

Uloga emocija u nastavnom procesu iz perspektive feminističke pedagogije

Čačić, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:863725>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Kristina Čačić

**Uloga emocija u nastavnom procesu iz perspektive
feminističke pedagogije**

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Uloga emocija u nastavnom procesu iz perspektive feminističke
pedagogije

Diplomski rad

Student/ica:
Kristina Čačić

Mentor/ica:
Izv. prof. dr. sc., Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Kristina Čačić, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Uloga emocija u nastavnom procesu iz perspektive feminističke pedagogije** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 30. rujan 2020.

Sadržaj

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Uvod..... | 1 |
| 2. | Feministička pedagogija..... | 4 |
| 3. | Emocije i racio | 11 |
| 4. | Skriveni kurikulum i emocije..... | 17 |
| 5. | Emocionalna inteligencija i kritička emocionalna pismenost..... | 25 |
| 6. | Zaključak..... | 37 |
| 7. | Literatura | 41 |
| 8. | Sažetak i Ključne riječi/Summary & Key words | 45 |

1. Uvod

Emocionalnost kao jedna od temeljnih odrednica ljudi odavno je prepoznata kao važan dio slike učenika/ca, odgajnika/ca unutar pedagogije što se dijelom odrazilo na suvremeni obrazovni sustav, ponajprije predškolski odgoj i obrazovanje. No, emocionalnost kao osnova mišljenja i učenja te kao sastavni dio nastavnog procesa i dalje ne dobiva dovoljno pozornosti. Zanemarenost emocija u odgoju i obrazovanju vidljiva je u dokumentima nacionalnih kurikuluma za pojedine obrazovne razine proizašlih iz strateškog dokumenta Okvira nacionalnog kurikuluma. Pritom su emocije uvrštene u Kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj tek s posljednjim reformskim zakonskim izmjenama 22. siječnja 2019. godine pod nazivom Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj ([URL1](#)) i donošenjem Kurikuluma međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole ([URL2](#)). Navedeni dokumenti ipak predstavljaju napredak u odnosu na postojeću odgojno-obrazovnu praksu jer je u njima prvi put emocionalni razvoj prepoznat i zadan za cilj odgoja i obrazovanja. Sukladno tome, definirane su odgojno-obrazovna očekivanja, znanja, vještine i stavovi razrađeni u domenama imenovanim Ja, Ja i drugi i Ja i društvo te stupnjevani po obrazovnim razinama u ciklusima. Međutim, dok navedene formalne novine ne zažive u odgojno-obrazovnoj praksi, emocionalni razvoj učenika i učenica ostaje zanemaren s fokusom na kognitivni razvoj. Iz svega navedenog moglo bi se zaključiti da je kognitivni razvoj u sustavu odgoja i obrazovanja izjednačen s obrazovanjem, da je emocionalnost u obrazovanju zapostavljena te da su odgoj i emocionalni razvoj percipirani kao manje važni. Zanemarenost emocionalnog razvoja prepoznala je i Jukić (2013) koja navodi kako razvoj kognitivne inteligencije dominira suvremenim školskim sustavima što ukazuje da takvo stanje nije hrvatski specifikum, već sličnu situaciju zatičemo i u brojnim državama svijeta. Tako Boler (1999) govori kako je racionalnost percipirana kao nadmoćna, dok su emocijama upisane negativne konotacije nepredvidivosti i iracionalnosti te govori o tihoj prisutnosti emocija u akademskom obrazovanju. Tek s pojavom programa emocionalnih kompetencija i pažnjom koju je izazvao koncept emocionalne inteligencije kao jedne od mnogostrukih, dakle kognitivnih, inteligencija u znanstvenoj zajednici krajem prošlog stoljeća i to kao odgovorom na rastuće probleme međuvršnjačkog nasilja, maloljetničkih trudnoća i zloupotrebe droga u SAD-u, Australiji i Novom Zelandu, o emocijama se počelo razgovarati u kontekstu odgoja i obrazovanja. Kurikulumi postojećih programa koji polaze od koncepata emocionalne

inteligencije, kompetencija ili socio-emocionalnog učenja prema Boler (1999) emocijama pristupaju individualistički, izolirano od društvenih normi i kontrole, kulturnog i političkog konteksta, patologizirajući ih i racionalizirajući, gdje su postavljene u funkciju alata za olakšavanje intelektualnog razvoja i samodiscipliniranja.

Takvi programi provode se intervencijski, nesustavno i odvojeno od akademskog razvoja pa je zapostavljeno i osposobljavanje odgojno-obrazovnih djelatnika i djelatnica za adekvatno uključivanje emocionalne inteligencije u poučavanje, odnosno usvajanje skupa emocionalnih kompetencija potrebnih u poučavanju učenika i učenica upravljanju emocijama o kojima govore Chabot i Chabot (2009). Istovremeno, s obzirom na to da se emocionalnim kompetencijama pristupa kao alatima za olakšavanje kognitivnog razvoja, te da i dalje dominiraju izrazito kognitivistički pristupi emocijama, isključena je vrijednosna komponenta i odgojna dimenzija emocija. Posljedica kognitivističkog pristupa emocijama je da u promišljanju i osmišljavanju emocionalnog razvoja izostaje analiza socijalizacijske uloge odgojno-obrazovnih ustanova u posredovanju vrijednosti kroz nastavne sadržaje, odnose nastavnika/ca i studenata/ica ili učitelja/ica i učenika/ica povezanih s vrijednostima i usvojenim kulturnim normama izražavanja emocija.

Upravo feministička pedagogija pruža uvid u društveno-kulturni kontekst nastajanja i izražavanja emocija neodvojivih od normi i pravila te nejednakih odnosa moći koji se ogledaju u društvenim ulogama dodijeljenim na temelju spola. Različiti skupovi karakteristika koriste se u opisivanju žena i muškaraca. James (1989) govori kako su muškarci prema tim atribucijama neovisni i učinkoviti u svom ponašanju, dok su žene ekspresivne i brinu za druge, iz čega se izvodi da su muškarci racionalni, a žene suprotno tome emocionalne. Emocionalnim ljudima pristupa se s oprezom jer su nepredvidivi, dakle neučinkoviti, pa se prema tome ženama ne može vjerovati. Dodatno, njihov doprinos društvenoj reprodukciji kroz emocionalni rad kao oblik upravljanja emocijama drugih ljudi je ignoriran.

Polazeći od dihotomije emocija i racia u kojoj se ogleda društveno konstruirana dihotomija muškaraca i žena, preko analize emocija u skrivenim kurikulumima i analize postojećih kurikuluma programa socio-emocionalnog učenja, ovim radom se želi predstaviti feminističku pedagogiju kao radikalnu i transformativnu pedagogiju koja polazeći od kritičke pedagogije razotkriva načine obespravljivanja prvenstveno žena, ali i muškaraca, kroz reproduciranje dominantnih kulturnih vrijednosti u nastavnom procesu. Cilj rada je pokazati kako se spolna obespravljenost reproducira kroz sustav odgoja i obrazovanja na području emocija i predstaviti alternativu dominantnom shvaćanju emocija kao psiholoških, psihijatrijskih ili biofizičkih, suprotnih racionalnom, koje prevladava u dosadašnjim

znanstvenim teorijama i istraživanjima. Feministička pedagogija postojeće pristupe emocionalnom razvoju nadopunjuje pružajući uvide u društveni, kulturni i politički kontekst nastajanja i izražavanja emocija. Svrha ovog rada je, dakle, pokušati doprinijeti postojećim raspravama o socio-emocionalnom učenju, odnosno programima Osobnog i socijalnog razvoja, kroz predstavljanje feminističke pedagogije kao marginalizirane pedagoške misli koja postojeće perspektive emocionalne inteligencije i emocionalnih kompetencija kontekstualizira i nadograđuje razvijajući kritičku emocionalnu pismenost. Znanstvena literatura i istraživanja emocija u nastavnom procesu i općenito u sustavu odgoja i obrazovanja s polazišta feminističke pedagogije na hrvatskom jeziku su izrazito skromna. Ovim radom se, stoga, nastoji doprinijeti i razvoju feminističke pedagogije u Hrvatskoj kroz predstavljanje njenih mnogostrukih teorijskih uvida i reformskih praksi koje su temom rasprava u široj znanstvenoj zajednici, najčešće u radovima autora i autorica engleskog govornog područja.

2. Feministička pedagogija

Da bismo mogli govoriti o emocijama iz perspektive feminističke pedagogije potrebno je prethodno predstaviti obrise i glavna uporišta feminističke pedagogije kao radikalne i transformativne kritičke pedagogije. Feministička pedagogija prema klasifikaciji pravaca znanosti o odgoju König i Zedlera (2001) mogla bi se uvrstiti u kritičku znanost o odgoju jer polazi od kritike obespravljenosti, neravnopravnosti unutar društva i ideologije kao dominantne kulture koja determinira ciljeve odgoja i obrazovanja te postavlja zahtjev za emancipacijom. Ona, stoga, predstavlja nadgradnju kritičke znanosti o odgoju proširujući je pitanjima spola, roda i seksualnosti. Vrclj i Mušanović (2011:81-82) uvodeći u teorijsko-metodološki okvir feminističke pedagogije u Hrvatskoj navode kako: „Paradoksalno, odgoj je i dio problema diskriminacije i dio rješenja oslobođenja žene.“ te nastavljaju s (2011:85): „... feministička pedagogija može biti najšire pozicionirana kao integralna pedagogija koja 'ženskim očima' cjelovito konstruira fenomen odgoja.“. Tako autori definiraju odnos odgoja i žena te opsege analize feminističke pedagogije u odnosu prema klasifikaciji pedagoških grana i disciplina. Ipak, feminističku pedagogiju može se promatrati kao spoj različitih feminističkih pravaca i teorija koje imaju različite implikacije na odgoj i obrazovanje što ukazuje na mnogostrukost i raznovrsnost, to jest različite feminističke pedagogije. Vrclj i Mušanović (2011:87) zato navode kako: „I feminističku pedagogiju, kao i feminističku teoriju čine raznozvučni glasovi, pristupi, reformske ideje i prakse. Upravo je ta otvorenost i raznolikost osnovno obilježje feminističke pedagogije.“.

Odgoj i obrazovanje za slobodu, odnosno pedagogija oslobođenja čiji je najpoznatiji predstavnik Paulo Freire (2002), polazi od koncepta konscijentizacije ili osvješćivanja kao cilja dijaloške metode, nasuprot manipulaciji, na putu prema emancipaciji kao jednoj od temeljnih vrijednosti i zahtjeva reformskih koncepcija konvencionalnog odgoja i obrazovanja. Dakle, osnovna teza ove pedagogije je da se nejednaki odnosi moći u društvu preslikavaju u odgoju i obrazovanju, pri čemu se marginalizirane skupine nastoje osnažiti ravnopravnim dijalogom, to jest osvješćivanjem vlastite pozicije kroz obrazovanje o generativnim temama i zauzimanjem aktivne uloge u odgojno-obrazovnom procesu gdje nastavnik/ica nije nadređen/a u procesu spoznavanja.

Jedan dio teoretičarki feminističkih pedagogija inspiriranih Freirovim radom, među kojima je hooks¹ (1994), feminističku pedagogiju razvijaju u smjeru progresivne i angažirane

¹ bell hooks je pseudonim pod kojim piše teoretičarka Gloria Jean Watkins. Pseudonim je ime njene bake te ga uvijek piše malim početnim slovima kako bi pažnju usmjerila na njen rad, a ne na samu sebe ([URL3](#)).

pedagogije te holističkog obrazovanja usmjerenog dobrobiti i samoaktualizaciji svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. Takva feministička pedagogija je intersekcionalna što znači da uz generativne teme klasne i rasne obespravljenosti u obrazovanju o kojima Freire govori, otvara i pitanja vezana uz spolnu obespravljenost, rodnu neravnopravnost i nemogućnost samoaktualizacije s jedne strane nastavnika/ca, a s druge učenika/ca. Objasnjavajući povezanost feminističke i kritičke pedagogije Vrcelj i Mušanović (2011) govore o usmjerenosti učenja i poučavanja k autonomiji učenika/ca u odgojno-obrazovnom procesu kroz neopterećeno postavljanje pitanja o tome kako promijeniti segregacijska uvjerenja, odnose i prakse s ciljem razvijanja kritičke spoznaje i postizanja osviještenosti.

Govoreći o strujama razvoja feminističke pedagogije, Maher (1987) uz pedagogiju oslobođenja navodi i rodno osjetljivu pedagogiju te zastupa cjelovitu feminističku pedagogiju kao sintezu jednog i drugog pravca kako bi se nadišle njihove manjkavosti: neosjetljivost pedagogije oslobođenja na razlike u privatnoj sferi te izostanak kolektivnog u rodno utemeljenoj pedagogiji. U okviru pedagogije oslobođenja feministički predavači/ce u svom radu mogu afirmirati pozitivne oblike autoriteta u smislu poučavanja o važnosti suradnje i zajedničkog učenja i osnaživanja, dok se u okviru rodno osjetljive pedagogije razmatraju društveno utemeljene razlike između žena i muškaraca u učenju, a koje se očituju u tome da žene uče kroz povezivanje sa sadržajem i kroz kontekstualiziranje, dok muškarci teže analiziranju i isticanju točnog rješenja.

Nešto drugačiju klasifikaciju pravaca feminističke pedagogije nudi Tisdell (1996: 307-312) kada govori o psihološkim, sociološko-strukturalnim i poststrukturalnim pravcima. Psihološki modeli vezani su uz psihoanalitički i liberalni feminizam, tako da polaze od individualne emancipacije, naglašavaju važnost afektivnog uz kognitivno učenje i individualnu konstrukciju znanja, no zanemaruju razlike među ženama i strukturalne izvore obespravljenosti. U sociološko-strukturalne modele ubrajaju se radikalni, marksistički i socijalistički feminizam. Oni uvažavaju strukturalne razlike, pa tako i razlike među ženama, proučavaju društveno-političke mehanizme produkcije znanja i promišljaju autoritete znanja te im je cilj transformacija društva i strukturalna promjena. Poststrukturalni modeli feminističke pedagogije predstavljaju sintezu prethodna dva modela, odnosno, uzimaju u obzir kognitivne i emocionalne komponente učenja, kapacitet individue za djelovanje, psihološke, društvene i političke faktore učenja, odnose moći u nastavnom procesu povezane sa strukturalnim razlikama te suodnos konstrukcije znanja na individualnoj razini s društveno-političkim faktorima konstrukcije službenog znanja i njegove reprodukcije. Unatoč razlikama pojedinih pravaca, Tisdell (1996) navodi kako se svi pravci feminističke pedagogije bave pitanjem

definiranja i postizanja emancipacije, te u većoj ili manjoj mjeri, temama konstrukcije znanja, subjektivnih iskustava, autoriteta i problemima interpretacije i pristupa razlikama povezanih s rodom, rasom, etnicitetom, klasom, psihičkim i mentalnim sposobnostima te seksualnom orijentacijom.

Definirajući predmet feminističke pedagogije, Vrcelj i Mušanović (2011:83) se odmiču od kategorije spola i roda kao dekonstruiranih kategorija te za središnji koncept feminističke pedagogije postavljaju ljudsku seksualnost kao „politički, kulturalni, psiho-socijalni i tjelesno-biološki konstrukt kojim označavamo kontekstualizirani sklop postojanja, samokonstrukcije i samoidentifikacije ljudskih osoba kao rodnih i spolnih bića.“. Giddens (2007) objašnjava razliku pojmova rod i spol, navodeći kako spol označava biološke, a rod psihičke, kulturološke i društvene razlike muškaraca i žena koje su povezane s društveno konstruiranim pojmovima muškosti i ženskosti. Rod se definira i kao „tvorbeni element društvenih odnosa koji se temelje na uočenim razlikama između spolova te kao primarni način označavanja odnosa moći“ (Borić, 2007:72).

Međutim, odmicanje od koncepata spola i roda, nikako ne znači negiranje bioloških i društveno uvjetovanih razlika među spolovima/rodovima ili njihove povezanosti s ljudskom seksualnosti. Ljudska seksualnost jest okosnica feminističke pedagogije, međutim ona je istovremeno povijesno uvjetovana rodnim privilegijama utemeljenima na binarnosti spola. Drugim riječima, postavljanje, korištenje i manipuliranje spolom kao biološkom činjenicom posljedično je dovelo do isključenja žena iz procesa društvenog oblikovanja ljudskog razvoja (Vrcelj, Mušanović, 2011). Proces isključivanja žena iz primarnog definiranja ljudskih potreba terminologijom kritičke pedagogije je proces koji je prethodio i kojim se održava obespravljenost žena, a provodi se kulturnom manipulacijom i kontrolom svijesti kroz temeljne društvene institucije obitelji, obrazovanja, rada, religije i masovne medije (Vrcelj, Mušanović, 2011). Vrcelj i Mušanović (2011:95) normalizaciju obespravljenosti objašnjavaju primjerom: „Ako žena usvaja vrijednosti da je 'dobro i ispravno biti obespravljena' s argumentacijom 'da se to tako u nas radi', dakle, ako se u položaju objekta sustavno poučava obespravljenosti kao normalnom stanju, jednako tako može biti, ne poučavana (objekt), nego, poučavati se (subjekt) kako mijenjati životne okolnosti i stjecati slobodu te živjeti produktivan život.“.

Obespravljenost u sustavu odgoja i obrazovanja očituje se skrivenim kurikulumima koji sadržavaju vrijednosne sklopove i stavove kojima se društveno deevaluiraju ženske karakteristike, ograničava slobodan razvoj žena te negiraju univerzalne ljudske karakteristike i potrebe radi održavanja društveno konstruirane dihotomije muškaraca i žena. Skriveni

kurikulum za Vrcelj i Mušanović (2011:97) je „implicitni 'obrazovni program' kojega se sustavno provodi u školi, a ne može steći javni i demokratski legitimitet jer su njime, i inače obespravljene marginalizirane društvene skupine dodatno onemogućene u stjecanju obrazovanja kao javnog društvenog dobra.“. Dakle, skriveni kurikulum je implicitan jer promiče obespravljenost koja je u suprotnosti s demokratizacijom i osnovnim načelima odgoja i obrazovanja. Govoreći o obuhvatu skrivenog kurikuluma, Mlinarević (2016:15), nadovezujući se na Jukić (2013), navodi kako: „Skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole i kultura škole ogleda se u skrivenom kurikulumu, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, prema roditeljima i lokalnoj zajednici, vrijednostima, stavovima i stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju.“. Haydon (2004, prema Mlinarević, 2016) tu definiciju proširuje te navodi kako osim nastavnih metoda i stilova poučavanja, skriveni kurikulum utječe na nastavni program i nacionalni školski kurikulum jer odabrani sadržaji nastavnog plana i programa izravno ili neizravno odašilju vrijednosti nekog društva ili zajednice. Poimanje skrivenog kurikuluma Bartulović (2013:272) dodatno proširuje, navodeći kako: „Skriveni kurikulum je vrlo širok pojam koji obuhvaća sve socijalizacijske čimbenike i procese koji se zbivaju u školi i zajedno sa službenim kurikulumom čine njenu specifičnu kulturu. Jasna granica između službenog i skrivenog kurikuluma ne postoji; čak i nastavni sadržaji, udžbenici i stil poučavanja pojedinog nastavnika nose u sebi određene implicitne poruke, artikulirani su iz određene vrijednosne pozicije i utječu na stavove učenika o temama koje ne moraju nužno biti predmetom poučavanja.“

Dakle, skriveni kurikulum odražava dominantne kulturne vrijednosti određenog društva koje se preslikavaju u kulturi škole, vrijednosnim sklopovima i stavovima nastavnika i nastavnica, njihovom pristupu i interakcijama s učenicima/ama, sadržaju i ciljevima kurikuluma, nastavnom programu i udžbenicima. Skrivenim kurikulumom se osigurava društvena reprodukcija znanja, vještina i stavova, ali i usvajanje vrijednosti koje učenike i učenice usmjeravaju na preuzimanje određenih društvenih uloga kojima se održavaju postojeći društveni odnosi moći. Usvajanjem sadržaja skrivenog kurikuluma ograničava se slobodan razvoj učenika i učenica, pretpostavljanjem njihovih intelektualnih i emocionalnih razlika, mogućnosti razvoja i interesa na temelju kulturnih interpretacija bioloških razlika.

Prema Baranović, Doolan i Jugović (2010:350) „Istraživanja veze između kurikuluma i roda uglavnom su bila fokusirana na tri ključna problema: 1. način na koji otvoreni ili pisani kurikulum (nastavni programi, udžbenici/čitanke i ostali materijali koji se koriste u nastavi) stvaraju i reproduciraju rodne nejednakosti među učenicima/cama; 2. način na koji struktura i

organizacija nastavnih aktivnosti i svakodnevni život u školi (skriveni kurikulum) reproduciraju rodne nejednakosti, te 3. na rodna obilježja preferencija i postignuća učenika/ca u pojedinim nastavnim predmetima s karakterističnom dihotomizacijom predmeta na 'muške' i 'ženske'.

Postoje dvije glavne vrste analize rodne dimenzije udžbenika prema Baranović (2000): kvantitativna i diskurzivna analiza. Kvantitativne analize su usmjerene na brojčanu zastupljenost žena kao autorica udžbenika, zastupljenost ženskih likova u odabranim književnim djelima, važnim povijesnim događajima i profesionalnim ulogama. Diskurzivne analize ista autorica smatra korisnijim analitičkim alatom koji omogućuje dopiranje do skrivenog kurikuluma preko analize posebnosti „muškog“ i „ženskog“ govora te razlika u komunikaciji nastavnika/ca s učenicima/ama (Baranović, 2000:39).

Analiza udžbenika književnosti za sve razrede osnovne škole i sve razrede gimnazijskog programa koju je provela Baranović (2000) ukazuje da uvodne i teorijske naputke u udžbenicima češće pišu muškarci, dok se ženama prepuštaju didaktičko-metodički napuci. Ista analiza je ukazala na podzastupljenost ženskih likova u priložima, pa i kada su autorice žene, te prisutnost stereotipnih rodnih uloga gdje su žene prikazane kao pasivne i osjećajne, najčešće u ulozi majke, dok su muškarci prikazani kao aktivni i hrabri. Do sličnih nalaza došao je i Bognar (2004) analizom sadržaja udžbenika razredne nastave pri čemu je uočio promicanje nasilja i neravnopravnosti spolova jednim dijelom tekstova, slika i matematičkih zadataka. Analiza udžbenika književnosti za sve razrede osnovne škole koju su provele Baranović, Doolan i Jugović (2010:369) također ukazuje na prisutnost stereotipnih rodnih uloga: „Tradicionalan pristup se može prepoznati u svim analiziranim dimenzijama rodne atribucije ženskih i muških likova: psihosocijalnim osobinama, vrijednostima, profesionalnim i obiteljskim ulogama. Za navedene dimenzije prezentacije ženskih i muških likova u čitankama karakteristično je da učenicima/cama prenose sliku žena kao nježnih, religioznih, odanih i pažljivih osoba koje najčešće obavljaju uslužne poslove (npr. učiteljice, medicinske sestre, kućanice) i čije vrijednosti ponajprije čine djeca i obitelj. Za razliku od njih muškarci su hrabri, razumni, pokazuju osobine vođe, obavljaju poslove vezane uz politiku, vojsku, te zauzimaju više pozicije unutar profesije (liječnici su dok su žene medicinske sestre)“. Ovakvi nalazi su u skladu s opažanjem Mlinarević (2016) o tome da u školama vladaju uvjerenja o ponašanju učenika/ca u skladu sa spolom što implicira razlike unutar društvenog konteksta i postojanje razlike u društvenoj moći.

S obzirom na to da je središnje mjesto odgojno-obrazovnog procesa učionica, odnosno nastavni proces koji je uronjen i proizlazi iz društvenog i kulturnog konteksta, posredovanje

vrijednosti, osim nastavnim materijalima, ne može se promatrati zanemarujući odnose učitelja/ica i učenika/ca, to jest ulogu učitelja/ u socijalizaciji tih vrijednosti. Bartulović (2013:266) stoga navodi kako: „(...) kurikulum obuhvaća i ukupnost razmjene koja se između nastavnika i učenika događa na interakcijsko-komunikacijskoj razini odgojno-obrazovnog procesa, bez obzira na to je li njen sadržaj pokriven udžbenicima ili ne.“.

Interakcijsko-komunikacijsku razinu rodne dimenzije skrivenog kurikuluma Vrcelj i Mušanović (2011:107) objašnjavaju: „Ovaj aspekt prenošenja rodno obojenih vrijednosti skrivenog kurikuluma nije eksplicitan već se prenosi verbalnom i neverbalnom komunikacijom u kojoj se na temelju odnosa moći učitelja/ica u odnosu na učenike/ce komunikacijski narušavaju uvjeti za razvoj osobnosti i povoljna socio-emocionalna klima odnosa“. Bartulović (2013:272) pojašnjava kako: „Nastavnici, zbog duboke kulturološke ukorijenjenosti, često nisu svjesni tih očekivanja; na deklarativnoj razini mogu tvrditi kako rodni identitet učenika ne utječe na njihov odnos, međutim, praksa pokazuje kako je rod varijabla koja znatno utječe na ponašanje sudionika u nastavnom procesu i često biva osnovom za čitav niz različitih diskriminirajućih praksi.“.

Posljedice rodno obojenih očekivanja nastavnika i nastavnica imaju značajne posljedice u odgojno-obrazovnom razvoju učenika i učenica. Vrcelj i Mušanović (2011:110) ističu kako: „Učitelji s učvršćenim spolnim stereotipima odgojno-obrazovnu komunikaciju utemeljuju tako da na specifičan način oblikuju odgojno-obrazovne situacije, biraju odgojno-obrazovne sadržaje, utječu na edukacijske aspiracije učenika različitog spola, postavljaju kriterije školskih postignuća, interpretiraju učenička ponašanja i dr.“. Bartulović (2013:273) navodi kako analize diskursa u nastavnom procesu pokazuju rodnu dimenziju kvalitete odnosa učitelja/ica s učenicima i učenicama: „Naime, djevojčice se opisuje kao mirne, poslušne, usmjerene na izvršavanje zadataka, podložne autoritetu, samokritične i posvećene ispunjavanju obrazovnih očekivanja, zbog čega im učitelji poklanjaju manje pažnje nego dječacima koji su nemirni, imaju problema s ponašanjem i koncentracijom i skloniji su prekidanju nastavnog procesa pitanjima i upadicama.“.

Analiza diskursa školske dokumentacije, odnosa učitelja/ica prema učenicima/ama i udžbenika Drglin i Vendramin (1993) ukazuje na rodno obojenu percepciju učenika i učenica te na dvostruka mjerila učitelja/ica u kažnjavanju i nagrađivanju ovisno o spolu. Autorice naglašavaju važnost školske dokumentacije u normalizaciji rodno obojenih skrivenih kurikuluma, to jest rodno obojene pedagoške prakse. Učitelji/ce smatraju da učenici/e očekuju da se prema njima odnosi različito s obzirom na spol, da je za njih najbolje da se ponašaju u skladu s „prirodnim“ karakteristikama, da više vole učitelje od učiteljica i da su dječaci

kritičniji, pa ih više vole poučavati. Dakle, polazeći od stereotipnih rodni uloga koje su za učitelje/ice biološke razlike dječaka i djevojčica, različito se percipira i odnosi prema učenicima/ama. Dječake se percipira kao „prirodno“ nestašne što se reflektira u blažim kriterijima kažnjavanja, dok se za djevojčice navodi promiskuitetno ponašanje kao simptom problematičnog ponašanja. S druge strane, rodna očekivanja učitelja/ica autorice su uočile i u dodjeljivanju zadataka pri čemu učenici obavljaju više fizičke, a učenice više estetske, dekorativne poslove.

Istraživanja rodne dimenzije skrivenog kurikulumu ukazuju na prisutnost stereotipnih rodni uloga u udžbenicima te kao bitnu odrednicu kvalitete odnosa učitelja/ica koja se očituje u različitoj percepciji učenika i učenica, njihovom „prirodnom“ ponašanju čime se potencijalno utječe na njihove obrazovne aspiracije i preuzimanje određenih društvenih uloga. Prisutnost stereotipnih rodni uloga ukazuje na određene vrijednosne stavove, stoga i na značaj skrivenog rodni kurikulumu u socijalizaciji određenih društvenih normi i kulturnih pravila, odnosno odgoju učenika i učenica i njihovog oblikovanja kao spolnih i rodni bića.

Vrcelj i Mušanović (2011) zato ljudsku seksualnost, kao predmet feminističke pedagogije, vežu uz odgoj. Odgoj definiraju kao usmjereni razvoj čovjeka određen društvenom i kulturnom sredinom, to jest predstavlja odgovor društva na činjenicu odgoja, kako bi se osigurao prijenos znanja, vještina i vrijednosti. Međutim, kao temeljnu pretpostavku odgoja podrazumijevaju svijest čovjeka i zadovoljenje njegovih potreba na „ljudski način“ (Vrcelj i Mušanović, 2011:92). S obzirom na to da su ljudske potrebe i muške i ženske, pri čemu je „žensko načelo“ u definiranju ljudskih potreba isključeno, ulogu odgoja vide kao ključnu za feminističku pedagogiju i razumijevanje emancipacije žena (Vrcelj i Mušanović, 2011:92).

Dakle, feministička pedagogija je mnogostruka i fragmentarna znanstvena disciplina koja uporište ima u kritičkoj teoriji i kritičkoj znanosti o odgoju. U promišljanju i analizi odgoja i obrazovanja naslanja se na koncepte kritičke teorije kao što je skriveni kurikulum, no prije svega na kritičku teoriju Paola Freirea u njegovoj terminologiji i metodologiji. Feministička pedagogija usmjerena je dijalogu kao metodi osvještavanja o postojećoj spolnoj i rodnoj obespravljenosti pri čemu joj je cilj razumijevanje emancipacije žena. Pritom propitkuje postojeće mehanizme konstrukcije znanja, uvažava subjektivna iskustva, promišlja ispravne oblike uspostavljanja autoriteta i njihov odnos prema moći te razlike povezane s rodom, rasom, etnicitetom, klasom i seksualnom orijentacijom.

3. Emocije i racio

Biološke razlike muškaraca i žena osnova su društvenih i kulturnih interpretacija iz kojih su izvedena različita društvena očekivanja, odnosno rodne uloge. Tako su prenaplašene biološke razlike između žena i muškaraca, zanemarene sličnosti te su stereotipne karakteristike žena manje društveno vrednovane na temelju čega im je dodijeljen niži društveni status. Baranović, Doolan i Jugović (2010:359) navode kako: „Pritom pod stereotipima podrazumijevamo skup osobina ili vjerovanja o tipičnim osobinama grupe ljudi, npr. žene su nježne, osjećajne, plačljive i sklone primanju pomoći/nesamostalne, dok su muškarci agresivni, snažni, samostalni/nezavisni i ne pokazuju emocije.“. Jukić (2013:550) ukazuje na društvenu ukorijenjenost stereotipa: „U suvremenom društvu još se uvijek uz rodne uloge žena i muškaraca vezuju određene osobine, vrijednosti i ponašanja za koje se smatra da su svojstveni određenom spolu. Tako se ženama pridaju osobine emocionalnosti, nesamostalnosti, brige za druge, nesigurnosti, ovisnosti o drugima, pasivnosti, dok se uz muškarce vezuje hrabrost, snaga, samostalnost, racionalnost, aktivnost, javno djelovanje i sl.“.

S obzirom na društveno obespravljivanje i negiranje vrijednosti na temelju spola, Richardson (1988, prema Jukić, 2013) je analizirala opozicijske vrijednosne dualizme koji pretpostavljaju inferiornost žena i opravdavaju njihovu podčinjenost. Neke od društveno poželjnih osobina žena koje navodi su: ne voli znanost i matematiku, nelogična, nije ambiciozna, ne kompetitivna je, emotivna, lako plače, pokazuje osjećaje, subjektivna, neagresivna i ovisna. Suprotno tome, neka društvena očekivanja od muškaraca su: voli znanost i matematiku, logičan, ambiciozan, kompetitivan, neemotivan, skriva osjećaje, nikada ne plače, objektivan, agresivan i neovisan.

Ova rodno utemeljena dihotomija ljudskog bića na emocije i racio, pri čemu su emocije karakteristika žena, a racio temeljna odrednica muškaraca, odredila je i razvoj znanosti kao muškog racionalnog područja iz kojeg su žene bile isključene. Boler (2017), stoga, navodi kako su u rijetkim trenucima prepoznavanja emocija unutar zapadnih kulturnih i intelektualnih povijesti, emocije patologizirane, predstavljene kao problem koji treba riješiti i prepreka idealu racionalnosti. Kao primjer patologiziranja emocija navodi histeriju² koja je u medicinskom rječniku svojevremeno shvaćena kao ženska živčana bolest neusklađenosti naravi, pojačanoj razdražljivosti, osjetljivosti i nedostatku samosavlđavanja izazvanim školovanjem žena koje razdire maternicu čime ona pluta tijelom žene.

² Hysteria (grè) med. maternica, posteljica, plodnica ([URL4](#)).

Analizirajući povijest različitih pristupa emocijama, Blažević (2015:390) navodi: „Premda je još Aristotel zagovarao tezu o nedjeljivosti kognitivne i afektivne domene, zapadna je filozofija od Augustina nadalje počela sve intenzivnije propagirati ontološku dihotomiju razum vs. osjećaji.“. Odraž takvih društvenih uvjerenja je i Descartesova misao o dualnosti tijela i uma te klasifikacija emocija kao percepcija bioloških procesa koja je determinirala promišljanje u znanosti a istovremeno i utjecala na oblikovanje sustava odgoja i obrazovanja. Boler (2017) percipirajući tihu prisutnost emocija u znanosti i akademiji navodi kako isključenost emocija iz filozofije i znanosti nije slučajnost, već dio tradicije razdvajanja emocija od racija. Binarnost „istine“ i racija s jedne strane te subjektivnosti i emocija s druge ne vidi kao neutralnu jer su emocijama pridana negativna značenja kao i ženama.

Neutemeljenost lažne dihotomije racija i emocija razotkrila su mnogobrojna kasnija neurobiološka istraživanja. Taylor (1996), stoga, ukazuje na integriranost fizioloških procesa kognicije i emocija navodeći kako su emocije inherentno kognitivne te da nema racionalnosti bez emocija. Emocije usmjeravaju mišljenje, anticipiraju potrebe i pripremaju za djelovanje.

Istraživanja povezanosti emocija i racija unutar psihologije započela su s razvojem teorije višestrukih inteligencija Roberta Sternberga na temelju koje su Salovey i Mayer 1990 razvili koncept emocionalne inteligencije (Chabot i Chabot, 2009; Mayer i Salovey, 1999). Emocionalnu inteligenciju Mayer i Salovey (1999:28) naknadno su precizirali kao: „sposobnost preciznog uočavanja, procjene i točnog izražavanja emocija; sposobnost pristupa i/ili priziva osjećaja kad oni olakšavaju razmišljanje; sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih spoznaja, te sposobnost regulacije emocija u svrhu pomaganja emocionalnom i intelektualnom razvitku.“. Emocionalna inteligencija pretpostavlja 4 dimenzije sposobnosti rangiranih prema složenosti i očekivanoj razvojnoj fazi njihova usvajanja. Mayer i Salovey (1999:29) tako navode dimenzije:

1. percepcija, ocjena i izražavanje emocija,
2. emocionalne olakšice mišljenju,
3. razumijevanje i raščlamba emocija; korištenje emocionalnog znanja i
4. reflektivna regulacija emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvitka.

Prva dimenzija u ranijim razvojnim fazama obuhvaća sposobnost identifikacije emocija u vlastitim tjelesnim stanjima, osjećajima i mislima, zatim se razvijaju sposobnost identifikacije emocija u drugih ljudi, oblika, umjetničkih radova i to pomoću jezika, zvukova, izgleda i ponašanja i sposobnost preciznog izražavanja emocija te izražavanja potreba vezanih uz te osjećaje, a u kasnijim razvojnim fazama pretpostavlja razvijenu sposobnost razlikovanja

između preciznog i nepreciznog ili iskrenog i prijetvornog izražavanja emocija (Salovey i Mayer, 1999:28-30).

Emocionalne olakšice razmišljanju započinju emocionalno usmjerenim mišljenjem kroz usmjeravanje pozornosti na važne informacije na koje se nadograđuje prizivanje emocija kao pomoći u prosudbi i pamćenju osjećaja, potom se razvija spektar različitih emocionalnih raspoloženja i njima obojenih perspektiva koji potiče da se u obzir uzimaju raznovrsna stajališta, dok najsloženiju emocionalnu olakšicu razmišljanju po ovom modelu predstavljaju specifični pristupi rješavanja problema potaknuti emocionalnim stanjima (Salovey i Mayer, 1999:29-31).

Emocionalno znanje obuhvaća sposobnost prepoznavanja emocija i odnosa između riječi i emocija, sposobnost tumačenja značenja koje emocije prenose s obzirom na odnose, sposobnost razumijevanja složenih osjećaja i u kasnijim razvojnim fazama sposobnost prepoznavanja vjerojatnih prijelaza između emocija (Salovey i Mayer, 1999:29-32).

Refleksivna regulacija emocija kao najsloženija dimenzija emocionalne inteligencije odnosi se na sposobnost da se ostane otvoren ugodnim i neugodnim osjećajima, sposobnost refleksivnog uključivanja ili isključivanja iz emocija ovisno o procjeni njihove korisnosti, sposobnost refleksivnog praćenja emocija u odnosu na sebe i druge te sposobnost upravljanja emocijama u sebi i drugima ublažavanjem negativnih i pojačanjem ugodnih, a da se ne umanjí ili prenapregne informacija koju one prenose (Salovey i Mayer, 1999:29-33).

Istovremeno Saarni (1999:62) govori o emocionalnim kompetencijama koje definira kao: „demonstracija samodjelotvornosti u društvenim transakcijama koje izazivaju emocije“. Umijeća koja Saarni (1999:73-82) podvodi pod emocionalne kompetencije su:

1. osviještenost vlastitih emocionalnih stanja, uključujući višestruke emocije i svijest o tome da se zbog selektivne pažnje ne mora biti svjestan vlastitih osjećaja,
2. sposobnost uočavanja tuđih emocija i to na temelju situacijskih ili izražajnih signala koji posjeduju stanoviti stupanj kulturološkog konsenzusa glede njihova emocionalnog značenja,
3. sposobnost uporabe vokabulara emocija i izraza dostupnog u nečijoj kulturi te sposobnost usvajanja kulturalnih scenarija koji povezuju emociju s društvenim ulogama,
4. sposobnost za uživljavanje i suosjećanje s tuđim emocionalnim iskustvima,
5. sposobnost shvaćanja da unutarne emocionalno stanje ne mora nužno odgovarati vanjskom izrazu i sposobnost razumijevanja da nečije emocionalno-izražajno

ponašanje možda utječe na drugo te sposobnost da se to uzme u obzir u vlastitim samo-prezentacijskim strategijama,

6. sposobnost prilagodbenog nadzora nad zazorljivim ili neugodnim osjećajima uporabom samoregulatornih strategija koje pojačavaju intenzitet ili vremensko trajanje takvih emocionalnih stanja,
7. svijest da su ustroj ili priroda odnosa djelomice određeni kvalitetom emocionalne komunikacije unutar odnosa i
8. sposobnost emocionalne samodjelotvornosti: pojedinac smatra da se osjeća kako se želi osjećati.

Međutim, iako istraživanje i definiranje emocionalne inteligencije i emocionalne kompetencije predstavlja nov pristup emocijama koji se odmiče od binarnosti emocija i racija izjednačenog s kognicijom, a Saarni (1999) prepoznaje da su emocionalne reakcije kontekstualno ukorijenjene u društvenom značenju i neodvojive od kulturnog konteksta, oba pristupa u svojim glavnim postavkama zanemaruju širi društveno kulturni kontekst, odnosno vrijednosno opozicijski aspekt razvijanja emocionalne inteligencije i kompetencija.

U kontekstu analize povijesti znanstvenog pristupa emocijama koje odražava samokontrolu emocija, Boler (1999) navodi kako koncept emocionalne inteligencije priziva autoritet kognitivnih znanosti koji s novijim otkrićima potiče preispitivanje binarne opozicije kognicije i emocija te, stoga, potiče i javnu raspravu o emocijama. Ipak, kao glavnu kritiku različitim koncepcijama emocionalne inteligencije navodi pretjerani individualizam u kojem nisu objašnjeni načini na koje ljudi usvajaju različita pravila upravljanja emocionalnim ponašanjem ovisno o njihovom rodnom, rasnom, društvenom i klasnom statusu. Ista autorica navodi (1999:63) kako je rod snažno ignoriran: „Žene su povijesno okarakterizirane kao prirodno brižne i empatične, ali u novom diskursu o emocionalnoj inteligenciji ne spominje se ženska 'prirodna' i historijska povezanost s emocijama. Mogućnost da bi žene mogle biti nadmoćne u emocionalnoj inteligenciji nije dio suvremenih rasprava.“.

Osim izostanka kulturne analize, sve povezanosti roda i emocija su izbrisane pa tako i kulturne razlike i s njima povezane društvene hijerarhije koje uvjetuju posebnosti emocionalnih reakcija. Ono što je naglašeno je individualni izbor kao sposobnost samostalnog upravljanja ponašanjem i kontrolom vlastitih emocija. Tako se konceptom emocionalne inteligencije i emocionalnih kompetencija nastavlja s teoretiziranjem emocija kao privatnih i prirodnih, smještenih u pojedincu, a ne društveno konstruiranih, što podržava dominantni diskurs racionalnosti i isključivanja žena iz javne sfere na temelju njihove emocionalnosti i, stoga, iracionalnosti. U suvremenoj znanstvenoj raspravi o emocionalnoj inteligenciji brišu se

rodne i kulturne razlike kroz diskurs o univerzalnim i biološki utemeljenim emocijama što i dalje odražava sliku idealnog čovjeka, muškarca kao onog koji kontrolira vlastite emocije racionalnim izborom i dominantnim neokorteksom (Boler, 1999).

Nastavljanje tradicije dihotomije racija i emocija vidljiva je i u razvoju emocionalne pedagogije Chabota i Chabota (2009) kao novog pristupa usmjerenog na emocije koji polazi od pretpostavke da osjećaji prethode procesu učenja. Neupitan je doprinos autora u rasvjetljavanju odnosa emocija i kognitivnih procesa preko ukazivanja na oblike povezanosti i učinke emocija na pažnju, percepciju, radno pamćenje, prosudbu i zaključivanje. No, u izvođenju pedagoških implikacija iz neurobioloških i psiholoških nalaza na strategije poučavanja i učenja, zanemarivanjem kulturnog konteksta, zanemaruju i vrijednosni aspekt emocija, u potpunosti im kognitivistički pristupajući.

Polazeći od neurobioloških specifičnosti Chabot i Chabot (2009:22) izvode podjelu na racionalni i emocionalni mozak koje definiraju na način: „Racionalni mozak pokazuje, kao što mu ime govori, da je racionalan i logički. On funkcionira sustavno i strukturirano. Poznaje govor i može verbalno komunicirati.(...) Emocionalni mozak je potpuno iracionalan, impulzivan i djeluje spontano. Čim ga nešto uznemiri, ugrozi, zasmeta ili razdraži on reagira ne analizirajući ili ne razmatrajući pojedinih situacije.(...) emocionalnim mozgom upravljaju njegove potrebe i poticaji.“. Ovakva podjela mozga na emocionalni i racionalni u suprotnosti je s navodom Taylora (1996) gdje su emocije ključne u definiranju prioriteta i stoga determiniraju potrebe i vjerovanja, a ne automatizirane biološke reakcije na impulse u okolini.

Prema Blažević (2015:393): „Osim toga, suvremena se historija emocija unisono kritički razračunava s tzv. hidrauličkim modelom emocija u korist 'kognitivne teorije', koja emocije povezuje sa spoznajnim kapacitetima i sociokulturno uvjetovanim vrijednosnim sustavima pojedinca i grupa. Sukladno tomu historija emocija konceptualizira odnos između osjećaja i njihove izvanjske manifestacije kao rekurzivna, tvrdeći da se svako emocionalno očitovanje istodobno zbiva na unutarnjoj, tjelesnoj, i izvanjskoj, društveno-kulturnoj razini.“.

Koncepcije emocija tako ostaju vezane za dominantne diskurse patologizacije, racionalnosti i religioznog shvaćanja kanaliziranja strasti na prihvatljiv način, koji determiniraju obrazovne vrijednosti i prakse, pri čemu je odgojni cilj prilagodba dječje osobnosti i emocija stresu koji proizlazi iz društvenih konflikata pod imperativom normalnog, zdravog i prirodnog razvoja, nasuprot shvaćanja emocija kao kulturno uvjetovanih, kolektivnih i međudnosnih te neodvojivo vezanih za racio (Boler, 1999).

Rodno uvjetovana dihotomija muškaraca i žena povezana s pretpostavljenim vrijednosnim opozicijama i stereotipnim rodnim ulogama isprepletana je s dihotomijom racija

i emocija koja je obilježila razvoj znanosti. Unatoč neurobiološkim i psihološkim istraživanjima krajem 20. stoljeća, ustaljene percepcije superiornosti racija izjednačenog s intelektualnim razvojem dominiraju i u novijim pedagoškim promišljanjima koja emocije postavljaju u funkciju kognitivnog razvoja. Emocije se promatraju izolirano od šireg društveno-kulturnog te političkog konteksta čime je zanemaren vrijednosni i iskustveni aspekt razumijevanja emocionalnog razvoja.

4. Skriveni kurikulum i emocije

Skriveni kurikulum emocija unutar znanstvenih disciplina i sustava odgoja i obrazovanja je prostor obespravljivanja žena, ali i muškaraca, na temelju binarnosti racija i emocija, muških i ženskih opozicijskih vrijednosti. U odgojno-obrazovnoj praksi zanemaruje se emocionalna podloga racionalnog razlučivanja, prenaglašava se emocionalnost žena, a negira emocionalnost muškaraca. Emocije su u narativima obrazovnih povijesti uvelike nevidljive zbog dominantnih metodologija koje nisu obuhvaćale žensko iskustvo ili svakodnevicu emocionalnih interakcija studenata/tica međusobno i njihovih interakcija s nastavnikom/com u učionici (Boler, 1999). Emocije su unutar sustava odgoja i obrazovanja prostor nepriznatog rada i niskostatusnog znanja, dekontekstualizirane i zanemarene, prostori nad kojima se na temelju roda, odnosno stereotipnih rodnih uloga provodi društvena kontrola te discipliniraju moralne vrijednosti i ponašanja mladih ljudi.

Socijalizaciju razlika u emocionalnosti Hochschild (1979) naziva pravilima osjećanja (= *feeling rules*). Pod pravilima osjećanja podrazumijeva često skrivene društvene upute kojima se usmjerava osobe kako se u određenoj situaciji trebaju osjećati. Iako navodi kako postoje određena pravila koja su gotovo univerzalna, pravila osjećanja o kojima govori proizlaze iz pripadnosti određenoj društvenoj grupi. Kako bi ih oslikala, kao promjenu pravila osjećanja kod muškaraca navodi plakanje, naspram neustrašivosti, a kod žena izražavanje ljutnje bez sankcija u većem broju situacija. Boler (1999:31) povezano s tim tvrdi: „Premda se društvena kontrola provodi nad emocijama svih sudionika i sudionica odgojno-obrazovnog procesa - učitelj(ic)a, studenata/ica i učenika/ca, diskurs o emocijama u obrazovanju je uvijek prisutan u relaciji prema ženama“ Emocije su, dakle, prostori društvene kontrole koji se razlikuju s obzirom na rod, no prvenstveno deprivilegirajući žene kao emotivne, subjektivne i nelogične. Kako Boler (1999:43) navodi: „Žene su obilježene kao repozitoriji iracionalnosti: One moraju utjelovljivati iracionalnost (uloga brižne odgajateljice i utjelovljenje strasti), dok su istovremeno odgovorne za uklanjanje iracionalnosti kod djece kako bi ih civilizirale.“. Paradoks stereotipne ženske uloge na primjeru učiteljica seže i dalje tako da prema Boler (1999:41): „Žene ne samo da sudjeluju u strategijama individualizacije, zahtijevajući samokontrolu kod djece, već sudjeluju u vlastitom obespravljivanju kroz promicanje kontrole emocija i rodnih pravila izražavanja emocija.“.

Osnova isključivanja emocija iz službenog kurikuluma, zanemarenosti, patologizacije i individualizacije je dakle stereotipna rodna uloga žena koja je istovremeno i osnova isključivanja žena iz znanosti i obrazovanja, vidljiva u diferenciranim, domaćinstvima

usmjerenim kurikulumima u ženskim školama i tek naknadnim otvaranjem visokoobrazovnih ustanova obrazovanju žena.

Vrcelj i Mušanović (2011:78) deprivilegiranje žena vide u tome da: „Žene su tako prvenstveno shvaćene kao specifična grupa, suštinski određena porodičnom, tj. obiteljskom situacijom i reproduktivnom ulogom te je 'etika brige' njihovo suštinsko obilježje. Te osobine se koriste kao uobičajeni argument za opravdanje teškoća njihove profesionalne integracije, a sukladno tome i slabije plaće. Slabija plaća je poruka da žene nisu hraniteljice obitelji te da im je manji iznos dovoljan.“. Jukić (2013:543) na tragu obilježenosti i rodne stereotipizacije učiteljica govori kako: „Opće je raširena pretpostavka da učiteljice imaju drugačiji ('mekši') pristup odgoju od učitelja, da su žene osjećajnije, toplije, suosjećajnije, strpljivije u odnosu prema djeci, sklonije kooperativnom ponašanju i dogovarajućem rješavanju sukoba...“. Usvojenost stereotipnih rodnih uloga kod budućih učiteljica istražili su Vrcelj i Mušanović (2011) pri čemu su utvrdili da buduće učiteljice imaju razvijene tradicionalne rodne stereotipe. S obzirom na trend feminizacije učiteljske profesije, autori pretpostavljaju da će se tako usvojene rodne uloge odraziti u socijalizaciji djece.

Mlinarević (2016) navodi kako učitelji/ce često nisu svjesni/e odgojnih vrijednosti i normi koje prenose učenicima/ama jer su i sami/e socijalizirali/e vrijednosti i norme kulture u kojoj žive. Ipak, Vrcelj i Mušanović (2011:80) problematiziraju takvo stanje: „Feminizirano područje odgoja i obrazovanja područje je (snažne) (re)produkcije spolnih stereotipa i važnim se postavljaju teorijsko-metodološka pitanja oko modela obrazovanja (učiteljica) radi suzbijanja i/ili eliminiranja 'dvosmjernih' spolnih stereotipa. Jedan od mogućih modela je model kritičkog praktičara za koji se vjeruje da je najdjelotvorniji u kreiranju obrazovnih okruženja koja neće biti opresivna spram djevojčica ili dječaka. Model kritičkog praktičara nudi takva znanja i vještine koje repositioniraju učiteljice određujući ih osobama koje doprinose društvenoj promjeni: obrazovanje se shvaća kao iskustvo slobode.“.

Međutim, iako je osnovana kritika usvojenosti i prenošenja tradicionalnih rodnih uloga učiteljica na učenice i učenike, pretjerana je generalizacija o učiteljicama govoriti kao potpuno homogenoj skupini. Osjećajnost žena, prepoznavanje, izražavanje, regulacija i razumijevanje osjećaja kod žena kao društvene grupe nije univerzalno. Ono ovisi i o pripadnosti drugim društvenim grupama povezanih s rasom, klasom, seksualnom orijentacijom, osobnim iskustvima te o individualnim karakteristikama pojedine žene. S druge strane, suosjećajnost, mirno rješavanje sukoba, empatija i suradnički oblici rada kao stereotipne karakteristike ženskog pristupa poučavanju uvelike se preklapaju s emocionalnim kompetencijama u poučavanju koje navode Chabot i Chabot (2009:27): „Glavne kategorije

emocionalne kompetencije potrebne u poučavanju su komunikacija, motivacija, prilagodljivost i upravljanje sobom. Kategoriju komunikacije čine: mogućnost čitanja neverbalnih znakova, karizma, jasnoća misli, mogućnost slušanja, empatija, entuzijizam, smisao za humor, poticajnost i suosjećajnost. Motivaciju: ljubav za posao, vjerodostojnost, discipliniranost, dostupnost, uključenost, timski duh, potiče povjerenje, zanimanje, predanost. Prilagodljivost: prilagodba, susretljivost, predvodnik, kreativnost, taktičnost, uljudnost, fleksibilnost, otvorenost uma, strateško ponašanje. Upravljanje sobom: mirnoća, usmjerenost, samopouzdanje, kontrola, optimizam, strpljivost, ustrajnost, pozitivan stav i smirenost.“.

Stoga Jukić (2013) kritizirajući sustavnu zanemarenost razvoja afektivne sfere ličnosti i socijalnih kompetencija tvrdi kako dominirajuća uloga učiteljica ima svoje prednosti. Autorica tvrdnju argumentira nerazvijenosti emocionalne inteligencije kod djece kao problema suvremene pedagogije gdje razvijena osjećajnost postavlja žene na mjesto prirodnih nositeljica emocionalnog odgoja. Iako bi se moglo zaključiti da etika brige prisutna u skrivenom kurikulumu učiteljica nadomješta zanemarenost emocionalnog razvoja u sustavu odgoja i obrazovanja, s obzirom na njenu utemeljenost u majčinstvu, lišava učiteljice mogućnosti nadilaženja obespravljenosti s nametnutim, a nepriznatim i neplaćenim emocionalnim radom.

Pod emocionalnim radom, Hochschild (1979) podrazumijeva pokušaj promjene u stupnju i kvaliteti emocije i osjećaja te navodi dva tipa emocionalnog rada: prizivanje i supresiju. Ista autorica govori o različitim tehnikama emocionalnog rada: kognitivnim, tjelesnim i ekspresivnim. Kognitivna tehnika se odnosi na pokušaj promjene percepcije u svrhu promjene osjećaja povezanih s njom. Tjelesna se odnosi na pokušaj promjene fizioloških simptoma emocije, a ekspresivna se odnosi na pokušaj promjene izražavanja emocije kako bi se promijenio unutarnji osjećaj. Oakley (1974, prema James, 1989) naglašava da, iako sav emocionalni rad ne obavljaju žene, izgrađen je na sposobnostima koje one uče „dugim pripravnštvom“.

Za James (1989) kontradikcije emocija na poslu i emocionalnih radnika/ca u javnoj domeni proizlaze iz binarnosti emocija i racia gdje se emocije ne uklapaju u radne vrijednosti organiziranja, predvidljivosti i efikasnosti jer su percipirane kao iracionalne, privatne i stoga ženski posao koji ne zahtijeva vještine. Te kontradikcije znače da iako se žene može zaposliti na temelju njihovih vještina s osjećajima drugih ljudi, istovremeno im te vještine nisu priznate. Kao suprotnost tome navodi plaćeni rad, najčešće muškaraca koji se godinama obrazuju kako bi naučili upravljati emocijama u sklopu rada kojeg obavljaju. Kao primjer navodi psihijatre čiji je rad u kontroliranju emocija prestižan, dok je ogromna količina najviše

ženskog emocionalnog rada neprepoznata, nezabilježena i nisko plaćena. To je istovremeno rezultat, ali i doprinosi rodnoj podjeli rada u kojoj su ženske vještine i rad podcijenjeni jer su ženski, a ne muški.

Zbog toga što je emocionalni rad percipiran kao prirodan, neprofesionalan ženski rad, zato što je neplaćen i prikriven privatnošću obitelji gdje se najviše obavlja, značaj njegovog doprinosa i vrijednost u društvenoj reprodukciji je ignoriran. James (1989) emocionalni rad kao oblik rada s osjećajima drugih ljudi definira kao društveni proces kojem je regulacija emocija glavna komponenta. Emocionalni rad ne postoji odvojen od uvjeta unutar kojih se obavlja, već upravo okolnosti utječu na njegov sadržaj i formu, pa s obzirom da rad na regulaciji emocija započinje u privatnosti doma, oblikovan je odgovornosti i statusom brige.

Emocionalni rad dakle ne može počivati na etici brige koju su učiteljice razvile s preuzimanjem tradicionalnih ženskih uloga kroz vlastitu socijalizaciju niti ih on u potpunosti osposobljava za adekvatan emocionalan rad kakav je potreban unutar sustava odgoja i obrazovanja kao prostora oslobođenja i emancipacije. Nadalje, s obzirom na usvojenost stereotipnih rodni uloga kod učiteljica koje su na poziciji autoriteta u nastavnom procesu, postavlja se pitanje sadržaja i forme emocionalnog rada kojeg obavljaju, odnosno prenošenja stereotipnih uloga i s njima povezanih opozicijskih vrijednosti koje usmjeravaju načine discipliniranja emocija i načina njihove regulacije s obzirom na spol.

Ipak, Boler (1999:15) navodi: „U obrazovanju, na primjer, afektivna produkcija se odvija i u najsterilnijim i racionalnijim učionicama.“. U praksi i muškarci i žene reguliraju i potiskuju emocije. Potiskivanje emocija koje emocionalni rad podrazumijeva ne znači da su emocije nestale. Iako se emocije percipiraju kao iracionalne, upravljanje emocijama zahtijeva predviđanje, planiranje i vremensko organiziranje te rješavanje problema, stoga i fleksibilnost u odgovaranju na različite okolnosti i različite potrebe ljudi koje ne mogu biti rutinizirane kao oblici fizičkog rada (James, 1989). Gillies (2011:193) zato tvrdi: „Premda učitelji mogu prepoznati važnost širih problema i iskustava, njihov kapacitet da smisljeno adresiraju ta iskustva i emocije koje ona izazivaju je ograničeno njihovom ulogom i statusom u tradicionalnom obrazovnom sustavu i nedostatkom relevantnog obrazovanja. Središnje mjesto dodijeljeno ocjenjivanju ispravnog i pogrešnog u učionici ostavlja malo prostora za učitelje da se angažiraju u provedbi alternativnih moralnih okvira kojima bi se mogli strukturirati životi mladih ljudi bez patologiziranja i pogrešnog tumačenja.“.

Dodaj i Sesar (2016) analizirale su odnos kulture i emocija te, na temelju istraživanja koja su obuhvatile, zaključile da postoji osnovana sumnja u univerzalnost emocija. Autorice smatraju da je uz biološku osnovu za razumijevanje emocija potrebno razmotriti društveni i

kulturni kontekst koji oblikuje specifičnosti prepoznavanja, regulacije i izražavanja emocija ovisno o grupnoj pripadnosti i jačini kulturnih normi. Antropološke studije kroskulturalnih varijacija emocionalnosti pripisanih ženama i muškarcima problematiziraju kulturne pretpostavke ženske emocionalnosti. Primjer takve studije je istraživanje Rawe u Novoj Gvineji gdje su jednaka očekivanja od žena i muškaraca po pitanju emocionalnog izražavanja (Dalton, 2001, prema Lutz, 2002). Ti etnografski slučajevi pokazuju kako postoje različita pravila osjećanja u različitim kulturama, odnosno da ona nisu univerzalna. Također, ukazuju i na kulturnu konstruiranost binarnosti altruizma i osobnog interesa, odnosno empatije i racionalnosti. Povezivanje altruizma s emocijama kao što su empatija, ljubav i briga za drugog, a osobnog interesa s hladnom racionalnosti pokazuje važnost redefiniranja prirode ženskog rada kao ključnog u razotkrivanju štete učinjene dualizmom emocija i racija. Odraž stereotipnih rodnih pravila osjećanja je neprepoznavanje feminističke ljutnje kao odgovora na društveni proces simultane opresije, nadzora i produkcija suprotnih, ne-ljutih stanja (Lutz, 2002).

Prema Deaux i Major (1987, prema McCormick i dr., 2016) rodne norme emocionalno prikladnog i društveno poželjnog ponašanja mogu utjecati na izražavanje emocija i žena i muškaraca. Kada se emocije izražavaju u kontekstu njihovog nadzora i evaluacije, rodne razlike su izraženije što autorice objašnjavaju potrebom za pozitivnom evaluacijom drugih. Stoga, McCormick i suradnice (2016: 215-218) u meta-analizi psiholoških istraživanja navode da rodni stereotipi izražavanja emocija utječu na samoprocjenu emocionalnog iskustva. Također, emocionalno izražavanje je uvjetovano i motivacijom same evaluacije tako da kada se određeno ponašanje potiče, utjecaj roda na izražavanje emocije nestaje. Istovremeno, kada se određeno emocionalno izražavanje prezentira kao „žensko“, iste autorice navode da su muškarci manje, dok su žene više motivirane izražavati emocije na taj način. Rodne razlike u izražavanju emocija s obzirom na moć prisutne su na individualnoj, grupnoj, institucionalnoj i društvenoj razini. Emocije su stoga i alati održavanja moći korištenjem rodnih stereotipa na individualnoj razini kada se diskreditira žene koje nadilaze pripisane rodne uloge i zauzimaju poziciju moći koja je povijesno predviđena za muškarce.

U meta-analizi rodnih razlika u izražavanju emocija s obzirom na dob, interpersonalni kontekst i širi društveni kontekst, Chaplin i Aldao (2013:754-756) došle su do zaključka da postoje značajne, ali jako male razlike između dječaka i djevojčica. Djevojčice pritom pokazuju više pozitivnih emocija od dječaka, više ih internaliziraju (tuga, anksioznost, suosjećanje), dok ih dečki više eksternaliziraju (ljutnja). Kod novorođenčadi nisu pronađene nikakve razlike, razlike se pojavljuju u predškolskoj dobi i djetinjstvu, pri čemu su se

značajnima pokazali kontekstualni faktori. Rodne razlike u izražavanju emocija bile su veće u društvu vršnjaka i pred nepoznatim osobama, nego u prisustvu roditelja tako da su dječaci izražavali više ljutnje, a djevojčice više pozitivnih emocija u društvu vršnjaka ili nepoznate osobe, dok su s roditeljima izražavali/e širi spektar emocija. Zanimljiv je i nalaz da djevojčice općenito više izražavaju sram te više prikrivaju negativne emocije nego dječaci.

Grossard i suradnici (2018) su istraživali razlike u mogućnosti reprodukcije facijalnih ekspresija emocija s obzirom na dob, rod, emocionalne podtipove, uvjete izazivanja emocije i kulturu kod djece između 6 i 11 godina u Francuskoj. Pronašli su značajne razlike između dječaka i djevojčica u reproduciranju facijalne ekspresije ljutnje, pri čemu su dječaci bolje od djevojčica izražavali ljutnju. Zanimljivo je da u ovom istraživanju nisu pronađene značajne razlike u izražavanju radosti te da se značajnom pokazala interakcija dobi, spola i emocionalnog podtipa u facijalnom reproduciranju radosti i tuge.

Razlike u korištenju emocija u poučavanju muškaraca i žena istražili su Demetriou, Wilson i Winterbottom (2009) kombinacijom kvantitativne i kvalitativne metodologije na uzorku tek diplomiranih srednjoškolskih nastavnika/ca. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje određenih razlika u korištenju emocija u poučavanju, načinima discipliniranja nemirnih učenika/ca, kao i u emocionalnim reakcijama na izazovne situacije koje poučavanje podrazumijeva. Nastavnice su koristile emocije kako bi motivirale i disciplinirale učenike/ce, ulagale su više vremena za rješavanje izazovnih situacija, tražile pomoć kolega/ica i obitelji problematičnih učenika/ca, te bile reflektivnije. Nastavnici su bili usmjereniji na sadržaj izlaganja, a zanemarivali emocije u poučavanju, bili su samokritičniji te iskazivali frustriranost kao odgovor na nezainteresiranost učenika/ca što je rezultiralo negativnom percepcijom i u određenoj mjeri napuštanjem profesije.

Ovo istraživanje može ukazivati na različito socijalizirana rodna pravila osjećanja nastavnika i nastavnica, različite emocionalne kompetencije i nespремnost nastavnika da obavljaju emocionalni rad koje poučavanje zahtijeva. Posebno zanimljiv istraživački nalaz je da su nastavnici u intervjuima iskazivali sputanost školskom kulturom i pravilima, dok nastavnice to nisu navodile. Također, navedeno može biti razmotreno kao jedan od čimbenika feminizacije učiteljske profesije u kontekstu promjene društvenog statusa učitelja/ica, odnosno vrednovanja poučavanja. Istovremeno se postavlja i pitanje kako takvo orodnjeno poučavanje utječe na emocionalni i seksualni razvoj, to jest kakav socijalizacijski model učenja nastavnici i nastavnice predstavljaju u emocionalnom razvoju djece.

King (2020) je istraživala interakciju odgajatelja/ice u jaslica s djecom između 1 i 3 treće godine života. U istraživanju je razlikovala pozitivni i negativni emocionalni govor te

tipove emocionalnog govora: označavanje, umanjivanje, objašnjavanje i ispitivanje. Fokus istraživanja bio je usmjeren na tip emocionalnog govora odgajatelja/ice s obzirom na spol djeteta, pri čemu je testirana njegova povezanost sa socio-emocionalnim kompetencijama djece. Rezultati istraživanja su pokazali kako odgajatelji/ce koriste različit „emocionalni govor“ s dječacima i djevojčicama, pri čemu su kod dječaka, značajno više nego kod djevojčica, umanjivale negativne emocije što je bilo povezano s nižim rezultatom na testu socio-emocionalnih kompetencija kod dječaka. Također, odgajatelji/ce su emocionalno izražavanje djevojčica više označavale, preispitivale nego im objašnjavale ili umanjivale emocije.

Jukić (2013:550-551) tako navodi: „Dječaci kod kojih se osjećaji i njihova verbalizacija prigušuju stereotipnim ponašanjima (npr. 'Nemoj plakati, ti si dječak!') mogu u velikoj mjeri postati nesvjesni emocionalnih stanja, i u sebi, i u drugima.“. Kvaliteta komunikacije, to jest emocionalnog govora odgajatelja/ica u istraživanju King (2020) ukazuje na usvojene stereotipne rodne uloge koje prenose u svom emocionalnom govoru različito reagirajući na izražavanje emocija djevojčica i dječaka. Kako su rezultati istraživanja pokazali, navedeno se može povezati sa socio-emocionalnim kompetencijama dječaka. Ne umanjujući važnost drugih socijalizacijskih čimbenika kao što je obitelj djece, važno je istaknuti kako takve prakse oslikavaju orodnjena pravila osjećanja koja mogu imati posljedice i za emocionalni i za seksualni razvoj djece.

Dakle, orodnjena pravila osjećanja koja u odgoj i poučavanje unose odgajatelji/ce, učitelji/ce i nastavnici/e s usvojenim tradicionalnim rodnim ulogama nisu primjer dobre pedagoške prakse emocionalnog razvoja djece. Postoje određene emocionalne kompetencije koje se vežu uz žensku rodnu ulogu kao što su suradništvo i empatija na koju se nadovezuje etika brige, no za cjelovit emocionalni i seksualni razvoj djece, adolescenata i mladih ljudi, nužno je preispitati postojeća orodnjena pravila osjećanja te društveno ih i kulturno kontekstualizirati. Dio feminističkih pedagoginja progovara upravo u korist etike brige, ali s pozicija osviještenosti o spolnoj obespravljenosti i važnosti emancipatornog dijaloga, pedagogije osnaživanja prema pedagogiji oslobođenja i pedagogiji neugode kao prostoru izražavanja osjećaja i kritičkog postavljanja pitanja koje nužno ne izaziva pozitivne osjećaje, ali su važni za cjeloviti emocionalni razvoj i refleksivno reguliranje emocija kao najsloženijoj dimenziji emocionalne inteligencije koja podrazumijeva otvorenost za ugodne i neugodne emocije.

Feminističko promišljanje emocija prema Lutz (2002:107-116) može se razvrstati u šest kategorija: feministička kritika dinamike emocionalnog razvoja, emocije shvaćene kao

autentična ženstvenost, emocije kao epistemološki resurs, emocije kao kulturni diskurs o moći, emocije kao društveni rad i emocije kao život na marginama. Prema Boler (1999) upravo je razvoj feminističkih studija unutar različitih znanstvenih disciplina zaslužan za preispitivanje dosadašnjih pristupa emocijama kao prirodnim, univerzalnim i biološkim, odnosno patološkim, racionalnim i religioznim diskursima emocija, otvarajući novi diskurs o politici emocija i njihovoj društvenoj konstruiranosti. Međutim, ista autorica umjesto (ne)osviještenosti kao alternativni koncept nudi habituiranu neosjetljivost ³(=*inscribed habits of inattention*) kao selektivnu pažnju uvjetovanu shvaćanjem emocija kao alata, vještine samodiscipliniranja i poslušnosti ili na pravilima utemeljenom discipliniranju. Blažević (2015) povezano s tim govori o dominantnom zapadnjačkom emocionalnom režimu, koji pod utjecajem kršćanstva i prosvjetiteljske filozofije, gaji negativan odnos prema emocijama inzistirajući na nužnosti njihova podvrgavanja volji i moralnoj kontroli razuma. No kao odmak od takvog pristupa emocijama vidi pojačano zanimanje za odnos emocionalnog habitusa pojedinaca i kolektivnih emocionalnih kultura sukladno smjernicama dominantne socio-kulturne politike emocija koja se različito realizira u različitim povijesnim kontekstima.

Feminističku politiku emocija Boler (1999) definira kao teoriju i praksu koja poziva žene da artikuliraju i javno izraze svoje emocije te kritički kolektivno analiziraju emocije, ne kao prirodne i privatne pojave, već kao odraze naučenih hijerarhija i rodnih uloga. Različite feminističke prakse osvještavanja i feministička pedagogija repositionirale su emocije iz privatne u javnu sferu prepoznavajući ih kao mjesta društvene kontrole, ali i političkog otpora, brojnim analizama koje kulturalni studiji i društveni teoretičari nastavljaju zanemarivati. Na kritiku zanemarenosti feminističkih uvida unutar znanstvenih disciplina nadovezuje se Lutz (2002) navodeći kako se većina istraživanja emocija provodi s polazišta fizio-biologije ne uzimajući u obzir feminističke definicije. Društvene definicije emocija su marginalne u dominantnim istraživačkim centrima koji su isključivo fokusirani na mozak, odnosno individu kao jedinicu analize što dovodi do toga da znanost iznova postavlja ista pitanja, a ne ona povezana s problemima društvenih grupa koje se češće povezuju s emocionalnosti. Čak i kada su društvene definicije emocija obuhvaćene, uloga feminizma u njihovu razvoju, kao i uloga roda u društvenom su marginalizirane.

³ autorica jedinog prijevoda pojma na hrvatski jezik je Željka Matijašević ([URL5](#)).

5. Emocionalna inteligencija i kritička emocionalna pismenost

Mnogi su pristupi emocionalnoj pismenosti, no središnja točka je da se emocije mogu doživjeti individualno, ali proizlaze iz društvenih situacija i interakcija s drugima te su, stoga, odgovori na zajedničke situacije. Naglasak na razlici koncepata pismenost i inteligencija ima važne implikacije jer se emocionalna inteligencija koristi u relaciji s kognitivnom inteligencijom (Matthews, 2005). Iako su feminističke teoretičarke, među ostalima, kritizirale kognitivizam zbog tvrdoglave distinkcije intelekta i emocija, on je ostao dominantna kultura pedagogije emocija što Sternberg (2011) povezuje s pažnjom koju je Goleman (1995) priskrbio konceptom emocionalne inteligencije, nazivajući to pokretom. Ista autorica navodi kvalitativnu studiju o četiri različita tipa kurikuluma emocionalne pismenosti u SAD-u, Australiji i Novom Zelandu. Diskurzivna analiza kurikuluma emocionalne inteligencije pokazala je da svi kurikulumi naglašavaju samokontrolu kroz individualistički razvojni model koji poučava vještinama kontrole impulsa ili kroz model rješavanja konflikta koji poučava pedagoškim vrijednostima kao što su poštovanje, pravda, korisnost i odgovornost (Boler, 1999, prema Sternberg, 2011). U toj studiji, Boler (1999) je otkrila kako se u većini učionica koje je promatrala emocijama pristupalo izolirano od društvenog konteksta i odnosa moći. Sternberg (2011) dodaje kako se pritom gubi pogled na načine i razloge zbog kojih su „subjekti“ razvili određene društvene strategije i odgovore na životne okolnosti. Posljedično su marginalizirane grupe češće percipirane osjećajnijima od dominantne grupe. Iako kognitivizam i pokret emocionalne inteligencije inzistiraju na tome da se emocionalne sposobnosti mogu naučiti, istovremeno promoviraju ideju da su određene emocionalne reakcije kao što su ljutnja, frustracija i bijes odraz potrebe za kontrolom, a ne društveni odgovori na opresiju i izrabljivanje (Sternberg, 2011).

Analizom diskursa programa razvijanja emocionalne pismenosti i emocionalne inteligencije, Boler (1999:84) je primijetila da, iako su polazišni pojmovi, ne postoji definicija emocionalne pismenosti. Ipak, kurikulumi emocionalne pismenosti i inteligencije uključuju ciljeve poput:

1. Poučavanja identificiranja facijalnih ekspresija određenih emocija s ciljem smanjivanja nasilja izazvanog pogrešnim prepoznavanjem tuđih izraza lica. Zasnovano na Darwinovom modelu, ovako poučavanje je problematično jer svodi emocije na univerzalno prepoznatljive označitelje koji uvijek isto znače svim ljudima i jer ih može reducirati na osnovne emocije, dok su emocionalno iskustvo i izražavanje mnogo kompleksniji.

2. Razvijanja emocionalnog vokabulara koje se odmiče od osam osnovnih emocija.
3. Povećanja samopouzdanja kroz učenje o identifikaciji pozitivnih i negativnih glasova u nama. Ovaj diskurs naginje redukciji emocija na individualizirane situacije u kojima o osobi ovisi hoće li imati pozitivno mišljenje o sebi, a ne o vanjskim utjecajima.
4. Učenja verbalnog izražavanja poštovanja kolega uočavanjem njihovih jedinstvenih kvaliteta, pri čemu je naglasak na kvalitetama, a ne postignućima.
5. Učenja kontroliranja emocija, na primjer kroz odbrojavanje prije izražavanja ljutnje ili njeno potiskivanja, korištenje riječi umjesto fizičkog nasilja kao alternativne forme izražavanja ljutnje. Rizik pritom je izostanak diskusije o tome koga se kroz povijest učilo ne izražavati ljutnju, a kome je to bilo dozvoljeno, te izostanak diskusije o važnosti izražavanja ljutnje za neke ljude kao oblika emocionalne i fizičke samoobrane.
6. Učenja vještina rješavanja sukoba kroz korištenje interaktivnog dijaloga i izraza poput „Kad si ti učinio/la x, ja sam osjećao/la y“ radi medijacije konflikta gdje se treniraju učenici/e medijatori(ce) kao posrednici/e osobama u konfliktu u pronalaženju rješenja.
7. Učenja tolerancije, poštovanja i brige kao univerzalnih vrijednosti, a ne s obzirom na kulturne razlike.

pri čemu naglašava da nijedan program ne obuhvaća sve ciljeve te u većoj ili manjoj mjeri teorijski i praktično analiziraju emocije u relaciji prema kulturnim različitostima (Boler, 1999:84-85). Gillies (2011), stoga, navodi kako je liberalni pristup obrazovanju donekle prihvatio holistički pristup razumijevanju učenika/ca kroz uočavanje učinaka emocija i utjelovljenog identiteta na učenje, no on se reflektira u vrlo specifičnom pristupu emocijama u učionici s naglaskom na snažnu regulaciju i obrazovnim politikama usmjerenim na opremanje djece emocionalnim vještinama koje se poučavaju u školama. Prepoznavanje emocija kao esencijalno i neizbježno ljudskih rezultiralo je fokusiranjem na nekontroliranu emocionalnost kao prijetnju učenju i dobrobiti (James, 1989; Boler, 1999).

Analiza Munjas Samarin i Takšić (2009) postojećih programa temeljenih na konceptu emocionalne inteligencije za socijalno i emocionalno učenje koji se provode u odgojno-obrazovnim ustanovama diljem svijeta, najviše SAD-u, potvrđuje kritiku Boler (1999) na račun patologizacije, racionalizacije i individualizacije emocija prisutne u takvim programima. Prema Kuterovac Jagodić (2003, Munjas Samarin i Takšić, 2009) ciljevi tih programa su usmjereni na razvijanje vještina prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe

i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije i prosocijalnog ponašanja kako bi se suzbili problemi poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja i zlouporabe droga. Sistematizacija programa socijalno-emocionalnog učenja koji se provode u SAD-u uistinu je pokazala usmjerenost tih programa na prevenciju korištenja psihoaktivnih supstanci, asocijalnog ponašanja, psihičkih poremećaja i izostajanja iz škole, pri čemu je jedan dio usmjeren na promicanje akademskog uspjeha i učenja te pozitivnog razvoja mladih (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Catalano i suradnici (2002, prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) analizirali su evaluacije programa za pozitivan razvoj mladih te utvrdili kako pozitivan razvoj mladih nije teorijski jasno definiran pa se ne može precizno evaluirati njihova efikasnost u praksi. Cilj analiziranih programa je razviti sposobnost prepoznavanja osjećaja kod sebe i drugih, empatiju, sposobnost upravljanja vlastitim emocionalnim izražavanjem, ublažiti vlastite neugodne doživljaje i razviti toleranciju na frustraciju. Od 161 programa, samo 25 programa je bilo pozitivno evaluirano, od čega su 22 usmjerena na školsku socijalizaciju. Za uspješnost programa socio-emocionalnog učenja ključni su bili precizno definirani kurikulumi i kontinuitet provođenja programa.

Prema Elias, Hunter i Kress (2001, prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) socijalno-emocionalno učenje treba biti integrirano s „kognitivnim učenjem“ u školama, znači kontinuirano, a ne svedeno na kratkoročne intervencijske programe. Zeidner, Matthews i Roberts (2002:226-228) su, stoga, odredili smjernice za razvoj takvih programa: ustvrditi čvrsti teorijski okvir, odrediti specifične ciljeve, identificirati specifične edukacijske, socijalne i kulturalne kontekste, integrirati ih u sveukupni akademski program škole, osigurati generalizaciju stečenih emocionalnih vještina na kontekste izvan učionice, adekvatno pripremiti nastavnike/ce i razraditi nacrt evaluacije programa.

Uzimajući u obzir kroskulturalne razlike konteksta Hrvatske i SAD-a, kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava bliža je meta-analiza albanskih školskih kurikuluma za razrede od prvog do četvrtog. Na temelju rezultata analize znanstvene literature i udžbenika namijenjenih razvijanju socio-emocionalnih kompetencija učenika/ca u Albaniji, Loka (2012) zaključuje kako zatečeni kurikulumski standardi ne udovoljavaju pristupu koji uključuje emocije te da bi emocionalne vještine trebale biti važan element kurikuluma kroz dijalog kao osnovnu metodu emocionalnog razvoja. Postojeći udžbenici i pristupi zanemaruju određene emocije kao što su strah, gađenje, sram i najviše ljutnju te bi ih trebalo unaprijediti uključivanjem interpersonalne dimenzije, odnosno šireg društvenog i kulturnog konteksta.

Munjas Samarin i Takšić (2009) navodeći pozitivne efekte socijalno-emocionalnog učenja kod učenika/ca s ili bez emocionalnih i ponašajnih poteškoća, kod rasno i etnički različitih učeničkih sredina, u urbanim i ruralnim sredinama, različitih dobnih skupina, zagovaraju uvođenje socijalno-emocionalnog učenja u školski sustav u Hrvatskoj, ako se ne želi zanemariti socijalni i emocionalni razvoj učenika/ca fokusom isključivo na akademsko postignuće. Ipak, ono što ostaje problematično u analiziranim programima, prema Munjas Samarin i Takšić (2009) je osim teorijske nedorečenosti i metodoloških manjkavosti, jest da učenici/e kroz njih mogu steći dojam da postoji određeni normativ. Normativ ispravnog ponašanja proizlazi već iz načina definiranja pozitivnog razvoja mladih, same definicije emocionalne inteligencije i dominantne kulture koja postavlja ciljeve i određuje vrijednosti odgoja i obrazovanja.

Kritizirajući individualistički i racionalistički pristup emocijama Stenberg (2011) govori da su emocije nužno dio čitanja, stvaranja i proizvodnje znanja te su, stoga, ključne u pedagoškom radu. Kako bi uloga emocija u pedagoškim uvjetima bila eksplicitna, potrebno je ukazati na mehanizme kojima kulturni i društveni konteksti i očekivanja oblikuju izražavanje emocije i njihovo tumačenje. Tako se omogućava razumijevanje emocija kao emocionalnih odgovora i refleksija na njih u odnosu na vlastita iskustva i društvene povijesti kao izvore znanja. Rezultat toga je da emocije poput ljutnje, neugode, zadovoljstva i oduševljenja postaju mjesta daljnjeg istraživanja i novih oblika odgovora (Stenberg, 2011).

Povezano s tim Boler (1999) navodi kako feministička pedagogija prepoznaje artikulaciju ženskog iskustva i emocija kao početnu točku u političkoj transformaciji i izazov rodnoj obespravljenosti te važnost emocija u kognitivnim procesima i „racionalnoj“ produkciji znanja. Morley (1998) pri tome o feminističkoj pedagogiji govori kao procesno orijentiranoj i transformativnoj koja osvještavanje temelji na validaciji i razmjeni ženskih iskustava, demokratizaciji organizacijskih odgojno-obrazovnih struktura, a osnaživanje na grupnoj podršci i razvoju. S obzirom na to da se feministička pedagogija razvijala u opoziciji tradicionalnom hijerarhijskom odnosu učitelja/ice i učenika/ce, naglasak je na pedagogiji kao kompleksnoj društvenoj interakciji učitelja/ice, učenika/ce i znanja koje zajednički produciraju.

Schniedewind (1985) navodi pet procesualnih ciljeva feminističke pedagogije: razvijanje atmosfere poštovanja, povjerenja i zajedništva u učionici, participativno vodstvo, suradništvo, integrativno kognitivno i emocionalno učenje i djelovanje. Takav eksplicitni kurikulum feminističke pedagogije Boler (1999) vidi kao napredak te navodi kako bi idealan kurikulum emocionalne pismenosti uključivao:

1. suradničku samorefleksivnu analizu emocija, kritičku analizu kulturalnih i rodnih razlika emocionalnosti i načina na koje ta pravila održavaju postojeće društvene hijerarhije,
2. mogućnost studenata da kontekstualno analiziraju vlastita emocionalna iskustva,
3. mogućnost nastavnika/ca i učitelja/ica da istraže vlastita emocionalna iskustva i razviju osviještene filozofije emocija kao vodilje interakcija i
4. mogućnost izražavanja i razvijanja emocionalnog vokabulara mladih ljudi kako bi kreativno preispitali etičke odnose s drugima i odabrali načine integracije emocija u vlastitim životima,

no ukazuje na potencijalne rizike poučavanja emocionalne pismenosti. Rizici su: nametanje emocionalnih pravila proizašlih iz kurikuluma ili učiteljevih osobnih emocionalnih vrijednosti, promicanje emocija kao prirodnih, privatnih, individualnih i univerzalnih, a ne društveno, politički i kulturno uvjetovanih, reduciranje emocionalne pismenosti na „okrivljavanje žrtve“ kroz zagovaranje samokontrole kao glavnog cilja te održavanje postojećih društvenih nejednakosti kroz instrumentalizaciju emocionalne pismenosti u tržišne svrhe.

Zbog fragmentarnosti i mnogostrukih pogleda i reformski praksi koje čine feminističku pedagogiju, odnosno feminističke pedagogije, ne postoji jedinstven pristup i jedna definicija kritičke emocionalne pismenosti. Na tragu Maherove (1987) opaske o manjkavostima pedagogije oslobođenja koja proizlazi iz kritičke pedagogije i polazi od kolektivnog, a zanemaruje individualno, te manjkavostima rodno osjetljive pedagogije fokusiranjem na individualne razlike, zanemarujući kolektivno, pokušat će se nadići manjkavosti jedne i druge sintezom tih dvaju pravaca polazeći od suradničkog odnosa i samorefleksije kao njihovih dodirnih točaka.

Prema Schmitz i Nikoleyczik (2009) konstruktivističko poučavanje nije samo po sebi rodno osjetljivo, ali promovira suradništvo i kreativnost kroz sučeljavanje različitih perspektiva i poticanje rasprave što konstruktivističko poučavanje i učenje povezuje s rodno osjetljivom pedagogijom. Rodno osjetljiva didaktika prema Hartmann (2006, prema Schmitz i Nikoleyczik, 2009) označava osvještavanje o konstrukciji roda, identificiranje i kritiku rodnih hijerarhija kako bi se omogućilo nadilaženje roda koje dozvoljava rodnu ambivalentnost. Ona ne podrazumijeva primjenu određenih metoda već namjerno usmjeravanje pozornosti na sva pitanja povezana s rodnom osjetljivošću u planiranju procesa učenja (Gindl i Hefler, 2006, prema Schmitz i Nikoleyczik, 2009). Rodno osjetljiva didaktika nastoji odgovoriti potrebama i kompetencijama svih sudionika/ca, osiguravajući im pritom jednake šanse da profitiraju od

učenja i stvarajući takve oblike učenja koji ne negiraju rod, već osiguravaju svim sudionicima/ama da razviju vlastite rodne kompetencije. Rodno osjetljiva didaktika stoga uzima u obzir razlike učenika/ca po sposobnostima, interesima i strategijama učenja i razmatra kako su te razlike oblikovane rodnim iskustvima. Učitelji/ce trebaju razmotriti kako rodne atribucije učenika/ce utječu na procese učenja ovisno o temama i odgovornostima unutar grupe jer mogu ograničavati sebe i druge stereotipnim rodnim ponašanjem. Učitelji/ce trebaju biti svjesni kako rod utječe na interakcije učenika/ca, a bitne su i samorefleksije učitelja/ice na načine na koje njihove vlastite rodne atribucije utječu na poučavanje i procese učenja. Rodno osjetljiva didaktika potiče učenike/ce da refleksivno pristupaju sadržaju i njeguju vještinu kritičkog razmišljanja, a rodno osjetljivo poučavanje to potiče kroz kritiku jednostavnih i dihotomnih rodnih koncepata u formi dijaloga (Schmitz i Nikoleyczik, 2009).

Rodno osjetljiva pedagogija i didaktika stoga nužno uključuje pitanje dihotomije racija i emocija o kojem je pisano u prethodnim poglavljima i odnosa prema emocijama u samom nastavnom procesu. S obzirom na utvrđene stereotipne rodne uloge koje su povezane s pretpostavljenim opozicijskim vrijednostima o emocionalnosti žena i racionalnosti muškaraca, a koje se implicitno prenose kroz školsku socijalizaciju i sam nastavni proces udžbenicima koji posreduju stereotipne rodne uloge, ali i učitelji/ce koji/e pronose vrijednosti povezane sa stereotipnim rodnim ulogama, postojeći odgojno-obrazovni sustav s tradicionalnim formama poučavanja ne stvara preduvjete za jednake šanse za učenje učenicima/ama. Zanemarivanjem emocija u nastavnom procesu i kao olakšica mišljenju, ali i kao dimenzije ljudske prirode, obespravljaju se žene, ali i muškarce.

Zbog konzistentnih kognitivnih i afektivnih prednosti, suradničko učenje se koristi u mnogobrojnim učionicama osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Nažalost, metodologija se uglavnom koristi za poučavanje tradicionalnog kurikuluma koji često sadržava rodno stereotipne sadržaje. Feministički/e nastavnici/e na svim razinama koriste ovaj učinkovit pedagoški pristup kako bi osigurale akademsku izvrsnost, ali integriraju rodno uravnotežene sadržaje. Za feministički odgoj i obrazovanje, suradničko učenje nije samo pedagoška strategija, nego proces i središnja vrijednost. Kroz suradničko učenje, studenti/ce su izazvani/e brinuti ne samo o vlastitom, već i o akademskom napretku drugih. Feministički/e nastavnici/e su izazvali/e akademsku percepciju prirode znanja. Zanemarenost znanja o ženskom iskustvu i izostanak feminističke perspektive u većini odgojno-obrazovnih ustanova služi za održavanje postojećih obrazovnih i političkih odnosa moći. Tako definicija akademskog kao isključivo intelektualnog, objektivnog i kvantitativnog isključuje iskustveno učenje i kvalitativno istraživanje, odbacuje subjektivno znanje i uvide, previđa važnost

emocija i potencijal za promjene utemeljen u iskustvu, postavljajući ih na sekundarnu poziciju. U suradničkom učenju, ne može se precizno predvidjeti što će studenti/ce naučiti jer ishod učenja ovisi o njihovoj interakciji. Emocionalnost i nepredvidivost je nemoguće u potpunosti kontrolirati što za akademiju predstavlja najveći strah. Oni na pozicijama moći u patrijarhalnim institucijama se boje subjektivnog učenja i usmjerenosti na proces jer takvo znanje i studenti/ce nužno ne mogu biti obuzdani. To izaziva važnu funkciju visokog obrazovanja – održavanje društvene kontrole. Oznaka „meko“ za feminističko obrazovanje se koristi kako bi se obranile tradicionalne, patrijarhalne norme i politika akademije. Meko označava subverzivno. Ono što društvo definira kao ženske slabosti su zapravo njihove snage. Do granice gdje se ženama dozvoljavaju vrijednosti i kvalitete suradništva kako bi se dominiralo njihovim životima kroz pripisane uloge i odnose ovisnosti, ove slabosti održavaju njihovu submisivnost i pasivnost, no kada se svjesno, namjerno i proaktivno koriste, te slabosti postaju ženske snage. Upravo kroz suradništvo žene mogu nadići sebe kao individue i njihov zajednički društveni, politički i ekonomski status obespravljenosti. Ne samo da je takvo suradništvo preduvjet za osnaživanje i individualno oslobođenje žena, nego i vrijednost nužna za slobodno društvo. Ako je cilj feminističkih nastavnika/ca obrazovati i odgojiti cjelovite osobe koje integriraju mišljenje i osjećanje, analizu i intuiciju, individualnu snagu i kolektivnu moć, poučavanje treba reflektirati takvu integraciju (Schniedewind, 1985).

Istovremeno Boler (1999) kao glavnu prepreku zajedništvu i emocionalnoj pismenosti vidi u odnosu moći koji proizlazi iz uloge autoriteta koju zauzima učitelj/ica u odnosu prema učeniku/ci. Kako bi sačuvali autoritet, učitelji/ice se izoliraju i distanciraju od učenika/ca. Unutar odgojno-obrazovnih ustanova neprihvatljivo emocionalno ponašanje je oprečno racionalnom, znatiželjnom, aktivnom, uravnoteženom ponašanju koje se stereotipno veže za muškarce. Neizražavanje, odnosno potiskivanje emocija u učionici od strane učitelja/ice, odnosno osobe u poziciji autoriteta, je kulturno kodirani oblik negiranja što emocije označavaju. Razredi stoga kroz negaciju emocija nisu mjesta u kojima su emocionalna epistemologija i pismenost dio obrazovnih ciljeva. Ipak, emocionalne potrebe učitelja/ica su kontinuirano prisutne u učionici kroz interakcije s pozicije autoriteta, utjecaj moći na ego, kompleksne načine na koje nastavnici/e preuzimaju riječ ili koriste studentska pitanja ili uvide u razvijanju vlastitih promišljanja (Boler, 1999).

S obzirom na to da se s polazišta feminističke pedagogije vjeruje da razmjena ideja i iskustava potiču socijalnu i političku osviještenost i smanjuju doživljaj izoliranosti kod žena, takva emocionalna kultura ne stvara dijalog, već doprinosi održavanju postojećih nejednakosti. Morley (1998) navodi kako pretpostavka o osnaživanju studenata/ica

poučavanjem na nehijerarhijski način implicira da je moć vlasništvo koje se može dijeliti i redistribuirati kroz adekvatne pedagoške intervencije. Diskursi o osnaživanju pripisuju djelovanje i odgovornost feminističkim nastavnicima/ama, a zanemaruju nametnuta ograničenja određena statusom u patrijarhalnoj, hijerarhijskoj organizaciji bez dovoljno sredstava. Transgresivna priroda feminizma u akademiji znači iskušavanje i prelaženje preko granica što ima implikacije za brigu o sebi i studenata/tica i nastavnika/ca. Boler (1999:109) navodi: „Adresiranje emocija u visokoobrazovnim ustanovama je riskantan posao - pogotovo za feministe/kinje i druge marginalizirane unutar akademske hijerarhije. Privilegiranje racija u odnosu prema emocijama se nastavlja i odražava kroz poseban status financiranja i reputaciju. U toj hijerarhiji, emocije su kulturno povezane sa ženstvenosti, 'mekim' stipendiranjem, zagađenjem istine i pristranosti. U atmosferi povećanog eliminiranja umjetnosti i humanističkih disciplina, dok se povećavaju financiranja prirodnih i tehničkih znanosti, feministički/e teoretičari/ke riskiraju u najgorem slučaju znanstveno-nastavničku poziciju, no najčešće dolaze na reputaciju pretjerano osjetljivih i osjećajnih.“.

O emocionalnoj kulturi u visokoobrazovnim ustanovama govori istraživanje Stalker (1996) koja je istraživala izražavanje emocija ženskih mentorica i oblike mentoriranja ženskih kolegica povezano s etikom brige i oblicima podrške. Rezultati tog istraživanja pokazuju ambivalentnost ženskih mentorica u iskazivanju empatije kroz podršku i osnaživanje mlađih kolegica, pa stoga i razlike u samom odnosu. Na temelju iskustava mentorica i mentoriranih mlađih kolegica, autorica zaključuje kako žene koje ostvaruju osjećajne, brižne i osnažujuće mentorske odnose riskiraju da ih druge kolegice i kolege percipiraju i smještaju unutar isključivo ženske kulture, a ne akademske muške kulture hladne racionalnosti i distanciranosti što navodi kao glavni razlog ambivalentnosti mentorica u iskazivanju empatije.

Ipak, Boler (1999) ne prihvaća da emocionalna pismenost i osnaživanje nisu primarni ciljevi obrazovanja. Povijest normi emocionalnog izražavanja u učionicama za nju predstavlja institucionalnu naviku i ne opravdava sustavno gušenje zajedništva. Zbog toga razvija pedagogiju neugode, za koju kaže da započinje uključivanjem nastavnika/ca i studenata/tica u kritičku analizu vrijednosti i dijeljenih uvjerenja te konstruiranih slika o sebi u odnosu prema naučenim percepcijama drugih. U takvoj kulturi analiziranja i fleksibilnosti, središnji fokus je na prepoznavanju načina na koje emocije definiraju kako i što netko odlučuje percipirati, a što ne. Takva analiza je kolektivni, a ne individualni proces. Chabot i Chabot (2009) se u svojoj emocionalnoj pedagogiji ovdje tematski približavaju Boler (1999) kada govore o važnosti prepoznavanja emocija kao jedne od kompetencija emocionalne inteligencije, međutim pristupaju im u kontekstu upravljanja emocijama koje su štetne za proces učenja,

individualistički, a ne dijalogu kao učenju u kojem izranjaju emocije i to kao kolektivnom procesu. Cilj neugode za svaku osobu, pa tako i samu autoricu, je istražiti uvjerenja i vrijednosti; istražiti kada su vizualne navike i emocionalna selektivnost postale rigidne i imune na fleksibilnost; i istražiti kada i kako naše navike štete nama samima i drugima. Prema Chabot i Chabotu (2009) cilj sinteze se približava cilju pedagogije neugode, no i ovdje autori govore u smjeru pomaganja učeniku da se usmjeri u novom pravcu i u nove dubine u kojima će prepoznati moguće rješenje problema. Boler (1999) naglašava uključenost i nastavnika/ca i studenata/tica jer pedagogija neugode podrazumijeva recipročan odnos u kojem uvjerenja i pretpostavke nastavnika/ce nisu imune na proces preispitivanja. Važno je da nastavnik/ca istražuje što znači dijeliti ranjivost i patnju. Pedagogija neugode ne želi namjerno provocirati ili izazvati ljutnju ili strah, ipak nastavnici/e i studenti/ce koji/e sudjeluju u kolektivnoj samorefleksiji i razvijaju odgovornost prema tome kako vide sebe, kroz preispitivanje uvjerenja često nailaze na emocije poput straha i ljutnje, ali i radosti, strasti i optimizma. Chabot i Chabot (2009:114) za konfrontaciju navode: „Konfrontacija je najteža tehnika slušanja jer prisiljava učenika na preispitivanje pojedinih aspekata problema kao i na njegovo osvješćivanje. Cilj konfrontacije je prisiliti sugovornika da dublje istraži svoj problem.“. Kao istraživanje, pedagogija neugode naglašava kolektivno svjedočenje kao oprečno individualiziranoj samorefleksiji. Chabot i Chabot (2009), za razliku od Boler (1999), refleksiju vide kao jednostran proces u kojem učitelji/ce koriste metodu refleksije na učenicima/ama, ne s učenicima/ama, kao i tehniku istraživanja koja podrazumijeva jednostrano postavljanje pitanja. Boler (1999) razlikuje svjedočenje od gledanja (=spectating) kao ulaza u kolektivnu angažiranost u učenju drugačijih pogleda. Emocije često izranjaju u procesu preispitivanja uvjerenja i pretpostavki. Adresira obrambenu ljutnju, strah od promjene te strahove od gubitka osobnog i kulturnog identiteta. Etički cilj pedagogije neugode je usvojiti/habituirati višeznačni i fleksibilniji osjećaj sebstva. Njena nada je da smo sposobni proširiti etički jezik i mogućnosti koje nadilaze reduktivni model krivnje i nevinosti. Chabot i Chabot (2009:108-109) se ovdje slažu s Boler (1999): „Vrlo često smo skloni osobi s teškoćom pripisati naše tumačenje. (...)Učitelj koji si uzima slobodu da otvoreno vrednuje i prosuđuje učenike više im šteti nego pomaže.“.

Međutim, Boler (1999) naglašava da, kako bi se izbjegla banalizacija samorefleksije ili pozivanje na iskustvo, pedagoške strategije moraju nadići zapadne koncepcije liberalnog individue. Umjesto toga, proces postajanja može se razumjeti kao pothvat koji je istovremeno kolektivan i fleksibilan. Kolektivan u smislu što osjećamo tko smo, kako se vidimo i kako se želimo vidjeti a fleksibilan tako da preispitujemo vlastiti identitet u odnosu prema drugima i

povijesti te smo motivirani za moguću transformaciju. Autorica zbog toga razlikuje pasivnu empatiju kao individualan i jednosmjernan proces koji razrješuje sudionike/ce nastavnog procesa odgovornosti kroz negiranje odnosa moći, jer konfesionalni odnos priznaje patnju zaustavljajući se na individui bez šireg društvenog konteksta. Boler (1999) sugerira da za razliku od pasivne empatije, svjedočeće čitanje zahtijeva autorefleksivnu participaciju koja uključuje svijest o samom sebi: svijest o sebi kao čitatelju u relativnoj poziciji moći sa sigurne udaljenosti posredovanjem teksta, a istovremeno čitanje uključuje zadatak. Zadatak je minimalno vježbanje aktivnog čitanja koje uključuje preispitivanje vlastitih pretpostavki i pogleda na svijet. Poziv na svjedočeće čitanje je smješteno unutar šire potrebe za novim koncepcijama odnosa emocija i moći.

Svjedočeće čitanje je, stoga, metoda empatičnog slušanja, dijalog usmjeren osvještavanju, ali i didaktička metoda koja je primjenjiva u sklopu općeg kurikulumu akademskog razvoja, no i na nižim odgojno-obrazovnim razinama u sklopu kurikulumu pojedinih nastavnih predmeta. Dubinsko čitanje teksta u zajednicama učenja u suradnji s nastavnikom/com ili učiteljem/icom je konstruktivističko poučavanje, ali i rodno osjetljivo poučavanje koje emocijama pristupa ne samo kao alatu nego i kao vrijednom izvoru znanja i prostoru osvještavanja. Ipak, pedagogija neugode je intersekcionalna jer uvažava različita iskustva u kontekstu pripadnosti različitim društvenim grupama ovisno i o rasi, klasi i seksualnoj orijentaciji.

Kao odgojno-obrazovna radnica, Boler (1999) navodi kako kontinuirano reevaluirati i nastoji razviti pedagogiju koja poziva svaku osobu na odgovornost što i od nje zahtijeva posebnu osjetljivost u pozivanju na neugodu. Mijenjanje pogleda i preispitivanje pretpostavki lako dovodi do emocionalnih reakcija kao što su obrambena ljutnja i strah. Pedagogija neugode stoga za cilj ima pozvati studente/ice i nastavnike/ce da preispitaju kako su im percepcija, stavovi i uvjerenja oblikovana dominantnom kulturom u određenom povijesnom trenutku. Tu emocionalnu selektivnost Boler (1999) naziva habituiranom neosjetljivošću. Pozivajući se na Aristotela i Deweya koji su naglašavali važnost vođenja emocionalne selektivnosti kao dijela učenja ispravnih odabira i habituacije karaktera prema dobru, autorica se pita tko odlučuje što je dobro i tko daje autoritet tom nekom da kaže učeniku/ci ili studentu/ici da im je percepcija preselektivna a emocije neispravno habituirane, odnosno usvojene. Polazeći od definicije odgoja i obrazovanja kao uvijek etičkog pothvata, svaka pedagogija ili kurikulum prema Boler (1999) potencijalno izaziva otpor, strah i ljutnju.

Odgovoriti ljutnjom ne znači isto u svim okolnostima. Razlozi i porijeklo ljutnje se razlikuju i te su razlike važne. U odgojno-obrazovnom okruženju, povijesno

kontekstualizirana etika pruža kompleksniji pogled od onog reduciranog na nevinost i krivnju. Kako Claxton (2005:22) ističe: „Mnogi politički aktivisti cijene pravedničku ljutnju koja raspiruje njihovu predanost i uvjerenja.“ a etnografsko istraživanje Gillies (2011) učenika i učenica pred isključenjem, u školi u kojoj se provodi jedan od programa emocionalne inteligencije, pokazuje – umjesto da se patologiziraju i kategoriziraju kao psihološki nezreli, emocionalni odgovori učenika i učenica se mogu razumijevati u kontekstu otpora školskom sustavu koji reproducira neopravdanu nejednakost.

Pedagogije nelagode koju s pozicije filozofije odgoja i feminističke pedagogije razvija Boler (1999) predstavlja zaokret u promišljanju i razumijevanju emocija u odgoju i obrazovanju. Polazeći od historijske analize diskursa o emocijama u znanosti i sustavu odgoja i obrazovanja uviđa da su emocije razumijevane kao suprotne racionalnosti što povezuje s pretpostavljenim vrijednosnim opozicijama muškaraca i žena. S obzirom na to da su takva shvaćanja emocija za posljedicu imala marginaliziranje emocija i žena u odgoju i obrazovanju, emocijama pristupa smještajući ih u širi društveni, kulturni i politički kontekst. Najveću promjenu koju pedagogija neugode unosi u usporedbi s programima socio-emocionalnog učenja, koji polaze od koncepta emocionalne inteligencije, je vrijednosna dimenzija shvaćanja emocija. Vrijednosna dimenzija emocija proizlazi iz dominantnih kulturnih vrijednosti i društvenih normi koje, s jedne strane, hijerarhiziraju emocije i racionalnost, a s druge, opravdavaju obespravljenost žena u odnosu na muškarce. Preispitivanjem univerzalnosti vrijednosti i normi i društveno-političkim kontekstualiziranjem pravila osjećanja, za cilj pedagogije neugode postavlja osvještavanje, to jest emancipaciju i osnaživanje. Neugoda u njejoj pedagogiji proizlazi iz habituirane neosjetljivosti koja proizlazi iz kritičkog preispitivanja uvjerenja i stavova svih uključenih u nastavni proces, habituiranih pravila orodnjenih pravila osjećanja i shvaćanja emocija kao privatnih i iracionalnih. Neugoda u samom nastavnom procesu za nastavnika/cu proizlazi i iz zahtjeva za vlastitom refleksivnosti i promjenom korištenja njihovog autoriteta u procesu spoznavanja, no i zbog „negativnih“ emocija koje se javljaju u kritičkom i refleksivnom dijalogu o uvjerenjima i stavovima. Društveno-političkim kontekstualiziranjem emocija unosi se i iskustvena dimenzija emocija što i kod nastavnika/ca i kod učenika/ca stvara ranjivost i nelagodu. Kritička emocionalna pismenost u pedagogiji neugode je intersekcionalna što znači da nadilazi rodno osjetljivu pedagogiju jer uzima u obzir različita emocionalna iskustva povezana i s rasom, klasom i seksualnom orijentacijom. Međutim, nadovezuje se na rodno osjetljivu pedagogiju jer obje uvažavaju individualne razlike i iskustva i koriste suradničke metode učenja. Kolektivno svjedočenje kao metoda dijaloga, ali i kooperativnog učenja ne

pretpostavlja unaprijed zadane ishode socio-emocionalnog učenja, no osigurava dublje razumijevanje emocionalnog izražavanja i emocionalnog razvoja koje nije normativno usmjereno na muško i žensko. Najveći izazov koji pedagogija neugode i rodno osjetljiva pedagogija postavlja za osmišljavanje kurikuluma socio-emocionalnog učenja i priručnika za odgojno-obrazovne djelatnike/ce je osvještavanje o usvojenim stereotipnim rodnim ulogama i njihovim implikacijama za emocionalni i intelektualni razvoj učenika/ca. Ne zanemarujući ostale socijalizacijske čimbenike, nastavnici/e su također važni/e modeli učenja u emocionalnom razvoju koji, stoga, trebaju osvijestiti kako se njihove vrijednosti i uvjerenja očituju u odnosima prema učenicima i učenicama, načinima discipliniranja i usmjeravanju prema određenim zanimanjima.

6. Zaključak

Feminističke teoretičarke su vrlo brzo uvidjele važnost emocija te im na različite načine pristupale kako bi razotkrile mehanizme obespravljanja žena u širem društvenom, kulturnom i političkom kontekstu. Istovremeno su teoretičarke i praktičarke feminističke pedagogije, polazeći od terminologije i metodologije kritičke pedagogije, pedagogije oslobođenja, generativne teme, kao ključne teme dijaloga kojim se dostiže osviještenost, proširile temama spola, roda i seksualnosti. Proširile su postojeće razumijevanje obespravljenosti u sustavu odgoja i obrazovanja analizirajući načine kako se deprivilegirani položaj žena reproducira u odgojno-obrazovnim ustanovama kroz dihotomiju racionalnosti i emocionalnosti te njezinu isprepletenost s dihotomijom rodnih uloga žena i muškaraca. Analiziranjem skrivenog kurikuluma uočile su rodnu dimenziju vrijednosti u odgojno-obrazovnim ciljevima, sadržajima, metodama poučavanja i discipliniranja. Proširile su temu načina konstrukcije znanja, ukazale na važnost subjektivnih iskustava, promišljale autoritet škola i nastavnika/ca u konstrukciji znanja te kritički preispitivale postojeće interpretacije akademskih aspiracija i postignuća s obzirom na rod, rasu, etnicitet, klasu i seksualnu orijentaciju. Reprodukciju hijerarhijskog odnosa žena i muškaraca uočile su u hijerarhijskom odnosu emocija i racija u odgoju i obrazovanju te ukazale na nepriznati emocionalni rad i orodnjena pravila osjećanja koja djeca usvajaju socijalizacijom u školama

Premda su dominantna društvena očekivanja od spola, odnosno (stereotipne) rodne uloge, objašnjena biološkim razlikama, pri čemu su ženske karakteristike negativnije vrednovane od muških, pa su stoga žene i obespravljenije, takva dihotomizirana očekivanja, stoga i kulturne norme i pravila kao načini provođenja društvene kontrole, su i prostori negacije ljudske seksualnosti. Kulturne norme povezane s rodnim ulogama najviše se očituju u pravilima izražavanja emocija. Feminističke pedagoginje su, stoga, prije svega istraživale načine na koje se pretpostavljene opozicijske vrijednosti pripisane ženama i muškarcima pronose kroz institucije odgoja i obrazovanja skrivenim kurikuluma. S obzirom na to da se kroz socijalizacijsku ulogu odgojno-obrazovnih ustanova osigurava društvena reprodukcija različitih znanja deduciranih iz šireg korpusa znanstvenog znanja, feminističke teoretičarke, tako i feminističke pedagoginje, analizirale su i dekonstruirale objektivnost znanja i znanosti iz čijih su razvoja bile isključene žene. Polazeći od binarnosti racija i emocija, pri čemu je racionalnost pripisana muškarcima, a emocionalnost ženama, ženama je bio onemogućen pristup obrazovanju i znanstvenom radu. Unatoč pozitivnim emancipacijskim promjenama koje su se zbile s opismenjavanjem i masovnijim obrazovanjem žena, znanstvena zajednica i

dalje se zasniva na ne-emocionalnoj, racionalnoj i distanciranoj kulturi koja odražava binarne vrijednosti povezane sa stereotipnim rodnim ulogama. Marginalnost feminističkih teoretičarki i feminističke pedagogije kao radikalne, transformativne i holističke, kao i tiha prisutnost emocija u akademskim krugovima, zrcali i dalje prisutnu deprivilegiranost žena.

Skriženim kurikulumima se tako strukturiraju znanja i vrijednosti kojima se osigurava društvena reprodukcija obespravljenosti žena, posebno vidljiva u isključenosti emocija. Emocije su postale predmetom šire znanstvene pažnje tek krajem 20. stoljeća s pojavom koncepta emocionalne inteligencije kao jedne od mnogostrukih kognitivnih inteligencija koje emocijama pristupaju patologizirajući ih, individualizirajući ih i racionalizirajući. U znanstvenoj raspravi koja je uslijedila zanemareni su raniji uvidi feminističkih teoretičarki i teoretičarki feminističke pedagogije, polazeći od kritike objektivnog i kvantitativnog znanja, odnosno obespravljenosti žena i odnosa moći u sustavu odgoja i obrazovanja, u društveni i kulturni kontekst nastajanja i izražavanja emocija. Feminizacija sustava odgoja i obrazovanja koja je direktno povezana s neprepoznatim i neplaćenim emocionalnim radom i etikom brige kao temeljnom odrednicom ženskog pristupa poučavanju utemeljenoj u stereotipnoj ulozi majke, njegovateljice, samo su neke od tema koje su feminističke pedagoginje otvorile.

Međutim, najveći doprinos feminističkih pedagoginja, kao što je Boler (1999), je upravo u kontekstualiziranju emocija i propitivanju odnosa moći u odgojno-obrazovnim ustanovama, točnije u odnosu nastavnika/ce i studenta/ice, učitelja/ice i učenika/ce posredovanog nastavnim sadržajem, a određenog pozicijom autoriteta. Pristupajući emocijama kao kognitivnim i konceptualnim, oblikovanim uvjerenjima i percepcijama, uočavajući i snažnu jezičnu dimenziju emocionalne osviještenosti, ne negirajući njihovu fiziološku i osjetilnu dimenziju, ali i moralnu dimenziju kao središnju za etičko mišljenje, Boler (1999) razvija pedagogiju neugode. Polazeći od koncepta habituirane neosjetljivosti kao oprečnog osviještenosti razvija metodu svjedočecog čitanja, dubinskog čitanja koje uključuje zadatak čitanja tijekom i nakon kojeg učenici/e i studenti/ce, ali i nastavnici/e i učitelji/ce reflektivno pristupaju vlastitim uvjerenjima i percepcijama te ih konfrontiraju dijalogom, pritom preispitujući vlastitu poziciju u odnosu prema moći, nadilazeći binarne modele krivnje i nevinosti. Neugoda koja proizlazi iz sučeljavanja različitih skupova uvjerenja i percepcija, povezana je s emocijama poput straha i ljutnje koju takvo istraživanje vlastite habituirane neosjetljivosti potiče. Krićka emocionalna pismenost koju predlaže Boler (1999), nužno je kolektivna i suradnička te zahtijeva samorefleksivnost, odnosno samokritičnost i osobe u poziciji autoriteta u nastavnom procesu i onih koje se poučava, što je ključna razlika u odnosu

na individualistički model emocionalnog opismenjavanja prisutan u emocionalnoj pedagogiji i programima emocionalne inteligencije. Suradništvo i reflektivnost su i osnova rodno osjetljive i konstruktivističke didaktike kojom se nastoje osigurati jednaki uvjeti za razvoj rodni atribucija polazeći od sadržaja koji nisu rodno stereotipni do samorefleksivnosti nastavnika/ca i učitelja/ica o vlastitim uvjerenjima i percepcijama koje oblikuju rodne atribucije i rodne uloge, pa tako i kulturna pravila izražavanja emocija.

Discipliniranje emocija u postojećem hijerarhijskom sustavu odgoja i obrazovanja koji nastavlja tradiciju patologiziranja, racionaliziranja i individualizacije emocija, po skrivenim kurikulumima naglašenim, a u službenim kurikulumima emocionalnog opismenjavanja i emocionalne inteligencije zanemarenim, rodni pravilima izražavanja emocija, ne osigurava cjelovit emocionalni razvoj niti osnaživanju i osvještavanju usmjeren odgoj. Pasivna empatija utemeljena u etici brige kao determinanti poučavanja i razvijanja emocionalnih kompetencija, prije svega upravljanja i regulacije emocija kao alata za olakšavanja mišljenja i intelektualnog razvoja, ne čini nastavnika/cu i učitelja/icu osposobljenima za kritičko emocionalno opismenjavanje studenata/ica i učenika/ca. Odgojno-obrazovna praktičarka Novak Houston (1999:99) navodi: „Nastavnicima je potrebno usavršavanje da bi razumjeli ne samo finese emocionalnog razvoja, uključujući i kompetencije opisane u Saarničinu članku, nego i sociologije naših najvećih društvenih skupina. A za početak, trebamo razumjeti koliko je svatko od nas nastavnika vezan uz svoju kulturu – općenito, budući da svi živimo na automatskom pilotu, uvjereni sam da smo slabo svjesni koliko naše emocionalne reakcije prema učenicima i situacijama potječu iz dubokih, kulturno utemeljenih pristranosti.“. Premda je neupitan doprinos programa emocionalne inteligencije ili socio-emocionalnog učenja u rasvjetljavanju odnosa emocija i pažnje, koncentracije, pamćenja i mišljenja te postojeći programi pokazuju određenu uspješnost u suzbijanju međuvršnjačkog nasilja, maloljetničkih trudnoća i zloupotrebe droga, zanemarivanjem pretpostavljenih opozicijskih vrijednosti prema spolu, zanemaruju se i kulturna pravila izražavanja emocija koja podrazumijevaju žensku osjećajnost, ovisnost i pasivnost, a mušku agresivnost i dominantnost kao izvorišta i kontekst tih fenomena. Brenner i Salovey (1999:238) ukazuju na socijalizaciju kulturnih pravila izražavanja emocija: „Naprimjer, istraživanja o pravilima izražavanja emocija, odnosno kulturološkim normama koje određuju primjereno izražavanje emocija, pokazuju da se znanje o pravilima izražavanja vjerojatno javlja istodobno s uporabom tih pravila.“. Eisenberg, Fabes i Losoya (1999:206) to pojašnjavaju: „...pretjerana kontrola povezuje se i s poremećajima internalizacije, pogotovo djevojčice. Potrebno je puno više podataka da bi se razjasnilo ulogu različitih vrsta emocionalnih reakcija kao što su gnjev,

tjeskoba, tuga i strah u društvenom funkcioniranju. (...) Potrebno je bolje istražiti ulogu društvenog okružja u djetetovom emocionalnom razvitku i ponašanju da bi se nadopunile spoznaje o individualnim razlikama u emocionalnosti i regulaciji.“, a Haviland-Jones, Gebelt i Stapley (1999:312-319) nadopunjuju: „U adolescenciji dolazi do diferenciranja u mnogim oblicima izražavanja emocija. Primjere toga možemo naći i u istraživanju razlika između spolova. Otkrili smo da se neke uz emocije vezane razlike među spolovima najprije povećaju a potom ublaže. Čini se da se u razdoblju adolescencije počinju rabiti različiti komunikacijski pristupi muškaraca i žena. (...) Prilično je vjerojatno da adolescenti imaju velikih problema u integraciji spolnih osjećaja i drugih emocija.“. Međutim, rodna dimenzija emocionalnog opismenjavanja, kao i različite metode koje razvijaju feminističke pedagoginje, ostaju i dalje zanemarene. Dodatno, odgojnoobrazovna praktičarka DeFalco (1999:56-57) kritizira način njihovog provođenja: „Neki kažu da programi emocionalne kompetencije podučavaju 'najbolji način kako osjećati i ispravan način kako djelovati'. Ja nisam zagovornica provođenja tih programa utemeljenih u vrijednostima škole. Podržavam nastavne programe koji podučavaju socijalne sposobnosti kao dio sveobuhvatnog, stupnjevitog programa. (...) Kadšto se na stotine učenika pozove u dvoranu na predavanje na kojem bi trebalo biti riječi o društvenim kompetencijama. Nakon predavanja, učenici se vrata u svoje razrede, a odrasli se nadaju da će 45-minutno izlaganje nešto promijeniti u mišljenjima i ponašanju učenika.“.

Kako bi se osigurao cjelovit emocionalni razvoj potreban je sveobuhvatan, transdisciplinarni i holistički kurikulum socio-emocionalnog učenja koji će biti neodvojiv od akademskog obrazovanja i intelektualnog razvoja, obuhvaćati različita iskustva nastavnika/ca, učitelja/ica, studenata/tica i učenika/ca oblikovana društvenom, kulturnom i političkom sredinom i nejednakostima, omogućiti dijalog i sučeljavanje uvjerenja i percepcija te samorefleksiju svih sudionika i sudionica nastavnog procesa. Da bi se to ostvarilo nužno je u postojeće programe emocionalne inteligencije i emocionalnih kompetencija uključiti uvide feminističkih pedagogija, društveno i kulturno kontekstualizirati postojeća istraživanja emocionalnog razvoja i inteligencije te razviti adekvatne programe kritičke emocionalne pismenosti odgojno-obrazovnih radnika i radnica.

7. Literatura

- Baranović, B. (2000), "Slika" žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: IDIZ.
- Baranović, B., Doolan, K. i Jugović, I. (2010), Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?, *Sociologija i prostor : časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 48(2): 349-374.
- Bartulović, M. (2013), Test konfrontacije: Rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2): 265-283.
- Blažević, Z. (2015), Povijest emocija: pomodni trend ili interdisciplinarna platforma?. *Historijski zbornik*, 68(2): 389-394.
- Bognar, L. (2004), Analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama. *Metodički ogledi*, 11(1): 17-27.
- Boler, M. (1999), *Feeling power: Emotions and education*. New York/London: Routledge.
- Boler, M. (2017), Pedagogies of Discomfort: Inviting Emotions and Affect into Educational Change, *(Dis)Comfort Zones: Negotiating Tensions and Cultivating Belonging in Diverse College Classrooms*, Quebec: Vanier College, 9-15.
- Borić, R. (Ur.) (2007), *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Europske unije*. Zagreb: Centar za ženske studije, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Brenner, E. M. i Salovey, P. (1999), Regulacija emocija u djetinjstvu: Razvojna, interpersonalna i individualna obilježja. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 227-258.
- Chabot, D. i Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo - Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Chaplin, T.M. i Aldao, A. (2013), Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4): 735-765.
- Claxton, G. (2005), *An intelligent look at emotional intelligence*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- DeFalco, K. (1999), Komentar praktičara. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 55-59.
- Demetriou, H., Wilson, E. i Winterbottom, M. (2009), The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational studies*, 35(4): 449-473.
- Dodaj, A. i Sesar, K. (2016), Emocije i kultura: međukulturalne razlike u izražavanju emocija. *Mostariensia*, 20(1-2): 7-19.
- Drnglin, Z. i Vendramin, V. (1993), From 'Unsex'd Children' to 'Gendered Identity'. *The School Field*, 4(3-4): 51-69.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. i Losoya, S. (1999), Emocionalno reagiranje: Regulacija, socijalni korelati i socijalizacija. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 175-221.
- Freiere, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – održivi razvoj zajednice.
- Giddens, A. (2007), *Sociologija*. Zagreb: Nakladni Zavod Globus.

- Gillies, V. (2011), Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British journal of sociology of education*, 32(2): 185-202.
- Grossard, C., Chaby, L., Hun, S., Pellerin, H., Bourgeois, J., Dapogny, A., Ding, H., Serret, S., Foulon, P., Chetouani, M., Chen, L., Bailly, K., Grynszpan, O. i Cohen, D. (2018), Children Facial Expression Production: Influence of Age, Gender, Emotion Subtype, Elicitation Condition and Culture. *Frontiers in Psychology*, 9(446): 1-11.
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J. L. i Stapley, J. C. (1999), Pitanje razvitka u emocija. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 98-103.
- Hochschild, A. R. (1979), Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of sociology*, 85(3): 551-575.
- hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York/Milton Park: Routledge.
- James, N. (1989), Emotional labour: Skill and work in social regulation of feeling. *Sociological review*, 37(1): 15-42.
- Jukić, R. (2013), „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 62(4): 541-558.
- Loka, S. (2012), Promicanje emocionalne kompetencije kao izazov za kurikulum. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2): 165-173.
- Lutz, C. (2002), Emotions and feminists theories. *Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung*, 2002: 104-121.
- König, E. i Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Maher, A. F. (1987), Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of „liberation“ and „gender“ models for teaching and learning. *Journal of education*, 169(3): 91-100.
- Matthews, B. (2005), Emotional development, science and co-education. U: Alsop, S. (Ur), *Beyond cartesian dualism*, Netherlands: Springer, 173-186.
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1999), Što je emocionalna inteligencija. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 19-55.
- McCormick, K. T., MacArthur, H. J., Shields, S.A. i Diccico, E. C. (2016), New Perspectives on Gender and Emotion. U: Roberts, T.A. (Ur.), *Feminist Perspectives on Building a Better Psychological Science of Gender*. Springer International Publishing Switzerland: 213-230.
- Mlinarević, V. (2016), Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62(2): 13-25.
- Morley, L. (1998), All you need is love: feminist pedagogy for empowerment and emotional labour in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1): 15-27.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009), Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2): 355-371.

- Novak Houston, M. (1999), Komentar praktičara. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 98-103.
- Saarni, C. (1999), Emocionalna kompetencija i samoregulacija u djetinjstvu. U: Salovey, P. i Sluyter, D.J. (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, 59-98.
- Schmitz, S. i Nikoleyczik, K. (2009), Transdisciplinary and gender-sensitive teaching: didactical concepts and technical support. *International Journal Innovation in Education*, 1(1): 81-95.
- Schniedewind, N. (1985), Cooperatively structured learning: Implications for feminist pedagogy. *Journal of thought*, 20(3): 74-87.
- Stalker, J. (1996), Women mentoring women: Contradictions, complexities and tensions. *37th Annual Adult Education Research Conference*, Tampa, University of South Florida: 295-300.
- Stenberg, S. (2011), Teaching and (re)learning the rhetoric of emotion. *Pedagogy*, 11(2): 349-369.
- Taylor, E. W. (1996), Rationality and emotions in transformative learning theory: A neurobiological perspective. *37th Annual Adult Education Research Conference*, Tampa, University of South Florida: 301-307.
- Tisdell, E. J. (1996), Feminist pedagogy and adult learning: Underlying theory and emancipatory practice. *37th Annual Adult Education Research Conference*, Tampa, University of South Florida: 307-313.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2011), *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?!*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Zeidner, M., Matthews, G. i Roberts, R.D. (2002), Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4): 215-231.
- Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (2019), *Narodne novine*, 153, Zagreb
URL1: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_153.html
- Kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole (2019), Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb. Dostupno na:
URL2: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Medupredmetne/Kurikulum%20medupredmetne%20teme%20Osobni%20i%20socijalni%20razvoj%20za%20osnovne%20i%20srednje%20skole.pdf>
- URL3: bell hooks | Biography, Books & Facts | Britannica, <https://www.britannica.com/biography/bell-hooks> (30.09.2020.)
- URL4: Rječnik | histera | (grè. hystera) med.maternica, posteljica,plodnica | Rječnih stranih riječi, <http://onlinerjecnik.com/rjecnik/strane-rijeci> (30.09.2020.)
- Matijašević, Ž. (2003), Emocije i obrazovanje: feministička pedagogija. *Matica hrvatska - Kolo*, 2. Dostupno na:
URL5: <https://www.matica.hr/kolo/292/emocije-i-obrazovanje-feministicka-pedagogija-20071/> (30.09.2020.)

King, E. A. (2020), Fostering toddlers' social emotional competence: considerations of teachers' emotion language by child gender. *Early Child Development and Care*, 1-14.
Dostupno na: URL6: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670> (30.09.2020.)

8. Sažetak i Ključne riječi/Summary & Key words

Uloga emocija u nastavnom procesu iz perspektive feminističke pedagogije

Sažetak

Emocije u odgoju i obrazovanju su zanemarene, patologizirane i individualizirane. Emocionalni razvoj dobio je veću pozornost s razvojem koncepta emocionalne inteligencije, no nastavlja se sa shvaćanjem emocija kao alata za olakšavanje kognitivnog razvoja i njihovim dekontekstualiziranjem. Programi socio-emocionalnog učenja usmjereni su na suzbijanje maloljetničkog nasilja i trudnoća, zloupotrebe droga i dijelom na pozitivni razvoj mladih. Kurikulumi tih programa nisu teorijski jasno definirani ni metodološki ovjereni, pa je teško odrediti njihovu uspješnost. Problem tih programa proizlazi i iz činjenice da nisu integrirani u kurikulume akademskog učenja te nisu razrađeni priručnici za odgojno-obrazovno osoblje kako ih adekvatno provoditi. Neupitan je doprinos istraživanja emocionalne inteligencije u rasvjetljavanju uloge emocija u kognitivnim procesima učenja, pamćenja i mišljenja, no zadržano je hijerarhijsko shvaćanje emocija i racionalnosti i zanemarena vrijednosna komponenta emocija. Feministička pedagogija nudi dublje razumijevanje emocija i emocionalnog razvoja, kontekstualizira ih i ukazuje na njihovu vrijednosnu dimenziju. Cilj rada bio je temeljem studije relevantne stručne i znanstvene literature predstaviti uvide i prakse feminističke pedagogije kao nadopunu postojećih shvaćanja emocija i njihove uloge u nastavnom procesu. Polazeći od utemeljenja feminističke pedagogije u kritičkoj znanosti o odgoju, zahtjeva za emancipacijom kao cilja odgoja i konceptata osvještavanja, dijaloga i skrivenog kurikuluma, prikazani su načini obespriječavanja prvenstveno žena u odgoju i obrazovanju. Predstavljene su pedagogija neugode i rodno osjetljiva didaktika kao uporišta kritičke emocionalne pismenosti. Kritička emocionalna pismenost polazi od habituirane neosjetljivosti kojom se osvještavaju usvojena rodna pravila osjećanja prisutna u udžbenicima i odnosu nastavnika/ca prema učenicima/ama te suradništva i samorefleksivnosti svih uključenih u nastavni proces.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, feministička pedagogija, habituirana neosjetljivost, kritička emocionalna pismenost, rodna pravila osjećanja, skriveni kurikulum

The Role of Emotions in Educational Process from the Perspective of Feminist Pedagogy

Abstract

Emotions in education and teaching are overlooked, pathologized and individualized. The emotional development received greater attention with the development of the concept of emotional intelligence, but emotions are still perceived to be a tool for facilitating cognitive development and decontextualized. Programs of socio-emotional learning are aimed at suppressing underage violence and pregnancies, misuse of drugs, and, partly, at positive youth development. The programs' curriculums are neither clearly theoretically defined nor methodologically validated; therefore it is difficult to gauge their efficacy. Their problem also stems from the fact that they are neither integrated in academic study curriculums, nor have the educational staff handbooks on how to adequately conduct them been developed. The contribution of emotional intelligence research is unquestionable in elucidating the role of emotions in cognitive processes of learning, memorizing and thinking, but the hierarchical understanding of emotions and rationality as well as a neglected emotion value component has been retained. Feminist pedagogy offers a deeper understanding of emotions and emotional development, contextualizes them, and indicates their value dimension. The goal of the paper, based on a study of relevant professional and scientific literature, is to present the insights and practices of feminist pedagogy as an addition to the existing understanding of emotions and their role in the educational process. Starting from the founding of feminist pedagogy, requests for emancipation as a goal of education and concepts of conscientization, dialogue and hidden curriculum, it has portrayed ways of disempowering women in education and teaching. The pedagogy of discomfort and gender-sensitive didactics have been presented as the base for critical emotional literacy. Critical emotional literacy stems from the inscribed habits of inattention used to highlight the adopted gender feeling rules found in textbooks and the relationship of teachers towards students, as well as the cooperation and self-reflectiveness of everyone involved in the educational process.

Key words: critical emotional literacy, emotional intelligence, feminist pedagogy, gender feeling rules, hidden curriculum, inscribed habits of inattention