FILOZOFIJA I PEDAGOGIJA MARTINA BUBERA S POVEZNICOM PREMA WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Pavić Orešković, Lasta

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:497411

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository







SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

LASTA PAVIĆ OREŠKOVIĆ

ZAVRŠNI RAD

FILOZOFIJA I PEDAGOGIJA MARTINA BUBERA S POVEZNICOM PREMA WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Petrinja, travanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Petrinja)

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Lasta Pavić Orešković
TEMA ZAVRŠNOG RADA: FILOZOFIJA I PEDAGOGIJA MARTINA BUBERA S POVEZNICOM PREMA WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

MENTOR: dr. sc. Draženko Tomić

Petrinja, travanj 2018.

SADRŽAJ

SADRŽAJ 1
Sažetak 3
Summary 4
1. UVOD 5
2. MARTIN BUBER I NJEGOVA FILOZOFIJA 8
2.1. Iz života Martina Bubera 8
2.2. Filozofija Martina Bubera – susret, odnos, dijalog 11
2.3. Dvojakost svijeta s obzirom na osnovni stav *ja-ti* 14
2.4. Ja-ono 15
2.5. Vremenska hijerarhija u postanku *ja-ti* i *ja-ono* riječi 16
2.6. Put djeteta od *ja-ti* prema *ja-ono* 16
2.7. Čovjek postaje *ja* u dodiru sa *ti* 19
2.8. Vrste odnosa i intenziteti odnosa 21
2.9. Bog, vječno *Ti* 23
3. ODGOJ I OBRAZOVANJE PO MARTINU BUBERU 24
3.1. Odgoj i obrazovanje 24
3.2. Odgoj karaktera 28
3.3. Kvalifikacije učitelja/odgajatelja 32
4. NEKE POVEZNICE BUBEROVIH FILOZOFSKO-PEDAGOŠKIH POSTAVKI I WALDORFSKE PEDAGOGIJE 35
4.1. Duhovna bit čovjeka 37
4.2. Svetkovine kroz godinu, svetkovni stol u prostoru, zahvale u danu 37
4.3. Ritam/rituali/red u prostoru i vremenu 39
4.4. Odgoj morala i etičnosti 42
4.4.1. Izgrađivanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz slobodnu igru 43
4.4.2. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz pokret 43
4.4.3. Podupiranje etičkih i moralnih vrijednosti kroz jezik 44
4.4.4. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz glazbu 44
4.4.5. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz red, ritam, rituale, neposredno iskustvo s prirodom i aktivnostima kojima se zadovoljavaju potrebe dnevnog života 45
4.4.6. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz razvoj socijalnih kompetencija 46
4.5. Upoznati bit fenomena i odgoj kroz umjetnost 47

4.6. Indirektno poučavanje, bez analitičko-racionalnog - samoodgoj djeteta i odgajatelja 48
4.7. Osjetilo za *ja* drugoga 49
ZAKLJUČAK 50
LITERATURA 51
Biografska bilješka 52

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjava o javnoj objavi rada

Sažetak

Rad se bavi temeljnim obilježjima filozofije dijaloga Martina Bubera. Izložena su bitna obilježja dijaloga, odnosa, odnosno susreta, onako kako ih izražava Buber kroz *ja-ti* i *ja-ono* stav. Opisane su kvalitete i reperkusije stavova prema drugim ljudskim bićima, prema živoj i neživoj prirodi, kulturno-duhovnim entitetima i Bogu. Izložen je slijed nastanka i razvoja pojedine vrste stava u odrastanju malog djeteta. Također je ukazano na razliku između poretka te uređenja svijeta i okoliša, kao i na razliku između stvarnog i realnog života, orijentiranja i shvaćanja/zahvaćanja svijeta i života. Sagledan je pedagoški pristup utemeljen na filozofiji dijaloga te ukazano na asimetričnost odgojno-obrazovnog odnosa, ulogu odgajatelja koji bi odnos trebao sagledavati kroz prizmu odgojenika, odgojiteljeve bitne osobne i profesionalne kvalifikacije. Istaknuta je važnost odgoja osobne i društvene odgovornosti kroz odgoj stvaralaštva i zajedništva.

Uočeno je da dijalogika ima nekoliko dodirnih točaka s waldorfskom pedagogijom: odgoj duhovnosti i moralno-etički odgoj, neposredno iskustvo s prirodom te stav prema zadovoljavanju dnevnih potreba, specifičnost razvoja socijalnih kompetencija. Posebno je ukazano na upoznavanje fenomena svijeta i čovjeka kroz odgoj umjetnošću, k tom i inzistiranje na indirektnom poučavanju bez analitičko-racionalnog te konačno stvaranje uvjeta za samoodgoj.

Ključne riječi: Martin Buber, filozofija dijaloga, waldorfska pedagogija

Summary

This text deals with the fundamental aspects of the philosophy of dialogue of Martin Buber. The main characteristics of a dialogue, a relationship, an encounter, as presented by Buber through *I-Thou* and *I-It* attitudes are illustrated. The qualities and the consequences of attitudes towards other human beings, the living and the non-living nature, cultural and spiritual entities and towards God are described. The genesis and the development of a particular type of attitude in the process of growing of a small child are depicted. The difference between the order and the organization of the world and the environment is presented, as well as the difference between the actual and the real life, and between the orientation and realization of the world and life. In addition, the educational approach based on the philosophy of dialogue is given. The asymmetrical nature of the educational relationship is also highlighted and the role of the educator who must look at this relationship through the prism of the child is described, as well as the importance of the educator's personal and professional qualities. The author also highlights the importance of developing personal and social responsibility by educating for creativity and togetherness.

The author emphasizes that the philosophy of dialogue contains some very close links with the waldorf pedagogy: development of spirituality, moral and ethical education, direct experience of the nature and the attitude towards the fulfilment of the needs of daily life and the specificity of modalities of the development of social competences. Special attention is paid to getting to know the phenomena of the world and of the man by educating through art and at the same time insisting on indirect learning without any analytical or rational approach, ultimately leading to the creation of the conditions for self-education.

Key words: Martin Buber, philosophy of dialogue, waldorf pedagogy

1. UVOD

Predmet ovog rada su filozofija i pedagogija Martina Bubera, hebrejskog filozofa koji je živio i djelovao krajem XIX. te do nešto poslije prve polovice XX. stoljeća. Filozofija Martina Bubera može biti zanimljiva onome tko promišlja bit čovjekovog postojanja, smisao života, stanje društva, smjer u kojem se čovjek i društvo kreću, te sa svim tim u svezi odgoj i obrazovanje. Razlog zašto je u tom kontekstu značajno upoznati se s mislima i djelom Martina Bubera jasno je i jezgrovito formulirao June Hyer, u vrijeme dok je bio vodeća osoba Sveučilišta u Houstonu, 1975. godine, predstavivši Bubera kao čovjeka za kojeg se može reći da je živio konstantno promišljajući nove filozofske poglede i ocjene, pokazujući izoštreni senzibilitet za utjecaj snaga dobra i zla u kulturi u kojoj je rođen, kao i u kulturama s kojima je naučio živjeti. Hyer nadalje opisuje Bubera kao čovjeka koji je u prostornim i vremenskim granicama svog iskustva opetovano tražio bolja rješenja za probleme onog dijela čovječanstva s kojim je bio blisko upoznat te je svoja rješenja pronalazio u konstantama kulture koje ne poznaju ni granice vremena, ni granice prostora. Posljedično, smatrao je Hyer, onaj tko proučava Buberove stavove danas, u drugom vremenu, s polazišta značajno drugačije kulturne pozadine, u eri potpuno nepoznatoj Buberu, pronalazi temeljno slične probleme kao što su bili oni kojima se Buber bavio. Stoga smatra mogućim da propitujući Buberove koncepte mogućih rješenja misleći umovi današnjice možda pronađu određenu nit koja ih može dovesti do širenja njihovog razumijevanja čovječanstva koje se grčevito bori s preživljavanjem i napretkom. (Hyer, 1975, viii)

Kako navodi Hyer još te 1975. godine, a situacija se takvom može opisati i danas, vodeći stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja trebaju nadu, podršku i umirujuće potvrde tražeći načina kako humanizirati čovječanstvo u uvjetima konstantno gomilajućih dehumanizirajućih utjecaja. Kad takvi uvjeti obeshrabre učitelje i odgajatelje u postizanju njihovih ciljeva, unutarnja povezanost učitelja s učenikom kakve ocrtava Buber može povećati njihove nade i potvrditi im važnost njihovih nastojanja. Kad, pak, dođe do pomutnje oko ciljeva odgoja i obrazovanja, pa to odvrati pozornost političkih vođa od hitnosti odgoja i obrazovanja svih građana u svrhu bolje kvalitete života, možda poznavanje Buberovih stavova može pružiti jasnoću i poticaj. (Hyer, 1975, viii-ix)

Buber je bio veliki mislioc, nadovezuje se Joshua Weinstein u svojoj knjizi o Buberovoj viziji humanističkog odgoja i obrazovanja, ali nije bio akademski obrazovani filozof, niti profesionalni teoretičar odgoja i obrazovanja. Buberovi interesi nisu bili usmjereni ka apstraktnoj filozofiji, niti ka apstraktnoj teoriji odgoja i obrazovanja, nego k svakodnevnim susretima čovjeka s čovjekom. Njegove su teorije bile nacrti za djelovanje kojima cilj nije bilo samo dovesti čovjeka u izravni posjed njegove vlastite kulture, nego i izmijeniti njegov kulturni okoliš u ozračje jednakopravnosti, sklada, pravičnosti i mira. Buberova su učenja poticala ustanovljenje pan-humanog i supra-nacionalnog svjetskog društva, mesijansku eru za čovječanstvo. Odgoj i obrazovanje smatrao je čimbenikom čiji je zadatak naučiti mlade ljude mudro i kritički propitivati što je istina i što zaslužuje njihovo povjerenje. Buber je vjerovao da budućnost čovječanstva leži u vječnim univerzalnim vrijednostima koje mogu oblikovati mnoštvo raznolikih pojedinaca povezanih u jedinstvo, i da odgoj i obrazovanje koji su vrijedni tog naziva moraju biti usmjereni ka njegovanju stalne težnje takvim vrijednostima. (Weinstein, 1975, xiii)

Iz navedenih razloga upravo su filozofija i pedagogija Martina Bubera tema ovog rada. U njima se mogu pronaći odgovori na pitanja koja su i u današnje vrijeme još uvijek goruća i nerazriješena. Način na koji Buber detektira teme i probleme ključne za čovjekove stavove i pristup životu te međuljudske odnose, s naglaskom na odnose u odgoju i obrazovanju prema odgojeniku, odnosno učeniku, očituju se kao precizno i beskompromisno definiranje problema, odnosno uzroka problema. Beskompromisno Buberovo iznošenje njegovih viđenja o tome što je potrebno promijeniti i na čemu treba raditi kod svakog čovjeka omogućava da s vremenom zaista dođe do promjena u stavu pojedinaca, pa lančanom reakcijom i do kvalitativne promjene u društvenim odnosima, u prisutnosti, rasprostranjenosti i prirodi blagostanja čovječanstva. Namjerno se rabi pojam *prirode blagostanja* jer se želi naglasiti da se ne radi primarno o materijalnom blagostanju, nego o stanju čovjekove svijesti i kvaliteti njegovih odnosa s drugim ljudima, tj. odnosa u zajednici, kao i o kvaliteti odnosa ljudi prema prirodi i predmetnom svijetu koji ih okružuje. Prvi koji su pozvani bez odgode i s punom odgovornosti promišljati o takvim buberovskim temama jesu svakako oni koji su odlučili uložiti svoju energiju u odgoj i obrazovanje djece, mladih i odraslih.

Promišljajući tako, tražeći hijerarhiju uzroka i posljedica problema u društvu, brzo se može posložiti relevantna križaljka držeći se problematike kako ju Buber iznosi i tretira. Problemi u društvu mogu se shvatiti i kao posljedica odnosa i načina u odgoju i obrazovanju, sviđalo se to nekom ili ne. Čini se, naime, apsurdnim uopće i pomisliti da način na koji se ljudi odgajaju nema veze s onim kako se oni ponašaju u odrasloj dobi i kakvu zajednicu tvore. Kad ne bi postojala izravna veza između ta dva pola svaki koncept odgoja i obrazovanja bio bi suvišan u samom pojmu. Zato su ključni dijelovi ovog rada uvijek oni koji se odnose na odgoj i obrazovanje, a sve ostale teme izložene su u funkciji problematike odgoja i obrazovanja. Da bi se razumjelo Buberovo viđenje problema i rješenja vezanih za odgoj i obrazovanje nužno je razumjeti prvo njegove temeljne filozofske stavove, pa zato s tim dijelom rad i započinje. Zatim je izložena buberovska pedagoška tematika. I filozofija i pedagogija su dane zapravo tek u naznakama, a svako temeljito bavljenje njima poziva na daljnje proučavanje Buberovih promišljanja.

Cijeli kontekst Buberove filozofije, njegove filozofije susreta, odnosno dijaloga, može se promatrati i s pozicija religije naglašavajući njegovo inzistiranje na božanskoj iskri, na božanskom stvaranju, na božanskoj prisutnosti. Buberova filozofija se može razmatrati i s tih pozicija, štoviše prema Kinđiću ona je tek u tom kontekstu u potpunosti shvatljiva. Sam Buber smatra da je za filozofiju karakteristična težnja ka spoznajnoj, teorijskoj, misaonoj istini, dok je religija usmjerena ka egzistencijalnoj istini, odnosno ka stvarnosti vjere - bezrezervnoj predanosti onom neuvjetovanom, vječnom Ti, s kojim čovjek stupa u kontakt u besmrtnom trenutku vrhunskog susreta. Za razliku od religijskog stava, koji podrazumijeva komunikaciju s vječnim Ti i sudjeluje u događanju spasenja, filozofija njeguje teorijski, promatrački stav. Nasuprot vjerniku koji čitavim svojim bićem surađuje na preobražavanju postojanja koje mu je podareno, filozof se fokusira na promatrani *predmet*, na objekt svog mišljenja, a u potpunosti usmjeren na intelektualnu sposobnost. (Kinđić, 2010a, 23-24) U nekom drugom izlaganju dalo bi se usporediti doživljajno-cjeloviti (*više religiozni*) pristup s onim analitičko-intelektualnim (*više filozofskim*) pristupom, odnosno waldorfska pedagogija nasuprot onoj oficijelnoj.

2. MARTIN BUBER I NJEGOVA FILOZOFIJA

2.1. Iz života Martina Bubera

Mordecai Martin Buber rođen je 8. veljače 1878. u Beču. Kad je imao 4 godine, majka Elise rođ. Wurgast ga je napustila i razvela se od Martinova oca Karla. Martin je nakon toga samo jednom vidio majku, u svojim ranim tridesetim godinama. Taj je susret opisao kao *nesusret* koji mu je pomogao naučiti što znači iskonski susret. (Internet Encyclopedia, 2017) Nakon spomenute rastave Martin je živio s bakom i djedom po ocu na imanju u Lembergu (danas Lvov, Ukrajina). Baku i djeda, Solomona i Adele Buber, mogli bi svrstati u tadašnju tzv. ladanjsku židovsku aristokraciju u tom dijelu Europe. Djed - predsjednik židovske općine u Lvovu, direktor dviju banaka, rudnika, zemljoposjednik, trgovac - bio je učitelj stare haskale (židovska *haskala* – prosvjetiteljstvo - Rebić, 1991, 117) i najveći stručnjak u području midraša (židovsko tumačenje Biblije - Rebić, 1991, 117). Obiteljsko bogatstvo pružilo je Martinu financijsku sigurnost (u tijeku njemačke okupacije Poljske 1939. g. imanje je konfiscirano). (Stanford Encyclopedia, 2017) Djedov ugled otvorio mu je vrata kad je iskazao interes za cionizam i hasidsku literaturu a bakino izvrsno poznavanje klasične njemačke književnosti također je izvršilo značajan utjecaj na Martina. Njegove riječi navodi Adalbert Rebić: "A ljubav moje bake prema istinskoj riječi još je jače djelovala u meni nego djedova ljubav, budući da je njena ljubav bila tako neposredna!" (Rebić, 1991, 117-127) Martin se u četrnaestoj godini života preselio na očevo imanje u Bukovini. Otac je živio drukčijim životom nego li njegovi roditelji: imanje je sam obrađivao, bio je vezan s prirodom, s ljudima na imanju i okolo imanja, spreman pomoći svima potrebnima, kako izvještava A. Rebić u spomen tekstu o Buberu povodom 25. obljetnice smrti.

Martin Buber je odrastao u multilingvalnom okruženju. Kod kuće je prevladavao njemački jezik a u školi poljski. Sam je govorio nekoliko jezika: njemački, hebrejski, jidiš, poljski, engleski, francuski i talijanski, a imao je čitalačko znanje španjolskog, latinskog, grčkog i nizozemskog. Zanimanje za jezik prisutno je kod Bubera cijeli život.

Studirao je u Beču, potom u Leipzigu (namjeravao je postati psihijatar, ali su ga od toga odvratili loše ophođenje prema pacijentima i loši uvjeti njihovog smještaja). U ljeto 1899. otišao je na Sveučilište u Zürichu, gdje je upoznao buduću

suprugu, Paulu Winkler (spisateljskog pseudonima Georg Munk). Ona je formalno prešla s katoličanstva na židovstvo. Imali su dvoje djece, Rafaela i Evu. Nastavio je studij na Sveučilištu u Berlinu.

Martin Buber je postao vođa cionističkog pokreta. Njegov cionizam temeljio se na kulturnoj obnovi. Organizirao je prvu sve-židovsku umjetničku izložbu 1901., a 1902. je bio su-utemeljitelj Židovske izdavačke kuće (njem. Jüdischer Verlag) koja je objavljivala zbirke židovske poezije i knjige o umjetnosti. Pisao je o kazalištu i pomogao je razviti eksperimentalno kazalište *Hellerau* te kazalište u Düsseldorfu.

Bio je urednik cionističkog tjednika *Die Welt* (hrv. *Svijet*) 1901. te *Die Gesellschaft* (hrv. *Društvo*), zbirke četrdeset sociopsiholoških monografija između 1905-1912. Njegov utjecaj kao židovskog vođe rastao je kroz seriju predavanja koje je održao između 1909-1919. u Pragu (kasnije objavljena kao *Govori o židovstvu*). Bio je urednik mjesečnika *Der Jude* (hrv. *Židov*) od 1926-1929. godine. Osnovao je *Die Kreatur* (hrv. *Stvaranje*) s teologom Josephom Wittigom te liječnikom Viktorom von Weizsäckerom. (Ovo su bile prve novine koje su zajednički uređivali pripadnici židovske, protestantske i katoličke vjere.) Buber je gajio među-religijski dijalog cijelog života, korespondirajući npr. s protestantskim teolozima Paulom Tillichom (1886-1965.) i Reinholdom Niebuhrom (1892-1971.).

Martin Buber je prikupljao i objavio na njemačkom hasidske priče. Knjiga *Legenda o Baal-Shemu* vrlo se dobro prodavala. U njoj su pronašli nadahnuće pisci Rainer Maria Rilke (1875-1926.), Franz Kafka (1883-1924.) i Hermann Hesse (1877-1962.). Djelo *Ja i Ti* pisao je periodički u vremenu od 1916. do 1923., kada je objavljeno. Osim po tom djelu, Buber je najpoznatiji po svom prijevodu *Starog zavjeta* na njemački. To je monumentalno djelo započeo 1925. u suradnji s Franzom Rosenzweigom (1886-1929.) i završio ga 1961., više od 30 godina nakon Rosenzweigove smrti.

Buber je imenovan za prvog predavača *Židovske religiozne filozofije i etike* na Sveučilištu u Frankfurtu 1923. godine. Dao je otkaz kad je Hitler došao na vlast 1933. god. Pomogao je osnovati Hebrejsko Sveučilište u Palestini, gdje je predavao. Ponovno je otvorio prestižnu frankfurtsku *Slobodnu židovsku školu* (*Freies Jüdisches Lehrhaus*) na kojoj je također predavao. Bio je ravnatelj iste sve dok nije emigrirao u Palestinu 1938. god. Osnovao je 1934. i vodio *Glavni ured za židovsko obrazovanje odraslih*, namijenjen njemačkim Židovima. Nakon emigriranja postao je predsjednik Katedre za sociologiju na Hebrejskom sveučilištu i vodio je do umirovljenja 1951.

godine. Nastavljajući svoj obrazovni rad koji je započeo u Njemačkoj, 1949. je osnovao, a do 1953. i vodio, *Školu za izobrazbu učitelja naroda* (*School for the Education of Teachers of the People*) sa zadatkom izobrazbe učitelja za rad u hostelima i naseljima pristižućih židovskih emigranata. Izobrazba se temeljila na konceptu dijaloga, u malim razrednim odjelima, uz međusobno propitivanje i odgovaranje na pitanja, kao i psihološku pomoć za one koji su dolazili iz logora.

Povrh svojih obrazovnih i političkih aktivnosti, tijekom 1940. i 1950. napisao je desetak knjiga iz filozofije, politike i religije, te je održao brojna predavanja u javnosti diljem Europe i Amerike. Primio je mnoge nagrade, uključujući Goetheovu nagradu Sveučilišta u Hamburgu (1951), Nagradu za mir Njemačkog trgovinskog udruženja (1953), status prvog izraelskog počasnog člana Američke akademije znanosti i umjetnosti (1961) te nagradu Erasmus (1963).

Studenti su organizirali neformalnu proslavu Buberovog 85. rođendana te se oko četiristotinjak njih sa Hebrejskog sveučilišta okupilo pred njegovom kućom i imenovalo ga počasnim članom njihovog studentskog udruženja. (Internet Encyclopedia, 2017)

2.2. Filozofija Martina Bubera – susret, odnos, dijalog

Buberova se filozofija može rekonstruirati polazeći od njegove temeljne misli "U početku je odnos". (Kinđić, 2010b, 149) Razlog zašto je ta i takva filozofija uopće bitna, pogotovo za one koji se bave pitanjem odgoja i obrazovanja, vrlo jednostavno izriče Zoran Kinđić. On razlaže Buberovu *misaonu figuru odnosa* koja vodi k odnosu kao biti, skreće pozornost na činjenicu da usprkos ogromnim tehničkim i privrednim dostignućima "koja su posljedica čovjekove prenaglašene djelatnosti", moderni čovjek nije sretniji od ljudi prethodnih epoha. Štoviše, nastavlja Kinđić ističući da bi se "… prije reklo da u pogledu mira, zadovoljstva i životne radosti zaostaje za njima, a da životna radost nije povezana sa standardom pokazuje usporedba ljudi koji žive u bogatim i siromašnim društvima, gdje, za razliku od radosti koja se širi među onima koji žive u oskudici, od danas do sutra, lica onih koji žive u bogatim, uređenim zapadnim zemljama su ozbiljna, često namrštena…" (Kinđić, 2010b, 150) Jer su im misli usredotočene na posao i obaveze, komentira Kinđić na istom mjestu Buberovu misao.

Inzistiranjem na odnosu, pojašnjava Kinđić, Buber dovodi u pitanje centralnu poziciju subjekta, a time i sam metafizički temelj novovjekovne epohe. Podvlači (pozivajući se na Heideggera): "… pošto je u osnovi novovjekovne epohe kartezijanska metafizika subjektivnosti, koja čovjeku-subjektu dodjeljuje status mjere svih stvari, neophodno je da čovjek samom biću prizna centralnu poziciju, a on se zadovolji receptivnom pastirskom ulogom onog koji osluškuje zov bića." (Kinđić, 2010b, 151) U tom smislu se, kako nas dalje vodi Kinđić, u Buberovoj filozofiji težište sa djelatnosti pomiče na ravnopravnost partnerskog odnosa, pa samim tim onom Drugom biva vraćeno pravo na samostalnost i vlastiti identitet, te onaj Drugi više nije puki objekt ovladavanja i posjedovanja, gospodarskog iskorištavanja, znanstvenog istraživanja i tehničke manipulacije, nego potencijalni suputnik i partner u egzistencijalnoj komunikaciji. Tumačeći dvojakost načina na koji se čovjeku pokazuje svijet, koji je inače u sebi zapravo jedinstven, kaže Kinđić, hebrejski mislilac razlikuje dva osnovna pristupa čovjeka onom Drugom, jedan se očituje u osnovnoj riječi *ja-ti*, a drugi u osnovnoj riječi *ja-ono*. (Kinđić, 2010b, 151) Drugim riječima, radi se o dva osnovna stava, stav *ja-ti* i stav *ja-ono*.

Kako bismo prikazali bit ove filozofije slijedit ćemo za početak temeljno djelo u kojem Buber izlaže bit svoje filozofije, filozofije dijaloga (dijaloške

filozofije, dijalogike), a radi se o tekstu *Ja i Ti*, objavljenom 1923. Milan Damnjanović u predgovoru srpskom izdanju (1977.) ističe kako se Buberova filozofija dijaloga prvenstveno odnosi na objašnjavanje međuljudskih odnosa, ali ne i isključivo na njih nego i na univerzalno. Valja imati u vidu da je na njegovu filozofiju dijaloga bitan utjecaj imalo vjersko iskustvo. Potrebno je naglasiti i to da kad govori o *ja* Buber polazi od "faktičnog *Ja*, koje je uvijek ljudsko *Ja*, konkretno *Ja* ili stvarni čovjek".(Damnjanović, 1977, 7-10)

Spomenuti uvodničar ukazuje na to da Buber prije svega opisuje i obrazlaže razliku *osnovnih riječi* (njem. Grundworte), tj. osnovnih odnosa, *ja-ti* i *ja-ono* (njem. *Ich-Du, Ich-Es*). U svijetu stvari (*ono*) vlada uzročnost i nužnost, *iskustvo i upotreba* (njem. Erfahren und Gebrauchen). Iskustvo je uvijek u službi neke praktične svrhe, kao sredstvo za upotrebu. Prvotni odnos *ja-ono* može prerasti u odnos *ja-ti,* ovisno o čovjekovom držanju, stavu, namjeri, kao i vratiti se na primarni *ja-ono* odnos, i obrnuto. Drugi osnovni odnos (*ja-ti*) određen je trima komponentama: neposrednošću, uzajamnošću te *sferom između*. Neposrednost i uzajamnost valja protegnuti na sve odnose, kako one međuljudske tako i na odnose prema prirodi i duhovnim bitima (idejama). Spomenuto *između* nalazi se između *ja* i *ti* bića, ali niti u jednom od partnera niti u oba partnera zajedno nego upravo između njih, ne kao razdvojnica, ne kao fenomen koji bi narušavao odnos neposrednosti i uzajamnosti. U *sferu između* spada jezik, ljubav, duh…(Damnjanović, 1977, 14-18)

"Za Bubera je sav stvarni život isto što i susret" (Damnjanović, 1977, 34) ističe Damnjanović i razlaže da za Bubera susret nije i ne može biti čin *ja,* nego je prije čin drugog, *ti*, čija susretljivost (njem. Entgegenkommen), naklonost (njem. Huld) i milost (njem. Knade) omogućuju susret. Ipak, za susret nije odlučujući ni sam *ti*, nego sfera *između*, iz koje *ja i ti* potječu i u kojoj se zbiva njihov susret. U događaju susreta radnje partnera teku jedna prema drugoj, zahvaćaju jedna u drugu. Međutim, susret kao *čisto zbivanje* ne sastoji se ni od njih, jer je susret prema Buberu *prajednostavan fakt* koji prethodi onima koji se susreću (*ja i ti*), pa *ja i ti* ne ostvaruju susret kao gotova i završena bića, nego oni sami tek proizlaze iz susreta. Po Buberu, djelovanjem partnera koji u susretu teku jedan *prema* drugome stvara se međuljudska zajednica. Socijalna zajednica *mi*, pak, stvara se djelovanjem partnera koji teku jedan *kraj* drugog usmjereni prema nekom zajedničkom društvenom cilju. Tako, na nekom javnom predavanju zajednica slušatelja usmjerena je nekom

zajedničkom cilju. Istovremeno, među prisutnim slušateljima postoje i odnosi prijateljstva, ljubavi, itd. (Damnjanović, 1977, 19)

Buber knjigu *Ja i Ti* započinje riječima:

> *Svijet je za čovjeka dvojak zbog njegovog dvojakog stava. Čovjekov stav je dvojak zbog dvojnosti osnovnih riječi koje je on sposoban kazati. Osnovne riječi nisu riječi svaka za sebe, nego parovi riječi. Jedna osnovna riječ je par Ja-Ti. Druga osnovna riječ je par Ja-Ono; pri čemu se također, a da se osnovna riječ ne promijeni, Ono može zamijeniti sa On ili Ona. Prema tome je čovjekovo Ja dvojako. Jer Ja u osnovnoj riječi Ja-Ti je drugo nego u osnovnoj riječi Ja-Ono. Osnovne riječi ne iskazuju nešto što bi postojalo van njih, nego izgovorene zasnivaju neko postojanje.*
>
> *Osnovne riječi izgovaraju se bićem. Kada je rečeno Ti, rečeno je i Ja iz para riječi Ja-Ti. Kada je rečeno Ono, rečeno je i Ja iz para riječi Ja-Ono. Osnovna riječ Ja-Ti može se izgovoriti samo cijelim bićem. Osnovna riječ Ja-Ono nikada se ne može izgovoriti cijelim bićem.*
>
> *Ne postoji nikakvo Ja po sebi, nego samo Ja u osnovnoj riječi Ja-Ti i Ja u osnovnoj riječi Ja-Ono. Kada čovjek govori Ja, on misli na jedno od toga dvoga. Ja na koje misli je prisutno kada on kaže Ja. Ako kaže Ti ili Ono, prisutno je isto tako Ja iz jedne ili druge osnovne riječi. Isto je biti Ja i govoriti Ja. Isto je govoriti Ja i govoriti jednu od osnovnih riječi. Tko kaže jednu osnovnu riječ stupa u nju i u njoj se smješta.* (Buber, 1977)

Može li svakodobni čitatelj tezu da "… ne postoji nikakvo *Ja* po sebi, nego samo *Ja* u osnovnoj riječi *Ja-Ti* i *Ja* u osnovnoj riječi *Ja-Ono*" shvatiti kao stav da čovjek ne egzistira sam zbog sebe i sam sa sobom, nego da su svi aspekti njegove egzistencije, življenja i djelovanja usko povezani s *ti* i s *ono,* u svim aspektima *ti* i *ono*? Čini nam se da takav zaključak mora uključivati i svijest o kolosalnim reperkusijama što ih takav stav ima na sve segmente života. Iz toga proizlazi da je bitna kvaliteta apsolutno svakog trenutka kojeg živimo, način na koji ga živimo i kvaliteta našeg stava prema svakom i svačemu koji nas okružuju u danom trenutku.

Možda nije izravno uočljivo, ali svakim svojim trenutkom i stavom proizvodimo odnos, tj. sudjelujemo u odnosu koji ima posljedični učinak na cijeli svijet, osjetilni i neosjetilni, nastavljamo vlastito razmišljanje na tragu onog što je Buber rekao u potpunosti prihvaćajući sva njegova pojašnjenja kojima tu tezu podupire. Čini nam se kako takav pristup životu i svijetu od svakog pojedinca traži maksimalnu osobnu i društvenu odgovornost koju ovaj može svjesno postići u svakom djeliću sekunde svog postojanja, drugim riječima rečeno, maksimalnu prisutnost i svjesnost (pri čemu je i prividno nedjelovanje djelovanje). Upravo ta pak činjenica ima ogromno značenje za pedagoško djelovanje.

U kontekstu rečenog, dolazimo do zaključka kako svaka rezignacija pred drugim ljudima i okolinom vodi u ne-život, suprotno je biti života i postojanja. Živimo, rastemo, razvijamo se tek i jedino u odnosu, kakav god on bio: ugodan, neugodan, težak, prekrasan i nadahnjujući, obeshrabrujući, naoko neutralan… U tom smislu Kinđić naglašava Buberovu misao da "… u *Ja-Ti*, tj. 'u svetoj osnovnoj riječi', čak i kada nismo toga svjesni, oslovljavajući pojedinačno, prolazno, konačno *Ti*, ujedno 'oslovljavamo vječno *Ti*' te da se 'preko svakog pojedinačnog *Ti* obraća osnovna riječ vječnom *Ti*'". (Kinđić, 2010b, 169)

2.3. Dvojakost svijeta s obzirom na osnovni stav *ja-ti*

Buber ističe da se *ti* ne nalazi traganjem nego nas susreće *zahvaljujući milosti*. S naše strane je bitna otvorenost. U neposrednom odnosu darovanog *ti* i nas samih stvara se istovremeni odnos izabranosti i izabiranja, odnos koji je istovremeno pasivan i aktivan. Ulog u ovaj odnos je cijelo vlastito biće., Buber kaže: "… osnovna riječ *Ja-Ti* može biti rečena samo cijelim bićem". I dodaje: "*Ja* nastajem u dodiru sa *Ti*; postajući *Ja*, ja govorim *Ti*." (Buber, 1977, 34)

U tom *ja-ti* odnosu svako sredstvo je prepreka. "Samo tamo gdje su sva sredstva razorena zbiva se susret." Dakle, bitna oznaka susreta je neposrednost. Također i recipročnost: "… moje *Ti* djeluje na mene kao što ja djelujem na njega". Npr. naši učenici nas obrazuju, a naša djela nas izgrađuju, što je jedna od temeljnih Buberovih pedagoških misli. (Buber, 1977, 34) Tako, svaki odnos s nekim *ti* u svijetu je isključiv odnos. Ovo Kinđić pojašnjava navodeći da stav *ja* prema *ti* podrazumijeva izdvajanje *ti* iz okoline, usredotočenost čitavog *ja* na komunikaciju s *ti*. Ono što nije *ti* tone u pozadinu, da bi *ti* dospjelo u prvi plan, kao nešto jedinstveno i izuzetno naspram *ja*. To nije nekakav svjestan, brižljivo planiran čin izdvajanja i isključivanja sveg drugog iz okoline nego moć samog odnosa koja obuhvaća i uvlači na neobjašnjiv način. (Kinđić, 2010b, 153)

Za našeg autora sav *stvarni život* je susret. Buber čini distinkciju između realnog i stvarnog života. Realni život je neminovnost obilježena osnovnom riječju *ja-ono* i utilitarnošću. Naprotiv, stvarni život je obilježen osnovnom riječi *ja-ti* i susretom. Upravo je stvarni život presudan za čovjeka, njemu treba težiti, njega osvijestiti jer nas samo on dovodi ka smislu svekolikog i osobnog postojanja. (Kinđić, 2010b, 162)

Logično nam se nameće misao o neminovnosti stalne izmjene aktualnog i latentnog stanja. Buber ne može previdjeti činjenicu kako svako *ti* nakon nekog vremena prelazi u *ono,* ali i svako *ono* ima potencijal postati *ti* (nekom *ja*). Čim odnos u *ja-ti* prestane zadovoljavati kvalitetu neposrednosti, uzajamnosti, prisutnosti, *ti* prelazi u *ono.* Ova stanja ne slijede jedno drugo nego su isprepletena zbivanja u njihovoj dubokoj dvojnosti. (Buber, 1977, 39, 45)

2.4. Ja-ono

Ja u osnovnoj riječi *ja-ono* nalazi se naspram mnoštva sadržaja, kako to kaže Buber, sadržaja koji je stvar prošlosti, ne sadašnjosti. Izostaje prisutnost, nema susreta, pa ni bitnog odnosa. Neprisutno *ono* ne susreće *ja*. Ono je stvar minulosti. (Kinđić, 2010b, 152) Naravno, *ono* jest *in potentio* biti *ti* ili je bilo *ti* no u ovom trenutku ono je *ono*. Buber pojašnjava da se ovdje radi o predmetima kojima čovjek raspolaže, empirijski ih saznaje i upotrebljava, a predmeti, kaže, postoje samo u prostoru onog što je bilo. Tako je čovjek u prošlosti dok ih upotrebljava i barata njima, ne u sadašnjem odnosu sa njihovim *ti*. S tim da, naglašava dalje, sadašnjost nije letimična i prolazna, nego čeka i traje, a "… predmet nije trajanje, nego mirovanje, zastajanje, prekidanje, odupiranje, izdvajanje, odsustvo odnosa i prezentnosti", pa se "… suštine žive u sadašnjosti, predmetnosti u prošlosti". (Buber, 1977, 35)

"Osnovna riječ *Ja-Ono* ne potječe od zla, kao što ni materija ne potječe od zla… bez *Onog* čovjek ne može živjeti. Ali, tko živi jedino s njim, nije čovjek", kaže Buber. (Kinđić, 2010b, 162) Podvucimo da Buber, dok govori o osnovnim riječima *ja-ti* i *ja-ono*, uvijek govori o stvarnom čovjeku, o našim životima i našem svijetu, ne o nekom *ja* po sebi, niti o nekom biću po sebi, tako da u njegovim razmišljanjima ne bismo trebali tražiti neku poveznicu s klasičnom ontologijom.

Svijet *onog* iz dana u dan raste kao i naša sposobnost predmetnog saznavanja i iskorištavanja, komentira Kinđić. Prema Buberu ta sposobnost se razvija na račun čovjekove snage za odnos. Tako, čovjek sve više ima i sve manje jest, umjesto u stvarnosti živi u realnosti, umjesto u sadašnjosti i punoći trenutka susreta životari u prošlosti što odnose među ljudima i život u zajednici bespoštedno gura u bezličnost i otuđenje, razara zajednicu, stimulira kolektivitet, negira pojedinca. No, izlaz nije u

povlačenju u unutrašnju sferu osjećaja, u vlastiti ego. (Kinđić, 2010b, 162; Buber, 2002, 37)

2.5. Vremenska hijerarhija u postanku *ja-ti* i *ja-ono* riječi

Do svoje temeljne tvrdnje "u početku je odnos" Martin Buber je došao promatrajući način na koji komuniciraju pripadnici primitivnih naroda, posebno oni kojih je komunikacija još uvijek većim dijelom intuitivna. Oni doživljavaju ljude i svijet kao cjelinu pa im je i izražavanje jezgrovito, sa manje riječi koje imaju više značenja. To znači da u percepciji i izražavanju nastupaju manje analitički i manje refleksivno. Poruke dobivaju trenutnim cjelovitim doživljajem kontakta (susreta), jer su u značajnoj mjeri još uvijek povezani sa svijetom kao cjelinom bez razdjelnica između sebe i onog što je naspram njih. (Buber, 1977, 39-53) Buber zaključuje:

> *U duhovnoj historiji primitivca fundamentalna razlika između dvije osnovne riječi objelodanjuje se u tome da on već u izvornom relacionom događaju izriče osnovnu riječ Ja-Ti na prirodan, čak predartikulativan način, dakle prije nego što je on sebe spoznao kao Ja, dok je, naprotiv, osnovna riječ Ja-Ono uopće moguća tek kroz ovo saznanje, kroz izlučivanje Ja.* (Buber, 1977, 43-44)

Svoje opservacije na temu odnosa Buber nastavlja tvrdeći kako se prvi par razlaže na *ja i ti*, ali nije nastao njihovim udruživanjem, nego je pred-*ja*. Drugi par nastaje udruživanjem *ja i ono* jer je nakon-*ja*. Par *ja-ono* nastaje tek nakon što se na strani *ja* dogodi na razini svijesti izdvajanje ljudskog tijela iz okoline kao nositelja doživljaja. Tek tim osjećajem fizičke izdvojenosti od svijeta stvara se preduvjet da *ja* iz odnosa *ja-ti* stupa i u riječ *ja-ono.* U tom uvjetno rečeno odnosu *ja* je nositelj svojih osjećanja a okolni svijet njegov predmet. To podrazumijeva distancu, analitičnost, refleksiju, razdijeljenost između *ja* i *ono*. Iz ovog proizlazi da je dvostrukost odnosa, tj. dualnost osnovnih riječi inherentna stvaranju, zaključuje Buber. (Buber, 1977, 43-44)

2.6. Put djeteta od *ja-ti* prema *ja-ono*

Hijerarhiju postanka (a time i hijerarhiju značenja) riječi (odnosa, stavova) *ja-ti* i *ja-ono* Buber prikazuje na razvoju djetetove svijesti. Valja naglasiti da je cijelo

tumačenje spekulativne prirode. (Kinđić, 2010b, 160). Nalazimo ga u knjizi *Ja i Ti*. (Buber, 1977, 45-48) Naravno, slobodni smo ovdje izraziti našu misao, da što dosad nije dokazano ne znači da neće biti ili da neće postati razumljivo kad sviješću proniknemo u cijeli taj proces.

Duhovna realnost (njem. Realität) osnovnih riječi, tj. osnovnih stavova, rađa se iz prirodne realnosti, a ova se pak sastoji u tome da realnost osnovne riječi *ja-ti* počiva na prirodnoj povezanosti, a realnost osnovne riječi *ja-ono* na prirodnoj razdvojenosti, kaže Buber. (Buber, 1962, 94). Svoju tvrdnju pojašnjava kroz opis stanja i razvoja djeteta. Počinje s razdobljem prije rođenja, kada je život djeteta, kaže, "čista prirodna povezanost", "uzajaman tok", "tjelesno uzajamno djelovanje". Ovu povezanost označava kao univerzalnu i poziva se na hebrejski mitski jezik iz kojeg izdvaja vjerovanje da čovjek u majčinom tijelu zna sve, ali s rođenjem to zaboravi, da bi ta povezanost ostala u njemu "kao slika tajne želje", tajne želje za kozmičkom povezanošću "bića koje je počelo voditi svoj život sa svojim istinskim *Ti*". Jer, nastavlja pojašnjavati, "… svako ljudsko dijete počiva u utrobi Velike Majke, u još neizdiferenciranom i neuobličenom prasvijetu", a iz njega se izdvaja kako bi stupilo u osobni život. Samo u *tamnim trenucima* (i snovima) čovjek mu se ponovo približava. (Buber, 1977, 45)

Svoje tumačenje s neskrivenim mitskim primjesama Buber nastavlja tumačeći kako je ljudskom djetetu dat rok da s duhovnom povezanošću, tj. odnosom, zamijeni prirodnu povezanost, svijet koji progresivno gubi: "Iz usijane tmine kaosa ono je ušlo u hladno i svijetlo stvaranje, ali još ne raspolaže njime". Najprije treba, pojašnjava, sagledati ga, pretvoriti u svoju stvarnost, vidjeti svoj svijet, čuti ga, dotaknuti ga, uobličiti ga. "Stvaranje otkriva svoja obličja tek u susretu – ono se ne rasipa u značenjima koja ga pasivno iščekuju, nego kreće u susret onima koja mu sama prilaze." Buber uspoređuje stanje svijesti djeteta sa stanjem svijesti u primitivnim kulturama (mi bismo rekli *magijsko stanje svijesti*) gdje dijete živi od sna do sna u sjaju i odsjaju susreta (kako mi razumijevamo: susreta u utrobi majke). (Buber, 1977, 45)

Buberove opservacije o ranom razvoju djeteta nastavljaju se kroz opis stanja njegove svijesti. On izvornu sklonost prema odnosu nalazi u najranijem i najmaglovitijem stupnju djetetovog razvoja, još i prije nego li dijete sposobno opaziti pojedinačne stvari: "… magličast pogled djeteta traga u nejasnom prostoru za onim što je neodređeno" i dalje "… u trenucima, kada očito ne postoji nikakva

potreba za hranom, naizgled sasvim besciljno, mekim pokretima ruke u praznom zraku pokušava uhvatiti nešto neodređeno". Zadržavanje djetetove pažnje na crvenoj šari na tapetama, njegov susret s plišanim medvjedićem su trenuci u kojima dijete opaža neko tijelo u njegovoj punini. Naglašava da nije riječ o spoznavanju nekog predmeta nego da se radi o razgovoru s živim sugovornikom nego da se sve prevede u *ti*, nagon za odnosom sa svim i svačim. (Buber, 1977, 46)

U ovom kontekstu vrlo je važno čuti Buberovu tvrdnju da nije točno da dijete tek onda opaža neki predmet kad je stavljeno u odnos s njim jer je sklonost za odnos prvobitna. "… poput otvorene šake u koju se šćućuruje partner", a potom se tek uspostavlja odnos s njim "… u još neverbalnom predobliku kazivanja *Ti*". Postvarivanje je kasniji produkt, kaže naš autor, koji proizlazi iz disocijacije pradoživljaja, rastavljanja združenih partnera – kao u slučaju nastajanja *ja*, izvodi suštinsku paralelu, pa zaključuje: "… u početku je odnos – kao kategorija bića, kao spremnost, kao kalup, model duše, *a priori* odnosa; *urođeno Ti*". Doživljeni odnosi su realizacije urođenog *ti* u susretnom *ti*, navodi, u *a prioriu* odnosa je utemeljeno da to *ti* može biti shvaćeno kao sugovornik, prihvaćeno u isključivosti kao i da mu se može obratiti osnovnom riječi. U nagonu za kontaktom, dalje pojašnjava, pri čemu je nagon najprije za taktilnim, zatim za optičkim dodirivanjem nekog drugog bića, brzo se izražava urođeno *ti*, tako da ono na sve jasniji način izražava recipročnost, nježnost. Ali, dalje ukazuje, i kasnije uspostavljeni nagon za stvaranjem, za proizvodnjom stvari sintetičkim ili analitičkim putem, potječe iz istoga izvora. (Buber, 1962, 96, Buber, 1977, 47)

Razvoj duše djeteta neodvojivo je vezan za razvoj žudnje za *ti*, kaže Buber, "… za zadovoljavanje i razočaravanje ove žudnje, za igru njenih pokušaja i tragičnu zbilju njenog obeshrabrivanja". I, za pedagoški stav prema djetetu nije nikad dovoljno naglašavan Buberov navod da "… pravo razumijevanje ovih fenomena može biti oštećeno svakim pokušajem njihovog svođenja na uže sfere, a može biti potaknuto samo ako se pri njihovom razmatranju i pretresanju ima u vidu njihovo kozmičko-metakozmičko porijeklo". Buber ovdje ukazuje na "… napor da se iziđe iz neizdiferenciranog neuobličenog prasvijeta iz kojeg je fizička individua već izišla svojim rođenjem, ali još nije potpuna i ona tjelesna, aktualizirana, dakle biće iz kojeg se tek mora postepeno razviti, upravo stupanjem u svijet odnosa". (Buber, 1977, 47)

Imajući u vidu taj *moment*, odnosno zgusnuti niza momenata koji se zbivaju u razvoju osobe prije rođenja, nakon rođenja i tijekom prvih godina života ovdje

moramo naglasiti važnost pedagoški stav onih koji dijete okružuju. Iskustvo nam daje za pravo ustvrditi da će njihov stav uvelike utjecati na to koliko će se dijete razviti kao biće koje je (Buberovim rječnikom izraženo) sposobno živjeti *ja-ti* odnos u zdravoj ravnoteži s odnosom *ja-ono*. Prava je šteta kad okolina ušutka kapacitet za *ja-ti* odnos prije nego li se uopće razvije u svom punom potencijalu, štoviše bude supstituiran s *ja-ono* ispraznošću. Očito je da prevaga na stranu *ja-ono* uništava slast života, vitalitet, humanost i sve čime se ona odlikuje. To je tragična destrukcija života, odnosa, osjećaja, doživljaja, suosjećanja… Sada, postavimo li hipotezu da je svako bivanje s djetetom odgajanje, da je svako okruživanje djeteta predmetima ili sadržajima odgajanje, da je pogotovo svako obraćanje djetetu odgajanje, jednom riječju da je svaki onaj koji boravi s djetetom i sve ono što okružuje dijete ima odgojnu funkciju odgajatelj, onda postajemo svjesni važnosti kvalitete susreta. Dakle, i ono tek bezazleno čuvanje očituje se kao prevažno odgajanje.

Mi iz ovog rakursa zaključujemo o epohalnosti waldorfske pedagogije za ranu i predškolsku dob djeteta (kao i za cijelo razdoblje odrastanja). Ta pedagogija se nikad ne umara baviti time kako i koliko stvari i odnosi utječu na dijete, na razvoj njegovog duhovnog i duševnog potencijala. Otud toliko obraćanje pozornosti na pogled, gestu, stav, kvalitetu glasa, zvukove, boje, materijale, teksture, oblike, svjetla-sjene, arhitekturu prostora, ritam, ugođaj, mirise, koncentraciju predmeta ili djelatnosti, likovne, glazbene, literarne sadržaje. Naravno, mi ovdje ne želimo prenaglasiti odgoj kao takav niti sasvim potisnuti u stranu ljudsku narav koja na svakom koraku izbija sa svojom izvornošću. Tek ćemo reći to: odgoj nije nemoćan, ali nije ni svemoćan.

2.7. Čovjek postaje *ja* u dodiru sa *ti*

> *Čovjek postaje Ja u dodiru sa Ti*. Kaže Buber. *Ono naspramno se pojavljuje i iščezava, relacioni događaji se zgušnjavaju i rasipaju, a u toj naizmjeničnosti se obasjava, rastući svaki put, svijest partnera koji ostaje jednak sebi, svijest o Ja. … na potki odnosa… teži prema Ti, a da ne bude Ti… dok se jednom veza ne prekine i Ja se nađe samo prema sebi, izlučenom… da bi ubrzo zavladalo sobom i svjesno stupilo u odnose.* (Buber, 1977, 48)

Tek sad može biti konstituirana druga osnovna riječ, *ja-ono*, govori Buber te nastavlja ukazujući da sada tek iskrsava izlučeno preobraženo *ja* koje se iz supstancijalnog obilja skupi u funkcionalnu jednodimenzionalnost jednog utilitarnog subjekta sklonog empirijskom saznavanju, potpuno posvećenog "*Onom* za sebe",

prožima se njime i s njim se udružuje u drugu osnovnu riječ. Postavši *ja*-čovjek, koji kazuje *ja-ono*, postavlja se pred stvarima umjesto da ih uzme naspram sebe i uspostavi protok aktivne razmjene. Taj čovjek stvari objektivizira, promatra ih pojedinačno, uređuje ih, izolira ih zbog promatranja, grupira ih, upoznaje stvari kao zbirove osobina. Nema prema njima odnos isključivosti, niti univerzalnog jedinstva. Prostorno, vremenski i uzročno povezuje stvari. Svaka stvar sad ima svoje mjesto, tijek, mjeru, uvjetovanost. (Buber, 1977, 48-51)

Stvari iz *ja-ono* stava podložne su vremenskom i prostornom uređivanju, ali nisu nužno odraz poretka svijeta, zaključujemo iz Buberovih prikaza. Susreti se pak (susreti iz *ja-ti* stava) ne uređuju u svijet, ali je svaki za nas znak poretka svijeta. Nastavlja o tome da oni međusobno nisu povezani ali nam svaki jamči našu povezanost sa svijetom. Svijet nas kroz to podučava sretanju s drugima i održava naš susret… Svijet je slijedom toga, ukazuje, za čovjeka dvojak zbog njegovog dvojakog stava: on opaža bivstvovanje koje ga okružuje, ali opaža i tek stvari i živa bića kao stvari; opaža zbivanje koje ga okružuje, ali opaža tek procese i činove kao procese, svari sastavljene od osobina, procese od momenata, stvari uhvaćene u prostornu mrežu, procese uhvaćene u vremensku mrežu, stvari i procese ograničene drugim stvarima i procesima, međusobno mjerljivim i usporedivim, jedan uređeni i izdvojeni svijet. (Buber, 1977, 48-51) Drugdje kaže:

> *Svijet Onog je koherentan u prostoru i vremenu.*
> *Svijet Ti nije koherentan u prostoru i vremenu.*
> *Pojedinačno Ti mora, po prirodnom toku relacionog procesa postati Ono.*
> *Pojedinačno Ono može, ulaskom u relacioni proces, postati Ti*. (Buber, 1977, 52)

Buber ovdje ukazuje na dvije osnovne privilegije svijeta *onog*, kako ih on naziva, koherentnost u prostoru i vremenu te potenciju ulaska u relacijski proces i prerastanje u Ti. Nadalje ukazuje na paradoks, iako nam je *ja-ti* odnos ideal, pa u tom smislu bivstvovanje, jedinstvo, sadašnjost, a ne izdvojenost i minulost, "… živjeti se ne može u pukoj sadašnjosti, ona bi nas razorila ako se ne bismo pobrinuli da brzo i temeljno bude nadiđena, ali se može živjeti u pukoj minulosti, štoviše samo se u njoj može organizirati život…". Iz toga proizlazi dalje paradoksalan zaključak: "… bez *Onog* čovjek ne može živjeti, ali tko živi jedino s njim nije čovjek." (Buber, 1977, 52-53)

2.8. Vrste odnosa i intenziteti odnosa

Buber svijet odnosa dijeli u tri sfere u kojima se odnosi grade. Prva sfera je život s prirodom, tj. odnos prema prirodi. Druga sfera je život s ljudima. Treća sfera se odnosi na život s duhovnim bićima. (Buber, 1977, 111) Kinđić ovo shvaća na način da čovjek stupa u odnose ne samo s drugim ljudima nego i sa božanskom sferom, entitetima iz područja kulture, životinjama i biljkama, pa čak i s anorganskom prirodom. (Kinđić, 2010b, 153)

Ovdje Kinđić otvara pitanje može li odnos koji nije odnos s drugim čovjekom imati isti stupanj uzajamnosti kao odnos s drugim čovjekom. Pojašnjenje se nalazi u činjenici na koju upućuje sam Buber: niti svaki odnos s drugim čovjekom ne podrazumijeva punu uzajamnost i ravnopravnost nego je asimetričan (kao odgajatelj - odgojenik, psihoterapeut - pacijent, svećenik - vjernik). Preduvjet za ove odnose je da podređeni akter odnosa prihvaća svoju podređenu poziciju imajući povjerenje (i poslušnost) u autoritet. Nadređeni akter podređenom ne pristupa kao pukom objektu nego kao neponovljivoj ličnosti. Nadređeni akter ima pravo i obavezu sagledati odnos s vlastitog stajališta ali i sa stanovišta dobrobiti podređenog aktera. Podređeni akter (odgojenik, pacijent, vjernik) ne bi trebao pretendirati na potpuni pregled situacije i mogućnost sagledati je sa stajališta nadređenog aktera. Asimetričnost ovakvih odnosa nije prepreka za prisnost i toplinu. Kad se podređeni akter osovi na svoje noge odnos između aktera se ne mora prekinuti nego poprimiti drukčiju formu. Iako asimetričan, ovaj odnos nije istosmjeran nego uzajaman: podređeni akter nije pasivan, on uzvraća na svoj način, utječe na nadređenog aktera, ovisno o situaciji obogaćuje ga i usavršava. To je i jedna vrsta satisfakcije nadređenom čime su njegova dobra volja i predanost vlastitom pozivu nagrađeni. (Kinđić, 2010b, 153-154)

Kako postoje asimetrični odnosi među ljudima tako postoje asimetrični odnosi čovjeka prema anorganskoj prirodi, biljkama, životinjama, entitetima iz područja kulture i božanskoj sferi. Buber opisuje vlastita mistična iskustva u odnosu s tim stvarnostima, npr. iskustvo s draganjem konja. (Buber, 2002, 26-27) Kinđić pojašnjava na svoj način:

> *... iako se vjerojatno mora priznati da se odnos između Ja i anorganskog bivstvujućeg koje mu se 'obraća' odigrava unutar svijesti Ja, možda se ipak i tu može govoriti o odnosu, budući da Ja u Ja-Ti stavu anorgansko*

> *bivstvujuće na tren doživljava kao znak, šifrirano pismo samog Boga, vječnog Ti; u 'odnosu' između Ja i anorganskog bivstvujućeg, ovo je zapravo ne samostalni partner, već posrednik odnosa između Ja i vječnog Ti.* (Kinđić, 2010b, 155-156)

Kinđić gore ističe da su po Buberu i događaji našeg života svojevrsno znakovno pismo vječnog *ti*, ali da bi čuo i odgovorio, i to vlastitim životom, čovjek mora biti prijemčiv, tj. mora biti ličnost.

Najintenzivniji odnos je susret, kaže Buber. To je, kako njegovu misao interpretira Kinđić, milosni trenutak susreta s *ti*, trenutak u kojem su razorena sva sredstva, trenutak u kojem se osoba prepušta riziku susreta tu i sad, sa živim, konkretnim, nepredvidivim *ti*. I sami susreti se mogu razlikovati svojom kvalitetom i intenzitetom ovisno o tom kakva ličnost se nalazi u susretu (običan smrtnik, prorok, ili veliki mistik). (Kinđić, 2010b, 156-157)

2.9. Bog, vječno *Ti*

Po Buberu, kako ga shvaća Kinđić, svakako je najvažniji odnos između *Ja* i vječnog *Ti*. Taj odnos je čist, vrhunski, savršen i apsolutan, u njemu je najizraženije zračenje duhovnog fluida. Buber tvrdi na više mjesta: "… produžene linije odnosa sijeku se u vječnom *Ti*". Da se zaključiti kako se u svakom nesavršenom odnosu s konačnim *ti* naslućuje obris vječnog *Ti*, onog *Ti* koje ne može postati *ono*. Tek u vrhunskom susretu sa živim Bogom čovjekovo *ti* zadovoljava svoju iskonsku čežnju. Iako nesavršeni odnosi s konačnim *ti* nisu u mogućnosti apsolutno ispuniti čovjeka, oni su ipak neophodni jer upravo kroz njih čovjek postaje cjelovita ličnost. Ta cjelovitost je preduvjet za vrhunski susret. Taj susret se ne može iznuditi. Na njega je moguće tek se pripremiti razgrađujući vlastiti ego. Inicijativa u vrhunskom susretu pripada vječnom *Ti*. Buber je uvjeren da će se taj susret stvarno i dogoditi kad pojedinac bude zaista otvoren i spreman. Tim više što se Bog čovjeku stalno obraća ali na suptilan način. (Kinđić, 2010b, 165-166)

Susret s Bogom ne podrazumijeva okretanje leđa svijetu i svakodnevici, fiksaciju za jednostrano shvaćenu transcendenciju. Naprotiv, Boga je moguće naći u svijetu, u svakodnevici ako ju se učini svetom. No, kako posvetiti prozaičnu svakodnevicu, pita se Kinđić. Buberov odgovor je da se to zbilja i događa ako se čovjek zbilja čitavim svojim bićem posveti djelatnosti koju obavlja i trenutku u kojem postoji. (Kinđić, 2010b, 166)

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE PO MARTINU BUBERU

3.1. Odgoj i obrazovanje

Engleski pojam *education* u tekstovima koji govore o Buberovoj filozofiji i pedagogiji ovdje se prevodi uglavnom kao *odgoj*, ali iz konteksta će se vidjeti, ili će biti naznačeno kad uključuje i značenje *obrazovanje* (usvajanje znanja i vještina). Engleski pojam *teaching* rabi se kako za pojam *odgajanje,* tako i za pojam *podučavanje,* a također se iz konteksta vidi značenje u konkretnom slučaju. Njemački pojam *Erziehung* odnosi se na instruiranje, podučavanje (vještine, znanja) a *Bildung* na odgoj karaktera. (Weinstein, 1975, 46)

Martin Buber održao je predavanje o odgoju i obrazovanju 1925. godine u Heidelbergu na Trećoj međunarodnoj pedagoškoj konferenciji koje je okvirna tema bila razvoj djetetovih kreativnih snaga. Buber u tom predavanju ne govori o metodici podučavanja nego o pedagoškom stavu odgojitelja i učitelja. (Weinstein, 1975, 29) Njegove upute smatramo toliko važnima da bi ih na dnevnoj bazi trebao čitati i osvještavati svaki odgojitelj, učitelj, profesor, predavač, mentor… svatko tko bilo kog odgaja i/ili podučava.

Svoje predavanje Buber je započeo činjenicom da u tom trenutku na Zemlju stupaju novorođena djeca - duše koje još nisu razvijene ali su spremne razviti se, novota koja izranja, primarna potencija. Ta je potencija stvarno dijete, fenomen jedinstvenosti koji je više od samog rađanja i rođenja, milost uvijek novog početka. Tu milost ne bi trebalo potratiti nego bi kao moć novog trebala biti sačuvana u svrhu obnove. Slova buduće povijesti otisnuta su nepredvidivim odlukama budućih generacija. Nemjerljiva je uloga koju u tome igra svaki ljudski stvor, svaki adolescent i dijete. Djela generacija koje pristižu mogu promijeniti lice svijeta. S tim u vezi, ogromna je uloga odgoja i obrazovanja. (Buber, 2002, 98-99)

U nastavku predavanja Buber se pita što uopće znači razvoj kreativnih snaga? Po njemu to je dvoje: postojanje beskrajnih mogućnosti i zadatak otkrivanja beskrajnih mogućnosti. Prvo nije tek *kreativna snaga* kao što ni drugo nije tek *razvoj*. Kreativnost je, kaže dalje, nešto što u određenoj mjeri počiva u svakoj jedinki i postulira odgovarajuću kultivaciju. Kreativna snaga naročito do izražaja dolazi u umjetnosti. Tu se svima svojstvena sposobnost proizvođenja (*productivity*) potpuno

očituje. Odgoj i obrazovanje trebaju razvijati prepoznavati i razvijati te sposobnosti, biti utemeljeni na njima kao na prirodnoj aktivnosti *self*-a. (Buber, 2002, 100)

Buber govori o *instinktu stvaranja*. Smatra ga temeljnim, autonomnim i nederivativnim instinktom, instinktom koji ne proizlazi npr. iz *libida* ili *želje za moći*. To nije tzv. *instinkt zaposlenosti ili aktivnosti*. Buber kaže da taj instinkt niti ne postoji: dijete želi posložiti ili uništiti, rukovati ili udariti… ali nikad ne želi *zaposliti se, zaokupiti se*. Čovjek (i dijete) želi stvarati predmete, želi vlastiti udio u nastajanju predmeta, želi biti subjekt u događanju proizvodnje, želi vlastitim intenzivno doživljenim djelanjem ostvariti nešto čeg prije nije bilo. Buber želi čovjekovu nutrinu promatrati kao polifoniju u kojoj se nijedan glas ne može svesti na neki drugi, u kojoj se jedinstvo ne može spoznati analitički nego se jedino može čuti u prisutnom suzvučju kojim dominira *instinkt stvaranja*. To je gesta koja ne grabi svijet za sebe, nego izražava sebe svijetu. Taj instinkt nije pohlepa zato što nije usmjeren na *imati* nego na *činiti*. Nije ni zadiranje u tuđe živote (*požuda*) nego tek *strast*. (Buber, 2002, 100-102)

Weinstein govoreći o istom pojašnjava da se radi o oruđu koje čovjeka nuka u aktivno uključivanje u napredak ljudske vrste. To je poriv na izrađivanje predmeta, umjesto tek postojanja bez svrhe. Uslijed ovog instinkta dijete nije tek zadovoljni promatrač događanja nego onaj tko želi aktivno sudjelovati u stvaranju nečeg čeg prije nije bilo. Ovaj instinkt, naglašava Weinstein, od ogromnog je značenja za odgoj i ključno je da ga odgajatelj prepozna kao održivo sredstvo u odgojno-obrazovnom procesu. (Weinstein, 1975, 33)

Buber nalazi da odlučni utjecaj ne leži u samom oslobađanju ovog instinkta nego u odgojno-obrazovnim snagama o kojima ovisi u kakve će spojeve oslobođeni element ući i što će od njega nastati. Ipak, odgojno-obrazovni postupak koji bi se temeljio samo na njegovanju ovog *stvaralačkog instinkta* vodio bi u novu usamljenost čovjeka zato što je taj instinkt takav da postavlja pojedinca samog nasuprot svemu. Za ilustraciju rečenog poslužio se nastupom praškog dječjeg zbora s poteškoćama u razvoju na otvorenju spomenute konferencije. (Buber, 2002, 102) Dijete sastavljajući predmete uči puno toga što ne može naučiti ni na jedan drugi način… upoznaje mogućnosti toga, porijeklo toga, strukturu i povezanosti, što ne bi mogao pukim promatranjem. (Buber, 2002, 104) Ali, na taj način ne uči ništa o biću svijeta i ne upoznaje *viaticum* života, koji su u suštini i jezgri odgoja i obrazovanja. Iz toga zaključujemo da djetetov instinkt stvaranja ne predstavlja jezgro odgoja i

obrazovanja, niti može biti krajnji zadatak odgoja i obrazovanja; instinkt stvaranja sam za sebe ne može voditi ka sudjelovanju u zajedničkom poduhvatu, niti ka zajedništvu s drugim ljudima. (Buber, 2002, 104, Weinstein, 1975, 34)

Pojedinačni uspjeh i poduhvat dvije su sasvim različite stvari: izraditi predmet ponos je smrtnika, ali biti angažiran u zajedničkom poslu s nesvjesnom poniznošću uslijed bivanja jednim dijelom sudjelovanja i suučesništva, istinska je hrana zemaljske besmrtnosti. Čim čovjek stvarno uđe u poduhvat, u kojem otkrije i živi zajedništvo rada s drugim ljudima, prestaje slijediti isključivo instinkt stvaranja sam za sebe, kaže Buber. (Buber, 2002, 103)

Stvarni odgoj omogućen je kroz jedan drugi instinkt, onaj instinkt "… koji čezne da nam svijet postaje prisutan kao osoba, koji nam prilazi kao i mi njemu, koji odabire i prepoznaje kao što to činimo i mi, koji se u nama potvrđuje kao i mi u njemu." (Weinstein, 1975, 34-35) Taj instinkt koji omogućava čovjeku vidjeti drugog čovjeka i cijeli svijet Buber naziva *instinkt zajedništva*. Odgoj znači rast i postajanje a instinkt zajedništva vodi ka rastu i postajanju. Rast i postojanje, pak, mogući su samo kroz međuljudske odnose, kroz susret - ne kroz samoću. Odgoj je čin čovjeka uključena u suradnju s drugim ljudima. Sve to, pak, nisu funkcije *instinkta stvaranja* nego *instinkta zajedništva*. (Weinstein, 1975, 34-35)

Zajedništvo, kao autentičan ljudski odnos, jezgra je odgoja, a njegov je proces dijalog. Dijalog ima mnoga lica, i ne mora uvijek biti verbalni. Kako kaže Buber: "… samo ako netko uhvati (učenika) za ruku, ne kao 'stvaralac', nego kao drugarsko stvorenje izgubljeno u svijetu, kako bi mu bio drug ili prijatelj… posjeduje svjesnost i udio u uzajamnosti". (Weinstein, 1975, 34-35)

Buber razlikuje tri glavna oblika dijaloških iskustava, za koje smatra da su temelji međuljudskih odnosa. Iskustvo svjesnosti, iskustvo uključivanja te iskustvo prijateljstva. *Iskustvo svjesnosti* ilustrira na primjeru dva sugovornika koji se prepiru. Svaki od njih zastupa svoje stajalište. U jednom trenutku odjednom postaju svjesni jedan drugoga i sugovornikovog stava. Prema Buberu takav doživljaj suparnika, iako ovaj i dalje ostaje suparnik, predstavlja iskonsku komunikaciju i istinski *ja-ti* odnos. Ovaj je dijalog označava kao djelomičan i nepotpun, odnosi se na čovjeka samo kao na duhovnu osobu, te izostavlja punu realnost njegovog života i cijelog bića. Radi se o dijalogu samo na intelektualnom nivou, ne i dijalogu najvišeg ranga. (Weinstein, 1975, 37)

Iskustvo uključivanja je dijalog višeg ranga i čini bit odnosa između odgajatelja i odgojenika. Da bi se bolje razumjelo važnu ulogu ove vrste dijaloga u procesu učenja mora se imati na umu Buberove definicije odgoja i obrazovanja (učenja). Učenje može, prema Buberu, biti kontinuirano i slučajno. Cijela okolina, priroda i društvo (dom, ulica, jezik, muzika, znanost) uče ljudska bića čistim samim kontaktom i neizravnim djelovanjem. S druge strane, pravi odgoj mora biti svrhovit, namjerno željen, razumljivo proveden od strane odgajatelja. U tom procesu odgajatelj svrhovito i svjesno odabire postojeći svijet za dijete. To znači da su odgajatelju dane odlučne stvarne snage da odabere za učenika svijet koji je koncentriran i očitovan u njemu, odgajatelju. Na taj način svijet postaje istinski subjekt odgojnog učinka kroz odgajatelja. Ovaj proces odabira svijeta za odgojenika odvija se kroz drugi tip dijaloga, kroz *iskustvo uključenja*. U tom iskustvu odgajatelj mora biti ne samo svjestan učinka svog djelovanja na odgojenika, nego mora moći vidjeti sebe i svoj utjecaj kroz odgojenikove oči. Mora moći biti svjestan kako su okolina i događaji viđeni *s one strane*, s točke gledišta odgojenika. Uključenje ne znači tek prepoznavanje djetetove individualnosti, ili doživljavanje njega kao duhovne osobe, ili priznavanje njega kao osobe. Uključenje znači da odgajatelj *uhvati sebe gledajući se s one strane* te osjeti kako utječe na drugo ljudsko biće. Odgajatelj tek tada prepoznaje stvarnu granicu, krsti svoju vlastitu volju u stvarnosti, čini ju stvarnom voljom i obnavlja svoj paradoksalni legitimitet. Učitelj stječe uvid u potrebe učenika uviđajući istovremeno i za čim ne postoji potreba. (Weinstein, 1975, 38) Buber zaključuje da iskonski odgoj predstavlja

> *... odabir stvarnog svijeta od strane osobe i u njoj; učitelj/odgajatelj prikuplja konstruktivne snage svijeta, razlikuje ih jedne od drugih, odbija, i potvrđuje u sebi, u svom selfu koji je ispunjen svijetom; konstruktivne su snage vječno iste, one su svijet uvezan u zajedništvo, okrenut Bogu, a učitelj/odgajatelj se obrazuje biti njihovim pokretačem*. (Weinstein, 1975, 39)

Iskustvo prijateljstva. U odgoju odnos/iskustvo mora biti jednostrano, tj. neravnopravno. Onog trena kad odgojenik bude u stanju pogledati *s one strane* urušava se odgojno-obrazovni odnos. Odgojenik gleda odgojno-obrazovni odnos samo sa svoje strane, ne i sa odgajateljeve. U suprotnom nastao bi odnos prijateljstva. (Weinstein, 1975, 39)

Buber je smatrao da su podučavanje i odgoj (engl. *teaching, education*) nerazdvojni od činjenja, da je učenje beskorisno bez življenja te da nagomilavanje znanja ne predstavlja odgoj. Obrazovanje (engl. *teaching, education*) se mora odražavati u dinamičnim životnim iskustvima, ili nije dostojan svog imena. Učenje ne smije postojati svrha samom sebi, mora voditi do činjenja, do djela. U konačnici, ono što se najviše broji nije čovjekova temeljitost u znanju, strastvenost u mišljenju ili duhovna svojstva, nego količina naučenog u djelu. Ali, Buber je bio svjestan da opasnost u odgoju i obrazovanju leži i na drugoj strani spektra, u činjenju bez učenja. Življenje bez učenja može voditi ka postignućima, ali postignućima za što, pita se. Društveni ciljevi i svrha moraju biti prenošeni iskonskim odgojem i obrazovanjem i tek tada te vrijednosti mogu biti prenijete u djelovanje. Kao što odgoj i obrazovanje ne mogu stajati odvojeno od činjenja, tako ni činjenje ne može biti neovisno od odgoja i obrazovanja. Kultura se ne može nastavljati neometano ako izostane njezino prenošenje odgojem i obrazovanjem. Civilizacija se ne može održati samo na svojoj biološkoj supstanci, niti će je održati sami teritorij i jezik. Bez žarkog daha odgoja i obrazovanja koji povezuju generacije civilizacija se ne može oduprijeti propadanju. (Weinstein, 1975, 43-44)

3.2. Odgoj karaktera

Buber inzistira na tom da odgojitelj ne drži u vidu samo odgojenikove individualne funkcije u svrhu usvajanja znanja nego da se treba zanimati za osobu kao cjelinu, kako u stvarnosti trenutka u kojoj ta osoba živi tako i u odnosu na njezine mogućnosti. Međutim, Buber možda iznenađuje svojim stavom da osobnost (jedinstveni duhovno-fizički oblik sa svim snagama koje u njemu počivaju) jest nešto što u svom rastu ostaje izvan odgojiteljevog utjecaja i da odgojitelj može pripomoći tek u oblikovanju karaktera (slijed činjenja i stavova). Za Bubera je osobnost dovršenost a karakter je zadatak. Odgojni proces prema tome cilja na karakter. (Buber, 2002, 124) Solares također nalazi da se Buberov odgoj i obrazovanje (*education*) svodi na odgoj karaktera. (Solares, 2011, 170)

Uz prikladnu metodu vrlo učinkovito je podučiti matematiku, pa i onima skromnijih intelektualnih mogućnosti. Međutim, podučiti karakter postaje problematično. Ukoliko se pokuša npr. objasniti da je zavist vrijedna prezira, mogao bi se osjeti prikriveni otpor onih koji su siromašniji; ako se pokuša objasniti da nije

dobro zlostavljati slabije, javlja se suspregnuti podsmjeh snažnijih; ako se pokuša objasniti da laganje uništava život dogodi se nešto zastrašujuće: najgori lažljivci pišu izvrsne eseje o razornoj snazi laganja. (Solares, 2011, 170) Učinio sam fatalnu grešku podučavajući etičnost, kaže Buber: "… ono što sam rekao prihvaćeno je kao važeća valuta znanja, a ništa od toga nije transformirano u tvar koja oblikuje karakter". (Buber, 2002, 124)

Buber kaže da nije problem u obrazovanju kao takvom - učenici većinom žele nešto naučiti. Međutim, ako osjete da se želi odgajati njihove karaktere onda pružaju otpor, iz različitih razloga. Slijedom toga, pita se Buber (2002, 124), treba li kriti namjeru odgajanja karaktera, povući se, izbjegavati je? Odgovor je: Ne! Nije dovoljno pobrinuti se da odgoj karaktera nije sadržan u izlaganju, niti da je možda prikriven u mudro raspoređenim intervalima. Pa i onda ako odgojenik ne primijeti skriveni motiv on će imati negativan učinak na postupke samog odgojitelja time što će ga zakidati u izravnosti u kojoj se sastoji njegova snaga. Samo svojim cijelim bićem, kaže, svom svojom spontanošću može odgajatelj istinski utjecati na cijelo biće svog odgojenika. Buber kaže kako za odgoj karaktera nije nužan moralni genije, ali je potreban čovjek koji je svojom cjelovitošću živ i koji je sposoban komunicirati sebe izravno nazočnim su-bićima. Njegova živost struji prema njima i utječe na njih najjače i najčistije moguće i onda kad oni niti ne pomišljaju da se na njih vrši utjecaj. (Solares, 2011, 170)

Kako smo vidjeli, Buber nam je posvijestio važnost vlastitog primjera koji djeluje odgojno. U tom smislu možemo prihvatiti njegovu misao da sve i svatko utječe na oblikovanje karaktera. Međutim, odgajatelj se razlikuje od drugih po tome što ima želju sudjelovati u stvaranju otisaka na nečijem karakteru, kako kaže, te svojom *svjesnošću* u očima osobe koja odrasta predstavlja određeni *izbor* onog što jest *ispravno,* onog što *treba* biti. Upravo u toj želji i svjesnosti, navodi, nalazi svoj fundamentalni izraz poziv učitelja/odgajatelja. Iz njih učitelj/odgajatelj može izvući nekoliko spoznaja: *poniznost* jer je tek jedan element u punini života i *samosvijest*, jer je jedino postojeće koje želi utjecati na cijelu osobu, *odgovornost* za odabir stvarnosti koju predstavlja učeniku i konačno svijest o važnosti odgojenikova povjerenja. Iz povjerenja javlja se pitanje. Učenik/odgojenik nauči pitati, učitelj/odgajatelj odgovara, i proces dijaloga među njima započinje. (Weinstein, 1975, 48)

Buber naglašava važnost atmosfere povjerenja. Isto se stječe ne toliko nastojanjem, koliko izravnim i iskrenim sudjelovanjem u životu ljudi kojima se čovjek bavi. To znači preuzimanje odgovornosti koja proizlazi iz takvog sudjelovanja. Buberovskim rječnikom rečeno: nije odgojno-obrazovna namjera ta koja donosi plodove nego odgojno obrazovni susret. Ako je ovakav pristup učitelja prema učeniku, ukazuje, sudjelovati u njegovom životu svjestan odgovornosti, onda sve što se događa među njima može otvoriti put odgoju karaktera. (Buber, 2002, 127)

Odgojitelj bi ipak trebao biti svjestan i granica odgoja. On ne može uvijek očekivati slaganje s odgojenikom, čak i kad uživa njegovo povjerenje. Mora imati na umu da i sukobi, pod uvjetom da se odvijaju u zdravoj atmosferi, imaju odgojno-obrazovnu vrijednost. Upravo je sukob s učenikom najveći test za učitelja – mora se svim srcem služiti svojim uvidom i ne smije otupiti oštricu svog znanja, ali istovremeno mora imati spreman zacjeljujući lijek za ranjeno srce. Dakle:

> *... niti jednog trenutka ne smije voditi dijalektički manevar umjesto stvarne bitke za istinu, a ako izađe kao pobjednik, mora pomoći poraženome da podnese poraz; no, ako ne može osvojiti svojeglavu dušu koja stoji pred njim (jer nije lako dobiti bitku nad dušom), mora pronaći riječi ljubavi koje same po sebi mogu pomoći savladati takvu tešku situaciju.* (Buber, 2002, 128)

Spomenuto povjerenje je osnova za krajnji cilj odgoja: njegovanje i potpora razvoju *velikog karaktera*. Veliki karakter nije sustav načela i navika, ne slijedi unaprijed određena načela ili navike. "Veliki karakter je onaj koji svojim činima i stavovima zadovoljava zahtjeve situacija temeljem duboke spremnosti da odgovori svojim čitavim životom, te da tako zbroj njegovih čini i stavova izražava istovremeno jedinstvo njegovog bića i njegove spremnosti da prihvati odgovornost". (Solares, 2011, 178)

Buber ne postavlja veliki karakter iznad normi jer se nijedna odgovorna osoba ne stavlja iznad normi, ali smatra da norme nikada ne smiju postati načela ili navike nego se u svakoj konkretnoj situaciji norma javlja kao unutarnja zapovijed vlastitog unutarnjeg osjećaja za pitanje što je dobro i kako bi trebalo biti. (Weinstein, 1975, 52)

Buber je bio vrlo kritičan prema mladim ljudima svog doba koji su bili preuzeti političkim i društvenim kolektivitetima te su posljedično izgubili svoju osobnu odgovornost za život i za svijet (a smatramo da je situacija po tom pitanju

ista i danas, vjerojatno i gora). Tumačio je to na način da se boje odgovornosti, jer više ne primaju upute iz univerzalnih vrijednosti višeg reda od čovjeka i zajedničkih cijelom čovječanstvu. Oni ne shvaćaju da "… onaj koji više ne odlučuje cijelim svojim bićem o onome što čini ili ne čini, i ne preuzima time odgovornost, postaje sterilan u duši, a sterilna duša prestaje biti duša". Ovdje, smatrao je Buber, odgajatelj može početi: može probuditi u svojem odgojeniku potrebu za jasnom svjesnosti, za snagom želje, i posebno za hrabrošću da ponovo nosi život na svojim ramenima. Odgajatelj može svojim učenicima osvijestiti sliku velikog karaktera kao uzora koji se suočava sa svim izazovima te prihvaća odgovornost za svaku bit s kojom se susreće. U tom procesu odgojenik uči da su disciplina i red polazišne točke prema samo-odgovornosti. Ovaj koncept velikog karaktera je primjer odgojeniku za koncept jedinstva bića koje mora prethoditi čovjekovim djelima i stavovima. Misli se na veliko dinamično jedinstvo raznolikosti pri čemu se raznolikost oblikuje u jedinstvo karaktera. Zadatak je odgajatelja privući i razviti čežnju za osobnim jedinstvom koje je kamen temeljac za jedinstvo čovječanstva, jer su samo istinski odgoj i obrazovanje karaktera istinski odgoj i obrazovanje za zajednicu te "… u konačnici učitelj koji pomogne dovesti čovjeka natrag njegovom vlastitom jedinstvu, zapravo ga dovodi natrag lice o lice s Bogom". (Weinstein, 1975, 53)

Weinstein nalazi kako je Buber bio uvjeren da rješenje čovjekovih problema nije u više znanja, niti u više vještina, niti u obogaćivanju čovjekovog uma nego je vjerovao da budućnost čovječanstva leži u univerzalnim vrijednostima, jedinim vrijednostima koje mogu povezati raznolike pojedince u koherentan entitet i da odgoj i obrazovanje koji zaslužuju takav svoj naziv moraju biti upravljeni prema njegovanju kontinuirane želje za tim vrijednostima. (Weinstein, 1975, 53)

Upozoravao je da se stvarni sukob nalazi na relaciji odgoj i obrazovanje vs. propaganda, pri čemu odgoj i obrazovanje označavaju učenje ljudi da uoče stvarnost koja ih okružuje te da ju sami razumiju, a propaganda nameće ljudima da misle onako kako drugi žele da oni misle. Buber se zalagao ne samo za slobodnog čovjeka, nego za slobodnog čovjeka u kontekstu slobodnog društva. Slagao se s danskim misliocem Grundtvigom koji je smatrao da neovisni, kritični i analitični mislioci ne smiju ostati u izolaciji nego im je dužnost služiti u prvim redovima prema uspostavljanju stabilnog i visokokulturnog društva. Samo okupljanje kritičnih promatrača i osoba koje slobodno odlučuju može dovesti do takvog stila društva. (Weinstein, 1975, 61)

Buber i Grundtvig zalagali su se za obrazovanje odraslih na (prvo) povijesnim, tradicionalnim, etničkim, čak i mitološkim temeljima naroda i (drugo) na uskoj vezi sa suvremenim potrebama društva. Smatrali su da se to može postići putem dijaloga, jer kroz dijalog i učitelj i učenik promatraju i analiziraju stvarnost života te zajedno doprinose svojim znanjima i iskustvima poboljšanju i napretku društva. U takvom dijalogu bistri umovi i dinamične duše međusobno djeluju, takva međudjelovanja razbistravaju misli i dovode do nezabilježenog učenja. Pitanja učenika o nepoznatom i nejasnom, odgovori učitelja, kao i intelektualni diskurs između samih učenika tvore dijaloški princip odgoja i obrazovanja, čine proces interpersonalne, otvorene i slobodne interakcije koja približava učitelja i učenika međusobno, omogućuje susret i uzajamnost te tvori temelj istinskom odgoju i obrazovanju. (Weinstein, 1975, 61)

Kao pedagog dostojan tog naziva, Buber je razlikovao instruiranje od odgoja. Instruiranje želi ugravirati u memoriju učenika najveću moguću količinu informacija iz svih područja znanja i osigurati da se to znanje može prizvati po potrebi. Istinski odgoj i obrazovanje, s druge strane, žele tako opremiti učenika da njegovo stečeno znanje postane organski dio cijelog njegovog života te da bez napora donosi plodove cijelog života. Da bi se polučio ovakav cilj, odgojno-obrazovni proces (odraslih i djece) mora biti usmjeren ne samo na čovjekov um nego i na ukupnost čovjeka. Mora naučiti budućeg odgajatelja, odnosno učitelja, razmišljati ne samo mozgom nego čitavim duhovnim i fizičkim bićem. (Weinstein, 1975, 63)

3.3. Kvalifikacije učitelja/odgajatelja

Kako ga predstavlja Weinstein u citiranom djelu o odgojno-obrazovnom konceptu, Buber je bio humanist i zalagao se za humanistički odgoj i obrazovanje. Njegov stav jest da su znanje i vještine odgajatelja od velike važnosti u odgojno-obrazovnom procesu no prvenstveno se fokusirao na pitanje stavova i sustava vrijednosti učitelja/odgajatelja. Smatrao je važnom i duševnu domenu koja je u vezi s duhovnim kvalitetama odgajatelja, njegovu osobnost, karakter, životne ciljeve, njegovu predanost učenosti te odgojno-obrazovnoj zadaći, njegovu empatiju prema odgojenicima te njegovo poistovjećivanje s njihovim potrebama: razvoj inteligencije, sposobnosti rješavanja problema, ponašanje, pozitivna slika sebe, stavovi, vrijednosti, samoostvarenje, otkrivanje osobnih koncepcija. (Weinstein, 1975, 76)

Već je prije rečeno da je Buber smatrao da je zadatak učitelja/odgajatelja da odabere stvarni svijet za svoje pitomce. Smatrao je da učitelj sebe treba doživljavati ne samo kao spremnik znanja i istine, nego kao katalizator čiji je zadatak inspirirati svoje učenike da istražuju i da nastave istraživati. Smatrao je da dobar učitelj mora imati volje i sposobnosti unijeti svu snagu svog života u učenike; mora biti utjelovljenje istinskog koncepta učenja; mora osobno biti nositelj podučavanja i sredstvo učenja. Smatrao je da idealni učitelj mora pomagati svojim učenicima ne samo s njihovim intelektualnim potrebama, pitanjima njihove duše, nego i s običnim dnevnim potrebama, teškoćama i frustracijama samog života, jer "… ako se za ovo ne pobrinemo, kako ćemo se baviti uzvišenijim pitanjima?" Idealni učitelj, smatrao je, mora se spustiti na razinu svojih učenika, povezati se s njima, kako bi ih podigao do razine njihove pojedinačne savršenosti. No, isticao je da su dobar odgoj i obrazovanje recipročni: "Učitelj pomaže svojim učenicima da se pronađu, a u trenucima osamljenosti, učenici pomažu svom učitelju da se ponovo pronađe; učitelj pali iskru u dušama svojih učenika, a oni ga okružuju i osvjetljavaju njegov život plamenom kojeg je on upalio". Buberov je stav da se istinski odgojno-obrazovni učinci ne postižu propisivanjem, nego uzorom; važnije od sadržaja i odgojno-obrazovne strategije su kvaliteta, integritet, iskrenost i predanost učitelja, njegovo poistovjećivanje s njegovim učenicima i njegova sposobnost vidjeti svijet iz učenikovog kuta gledanja. (Weinstein, 1975, 77-78)

Dodatno je Buber isticao da učitelj mora biti vođa, ali poseban vođa. Smisao je da vođe moraju ostati vođama a ne postati dominirajući vladari, tj. moraju preuzeti samo one elemente vladavine koje iziskuju konkretne okolnosti. Istinski odgoj i obrazovanje nisu tek profesija, kao inženjerstvo ili računovodstvo, kod kojih je dovoljno vladati samom vještinom struke; odgajatelj/učitelj mora više nego itko biti u službi istine dok vodi. S pravom kaže kako se učiteljem zove onaj čovjek koji prepoznaje i vječnu istinu i sadašnju realnost; onaj koji jednu procjenjuje uz pomoć druge. Kroz istinskog učitelja učenik će naučiti imati povjerenja u svijet, jer postoji takav čovjek (učitelj) – to je najdublje djelovanje odgojno-obrazovnog procesa. (Weinstein, 1975, 79-80)

Buber je bio svjestan da je jedan od odgojno-obrazovnih zadataka disciplinirati učenika, ali je odbijao uobičajeni izvanjski način discipliniranja. Njegov je stav oslikan u priči koju je pričao njegov duhovni učitelj Baal Shem Tov strogom Rabinu jedne sinagoge:

> *Jednom sam se vozio provincijom s tri konja, riđanom, šarcem i bijelim. I nijedan od njih nije njištao. Tad sam sreo seljana koji mi je dolazio ususret i povikao je: "popusti uzde!". I popustio sam uzde, a sva tri konja počela su njištati.* (Weinstein, 1975, 81)

Naravno, po našem shvaćanju ova anegdota ni u kom slučaju ne dovodi u pitanje nužnost postavljanja granica u odgoju djece i mladih, vjerujemo ni po Buberu, koji inzistira na osobnoj i društvenoj odgovornosti, a to pak implicira granice, a ukida samovolju.

I konačno, kako je istaknuo Tomić, dodatno značenje uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom dijalogu za Bubera proizlazi i iz tvrdnje da je odgajatelj zastupnik ili izaslanik Božji (Božji instrument); odgajatelj ne obavlja neku osobnu službu, nego je u Božjoj službi; on treba od učenika učiniti ono što učenik i jest: slika Božja; prema Buberu, uzvišena je zadaća odgajatelja omogućiti pojedincu susret licem u lice s Bogom, a religija kao takva može biti izvor kreativnosti i vitalnosti za etičke, političke i kulturne veličine; odnos čovjeka prema vječnosti pomaže mu ostvariti autentične odnose prema sebi, *drugomu* i zajednici; "svaki je trenutak opterećen odgovornošću pred vječnošću!"; to je zadaća za koju se isplati žrtvovati, koju treba usaditi u čovjeka… - naglašava Tomić Buberovu poruku odgajateljima. (Tomić, 2013, 48)

4. NEKE POVEZNICE BUBEROVIH FILOZOFSKO-PEDAGOŠKIH POSTAVKI I WALDORFSKE PEDAGOGIJE

Waldorfsku pedagogiju utemeljio je početkom XX. stoljeća Rudolf Steiner (1861-1925). Rođen u međimurskom selu Donji Kraljevec (tada u Ugarskoj). Studirao je matematiku, fiziku, kemiju i biologiju u Beču. Tijekom studija slušao je predavanja filozofa Franza Brentana (1838–1917) i Roberta Zimmermanna. Najznačajniji je za njega bio susret s povjesničarom književnosti Karlom Juliusom Schröerom (1825–1900) koji ga je upoznao s djelom Johanna Wolfganga von Goethea (1749–1832). Godine 1882. angažiran je s tek 21 godinom napisati komentare na Goetheova djela o prirodnim znanostima. Uskoro objavljuje svoje prvo djelo pod naslovom *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung – mit besonderer Rücksicht auf Schiller* (1886.) (*Temelji spoznajne teorije geteovskog svjetonazora – s posebnim osvrtom na Schillera*). Doktorirao je filozofiju na Sveučilištu u Rostocku 1891. Djelo *Die Philosophie der Freiheit – Seelische Beobachtungsresultate nach naturwissenschaftlicher Methode* (*Filozofija slobode – rezultati promatranja psihe prirodnoznanstvenom metodom*) objavio je 1894.

Nakon preseljenja u Berlin 1897. sudjeluje u osnivanju lista "Magazin für Literatur" ("Časopis za književnost"). Predavao je na Strukovnoj školi za radnike ("Arbeiter-Bildungschule"), koju je osnovao Wilhelm Liebknecht (1826–1900), a angažman je prihvatio pod uvjetom da smije individualno oblikovati nastavu bez poštivanja tada uobičajenih marksizmu odanih metoda. Tamo je predavao do 1905. godine. Tokom prvog desetljeća XX. stoljeća piše nekoliko značajnih djela iz područja antropozofije, učenja o čovjeku koje je sam utemeljio.

Za Steinerov pedagoški rad značajan je njegov angažman u statusu kućnog učitelja obitelji s četiri sina, od kojih je jedan imao dijagnozu hidrocefalusa. Steiner je s njim počeo raditi kad je dječak imao deset godina. Nakon samo dvije godine Steinerovog rada s njim Otto Specht je upisao redovnu školu, upisao se zatim u gimnaziju i nastavio studij medicine. Steiner je iskusio kako je odnos ispunjen velikom ljubavlju koji je uspio razviti prema dječaku kao učeniku u konačnici doveo do buđenja duševne aktivnosti kod dječaka i do uspjeha u podučavanju. Steiner 1919. osniva prvu waldorfsku školu u Stuttgartu, na zahtjev Emila Molta, direktora

Waldorf-Astoria tvornice cigareta. Tada Steiner organizira i strukturira i prve tečajeve za izobrazbu učitelja koji će podučavati na takvoj školi. (Sassmannshausen, 2015, 11-19)

Waldorfska se pedagogija danas studira kao trogodišnji studij s mogućnošću studija IV. i V. godine. Samim time očito je nemoguće ovdje oslikati cijelu tu pedagogiju u svim njenim ključnim elementima, uzročno-posljedičnim vezama i slojevima, iako bi tek iz pregleda kompletne pedagogije bilo svakom čitatelju jasno prikazano koliko sveobuhvatno ista, po našem mišljenju, u svom konceptu zadovoljava na specifičan način na svim razinama Buberove težnje i smjernice. Kako nas je prvi dodir s prikazom Buberove filozofije i pedagogije izravno asocirao na stavove, težnje i rješenja waldorfske pedagogije sastavili smo neku vrstu "dijagonalnog" presjeka bitnih elemenata waldorfske pedagogije. Kroz takav prikaz želimo ukazati na barem dio osebujnih elemenata koji očigledno oživotvoruju Buberove teze, odnosno upute, odnosno apele. Naš odabir je proizvoljan, utoliko ukoliko se komparacija i poveznica između Buberovog nauka i waldorfske pedagogije mogu napraviti i uspoređivanjem po sasvim drugim elementima, ovisno o izboru i procjeni relevantnosti kriterijima nekog drugog autora. Nadamo se da će ovakav prikaz zaintrigirati možebitnog čitatelja i ponukati ga da istražuje daljnje veze na relaciji Buber-Waldorf u izrazu specifičnom za waldorfsku pedagogiju, kao i da razmatra razlike ili sličnosti u odnosu na ono što uvriježeno smatramo standardnom pedagogijom. Sve navedeno u cilju iznalaženja uvijek ispočetka najboljeg rješenja za odgoj svakog novog rođenog ljudskog bića koje stiže čovječanstvu na dar.

Prema Davidu Mitchellu, uredniku izdanja knjige Wolfganga Sassmannshausena i Rainera Patzlaffa *Razvojni potpisi* tri su sastavnice od krucijalne važnosti za waldorfsku pedagogiju: poštovanje individualnosti koja se nalazi u svakom djetetu, ljubav prema duhu svakog djeteta, transformacija svakog sadržaja u živuće koncepte od strane odgajatelja/učitelja koji također vodi i njegovom vlastitom razvoju. Kad su ove tri snage u suzvučju opstoji waldorfska pedagogija koja vodi ka idealu kako ga je zamislio njen utemeljitelj. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 11-12)

4.1. Duhovna bit čovjeka

Buber inzistira na duhovnoj biti čovjeka, na religioznom stavu, na vjeri u božansko postojanje i djelovanje. Waldorfska pedagogija inzistira na duhovnoj biti čovjeka, na religioznom stavu, na vjeri u božansko postojanje i djelovanje.

Stav je waldorfske pedagogije da se razvoj djeteta treba promatrati kroz razvoj tijela, duha i duše. Sva razvojna psihologija svojstvena waldorfskoj pedagogiji temelji se na ovoj postavci, s naglaskom na ulogu tzv. *životnih snaga* u razvoju pojedinog segmenta ljudskog bića u pojedinom sedmogodišnjem razdoblju s obzirom na dob djeteta. Svi stavovi i svi argumenti za metodičke pristupe utemeljeni su u svakom trenutku na obuhvaćanju kako tjelesne, tako i duhovne i duševne komponente čovjeka. (Lievegoed, 2005)

Sukladno pogledu na ljudska bića koje je Rudolf Steiner stavio u jezgro svoje antropozofske Duhovne znanosti, waldorfska pedagogija vidi u svakom djetetu nepovredivu individualnost, smatra da ta individualnost postoji prije začeća i rođenja te iz svoje prošlosti donosi vrlo osobnu sudbinu u sadašnje zemaljsko postojanje udruženu s još uvijek prikrivenim impulsima za budućnost koji se postepeno otkrivaju kao *lajt-motiv* ili ideal u životu. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016)

U waldorfskoj pedagogiji za odgoj religioznog stava djeteta smatra se ključnim religiozni stav odgajatelja kao uzora, u svakom trenutku života, odnosno dana u jaslicama/vrtiću/školi, jer ono što najviše odgaja dijete u toj ranoj dobi jest upijanje stava i prirode samog odgajatelja/učitelja…

4.2. Svetkovine kroz godinu, svetkovni stol u prostoru, zahvale u danu

Bitan način na koji waldorfska pedagogija želi u svakom trenutku povezivati djecu s kozmičkim, s duhovnim, s apsolutno božanskim jest tijek pedagoške godine kroz svetkovine. U tom pogledu Rudolf Steiner je rekao: "Svetkovine su ključne točke godine koje nas povezuju s Duhom Univerzuma." (Barz, 2009, 7) Posljedično, u waldorfskoj pedagoškoj godini stupovi kurikuluma su čvrsto određeni. Njih čine upravo svetkovine kroz godinu: došašće, Božić, 12 svetih noći i blagdan Tri kralja, fašnik (kao sajam starih zanata, ne kao maskiranje), korizma i Veliki tjedan. Zatim

Uskrs, Uzašašće, Duhovi, Ivanje (povezano uz ljetnu svečanost), svetkovina žetve i berbe, Miholje, Martinje, Sv. Nikola i konačno rođendani.

Svi ostali pedagoški sadržaji u svakom trenutku odražavaju duh pojedine svetkovine koja je trenutno u tijeku ili za nju traju pripreme (duhovno, ozračjem), kao i trenutna zbivanja u prirodi sukladno godišnjem dobu. To znači da je u tom duhu uređen tzv. svetkovni stol. U tom duhu i s pripadajućim porukama odabrane su zahvale koje se izgovaraju pred obroke i/ili nakon obroka. U tom duhu je dnevna zahvala, stihovi uz koje se izvode prstovne/gestovne igre, kao i stihovi i geste dnevnih gestovnih kola. U istom duhu je i priča koja se taj tjedan (tj. tri tjedna odnosne epohe) priča djeci pred spavanje, kao i tjedna lutkarska predstava (koja se izvodi točno određeni dan u tjednu, a ista predstava se izvodi tijekom tri tjedna odnosne epohe). I boje odabrane za umjetničku aktivnost, npr. slikanje mokro-na-mokro (koje se također izvodi točno određeni dan u tjednu) također se odabiru sukladno simbolici pojedine boje povezane uz svetkovno vrijeme (tj. uz duhovnu poruku svetkovine).

Zagovornici waldorfske pedagogije iskonski smatraju da su svetkovinama kroz godinu povezani s najsnažnijim stvoriteljskim impulsom, vječno utemeljenim poretkom života i vječno prisutnom božanskom snagom i porukom koje ih u svakom trenutku nadahnjuju. Što se više odgajatelj duboko u sebi povezuje s porukama i značenjima pojedine svetkovine to dublje svako dijete može tu poruku upiti, neizravno, iz stava svog uzora, bez da ga se bilo čemu izvana podučava. Ozračje svetkovina u prostoru i pedagoškim sadržajima potpora je duhu pojedine svetkovine i odgovarajućem stavu odgajatelja. (Jaffke, 2007, 9-10)

Svetkovine su temeljno određene kršćanskom kulturom jer je ova pedagogija utemeljena na europskom tlu, u kršćanskoj kulturi, ali je zamišljeno da se u svakom drugom kulturološko vjerskom okruženju obilježavanje svetkovina prilagodi na odgovarajući način običajima konkretne kulture ili religije.

Budući da waldorfska pedagogija na svaki način poštuje, njeguje i doživljava duhovnu bit i poruku svakog djeteta, posebno se na vrlo svečan i dostojanstven način obilježavaju dječji rođendani (bez snimljene glazbe, bez plesanja/divljanja, bez kupovnih slatkiša, ali s puno svetkovnog ozračja, uz rođendansku priču posvećenu djetetu koje slavi rođendan, u kojoj se prepričava kako je dijete živjelo na nebesima tamo gdje živi Bog, u zlatnoj kući, a onda je poželjelo sići na Zemlju, u pratnji svog anđela čuvara, prolazeći pokraj mnogih zvijezda doputovalo je svojoj majci na

Zemlju, u obitelj mame i tate koji su željno iščekivali svoje dijete, potom se prepričavaju neki lijepi događaji u prvih nekoliko godina života djeteta). Jedan od roditelja (ili oba) u pravilu je prisutan na rođendanskoj svetkovini u vrtiću. Dijete slavljenik sjedi na kraljevskoj stolici i ima rođendansku krunu na glavi i slavljenički plašt, uz njega sa svake strane sjedi po jedno dijete pomagač, s odjenutim pomagačkim krunama i plaštevima (koje je sve odgajatelj izradio za djecu za rođendanske svetkovine). Dok odgajatelj priča priču života djeteta slavljenika postepeno pali onoliko svjećica koliko dijete slavi godina, uručuje mu dar kojeg je odgajatelj izradio za to dijete. (Jaffke, 2007, 135-137)

4.3. Ritam/rituali/red u prostoru i vremenu

Usko vezano uz ritam kroz godinu, sljedeći jednako važan stup waldorfske pedagogije jesu jasan dnevni i tjedni ritam, kao i red u prostoru.

Kroz tjedan se točno zna koji dan se odvija koja tzv. *glavna aktivnost*. Sve aktivnosti u danu uvijek su povezane s tekućom epohom obilježenom trenutkom tijeka godine kroz godišnja doba i svetkovine. Evo primjera tjednog rasporeda glavnih aktivnosti:

- ponedjeljkom pečenje kruha s djecom,
- utorkom slikanje mokro-na mokro (ili oblikovanje pčelinjeg voska, ili *filcanje* češljane vune…),
- srijedom euritmist vodi euritmiju s djecom,
- četvrtkom lutkarska stolna predstava (izvodi odgajatelj, izradio sam lutke, scenu),
- petkom pospremanje boravka (brisanje prašine, pranje), popravljanje igračaka s djecom, odnosno pred djecom.

Uz takve glavne aktivnosti svaki dan s djecom uvijek prema istom rasporedu u danu odigraju se prstovne/gestovne igre, gestovno kolo, priča se priča pred spavanje (odmor), pjevaju se pjesme odabrane za odnosnu trotjednu epohu, izriču se kroz dan zahvale u ritualno uobičajeno vrijeme. S tim u svezi, recimo da je u danu uvijek vrijeme strukturirano na isti način koji mora u sebi sadržavati princip udah-izdah. Udah-izdah znači da aktivnosti/sadržaji moraju biti raspoređeni naizmjence tako da nakon aktivnosti u kojoj dijete *udiše*, tj. upija sadržaje/odrađuje aktivnost/koncentrira svoju pažnju, slijedi *izdisanje* tj. slobodna igra u kojoj dijete

ima vremena *preraditi utiske* netom ranije odrađene aktivnosti (obrok ili pedagoški sadržaj). Dakle, sve navedeno organizirano je kroz ritam, rituale i ponavljanje u danu, tjednu, godini. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 31)

Djeca brzo nauče točno kako teče ritam dana i ritam tjedna. Znaju točno što kada slijedi. To im stvara osjećaj povjerenja u svijet, time ih umiruje, jer su sigurni da je sve uvijek upravo onako kako treba biti. Istovremeno im ovakav izvjestan i istovrstan ritam obaveza/aktivnosti kroz dan i tjedan razvija osjećaj odgovornosti koji će nositi sa sobom cijeli život. Uče da se obaveze odrađuju točno kad moraju biti odrađene i neizravno uče organizirati vrijeme. Dakle, implicite im se odgaja osjećaj za odnos vremena i odrade pojedinih radnji/zadataka, pogotovo što se u waldorfskoj pedagogiji gotovo svi procesi pripreme pojedinih aktivnosti rade pred djecom, sa djecom, pa oni vide i usvajaju da svakom rezultatu prethodi čitav niz koraka koji traju kroz dan ili više dana i mjeseci da bi npr. došli od sjetve do žetve, ili od Božića do Božića, ili ispleli jedan šal, ili izvezli jedan stolnjak, ili sašili igračku.

Kroz odvijanje svetkovanja kroz godinu, te kroz tjedni i dnevni ritam djeca upijaju poredak kozmički inherentan svijetu, o čemu je kao o vrlo bitnom pričao i Buber, razlikujući ga od analitičko-racionalnog uređivanja svijeta. (Buber, 1977, 50-51) S kozmičkim poretkom u svezi, u waldorfskoj pedagogiji se nastoji slijedom uputa inicijalno koncipiranih od strane utemeljitelja te pedagogije (dakle još prije 100 godina), svaki detalj kojim se barata u prostoru oko djece povezati s dubljim značenjem. Npr., kad slikaju mokro-na-mokro, biraju jednu, dvije, ili maksimalno tri boje koje odražavaju bit trenutačnog doba godine ili svetkovine koja se obilježava u to doba godine. Kad izrađuju lutke, pa rade npr. kraljevsku obitelj i svjetovnu obitelj smisleno biraju boje odjeće (pri čemu rang i status simboliziraju karakterne odnosno duhovne osobine ljudskog bića u pojedinoj djetetovoj fazi razvoja, a ne društveni status likova). (Goethe, 1995) Boje likova u stolnim lutkarskim predstavama također pažljivo i smisleno biraju uzimajući u obzir simboličko značenje boja. Ukrasi tokom svetkovina odražavaju duhovnu poruku svetkovine, nastoji se da budu ručno rađeni, od prirodnih materijala, jednostavni, bez kiča.

Red u prostoru stvara se tako da je predmeta namještaja i igračaka malo, što manje, to bolje, i izrađeni su od prirodnih materijala (drvo, vuna, svila, pamuk, pčelinji vosak…). Malo igračaka što ima bude složeno u logične cjeline (pletene u košarama, drvene u policama) prema svojstvima (obliku, prirodi, bojama). Gotovo

ništa ne bude nabacano u kutije (osim možda velikih komada neobrađenih dijelova grana ili korijenja stabala koji se urednije ne mogu složiti). Takvim slaganjem, takvim redom, djeca upijaju smislenost i neodvojivu međupovezanost segmenata svijeta oko nas, zakonitosti, osobine. Ovdje to dovodimo u svezu s usvajanjem onog što je Buber nazivao *poretkom.* Istovremeno, opisani pristup djeci ostavlja prostora da dožive one predmete i njihove materijale koji su u prostoru (povežu se sa svakim predmetom u *ja-ti stav),* a ne da budu zatrpani mnoštvom od kojeg im budu zasićena osjetila koja upijaju dojmove (pa sve uvijek bude u odnosu *ja-ono*) te više ne mogu niti razlučiti što je što, a kamoli doživjeti prirodu pojedinog predmeta ili njegovog materijala.

U waldorfskoj pedagogiji smatra se da baratanjem i doživljavanjem svakog predmeta od prirodnog materijala dijete kroz iskustvo, tj. susret, uči o svojstvima i prirodi svakog prirodnog materijala bez da ga se o tome eksplicite podučava, a kroz to pak uči o strukturi i poretku svijeta. To stvara optimalnu doživljajno-iskustvenu osnovu za kasnije intelektualno učenje (postepeno od 7-14. godine, a intenzivno od 14. godine nadalje, budući da se u waldorfskoj pedagogiji smatra da potpuna intelektualna zrelost, tj. zrelost za apstraktno učenje nastupa razvojno tek s punih 13 godina.) (Lievegoed, 2005)

U tom smislu i Buber ukazuje na bitnu razliku između "čovjeka koji se orijentira" i "čovjeka koji shvaća/zahvaća" pri čemu "čovjek koji se orijentira" nije zainteresiran za sam objekt, nego za to kako ga upotrijebiti u svoju korist (a, kako kaže, na taj se način prema objektima odnose znanost i tehnologija), dok je "čovjek koji shvaća/zahvaća" u odnosu prema objektu, doživljava ga svim svojim osjetilima, živi ga…. Dalje Buber ukazuje na to da je moć shvaćanja/zahvaćanja puno snažnija kod djece i pripadnika primitivnih kultura, nego kod odraslog čovjeka koji živi u složenoj kulturi tehnološke civilizacije... (Cohen, 1983)

Dodatno red u prostoru, *čistoća* prostora, tj. lišenost natrpanosti, mnoštva, nepovezanih predmeta, lišenost preintenzivnog šarenila i nagruvanosti boja, tekstura, materijala, linija, oblika, omogućuje djeci smireni ugođaj, prostor za utonuće u vlastite misli, doživljavanje i prerađivanje utisaka, za maštu i njeno opstojanje u mirnom okruženju, kao i, u trenucima potrebe za kretanjem, mnoštvo slobodnog prostora za kretanje, valjanje, guranje predmeta i komada namještaja, gradnju *dvoraca, skloništa i kuća* od svih komada namještaja koji se nalaze u prostoru (stolovi, stolice, košare, police/stalci, manji komadi drveta iz košara, daske, letve,

konopi, tkanine, ostale prirodnine…) što u konačnici tvori stav *svijet je dobar*, odnosno izgrađuje moralnost i etičnost u stavu prema svijetu.

Ovakvi uvjeti omogućuju djeci rast i razvoj u slobodi (a time *ka slobodi* u odrasloj dobi - Carlgren, 1991, 261) omeđenoj dnevnim, tjednim i godišnjim ritmom te prostornim redom, a istovremeno ih vode ka razvoju osobne i društvene odgovornosti (jer *poretkom* u vremenu i prostoru implicite se uči živjeti i poštivati nužnosti u interesu cijele skupine koja čini zajednicu i živi kao zajednica u svakodobnom suodnosu svih njenih članova). Time se dolazi do svakodobnog funkcioniranja skupine ili razreda u waldorfskoj pedagogiji kao zajednice, koja se sastoji od pojedinaca koji su osobno odgovorni, uče biti osobno odgovorni u svom interesu te u interesu zajednice. A to je u svezi s nužnosti njegovanja osjećaja odgovornosti i zajednice za razliku od mase i pripadnosti masi, o čemu čini nam se govori i Buber (Buber, 2002, 37), kao o nužnoj pretpostavci za duhovni boljitak svijeta i svakog pojedinca.

4.4. Odgoj morala i etičnosti

Kao što je ranije bilo prikazano, Buber je smatrao odgoj morala i etičnost najvažnijim segmentom odgoja i obrazovanja, ali i njegovim najproblematičnijim aspektom. Waldorfska pedagogija ovaj dio također smatra najvažnijim a odgovor na pitanje *kako* odgajati nudi kroz sve svoje elemente. Neki su spomenuti: slavljenje svetkovina i rođendana na specifičan način, ali i općenito koncepcija organizacije vremena u ritmu, redu i ritualima, prostora u redu i prirodnim materijalima.

Prema waldorfskoj metodi odgoja u ranoj i predškolskoj dobi djecu se ne podučava refleksijama i diskusijama nego manifestiranjem željenih osobina od strane odraslog čovjeka. On je uzor vlastitim ponašanjem i stavom. Te osobine predstavljaju živu prirodnu stvarnost u koju se dijete može pouzdati kao u datost i može ih usvojiti kao vlastite putem oponašanja. Poštovanje i tolerantnost, tankoćutnost koje odrasli pokazuje prema djetetu imaju izravan utjecaj na ponašanje djeteta pa će takvo ponašanje postati navikom; istovremeno, dijete očekuje da pravila i dogovori budu poštivani; kroz iskustvo praktičnog života dijete uči što znači pronaći svoje mjesto u zajednici; pedagoški elementi koji pružaju iskustveno osjećaj sigurnosti te unutarnje stabilnosti uključuju emotivnu pažnju od strane odraslih te prenošenje etičko-moralnih kvaliteta, čvrsto određivanje granica i pravila, poštivanje

pravila uzornog ponašanja te strategija za razrješavanje sukoba, kao i prirodan odnos prema vlastitoj spolnosti. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 83-84)

Iskustvo života u zajednici stječe se svjesnim njegovanjem rituala, proslavama sezonskih svetkovina, pjevanjem, sviranjem, pričanjem priča, održavanjem malih lutkarskih stolnih predstava. Slike koje dijete doživljava kroz bajke, legende (u školi) i male lutkarske predstave djetetu pružaju pogled prema gore u više razine ljudskog postojanja bez verbalnog objašnjavanja prema pitanjima odakle dolazimo, kamo idemo i koji je smisao života. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 83-84)

4.4.1. Izgrađivanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz slobodnu igru

Volja, osjećanje i mašta se mogu razviti na zdrav način i biti međusobno slobodno isprepleteni ako se djetetu pruži dovoljno vremena i prostora za kretanje kroz faze slobodne igre. Tim putem dijete ne uči samo ostati vjerno vlastitim porivima koji naviru iz njegove nutrine dok ih ono u igri pretvara u stvarnost nego uči osjećati ono što želi i što čini te sve jasnije razumjeti posljedice svojih postupaka. Prvo sjeme moralnosti i razboritosti nastaju kroz iskrenost i ozbiljnost slobodne, kreativne igre. Otuda izrastaju sloboda i osobna odgovornost, kreativna mašta i osviještenost pravila, kompetentnost i obzirnost. Ovdje su posijane temeljne socijalne i moralne vještine koje se dalje razvijaju kasnije tokom života. Slobodna igra kako ju argumentira waldorfska pedagogija, bez bilo kakvog sudjelovanja i intervencije odraslih, ključni je element samo-odgoja djeteta, tijekom nje se dijete aktivno povezuje sa svijetom bez intelektualnih razmatranja i refleksija, nema nikakve veze sa pristupom znanstvenih istraživanja, nego s najintenzivnijim mogućim doživljavanjem fenomena, što pak čini najbolju moguću pripremu za kasnije učenje prirodnih znanosti u školi, odnosno studiranje istih. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 37-38, 97)

4.4.2. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz pokret

Kako ističu Sassmannshausen i Patzlaff, samo je takav pokret koji u sebi nosi značenje i svrhu od formativnog značaja za razvoj djeteta, te je iz tog razloga presudno važno za malo dijete da doživljava pokret odraslih koji je unutarnje motiviran te mentalno oživljen, tako da kada oponaša takve pokrete može razlučiti

vlastiti pokretni organizam i razviti ga do punog funkcionalnog kapaciteta. Radost, snaga, pouzdanje, kao i sposobnost djelovanja, ali i otpornost na frustraciju, svi rastu i razvijaju se u djetetu kroz spomenute aktivnosti, kretnje i pokrete, te omogućavaju osobi u razvoju da susretne (prema Buberu) svijet s pozitivnim stavom te da djeluje u svijetu na način ispunjen smislom. Istovremeno se osnažuje djetetov osjećaj za moralnost, jer dijete iščitava geste i pokrete, izraze lica i govor tijela odrasle osobe kao nepogrešive pokazatelje stavova koji su u srži ponašanja odrasle osobe. Koliko god odrasli pokuša prekriti negativne motive dijete percipira svako odstupanje između vanjskog nastojanja i unutarnje stvarne namjere. Djetetov je osjećaj za *pošteno* aktivan puno ranije nego što ono svjesno može razmatrati pitanja moralnosti. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 99-100)

4.4.3. Podupiranje etičkih i moralnih vrijednosti kroz jezik

Jezik oblikuje osjećaj za moralnost i ljubav prema istini kod djeteta jer ono uči da svaka riječ ima određeno značenje. Dijete instinktivno očekuje da će nastupiti specifično djelovanje odnosno reakcija uslijed određene upotrebe riječi: riječi i radnje se poklapaju. Naš stav (etos) i istinitost iznimno su važni kada se obraćamo djeci. Djeca ne razumiju ironiju i sarkazam – govorni kapacitet u razvoju mora sazrjeti da bi dijete moglo razaznati namjerno odstupanje između onoga što je rečeno i što je mišljeno te to razumjeti kao šalu odnosno duhovitost. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 103) Napomenimo da su povrh izravnog obraćanja djetetu u svakodnevnoj komunikaciji načini na koje se waldorfskoj pedagogiji razvija jezik autentično kroz uzor: dnevno izvođenje prstovnih/gestovnih igara te gestovnih kola, pričanje priče pred spavanje, tjedne lutkarske predstave koje izvodi odgajatelj za djecu, pjesme koje dnevno odgajatelj pjeva s djecom (bez da ih podučava istima!), sve uvijek sadržajno u kontekstu svetkovno-prirodnog trenutka u tijeku godine, pomno odabrane literarne vrijednosti (izričajem u slikama – primjereno dječjem percipiranju izgovorene riječi te predočavanju u slikama).

4.4.4. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz glazbu

Glazba vodi ka duševnom skladu i uravnoteženom temperamentu, potiče kognitivni razvoj, radost pokreta i vitalitet, jača samopouzdanje i stabilizira

osobnost. Glazbeno-ritmička aktivnost je idealan put poticanja kreativne mašte kod djece te njihove sposobnosti za inicijativu No, glazba ne samo da predstavlja put ka unutra, ka samome sebi, nego predstavlja i put prema van, ka svijetu. Doživljavajući kakvoću zvukova, tonova, melodija i ritmova dijete stječe uvid u bit stvari, može dotaknuti sferu autentičnosti i istinitosti. Težnja waldorfske pedagogije da dijete uči kroz neposredno doživljavanje biti fenomena, zahvaćajući u njega svim svojim osjetilima, bez analize/refleksije, lijepo se zrcali u Buberovom opisu djeteta koje promatra crvenu boju "dok ne shvati dušu crvenog". Na waldorfski način osnažuju se socijalni odnosi jer slušanje, usuglašavanje (ugađanje, uštimavanje) s drugima te stvaranje harmoničnih zvukova tvore aktivnosti koje razvijaju integrativni život skupine (zajednice), u kojoj svaki član tvori neizostavan doprinos kroz snagu svoje individualnosti. Znanstvena su istraživanja pokazala da zajedničko stvaranje glazbe ne samo da potiče glazbeno umijeće, nego i razvija socijalne kompetencije. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 106) U waldorfskoj pedagogiji koristi se isključivo živa akustična glazba (glas, instrument), nikad snimljena, niti elektronički instrumenti.

4.4.5. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz red, ritam, rituale, neposredno iskustvo s prirodom i aktivnostima kojima se zadovoljavaju potrebe dnevnog života

Kada djeca dožive u odnosu prema prirodnim fenomenima stav odraslih koji odražava čuđenje i zadivljenost, kad vide kako njihovi odgajatelji susreću sve živuće s uvažavanjem, radošću i poštovanjem, u djeci se ukorjenjuje duboki osjećaj odgovornosti, smisao za moralnost, Buberovim rječnikom *ja-ti* stav prema svemu živućem. Sazrijeva unutarnje uvjerenje da snage i odnosi koji upravljaju prirodom upravljaju i ljudskim mišljenjem. Djeca su u prilici iskusiti svijet kao pouzdan i uređen pravilima, te time stječu povjerenje u vlastito postojanje i pozitivan odnos prema okolišu. Djeca se uče gledati na svijet kao na mjesto na kojem se osjećaju kod kuće. Od fundamentalne je važnosti da djeca tijekom njihovih prvih godina života iskuse svijet kao dobroćudno i jasno uređeno mjesto, jer će im to dati temelj i snagu koji su im potrebni za suočavanje sa životnim opasnostima i problemima. Ovaj aspekt očituje se u življenju prostornog reda i čistoće prostora, ritmu i ritualima kroz dan, tjedan i godinu, odvijanjem svih domaćinskih aktivnosti pred djecom i sa djecom (uključujući vrtlarenje), neposredno življenje u prirodi i sa prirodom, što više slobodnog kretanja i igranja po prirodi (uključujući kontakt s i brigu o domaćim

životinjama), igranje sa prirodnim materijalima… (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 109-111)

4.4.6. Oblikovanje etičkih i moralnih vrijednosti kroz razvoj socijalnih kompetencija

Na tragu Buberovog naglašavanja nužnosti razvoja odgovornosti pojedinca i sposobnosti odgovornog suživota u zajednici, u waldorfskoj pedagogiji se ističe da sposobnost stvaranja prisnih odnosa, pouzdanost, socijalne kompetencije – spadaju među najvažnije i temeljne vrijednosti čovječanstva. Čovjek postaje socijalno kompetentan kad ima zdravu mjeru samopouzdanja i osjećaja sigurnosti. Ako dijete zna da je prihvaćeno u svom postojanju i sposobnostima u njemu bujaju kreativnost, hrabrost, vjera u sebe, inicijativa i odvažnost te je tada dijete sposobno smisleno odgovoriti na razne zahtjeve i nositi se s teškoćama. Takvo dijete je sposobno činiti ustupke u konfliktnim situacijama i opraštati drugima, zna kako čekati svoj red i sposobno je podnijeti da bude uskraćeno za nešto, gubiti i imati razumijevanja. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 115)

Socijalna kompetencija podupire se u waldorfskoj pedagogiji i dnevnim ritmom *udah-izdah* gdje se izmjenjuju faze pune uronjenosti u grupne aktivnosti sa fazama u kojima je djetetu omogućeno da bude usredotočeno na samo sebe i slijedi vlastite motive i namjere, na primjer u slobodnoj igri. Izmjenjuju se i faze aktivnog otvaranja prema van te faze tihog slušanja i koncentrirane percepcije, koje se međusobno harmonično uravnotežuju. Npr., zajedničko objedovanje je izuzetno vrijedno za oblikovanje socijalnih sposobnosti. Svjesno njegovanje aktivnosti objedovanja seže daleko šire od običaja i pravila pristojnog ponašanja. Kao i kod većine drugih aktivnosti, uzor odrasle osobe utjecat će na razliku između sasvim formalnog izricanja ili dubinski doživljenog izricanje zahvale/molitve, između tihog razmatranja ili nervozne uznemirenosti, duhovitosti ili cjepidlačenja. Djeca su nesvjesno vođena ovakvim uzorima – način kako se odrasli odnose jedni prema drugima, kako se nose sa silom, koje strategije razrješavanja sukoba preferiraju, koliko tolerantnosti su sposobni pokazati, sve to ima snažan utjecaj i zrcali se u dječjem ponašanju – djeca uče kroz stvarnost koju dožive u svakodnevnom životu. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 116)

Čini se kako sve dosad navedeno iz opisa stava i rješenja waldorfske pedagogije se zapravo svodi i na Buberov zaključak da je pedagoški ključno i presudno tko i kakav je odgajatelj, odnosno učitelj, ne ono što govori i čini, nego tko zapravo jest, kakva je osoba, kakva su mu unutarnja stanja, stavovi, motivi, s kojim istinskim unutarnjim stavom što čini i govori.

4.5. Upoznati bit fenomena i odgoj kroz umjetnost

U waldorfskoj pedagogiji stavlja se izuzetan naglasak na odgoj kroz umjetnost, tj. kroz susret s medijima boja i materijala, sa zvukovima/glasovima i materijalima izvora zvuka, te slobodnom odnošaju s istima bez zadavanja krajnjeg cilja aktivnosti. Dijete treba *upoznati dušu* boje, materijala, susretanja i miješanja boja i medija, odnosno zvuka i medija. U tom smislu ranije je ukazano na značaj glazbe (živog glasa, živog sviranja, ne snimljenog) u odgoju i obrazovanju, a ovdje u prilog navedenom prenose se upute za rad u waldorfskoj školi kroz likovne umjetničke aktivnosti, pri čemu se drži najviše dijela koji se odnosi na početne razrede (I-IV.), jer su neposredni nastavak na predškolsku dob: umjetnost postoji radi sebe same, iako je njen karakter fundamentalno odgojno-obrazovan. Kako uče razumjeti fizički svijet i njegove zakone, ljudska bića rastu u svojim sposobnostima. S druge strane, dok su angažirani bavljenjem umjetnošću rastu u kreativnoj slobodi koja nije usmjerena nikakvoj posebnoj svrsi. Umjetnost može imati ilustrativnu funkciju kao potpora drugim aktivnostima ili može biti upregnuta u dijalektičku svrhu a obje te svrhe mogu imati mjesto u kurikulumu. Međutim, umjetnost se u biti podučava radi sebe same. Dok se bave umjetničkim aktivnostima djeca doživljavaju sferu vlastite duševnosti. Taj osjećaj obuzetosti duševnom sferom morao bi se moći događati na svakom satu pa je zato umjetnost nešto što se nikada ne događa odvojeno od ostalih satova... (Avison, Rawson, 2018, 126-127)

Steinerovim rječima:

> *Izvjestan osjećaj dužnosti se razvija ako su djeca u prilici angažirati svoj poriv na djelovanje da bi ovladala materijom na slobodan i umjetnički način. Duševnost u školu unosi upravo umjetnički senzibilitet učitelja. Unose veselo raspoloženje u dječju ozbiljnost te dostojanstvo u njihovu radost. Našim intelektom tek razumijemo prirodu; potreban je umjetnički osjećaj da ju doživimo. Ako djecu učimo da razumiju stvari na životan način, ona postaju 'sposobni' ljudi, dok djeca koja se bave umjetnošću postaju kreativni ljudi. U prvom slučaju samo primjenjuju svoje sposobnosti, a u drugom rastu upravo*

kroz tu primjenu. Bez obzira koliko nespretno i nezgrapno dijete oblikuje ili slika, takva aktivnost u njemu budi unutarnje duševne snage. Kad su djeca angažirana poezijom ili glazbom osjećaju kako im bude uzdignuta njihova unutarnja priroda do razine ideala. Stječu drugu razinu ljudskosti povrh one prve. Ništa od ovoga ne postiže se ako se umjetnost tretira kao odvojeni nepovezani predmet, a ne kao organski dio cijelog odgoja i obrazovanja. Jer, cijeli odgoj i obrazovanje djeteta trebali bi činiti cjelinu. Znanje, kultura i obuka u praktičnim vještinama svi trebaju voditi ka potrebi za umjetnošću, kao što umjetnički senzibilitet treba zahvaćati u sfere učenja, razmatranja te stjecanja vještina. (Avison, Rawson, 2018, 126-127)

4.6. Indirektno poučavanje, bez analitičko-racionalnog - samoodgoj djeteta i odgajatelja

U waldorfskoj pedagogiji djecu se ne podučava refleksijama i diskusijama, izbjegava se djecu prekidati u njihovim aktivnostima kao i postavljati im pitanja, pogotovo pitanja o onome čime se trenutno bave, a još manje o nečemu što trenutno uopće nije pred njima fizički prispodobljeno. Čeka se da oni sami postave pitanje kad su za to spremni, makar to bilo i više godina kasnije! Dodatno se naglašava da je indirektno odgajanje tj. odgajanje življenjem samim, bez instruiranja, *conditio sine qua non* waldorfske pedagogije. Čini se da je time upravo waldorfska pedagogija oživotvorenje Buberovih pedagoških težnji kako su oni u ovom radu prikazani. Tome valja dodati promišljanja autora Patzlaffa i Sassmannshausena kojima skreću pozornost na promjene u okvirnim uvjetima odgoja i obrazovanja u ranoj i predškolskoj dobi slijedom objave PISA studije. Ovdje se izravno ili neizravno opisuju kompetencije koje je potrebno kao odgojno-obrazovni cilj prenijeti na djecu u ranom i predškolskom odgoju. Te kompetencije vrijede za sve vrste vrtića, pa i ove waldorfske. Rečeno je da djeca koja rani i predškolski odgoj i obrazovanje prođu kroz waldorfski vrtić steknu tražene kompetencije, iako konceptualno gledano to uopće nisu izravne želje waldorfske pedagogije, ponajmanje kroz zadavanje ciljeva odgoja/učenja. Naprotiv, ideal waldorfske vrtićke pedagogije jest da odgajatelj do maksimalne moguće mjere (Buberovskim rječnikom rečeno) susreće dijete *nenamjerno*, bez bilo kakve namjere u vidokrugu. Namjera odraslih treba biti usmjerena na oblikovanje okruženja, pri čemu pod okruženjem podrazumijevamo prostorne, vremenske i duševne aspekte. Unutar takvog okruženja dijete stječe kompetencije – ne zato što je od odgajatelja tako usmjeren proces nego zato što djeca sudjeluju u kvalitativno vrijednom življenju kroz koje se sama vode stjecanju i

razvoju nekih kompetencija. (Patzlaff, Sassmannshausen, 2016, 35-36) Ovim smo izveli poveznicu i zatvorili krug prema drugom buberovskom obilježju waldorfske pedagogije: samoodgoju djeteta i odgajatelja/učitelja.

4.7. Osjetilo za *ja* drugoga

Na kraju želimo ukazati na još jednu specifičnost waldorfske pedagogije koju doživljavamo kao znakovitu povezanost s Buberovom *ja-ti* dijalogikom. Naime, u waldorfskoj pedagogiji se smatra da čovjek ima dvanaest osjetila: dodir, vitalitet, vlastiti pokret, ravnoteža, miris, okus, vid, toplina, sluh, govor, mišljenje, *ja*. Posljednje navedeno, "osjetilo za '*ja*' drugoga", ukazuje i na bit buberovskog *ja-ti stava*. Sva osjetila su u waldorfskoj pedagogiji doživljena, življenja i odgajana kao međusobno isprepletena i povezana, pa je u tom smislu osjetilo za *ja* drugoga npr. najuže vezano uz osjetilo za govor te osjetilo za mišljenje, ali je usko vezano i za osjetilo za dodir, što je razvojno važno za malo dijete. (Tako je za razvoj osjetila za *ja* drugoga od ogromne je važnosti npr. uz kakve materijale se oblikuje djetetovo osjetilo za dodir, da li uz prirodne materijale, ili uz umjetne...)

Po Steineru radi o osjetilu koje omogućuje postati svjestan drugog čovjeka kao jednog *ja*, kao jednog pojedinca, nezamjenjive individue. Tko je ta osoba iza njenih riječi, iza njene ideje? Danas je nažalost naše osjetilo za *ja* drugoga stalno napadnuto, prvenstveno propagandom, donekle i u onom smislu u kojem je i Buber govorio. S tim *ja* drugoga se susreće naše *ja*. Susrećemo *ja* drugoga spontano, bez namjere, bez analize, kad zaboravimo na granice svojeg *ja*, u duhu Buberovih riječi onda kad su "sva sredstva razorena". Osjetilo za *ja* drugoga omogućava osjetiti autentičnost nastupa drugog *ja*. Tko je taj čovjek zaista? Govori li istinu? Kakve su mu namjere? Kakvu poruku nosi? Možemo li se povezati s njegovim bićem? Kao s nama ravnopravnim bićem. (Soesman, 1983, 130-138) Za odgajatelja/učitelja izuzetno je važno osvijestiti ovaj koncept osjetila za *ja* drugoga, proniknuti u njegovu bit i u razmatranja o tome kako ga podržavamo i osnažujemo odgojem djeteta.

ZAKLJUČAK

Martin Buber se rodio 1878. u Beču. Rudolf Steiner se rodio 1861. u Donjem Kraljevcu. Buber je umro 1965., a Steiner 1925. Istovremeno dok je Buber pisao svoje glavno djelo *Ja i Ti* (otprilike u razdoblju od 1916.-1923.) osnovana je prva waldorfska škola u Stuttgartu (1919.) a Steiner je na svojim predavanjima iznio prve upute za odgoj i obrazovanje *ka slobodi,* osmislio seminare za izobrazbu učitelja koji će raditi u novoosnovanoj školi. Iako se koliko znamo nikad nisu susreli, Buber i Steiner su imali zajedničkog poznanika, filozofa Huga Bergmanna (1883–1975), profesora i dekana na jeruzalemskom Hebrejskom Sveučilištu. On je preveo nekoliko Steinerovih knjiga o tročlanosti socijalnog organizma.

Nadamo se da smo u radu, posebno u njegovom drugom dijelu, razložno ukazali na to da je za razvoj *ja-ti stava* važan "pedagoški pristup" (ne dovodeći pri tom u pitanje stav i stanje odgajatelja/učitelja). Uvidom u različita pedagoška metodičko-didaktička rješenja za ranu i predškolsku dob držimo da je od postojećih suvremenih pedagoških rješenja waldorfska pedagogija najbliža putu koji podržava življenje u (Buberovskom) *ja-ti stavu.* Štoviše, metode spomenute pedagogije spremni smo proširiti i na sve aspekte življenja o kojima Buber promišlja kao relevantnima za boljitak čovječanstva, za razvoj i opstojnost inherentnog *ja-ti stava*.

Vidjeli smo kako je Buber govorio o pristupu životu (okolišu, ljudima, predmetima) kao o *shvaćanju/zahvaćanju* (doživljavanje cijelim bićem biti stvari) i o *orijentiranju* (funkcionalna upotreba radi postizanja cilja, koristi). Buber, kako smo ga ovdje prezentirali, ukazivao je na tendenciju propagande *orijentiranju*. To je tendencija otuđenju čovjeka od njega samog, pretvaranju čovjeka u objekt. Čovjeku se odvlači pozornost od samo-zahvaćanja, raspršuje se njegova energija, zavarava ga se supstitutima i vanjskim postignućima koja nisu život sam. Tek šačica ljudi, podsjeća Cohen, shvaća i zahvaća, dok mnoštvo implementira, izvršava i ostvaruje postignuća. Oni se zapravo prepuštaju pritisku orijentiranja. Preuzimaju ciljeve za koje već znaju kako ih postići. Posjeduju znanje i ostvarenja, ali budući da ne zahvaćaju iskustvo u punini, oni tek postoje, a ne žive. Provode supstitut života, površnu egzistenciju u kojoj je supstanca života zamijenjena njenom ljušturom, koju nazivaju otmjenim epitetima kao što su kultura, religija, napredak, tradicija, intelektualnost, kakav pristup je Buber odbacio.

Misli Martina Bubera, kao i izloženi pristup waldorfske pedagogije, nude izlaz ka epohi čovječanstva obilježenoj nadahnućem i ispunjenjem.

LITERATURA

II. i III. DIO

Buber, M. (1962). *Werke – Erster Band – Schriften zur Philosophie*. München: Kösel Verlag/Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.

Buber, M. (1977). *Ja i ti*, Beograd: "Vuk Karadžić".

Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. London/New York: Rougledge Classics.

Cohen, Adir, (1983). *The Educational Philosophy of Martin Buber*, London/Toronto, Associated University Press.

Damnjanović, M. (1977). Predgovor. u: Buber, Martin, (1977). *Ja i Ti*. Beograd: "Vuk Karadžić".

Internet Encyclopedia of Philosophy na adresi www.iep.utm.edu/buber/ (11. 9. 2017.)

Kinđić, Z. (2010a). Buberovo razgraničenje filozofije i religije. *Theoria*, 53, 21-43.

Kinđić, Z. (2010b). Misaona figura odnosa u filozofiji Martina Bubera. *Godišnjak*, 4, 149-173.

Rebić, A. (1991). Martin Buber (1878-1965). *Bogoslovska smotra*, 61, 1-2, 117-127.

Solares, C. (2011). *La filosofia dell'educazione in Martin Buber*. Taranto: Puntopace.

Stanford Encyclopedia of Philosophy na adresi https://plato.stanford.edu/entries/buber/ (11. 9. 2017.)

Tomić, D. (2013). Buberov dijaloški koncept odgoja i obrazovanja. *Obnovljeni život*, 2013, 68, 1, 39-49.

Weinstein, J. (1975). *Buber and Humanistic Education*. New York: Philosophical Library.

IV. DIO

Avison, Kevin, Rawson Martyn, (2018). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. Edinburgh: Floris Books.

Barz, B. (2009). *Festivals with Children*. Edinburgh: Floris Books.

Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi – pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Goethe, J. W. (1995). *Osjetilno moralno djelovanje boja*. VI. odjel, str. 3-34, u *Učenje o bojama*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Jaffke, F. (2011). *Celebrating Festivals with Children*. Edinburgh: Floris Books.

Lievegoed, B. (2005). *Faze djetinjstva*. Zagreb: Pedagoško učilište Janusz Korczak.

Patzlaff, R., Sassmannshausen, W. et al. (2016). *Developmental Signatures*. New York: Waldorf Publications/Research Institute for Waldorf Education.

Sassmannshausen, W. (2015). *Waldorf-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Soesman, A. (2000). *The Twelve Senses*. Stroud: Hawthorn Press.

Biografska bilješka

Lasta Pavić Orešković rođena je u Zagrebu 1973. godine gdje je pohađala osnovnu školu i klasičnu gimnaziju (1980-1991). Tijekom osnovne i gimnazijske izobrazbe pohađala je tečajeve nekoliko stranih jezika, čije usvajanje je bilo olakšano učenjem grčkog i latinskog već od rane dobi. Završnu godinu gimnazije provela je u SAD, gdje je i maturirala.

Upisala se na Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu (1992.). Tijekom studija, u okviru stipendije programa Međunarodnog obrazovanja boravila je godinu dana na fakultetu Bard College, N.Y., SAD (1995.). Pri tom je stekla radno iskustvo u raznim okruženjima: gospodarstvo, pravosuđe i državna uprava. Trudila se svoje teoretsko znanje povezivati s problemima prisutnim u svakidašnjem životu.

Nakon što je diplomirala pravo ostvarila je vlastitu ambiciju zaposliti se (1998.) u osiguravateljskom korporativnom okruženju vezanom uz područje pomorskog i drugog transportnog prava, s naglaskom na pravo osiguranja odgovornosti u segmentu brodogradnje, brodarstva, platformi te zrakoplovne industrije. U kratkom roku stekla je kompetencije pravnog i osiguravateljnog stručnjaka, te je od početka karijere zadužena za rješavanje složenih slučajeva, tzv. velikih rizika, u međunarodnom pravnom i financijskom kontekstu. Uspješno se iskušala i u odvjetništvu.

Godine 2007. odlučila je presložiti prioritete i tijek života. Napustila je pravničku, a kroz sljedeće godine i poslovnu karijeru (2016.). Završila je studij waldorfske pedagogije na Institutu za waldorfsku pedagogiju u Zagrebu (2007-2009.). Sustavno je pohađala različite edukacije iz područja waldorfske pedagogije (2010-2018). Sad je apsolvent izvanrednog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Lasta Pavić Orešković s obitelji živi u okolici Samobora. Slobodno vrijeme provodi u prirodi (vrtlari, planinari, trči, jedri) ili se okupira ručnim radom.