. 12, sv. 2, str. 109-117.

Pejčinović Burić, M. (ur.) (2002) *Europa u Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo za europske integracije.

Radeka, I. (1997) Obrazovanje na prekretnici, *Radovi. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, Zadar, god. 36, sv. 13, str. 249-257.

Rizvi, F. (2007) Lifelong learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. U: Aspin, D.N. (ur.) *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*, Melbourne, str. 114-129. URL: http://download.springer.com/static/pdf/834/bok%253A978-1-4020-6193-6.pdf?auth66=1391081055_b0db17ef3b98fb61f12a0204585a5332&text=.pdf (28.01.2014.)

Schreiber-Barsch, S., Zeuner, C. (2007) International - supranational - transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin, god. 53, sv. 5, str. 686-703.

Šoljan, N. N. (1979) *Povratno obrazovanje: s posebnim osvrtom na švedski koncept*, Zagreb, Školska knjiga.

Vidulin-Orbanić, S. (2007) Društvo koje uči: Povijesno-društveni aspekti obrazovanja, *Metodički obzori*, Pula, god. 2, sv.1, str. 59-71.

DIE BEDEUTUNG DES LEBENSLANGEN LERNENS IM RAHMEN
INTERNATIONALER ORGANE UND ORGANISATIONEN

ZUSAMMENFASSUNG

Lebenslanges Lernen, lebenslange Bildung und nachhaltige Entwicklung sind allgegenwärtige Schlüsselwörter in Bildungsprogrammen und -projekten. Lebenslanges Lernen wird einerseits gleichzeitig das Ziel und Mittel für die wirtschaftliche Entwicklung und Anpassung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes aufgefasst und andererseits für die Schaffung einer Gesellschaft, die auf Achtung von Menschenrechten und persönlicher Entfaltung gründet. Zunächst klar, zeigt sich der Begriff des lebenslangen Lernens mehrdeutig. In letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Bezeichnungen und Deutungen kristallisiert. Der Grund dafür liegt in bestimmten räumlichen, zeitlichen und sozialen Rahmenbindungen seiner Aufnahme. Demzufolge wurden die ersten offiziellen Publikationen zu diesem Thema von internationalen Organisationen, UNESCO, OECD und der Europäischen Kommission veröffentlicht. Der methodologische Zugang in diesem Beitrag basiert auf der inhaltlichen Analyse mit dem Ziel Bestimmungen von dem lebenslangen Lernen gleichbedeutenden oder verwandten Begriffen zusammenzufassen, sowie auf die Hauptziele bildungspolitischer Dokumente hinzuweisen. Dies ergibt eine inhaltliche und zeitliche Aufteilung der Konzept(e) des lebenslangen Lernens, wobei auch die geschichtliche Entwicklung des Begriffes sichtbar wird. Statt einer Schlussfolgerung werden kritische Stellungnahmen zum Konzept des lebenslangen Lernens geäußert.

SCHLÜSSELWÖRTER: *lebenslange Bildung, lebenslanges Lernen, nachholbare Bildung, permanente Bildung*

METAFIZIČKI EGZISTENCIJALIZAM I EGZISTENTNI SUBJEKT

MARKO VUČETIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju
University of Zadar, Department of philosophy

UDK: 1 Fabro, C. 141.32

Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 8. XI. 2014.

Komparativnom egzistencijalnom i metafizičkom analizom odnosa egzistentnog subjekta i metafizike razotkrivaju se autentični i neautentični slojevi unutar realne egzistencije. Navedeno oblikuje glavnu intenciju tematiziranja odnosa egzistentnog subjekta i metafizike: vezivanje egzistencije uz realnost. Posljedično se egzistentni subjekt, svi njemu pripadajući čini, kao i sve njegove oznake, sagledavaju iz perspektive realnosti, a ne formalnosti, što u konačnici dovodi do novog egzistencijalnog tematiziranja čovjeka pojedinca u njegovom ambijentalnom kontekstu, koji nosi bitne oznake metafizičnosti.

KLJUČNE RIJEČI: *C. Fabro, metafizika, egzistencija, realnost, autentičnost*

I. UVOD

Egzistentni subjekt se prema izazovu metafizike može odnositi na različite načine. Ona mu naime pruža oslonac za razvitak različitih konceptualnih struktura koje za svoj krajnji cilj imaju objašnjenje svijeta u njegovom totalitetu, s neizostavnim naglaskom na konačnoj svrsi svakog bića. Osim ovoga, već tradicijski ukorijenjenog filozofijskog pristupa svijetu, metafizika egzistentnom subjektu može pružiti dragocjen oslonac za razumijevanje smisla i strukture njegove vlastite egzistencijalne datosti. Na potonjoj liniji se u metafizičkom egzistencijalizmu talijanskog filozofa C. Fabra dovodi u odnos stvarnost svijeta i stvarnost metafizičkog upita. Ove dvije stvarnosti nisu paralelne, one čovjeka dovode do krajnjih granica egzistencijalnog imanentizma i odvođe ga do samog iskona njegovog egzistencijalnog realiteta. Konceptualna analiza stoga postaje egzistencijalnom analizom, egzistencijalni zov poprima metafizički prizvuk, ali se u konačnici ljudska egzistencija ne opterećuje težinom mogućih nerazumljivih metafizičkih konstrukcija – to ne dozvoljava ambijentalna situacija egzistentnog subjekta koji sa svom mogućom zainteresiranošću pristupa navedenom pothvatu – nego se jednostavno izgrađuje novi oblik egzistencijalizma koji u središte svoga propitivanja postavlja egzistencijalnu stvarnost realno egzistirajućeg čovjeka pojedinca. Za razliku od uobičajenih filozofija egzistencije, u kojima se naglašava mogućnost, ovom filozofijom se, naprotiv, naglašava realnost ili aktualnost. Stoga je upravo i glavna namjera tematiziranja odnosa čovjeka i metafizike ukazati na važnost realnosti i njezinog vezivanja uz temeljni akt svakog bića – *actus essendi*, čime se na integrativan način svi egzistencijalni čini vezuju uz nositelja tih istih čina, čineći ih istinskim činima egzistentnog

subjekta. Također, ovim se ukazivanjem ostvaruje plodonosna komunikacija aktualne prošlosti s aktualnom sadašnjošću svakog čovjeka pojedinca. Egzistencijalni horizont je naprosto horizont realnosti pred kojim stoji izazov aktualiziranja novih mogućnosti. Veza sadašnjosti i prošlosti ujedno je veza mogućnosti i realnosti. Ljudska egzistencija ima svoju čvrsto strukturiranu metafizičku pozadinu koja joj ne dozvoljava da bude išta drugo osim ljudske egzistencije, ali upravo zbog toga, a ne tome usprkos, otvoren je put shvaćanju čovjeka kao realnog bića pred kojim stoji mnoštvo egzistencijalnih izazova.

2. AUTENTIČNI I NEAUTENTIČNI EGZISTENCIJSKI DINAMIZAM

Čovjek se u propitivanju načina, kvalitete i relacija vlastitog opstanka susreće s nepobitnom, praktično neoborivom činjenicom izvjesnosti vlastite prisutnosti, ali i izvjesnosti prisutnosti drugih. Izvjesnost različitih načina prisutnosti zacrtava egzistencijalno obzorje egzistentnog subjekta. Ljudska prisutnost se razlikuje od ostalih načina prisutnosti upravo po tome što je ljudska prisutnost, prisutnost na način egzistentnog subjekta koji posjeduje višestruku autonomiju u odnosu na ostale, ne-ljudske načine bivanja. Naime, slobodom i razumom ljudska se egzistencija opire mogućim egzistencijalnim lomovima što ih u sebi generiraju različiti oblici autentičnih i neautentičnih determinizama.¹ Autentični determinizam dolazi do izražaja u propadljivosti, biološkoj ovisnosti egzistencije o različitim prirodnim faktorima, ranjivosti ljudskog bitka, njegovoj ovisnosti, ulančanosti u kauzalni slijed prirodne, biološke i fizikalne događajnosti. Kao takav, autentični determinizam, utječe na ljudsku egzistenciju, ali je u potpunosti ne prožima – autentični determinizam se u konačnici svodi na različite podatke ponikle i iscrpljene na izvoru puke faktičnosti kao što su: godina rođenja, mjesto nekog događaja, različite faze biološko-psihološke maturacije, zdravstveno-socijalni status i, na samom koncu, mjesto i vrijeme smrti. Autentični oblik determinizma ocrtava i uvjetuje različite parcijalne faze i statusne dimenzije egzistencije. On predstavlja određeni izazov za ljudsku egzistenciju, ali je taj izazov uvijek parcijalne i partikularne naravi. Naime, navedeni oblik determinizma nema namjeru, a po definiciji je, budući je neosoban i nesvjestan, ne može niti imati, ovladavanja cjelinom i ukupnošću egzistentnog subjekta u svrhu njegove instrumentalizacije. Biološki determinizam se iscrpljuje na biološkoj razini, fizikalni na fizikalnoj itd.² Ovim determinizmom se ljudska egzistencija pozicionira, ali uvijek pod vidom neke zakonitosti. Parcijalnost, partikularnost i kauzalnost točke su unutar kojih se ucrtava granica djelovanja ovog oblika determinizma.³

¹ Usp. C. Fabro, *L'io e l' esistenza e altri brevi scritti*, Università della Santa Croce, Roma 2006., str. 168.

² Držimo kako je za sagledavanje Fabrovog doprinosa razvoju egzistencijalne problematike od krucijalnog interesa uočavanje priznavanje i postavljanja granica različitih područja istraživanja. Svjedoci smo, makar povijesno promatrano, kako se od konca 19. stoljeća s ubrzanim razvojem prirodnih znanosti kao razvojem različitih tehničko-tehnoloških rješenja, događa i svojevrсна „filozofizacija“ prirodnih znanosti unutar svake

pojedine prirodne znanosti. Prirodna znanost, sudeći prema načinu prezentiranja i mogućnostima primjene određenih svojih rezultata prekoračuje samo svoje znanstveno područje. Time se pogoduje stvaranju mentaliteta svemogućnost znanosti i svemoći nekih znanstvenika, kao i mentalitet nepotrebnosti, suvišnosti i neprimjenjivosti filozofije.

³ Nadilaženje determinizma ostvaruje se prihvaćanjem nauka o participaciji kao pojmovne i realne kompozicije egzistentnog subjekta (usp. C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione*, EDIVI, Roma 2005., str. 30-40).

Neautentični determinizam, naprotiv, ima karakter apsolutizacije i instrumentalizacije, kako na razini namjera tako i na razini djelovanja. Ovaj oblik determinizma nije uvjetovan, njime se uvjetuje. Razlika se ne iscrpljuje samo u stavljanju naglaska, ona je kvalitativne naravi. Autentični determinizam je neosoban, on odgovara zakonu, dok je neautentični determinizam osoban u svakom pogledu. On nastaje kao posljedica svjesnog, namjeravanog i ljudski uvjetovanog djelovanja usmjerenog na cjelinu egzistencijalnog domašaja drugog ili drugih egzistencijalnih subjekata.⁴ Dok je prvi oblik determinizma prirodno mjesto – kao takav predstavlja nešto pozitivno – obilježeno predvidivošću što je u svijet unose različiti zakoni prisutnosti individualne egzistencije, te tako predstavlja određeni ambijentalni okvir za kvalitativni događaj najimpresivnijeg, najosobnijeg i najspektakularnijeg egzistencijalnog nadilaženja i udaljavanja, otklona od svake uvjetovanosti i svake reduciranosti na partikularnost i parcijalnost; drugi oblik determinizma onemogućuje bilo kakvo nadilaženje granica postavljenih od strane nekog egzistentnog subjekta koji želi zagospodariti ili makar ovladati – ukoliko izričaj, ali nipošto stvarnost, želimo ublažiti – egzistencijalnom cjelinom nekog drugog egzistentnog subjekta. Poniranje u egzistencijalne dubine druge egzistencije – a to je upravo intencija neautentičnog, autoritativnog determinizma – rezultira pucanjem glavne karike mirne koegzistencije, dovodeći u koliziju slobodu autoriteta, koji snagom svoga autoriteta, nipošto slobode, želi omeđiti slobodu drugoga, sa slobodom drugog subjekta. Neautentični determinizam, promatran pod potonjim vidikom, pogoduje nastanku različitih ideologija,⁵ teoretskih interpretacija s nesagledivim posljedicama na praktičnom području realizacije individualnih težnji i postavljanja osobnih, individualnih egzistencijalnih zahtjeva. Ideologija, kao i svaki drugi oblik teoretske manipulacije s jasno usmjerenim zahtjevom praktične realizacije, potpomaže dislokaciju egzistencije s individualnog i osobnog na kolektivno i socijalno područje. Odgovor na jednu takvu postavljenu dvojbu priziva u pomoć filozofiju, ali i filozofsku refleksiju različitih filozofija. Ovdje naizgled dolazimo u kontradikciju, međutim, iz faktičnosti postojanja različitih filozofija – Fabro primjerice navodi idealizam, marksizam, fenomenologiju, empirizam i pozitivizam⁶ – nastaje izvorni filozofski zahtjev, a to je postavljanje originalnog filozofskog upita koji rezultira različitim odgovorima i konceptualnim rješenjima na postavljeno pitanje. Naime, idealistička filozofija – kao uostalom pozitivistička, marksistička ili kršćanska – jest filozofija, ali se filozofski upit i filozofski odgovor u potpunosti ne iscrpljuju u različitim naglascima različitih filozofija. Moguće je zbog navedenog razloga suvremena misao snažno obilježena Damaklovim mačem krize same filozofije.⁷ Kako bilo, nedvojbeno je kako je sve što se na polju filozofije

⁴ Princip egzistencijalne imanencije pogoduje nastanku nihilizma i ignorantskog odnosa prema drugome egzistencijalno polarizirajući „čin i sadržaj, slobodu i istinu, spoznaju i odgovornost“. (M. Nardone, „Cornelio Fabro: note in tema di educazione, promozione umana e libertà“, u: F. Constantini (ur.), *Cornelio Fabro e il problema della libertà*, Forum, Udine 2007., str. 33).

⁵ Ideologije mogu nastati i u egzistencijalizmu nejasno utemeljene egzistencijalne slobode, kada se egzistencijalna sloboda proklamira ne kao ljudska sloboda koja pretpostavlja određenu metafiziku, nego kao esencijalizam slobode (usp. L. Stefanini,

Esistenzialismo Ateo ed Esistenzialismo Teistico, CEDAM, Padova 1952., str. 78).

⁶ Usp. C. Fabro, *Tomismo e pensiero moderno*, Pontificia Università Lateranense, Roma 1969., str. 5-8.

⁷ P. Chiodi primjećuje da se kriza u filozofiji može pojmiti na različite načine: kao filozofija krize i kao kriza filozofije. Na primjeru L. Pareysona, Chiodi pokazuje kako je potonji smatrao da filozofija egzistencije nastaje kao nužne etapa na putu od idealizma ka marksizmu, odnosno, egzistencijalizam kao filozofija krize dovodi do krize filozofije (usp. P. Chiodi, *Esistenzialismo e filosofia contemporanea*, Normale, Pisa 2007., str. 176).

događa – upitnost, odgovori ili kriza – ujedno i poziv za nastavkom filozofske refleksije. U tome se, uostalom, krije trajna svježina filozofirajuće misli.

3. AUTENTIČNOST METAFIZIČKOG UPITA

Međutim, refleksija, u ime digniteta istine ljudskog načina bivstvovanja, pojačava svoju upitnost do krajnjih spoznajnih sposobnosti, na čijem izvoru stoji temelj svake filozofije, temelj svega što jest, a to je upravo bitak. Egzistentni subjekt, reflektirajući o sebi i svijetu u pomoć priziva metafiziku, kako na metodološko-teoretskom tako i na egzistencijalno-praktičnom području.

Čovjekova egzistencijalna pozicija uvjetovana je mnogim faktorima. Budući se nalazi u svijetu, rasvjetljavanje smisla ljudskog načina bivstvovanja u domenu svoga istraživanja uzima i relaciju čovjeka i svijeta. Postavlja se pitanje kakve je naravi ova relacija. Nadalje se može postaviti pitanje: Nije li svijet možda odgovor na pitanje što je to bitak?⁸ Odgovor je, iako se možda čini kako ga je zbog banaliziranog pitanja najbolje izostaviti, ipak uputno strukturirati na egzistentnom subjektu zadovoljavajući način. Postizanje postavljenog cilja pretpostavlja nauk o različitim razinama stvarnosti i različitim mogućim načinima bivstvovanja: bivstvovanja na način bitka i bivstvovanja na način bića. Ukoliko se bitak i svijet izjednačuju, očito je da se svijet onda promatra kao ona metafizička točka koja uvjetuje bitak bića koje se naziva čovjek; međutim, ukoliko se oni ne izjednačuju, pitanje i dalje ostaje, iako njegova snaga gubi na intenzitetu, relacija svijeta i čovjeka i dalje zadržava egzistencijalnu notu. Svijet ostaje mjesto u kojemu čovjek susreće *druge*, u svijetu čovjek također tim *drugima* postaje *drugi* kojeg oni susreću u svome egzistencijalnom horizontu.⁹

Odgovor na postavljeno pitanje, zbog navedenih razloga nije trivijalno, ono je toliko jednostavno i jednoznačno koliko i potrebno. Bitak, promatran u sebi, jedan je i nedjeljiv, ničime nije ograničen. Svijet je pak djeljiv stoga nije bitak, on omogućuje i predstavlja kolekciju različitih razina bivstvovanja.¹⁰ Egzistentni subjekt se nalazi u svijetu, sa svojim bitkom uranja u bitak svijeta na način da biva onaj *drugi*, što pretpostavlja zadržavanje svijesti o važnosti svoga vlastitog 'ja', svoga bitka i svoje slobode. Unoseći u svijet sebe, unosi slobodu među druge, te druge promatra pod vidom bitka. Bitak čovjeka, budući da se izjednačuje sa slobodom, u relaciju čovjeka sa svijetom, shvaćenim kao kolekcija različitih bitaka, zadržava sve oznake koje bitak ima u sebi.

⁸ Usp. C. Fabro, *Problemi dell'esistenzialismo*, A. V. E., Roma 1978., str. 78-79.

⁹ Nietzsche će se suprotstaviti drugima postavljajući jakog pojedinca, tražeći njegov egzistencijalni oslonac i potpunu sigurnost u osami. U tom smislu, kao krajnju suprotnost intenciji izgradnje egzistencijalne zajednice s drugima prisutnu u filozofiji metafizičkog egzistencijalizma, valja iščitavati njegov programatski govor kada ističe: „Biti neovisan stvar je najrjeđih: - to je povlastica jakih. A tko to pokuša, čak i s najboljim pravom na to, ali bez da mora, dokazuje da time vjerojatno nije samo jak, nego smion do razuzdanosti. On se

upušta u labirint, on utisućručuje opasnosti koje veći život po sebi nosi sa sobom; od kojih nije najmanja ta da nitko očima ne vidi kako i gdje će zalutati i osamiti se te kako i gdje će ga komad po komad rastrgnuti neki pećinski Minotaur savjesti. Pretpostavimo da jedan takav propadne, to se zbiva tako daleko od ljudskog razumijevanja da oni to ne osjećaju i s tim ne suosjećaju: - a on više ne može natrag! On se više ne može vratiti ljudskom sažaljenju!“ (F. Nietzsche, *S onu stranu dobra i zla*, AGM, Zagreb 2002., str. 46-47).

¹⁰ Usp. C. Fabro, *Problemi dell'esistenzialismo*, str. 79.

Egzistencija ili egzistencijalizam, koji u područje svoga interesa, u povijesnom pogledu, uzima Parmenidovu potragu za bitkom, problematizirajući bitak, ujedno problematizira i sudbinu ljudske egzistencije.¹¹ Suvremena filozofija, osobito filozofija Kierkegaarda i Heideggera, na različite je načine svjesna postavljanja upita o bitku. Bez obzira na to što je rana grčka misaona refleksija temelja svega što jest bila kozmološki intonirana, a suvremena egzistencijalno, postoji poveznica među ovim dvama odgovorima: čovjek se, bez obzira na protok vremena, zainteresirano odnosi spram vlastite sudbine. Kozmologija ili filozofija egzistencije, epistemologija ili etika,¹² lažna je dvojba; pravi odgovor leži u onome *biti*, u onome 'ja' koji nosi svu težinu i snagu egzistiranja.

4. METAFIZIČKO-EGZISTENCIJALNA SNAGA 'JA'

'Ja', egzistentni subjekt osviještene egzistencije, premeće kozmologiju, etiku, ontologiju, metafiziku, epistemologiju i antropologiju u egzistencijalno relevantnu argumentativnu snagu praktičnog odnošaja sa sveukupnom realnošću i multidimenzionalnošću vlastitog odnošaja sa svijetom. Subjekt egzistencije se u takvom plodnom i antidogmatiziranom odnošaju sa sebi izvanjskom stvarnošću susreće, uz već spomenute determinizme, s antropomorfizmom, antropocentrizmom, ali i s metafizičnošću svijeta. Istina je da čovjek svijet može spoznati isključivo na način čovjeka, istina je također da čovjek svijet izgrađuje i u svijet unosi iščitani kod vlastitog 'ja'. Njegova se nesebičnost – bez obzira bila ona trajnijeg karaktera, u smislu da nositelj takve egzistencije postaje povijesni, znanstveni ili filozofijski autoritet; bila ona samo trenutnog značaja, u smislu da čovjek u trenutnoj pomoći nekome drugome razotkriva nesebičnu dimenziju svoga bitka – uvijek i neizostavno uobličuje kao nesebičnost koja smjera od čovjeka prema čovjeku ili čovječanstvu. U potonjem smislu, u smislu podržavanja bitka, antropocentrizam i antropomorfizam, kao i početni naglasci koji proizlaze iz različitih mogućih filozofijskih – pa tako i filozofijsko-egzistencijalnih – pogleda na totalitet svijeta, ne moraju nužno biti držani kao nešto negativno. Čovjek, ukoliko je čovjek, i ukoliko u njegovoj egzistenciji s njegovim vlastitim 'ja' egzistira i metafizičnost bitka, onda će ta ista egzistencija doticati i metafizičnost čovječstva, baš kao i metafizičnost svega svijeta.¹³

Egzistencijalna stvarnost egzistentnog subjekta time nije dislocirana, čovjek i dalje ostaje građanin svijeta neosporne faktičnosti, samo se odigrava dislokacija zabrinutosti i unos odgovornosti. Čovjek svu svoju egzistencijalnu brigu ne zadovoljava u skučenom

¹¹ Usp. C. Fabro, *Tomismo e pensiero moderno*, str. 135-136.

¹² Etika, baš kao ni sve ostale filozofske discipline, ne bi smjela postati onim što J. Derrida naziva paleonimom, jer se tiče čovjekovog praktičnog života i kao takva je upućena ne na prošlost, nego na budućnost (usp. J. Derrida, *Positions*, Chicago 1981., str. 71).

¹³ Metafizičnost svijeta i metafizičnost egzistencije proizlazi iz jedinstvenosti bića i dinamizma akta bivstvovanja tog istog bića. Parcijalizacija bića parcijalizacija je istine, odnosno, udar na istinu i biće, a to se događa kada se istina odvoji od

bitka i kada se bitak shvati kao ideju, odnosno, kada se stvarnost oslobodi njezine metafizičko-egzistencijalne uvjetovanosti. „Cogliere l'ente, qualsiasi ente e principio dell'ente, per ciò che ciascuno è, è cogliere la sua verità. Allora non c'è una verità della verità, come non c'è un essere dell'essere, perché a sua volta toccherebbe rimandare cioè chiedersi la verità di questa verità e quindi la verità di questa (terza) verità e così via che sarebbe un 'Via' dalla verità stessa. La verità non può essere un circolo“ (C. Fabro, *L'enigma Rosmini. Appunti d'archivio per la storia dei tre Processi*, 1849, 1850-1854, 1876-1887, Esi, Napoli 1988, str. 432).

rubikonu vlastite usamljenosti; njegova briga, iako prvenstveno jest određena intimiziranim okruženjem vlastitog 'ja', prelijeva se u brigu nad svim drugim i nad svakim drugačijem 'ja', odnosno, njegova se briga odnosi prema svijetu kao bivstvenom učinku stvarateljske aktivnosti Apsoluta, jedinog nositelja sve neizmjenosti i jednostavnosti bitka.¹⁴

Zahvaljujući svojoj metafizičnosti, ljudsku egzistenciju je teško definirati. Njezina, kako to Fabro kaže, logička transcendencija, očituje se upravo u tome da je naš um onakvu kakva je u sebi samoj ne može spoznati.¹⁵ Metafizičnost, ili logička transcendencija, ometa pojmovno i definicijsko izricanje egzistencije, samo ukoliko se metafizičnost zanemari. Međutim kada se ona uzme u obzir, otvara se pravo metafizičko bogatstvo sadržano u temelju same egzistencije. Odnos bitka i egzistencije sagledava se s razine akta bivstvovanja – *actus essendi*. Bitak, promatran kao akt bivstvovanja, na razini ljudske egzistencije ne može biti smatran samo kao činjenica egzistencije, kao akt egzistencije. Akt bivstvovanja ne iscrpljuje sve svoje bogatstvo na razini egzistencije; on je, promatran u sebi samome, izvor svake savršenosti, pa tako i savršenosti faktičnosti egzistencije, promatrane kao izvanjski učinak akta bivstvovanja.¹⁶ Egzistencija se prvenstveno odnosi na ljudski način bivstvovanja, dok se aktom bivstvovanja omogućava dovođenje u realnost svih nekad potencijalnih savršenosti.¹⁷ Posljedično, akt bivstvovanja nije prvotno akt egzistencije, nego je on akt esencije. Aktom bivstvovanja aktualizira se bit. Spajanjem dvaju metafizičkih principa – biti i bitka, nastaje novo biće. Dosljedno, iz bitkom aktualizirane ljudske biti nastaje novo biće koje se naziva čovjek, a iz njegove, bitkom realizirane novine proizlazi i novina individualne, osobne i neponovljive egzistencije.¹⁸

Akt bivstvovanja, kada se promatra pod vidom realne ili realizirane savršenosti, osobnu egzistenciju dovodi u okružje metafizike i okružje svijeta, prirodnog ambijenta egzistiranja. Naime, baš kao što je bitkom izvojevana pobjeda nad ništavilom egzistiranja, tako se, kada je jednom omogućena egzistencija, uspostavljena pobjeda nad metafizičkom usamljenošću subjekta egzistencije.¹⁹ Ona proizlazi iz različite interpretacije bitka. Ako se bitak smjesti u takvo egzistencijsko okružje da egzistencija postane uzrokom bitka, odnosno da bitak bude njezina činjenica, onda kao manje ili više logična posljedica proizlazi dvojba prema svemu onome što nije unutar takve egzistencije. Naprotiv, ukoliko se egzistencija promatra kao činjenica bitka, kao jedan, nipošto jedini, fakticitet akta bivstvovanja, onda se ona povezuje sa svim ostalim oblicima prisutnosti, sa svim ostalim načinima bitka. Bitak je, dakle akt, od kojega i po kojemu svaka formalna savršenost jest.²⁰

¹⁴ Zanimljivo je ovaj nauk sagledati u perspektivi odnosa bitka, egzistencije i apsolutne istine. (usp. C. Fabro, *L'Assoluto nell'esistenzialismo*, str. 105-121).

¹⁵ C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione*, str. 194-195.

¹⁶ Usp. ibid., str. 195.

¹⁷ Usp. C. Fabro, *Partecipazione e causalità*, S.E.I., Torino 1960., str. 18-28, gdje se na koncizan način izlaže razlika između bitka i egzistencije.

¹⁸ Egzistencijalna pozadina može se sagledati iz Fabrovog provokativnog pitanja o tome što je to konkretno u egzistenciji. U ovom upiti uočava se značaj distingviranja metafizičkog od

egzistencijalnog, kao i vrijednost metafizičke razine u shvaćanju konkretnosti egzistiranja (usp. C. Fabro, *L'Io l'esistenza e altri brevi scritti*, str. 148).

¹⁹ Bitkom je dakle pobijeđena koncepcija ništavila koje se nadvilo nad ljudskom egzistencijom. Metafizičkom nihilizmu ovdje nema mjesta; realnost je utemeljena u realnosti bitka. Nihilizam počiva na jaslama nesigurnosti, skepse, baš kao što, kako to ističe G. Harman, moderni nihilizam počiva na jaslama emotivizma (usp. G. Harman, *The Nature of Morality. An Introduction to Ethics*, New York 1977, str. 27-54).

²⁰ Usp. C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione*, str. 199.

Čovjek se, prihvaćajući metafizičnost vlastite egzistencije, ujedno nalazi s onu stranu autentičnog i neautentičnog determinizma. Kao što je već naglašeno, oba oblika determinizma vode prema neumitnom kraju: autentični prema kraju što ga donosi neumitnost biološke smrti, a neautentični prema kraju što ga donosi smrtna presuda izvršena nad slobodom drugoga. U svakom slučaju, kraj je neizbježan, kako onaj biološki tako i onaj duhovni.

5. REALNOST AKTA BIVSTVOVANJA I METAFIZIČNOST ISTINE EGZISTIRANJA

Akt bivstvovanja, doveden u granice zainteresirane egzistencijalne refleksije, plodi dvostrukom koristi: egzistencija dobiva čvrste temelje, ali se ona dovodi i u vezu sa svim oblicima realnosti koje proizlaze – a sve proizlaze – iz bitka. Fabro će upravo zbog navedenog istaknuti kako je Kierkegaard u svoju filozofiju egzistencije ugradio njezinu metafizičnost, ali uvijek na način „indirektnog izricanja bitka“.²¹ Objava bitka, omogućena egzistencijalnim dinamizmom, na filozofijskom području uvjetuje smjenu idealnih kategorija, proizašlih iz velikih filozofskih sustava, s realnim kategorijama, proizašlim iz faktičnosti egzistencije i indirektnog izricanja bitka u realnosti jedne takve egzistencije. Filozofi egzistencije, Fabro pritom prvenstveno misli na Kirkegaarda, osluškujući realni govor bitka u realnoj egzistenciji, uviđaju kako se bitak ne razotkriva u svojoj istini, u pasivnosti, nego u realnoj priopćivosti, u egzistencijalnoj akciji, u dinamizmu aktualizirane realnosti. Na primjeru Abbagnanove filozofije pokazuje, iako Abbagnana naziva najidealističnijim od svih idealističnih filozofa egzistencije,²² kako filozofija egzistencije, bez obzira na utjecaje iz tradicije, pa tako i tradicije idealizma, pokazuje stanoviti i egzistencijalno ostvariv optimizam. Abbagnano dopušta razliku između bitka i mišljenja, a upravo na toj razlici pada idealizam.²³

Uzevši u obzir realnost bitka i njegovu odvojivost od mišljenja, filozofija egzistencije otvara put za svoje povezivanje s bitkom i egzistencijalnom akcijom proizašlom iz bitka. Ona se tada bez ikakvih strepnji od mogućih padanja u idealistički sustav i idealističke kategorije može prepustiti i upustiti u izgradnju vlastitih egzistencijalnih kategorija. Tako je primjerice Kierkegaard uveo kategoriju indirektno komunikacije istine²⁴ koja se odigrava na isključivom „teritoriju“ egzistiranja i subjektivnosti. Ovo komuniciranje istine, iako se istina shvaća kao subjektivna kategorija, ne dovodi istinu u isključivo kategorijalno područje nego je zadržava u njezinom prirodnom ambijentu – u ambijentu egzistentnog subjekta. Egzistencijalna je istina, naime, u isto vrijeme i subjektivna istina, ali i realna. Da bi istina mogla zadovoljiti svim navedenim zahtjevima, ona u isto vrijeme mora odražavati svoju metafizičnost. Egzistencijalna istina proizlazi iz bitka, ali se razotkriva u djelovanju,

²¹ C. Fabro, *Problemi dell'esistenzialismo*, str. 41.

²² Usp. *ibid.*, str. 64.

²³ Ukoliko bitku i mišljenju pridodamo još i slobodu, postat će jasniji Fabrov otklon od svakog oblika idealizma. „Nell'idealismo allora, come già nel razionalismo con Spinoza e Leibniz, la libertà va completamente a fondo: nel 'sistema' del Tutto dell'essere il Singolo scompare e non c'è posto alcuno per la libertà di scelta. Non ha più

senso dire che l'uomo è lui a fare la scelta e le scelte dell'esistenza, ma bisogna piuttosto dire che nell'avanzare della storia egli non tanto è il soggetto che sceglie, quanto colui che 'è scelto' nel gioco delle forze che operano nella storia“ (C. Fabro, *Riflessioni sulla libertà*, EDIVI, Roma 2004., str. 175).

²⁴ Usp. C. Fabro, *Dall'essere all' esistente*, Morcelliana, Brescia 1957., str. 194.

u svakidašnjem egzistiranju, izlaganju subjekta zbog istine. Subjektivna istina u isto je vrijeme i metafizička istina jer egzistentni subjekt u svome djelovanju izriče istinu bitka na isti način na koji egzistencija pronosi istinu bitka. Bitak je kao takav temelj egzistencije, ali i temelj istine. Upravo se u ovome očituje ono *više* bitka u odnosu na egzistenciju, ono zbog čega se bitak i egzistencija ne mogu u potpunosti poistovjetiti, držati univoknim stvarnostima. Bitak uvijek izriče *više*, on je temelj, izvor i uvjet svake perfekcije pa tako i perfekcije djelovanja i egzistiranja.

6. EGZISTENCIJALNE POSLJEDICE METAFIZIČKOG POIMANJA BIĆA

Pojam bića u filozofiji je zasigurno jedan od najčešće upotrebljavanih pojmova, koje u sebi sadrži svoje gramatičko, ali i filozofsko značenje.²⁵ Gramatičko značenje pojma iscrpljuje se u njegovom određenju kao onog pojma kojim se izriče *to što jest*. Filozofsko značenje oslanja se na gramatičkom, ali ono izriče dublju i egzistencijalno relevantniju istinu. Naime, pojmom bića također se izriče određena egzistencijalna istina, ono sadrži stvarnost bitka. Biće kao takvo pomiruje *to s jest*, ono izriče određenje bitka, ono razotkriva bitak, pa kao takvo, kada je riječ o biću koje se naziva čovjek, pomaže ispravnom filozofskom određenju egzistencije, njezine vlastitosti i kategorijalnih određenja koje, ili nastaju u egzistencijalnom dinamizmu, ili tom istom slijedu odvijanja egzistencijalnih događaja postavlja nepremostive prepreke.

Najprikladniji put dolaska od bića do bitka je taj da se promatra konkretno biće i njegov konkretizirani bitak, bitak koji bivstvuje u točno određenom modusu bivstvovanja kojega određuje bit. Ovaj govor bitka, sadržan u biću, ima izuzetno važno egzistencijalno značenje. Naime, ukoliko se taj govor previdi, prešuti ili namjerno odbaci, cjelina ljudske egzistencije biva nijema, izgubljen je način izricanja. Bitak se izriče putem bića, odnosno biće je izrečeno bitkom, bez bitka bića nema, bez bitka egzistencije nema, a bez egzistencije povezane s govorom bitka nema niti njezinog govora.

Biće, subjekt egzistencije, osim govora bitka, u svakidašnjem djelovanju ozvučuje još jedan govor, govor slobode. Sloboda i bitak ljudskom biću daruju sve egzistencijalne vlastitosti, od najobičnijih estetskih, preko funkcionalno-praktičnih pa sve do vlastitosti istine egzistencije. Sagledavanje ovog govora, najintimnijeg i najvlastitijeg egzistencijalnog izricanja, priziva perspektivu odnosa bića (*ens*) i bitka (*esse*). Naime, perspektiva ovog odnosa utječe na izgradnju nove egzistencijalne kategorije vlastite metafizičkom egzistencijalizmu. Ljudska egzistencija prožeta je konkretnošću – upiti potječu iz konkretnosti, ostvaruje se u konkretnoj sredini, iza sebe ostavljaju konkretni, povijesno opipljivi trag – ali, ovu konkretnost na svim razinama opkoljuje²⁶ apstraktnost.

Biće je nešto konkretno, ali ono kao složena stvarnost, sadrži potrebu za dvostrukom apstraktnošću. Bitak iz perspektive egzistencije izgleda kao nešto apstraktno, budući razum

²⁵ Usp. C. Fabro, *La nozioni metafisica di partecipazione*, str. 185-186.

²⁶ Izraz je upotrijebljen s namjerom ukazivanja pojačane prijetnje što ga u sebi konkretnost sadrži naspram apstraktnosti. Metafizički egzistencijalizam ne podržava uspostavljanje odnosa ili-ili,

nego inzistira na uspostavi komplementarnosti konkretnog i apstraktnog. Razlog je prilično jednostavan i egzistencijalno opravdan: konkretno upućuje na apstraktno baš kao što niti apstraktnog nema bez konkretnog.

spoznaje bit konkretne stvari. Međutim, bit također pripada redu apstraktnosti, ni ona nije konkretna, samo je biće konkretno, ali je konkretna kada je riječ o biti konkretnog bića. Ljudska egzistencija stoga u sebi objedinjuje obje kategorije: apstraktnu i konkretnu.²⁷ Potraga, ili, još prikladnije, izricanje egzistencijalne istine usuglašava se s ovim dvjema kategorijama. U ovom smislu treba iščitavati Fabrovo isticanje kako je: „Put istine sadržan u razvoju bitka u bićima, u ‘ekspanziji’ njegovog formalnog jedinstva u mnoštvo različitih realnih formi bića“.²⁸ Očito je kako se ovdje naš autor poslužio Hegelovom dijalektikom, ali ju je smjestio u okvire tomističke metafizičke misli i egzistencijalne istine koju ova misao može ponuditi u rasvjetljavanju konkretnih upita. Svaki upit, a onda osobito onaj egzistencijalni, u davanju odgovora traži bitak. Potraga za istinom, potraga je za bitkom. Dijalektika je to prožeta izvornim dinamizmom, ona je satkana, baš kao i svaki pravi put, od različitih etapa. Pitanja koja se postavljaju u suglasju su s različitim motrištima različitih etapa, a moguće ih je klasificirati u tri kategorije: kategoriju istine, kategoriju uzročnosti i kategoriju slobode.²⁹ Upiti bi na temeljnoj razini egzistentnog subjekta, izostavljajući konkretnost proisteklu iz njegove vlastite, individualne povijesti i povijesti kulturne tradicije kojoj pripada, mogli na načelnoj razini biti formulirani na sljedeći način: U čemu se sastoji, ili što je, istina egzistentnog subjekta?; Kakav je odnos egzistencije i ničega?; Što to u potpunosti iscrpljuje osobitost ljudskog načina postojanja?³⁰

Značaj postavljenih upita krije se kako u konkretnosti što proizlazi iz nužnosti individualnog fundiranja osobne zabrinutosti nad vlastitom egzistencijom, tako i u apstraktnosti pronađenog odgovora u smiraju što ga nudi bitak. Primjer jednog takvog zainteresiranog i egzistencijalno relevantnog odgovora, Fabro pronalazi u životu i djelu Boetija Severina.³¹ Snaga individualnosti, osobnosti, originalnosti i predanosti tradiciji i egzistencijalnoj istini bitka ovoga je mislitelja učinila „posljednjim Rimljaninom i prvim skolastičarem“. U njegovom naučavanju, za našu problematiku, biva značajno što je: „Boetije uočio da u konkretnom biću korespondira apstraktni bitak koji je *forma essendi* tog istog bića“.³² Egzistencijalna dimenzija ovog metafizičkog nauka sadržana je upravo u konkretnosti bića i njegovoj temeljnoj pobjedi – pobjedi nad ništavilom.³³ Egzistencija,

²⁷ Apstrakcija će zato uvijek igrati značajnu ulogu kako u ljudskom spoznajnom životu, tako i u životu uopće. Fabro napominje kako između apstraktnog i intuitivnog zahvaćanja postoji značajna razlika, iako se ponekad, upravo zbog komplementarnog pristupa, govori o apstraktnoj intuiciji. „In un senso meno rigoroso, può esser detta ‘intuizione’ l'apprensione immediata delle prime nozioni e dei primi principi ed in questo senso alcuni tomisti moderni parlano di una ‘intuizione astrattiva’, anche se ili termine pare quasi contraddittorio“ (C. Fabro, *L'anima*, EDIVI, Roma 2005., str. 69).

²⁸ C. Fabro, *Partecipazione e causalità*, str. 214.

²⁹ Usp. *ibid.*, str. 215.

³⁰ Pitanja su ovo koja su se u povijesti filozofskog mišljenja razvijala na različite načine, od predsokratovaca (Zašto je biće a ne ništa), preko Hegela i Kanta (Što je čovjek?) do naših dana.

³¹ Usp. C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione*, str. 98-112.

³² C. Fabro, *Partecipazione e causalità*, str. 215.

³³ Ništavilo nema pozitivno značenje, ono ne smije biti shvaćeno u smislu jest. Prethodujuća pozitivna stvarnost ili neki oblik realnosti ništavila bi indirektnim načinom metafizički egzistencijalizam pretvorila u dualistički nauk. Ništavilo se stoga shvaća kao potpuno odsustvo postojanja. Naime, ukoliko bi se ništa pojmlilo kao nešto, onda bi i nešto – konkretno biće, moglo u svojoj konkretnosti sadržavati neki oblik ništavila. Tada se Fabrova filozofija sadržajno ne bi umnogome razlikovala primjerice od Nietzscheove filozofije koju nesumnjivo kritizira. Nietzscheovo shvaćanje čovjeka oslanja se na pozitivnost ništavila, osobito kada kaže: „Čovjek je zao – tako su mi govorili za utjehu svi najmudriji. Ah, kad bi danas još to bila istina! Jer ono što je zlo, najbolja je snaga čovjeka“ (F. Nietzsche, *Tako je govorio Zaratustra*, Naprijed, Zagreb 1991., str. 256).

proizašla iz onoga što Boetije naziva *forma essendi*, svjedoči o univerzalnosti i jedinstvenosti odgovora što ga krije bitak u svojoj manifestativnoj fazi egzistiranja.

Zahvaljujući svojoj metafizičkoj konstituciji, individualna i osobna egzistencija osim konkretnosti podržava i dvostruku apstraktnost. Bit i bitak su njezine dvije temeljne apstraktnosti, dva principa koji konstituiraju svako biće, pa tako i ljudsko biće čija se prisutnost otkriva u činu egzistiranja. Bit i bitak se u konkretnom biću odnose kao dva principa koja utemeljuju i iz kojih proizlazi cjelokupno biće s njegovim cjelokupnim osobnim egzistencijalnim sadržajem. Bit konkretnog egzistentnog subjekta u činu egzistencije postaje njegov *actus formalis*, dok bitak postaje njegov *actus essendi*.³⁴ Između ovih dvaju principa odigrava se čitava konkretnost osobne i individualne egzistencije. Bitno je napomenuti kako ovaj odnos nije odnos pojačavanja anonimnosti i nesnalaženja na konkretnoj razini svakidašnjeg djelovanja. Upravo suprotno, on jamči egzistencijalnu stabilizaciju i uvođenje – mogli bismo to za potrebe rasvjetljavanja naše problematike osloviti – hijerarhije autoriteta. Još je Kierkegaard uočio kako je u područje ljudske egzistencije, koja je neosporni autoritet, moguće koegzistiranje jednog drugog autoriteta koji daruje toj istoj egzistenciji novu kvalitetu proizišlu iz drugog autoriteta: vjere. Time se autoritet egzistencije ne umanjuje, nego mu se otvaraju nova područja.³⁵

7. HIJERARHIJA AUTORITETA: UMJESTO ZAKLJUČKA

Hijerarhiju autoriteta je bitno uspostaviti u cilju izbjegavanja prisvajanja partikularnog polazišta u odnosu na višeznačnost egzistencijalnih dvojbi. Jedna od zasigurno najintrigantnijih i egzistencijalno najrelevantnijih dvojbi je izvjesnost smrti. Autoritet vjere u ljudsko bivstvovanje unosi perspektivu nade, međutim, vjera nije jedini autoritet, iako je egzistencijalno relevantan, koji može besjediti o pobjedi života nad smrti. Autoritet razuma također pruža izvrsne uvide. Tako se, primjećuje naš autor, u potrazi za širom i tradicijski prožetom argumentacijom u smislu žive prisutnosti upita metafizičkog egzistencijalizma, od misaonih napora grčkih velikana, osobito platoničara, pa sve do kršćanske filozofije, uočava razumska osnova na kojoj se izgrađuje snaga filozofskog autoriteta.³⁶ Na toj osnovi počiva razumski uvid u stvarnost ljudske besmrtnosti. Ona, naime, proizlazi iz odnosa formalnog (*actus formalis*) i aktualnog (*actus essendi*), iz odnosa biti i bitka, odnosno iz participacijske uzrokovanoosti bića, nositelja cjeline egzistencijalne datosti. Iako, na prvi pogled, nije jasno zbog čega bi ovaj odnos egzistentnom subjektu

³⁴ Odnos biti i bitka kod bića, zbog egzistencijalnih uvida, Fabro promatra na ovakav način, ne želeći uvoditi nove podjele koje nužno generiraju uvođenjem dvostrukih, trostrukih ili mnogostrukih formalnih principa. Njegov filozofski nauk se kreće na liniji filozofske tradicije koja drži da sva egzistencijalna određenja proizlaze upravo iz odnosa jedne biti i jednog bitka, stoga nije potrebno u funkciji davanja plauzibilnih egzistencijalnih odgovora uvoditi nove metafizičke principe iz jednostavnog razloga nemogućnosti njihove egzistencijalne verifikacije. Oni, naime, bivaju suviškom. U rečenom kontekstu treba promatrati

njegovo inzistiranje kako: „ma si può parlare di esse formale nel senso ch'esso è ciò ch'è fondamento di tutte le altre determinazioni reali ch'esso in sè raccoglie e dispiega come appartenenti ad un unico ente reale ed in questo senso soltanto l'esse può essere l' „atto“ delle determinazioni essenziali“ (C. Fabro, *Partecipazioni e causalità*, str. 45.).

³⁵ Usp. C. Fabro, *Dall'essere all'esistente*, str. 151.

³⁶ Usp. C. Fabro, „La dimostrazione dell'immortalità“ u: <http://www.corneliofabro.org/documento.asp?ID=577&seccion=La+demostrazione+dell%27immortalit%E0&titolo=La+dimostrazione+dell%27immortalit%E0> (20. 02. 2013.).

jamčio išta više doli puke teoretske mogućnosti besmrtnosti, stvari se – opet napominjemo – razjašnjavaju kako na području hijerarhije autoriteta tako i na području egzistiranja. Neosporna je istina da se čovjek susreće s evidentnim obilježjem sveprisutne smrtnosti, međutim, to nije dovoljno stabilan uvjet u prilog zaključka kako je smrt konačna presuda, otimanje i sadržajno pražnjenje individualne egzistencije.³⁷ Besmrtnost se ne rješava u okviru pojmova reverzibilnog i ireverzibilnog, nego u okviru stvarnosti duhovnog i stvarnosti materijalnog. Čovjek je biće neotuđive besmrtnosti, ontološki strukturirane.³⁸ Njegova je besmrtnost evidentna u duhovnim činima, prvenstveno u spoznaji, ljubavi i slobodi.³⁹ Temeljni čini ljubavi i spoznaje, egzistencijalno prenošenje vrijednosti, želja za bezgraničnom ljepotom i srećom radikalno ga udaljuju, ali ujedno i približavaju, od svih ostalih bića.⁴⁰ Razjašnjenje ontološke osobitosti bića koje egzistira u jedinstvenom činu bitka i poprima točno određenu razinu savršenosti, posredovanu od strane biti, uvjetovano je egzistencijalnom razinom. Egzistentni subjekt djeluje u skladu sa svojim ontološkim ustrojstvom, u skladu s egzistentnim sadržajem proizišlim iz odnosa formalnog i aktualnog. Svojim bitkom čovjek se približava svim ostalim bićima koja imaju bitak, ali se od njih razlikuje po svome specifičnom pripadajućem mjestu proizišlom iz hijerarhijske ljestvice bića utemeljene na metafizičkom nauku o participaciji kontingentnog bića na nužnom bitku Apsoluta. Čovjek, upravo time što je biće, svoj izvor, kao i sva ostala bića, ima u bitku Apsoluta.⁴¹ Njegova dimenzija prisutnosti nije samo dimenzija egzistiranja; naprotiv, njegova egzistentna dimenzija dolazi u doticaj s onom metafizičkom. Egzistencija je poglavito, premda ne u pravom i potpunom smislu, fakticitet bitka. Egzistencijalna razina je stoga duboko prožeta metafizičkom razinom. Potkrijepimo to na primjeru besmrtnost. Svim tjelesnim supstancijama podložnim hilemorfističkoj strukturi, bitak pripada cjelini materije i forme, te se stoga smrću takve tjelesne supstancije duša vraća u potenciju materije.⁴² Jasno je da takvo biće više ne može imati realnost vlastite prisutnosti, ono više ne postoji niti može postojati. Međutim, sada kroz govor egzistencije progovara metafizički govor participacije i hijerarhije autoriteta, pa tako onda i autoriteta bića. Čovjek jest tjelesno biće, ali njegovo tijelo bitak prima posredstvom duše koja je

³⁷ Usp. C. Fabro, *L'Io e l'esistenza e altri brevi scritti*, str. 118-119, gdje Fabro analizira Heideggerovu filozofsku refleksiju smrti u koordinatama prostora i vremena.

³⁸ Argumentacija o besmrtnosti ljudske duše nastaje na tlu tomističkog nauka o njezinoj apsolutnoj duhovnosti. Nauk je nastao u opoziciji s misliteljima koji su branili univerzalni hilemorfizam. Tomizam njima naprotiv, razvijajući aristotelovsku tradiciju, počiva na analizi čovjeku najvlastitijeg djelovanja – intelektualne spoznaje (usp. C. Fabro, *L'anima*, str. 189).

³⁹ Usp. C. Fabro, „La dimostrazione dell'immortalità“.

⁴⁰ Ljudski život predstavlja vrijednost, on nije jednostavna datost iscrpljena jednostavnom prisutnošću. Čovjek u životu, baš kako to primjećuje B. Williams evocirajući Sokrata, neprestano postavlja pitanje načina na koji život treba živjeti (usp. B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy*, Cambridge Mass. 1985., str. 4).

⁴¹ Odnos čovjeka i Apsoluta, odnosno, Jaspersovim rječnikom rečeno, čovjeka i transcendencije počiva na osloncu slobodne odluke pojedinca. Čovjek tada shvaća da mu je „Bog dao sve mogućnosti, među njima i situacije bezizlaznog uništenja. U tom slučaju, svaka situacija je zadatak postavljen slobodi čovjeka, koji u njoj stoji, s njom se diže i pada. Zadatak se, međutim, ne može na zadovoljavajući način odrediti kao imanentni cilj sreće, on postaje jasan tek posredstvom transcendencije, te jedine stvarnosti, i zahvaljujući bezuvjetovanoj ljubavi, koja se u njoj otkriva, ljubavi koja svojim umom s beskrajno malo udaljenosti promatra ono što jest i u realnosti svijeta umije čitati šifre transcendencije“, odnosno shvaća da, „biti čovjek, znači postajati čovjekom“ (K. Jaspers, *Uvod u filozofiju*, Prosveta, Beograd 1973., str. 182-183).

⁴² Usp. C. Fabro, „La dimostrazione dell'immortalità“.

supstancijalna forma. Bitak prvotno pripada duši, supstancijalnoj formi,⁴³ a tek potom tijelu kojemu je duša forma.⁴⁴ Za razliku od tjelesnih supstancija čiji bitak pripada cjelini bića, metafizičkom spoju materije i forme, čovjek nadilazi razinu tjelesne smrti na način da se smrt dotiče samo tijela, dok bitak duše kao supstancijalne forme ničim nije doveden u pitanje. Fakticitet je to čiji se odjek pronosi u temeljnim egzistencijalnim pitanjima. Smrt skriva i otkriva tajnu bitka, ona ljudski bitak, evidentan u svakom, pa i onom najmanjem i naoko najbeznačajnijem egzistencijalnom činu, izvodi na pozornicu istine. Smrt ne pogađa na jednak način sva bića, ona je sveprisutna, gotovo fenomenalna, na način odsutnosti fenomena. Vrijeme i smrt međusobno se prožimaju; u vremenu bića različitog inteziteta bitka vremenuju svoju prisutnost. Ona bića koja nemaju supstancijalnu formu, a ta su sva prisutna bića osim čovjeka, kojoj pripada bitak i na čijem bitku participira tijelo, svakim odremenovanim trenutkom su sve bliže smrti. Ontološka osobitost egzistentnog subjekta fundirana je dakle u strukturi njegova bića. *Actus formalis* u ljudsku egzistenciju unosi slobodu, temeljnu metafizičku odrednicu egzistentnog subjekta.

LITERATURA

Chiodi, P., *Esistenzialismo e filosofia contemporanea*, Normale, Pisa 2007.

Derrida, J., *Positions*, Chicago 1981.

Fabro, C., „La dimostrazione dell’immortalità“ u:

<http://www.corneliofabro.org/documento.asp?ID=577&seccion=La+dimostrazione+dell%27immortalit%E0&titolo=La+dimostrazione+dell%27immortalit%E0> (20. 02. 2013.).

Fabro, C., *Dall’essere all’ esistente*, Morceliana, Brescia 1957.

Fabro, C., *La nozione metafisica di partecipazione*, EDIVI, Roma 2005.

Fabro, C., *L’anima*, EDIVI, Roma 2005.

Fabro, C., *L’enigma Rosmini. Appunti d’archivio per la storia dei tre Processi*, 1849, 1850-1854, 1876-1887, Esi, Napoli 1988.

Fabro, C., *L’Io e l’esistenza e altri brevi scritti*, Università della Santa Croce, Roma 2006.

Fabro, C., *Partecipazione e causalità*, S.E.I., Torino 1960.

Fabro, C., *Problemi dell’esistenzialismo*, A. V. E., Roma 1978.

Fabro, C., *Tomismo e pensiero moderno*, Pontificia Università Lateranense, Roma 1969.

⁴³ Jedinstvo egzistentnog subjekta zagaranirano je naukom o duši kao formi tijela. Zanimljiva je Fabrova eksplikacija metafizičkog nauka i njegova aplikacija na području ljudske egzistencije, osobito u dimenziji u kojoj se ona nalazi u opoziciji s dualističkim koncepcijama (usp. C. Fabro, *L’anima*, str. 121).

⁴⁴ Između ljudskog ‘ja’ i tijela postoji trajna dinamička tenzija. Ovim izrazom se na najbolji

način, egzistencijalno relevantan, sagledava odnos ‘ja’ i tijela, odnosno duše i tijela. „Dal punto di vista esistenziale penso perciò che parlare di un’unione sostanziale di anima e corpo dice poco o nulla: bisogna parlare di una unione o tensione dinamica e operativa fra l’Io e il corpo: unione che si dice appunto dinamica perché ‘presuppone’ la distinzione dell’uno dall’altro“ (C. Fabro, *L’Io e l’esistenza e altri brevi scritti*, str. 94).

Fabro, F., *Riflessioni sulla libertà*, EDIVI, Roma 2004.

Harman, G., *The Nature of Morality. An Introduction to Ethics*, New York 1977.

Jaspers, K., *Uvod u filozofiju*, Prosveta, Beograd 1973.

Nardone, M., „Cornelio Fabro: note in tema di educazione, promozione umana e libertà“, u: Constantini, F., (ur.), *Cornelio Fabro e il problema della libertà*, Forum, Udine 2007.

Nietzsche, F., *Tako je govorio Zaratustra*, Naprijed, Zagreb 1991.

Nietzsche, F., *S onu stranu dobra i zla*, AGM, Zagreb 2002.

Stefanini, L., *Esistenzialismo Ateo ed Esistenzialismo Teistico*, CEDAM, Padova 1952.

Williams, B., *Ethics and the Limits of Philosophy*, Cambridge Mass. 1985.

METAPHYSICAL EXISTENTIALISM AND THE EXISTING SUBJECT

SUMMARY

Authentic and unauthentic layers within the real existence are exposed by comparative existential and metaphysical analysis. Aforesaid forms the main intention to thematise the relation between the existing subject and metaphysics: connecting existentialism to reality. Consequentially, the existing subject with all belonging acts and characteristics is examined from the perspective of reality rather than formality. It ultimately leads to a new existentialistic thematisation of individual man in environmental context, which carries the important characteristics of metaphysics.

KEY WORDS: *C. Fabro, metaphysics, existence, reality, authenticity*

OBRAZOVANJE U KONTEKSTU HEGELOVE „DRUGE PRIRODE“

JURE ZOVKO
Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju
University of Zadar, Department of philosophy

UDK: 1 Hegel, G.W.F.
Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 8. XI. 2014.

U ovom članku riječ je o Hegelovom poimanju obrazovanja (Bildung) u kontekstu „druge prirode“. Pod „drugom prirodom“ Hegel podrazumijeva „svijet duha koji je on sam stvorio“ (*Filozofija prava* § 4). Taj svijet duha zapravo je „životni svijet“ (Lebenswelt) tradicije, umjetnosti i kulture u kojemu se sloboda etablirala kao temeljna vrijednost. Po Hegelovom mišljenju, zadatak obrazovanja (Bildung) i formiranja u filozofskoj tradiciji jest postići da se prihvati moralnost koja je postala „druga priroda“ individuumu. Za Hegela, obrazovanje je proces u kojemu se individualni um udiže do univerzalnosti. Obrazovanje (Bildung) kao uzdizanje svijesti do spoznaje i znanosti (Wissenschaft) nije prenošenje i akumulacija informacija, nego je to oblikovanje mislećeg subjekta. Sukladno tomu, oblikovanje je interpretirano kao kritičko posvajanje i posredovanje kulture.

KLJUČNE RIJEČI: *Hegel, obrazovanje, znanost, „druga priroda“*

Poticaј da govorim o Hegelovu poimanju obrazovanja stigao je od Wolfganga Wielanda, mog profesora iz vremena studiranja u Freiburgu. Wieland je u dopisu glavnoj organizatorici simpozija kao moguću temu svoga izlaganja naveo Hegelove refleksije o obrazovanju jer mu se ipak čini da u suvremenoj raspravi o edukaciji nedostaje upravo Hegelov pogled na kompleksni proces obrazovanja koje, zapravo, formira ljudski duh. Kao što je naglasio Ludwig Siep, Hegel je nedvojbeno jedan od najznačajnijih filozofa „europske povijesti kulture“¹, a obrazovanje je u njegovoj filozofiji shvaćeno kao proces formiranja vlastite osobnosti što se jamačno ostvaruje usvajanjem sadržaja kulture, znanja, društvenih konvencija i tehničkih umijeća. Hegel je u *Osnovama teorije države i prava* definirao filozofiju kao „vlastito vrijeme zahvaćeno u mislima“², a svoje je vrijeme nastojao vrednovati s aspekta „svijesti o slobodi“³ u kontekstu vlastite kulture. U kojoj

¹ Ludwig Siep, *Hegel und Europa*. Paderborn: Schöningh 2003, S. 6.

² G. W. F. Hegel, *Theorie-Werkausgabe*. (citirano kao TWA) Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe. Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt /M: Suhrkamp 1970, sv. 7, str. 25.

³ Hegel, TWA 12, str. 32. Svaka ozbiljnija analiza Hegelova pojma slobode u pravilu završava tvrdnjom da napredak u svijesti o slobodi završava u modernom sustavu reprezentativne demokracije. To je jedan od razloga da je Hegel kao filozof primarno liberal koji inzistira na slobodi osobe unutar sustava etičnosti. Usp. Reinhardt Albrecht, *Hegel und die Demokratie*, Bonn 1978, str. 185.

mjeri današnja kultura oplemenjuje ljudski duh u procesu svijesti o slobodi i demokraciji, jedno je od primarnih pitanja koja nastaju iz duha Hegelove praktične filozofije.

Obrazovanje (*Bildung*) je za Hegela konstitutivan segment duha u procesu pomirbe uma i povijesti, odnosno umskog (*Vernünftige*) i zbiljskog, pa je obveza filozofa poraditi na ostvarenju ove zahtjevnije zadaće. Ono što ne može izdržati zahtjev uma za takvom pomirbom, kao primjerice totalitarni režimi, neminovno je osuđeno na propast. To najbolje potvrđuje primjer totalitarnih režima bivšeg realnog socijalizma u srednjoj i istočnoj Europi koji su se nakon Mirovne revolucije (1989.), poput kule od karata, urušili pred umskim zahtjevom njihovih građana za ozbiljenjem slobode i demokracije.

Iako je *čovjekova* sloboda, smatra Hegel, već u kršćanstvu bila proklamirana kao najveća i najuzvišenija vrijednost, ona je tek u epohi moderne ostvarila svoje ispunjenje u odredbi čovjeka kao osobe. U § 209. *Osnova teorije države i prava* (*Grundlinien der Philosophie des Rechts. Naturrecht und Staatswissenschaft*, 1820) Hegel izriječno naglašava nadkonfesionalno, individualno i društveno obilježje slobode. U ovom je spisu čovjek kao subjekt definiran na način da je sloboda postala njegova supstancijalna odrednica: „Znakovito je za obrazovanje, za mišljenje kao svijest pojedinca u formi općenitosti, da je Ja shvaćeno kao općenita osoba, po čemu su svi istovjetni. Čovjek ima takvo obilježje (gilt so), jer je čovjek, a ne jer je Židov, katolik, protestant, Nijemac, Talijan i slično“. Ovakvim definiranjem položaja čovjeka u državi Hegel odbacuje svaki oblik mogućnosti nijekanja slobode te stvara institucionalne okvire za ozbiljenje konkretne slobode koje on naziva „sustavom etičnosti“ (*System der Sittlichkeit*). Sloboda pojedinca podrazumijeva također uvažavanje prava drugoga i potrebu za kooperacijom unutar društvenih institucija kako bi mogla konkretizirati svoju bitnost. Da bi sloboda građanina bila što potpunije ostvarena, potrebno je, također, promicati slobodu kooperativne suradnje unutar društvenih institucija jer sloboda ima također veoma značajnu društvenu i institucionalnu komponentu. U tom pogledu Axel Honneth koristi hegelovski pojam „demokratske običajnosti“ (*demokratische Sittlichkeit*) da bi okarakterizirao društvenu dimenziju slobode.⁴

Hegel je zbog svoga koncepta slobode postao primarno filozofom moderne jer je elemente kršćanskoga nauka o slobodi integrirao u sekularni sustav državnih institucija, pa, po mišljenju Habermasa, s punim pravom slovi kao istinski začetnik ideje modernizma i sekularizma.⁵ Hegelov pojam slobode treba također promatrati kao vid pozitivne slobode koja podrazumijeva aktivni angažman pojedinca u okviru društvenih, demokratskih institucija. Pozitivna sloboda podrazumijeva također da se građanin pridržava zakona vlastite države jer se njegovo samoodređenje ne odvija apstraktno izvan društvenih institucija, nego je u složenom procesu komunikacije pri čemu se uvažavaju prava drugih osoba na slobodu i jednakost.

Hegel je, naime, s pravom primijetio da temeljne odrednice moderne, kao što su primjerice sloboda, pravo na kritiku, samoodređenje i autonomnost djelovanja, ne smiju i ne mogu ostati apstraktni pojmovi, nego predstavljaju dio čovjekova životnoga svijeta, njegovu „druugu prirodu“ koju je on tijekom svoje povijesti postupno izgrađivao

⁴ Axel Honneth, *Das Recht der Freiheit - Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2011.

⁵ Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt/M: Suhrkamp 1985., str. 27.

i upotpunjavao sa stajališta postojećega znanja i obrazovanja. Hegelov pojam „druge prirode“ postao je veoma aktuelan u suvremenim filozofskim raspravama o odnosu čovjeka prema prirodi. Veoma utjecajni američki filozof John McDowell pokazao je u svojoj knjizi *Mind and World* kako Aristotelov, odnosno Hegelov model „druge prirode“ može poslužiti kao osnova za korekciju nekih jednostranih rasprava u suvremenom fizikalizmu i neomaterijalističkom objašnjenju fenomena prirode. McDowell tvrdi, pozivajući se na Aristotela i Hegela: „our nature is largely second nature, and our second nature is the way it is not just because of the potentialities we were born with, but also because of our upbringing, our *Bildung*. Given the notion of second nature, we can say that the way our lives are shaped by reason is natural, even while we deny that the structure of the space of reasons can be integrated into the layout of the realm of law.“⁶ Aristotel je, naime, u *Nikomahovoj etici* istaknuo da mi po svojoj naravi integriramo vrline, a one habitualizacijom postaju nešto poput naše druge prirode.⁷

Transformacija prve prirode, izvornoga stanja (*status naturalis*) u model druge prirode, odnosno naravi, ne postiže se apstraktnim proklamacijama nego društvenom praksom i potvrđivanjem prava unutar društvenih i državnih institucija što je Hegel objasnio pojmom „sustava etičnosti“. Čovjek, po Hegelovom objašnjenju, ne egzistira kao individualno izolirani, apstraktni subjekt koji se poziva na svoja prava, nego živi u konkretnim društvenim institucijama unutar kojih mu je zajamčena njegova sloboda koju može realizirati. Sukladno tome jedino država omogućuje „sustav etičnosti“ u kojem subjekt „ima osjećaj sebe samoga, u kojemu živi kao u elementu koji se ne razlikuje od njega.“⁸

Institucionalne životne forme koje su se oblikovale kao rezultat čovjekove kulture, njegova obrazovanja i slobodarskoga napretka, sačinjavaju čovjekovu „drugu prirodu“, njegovu transformiranu narav. Ova neposrednost institucionalnih formi u kojima se osjećamo slobodno i sigurno rezultat je društvenog i kulturnoga posredovanja i međusobnoga uvažavanja (*Anerkennung*) među ljudima. Upravo je fenomen etosa (*das Sittliche*) omogućio da prirodna samovolja i proizvoljnost htijenja svakog pojedinca budu dokinute, odnosno zamijenjene sa supstancijalnošću duha slobode i odgovornoga ponašanja. Prirodna volja u kojoj dominiraju nagoni i požude za Hegela je znak needuciranosti i neobrazovanosti, nepoznavanja tj. objektivnoga znanja. Tek nakon sustavnog procesa obrazovanja prirodna volja postaje slobodna na način da odlučuje promišljeno, prudentno i odgovorno. Tek nakon što se uzdigne do statusa općenitosti znanja i obrazovanja volja postaje slobodna ili, Hegelovim riječima, „misleća inteligencija“⁹ jer je samo kao takva istinski slobodna. To je jedan od razloga da Hegel zagovara prava pojedinca na znanje i obrazovanje jer tek kada je dosegao status upućenosti i spoznajnoga uvida u forme znanja, čovjek je u stanju slobodno odlučivati i, sukladno znanju, preuzeti odgovornost za svoje djelovanje. Kao takav, on izaziva uvažavanje drugih te stvara preduvjete za djelotvornu kooperaciju s drugima.

⁶ John McDowell, *Mind and World*, London: Harvard University Press 1994., str. 87.

⁷ Usp. EN, 1103a18-35; 1152a 30.

⁸ Usp. Hegel, WW 7, str. 295. „sein Selbstgefühl hat und darin als seinem von sich ununterschiedenen Element lebt“ Pojam „druge priroda“ je ostao torzo

u Hegelovoj filozofiji, iako bi po značenju trebao imati primarnu ulogu. Spominje se zapravo samo u §§ 4., 146. i 151. u *Osnovama teorije države i prava* te u § 410. u *Enciklopediji filozofijskih znanosti*.

⁹ Hegel, TWA 7, § 21.

U tom kontekstu treba, također, sagledati čuveno Hegelovo poglavlje „Otušeni duh - obrazovanje“ (*Der sich entfremdete Geist. Die Bildung*) iz *Fenomenologije duha*. Duh po svojoj strukturi mora napustiti začahurenost svoje individualne svijesti, upoznati se s drugima, što Hegel paradoksanu objašnjava pojmom otušenja (*Entfremdung*). Tek u poznavanju drugih, odnosno u interakciji s njima, ostvaruje individualni subjekt status samosvijesti koju Hegel definira kao sposobnost spoznati sebe u drugome (*Sich im Anderen seiner selbst als sich selbst wissen*).¹⁰ Znakovito je pri tom da duh u ovom procesu „otušenja“, odnosno u postojanju „izvan sebe“ ostaje svjestan svoga identiteta (*in ... seinem Außersichsein in sich selbst sich Bleibende*).¹¹ Intersubjektivno uvažavanje (*Anerkennung*) drugoga pridonosi osobnoj afirmaciji pa je kao takvo po Hegelu shvaćeno kao povratak u vlastitu posredovanu subjektivnost s važnom spoznajom da s drugima dijelimo svoj životni svijet.

U tom smislu Hegel piše u *Osnovama teorije države i prava*: „Tlo prava je općenito gledano duhovno, a njegovo neposredno mjesto i polazište je slobodna volja tako da sloboda sačinjava njezinu supstanciju i odredbu, a da je sustav prava carstvo ozbiljene slobode, svijet duha koji je proizišao iz njega samoga, dakle njegova druga priroda.“¹² Dakle, pod „drugom prirodom“ Hegel jamačno podrazumijeva životni svijet koji je rezultat stvaralaštva ljudskoga duha, „u kojemu je sloboda prisutna kao postojeća nužnost.“¹³ Riječ je, dakle, o svijetu državnih institucija u kojima značajan, neizostavan segment čine kultura i umjetnost. Druga se priroda konstituira uvažavanjem i prihvaćanjem životnih formi etičnosti koje usvajamo u procesu edukacije i obrazovanja (*Bildung*), kao što je izričkom rečeno u *Predavanjima o filozofiji religije* (*Vorgesungen über die Philosophie der Religion*).¹⁴ U Predgovoru *Fenomenologije duha* Hegel tvrdi da je zadaća pojedinca edukativno se izdignuti na razinu univerzalnosti znanja tako što će napustiti stajalište neobrazovanosti te razmatrati „općeniti individuum koji je samosvjesni duh u njegovom obrazovanju (*Bildung*)“.¹⁵ Ono što mi danas podrazumijevamo općenito pod pojmom kulture, gotovo je istovjetno s onim što je Hegel označavao pojmom „općenitoga duha“ i njegova stvaralaštva. Usvajajući i uvažavajući rezultate znanja i stvaralaštva ljudskoga duha kroz povijest, čovjek postiže pomoću obrazovanja (*Bildung*) status univerzalnosti koji je obilježje znanja. Pojedinaac je u pogledu obrazovanja i znanja nesavršen pa je njegova zadaća da poradi na vlastitoj edukaciji koju je ostvario ljudski duh u svojoj univerzalnosti te da u svoju osobnost integrira postignuća univerzalnoga duha.¹⁶ U *Predavanjima o povijesti filozofije* Hegel tvrdi da tradiciji zahvaljujemo što je obrazovnim posredovanjem sačuvala znanje i kulturu od propadanja, stvorivši tako, kao što se metaforički izrazio Herder, „sveti lanac koji je objedinio i sačuvao sve što je svijet prije toga stvorio“.¹⁷ Za objašnjenje tradicije i općenitoga duha koji djeluje u njoj Hegel koristi također metaforu rijeke koja s vremenom postaje sve jača i moćnija a mi koji se spoznajno integriramo postignuća njezina duha, postajemo s vremenom dio te tradicije. Prednost Hegelova

¹⁰ Usp. Dieter Hernich, Henrich, *Fluchtlinien. Philosophische Essays* Frankfurt/M: Suhrkamp 1982, str. 175.

¹¹ Hegel TWA 3, str. 27.

¹² Hegel, TWA 7: 46, § 4.

¹³ Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* 1830, § 385.

¹⁴ Usp. Hegel, TWA 17, str. 146.

¹⁵ Hegel, TWA 3, str. 31.

¹⁶ Relevantnost Hegelova pojma obrazovanja (*Bildung*) za hermeneutičku refleksiju posebno je razradio Gadamer. Usp. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 4. izd. Tübingen: Mohr 1975., str. 160 sl.

¹⁷ Hegel, TWA 18 str. 21.

pristupa u odnosu na Schleiermacherovu hermeneutičku rekonstrukciju jest u tome što zagovara integraciju prošlosti, a ne njezinu restauraciju. Time Hegel izriče značajnu istinu da se prošlost ne može rekonstruirati, nego, kao što je primijetio Gadamer, jedino razumjeti „u misaonom posredovanju sa sadašnjim životom. Hegel je jamačno u pravu kada takvo misaono posredovanje ne shvaća kao izvanjski, naknadni odnos, nego ga stavlja na isti stupanj sa istinom umjetnosti.“¹⁸ Hegelov koncept iskustva umjetničkoga djela kao povijest istine različitih svjetonazora koja se očitovala u različitim vremenima, a u razumijevanju postaje jedno jedinstvo tradicije što određuje našu subjektivnost, postaje osnova za kritiku Kantove subjektivizacije estetičke svijesti i uskoga poimanja iskustva zasnovanoga po uzoru na prirodne znanosti. Gadamer je naime uočio u Hegelovu poimanju obrazovanja humanističku tradiciju s kojom individuum stupa u razmjenu misaonih iskustava. Zato će Gadamer i dati u *Istini i metodi* hegelovsku definiciju razumijevanja kao „stupanje u događanje predaje u kojemu se prošlost i sadašnjost postojano posreduju.“¹⁹ Hegel naime tvrdi u Uvodu *Predavanja o povijesti filozofije* da smo mi baštinici tradicije i njezina bogatstva ostvarenja duha, tradicije koja u razumijevanju postaje naša vlastitost, „proces naše znanosti“, jer ono što smo u razumijevanju posvojili već se promijenilo, obogatilo i istodobno sačuvalo. U *Predavanjima o estetici* Hegel pokazuje kako umjetnost, nakon što je doživjela svoj kraj, odnosno svoju puninu, nikada više neće biti primarna potreba duha. Umjetnost dalje živi u razumijevanju, stvarajući u epohi moderne novu svetost, *humanum*, koja će ostati glavni predmet njezine izražajnosti. Kao manifestacija istine u vremenu, nakon što je dosegla svoj vrhunac, umjetnost poziva na misaono promatranje kako bismo razumjeli pitanje „što je umjetnost?“ i prepoznali njezinu obrazovnu ulogu u promicanju humanosti.

Elaboriranjem pojma „druge prirode“, Hegel je nastojao pokazati da obrazovanje (*Bildung*) ne podrazumijeva samo individualnu komponentu edukacije u kojoj formiramo i kultiviramo svoju narav, nego također i nastojanje da se društvene strukture transformiraju u sustav institucionalne etičnosti koja prelazi u svijest o društvenoj odgovornosti. Na drugoj strani primarna je obveza države da brine o svojim građanima podržavajući umjetnost, kulturu i kulturne institucije poput sveučilišta, muzeja, kazališta i kulturnih spomenika kako bi pojedinac kao građanin mogao ostvariti svoje obrazovanje.²⁰

U *Predavanjima o estetici* Hegel pokazuje kako je duh modernog čovjeka prožet ovim društvenim strukturama s kojima se pojedinac u epohi moderne mora suočiti i na koncu ih prihvatiti kao dio svoje kulture i običajnosti. Raznorazna romantička sanjarenja, izigravanja srednjovjekovnih viteza i njihovih himera, suočavaju se neminovno s redom koji vlada u građanskom društvu u moderno uređenoj državi. Sanjarski se individualizam razbija o hridi vladavine prava i institucionaliziranih normi. Borba protiv društva, posebno onoga u kojem je ostvaren sustav slobode, predstavlja jedan proces učenja i edukacije (*Lehrjahre*), pri čemu se korigira vlastita subjektivnost: „jer kraj tih godina naukovanja sastoji se u tome da subjekt odbaci svoj nestašluk te se u pogledu svojih želja i mnijenja

¹⁸ Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, str. 161.

¹⁹ Gadamer, nav. dj. str. 274 sl.

²⁰ Ugledni je povjesničar umjetnosti Ernst H. J. Gombrich pokazao kako je osnivanje muzeja

u njemačkoj kulturi u 19. stoljeću neposredni rezultat djelovanja i recepcije Hegelove filozofije umjetnost i njegovih *Predavanja o estetici*. Usp. Ernst Gombrich, „Hegel und Kunstgeschichte“ u: *Neue Rundschau* 2 (1977), 202-219.

obrazovno integrira (*hineinbilden*) u postojeće odnose umskoga reda (*Vernünftigkeit*), tj. stupi u umreženje životnoga svijeta te u njemu ostvari sebi prikladan status²¹.

Edukativno integriranje u postojeći sustav etičnosti životnoga svijeta, koji Hegel naziva „drugom prirodom“, primarna je zadaća pedagogije kao znanstvene discipline. U *Osnovama teorije države i prava* eksplicitno se tvrdi da je zadaća pedagoškoga umijeća „učiniti čovjeka etičnim (*sittlich*). Pedagogija promatra čovjeka kao prirodno biće te pokazuje put kako ga ponovno roditi tako što njegovu prvu prirodu preoblikuje u drugu, duhovnu prirodu da duhovno u njemu postane *navika* (*Gewohnheit*).“²² Pojam i strukturu obrazovanja (*Bildung*) Hegel podrobno razmatra u *Nürnberskim spisima o filozofskoj propedeutici* gdje izrijeком tvrdi da se čovjek razlikuje od životinje na temelju sposobnosti edukacije jer tek obrazovanjem (*Bildung*) čovjek postaje ono što bi po svojoj naravi trebao biti. Obrazovanje je zbog svoje univerzalnosti posebno značajno za formiranje čovjekove osobnosti, ono, zapravo, omogućuje „sud o odnosima i predmetima stvarnosti.“²³ Stoga je intencija obrazovanja u razvijanju sposobnosti prudentnog odlučivanja sa svrhom da se stvari i događaji prosude i vrednuju pod širokim aspektom njihova djelovanja i posljedica koje iz toga proizlaze. Obrazovanje, dakle, podrazumijeva da svaku od stvari trebamo sagledati u njezinom društvenom kontekstu pod aspektom svrhe i funkcionalnosti, posebice u pogledu njezina doprinosa sustavu etičnosti. U pogledu analize i vrednovanja stvarnosti Hegel izrijeком naglašava da se upravo obrazovani čovjek suzdržava olakog donošenja sudova jer možda razumijeva stvar, problem i osobu samo iz jedne perspektive. Obrazovana je osoba, naglašava Hegel, dobroano svjesna „granica svoje sposobnosti prosudbe“ (*Urteilsfähigkeit*).²⁴ Kada Hegel tvrdi da tek sustavnim obrazovanjem možemo odrediti „smisao za objektivno u njegovoj slobodi“, onda to primarno podrazumijeva razvijanje i kultiviranje individualne sposobnosti prosudbe i njezinu aplikaciju u širem društvenom kontekstu. Jedan od vidova kultiviranja je integracija tradicionalnih *humaniora*, odnosno nastavak obrazovne tradicije koju smo baštinili u klasičnim disciplinama „artes liberales“, jer one čuvaju interes za studije znanosti koji nadilazi kriterije individualne korisnosti. Pojedinaac koji je obrazovan u humanističkim znanostima prema Hegelu promiče društvenu korist i opće dobro, pridonosi razvoju društvene kultiviranosti i uzdizanju razine kritičke svijesti. Hegel će u tom smislu reći da „interes za lijepim umijećem nije usmjeren na vlastitu korist. Ono prikazuje stvari u njihovoj živoj samostojnosti, odbacuje iznutra sve bijedno i jadno što trpi pod izvanjskim okolnostima.“²⁵ U obrazovanju je na djelu autonomna integracija edukativnih sadržaja koji pridonose individualnom formiranju i sazrijevanju osobe.

Budući da čovjek egzistira u kontekstu „carstva duha“, raspolaže različitim sposobnostima uzdizanja od konkretnog i pojedinačnoga do univerzalnoga. To postupno širenje vlastitoga horizonta u kojemu integriramo znanje, normativnost i sustav etičnosti, te se tako uzdižemo do stadija univerzalnosti, za Hegela predstavlja složeni proces obrazovanja u kojem čovjek kreira, odnosno razvija svoju osobnost.

²¹ Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik II*, Frankfurt/M. 1986., str. 220. Zbog slobodnoga prijevoda navodim i njemački tekst: *Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in*

die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt.“

²² Hegel, TWA 7, str. 301, § 151.

²³ Hegel, TWA 4, str. 259.

²⁴ Isto.

²⁵ Isto.

Ljudi svih epoha crpili su edukativne sadržaje iz vrela koje Hegel naziva „carstvom duha“, formirali su svoj identitet pomoću supstancijalnosti etosa, kulture, religije, umjetnosti i zakonodavstva. Ljudska narav nije samo određena prirodnim talentom nego i intenzitetom usvajanja dostignuća objektivnoga duha, odnosno druge prirode u koju je pojedinac egzistencijalno ukorijenjen. Obrazovanjem formiramo svoj identitet, integrativnom edukacijom postajemo dio kulturnoga svijeta, pridonosimo njegovom boljitku na način pomirenja uma i stvarnosti.

Time je Hegel dobroano upotpunio tradicionalno poimanje apstraktno shvaćenoga identiteta u tradicionalnoj metafizici te pokazao kako su pojmovi *paideia* i *humanitas* u bliskoj povezanosti i međuovisnosti jer predstavljaju jedan misaoni proces čovjekova rasta u obrazovanju i sposobnosti kultiviranoga prosuđivanja. Svijet druge prirode za Hegela je svijet integriranoga razumijevanja u kojemu duh permanentno pročišćava svoja misaona postignuća sa stajališta univerzalne valjanosti i opće prihvatljivosti. Ako obrazovanje za Hegela predstavlja sposobnost pojedinca da se uzdigne na razinu univerzalnosti duha te prihvati i uvaži njegova misaona postignuća, onda je razumljivo zašto obrazovanje ima obilježje konkretizirane univerzalnosti, što je, uostalom, jedan od primarnih ciljeva Hegelovog filozofiranja. Bez konkretizacije i aplikacije univerzalnost ostaje apstraktna proklamacija, prazni imperativ, a upravo na obrazovanju se osjeća ova dimenzija konkretizacije. Stoga Hegel nastoji osloboditi misao od statičnosti tradicionalno shvaćenog principa i oplemeniti ga sadržajem dinamične supstancijalnosti. U tom smislu o tradicionalnom obliku definiranja govori se u njegovoj filozofiji kao o „predodžbama“ koje ostaju na razini apstraktne općenitosti, dok pojam (*Begriff*) u svojoj dinamičnoj procesualnosti podrazumijeva sve vidove konkretizacije i ozbiljenja univerzalnoga. Pojedinac bi pri usvajanju obrazovnih sadržaja trebao proći put univerzalnoga duha u njegovu procesu usvajanja znanja. Obrazovanjem se također napušta status površnosti prividnog znanja po kojem je ono što nam je na prvi pogled poznato istodobno i spoznato. Hegel pri tome izrijeком naglašava da u procesu usvajanja znanja i neorganska priroda postaje dio duha pomoću znanja o njoj.

U berlinskom nastupnom predavanju 1818. godine Hegel je eksplicitno naglasio da je sveučilište mjesto na kojemu se odvija „obrazovanje i procvat znanosti kao bitni moment života države“. A, filozofija je, tvrdi Hegel, „središte svakog obrazovanja duha, svih znanosti i istine“. Sveučilišni profesori stoje pred zahtjevnom zadaćom i obvezom da nastave njegovati i kreativno poticati ovaj duhovni i kulturni razvoj društva i društvenih institucija kako bi *paideia* i *humanitas* postali supstancijalnim temeljem države: „Nama je povjereno da očuvamo ovo sveto svjetlo, naš je poziv njegovati ga, oplemenjivati i brinuti da se nikada ne ugasi ono najviše što čovjek može posjedovati, naime, samosvijest vlastite bitnosti“.²⁶

Budući da je filozofija doma tek u „carstvu istine“, Hegel tvrdi da je primarna zadaća filozofiranja u nastojanju suočavanja s vlastitom kontigentnošću, odnosno, kako je rečeno u *Znanosti logike* (*Wissenschaft der Logik*), u spoznavanju da „ono što je konačno ne treba prihvatiti kao istinsko biće“.²⁷ Tu se ponovno otvara složeni prijemor odnosa umskoga i zbiljskoga kod Hegela budući da inzistira na aproksimativnoj transformaciji realnoga u smislu njegove pomirbe s kriterijima uma. Zato je Hegel neprestano inzistirao na tome da je zadaća filozofije dosegnuti carstvo slobode i istinitosti: „carstvo duha je carstvo slobode.

²⁶ Hegel, TWA 10. str. 400 (?)

²⁷ Hegel, TWA 5, str. 172.

Duhovna je priroda ono što ljudski život objedinjava, što je vrijednost i što vrijedi, a carstvo duha egzistira jedino u svijesti istine i prava²⁸.

Sukladno s tim opravdano se nameće pitanje o praktičnoj primjeni ovako shvaćene filozofije koja je primarno fokusirana na eksplikaciju i aplikaciju apsolutnoga. Mora se priznati da je Hegel u gotovo svim razdobljima svoga stvaralaštva inzistirao na povezivanju filozofije s konkretnim životom i njezinoj primjeni na društveno-političke situacije u različitom kontekstu. U neobjavljenom „Uvodu u filozofiju“ (*Introductio in Philosophiam*) iz jenskog razdoblja Hegel eksplicitno naglašava da je zadaća filozofiranja sadržana u promišljanju konkretnoga života, odnosno u njezinoj primjeni na različite životne situacije: „Što se tiče opće potrebe za filozofijom, pojasnit ćemo to u obliku odgovora na pitanje koje je istovjetno s pitanjem u kojoj je mjeri filozofija praktična? Istinska potreba za filozofijom usmjerena je na to kako naučiti živjeti“.²⁹ U § 343. *Osnova teorije države i prava* Hegel objašnjava da je povijest duha sadržana u njegovu djelovanju, „on je duh po svome djelovanju, a njegovo je djelo to što uzima sebe duha za predmet svoje svijesti [...]“. Ovdje je sadržano pitanje o savršenosti i odgoju ljudskoga roda [...] Onima koji odbacuju ovakva promišljanja (*Gedanken*) duh je ostao isprazna riječ, a njegova povijest površna igra takozvanih slučajnih ljudskih nastojanja i patnji. Ako takvi u riječima providnost i plan providnosti izraze svoju vjeru u vladavinu Svevišnjega, to ostaju samo neispunjene predodžbe, jer oni proglašavaju taj plan providnosti nespoznatljivim i nepojmljivim.“³⁰ Za razliku od takvih shvaćanja, filozofi su se, nastavlja Hegel, uvijek ravnali po načelu da duh koji spoznaje samoga sebe i pri tome također valorizira institucionalizirane forme etičnosti, ostaje pokretač povijesnoga napretka u pogledu ozbiljenja vlastite slobode i ispunjenja svoje biti.³¹ Odgoj ljudskoga roda je proces u kojem građanin prepoznaje te istinske vrijednosti, a svoju slobodu volje ostvaruje u kooperaciji s drugim osobama unutar institucionaliziranoga sustava etičnosti, koja postupno postaje nova navika i običajnost što posebice dolazi do izražaja u današnjim demokratskim društvima.

Pitanje razvijanja povjerenja prema državi i državnim institucijama jedno je od temeljnih pitanja edukacije građana. U § 153. *Osnova teorije države i prava* naveden je ilustrativan primjer o odnosu građanina i države te značajnoj ulozi obrazovanja. „Na pitanje jednoga oca kako najbolje etično odgojiti svoga sina, jedan pitagorejac [...] je dao sljedeći odgovor: tako što će postati građanin države s dobrim zakonima.“³² Dobar građanin s Hegelovog motrišta nije samo onaj koji uredno izvršava svoje radne obveze, posebice one koje su od društvenog značenja (liječnik, policajac, kuhar) ili onaj koji redovito plaća svoj porez nego, također, i pristaša građanskog neposluha koji se svojom aktivnošću zalaže za promjenu postojećih zakona. Svaka sustavna analiza zakona pod aspektom univerzalnosti uma otkriva mogućnosti njihova poboljšanja što se pokazalo učinkovitim na primjeru promjene zakona o očuvanju prirode i okoliša, poboljšanju statusa nacionalnih manjina, te prava homoseksualaca u modernim demokratskim društvima.

Pripadnost određenom sustavu etičnosti (*Sittlichkeit*) podrazumijeva potrebu za njegovim vrednovanjem i revizijom. Zahtjevi za revizijom zakona i poboljšanjem društvenih

²⁸ Hegel, TWA, 10. str. 400 (?)

²⁹ Hegel, *Schriften und Entwürfe* (1799-1808), *Gesammelte Werke* Bd. 5, hg. Von M. Baum u. K. R. Meist. Hamburg 1968., str. 261.

³⁰ Hegel TWA 7 str. 503.

³¹ Hegel pri tome uzima tradicionalni pojam spoznaje samoga sebe (*Gnôthi seauton*) kao princip mišljenja i postojanja duha (*zum Gesetze seines Seins*). Usp. TWA 7, str. 503.

³² Isto, str. 301.

institucija nerijetko su završavali fijaskom i neuspjehom. Heroji duha koji su doživljavali neuspjeh u pokušaju reforme stanja stvari imali su posebnu odliku da su njihove ideje djelovale tako što su kao proklamirani princip potkapali postojeće institucionalne forme života. Takav je, na koncu, bio i Sokratov slučaj jer je po Hegelovu sudu postavio pitanje kako spoznati što je „pravo i obveza“ (*was recht und Pflicht ist?*). Naime, u dijalog *Kriton* (46 b) Sokrat je izrijeком rekao da iza njegovih postupaka i djelovanja stoji jedno ozbiljno i duboko promišljanje (*logizomai*) kao načelo odgovornosti.

Moderne znanosti duha, koje je Wilhelm Dilthey razradio pozivajući se na Hegelov koncept objektivnoga duha, trebale bi danas imati za zadaću ostvarivati u praksi ovu neprolaznu ideju Hegelova „carstva duha“ te iz njega crpsti nepresušno nadahnuće za vlastito duhovno stvaralaštvo i kultiviranje.³³

Nešto po uzoru na Johna McDowella, američki je filozof Arthur Danto pokušao upozoriti na važnost Hegelova pojma „carstva duha“ u pogledu objašnjenja empirijskoga svijeta koji je strogo gledano uvijek rezultat odnosa mislećeg subjekta prema životnom svijetu u kojem već egzistira. Svi pokušaji, tvrdi Danto, da ljudska bića definiramo kao *entia repraesentantia*, dakle kao bića koja su obdarena sposobnošću reprezentiranja izvanjskoga svijeta, ostaju objašnjenja kratkoga dometa u distingviranju čovjeka od životinja. Empirijski svijet koji objašnjavamo ne bi trebalo reducirati na apstraktni pojam Descartesove protežne, materijalne stvarnosti, *res extensa*. Naše objašnjenje empirijske danosti već je rezultat jedne umreženosti u postojeću objektivnost duha, znanja, kulture i institucionaliziranoga djelovanja, dakle, jedno egzistiranje unutar Hegelova „carstva duha“. Danto je metaforički oslikao filozofske rasprave među uglednim predstavnicima anglo-američke filozofije uma kao prepucavanja i borbe oko istine u nekoj prostranoj dolini, dok u pozadini stoje snjegoviti vrhunci Hegelovog „carstva duha“ i istine koje misaono treba dosegnuti da bismo razjasnili kompleksni odnos uma i svijeta.³⁴

Hegel je poznat po izreci izreka iz *Logike znanosti* da svijet kontigentnosti koji nas prožima i određuje u našoj konačnosti i vremenitosti još uvijek nije „carstvo duha istine“ koji trebamo pojmovno dosegnuti. Karakteristika je njegova apsolutnog idealizma da ima jake konture epistemološkog realizma pa kao takav podsjeća na platoničku tradiciju filozofiranja. Sukladno ovom filozofijskom uvjerenju, konkretni svijet i konkretnu povijest treba korigirati prema kriterijima uma i znanja (*episteme*). Ostaje temeljno pitanje u kojoj je mjeri moguće sve konačno integrirati u idealno, odnosno apsolutno. Čuvena Hegelova definicija apsolutnoga iz *Enciklopedije filozofijskih znanosti* (§ 384.) ilustrira u kojoj mjeri u spekulativnom objašnjenju (*Spekulativer Satz*) sve što je konačno postaje integrirano u sustav znanja, istinitih objašnjenja, što Hegel zapravo promatra kao sferu apsolutnoga: „Može se reći da je apsolutna tendencija svega obrazovanja i filozofije pronaći ovu definiciju [apsolutnoga], pojmiti njezin smisao i sadržaj; do ove točke se uspinjala sva religija i znanost, jedino iz ovoga nastojanja je moguće razumjeti povijest svijeta“.

³³ W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, hrsg. von B. Groethuysen, 8. unveränd. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992., 7, str. 86.

³⁴ Arthur C. Danto, *Connections to the World: The Basic Concepts of Philosophy*. New York: Harper & Row, 1989. Usp. Poglavlje „The Realm of

Spirit“, str. 274.: „The realm of spirit is dark and difficult *terra incognita* insofar as philosophical understanding is concerned, though it is as well, so far as human understanding is concerned, the most familiar territory of all. It is in the realm of spirit that we exist as human beings.“

Među hegelovcima vladaju nesuglasice i prijepori kako iz perspektive apsolutnoga objasniti činjenicu da čovjek živi svjesnim životom i pri tome ga osmišljava, kreira i programira.³⁵ Neosporno je da pod pojmom apsolutnoga ne možemo u duhu Hegelove filozofije postulirati neku višu instanciju koja pokreće svjetsku povijest, jer je Hegelova filozofija prožeta intencijom da se tradicionalna metafizika detranscendentira. Svakako je najprihvatljivije rješenje, kao što nam je razvidno iz Uvoda *Fenomenologije duha*, da apsolutno trebamo promatrati kao permanentni zahtjev za istinom, ono što Hegel označava kao „das an und für sich schon bei uns ist“, dakle naše objašnjenje pod aspektom koherentnosti istine. Hegel se svojedobno suočavao sa sličnim problemima kao i mi danas u vremenu postmodernog relativizma koji zagovara pluralizam mišljenja i multikulturalni svjetonazor. Hegel je smatrao da su izoliranost i inzularnost individuumu velika opasnost po mišljenje, pa je život pojedinca potrebno objasniti u kontekstu njegova životnoga svijeta pod aspektom dostignuća moderne, slobode osobe, unutar sustava etičnosti (*System der Sittlichkeit*) da ga se na koncu razumije kao biće koje je „konkretno općenito“.³⁶ U to smislu Hegel tvrdi da je obrazovanje proces u kojem se pojedinac oslobađa diktata subjektivističke samovolje i uzdiže do stadija univerzalne normativnosti koja se institucionalno etablirala. Ovaj proces oslobađanja od individualističke začahurenosti za Hegela je naporan proces rada duha u kojemu je ostvareno intersubjektivno uvažavanje (*Anerkennung*): „U ovome radu obrazovanja subjektivna volja integrira u sebe objektivnost, unutar koje je volja sposobna postati *ozbiljena* ideja“³⁷. Istodobno ova nova forma općenitosti, do koje se pojedinac uzdiže obrazovanjem, omogućuje razumjeti da je subjektivnost slobodna jedino u sustavu etičnosti. Hegel sumira svoju argumentaciju tvrdnjom „da je ovo stajalište koje dokazuje kako je *obrazovanje* imanentni moment apsolutnoga u njegovoj beskonačnoj vrijednosti“.³⁸ U tom kontestu potrebno je naglasiti da država kao prva supstancijalnost treba pomoću svojih institucija omogućiti pojedincima da uspostavi različite vidove kooperativnog djelovanja sa svrhom ostvarenja vlastitoga blagostanja.

Naravno da je opravdano pitati koliko je ugrožena protejska narav individualnosti u ovakvom procesu Hegelova integriranja u apsolutnu supstancijalnost. Hegel ne vidi primarnu zadaću filozofiranja u eksplikaciji čovjekove kontigentnosti i fragilnosti, nego primarno u nastojanju da se stvarnost i životni svijet vrednuju i sagledaju pod aspektom argumentacije o istini (*sub ratione veritatis*) imajući u vidu njezino koherentističko obilježje. Kada govori o obrazovanju Hegel ima u vidu ideju humanosti koja nije u svojoj strukturi apstraktna, nego je integrirana u objektivnom duhu, te religiji i umjetnosti koje Hegel uvrštava u područje apsolutnoga duha.

Hegel je u Predgovoru drugom izdanju *Enciklopedije filozofijskih znanosti* primijetio da se filozofija ne može zadovoljiti samo s razumijevanjem postojećega, rekonstrukcijom misli nekoga filozofa ili autora, nego ona, štoviše, mora analizirati *interpretandum* pod aspektom istinosne vrijednosti kao što zahtijeva znanost po svojoj nutarnjoj odredbi da naime teži prema napretku korekcijom postojećih nepravilnosti. U tom pogledu Hegel

³⁵ Usp. Kazimir Drilo, *Leben aus der Perspektive des Absoluten. Perspektivenwechsel und Aneignung in der Philosophie Hegels*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2003, str. 71. Usp. Također Otto Pöggeler, *Hegels Idee einer Phänomenologie des*

Geistes, 2. durchges. u. erw. Auflage. Freiburg: Alber 1993. str. 159.

³⁶ Usp. Hegel, *Enciklopedija filozofijskih znanosti*, § 366.

³⁷ Hegel, *Osnove filozofije države i prava*, § 187.

³⁸ Isto.

kaže: „Znanstvena spoznaja istine je ono za čime sam se u svojim filozofijskim nastojanjima uvijek trudio i trudit ću se.“³⁹ Složeno pitanje tradicionalnoga poimanja istine u smislu teorije korespondentnosti Hegel transformira u jedan dinamički proces koji je prožet zahtjevom za koherentnošću i konzistentnošću argumentiranja. Veritativna dimenzija koja stoji u pozadini Hegelovog argumentiranja ima nedvojbeno platoničke konture, što je razvidno iz njegovih bilježaka u *Osnovama teorije države i prava*: „Tako se primjerice govori o istinskom prijatelju i podrazumijeva pri tome onoga čiji su postupci u skladu s pojmom prijateljstva; isto tako se govori o istinitom umjetničkom djelu. U ovom smislu je loša država neistinita država, a ono što je loše i neistinito protuslovno je s obzirom na odnos koji postoji između pojma, odnosno odredbe i postojanja neke stvari.“⁴⁰ Hegelov koncept pomirbe uma i stvarnosti zapravo je novo promišljanje tradicionalnog Platonova poimanja aproksimacije (*homoiosis*) u smislu približavanja svijeta mnijenja i vjerovanja njegovom istinskom znanju (*episteme*).

Ljudi svih epoha i razdoblja određivali su svoj osobni identitet postojećim životnim formama i kulturnim okvirima, ali su živjeli također u nastojanju da poboljšaju svoj životni svijet težeći za njegovom transformacijom, bilo da je riječ o ostvarenju slobode kao temeljne odrednice pojedinca ili neke od ostalih kardinalnih vrlina, od kojih za Hegela pravednost ima jamačno središnju ulogu. Misaoni odnos prema životnom etosu bio je uvijek prožet zahtjevom za korekcijom i usklađivanjem s kriterijima uma koji će stvarati nove životne forme u poštivanju ljudskog dostojanstva u okvirima sustava društvene etičnosti.

Svaka detaljna analiza sustava demokratske etičnosti treba također imati u vidu opasnost da integritet osobe u procesu obrazovanja ne postane žrtva komunitarističkoga relativizma koji se ponekad manifestira u vidu bezuvjetnog zahtjeva za tolerantnošću. To posebice vrijedi za slučajeve u kojima bi trebali ključnu ulogu imati kriteriji stručnosti i kompetentnosti, kada je, zapravo, prijeko potrebno postupiti prema kriterijima veritativne prosudbe. U područjima gdje je prijeko potrebna stručnost i kompetentnost, nemamo alternative u odnosu na Hegelovo poimanje znanosti i znanstvenog objašnjenja. Slično vrijedi u pogledu naglašavanja dijaloga među kulturama i životnim formama. Pluralizam životnih formi postat će bogatstvo duha samo ako se ostvari Hegelovo jedinstvo uma i povijesti u pogledu manifestacije demokratske etičnosti u kojem će vladati Hegelov koncept slobodarske osobe, a religiozna i kulturna pitanja ostati stvar demokratskog pluralizma.

³⁹ Hegel, TWA 8, str. 14. Usp. Andreas Arndt, „Fortschritt im Begriff. Hegels Aufhebung der Hermeneutik in der Geschichte der Philosophie“, *Hegel-Jahrbuch* (1997), str. 108-115.

⁴⁰ Hegel, TWA 8, str. 86.

EDUCATION IN THE CONTEXT OF HEGEL'S „SECOND NATURE“

SUMMARY

In this paper, we discuss the Hegel's conception of education (Bildung) in the context of „second nature“. By „second nature“, Hegel understands „the world of the spirit produced from itself“. (*Philosophy of Right*, § 4). This world of the spirit is the „life world“ (Lebenswelt) of traditional art and culture in which liberty has established itself as a fundamental value. In Hegel's view, the task of education (Bildung) and formation in the philosophical tradition is to achieve that acceptance of morality which becomes „second nature“ of the individual. Education in Hegel is the process by which the individual mind raises itself to universality. Education (Bildung) as elevation of consciousness to knowledge (Wissenschaft) is not transfer and accumulation of information, but the formation of the thinking subject. Accordingly, formation is interpreted as the critical appropriation and mediation of culture.

KEY WORDS: *Hegel, Education, Knowledge, Second Nature*

UPUTE AUTORIMA

OPĆE UPUTE

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju i Odjela za pedagogiju objavljuje samo članke koji se recenziraju. Časopis izlazi jednom godišnje. Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- izvorni znanstveni članak – *original scientific paper*
- prethodno priopćenje – *preliminary report*
- pregledni članak – *review*
- izlaganje sa znanstvenog skupa – *conference paper*
- stručni članak – *professional paper*

Izvorni članak sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.

Prethodno priopćenje sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznijetih rezultata.

Pregledni članak mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor i sam aktivno sudjeluje. Mora biti naglašena uloga autorovog izvornog doprinosa u tom području u odnosu na već publicirane radove, kao i pregled tih radova.

Izlaganje sa znanstvenog skupa, prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka i to samo u slučaju ako nije prije toga objavljeno u zborniku skupa.

Stručni članak sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Konačnu odluku o kategoriji tekstova donosi Uredništvo na osnovu recenzija. Recenzenti su stručnjaci iz područja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Oni ne znaju tko je (su) autor/i članka koji recenziraju, a autor/i ne zna/ju tko su recenzenti.

Autori trebaju biti spremni na eventualno popravljivanje teksta prema uputama recenzenata te na kontrolu lektorskih ispravaka i posljednju korekturu.

Autor/i članka dobivaju od Uredništva po dva primjerka broja *ACTE IADERTINE* u kojem je njihov rad objavljen.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Autor(i) su obvezni kod dostavljanja rada priložiti izjavu da rad u dostavljenom ili skraćenom obliku nije prethodno publiciran ili dostavljen istovremeno drugoj redakciji za publiciranje.

Radovi se prihvataju tijekom čitave godine na adresu:

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju i Odjela za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, (Odjel za pedagogiju), Obala kralja Petra Krešimira IV/2, 23000 Zadar ili elektroničkim putem na adresu izvršne urednice dr. sc. Matilde Karamatić Brčić: mkarama@unizd.hr.

Tekstovi se dostavljaju na papiru u dva identična primjerka i na cd – u . Radovi moraju biti otipkani samo s jedne strane papira A4 formata. Tekst treba biti otipkan u dvostrukom proredu (30 redaka na stranici) u standardnom kompjutorskom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo da rukopis redakcijski prilagodi propozicijama časopisa i standardima hrvatskog književnog jezika. Rukopisi i CD-romovi se ne vraćaju autoru/ima. Članci mogu biti pisani samo na hrvatskom jeziku uz sažetak na engleskom i njemačkom jeziku.

OPREMA RUKOPISA

1. Poželjni opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući i sažetak, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke priloge) iznosi između jednog i dva autorska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članak smije biti i veći.

2. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisan velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i odjela na kojem je (su) autor(i) zaposlen(i).

3. Autorima se preporučuje da pri upućivanju na tuđe tekstove, kao i pri njihovom citiranju, radi ekonomičnosti i preglednosti koriste sljedeći model:

Izvor treba navesti u tekstu, a ne u bilješkama. Referenca se stavlja u zagrade i sadrži prezime autora, godinu izdanja i, ako je riječ o citatu, broj stranice, npr. (Rawls, 1971) ili (Rawls, 1971: 136). Ako rad ima dva autora, treba navesti oba, npr. (Horkheimer i Adorno, 1989). U slučaju zajedničkog rada trojice ili više autora koristi se i oblik „i suradnici“, npr. (Prelog i sur., 1979). Sve reference u tekstu navode se kao i prvi put, odnosno ne koriste se oblici poput „ibid.“, „op. cit.“ i slično.

Navode i bibliografske podatke valja pisati na sljedeći način:

Iza svakog navoda, koji mora biti označen navodnim znacima (»navod«, »navod“ ili "navod"), treba doći u zagradi kratka bibliografska bilješka. Na primjer: »To znači da su istina i neistina u mišljenju,...« (Bošnjak, 1996: 9).

Ako unutar navoda treba nešto ponovno označiti navodnicima, onda oni trebaju biti jednostruki (»unutrašnji navod«, »unutrašnji navod«, »unutrašnji navod«).

Autorima se sugerira da bilješke (fusnote) isključivo koriste za dodatna objašnjenja i komentare uz osnovni tekst, a ne za bibliografske podatke.

4. U popisu literature (bibliografiji), koji se navodi na kraju rada, u dvostrukom proredu kao i glavni tekst, treba navesti pune podatke o svim djelima koja se spominju u referencama. Radovi se navode abecednim redom prema prezimenima autora i kronološkim redom za radove istog autora. Ukoliko se navodi više radova istog autora koji imaju istu godinu izdanja, treba ih razlikovati slovima (a, b, c, itd.) iza godine izdanja. U slučaju zajedničkog rada više autora, u popisu literature se ne koristi oblik "i suradnici", nego se navode svi autori. Popis literature treba izraditi prema dolje navedenim primjerima:

- knjiga

Bošnjak, B. (1996) *Filozofija istine*, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo.

- članak u časopisu
Despot, B. (1992) Agresivnost europske filozofije slobode u Hegelovoj filozofiji prava, *Metodički ogledi*, Zagreb, god. 3, sv. 2 (5), str. 29-39.
- rad u zborniku
Kardum, I. (2004) Evolucijski pristup u psihologiji ličnosti. U: Hrgović, J. i Polšek, D. (ur.), *Evolucija društvenosti*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 129-143.
- www izvori
Ime(na) autora (ako je/su poznata), naslov dokumenta, datum nastanka (ako se razlikuje od datuma pristupa izvoru), naslov potpunog djela (kurziv), potpuna http adresa, datum pristupa dokumentu
- članak u elektroničkom časopisu
Stojanovski J. Croatian libraries : the war is behind us what brings the future? *Ariadne. The Web version* (1996), 5. URL: <http://www.ukoln.ac.uk/ariadne/issue6>.
- tekst na web stranici
Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimension. *The MUDdex.1993*. URL: <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpd/muddex/essay/>.

5. Uz rad treba na posebnom listu priložiti sažetak i ključne riječi (od tri do najviše šest) na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku. Sažetak treba iznositi između 200 i 300 riječi te upućivati na cilj rada, korištenu metodologiju i dobivene rezultate.

Autor(i) su obvezni uz prijavu rada dostaviti puno ime i prezime autora, znanstveno/nastavno zvanje, e-mail kontakt adresu i naziv institucije autora rada.

