Društvena strukturiranost emocija u obrazovnom kontekstu: prema kritičkom emocionalnom praksisu

Jerončić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:458273

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za sociologiju
Diplomski sveučilišni studij sociologije (dvopredmetni)

Marija Jerončić

Društvena strukturiranost emocija u obrazovnom kontekstu: prema kritičkom emocionalnom praksisu

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za sociologiju
Diplomski sveučilišni studij sociologije (dvopredmetni)

Društvena strukturiranost emocija u obrazovnom kontekstu: prema kritičkom emocionalnom praksisu

Diplomski rad

Student/ica:
Marija Jerončić

Mentor/ica:
izv. prof. dr. sc. Karin Doolan

Zadar, 2021.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marija Jerončić,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Društvena strukturiranost emocija u obrazovnom kontekstu: prema kritičkom emocionalnom praksisu** 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, 29. rujna 2021.

Sadržaj

1. Uvod **1**

2. Teorijska koncepcija rada **3**

2.1. Emocionalna kultura i emocionalni kapitalizam 5

2.2. Dominantni diskursi o emocijama kroz prizmu odgoja i obrazovanja – poveznice s hrvatskim kontekstom 8

2.3. Odgoj i obrazovanje kao kritički emocionalni praksis 11

3. Ciljevi i svrha **14**

4. Istraživačka pitanja **14**

5. Metodologija **15**

6. Razrada teme i rasprava **18**

6.1. Emocije kao sredstvo internaliziranja dominantnih vrijednosti 18

6.2. Uloga emocija u (pre)usmjeravanju odgovornosti 20

6.3. Eksplicitno formuliranje emocija 24

6.3.1. Uloga emocija u donošenju odluka 24

6.3.2. Kontrola emocija i suočavanje sa stresom 26

6.4. Mjesta kritičke nade kao relacijskog konstrukta emocija, teorije i prakse 29

7. Prema završetku **31**

8. Literatura **34**

Društvena strukturiranost emocija u obrazovnom kontekstu: prema kritičkom emocionalnom praksisu

Sažetak
Polazeći od emocija kao sastavnih dijelova nas kao društvenih bića oblikovanih širim političkim, ekonomskim, kulturnim kontekstima, svrha ovog rada je istražiti metodom kritičke analize diskursa koje i kakvo mjesto emocije imaju unutar dva hrvatska kurikularna dokumenta: *Okviru nacionalnog kurikuluma* i *Međupredmetnoj temi Osobni i socijalni razvoj*. Iz njih izranjaju politički i ideološki društveni utjecaji sadržani u konzervativnim idejama domoljublja i očuvanja nacionalnog identiteta u čijoj je podlozi patriotizam kao emocija čiji pasivni prenositelji_ce trebaju biti djeca. Potonje predstavlja suptilnu formu *pastoralne moći* u kojoj su emocije primarni medij kojima se internaliziraju i normaliziraju dominantni diskursi. Nadalje, kurikulumima dominiraju diskursi racionalizacije i ekonomizacije emocija kroz meritokratsku ideju individualizirane odgovornosti za uspjeh do kojeg dijete dolazi kognitivnim vještinama kontrole i upravljanja emocijama. Tako vrijednosti tržišta i poduzetništva sadržane u kurikulumima postavljaju individualizirane emocije kao centar ekonomskih odnosa kroz specifične forme emocionalnog kapitalizma (Illouz 2016). Primjetna je fetišizacija pozitivnih emocija kroz optimističnu budućnost i pozitivnu sliku o sebi. Naglasak je na kontroli emocija gdje je odgovornost prenesena na dijete koje postaje racionalizirani subjekt koji po završetku školovanja samostalno upravljanja životnim odlukama. Unutar kurikuluma, zahvaljujući borbama za pravednije i demokratičnije obrazovanje, sadržani su i prostori *kritičke nade* (Boler, 1999) kroz nenasilne strategije i emocije koje su, barem formalno, u relacijskom odnosu sa stereotipima i nasiljem čime je otvoren prostor za intenzivnije promišljanje načina implementacije kritičkog i emocionalno usmjerenog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: diskurs, emocije, emocionalni kapitalizam, kurikulum, kritička nada

Socially structured emotions in educational context: towards critical emotional praxis

Abstract

Beginning with the notion that emotions are an integral part of us as social beings, who are shaped by political, economic and cultural contexts, the purpose of this paper is to investigate what kind of place (if any) emotions occupy within two Croatian curricular documents: the *National Curriculum Framework* and the *Cross-Curricular Theme Personal and Social Development*. A critical discourse analysis of these documents identifies political and ideological social influences contained in conservative ideas about the preservation of Croatian national identity based on patriotism as an emotion whose passive transmitters should be children. The latter represents a subtle form of pastoral power in which emotions are the primary medium by which dominant discourses are internalized and normalized. Furthermore, curricula are dominated by discourses of rationalizing and economizing emotions through the meritocratic idea of individualized responsibility for success that a child achieves through cognitive emotion control and management skills. Thus the values of the market and entrepreneurship contained in the curricula place individualized emotions at the center of economic relations through specific forms of emotional capitalism (Illouz 2016). Fetishizing positive emotions through a vision of an optimistic future and a positive self-image is noticeable. The emphasis is on emotion control - responsibility is transferred to the child who becomes a rationalized subject who, upon completion of schooling, independently manages life decisions. Within the curriculum, owing to the struggles for a fairer and more democratic education, there are also spaces of critical hope (Boler, 1999) through non-violent strategies

and emotions that are, at least formally, brought into relation with stereotypes and violence. This relation opens the space for a more intensive reflection on the implementation of critical and emotionally oriented education.

Keywords: discourse, emotions, emotional capitalism, curriculum, critical hope

1. Uvod

Prema Boler (1999), unutar historije zapadne tradicije emocije su bivale podređene razumu i utišane patrijarhalnim, autoritarnim i hijerarhijskim kontekstima. S druge strane, razvojem kapitalizma, neoliberalnih tržišnih repertoara, ali i dominantnih politika mentalnog zdravlja, s historijskim praksama isprepleće se i specijalizirana emocionalna kultura. Prema Ilouz (2016), kreiraju se hijerarhije i pravila ovisni o kapacitetima osobe da postigne društveno i povijesno situirane oblike sreće i blagostanja. Izražavati emocije koje se percipiraju kao negativne ili se, primjerice, osjećati umorno, bezvoljno može biti velik problem u neoliberalnim i tržišno orijentiranim idejama sebstva unutar kojih produktivnost postaje identitetska oznaka. Cvetkovich (2012) na tom tragu kritički pristupa značajnom broju studija, bile one popularne ili akademske, medicinske ili kulturološki orijentirane, koje statistički prikazuju porast stope psihičkih dijagnoza i farmakoloških liječenja. Govori o terapeutskoj kulturi obojenoj dominantnim narativima loših djetinjstava, biokemijskih poremećaja i genetskih nezgoda kojima se patologizira širok spektar emocija. Takve narative vidi kao problematična izmještanja društvenih problema na osobne ili medicinske probleme te nastoji istražiti forme svjedočenja koje posreduju ovakve binarnosti i objašnjavaju zašto živimo u kulturi nasilja koja poprima različite oblike zbog kojih se sustavno osjećamo loše. Drugim riječima, kako osjećaje učiniti javni(ji)m i kako traumu promatrati ne samo kao katastrofalan događaj već kao svakodnevicu protkanu sistemskim nasiljem, nesigurnošću i nejednakošću (Cvetkovich, 2012).

Iz navedenih postavki izranjaju teorije i prakse koje, govoreći o politikama i društvenom djelovanju, u središte stavljaju emocije i proživljena iskustva. Emocije postaju leća kroz koju se kritički sagledavaju (historijski) društveni odnosi moći, strukture i procesa, ali se postavljaju i kao osnova za kolektivno političko djelovanje na različitim društvenim i strukturnim razinama.

Emocije, kao procesi koji suoblikuju širi društveni i kulturni kontekst, su važno središte i odgojno obrazovnog sustava. Odgojno obrazovne institucije, prema Appleu (1990), su uglavnom glavne prijenosnice dominantnih ideologija, a emocije su bitan čimbenik kojima se iste posreduju i internaliziraju i kojima se oblikuju okviri odgojno obrazovnih vrijednosti i praksi. Tendencija da se uloga odgoja i obrazovanja smatra neutralnom ili uglavnom individualiziranim psihološkim procesom nije slučajna.

U hrvatskom kontekstu, ni u protekle četiri godine otkad su bila dva velika prosvjeda građana_ki na nacionalnoj razini, nije provedena *Cjelovita kurikularna reforma*. Loš materijalni i društveni status odgojno obrazovnih djelatnika_ca koji nemaju kvalitetan sustav

potpore, stručnog usavršavanja i napredovanja; klasna segregiranost školstva i neujednačena kvaliteta i pristup obrazovanju djeci i mladima posebice ranjivim i ugroženim skupinama; slabo ulaganje u školsku infrastrukturu; i različiti ideološki politički pritisci koji osporavaju nastojanja da se uvede demokratičnije poučavanje usmjereno na ljudska prava, sustavni građanski i seksualni odgoj i osnaživanje mladih za aktivno građanstvo su realnosti s kojima smo suočeni_e i koje su dodatno pojačane u novonastalim pandemijskim uvjetima (GOOD inicijativa, 2020). Dodatno, unutar *Škole za život* nastoji se dijete postaviti u centar, uvesti holistički pristup kroz međupredmetne teme i cjeloživotno obrazovanje. Međutim, idejom holističkog pristupa dominira naglasak na (meta)kogniciji i individualiziranom pristupu razvoju svakog djeteta tako da se ono potiče da prilagodi svoja ponašanja različitim okolnostima i teži stvoriti osjećaj odgovornosti za širok spektar osobnih aktivnosti, stavova i društvenih pojava. Naglasak se stavlja na kreiranje potrebnih vještina povezanih sa samostalnim odabirima i upravljanjem ponašanjem kako bi učenik_ica naposljetku preuzeo_la odgovornost za svoje izbore (Lukić, Maslov, 2017). Ovakav utilitaran pristup perpetuira dominantne pristupe emocijama tako da ih smješta u domenu privatnog, individualnog i nečeg čim je potrebno upravljati razumom, to jest kognitivnim vještinama što se sudara s težnjama za socijalno pravedniji i demokratičniji sustav odgoja i obrazovanja.

S obzirom na navedeno, u ovom radu namjera je odgojno obrazovni kontekst povezati s emocijama te nastojati doprinijeti teorijama i praksama koje ih postavljaju u središte promišljanja. Javlja se potreba za upuštanjem u istraživanje drugačijih i transformativnih prostora, promišljanja i djelovanja povezanih s odgojem i obrazovanjem. Polazi se od literature prema kojoj učenje i *odgojna* funkcija obrazovnih struktura nije puko kognitivno usvajanje ili usputni proizvod već duboko emotivno iskustvo, a emocije nisu samo ili jedino psihološki procesi i individualne ekspresije već su povezane s društvenim strukturama i vrijednosnim ciljevima koji ih usmjeravaju i daju im na moralnoj važnosti. Emocije su sastavni dio nas kao političkih bića. U društvu kojim smo okruženi_e, nosimo se s različitim pravilima osjećanja i izražavanja emocija, emocionalnim radom, pritiscima za zadovoljenjem različitih normi/ideala da bi bili funkcionalni, produktivni i efikasni dok dominantni diskursi emocije i dalje smještaju u privatnu domenu i univerzaliziraju ih dekontekstualizacijom od bilo kakvih posredujućih faktora društvenog i kulturnog konteksta i to je dio realnosti i odgovornosti s kojom je važno i vrijedi se suočiti.

Stoga će se u nastavku prikazati korpus teorija koje kritički pristupaju dominantnim diskursima o emocijama kao okvir kroz koji će se metodom kritičke analize diskursa dva kurikularna dokumenta nastojati otvoriti i istražiti pitanje koje i kakvo mjesto emocije imaju

unutar kurikuluma za škole u Hrvatskoj kao svojevrsna početna točka nastojanja da se ova tema stavi u fokus zajedno s postojećim borbama za demokratičnije i pravednije obrazovanje koje djetetu i mladoj osobi nudi osnažujuće i transformativne alate kojima će moći sukreirati svoj obrazovni put i aktivno doprinositi društvu u kojem živi.

2. Teorijska koncepcija rada

Većina zapadnjačke filozofijske, intelektualne i kulturalne tradicije utemeljena je na razdvajanju emocija i razuma (Turner, Stets, 2011; Boler, 2017). Prema Boler (1997) ova binarnost i discipliniranje emocija obilježeno je isprepletenim i historijski dominantnim diskursima koje dijeli na religijske, racionalne, patološke i političke. Za Boler (1997), religija predstavlja skup više-manje eksplicitnih moralnih pravila zasnovanih na poslušnosti i primjeren prostor za kanaliziranje strasti, emocija i želja na priličan način, a empatija označava sažaljenje i samilost kao načine međuljudskih upravljanja razlikama u zajednici kroz ideje poput religijskog žara i predanosti. Diskurs racionalnosti povezuje s prosvjetiteljskim pothvatima ka istini, razumu i potrazi za znanjem (Boler, 1999). Povezuje ga i s idejom progresa koja se prema Benoistu (2008) sastojala od tri glavne ideje: linearnog poimanja vremena i ideje da povijest ima značenje koje je orijentirano ka budućnosti; fundamentalnog jedinstva čovječanstva koje zajednički ide u istom smjeru i ideje da se svijet može i mora transformirati što implicira čovjeka (specifično muškarca) kao suverenog gospodara prirode. Glavnu razliku religijskog i prosvjetiteljskog vidi u tome što je zagrobni život rekonceptualiziran kao budućnost dok sreća zamjenjuje spasenje (Benoist, 2008).

Kroz povijest, ideal razuma isključivao je žene. Ovaj proces je neraskidivo vezan sa zanemarivanjem ženskih povijesti i smještanjem žena, a posljedično i emocija, u privatnu sferu. Žene se asociralo s emocijama, prirodom i pasivnom subordinacijom (Boler, 1999). Stoga diskurs racionalnosti uključuje patrijarhalne prakse rodne i spolne dihotomizacije[1] unutar koje su se emocije historijski disciplinirale i patologizirale[2] povezujući se sa stereotipnim poimanjima žene i njene prirode (Boler, 2017). Drugim riječima, emocije su postavljene kao iracionalne, nepredvidive, slabe karike u opreci idealu razuma, a žene su, za razliku od racionalnog muškarca, bile utjelovljenje upravo tih karakteristika.

Navedene dominantne teorije i prakse, povezane kako s religijskim tako i znanstvenim

[1] Više o kritici i historijskoj analizi spolne binarnosti vidjeti kod Sarah S. Richardson (2013) *Sex itself: The search for male and female in human genome*; Anne Fausto-Sterling (2012) *Sex/Gender: Biology in a social world*; Judith Butler (1990) *Gender Trouble*.

[2] Boler (1997) navodi da onog trenutka kada emocije jesu prepoznate tada su identificirane kao patološki problem koji treba riješiti, a kao primjer navodi histeriju. Medicinari su smatrali da školovanje žena dovodi do toga da im se maternica otrgne iz sidrišta i pluta tijelom što ih čini podložnima histeriji.

autoritetom, održavaju pravila osjećanja koja drugačije vrijede za žene i muškarce. Općeprihvaćene, zdravorazumske pretpostavke da se njihova priroda u osnovi razlikuje posljedično održavaju sisteme društvene opresije (Hochschild, 1979; Boler, 2017). Hochschild (1979) pravila osjećanja postavlja kao osnovicu ili donju stranu ideologije, to jest smatra ih jednako podložnim pritiscima za promjenom kao što su i same ideologije. Stoga, da bismo razumjeli ishodišta i uzroke mijenjajućih pravila osjećanja prisiljeni smo odstupiti od istraživanja neposrednih situacija u kojima se pojavljuju i okrenuti se analizi pravila osjećanja kao sredstvima društvene kontrole u mijenjajućim društvenim odnosima (Hochschild, 1979). Na tom tragu, Boler (1979) navodi kako su promjene prema diskursu politizacije emocija i njihove historijske pojavnosti unutar znanstvenih disciplina najmanje istražene. Povijesno ih smješta u građanske pokrete i pokret za oslobođenje žena 60-ih godina prošlog stoljeća. Kroz feminističke i poststrukturalističke prakse i teorije unutar antropologije, sociologije, pedagogije, psihoanalize, političke teorije i filozofije, istraživala se društvena konstruiranost emocija i sistematično osporavao pogled na emocije kao univerzalne i biološke. Emocije se nisu analizirale kao rodno specifične već kao rodno uvjetovane i kroz takav okvir se izazivala konceptualizacija emocija kao prirodnih i privatnih (Boler, 1999).

Međutim, unatoč rastućem prihvaćanju emocija kao društveno konstruiranih u posljednjih četrdesetak godina, i s vremenom procijenjenih kao vrijednih i vjerodostojnih, i u suvremeno doba su racionalizirane i njihov izvor je čvrsto ukorijenjen u individui. Analitički, znanstveni i popularni pogledi na emocije kao individualne i privatne ili pak kao prirodne, biološke činjenice i univerzalne odgovore sadržane u pojedincu_ki su i dalje duboko ukorijenjeni u jezik i konceptualne okvire. Isprepletanje tradicionalnih poimanja emocija u suvremenom dobu preklapa se s idejom o važnosti kontroliranja emocija i pravila osjećanja kroz koje se naglasak stavlja na pozitivne (primjerene) i negativne (neprimjerene) emocije (Boler, 1979; Boler, 1999).

S obzirom na navedeno, u nastavku će se prikazati kako dominantni diskursi ujedno predstavljaju i temelj zapadnih odgojno obrazovnih vrijednosti te koje se dodirne točke u tom smislu mogu povezati i s hrvatskim kontekstu. U tu svrhu, kreće se od dva temeljna polazišta. Prvo je da su procesi racionalizacije i individualizacije emocija u suvremenom društvu uokvireni i dominirani diskursom mentalnog zdravlja koji se oslanja na patologizaciju i medikalizaciju emocionalnih iskustava kroz kategorije normalnosti i funkcionalnosti. Suvremenost se ogleda u povezanosti navedenih procesa s kapitalizmom i neoliberalizacijom tržišta kroz koje se odnosi emocija i ekonomije međusobno oblikuju. Drugim riječima, prikazat

će se kako se s razvojem kapitalizma intenzivno razvijala i specijalizirana emocionalna kultura[3]. Shodno tome, drugo temeljno polazište ovog rada je kritički pristupiti navedenim procesima kroz naglasak na društvenu strukturiranost i politizaciju emocija i prikazati kako se ključna mjesta i procesi sadržani u dominantnim diskursima o emocijama prelamaju preko odgojno obrazovnih struktura kako bi se postavio okvir za kritičku analizu diskursa usmjerenu na to koje i kakvo mjesto emocije imaju unutar kurikuluma za škole u Hrvatskoj.

2.1. Emocionalna kultura i emocionalni kapitalizam

Normalnost kao standard mentalnog zdravlja znanstveno je legitimirana pojavom psihijatrije u 19. stoljeću kada je medicina preuzela brigu i kontrolu nad mentalnim zdravljem kroz institucionalne prakse liječenja mentalnih bolesti sistematiziranih po uzoru na fiziološka oboljenja. Do kraja stoljeća broj mentalnih bolesti bio je dvostruko uvećan, a ključna namjena mentalnih azila bila je razdvojiti građanstvo od mentalno oboljelih osoba za koje se smatralo da sami snose krivicu zbog stanja u kojem se nalaze (Vasiljević, 2017). Pokušaji uvođenja objektivnih klasifikacija kroz mjerenja i statističke proračune rješavali su jednu vrstu problema, ali otvarali nova pitanja i probleme[4] (Lago, Smith, 2003 prema Vasiljević, 2017). Na osnovu dominantnih kulturoloških i vrijednosnih sistema uspostavljaju se razlike između ponašanja koje se označava kao normalno, obično i poželjno i ponašanja koje se označava kao patološko, neadekvatno i nepoželjno. Prema Vasiljević (2017), normalnost je neodvojiva od politika i dominantnog sistema vrijednosti i uvijek obojena predrasudama. Medicinski diskursi, uz patologizaciju i dijagnostiku, istodobno dekontekstualiziraju, homogeniziraju i univerzaliziraju slojevite raspone osjećaja[5] (Cvetkovich, 2012). Kleinman (2012) navodi da je termin mentalnog zdravlja postao nezgrapno, čak i nevjerojatno, čudna gomila sa stotinama potkategorija čime se istodobno trivijaliziraju najozbiljniji mentalni problemi, a medikaliziraju društveni problemi i problemi svakodnevnog života.

---

[3] Ovim se ne tvrdi da procesi poput neoliberalizma i kapitalizma predstavljaju svjetski homogenizirajući sistem čije se sile odigravaju na isti način ili imaju isti učinak svugdje. Namjera je ponuditi uvid u kompleksnu konstruiranost emocija koja se ne može svesti iznova na binarne podjele – emocije kao privatne ili pak kao puke učinke ideologije.

[4] Ovdje Vasiljević (2017) analizira dominantne struje i prikrivenu politizaciju u psihijatriji kroz političko ekonomsku paradigmu institucionalnog, društvenog i interpersonalnog klasizma i njegovog interferiranja s pitanjima roda i drugih dimenzija socijalnih identiteta. Zanemarivanje socijalnih determinanti zdravlja je direktno povezano s problemom otežanog pristupa resursima s kojima se suočavaju pripadnici diskriminiranih grupa. Naglašava važnost inzistiranja na tome da su opresija i diskriminacija prisutne u politikama mentalnog zdravlja kako bi se uspostavile prakse koje im se suprotstavljaju.

[5] Uz tehnički vokabular, DSMova lista kriterija za dijagnozu glavnih depresivnih poremećaja uključuje simptome poput: tuge, praznine, gubitka interesa, energije ili zadovoljstva, osjećaja bezvrijednosti, neodlučnosti i opetovanih misli o smrti. Cvetkovich navodi kako simptomi koji se ovdje opisuju svakodnevnim govorom sugeriraju da artikulirati depresivna stanja može bilo tko, a ne isključivo medicinski stručnjaci i da depresivna stanja nisu kategorije razumljive same po sebi (Cvetkovich, 2012:157).

Paralelno, dominantnu ulogu u procesu individualizacije emocija ima psihološka paradigma posebice kroz rast i razvoj industrije sreće (popularnost terapeutske kulture, diskurs samopomoći, pozitivna psihologija i slično). Znanost o sreći okuplja različite smjerove u humanistici i društvenim znanostima, pogotovo psihologiji, ali se širi i na biologiju, medicinu, psihijatriju i neurologiju. Uključuje pozitivnu psihologiju, *self help* literaturu, mjerenje sreće gradova i nacija, stvaranje politika na temelju tih istraživanja, istraživanja mozga i podražaja koji ga čine sretnima, aproprijaciju istočnjačkih tradicija kao i operacionalizaciju sreće za potrebe statističkog praćenja progresa (Ahmed, 2010 prema Kupsjak, 2020). Isto tako, ovim se održava reduktivni binarizam kojim se pretpostavlja da su pozitivne i negativne emocije odvojene jedne od drugih ili da su sreća i zadovoljstvo definirani kao odsustvo ili eliminacija negativnih osjećaja (Cvetkovich, 2012).

U relaciji s industrijom sreće stoji *psihološki* stres ili stres kao „bolest modernog doba". Stres se definira kao toksičnost koja uslijed dugotrajnosti ostavlja posljedice po emocionalne i bihevioralne odgovore koje osobu čine podložnijom bolesti i utječu na tijek razvijanja bolesti (Cohen, Janicki-Deverts, Miller, 2007). Tako, prema Kupsjak (2020), profesionalni ili okupacijski stres, kao i stres općenito, postaje prikladno imenovanje kojim se strukturalno nasilje suvremenosti normalizira i prebacuje u domenu individualne odgovornosti prilagodbe na neizbježne okolnosti (Kupsjak, 2020). Drugim riječima, problem je u tome što se emocionalna iskustva, i ona patologizirana poput anksioznosti, depresije i sagorijevanja, tretiraju kao individualni i osobni problemi, ovisni o kemijskim procesima, osobnosti, kapacitetu da se kontrolira i razumije sebe i druge, a ne ovisni o, primjerice, rođenjem stečenim privilegijama i/ili društvenom položaju (Illouz, 2016; Blaževa, 2017).

Popularni diskurs kontrole emocija preusmjerava pažnju sa socijalne konstruiranosti emocija. Metafora kontrole implicira nešto što bi inače bilo izvan kontrole, neukrotivo, divlje, neposlušno ili prijetnja drugima. Stoga, govoriti o kontroli emocija znači replicirati pogled na emocije kao prirodne, iracionalne i tjelesne (Lutz, 1990). Prikladne stavove i osjećanja preko kojih održavamo predstavljanje sebstva Hochschild (1979) naziva emocionalnim radom ili menadžmentom. Naglašava kako je emocionalni rad društveno manipuliran jer su emocije i dalje shvaćene kao psihofizičke činjenice, a ne diskurzivne prakse kojima se žene konstruiraju kao emocionalnije od muškaraca i koje, posljedično, koriste emocije kao resurs kojim se više samoizrabljuju (Hochschild, 1979 prema Turner, Stets, 2011). Illouz (2016) navodi kako se kontrolom emocija intelektualiziraju i intimne veze u ime šireg moralnog projekta da se stvori ravnopravna i pravedna razmjena prepuštanjem nemilosrdnoj verbalnoj komunikaciji o osobnim potrebama, emocijama i ciljevima. Svakodnevica (sukobi vezani uz novac,

neravnopravna podjela kućanskih poslova, skrivene emocije, doživljaji iz djetinjstva i slično) se opisuje i propisuje kroz komunikacijski model koji se određuje razvijanjem neutralne (emocionalne i lingvističke) verbalne razmjene kojom bismo ju trebali razumjeti, o njoj raspravljati i, na kraju, razriješiti. Zato emocionalni život slijedi logiku ekonomskih odnosa i razmjene koju Illouz (2016) naziva kulturom ekonomskog kapitalizma u kojoj se emocionalni i ekonomski diskursi i prakse međusobno oblikuju (Illouz, 2016). Tržišni repertoari su isprepleteni s psihološkim jezikom i zajedno nude nove tehnike i značenja kojima se kuju novi oblici društvenosti unutar kojih interpersonalni i emotivni odnosi postaju centar ekonomskih odnosa koji zahtijevaju visokorazvijene dijaloške kapacitete (Hochschild, 1983; Illouz, 2016). U kapitalističkoj logici to znači da postoje iskustva koja nas čine nefunkcionalnima i nezdravima čime postajemo organizacijsko društveni problem koji se treba riješiti lijekovima ili drugim specifičnim tehnikama ozdravljenja (Illouz, 2016). Isprepletanjem tradicionalnih i suvremenih diskursa emocije su postale instrumentima društvene klasifikacije kojima se stvaraju nove hijerarhije emocionalnih blagostanja koje se shvaćaju kao kapaciteti postizanja društvenih i povijesno situiranih oblika sreće i blagostanja. Zato su po svojoj fenomenologiji i strukturama emocionalna iskustva ujedno i politička – oblikuju ih ne samo biološki i psihički procesi[6] i strukture, već i društveni (Illouz, 2016; Blaževa, 2017).

Duggan (2000 prema Cvetkovich, 2012) tvrdi da neoliberalnu ekonomiju i socijalne politike karakterizira smanjenje javne sfere i emocionalni život je primoran nositi se sa sve većim teretom u ograničenoj privatnoj sferi, kako se država povlači od odgovornosti za socijalnu zaštitu. Konings (2015) također navodi kako uzroci ovakvog stanja nisu samo destruktivni događaji i krize već i izmještanje osnovnog okvira života. Neoliberalni i kapitalistički procesi eksploatiraju osobe očekujući efikasnost i upravljanje svakodnevicom koja je uslijed tih istih procesa narušena kako u najosnovnijim rutinama i potrebama tako i u najintimnijim odnosima (Konings, 2015). Tako Berlant (2007; 2011) kroz koncept *okrutnog optimizma* iznosi ideju sistemske, svakodnevne krize objašnjavajući da se kroz raznolike geopolitičke i biopolitičke lokacije, sadašnjost sve više nameće svijesti kao trenutak produžene krize s nizanjem jednih događaja za drugima. Štoviše, trauma se ne manifestira samo u kobnim događajima već u sastavnicama svakodnevnog života, kroničnosti svakodnevnog života i zbog toga koncept krize nije dostatan za obuhvatiti ono što je životna činjenica za određenu

[6] Biološki i psihološki procesi, uvidi, znanja i alati nisu nevažni, ali ih je nužno, kao i pojedinca_ku, ne odvajati van okruženja, društva i njegovih procesa (Blaževa, 2017).

populaciju koja tu krizu živi kao činjenicu svakodnevno[7]. Infrastrukturni pritisci, od okolišnih do ekonomskih nejednakosti i iscrpljivanja stvaraju osjećaje beznadne nadmoći nad osobom. *Okrutni optimizam* tako predstavlja svojevrsni paradoks, škripac, kojim se analizira što se događa s maštanjima o dobrom životu kada svakodnevnost postaje deponij za preplavljujuće i predstojeće krize izgradnje života i očekivanja čiji posvemašnji volumen toliko prijeti tome što znači „imati život" da se sama prilagodba takvom životu zapravo čini, postavlja i nameće kao uspjeh (Berlant, 2011: 3). Uzimajući u obzir ova tumačenja, Cvetkovich (2012) navodi kako je ironija u tome što se od osobe očekuje da postane suverena individua određena vlastitom sposobnošću stvaranja posebnih pothvata i ciljeva dok živimo u kulturi čije nam nasilje sustavno čini da se osjećamo loše (Cvetkovich, 2012). Smanjena uloga države, povećana očekivanja od pojedinca, mjerenje i žurnost stresa, anksioznosti i depresije praćene su normalizacijom strukturalne patnje zamišljene kao duboko osobne i intimne (Kupsjak, 2020).

Stoga, kako bi se nadišle, nužno je dominantne paradigme o emocijama postaviti u suodnos s kompleksnom međuigrom kulturalnih i društveno strukturalnih sila. Politike emocija su važne u mnogim aspektima društvenog života uključujući i obrazovanje (Bozalek, Carolissen, Leibowitz, 2014). Boler (1999) navodi kako se produkcija afekta i produkcija ljudi ne odvija u domeni drugačijoj od one u kojoj se odvija produkcija stvari i znanja stoga su emocije značajno obilježje odgojno obrazovnog procesa koje je emotivno iskustvo, a ne usputni proizvod (Boler, 1999).

2.2. Dominantni diskursi o emocijama kroz prizmu odgoja i obrazovanja – poveznice s hrvatskim kontekstom

Boler (1999) u obrazovnim povijestima društvenu kontrolu emocija vidi u isprepletanju religijskog diskursa, kroz odnos poslušnosti/pravila, s jedne strane i razvitka znanstvenog autoriteta, kroz odnos utilitarnost/vještine, s druge strane. Na tim osnovama istražuje izmještenu historijsku prisutnost emocija koja je za nju glavno mjesto izgradnje *pastoralne moći*. *Pastoralna moć* predstavlja podmukli i suptilan, niti privatni niti javni, prostor *osjećanja moći*[8]. Suptilnost *pastoralne moći* se ogleda u dominantnim diskursima i društvenim procesima, koji oblikuju emocionalne norme i načine njihova izražavanja, upravo tako što se kroz njih emocije eksplicitno ne adresiraju. Ona je forma upravljanja populacijom kroz koju se individue

[7] Berlant (2007) kao primjer daje aktiviste za društvenu pravdu koji ovakav okvir razgrađuju propitivanjem toga s kojim formama katastrofe je svijet lagodan ili čak zainteresiran da ih perpetuira i kako retorika krize utječe na proklizanost ili prijenos ideje hitnosti na razinu temporalnosti života onih koji se smatraju lokusom krize. Također, ne zanemaruje pokrete koji diskurs krize koriste eksplicitno i namjerno kao redefinirajući alat.

[8] Referira se na načine na koje su emocije, koje reflektiraju kompleksne identitete, smještene unutar društvene hijerarhije koja „utjelovljuje" i ispoljava odnose moći te na snagu osjećaja koja je u zapadnim kulturama, u kojima se učimo bojati i kontrolirati emocije, uvelike neiskorištena.

uči kako kontrolirati i upravljati sobom, a očituje se kroz kombinaciju religijskog, znanstvenog i racionalnog diskursa. Emocije kao sredstvo oblikovanja *pastoralne moći* povezane su s konceptom moralnosti koji u suvremenom društvu spaja religijske i znanstvene vrijednosne mjere. Religijske vrijednosne mjere se odnose na ideju ispravnosti i primjereno kanaliziranje emocija kroz poštivanje pravila, poslušnost i religijsku predanost dok se znanstvene vrijednosne mjere odnose na ideju racionalnog subjekta koji stjecanjem naizgled neutralnog znanja vlastitim vještinama upravlja vlastitim emocijama. Umjesto da je moralna osoba oblikovana ili religijskom moralnom poslušnosti ili vlastitim vještinama upravljanja, ona prihvaća svoju neurobiološki determiniranu sudbinu, uz disciplinirajuću samokontrolu kako bi izrazila ispravne emocije, u ispravno vrijeme, na ispravan način, kroz usvojene emocionalne vještine (Boler, 1999).

Iz navedenog se može primijetiti kako emocije predstavljaju medij kojima učimo internalizirati ideologije kao zdravorazumske istine i preko kojih se presijecaju različite diskurzivne prakse kojima se legitimiraju principi, ideje i kategorije onoga što se smatra znanjem. Tendencija da se znanje percipira kao neutralno ili psihološki objekt ili proces (koji jednim dijelom svakako i jest) dovodi do njegove potpune depolitizacije. Kada se navedeni oblici *pastoralne moći* prenesu na odgoj i obrazovanje, mogu se uviđati stvarne relacije škole i nejednakih društvenih struktura (Apple, 1990). U tom smislu, prema Boler (1999) emocije i njihova prisutnost najizraženije su unutar skrivenog kurikuluma. Prema Appleu (1990), preko skrivenog kurikuluma djeca unutar škole uče prihvaćati društvene razlike koje škole učvršćuju i poučavaju razlikovanjem važnog i nevažnog znanja; normalnosti i devijantnosti; rada i igre; kao i kroz suptilna ideološka pravila i norme koja su implicirana ovim podjelama. Tako se internaliziraju viđenja kako bi institucije trebale biti organizirane i kakav je prikladan položaj osobe unutar tih institucija (Apple, 1990).

S obzirom na to da odgoj i obrazovanje predstavlja složen i osjetljiv proces, skriveni kurikulum se može promatrati u užem (škola/nastava) i širem (društvo) kontekstu. U širem smislu, u strukturu javnog kurikuluma ugrađene su implicitne poruke preko cilja, vrijednosti, sadržaja i očekivanja ishoda, a dominantni model odražava „šire skriveni kurikulum društva“ (Mlinarević, 2016: 14). Primjerice, kroz školovanje se oblikuju rodne reprezentacije kojima se internaliziraju norme emocija i specifični načini njihova izražavanja. Baranović, Doolan i Jugović (2010) analizirale su rodnu osjetljivost čitanki od prvog do osmog razreda. Uz podzastupljenost žena kao autorica i likova, rezultati su pokazali kako se tradicionalni pristup, to jest rodna stereotipizacija, može prepoznati u svim analiziranim dimenzijama: psihosocijalnim osobinama i vrijednostima, profesionalnim i obiteljskim ulogama. Žene su

promovirane kao majke, nježne, religiozne, odane, pažljive i najčešće obavljaju uslužne poslove dok su muškarci hrabri, razumni, pokazuju osobine vođe, poslovi su vezani uz politiku, vojsku te zauzimaju više pozicije unutar profesije (Baranović, Doolan, Jugović, 2010: 369). Također, Jukić (2013) govori o procesu feminizacije učiteljskog poziva kao standardnoj pojavi u obrazovnom sustavu. Tako i u Hrvatskoj govorimo o vrlo visokoj feminizaciji profesije unutar koje su žene u pravilu smještene na nižim razinama struktura organizacija, to jest kako se krećemo prema višim položajima, broj žena opada (Jukić, 2013). Feminizacija odgoja i obrazovanja se stoga isprepleće sa stereotipnim poimanjima emocija i brige kao ženske (prirodne) domene koja posljedično utječe i na zanemareni i potplaćeni emocionalni rad.

Skriveni kurikulum u širem smislu, odnosno širi društveni utjecaj na strukture škole, Apple (2000), između ostaloga, opisuje i *konzervativnom modernizacijom*. Njom se promoviraju određene vrste diskursa kako bi se stvorio novi zdrav razum o kurikulumu i pedagogiji u školama. Dijeli ju na četiri grupe: *neoliberale* koji obrazovanje vide kao proizvod u tržišnoj utakmici u kojoj su učenici ljudski kapital; *neokonzervativce* koji žele „povratak“ višim standardima i „zajedničku kulturu“; *autoritarne populističke konzervativce* koji su duboko zabrinuti za sekularnost i očuvanje vlastite tradicije i biblijskog morala; *novu srednju klasu stručnjaka i menadžera* koji se bave tehnikama mjerenja i upravljanja (Apple, 2012 prema Šikuten, 2020). Na temelju te podjele Šikuten (2020) je kvalitativnom analizom sadržaja istražila ideološke sukobe vezane uz pokušaj implementacije Cjelovite kurikularne reforme u Hrvatskoj. U raspravama su najistaknutiji utjecaji međusobno isprepletenih grupa neokonzervativaca i (religijskih) autoritarnih populista. Neokonzervativci se zalažu za očuvanje „hrvatskog identiteta“ dok autoritarne populiste pokreće ideja nestanka tradicionalnih vrijednosti, obitelji i morala pa se najviše bave rodom, seksualnosti, obitelji i „legitimnim“ znanjem u školama što se osobito vidi u otporu uvođenju zdravstvenog i građanskog odgoja u škole. Što se tiče neoliberalne politike, zaključuje da se Hrvatska kreće u tom smjeru s obzirom na to da je jedan od glavnih ciljeva reforme povezanost gospodarstva s odgojno obrazovnim sustavom kako bi se osigurala konkurentnost na tržištu (Šikuten, 2020).

Iako Šikuten (2020) navodi da unutar reforme izostaje veći utjecaj neoliberalne politike, Lukić i Maslov (2017:305) kroz kritičku analizu međupredmetnih kurikularnih tema analiziraju aktualne problematike neoliberalizma i definiraju ga kao: „program koji teži redefiniciji pojedinca prema jedinstvenom modelu poduzetnika“. Navode kako se kod učenika_ica nastoji stvoriti osjećaj odgovornosti za širok spektar osobnih aktivnosti i stavova pa sve do društvenih pojava koji uključuje: kvalitetne bliske odnose, roditeljstvo, spolno ponašanje, resurse kojima raspolažu, mentalno i socijalno zdravlje, rad i novac, ispunjavanje obveza i poštivanje pravila,

preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke i izbore te stvaranje i mijenjanje kvalitete života. Navedene značajke dominiraju međupredmetnim kurikularnim temama te su indikator neoliberalne obrazovne politike (Lukić, Maslov, 2017:313).

U ideji konkurentnosti i optimizaciji obrazovanja, budućnost je postavljena kao prepoznatljiva te je prevedena kao obrazovni imperativ, to jest obrazovanje je to koje mora jamčiti da mladi ljudi razviju potrebne vještine u budućnosti obilježenoj tehnološkom dominacijom i neoliberalnim natjecanjem (Facer, 2019). Uz to što se emocije racionaliziraju i konstruiraju konzervativnim ideologijama, rodnim reprezentacijama, širenjem svijeta patologija, komodificiranjem svijeta emocionalnog zdravlja, govorimo i o regulirajućem neoliberalnom pristupu novim informacijama društvenog znanja koje Illouz (2016) naziva emocionalnom kompetencijom. Smatra da je popularna psihologija, učinivši osobnost i emocije novim oblicima društvene klasifikacije, pridonijela pretvorbi emocionalnog stila u društvenu valutu ili kapital i to verbaliziranjem novog jezika jastva kako bi njime obuhvatili taj kapital, a radi se o uzletu pojma emocionalne inteligencije. Ideja emocionalne inteligencije dovršava (starije) oblike sumjerljivosti emocija čineći emocije kategorijama koje je potrebno rangirati i kvantificirati kako bismo klasificirali produktivne i manje produktivne osobe (Illouz, 2016). Emocionalnu inteligenciju karakterizira pet glavnih domena: poznavanje vlastitih emocija kako bismo bolje upravljali svojim životima; upravljanje emocijama u vidu kapaciteta da se utješimo i oslobodimo razuzdane anksioznosti, sumornosti ili razdražljivosti; samomotivacija i emocionalna samokontrola; empatija i prepoznavanje emocija kod drugih; upravljanje odnosima (Gardner, 1995: 43-4 prema Boler, 1999: 65). Reprezentacije emocionalne inteligencije ne analiziraju kako su ljudi poučeni drugačijim pravilima upravljanja emocionalnim ponašanjima s obzirom na njihov rodni, rasni i klasni status. Umjesto toga bismo svi trebali osjećati istu empatiju i optimizam koju postižemo kontrolom i upravljanjem kroz marljivost i obrazovanje (Boler, 1999). Emocionalna inteligencija tako predstavlja individualizacijski, terapeutski model koji je u povećanoj upotrebi i u obrazovanju u smislu da služi kao izgovor da se problem smjesti na individuu (dijete) umjesto na društvene i intelektualne strukture škole kako bi bile više osjetljive i odgovorne (Apple, 1990).

2.3. Odgoj i obrazovanje kao kritički emocionalni praksis

Do sada se nastojalo prikazati kako je stvarnost emocija, osim u tijelu i individui, društvena, kulturalna, politička i historijska te kako diskursi o emocijama objašnjavaju prakse koje su ključne za društvene relacije (Lutz, Abu-Lughod, 1990). Emocije su ujedno i manifestne i latentne, pozicionirane unutar društva kao odraz njegovog stanja, društvenih procesa koji podrazumijevaju značenja, kulturalne skripte i strukturalne odnose (Simonović, 2008). Emocije

su i procesi i iskustvo koji su rezultat našeg povezivanja i interakcije sa sredinom. Ti su procesi i iskustva ispisani društvenim odnosima i kodirani kroz diskurse (Ahmed, 2014). Onkraj dominantnih paradigmi, emocije su unutar domene odgoja i obrazovanja i potencijal za osnaživanje i društveno djelovanje.

Kritički emocionalni praksis podrazumijeva svojevrsnu sintezu teorije i prakse kao pedagoškog alata koji pomaže nastavnicima/ama i učenicima/ama identificirati obrasce u vlastitim emocionalnim i materijalnim životima, analizirati kako su oni stvoreni i kakve posljedice imaju za održavanje *statusa quo* te motivirati na djelovanje (Boler, 1999). Kritički emocionalni praksis povezan je s konceptom *kritičke nade* kao relacijskog konstrukta koji je istodobno emocionalan i kritički usmjeren. *Kritička nada*, naspram naivne nade, povlači za sobom želju za postojanjem unutar ambigviteta i nesigurnosti svijeta u kojem živimo kroz istraživanje toga što emocije čine unutar svakodnevnog diskursa i praksi u odnosu spram društvene pravde i iznalaženje načina kako prevesti takve analize u *kritički emocionalni praksis* (Zemblyas, 2014). To zahtijeva pedagogije koje prepoznaju političke, etičke i emocionalne senzibilitete nade i mobiliziraju ih prema novim društvenim imaginarijima. Poanta nije promatrati kao gledatelj_ica, samo razumjeti ili se prilagoditi situacijama s manje nelagode već analizirati kontekste društvenih problema i zajednički, kroz dijalošku razmjenu i refleksiju, razrađivati transformacijske alate (Boler, 1999; Freire 2002). Boler (1999) govori o pedagogiji neugode koja uključuje dekonstrukciju vrijednosti i njegovanih uvjerenja i ispitivanje relacije konstruirane slike o sebi i toga kako smo naučeni percipirati druge. Središnji fokus je na prepoznavanju kako emocije definiraju što i kako vidimo i/ili odabiremo vidjeti ili ne vidjeti. Takav pristup zahtijeva pedagogiju koja naglašava međuodnos toga kako vidimo i emocionalne selektivnosti koja oblikuje što i kako vidimo, a glavna svrha jest spoznaja da je učenje življenja s neugodom, nesigurnostima i kontradikcijama svijeta vrijedan odgojno obrazovni ideal (Boler, 1999).

Na tom tragu, hooks (1994) razlikuje obrazovanje kao prostor prakticiranja slobode i prostora koji učvršćuje dominaciju. Navodi kako stvaranje sigurnog prostora u odgojno obrazovnom procesu podrazumijeva dopuštanje izražavanja mišljenja iako isto može dovesti do konflikta i sukoba. Učenje ponekad uključuje bol, prisiljava osobe da priznaju patnju i empatiziraju s drugima. Emocije i osobni narativi, kroz svjedočenja i razumijevanja kako društvene forme, u partikularnim historijskim konjunkturama, djeluju tako da potisnu alternativna čitanja iskustava, društva i svijeta, predstavljaju načine na koje prekoračujemo granice – radi se o transgresiji, pozicioniranju koje transgresira rasprostranjene hegemonije. Transgresija se odnosi i na pogled na učenje kao uzbudljivo iskustvo koje se sastoji od

slojevitog raspona osjećaja (hooks, 1994).

Na marginama, iznad zidova institucija koje dominiraju našim koncepcijama toga što se ubraja u obrazovanje, su mirovne i transformacijske prakse karakterizirane radikalnim istraživanjima znanja, pedagogije, društva, djelovanja i osobe koja su potrebna za življenje s kompleksnostima trenutnog svijeta (Facer, 2019). Obrazovanje nije neutralna aktivnost, neizbježno je političnо i nikada bez interesa i to toliko da se skoro kao obveza postavlja istraživati i otvarati prostore koji prizivaju neke od najizazovnijih ulaganja i otpora.

3. Ciljevi i svrha

Ovaj rad za cilj ima:

- opisati na koje su načine emocije oblikovane širim historijskim, društvenim i strukturnim kontekstima;
- razumjeti na koje načine su emocionalna iskustva ujedno i politička;
- istražiti na koje načine su emocije inkorporirane u odgojno obrazovne procese.

Ovim se nastoji doprinijeti postojećim uvidima i praksama povezanim s politizacijom emocija i emocionalnim aspektima odgoja i obrazovanja posebice zbog slabe zastupljenosti i neistraženosti istih u hrvatskom kontekstu.

4. Istraživačka pitanja

U prethodnom dijelu nastojao se izložiti kritički pregled dominantnih tradicionalnih i suvremenih paradigmi i diskursa o emocijama kako bi se pobliže objasnila važnost promatranja emocija kao sastavnog dijela čovjeka kao društvenog bića i naglasak stavio na analizu emocija kroz leću društvenih struktura i procesa. Ovakav okvir je ujedno poslužio i kao osnova na temelju koje kritičkom analizom kurikularnih dokumenata nastojalo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja: Kako su emocije konstruirane u kurikularnim dokumentima?; Specifično, odražavaju li te konstrukcije dominantne diskurse o emocijama?; Koja su mjesta kritičke nade?.

5. Metodologija

Emocije su se u prethodnom dijelu historijski i teorijski smjestile u društveno tijelo kao prenositeljice i sukreatorice različitih diskurzivnih praksi ključnih za društvene odnose. U promatranju emocija kao društvenih fenomena, diskurs je ključan u razumijevanju toga kako su konstruirane. Fokusiranjem na diskurs omogućavaju se ne samo uvidi u to u kakvoj su sprezi emocije sa širim političkim, ekonomskim, kulturalnim vrijednostima, već na koje načine su podloga i svojevrsni idiom za komuniciranje raznovrsnih društvenih prijepora (Abu-Lughod, Lutz, 1990). U nastavku će se kritičkom analizom diskursa analizirati dva dokumenta: *Okvir nacionalnog kurikuluma* (u nastavku: ONK) i *Kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole* (u nastavku: MTOSR).

Kritička analiza diskursa ima raznovrsne oblike. Za potrebe ovog rada, kao okvir se koristi društvena teorija diskursa Normana Faircloughа. Prema Faircloughu (1993), jezik je i društveno oblikovan i oblikuje. U njemu su sadržani društveni identiteti, društvene relacije (odnosi) i sistemi znanja i vjerovanja koji se reflektiraju na konvencionalne, društveno reproducirajuće, ali i društveno transformativne načine. Stoga se kritička analiza diskursa sastoji od razmatranja diskurzivnih praksi, događaja i tekstova te širih društvenih i kulturalnih struktura, relacija i procesa te ima za cilj istražiti njihove često nevidljive međuodnose (Fairclough, 1993). Odvija se kroz tri razine: tekst (deskriptivna razina), diskurzivnu praksu (interpretativna razina) i društvenu praksu (eksplikativna razina). Tekst se odnosi na formalne osobine (rječnik, kohezija teksta, stil pisanja, vokabular, ponavljajuće riječi i slično), u ovom slučaju, dvaju kurikularnih dokumenata. Diskurzivna praksa posreduje prvu i drugu razinu i odnosi se na produkciju i interpretaciju teksta i analitički je usmjerena na proizvodnju, upotrebu i distribuciju diskursa. Drugim riječima, odnosi se na to kako tekst utjelovljuje, održava i konstruira društvenu praksu te kakvim se mehanizmima održavaju pozicije moći i ideologije (neokonzervativizam/neoliberalizam; progresivno/tradicionalno; emocije/razum i slično). U tom smislu, jezik nije neutralan, pasivan i transparentan medij već je oblikovan društvenim praksama kojima se pridaju značenja određenim entitetima i koje oblikuju identitete, sustave znanja i vjerovanja i njihove međuodnose. S obzirom na isprepletenost i simultanost triju razina, Fairclough (1993) naglasak stavlja na interdiskurzivnost, mijenjajuće diskurzivne prakse i isprepletenost različitih diskursa i stilova. One nisu beskonačne već su u praksi ograničene hegemonijskim odnosima, ali i historijskim promjenama unutar širih društvenih i kulturalnih promjena (Fairclough, 1993). Kritička analiza diskursa stoga, omogućuje analizu „kapilarnosti“ moći od razina globalne ili geopolitičke cirkulacije, preko državnih i javnih institucija do navika, običaja, vrijednosti i ponašanja.

Za analizu toga koje i kakvo mjesto emocije imaju unutar kurikuluma za škole u Hrvatskoj koristi se ONK kao krovni nacionalni kurikulumski dokument kojim se određuju elementi nacionalnog kurikuluma za sve razine i vrste odgoja i obrazovanja. ONK je donesen nakon javne rasprave 2017. godine te se na 23 stranice teksta definiraju uporišta i sastavnice nacionalnog kurikuluma, vizija mlade osobe po završetku srednjoškolskog obrazovanja, vrijednosti koje se ostvaruju generičkim kompetencijama koje su također povezane sa svim razinama, područjima, međupredmetnim temama i modulima kao i načela organizacije, učenja i vrednovanja. Generičke kompetencije predstavljaju međusobno povezan sklop znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje su „preduvjet uspješnog učenja, rada i života osoba u 21. stoljeću“, kao i „konkurentnog gospodarstva Republike Hrvatske“ i dijele se na: Oblike mišljenja, Oblike rada i korištenja alata i Osobni i socijalni razvoj (ONK, 2017: 14). Ove generičke kompetencije su ujedno izrađene i prema analizama europskih kompetencijskih okvira i kompetencijskih modela primijenjenih u „razvijenim“ odgojno obrazovnim ustanovama (ONK, 2017).

Iz priloženog se vidi da je MTSOR sastavni dio i usko je povezan s ONK. Pokazao se važnim za analizu jer je postavljen kao dokument koji bi trebao služiti kao holistički okvir kojim se potiče cjelovit razvoj mlade osobe, kako emocionalni tako i društveni. MTSOR je donesen u siječnju 2019. godine i na 58 stranica podijeljen je u tri organizacijske domene: ja (domena A), ja i drugi (domena B) i ja i društvo (domena C). Svaka domena se sastoji od 5 ciklusa podijeljenih od prvog razreda osnovne škole pa do završetka srednje škole. Ovisno o svrsi pojedine organizacijske domene, unutar svakog ciklusa se definiraju odgojno obrazovna očekivanja, preporuke za ostvarivanje očekivanja i ključni sadržaji koji se razrađuju kroz tri ključne točke: znanja, vještine i stavove. Dijete ili mlada osoba je, kao i unutar ONK, indikativno postavljena kao centar (Ja) koji će se naposljetku moći brinuti o sebi, drugima i društvu u cjelini (MTSOR, 2019). Uz ONK i MTSOR, u analizi se koristi i generička kompetencija Oblici mišljenja koja je također značajna u analizi koje i kakvo mjesto emocije imaju u kurikulumima posebice u analizi suodnosa racio-emocije. Oblici mišljena predstavljaju posebnu skupinu kompetencija koje služe kako bi se osigurala podrška za „razvoj viših razina kognitivnog funkcioniranja“ kroz učinkovito rješavanje problema i donošenje odluka, metakogniciju, kritičko mišljenje te kreativnost i inovativnost.

ONK, MTSOR i generička kompetencija Oblici mišljenja su stoga međusobno povezani dokumenti te se u samoj kritičkoj analizi diskursa isprepleću interpretacije ovih dokumenata. Vodeći se Faircloughom (1993), interdiskurzivnost, suodnos teksta, diskurzivnih i društvenih praksi, je ključna iz višestrukih razloga. U ovakvim nacionalnim dokumentima su često

postavljeni suprotstavljeni diskursi što će se u nastavku i izložiti. Međutim, interdiskurzivnost s jedne strane omogućuje analizu zamućenog suodnosa diskursa i društvenih praksi u smislu odnosa moći i dominacije. S druge strane, prema Faircloughu (1993), interdiskurzivnosti su ujedno u fokusu historijske promjene stoga uključuje i one mijenjajuće diskurzivne prakse unutar i ponad društvenih domena i institucija iz kuta transformativne društvene promjene. Na tom tragu, u analizi navedenih dokumenata će se nastojati izložiti i koji su to prostori kritičke nade. Uz to što će se analizirati kako se dominantne društvene prakse i socijalne strukture realiziraju i reproduciraju u dokumentima, analizirat će se i koja su to mjesta suprotstavljanja društvenom i političkom kontekstu, to jest kako tekst utjelovljuje, održava, ali i konstruira društvene prakse.

Sam proces analize se sastojao od više međusobno povezanih faza. Početna faza se sastojala od detaljnog i opetovanog iščitavanja navedenih kurikularnih dokumenata kako bi se analizirala forma teksta, stilovi pisanja, ključna mjesta i ponavljajuće riječi. Ovi dokumenti su *policy* tekstovi koji, iako su naizgled pisani univerzalno i generalno, imaju svoje referente u (širem) političko društvenom kontekstu. Iz iščitavanja je proizašlo da se ključna mjesta u tekstovima presijecaju preko središnje uloge djeteta ili mlade osobe kao pasivne prenositeljice dominantnih konzervativnih vrijednosti i kroz ideju individualizirane odgovornosti i razumne osobe koja uspješno upravlja i kontrolira vlastitim emocijama kako bi se naposljetku uspješno prilagodila izazovima 21. stoljeća. U tom smislu, emocije su ujedno osobne, naturalizirane, odvojene od razuma; prenositeljice internalizacije dominantnih društvenih vrijednosti, kao i racionalizirane, ekonomizirane i fetišizirane optimizmom i naivnom nadom u bolju budućnost. Izvan dominantnih diskursa, zahvaljujući društvenim i aktivističkim zalaganjima za demokratičniji i društveno pravedniji odgoj i obrazovanje, nalaze se i mjesta *kritičke nade* unutar kojih se emocije postavljaju kao društveno relacijske i kontekstualne.

6. Razrada teme i rasprava

U nastavku će se temeljem dva kurikularna dokumenta mapirati diskursi koji odražavaju i proizvode emocije. U prvom dijelu naglasak je na (širem) društvenom kontekstu unutar kojeg se konstituiraju emocije. Ovdje se analizira kako emocije posreduju internaliziranje dominantnih društvenih vrijednosti. Također, s obzirom da je „odgovornost“ jedna od ključnih riječi koja se pojavljuje u oba dokumenta, važnim se ispostavilo istu povezati s dominantnim vrijednostima i diskursima koji su izronili kroz tekst te analizirati na što se nadovezuje i prema kome je i kako usmjerena. U drugom dijelu naglasak je stavljen na eksplicitno formuliranje emocija u dokumentima i „upravljanje“ kao središnju točku. Podijeljen je na dva dijela: uloga emocija u donošenju odluka te kontrola emocija i suočavanje sa stresom. Treći dio se odnosi na identificiranje transformacijskih mjesta u dokumentima koji idu u smjeru kritičke emocionalne prakse i koji se analiziraju kroz koncept *kritičke nade*.

6.1. Emocije kao sredstvo internaliziranja dominantnih vrijednosti

Unutar ONK identitet, kao jedna od vrijednosti, se usko povezuje s idejom domoljublja i nacije, ali i idejom učenika_ice kao građanina_ke svijeta:

> *Danas, u doba globalizacije, u kojem je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu. (...) Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobno ga povezujući s poštivanjem različitosti* (ONK, 2011 prema ONK, 2017: 13),

dok integritet podrazumijeva:

> *…dosljedno ponašanje u skladu s moralnim vrijednostima i uvjerenjima (...) spremnost i hrabrost (...) čak i u situacijama kada to za pojedinca nije popularno ili korisno* (ONK, 2017:13).

Iz navedenog se mogu iščitati ugrađene implicitne poruke i *širi skriveni kurikulum društva* kroz političke i ideološke društvene utjecaje koji izranjaju iz teksta kurikuluma i posljedično vrijednosti koje se prenose na odgojno obrazovne procese (Mlinarević, 2016; Apple, 2000). Neokonzervativne težnje za očuvanjem „hrvatskog identiteta“ o kojem govori Šikuten (2020) ogledaju se u imperativno formiranom zahtjevu („treba“, „trebaju“), upućenom nepostojećem ili pak generalizirajućem (jedinstvenom) subjektu (učenik_ica, mlada osoba), za očuvanjem nacionalnog identiteta, *moralne i duhovne baštine* i moralnih vrijednosti. Ovi pojmovi se postavljaju kao samorazumljivi. Iako se emocije u definicijama vrijednosti eksplicitno ne adresiraju, samorazumljivost je potaknuta upravo emocionalnim normama, načinima izražavanja i konotacijama povezanim s dominantnim diskursima i društvenim procesima. Tako

se u objašnjenjima vrijednosti unutar ONK isprepleću „snošljivost“, to jest podnošljivost drugih, „spremnost i hrabrost na javno iskazivanje mišljenja“ pa čak kada to nije „popularno ili korisno“ dok je „nacionalni identitet“ sinonim za „osobni identitet“ koji treba „buditi“ i „poticati“. Ovdje izranja patriotizam, kroz poticanje na ljubav prema domovini i njenim esencijaliziranim karakteristikama jezika, nacije, otadžbine i baštine, kao poželjna emocija. Diskurs je to koji u javnom i medijskom prostoru, pa tako i unutar donošenja Cjelovite kurikularne reforme, zauzimaju upravo različite konzervativne struje poput desno orijentiranih političkih stranaka, organizacija i pojedinaca_ki kao i katoličkih institucija i to nerijetko upravo u reakcijama usmjerenim na kišobran u koji spada i „miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija“ (Šikuten, 2020). Stoga, namjera, u najmanju ruku, čudnovate upute da se hrabro i dosljedno treba iznositi mišljenje čak i kada to nije popularno ili korisno se kristalizira u kontekstu kojim dominira konzervativan diskurs.

Konzervativan diskurs je isprepleten s još jednim imperativom, postajanjem *građaninom svijeta* koji se postavlja kao progresivna ideja toleriranja različitosti. Tu se mogu primijetiti i širi, geopolitički utjecaji s obzirom da se ovi kurikularni dokumenti kreiraju i prema europskim okvirima i modelima pa nije iznenađujuće da se nerijetko kroz ove kurikularne dokumente sudaraju upute vođene idejom domoljublja, ali i postajanja građaninom svijeta kako bi se zadovoljila forma političke inkluzivnosti. Naime, ideja postajanja *građaninom svijeta* kroz odgoj i obrazovanje teško može supostojati s naglašenom važnosti nacionalnog identiteta. Poruka je da bi dijete ili mlada osoba trebala ne razumjeti i kritički pristupiti različitostima, već društveno, emocionalno nabijenim, esencijaliziranim vrijednostima sadržanim u ideji patriotizma kreirati svoju identitetsku poziciju temeljenu na uspostavljanju razlike naspram drugoga. Takve konotacije u kontekstu *snažnog miješanja kultura, svjetonazora i religija* pozivaju na svojevrsne mjere opreza, očuvanja nacionaliziranog subjekta u globaliziranom svijetu.

U MTOSR-u se navedene vrijednosti identiteta i integriteta definirane unutar ONK prenose na razvijanje stavova koji trebaju djeci i mladima ukazati na važnost poštivanja tradicije, svoje obitelji, obiteljskih vrijednosti i zajednice kroz razvijanje nacionalnog i kulturnog identiteta, uvažavanje svog podrijetla, jezika, vjere i tradicije i življenja u skladu s tim vrijednostima i kulturom zajednice (MTOSR, 2019). Može se prepoznati suptilna forma *pastoralne moći* u kojoj su emocije primarni medij kojima se internaliziraju i normaliziraju (podrazumijevaju) dominantni konzervativni diskursi (Boler, 1999). Konzervativni karakter koji proizlazi iz ideje domoljublja, obitelji i zajedničke tradicije, pojačan ratnim periodom 90-ih godina, povlači i ideje nacionalne sigurnosti, vojske i militarizacije kao svog sastavnog dijela.

Ovi širi društveni procesi se, primjerice, ogledaju i u rezultatima o društvenim stavovima i političkoj pismenosti srednjoškolskih maturanata/ntica koji, među ostalim, pokazuju da najveće povjerenje, uz znanstvenike, imaju u vojsku (Baketa, Bovan, Matić Bojić, 2021).

Dokumenti ONK-a i MTOSR-a obilježeni su dominantnim diskursima koji spajaju religijske (moral), nacionalističke (esencijalizirana zajednica) i znanstvene (univerzalnost i legitimitet formalnih zahtjeva odgojno obrazovnog sustava) vrijednosti preko implicitnih emocionalnih poruka (ljubav prema domovini, budnost, moralnost, poštovanje). Moć same suptilnosti emocionalnih poruka je u tome što su zasićene dominantnim diskursima koji su općeprihvaćeni u javnom prostoru. Naspram toga, eksplicitno i kritički adresirati emocije u dokumentima značilo bi priznati i istaknuti da se usađivanjem emocionalno obojenih društvenih normi i vrijednosti, djeca i mladi koriste kao sredstvo održavanja konzervativne društvene prakse, učvršćivanja naizgled samorazumljivih pojmova/ideja i, što je posebno zabrinjavajuće, prenošenja emocionalnih tereta cijelog jednog kompleksnog ratnog razdoblja za koje nisu odgovorni. Eksplicitno adresirati snažnu vezu koju emocije imaju u podlozi ovakvih vrijednosti značilo bi dublje zahvatiti posljedice koje po djecu i mlade imaju ovakve prakse i dati dodatnu težinu odgovornosti relevantnih aktera uključenih u kreiranje odgojno obrazovnih dokumenata.

6.2. Uloga emocija u (pre)usmjeravanju odgovornosti

Definiranje i korištenje pojma „odgovornost“ zauzima posebno mjesto u ONK-u kao i u MTOSR-u u kojima se na ukupno 77 stranica spominje čak 76 puta. Stoga se u analizi nametnulo pitanje prema kome i kako se odgovornost nastoji usmjeriti, što ona podrazumijeva i kako emocije kreiraju podlogu odgovornosti? Analizom dokumenata primjećuje se formuliranje odgovornosti kroz naglasak na poduzetnosti kao jednom od temeljnih vrijednosti ONK. Poduzetnost je definirana nizom vještina koje treba steći kako bi se postigao uspjeh pa tako i stavom da odgovornost za dostizanje potonjeg od osobe nužno zahtjeva prilagodbu, prihvaćanje i preuzimanje rizika.

Dok se od mladih očekuje da manevriraju između svjetskog građanina i nositelja nacionalnog identiteta i tradicije sadržanih u obiteljskim vrijednostima i (ne)materijalnoj baštini Republike Hrvatske, ujedno trebaju biti solidarne, odgovorne osobe s poštovanjem prema sebi i drugima kao i zdravi/e, poduzetni/e, snalažljivi/e i kritični/e pojedinci/ke (ONK, 2017). Kako navode Lukić i Maslov (2017), u javnoj raspravi o kurikulumu, koja je često postajala užarena, ubrzo se iskristalizirala jedna tema oko koje je stvoren konsenzus, a to je poduzetništvo koje se proteže kroz sve dokumente međupredmetnih kurikularnih tema (Lukić, Maslov, 2017). Jedan od glavnih ciljeva ONK je omogućiti gospodarstvu veću povezanost s odgojno obrazovnim

sustavom i osnovu za konkurentnost na tržištu. Povezano s tim, jedna od temeljnih vrijednosti je poduzetnost koja:

> *Pretpostavlja aktiviranje osobnih potencijala na kreativan, konstruktivan i inovativan način u svrhu korištenja i prilagodbe promjenjivim okolnostima u različitim područjima života i u različitim društvenim ulogama (…) prepoznavanje mogućnosti, spremnost na djelovanje i sklonost preuzimanju razumnog rizika* (ONK, 2017:13*).*

Društveni rizici se u *promjenjivim društvenim okolnostima* postavljaju kao realnost na koju pojedinci_ke mogu utjecati prilagodbom svojeg ponašanja. Kurikulum se ne bavi izravno razinom društvenih i ekonomskih procesa koliko njihovim posljedicama i učincima. Ovakvo poopćeno stanje promjenjivosti i nesigurnosti se ne propituje kao negativno, već kao datost koja zahtijeva nastanak novog tipa građanina_ke i razvoj poduzetničkog karaktera. Drugim riječima, nestabilni i promjenjivi društveni uvjeti su okvir za proizvodnju neoliberalnog subjekta koji im se prilagođava prilagodbom širokog spektra osobnih aktivnosti, stanja i karakteristika (Lukić, Maslov, 2017). Ovdje imamo sličan, svojevrstan *quid pro quo,* pristup unutar kojeg poduzetnost podrazumijeva to da su učenici_e i mlade osobe te koje su odgovorne iznalaziti *kreativne, konstruktivne* i *inovativne* načine prilagodbe na postojeće društvene rizike vodeći se razumom jer će si takvim vještinama osigurati uspjeh u životu (ONK, 2017: 12, kurziv dodan).

Unutar generičke kompetencije Oblicima mišljenja se navodi kako:

> *Rješavanje problema podrazumijeva procjenu i odabir najprikladnijeg i najučinkovitijeg pristupa rješavanju problema… uključuje i samoprocjenu i samovrednovanje… sa željom i uvjerenjem u postizanje uspjeha. Podrazumijeva također da djeca i mlade osobe… prihvaćaju neizvjesnost i rizik, ustrajni su i samomotivirani…* (ONK, 2017: 15-16).

Razum predstavlja primarni kanal kojim individua regulira sebe i svoju okolinu. Dijete ili mlada osoba je implicitno postavljena kao racionalizirani subjekt koji upravlja vlastitim emocionalnim stanjima. Ovdje se također može primijetiti kreiranje nove moralne osobe o kojoj govori Boler (1999), to jest odmak od religijskog, tradicionalno usmjerenog poimanja moralne osobe koja pristaje pratiti određeni skup pravila prema racionalno usmjerenoj moralnoj osobi koja stječe određene perceptivne i bihevioralne vještine. Ovakav meritokratski pristup uspjeh i neuspjeh postavlja kao individualnu odgovornost učenika_ice. Očituje se i u standardiziranim postupcima mjerenja navedenih racionaliziranih vrijednosti i vještina gdje učitelji_ice i stručni_e suradnici_e prate njihov razvoj kroz *mapu osobnog razvoja*, procjenjuju napredak od početnog do završnog ciklusa, *kognitivnim tehnikama reguliraju emocionalna* stanja, dok se od učenika_ica traže *samoprocjene* kako bi razumjeli što im treba ili nedostaje (MTOSR, 2019:18,

56-57). Reguliranjem emocija kognitivnim tehnikama perpetuira se klasično razgraničenje racia i emocija. Racio ne treba regulirati, on predstavlja „objektivnu“ sferu koja, tako postavljena, može imati jasne upute, to jest recept za uspjeh. Razumno se tako u dokumentima postavlja kao istoznačnica odgovornosti dok ideja regulacije iznova podređuje emocije razumu, učvršćuje njihovu binarnu poziciju, naturalizira ih i zanemaruje društvene aspekte. Naglašeno razumno tako stoji u opoziciji i upozorava na nerazumno, iracionalno, nestabilno, pridjeve često pripisane emocijama čime diskurs o kontroli emocija preusmjerava pažnju s njihove socijalne konstruiranosti i replicira pogled na emocije kao nestabilne procese koje treba kontrolirati razumom (Lutz, 1990).

Dekontekstualiziranih iskustava od posredujućih društvenih i kulturalnih faktora i zanemarenih emocionalnih teškoća koji nastaju uslijed zahtjeva za ispunjenjem navedenih standarda, učenici_e se trebaju školovati kako bi učili prisvojiti posljedice svojih odluka i nositi se s krivnjom u slučaju neuspjeha u privatnoj domeni vlastite odgovornosti. Tako se, na tragu Illouz (2016), od djece i mladih očekuje da svoja emocionalna iskustva i stanja postave u domenu individualnih i osobnih problema ovisna o kapacitetu da razumiju sebe i druge, a ne ovisna o rođenjem stečenim (de)privilegijama ili društvenom položaju jer pregledni dokumenti ne problematiziraju emocije kao i strukturno oblikovane.

Pitanje kome je usmjerena odgovornost i u kakvoj je povezanosti s emocijama ima i svoju rodnu dimenziju. Nositelji_ice ostvarivanja navedenih očekivanja i ciljeva koji se protežu ONK i MTOSR su odgojno obrazovni radnici_e od kojih se očekuje da surađuju s obitelji i širom zajednicom (ONK, 2017; MTOSR, 2019). Walkerdine (1985) prema Boler (1999) navodi kako se kroz odgojno obrazovnu povijest poučavanje internalizirane samokontrole odvijalo kroz pedagogiju majčinske ljubavi kojoj se postajalo sve više naklonjeno naspram upotrebe pretjerane sile. Dok se smatralo da žene utjelovljuju (emocionalnu) iracionalnost, simultano su se držale odgovornima ukloniti tu iracionalnost kod djece kako bi ih civilizirale. Tako je središnji cilj obrazovanja postajala transformacija konflikta u racionalno argumentiranje kroz kreiranje univerzalnih kapaciteta i vrijednosti govora i razuma (Boler, 1999). S obzirom da je u Hrvatskoj učiteljska profesija visoko feminizirana i istodobno potplaćena, odgovornost emocionalnog rada koji se očekuje većinski je teret žena, zanemaren i oprirodnjen ovakvim procesima. Emocije, koje su se stereotipno historijski povezivale sa ženama i koristile kao sredstvo njihove društvene opresije, sada poprimaju dodatnu eksploatirajuću formu jer su žene te od kojih se očekuje da u odgojno obrazovnom procesu primjenjuju isti taj oprirodnjeni emocionalni rad kako bi kod učenika_ica razvile visokorazvijene standarde, kapacitete i kompetencije uz pomoć kojih se trebaju prilagoditi postojećim ekonomskim i tržišnim

odnosima (Hochschild, 1983; Boler, 1999).

Emocije se tako implicitno svode na prikladne stavove i osjećanja i koriste kao resurs kojim se osoba kontrolira i samoeksploatira i to samoeksploatira na *razuman* način (Hochschild, 1979). Vizija sustava odgoja i obrazovanja u pregledanim dokumentima se nadovezuje na navedene postavke. Dugoročni cilj je razviti djecu i mlade u osobe koje su: svjesne potencijala *koje vrijedi razvijati* i *realno* im pristupaju, *samostalno* i *odgovorno* odabiru životne ciljeve, *komunikativne* i suradljive, ustrajne, imaju samopoštovanje, samostalno i odgovorno izvršavaju svoje obveze, *imaju razvijen pozitivan stav* prema učenju i radu, *upravljaju* vlastitim učenjem te obrazovnim i profesionalnim putevima i *prilagodljive* su znanstveno-tehnološkim promjenama i *životu u 21. stoljeću* (ONK, 2017: 11, kurziv dodan). Kako navode Lukić i Maslov (2017), nesrazmjer između odgovornosti pojedinca_ke i njegovih/njezinih prava prati globalni zaokret u redefiniciji i shvaćanju mehanizama društvene sigurnosti koji proces rastvaranja socijalne države i prenošenje rizika s javnih institucija na privatne osobe formulira kroz diskurs o odgovornom čovjeku, a vještine koje se vežu uz odgovornost su samostalni odabiri, upravljanje svojim ponašanjem i snošenje odgovornosti za svoje izbore (Lukić, Maslov, 2017). Svrha i jedna od temeljnih kompetencija je:

> *(...) izgradnja zdrave, samopouzdane, kreativne, produktivne, proaktivne, zadovoljne i odgovorne osobe sposobne za suradnju i doprinos zajednici* (MTSOR, 2019: 5).

Ovdje je, kroz isticanje samopouzdanja, zadovoljstva, proaktivnosti fokus na pozitivnim emocijama. Ovim se, kako navodi Cvetkovich (2012), održava reduktivni binarizam kojim se pretpostavlja da su pozitivne emocije odvojene od negativnih i da su sreća i zadovoljstvo definirani odsustvom ili eliminacijom negativnih osjećaja. Ovakva fetišizacija pozitivnih emocija, emocionalna iskustva iznova odvaja od društvenih uvjeta i procesa, ne dotiče ih se i odgovornost smješta na učenika_icu očekujući da se prilagodi okolnostima u kojima živi. Također, analizirajući što se sve podrazumijeva pod odgovornosti, zanimljiva je sintagma *zdrave osobe.* Razvijanje ovakvih poželjnih socijalnih i emocionalnih vještina koje prožimaju ideju odgovornog čovjeka pridonosi: „…emocionalnoj prilagodbi i mentalnom zdravlju učenika.“ (MTOSR, 2019: 8). U relaciji s ostalim ciljevima koji se očekuju od djeteta ili mlade osobe, sugerira se da zdrava osoba ima navedene karakteristike koje su poželjne, dapače ključ za uspjeh, jer u protivnom neće biti produktivna niti sposobna osoba u društvu.

Kroz tekstove se može detektirati logika procesa neoliberalne ekonomije i politika kojima se smanjuje javna sfera i gdje su emocije uslijed tih procesa dodatno ograničene privatnom sferom kako se država povlači od odgovornosti za socijalnu zaštitu (Lisa Duggan, 2000 prema Cvetkovich, 2012). Ovi procesi se prelamaju preko poimanja i definiranja odgojno

obrazovnih ciljeva i vrijednosti tako da se, s odmakom od tradicionalne pedagogije i *ex cathedra* pristupa, nastoji u centar postaviti dijete ili mlada osoba, ali ne kao subjekt, već kao objekt preko kojeg se isprepleću i sudaraju dominantne društvene paradigme unutar kojih su individualne emocije sredstvo održavanja društvene kontrole i dominantnih vrijednosnih sistema i definiraju se kao skup pravila (Hochschild, 1979). Na tom tragu, u nastavku ću prikazati gdje i na koji način se emocije eksplicitno adresiraju, koji dominantni diskursi izranjaju i u kakvom su suodnosu s identificiranim emocionalnim porukama u kurikularnim dokumentima.

6.3. Eksplicitno formuliranje emocija

Direktno definiranje i uloga emocija najviše su prisutni unutar prve od tri domene MTOSR-a pod nazivom „Ja“. Stavljajući naglasak na ovu domenu, identificirala sam dvije ključne teme povezane s eksplicitnim formuliranjem emocija koje će se u nastavku razraditi, a to su: uloga emocija u donošenju odluka te kontrola emocija i suočavanje sa stresom.

6.3.1. Uloga emocija u donošenju odluka

Unutar osnovnoškolskog obrazovanja učenici_e trebaju naučiti raspoznati i imenovati osnovne i složene emocije, povezati tjelesne promjene i emocionalna stanja kako bi unutar srednjoškolskog obrazovanja bili_e u stanju razlikovati racionalne i emocionalne pristupe u donošenju odluka koji su postavljeni kao osnova za kasnije uspješno rješavanje problema (MTOSR, 2019). Naglasak na racionalnosti kao suprotnoj emocijama proteže se kroz čitav kurikulum i priziva ideju samoaktualizirajućeg mislećeg subjekta kao ideala kojeg treba razvijati i kojem treba stremiti. U ONK-u, cjelina koja se odnosi na Oblike mišljenja usmjerena je na više *razine kognitivnog funkcioniranja*. Naglasak je na odabiru najučinkovitijeg i najprikladnijeg pristupa kroz samoprocjenu i samovrednovanje kako bi se došlo do rješenja problema kao važnog uvjeta za cjeloživotno učenje. Sposobnost samovrednovanja i preuzimanja inicijative, ako se radi na *učinkovit* način, dovodi do *metakognicije,* sposobnosti samoreguliranja i samonadgledanja (ONK, 2017, kurziv dodan). Iz toga slijede i preporuke u MTOSR-u u domeni „Ja“ pod ciklusom „Upravljanje emocijama i ponašanjem“. Unutar ovog ciklusa, ono do čega bi učenje o osnovnim i složenim emocijama i njihovim tjelesnim manifestacijama trebalo dovesti mladu osobu na kraju školovanja je razlikovanje emocionalnih odgovora od racionalnih tako da se jednoznačnom kategorizacijom emocija i učenjem kako upravljati njima stvara više razine svijesti. Tako se posljedično omogućuje mladoj osobi da racionalno donosi odluke i „preuzme odgovornost za kvalitetu svog života“ jer „promjenom mišljenja mijenja emocionalni doživljaj i ponašanje“ (MTOSR, 2019: 17, 24). Promjena misli

i kognitivno razvijanje je ono koje je važno jer se preko njega utječe na emocije i ponašanje. Drugim riječima, perpetuira se viđenje emocija kao iracionalnih, slabih koje su u opreci idealu razuma. Emocije su individualna domena („Ja“) koju učenik_ica kroz svoje obrazovanje treba naučiti kontrolirati i samoregulirati kako bi se razvila u učinkovitu mladu osobu. Može se primijetiti kako su spomenuti znanstveni i popularni pogledi na emocije kao biološke činjenice i skup univerzalnih odgovora sadržanih u pojedincu_ki i dalje duboko ukorijenjeni i u odgojno obrazovni sustav. Uloga emocija tako podrazumijeva potencijalnu opasnost za osobu u donošenju odluka kojom treba upravljati raciom umjesto da se emocije postave kao središnji proces kroz koji bi učenik_ica mogao_la dekonstruirati društvene vrijednosti i ispitivati relaciju konstruirane slike o sebi i vlastitih uvjerenja te kako kroz njih uči percipirati sebe, druge i društvo oko sebe te razumjeti kako taj proces povratno utječe na životne mogućnosti i odluke.

Za spomenutu univerzalizaciju emocija (osnovne, složene) i svedenost na povezivanje s tjelesnim promjenama kako bi se iste kasnije racionalizirale upravljanjem za uspješno donošenje odluka, također je važno naglasiti rodnu dimenziju. Odgojno obrazovno očekivanje u modulu „Ja“ je *razviti sliku o sebi* opisivanjem svojih tjelesnih i osobnih karakteristika i uočavanjem razlika na temelju njih u odnosu na vršnjake. Iz toga proizlazi vještina iskazivanja emocija *u skladu sa situacijom i općeprihvaćenim normama* (MTOSR, 2019: 11, kurziv dodan). Patrijarhalni društveni kontekst se tako prelijeva i u učionicu jer se ne propituju „općeprihvaćene norme“. Tekstovi i sami prikazi rodnih uloga u udžbenicima podržavaju rodne stereotipe u vidu poželjnih osobina i podjele zanimanja. Također, kako navodi Bajkuša (2021), dječake se često ohrabruje da budu dobri u prirodnim znanostima, a za djevojke je prikladnije bavljenje društvenim znanostima što povratno utječe na nedostatak samopouzdanja djevojčica u, primjerice, matematici i fizici unatoč njihovim boljim školskim ocjenama iz ovih predmeta te niže ocjene dječaka u većini predmeta, a posebno slabu motivaciju za jezike i književnost. Događa se i nejednak tretman djevojčica i dječaka od strane nastavnika_ica kao i dvostruka mjerila u odnosu na ponašanje ili školski uspjeh (Bajkuša, 2021). Stoga, emocije se iznova rodno stereotipiziraju, odgojno obrazovna formalna očekivanja doprinose učvršćivanju postojećih društvenih nejednakosti i takav pristup može utjecati na donošenje različitih odluka dječaka i djevojaka. Kada bi se emocije postavile u vezu s društvenim kontekstom, djeci i mladima bi se pružila mogućnost prepoznavanja i kritičkog sagledavanja rodno stereotipiziranih emocija i njihova suodnosa s mogućnostima donošenja vlastitih odluka; kontekstualiziranja posljedica koje takva društvena klima ima u percipiranju toga što i kako vide, kako djeluju i na koje načine ispoljavaju, ili ne, emocije.

6.3.2. Kontrola emocija i suočavanje sa stresom

Svrha prve domene MTOSR-a „Ja“ je da učenici_e:

> *Uče prepoznati i kontrolirati emocije te razviti toleranciju na frustracije. (...) Pozitivna slika o sebi preduvjet je za razvoj kvalitetnih odnosa te doprinos zajednici i društvu* (MTOSR, 2019: 8).

Uz naglašenu odgovornost u prvom dijelu, u ovoj domeni, uz to što su emocije reducirane na pojedinca_ku, naglasak je na *upravljanju* (emocijama) koje se na 14 stranica spominje 12 puta, a ujedno je postavljeno kao podtema odgojno obrazovnog očekivanja preko kojeg se izvode upute za provođenje međupredmetne teme.

Kontrola emocija se odnosi na upoznavanje prvo jednostavnijih tehnika emocionalne kontrole u počecima osnovnoškolskog obrazovanja, potom na opisivanje određenih tehnika kontrole emocija kako bi se „prevladalo svoje nedostatke“, imalo realnu sliku o sebi i stvorilo osnovu kojom bi se u srednjoškolskom obrazovanju osoba mogla uspješno suočavati sa stresom (MTOSR, 2019:17). Uspješno suočavanje sa stresom je podijeljeno na suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje usmjereno na problem (MTSOR, 2019). Na stranici *Nastavnog zavoda za javno zdravstvo*, suočavanje usmjereno na problem je opisano kao *društveno poželjan oblik ponašanja* za koji je važan uvid u situaciju i samoprocjena, a uključuje informiranje o situaciji, traženje savjeta, iznalaženje strategija, planiranje aktivnosti, dogovaranje, pregovaranje i slično. Suočavanje usmjereno na emocije se odnosi na različite postupke kojima se stres nastoji riješiti misaono i/ili ponašajno. Dijeli se na emocionalnu reaktivnost i kognitivno restrukturiranje i distrakciju. Emocionalna reaktivnost se odnosi na kratkoročno smanjivanje emocionalne napetosti (svađa, vikanje, iskaljivanje bijesa) i *društveno je neprihvatljivo ponašanje*. Kognitivno restrukturiranje se odnosi na sagledavanje situacije iz drugačije, *vedrije* perspektive poput „bit će bolje“ kako bi se emocionalno rasteretili dok se distrakcija odnosi na misaoni otklon poput tjelovježbe, čitanja, gledanja televizije čime se osoba opušta i odmiče od situacije što je još jedan oblik *društveno prihvatljivog ponašanja* (Čolak Jurić, 2020, kurziv dodan).

Navedena kategorizacija i tehnike kontrole emocija te suočavanja sa stresom, prate kapitalističku logiku da postoje emocionalna iskustva koja nas čine nefunkcionalnima čime postajemo organizacijsko društveni problem koji treba riješiti specifičnim tehnikama ozdravljenja poput kognitivnog restrukturiranja i opuštajućih tehnika kojima se odmičemo od stresa (Boler, 1999; Illouz, 2016). Također, navedene tehnike kontrole i strategije suočavanja sa stresom homogeniziraju emocije jer nude univerzalna pravila nošenja s i odnošenja prema njima, a posljedično i dekontekstualiziraju njihove slojevite raspone (Cvetkovich, 2012). To se

posebice vidi u dijelu gdje se bijes i ljutnja kroz vikanje i svađu postavljaju kao emocije koje su društveno neprihvatljive, kratkoročne i koje treba kontrolirati primjenom društveno prihvatljivih oblika iznova povezanih s racijom ili nekim oblicima industrija sreće kroz samopomoć i pozitivnu psihologiju („bit će bolje“) (Kupsjak, 2020). Nanovo se može prepoznati proizvodnja neliberalnog subjekta kroz reduktivni binarizam kojim se pretpostavlja da su pozitivne i negativne emocije odvojene jedne od drugih ili da su sreća i zadovoljstvo definirani kao odsustvo ili eliminacija negativnih osjećaja (Cvetkovich, 2012). Uz to, kako navodi Kupsjak (2020) stres je prikladno imenovanje kojim se strukturalno nasilje i nesigurnost suvremenosti normalizira i prebacuje u domenu individualne odgovornosti, a od učenika_ice se očekuje da se prilagodi neizbježnim okolnostima. Emocionalna iskustva se tretiraju kao osobni problemi ovisni o osobnosti, kapacitetu da se razumije i kontrolira sebe i druge (Blaževa, 2017).

U tom se ogleda i emocionalni kapitalizam o kojem govori Illouz (2016), isprepletenost tržišnih repertoara s psihološkim jezikom koji zajedno nude tehnike i značenja kojima se kreiraju novi oblici društvenosti unutar kojih interpersonalni i emotivni odnosi postaju centar ekonomskih odnosa i zahtijevaju visokorazvijene dijaloške kapacitete (Hochschild, 1983; Illouz, 2016). Samokontrola, odgovornost pojedinca_ke, discipliniranje, racionalizacija emocija, imperativ za izražavanjem ispravnih emocija, u ispravno vrijeme, na ispravan način, kroz usvojene emocionalne vještine su ujedno i regulirajući pristupi informacijama društvenog znanja razvijeni unutar pojma emocionalne inteligencije koji, prema Boler (1999), služi kao izgovor da se problem svede na dijete umjesto na društvene i intelektualne strukture škole kako bi bile više osjetljive (Illouz, 2016; Boler, 1999). Na tom tragu, ono što je također problematično je reducirani pogled na emocije kao puke manifestacije čime se istodobno zanemaruju njihovi latentni procesi. Zabrinjavajuće je kada se ovakav pogled prenosi kao svrha rada sa učenicima_ama. Umjesto da im odgojno obrazovni proces omogućava da na konstruktivan, refleksivan, kontekstualan i društveno kritičan način jačaju svoje emocionalne senzibilitete koje imaju i koji su sastavni dio odgojno obrazovnog procesa i iskustva, postavljeni su kao pasivni prenositelji dominantnih društvenih praksi koji moraju pratiti one društvene norme i vrijednosti koje im se postave.

Navedene strategije suočavanja sa stresom i tehnike kontrole emocija bi naposljetku trebale omogućiti razvijena specifična znanja, vještine i stavove o emocijama i ponašanju koje se odnose na to da:

- se emocije iskazuju u skladu sa situacijom i općeprihvaćeni normama,
- su društvene norme i prihvaćenost međusobno povezani pa učenik_ica treba povezivati osobine i ponašanja koja mogu utjecati na prihvaćenost,

- učenik_ica treba poznavati uzroke emocionalnih stanja i ponašanja i opisivati svoje pozitivne i negativne osobine, uspjehe i neuspjehe,
- je učenik_ica *odgovoran_a* za svoje ponašanje i treba izražavati emocije tako da ne ugrožava sebe ni druge.
- učenik_ica treba biti sposoban_na opisivati se na temelju osobnih i moralnih vrijednosti i ponašati se u skladu s njima (MTSOR, 2019).

Boler (1999) navodi kako se isprepletanje tradicionalnih poimanja emocija u suvremenom dobu preklapa s idejom važnosti kontroliranja emocija i pravila osjećanja kroz koje se naglasak stavlja na primjerene i neprimjerene emocije (Boler, 1999). Iščitavajući u kakav se suodnos postavljaju emocije i ponašanje, tradicionalno poimanje se odnosi na to da se emocije trebaju izražavati u skladu s društvenim, općeprihvaćenim normama. Ovim se od učenika_ica očekuje da budu poslušni_e jer s poslušnošću i prikladnim ponašanjem i izražavanjem emocija dolazi i društvena prihvaćenost za koju su, opet, sami odgovorni. Također, s obzirom da je naglašeno kako se preko učenika_ica nastoje prenositi konzervativne društvene prakse, one se ovdje iznova ponavljaju. Naglasak na općeprihvaćenim normama, na prihvaćenosti, implicira suptilna ideološka pravila i norme (Apple, 1990). Ako se ovim ne želi reći da se od djeteta očekuje da bude odrasla osoba ili smatra da u nastavni proces dolazi, ili iz njega izlazi, s raznolikim kapacitetima i bogatim životnim iskustvom sa svim svojim kompleksnostima, onda se evociraju upravo konzervativne društvene prakse, ali i tradicionalan pristup obrazovanju, koje dominantno definiraju moral i moralne vrijednosti kao i ponašanje u skladu s njima.

Kroz cijeli MTOSR naglasak je na pozitivnim emocijama i upravljanju negativnim emocijama i posljedično, prihvatljivim i neprihvatljivim oblicima/modelima ponašanja. U tom smislu, jedna od središnjih emocija je nada, povezana s optimizmom. Navedene upute osobnog i socijalnog razvoja od učenika_ica očekuju da s optimizmom gledaju na svoj obrazovni razvoj kao i da na budućnost gledaju s optimizmom i nadom (MTOSR, 2019). Kroz naglasak na gospodarstvu i kreiranju konkurentnog obrazovanja za konkurentno tržište rada te vještine samoaktualizacije i samoreguliranja, budućnost se postavlja kao prepoznatljiva i prevedena je kao obrazovni imperativ (Facer, 2019). Emocije se kroz takav diskurs postavljaju kao sredstva kojima je nužno upravljati i kontrolirati ih kako bi mladi ljudi razvili potrebne vještine u budućnosti (*za 21. stoljeće*) obilježenoj tehnološkom dominacijom i neoliberalnim natjecanjem. Optimizam tako nije samo psihološki stav, već se pretvara u moralnu i ekonomsku obvezu koju će učenik_ica doseći svojom marljivošću (Boler, 1999; Lukić, Maslov, 2017).

Zaista, slijedom Berlant (2011), ovako definirana uloga odgoja i obrazovanja

predstavlja formu okrutnog optimizma kojom se kreiranjem uputa, i uvjerenja, potrebnih za dobar život zamjenjuju i/ili zamagljuju preplavljujuće i predstojeće krize izgradnje života i ironično, od učenika_ica očekuje da, bez obzira na sve socijalne nesigurnosti, materijalne, obiteljske, zdravstvene, društvene, na posljetku i same obrazovne okolnosti, samostalno manevriraju i važu svojim mogućnostima. Drugim riječima, da strukturalno nasilje kojim je prošivena svakodnevica dožive kao nešto osobno i individualno, čime su odgovorni upravljati, a vrtlog emocionalnih procesa koji se događa u međuvremenu razumjeti, osvijestiti i kontrolirati jer je krajnji uspjeh prilagoditi se.

6.4. Mjesta kritičke nade kao relacijskog konstrukta emocija, teorije i prakse

Onkraj dominantnih diskursa i odnosa moći koje se nastojalo povezivati s emocijama i emocionalnim iskustvima, unutar dugogodišnjih ideoloških rasprava oko donošenja Cjelovite kurikularne reforme i uloge odgoja i obrazovanja kreirale su se i zagovaračke prakse kojima je cilj demokratičnije obrazovanje usmjereno na ljudska prava i društvenu pravdu. U dokumentima ONK i MTOSR, postoje mjesta gdje rezultati takvih zagovaračkih praksi izranjaju kao mjesta *kritičke nade* koja uključuju stjecanje znanja i uvida potrebnih za življenje s kompleksnostima trenutnog svijeta. *Kritička nada* podrazumijeva prepoznavanje političkih, etičkih i emocionalnih senzibiliteta nade, to jest istraživanje toga što emocije čine unutar svakodnevnog diskursa i praksi u odnosu spram društvene pravde te kako s takvim spoznajama kroz dijalog i refleksiju razrađivati društveno transformacijske alate (Boler, 1999; Zemblyas, 2014).

Čitajući tekstove, ti dijelovi su iskakali kao trenutci iznenađenja i ubrzo bi se na neke od njih u slijedećoj rečenici nadovezivali dominantni diskursi. Primjerice:

...kritički se odnosi prema iskustvima svoje i drugih kulturnih zajednica (...) živi u skladu s vrijednostima i kulturom svoje zajednice (...) odgovornost za očuvanje društvenih vrijednosti (MTOSR, 2019: 51).

...prepoznaje situacije na lokalnoj i globalnoj razini u kojima su ljudska prava ugrožena (...) ponaša se u skladu s društvenim normama i zakonskim propisima (MTOSR, 2019: 50)

Kako navodi Boler (1999), etički jezik i načini rasprave su osiromašeni reduktivnim binarnim pozicijama kao što su „krivnja“ i „nevinost“ – samo jedna može biti u pravu što, za nju, dovodi do moralnog relativiziranja te smatra potrebnim razviti kompleksniji etički jezik koji prepoznaje višeznačnu kompleksnost etičkih međuodnosa, pozicija i identiteta. Tada je moguće istražiti emocionalne dimenzije i ulaganja, ljutnju i strah, kao i njihove historijske točke, kako su naši identiteti prekarno konstruirani u odnosu jedan na drugi i to toliko da nam se može činiti da je bilo kakva promjena ugroza vlastitom preživljavanju (Boler, 1999). Radi

se o transgresivnim formama, kako ih zove hooks (1994), naspram ideje progresa izgrađene na nasilju, eksploataciji i isključivanju drugačijih temporalnosti, koje pukotine u postojećem narativu modernosti adresiraju kroz emocije straha i gubitka, ali i zadovoljstva i nade (hooks, 1994; Facer, 2019). U najmanju ruku, može se ponuditi odgovorno adresiranje toga kako emocionalna ulaganja oblikuju nečije djelovanje i evaluirati kako nečija djelovanja utječu na druge. Vezano za potonje, još takvih mjesta iskače u tekstu, primjerice:

- učenik_ica objašnjava utjecaj svojeg i tuđeg ponašanja na život pojedinca i zajednice
- važno je razumjeti i uvažiti tuđe potrebe i osjećaje; različite potrebe i osjećaji mogu potaknuti sukob
- učenik_ica prepoznaje osjećaje i ponašanja koji su posljedica stereotipa i predrasuda
- važnost nenasilja i kritičkog odnosa prema vlastitom ponašanju; poznavanje i primjenjivanje nenasilnih strategija rješavanja sukoba
- učenik_ica opisuje ugrožavajuće situacije i ponašanja koja ne treba trpjeti
- učenik_ica prepoznaje različite vrste zlostavljanja i nasilja u mladenačkim vezama (MTOSR, 2019).

Ovi elementi su svojevrsne polazne točke za uključivanje emocija u odgojno obrazovni sustav na način da se promišljaju kao sastavni dio ljudi kao političkih i društvenih bića, kao kompleksne i povezane s našim različitim društvenim ulogama, odnosima s drugima, potrebama i ponašanjima. Također, omogućuju kontekstualizaciju i povezivanje tih iskustava sa širim društvenim i kulturalnim kontekstom – stereotipima i predrasudama. Ovi dijelovi koji naglasak stavljaju na razumijevanje potreba i osjećaja, nenasilnog djelovanja, kritičkog pristupa nasilju, stereotipima i predrasudama dekonstruiraju i suprotstavljaju se prethodno navedenim dominantnim narativima u dokumentima. Emocije ovdje nisu puko sredstvo regulacije i kontrole kako bi se zadovoljile društvene norme ili vladajuće ideologije. Otvara se prostor za razumijevanje društvenih vrijednosti, normi i njegovanih uvjerenja naspram puke prilagodbe postojećim situacijama i društvenim uvjetima. Također, fokus je na prepoznavanju i povezivanju osjećaja i potreba s djelovanjem i ponašanjem kao i odnosa s drugima. U ovakvom okviru, odgovornost nije uokvirena kao individualna već relacijska i društvena, što otvara prostor onom što Zemblyas (2014) naziva *kritičkim emocionalnim praksisom,* to jest istraživanjem onoga što emocije čine unutar svakodnevnog diskursa i praksi kako bi se iznalazili, ne poduzetnički i tržišno obojeni „kreativni i inovativni“, već društveno transformativni, načini postizanja društvenih promjena. Drugim riječima, kako navodi Boler

(1999), društveno angažirani načini nošenja s neizbježnom neugodom i nesigurnostima svijeta u kojem živimo.

7. Prema završetku

U radu se nastojalo prikazati koji dominantni diskursi i narativi oblikuju koncipiranja emocija i u kakvoj su relaciji emocije u odnosu na njih. Unutar navedenog okvira, spajanjem i prožimanjem tradicionalnih poimanja emocija sa suvremenim procesima ekonomizacije emocija kroz kapitalizam i neoliberalizaciju tržišta kritički se pristupilo temeljnim zapadnim odgojno obrazovnim vrijednostima. Ovakvim pristupom se pokušao spojiti mozaik praksi i teorija unutar različitih znanstvenih disciplina koji istražuju političnost, transformativnu moć emocija i njihovu društvenu konstruiranost te kojima se osporava dominantno univerzalistički, oprirodnjeni i biološki pogled na emocije kako bi se prikazala ključna mjesta i procesi preko kojih se dominantni diskursi o emocijama prelamaju preko odgojno obrazovnih procesa i povezalo iste s hrvatskim kontekstom.

Fokusiranjem na diskurse o emocijama i njihovim historijskim i suvremenim pokazateljima omogućila se podloga za analizu raznovrsnih društvenih prijepora, ali i transformativnih praksi kako bi se naposljetku kritičkom analizom diskursa analizirala dva nacionalna dokumenta, *Okvir nacionalnog kurikuluma* i *Međupredmetna tema Osobni i socijalni razvoj*, i koje mjesto emocije imaju unutar njih. Osnovna karakteristika ovih dokumenata je *interdiskurzivnost* koja je posredovana širim društvenim procesima (neoliberalizacija, konzervativizam, racionalizacija i kontrola emocija), ideološkim raspravama u hrvatskom kontekstu povezanim s donošenjem Cjelovite kurikularne reforme i dominantnim društvenim vrijednostima. Prikazala se konfliktnost i višeslojnost dominantnih diskursa i narativa u ovim tekstovima kroz postavljanje istih u suodnos s emocijama.

Unutar dokumenata ONK i MTOSR izranjaju politički i ideološki utjecaji i vrijednosti koje se njima prenose kao što su očuvanje hrvatskog identiteta, moralnih vrijednosti, poštovanje obitelji i tradicije i domoljublje. Ovakav konzervativan diskurs je dodatno osnažen i njegovu internalizaciju i normalizaciju posreduju implicitne emocionalne poruke (patriotizam, moral, poštovanje) u čemu se ogleda i suptilna forma *pastoralne moći* o kojoj govori Boler (1999). Stoga su ovi dokumenti isprepleteni dominantnim diskursima koji spajaju kako znanstvene, tako i religijske i nacionalističke vrijednosti. Djeca i mlade osobe su, pored postajanja „građaninom svijeta“, primarno postavljeni kao pasivni_e prenositelji_ice konzervativnih praksi.

Ujedno su i postavljeni_e u središte odgovornosti koja kao pojam zauzima posebno

mjesto u dokumentima. Odgovornost je primano vezana uz poduzetništvo i tržište rada. Dominantni diskursi racionalizacije i ekonomizacije emocija prenose se u dokumentima kroz meritokratsku ideju individualizirane odgovornosti za (ne)uspjeh do koje se dolazi kognitivnim vještinama kontrole i upravljanja emocijama i kojom treba ostvariti imperativ optimistične i prepoznatljive budućnosti obojane tehnologijom i tržišnim natjecanjem. Ovim se ionako racionalizirane emocije dodatno učvršćuju fetišizacijom pozitivnih emocija kroz optimizam, (naivnu) nadu i pozitivnu sliku o sebi. Odvajanje razuma i emocija je dodatno naglašeno time što razumno stoji kao istoznačnica odgovornosti i kroz ideju kognitivne regulacije emocije se iznova podređuju razumu, učvršćuje se njihova binarna pozicija, naturalizira ih se i zanemaruju njihovi društveni i rodno uvjetovani aspekti. Još jedna dimenzija odgovornosti je razvijanje zdrave osobe. Sintagma *zdrave osobe* je dominantno obojena medicinskim patologizirajućim diskursom naspram koje bi se povezivanjem emocija s društvenim problemima, neravnopravnošću i kulturom nasilja mogao otvoriti prostor unutar odgoja i obrazovanja gdje bi se kroz politike odgoja i obrazovanja adresirale društvene odrednice zdravlja i gdje se ne bi učvršćivala ideja normalnosti kroz definiranje poželjnih i nepoželjnih ponašanja i emocija, gdje se stanja poput anksioznosti i depresije ne bi tretirala kao individualni problemi i unutar koje se ne bi patologizirali široki rasponi emocija koji su u društvu nepoželjni.

Nadalje, analizom dijelova MTOSR unutar kojih se emocije eksplicitnije formuliraju, došlo se do zaključka da se emocije usko povezuju s „upravljanjem“ ponašanjem i „kontrolom“. Ideja upravljanja i kontrole emocija isprepletena je s gore navedenim širim društvenim procesima racionalizacije i ekonomizacije emocija. Kroz naglasak na gospodarstvu i kreiranju konkurentnog obrazovanja za konkurentno tržište rada te vještine samoaktualizacije i samoreguliranja, budućnost se postavlja kao prepoznatljiva i prevedena je kao obrazovni imperativ (Facer, 2019). Emocije se kroz takav diskurs postavljaju kao sredstva kojima je nužno upravljati i kontrolirati ih kako bi mladi ljudi razvili potrebne vještine u budućnosti (*za 21. stoljeće*) obilježenoj tehnološkom dominacijom i neoliberalnim natjecanjem. Strukturalno nasilje svakodnevice tako iznova ostaje individualna odgovornost, čime su djeca i mladi odgovorni upravljati, a vrtlog emocionalnih procesa koji se događa u međuvremenu razumjeti, osvijestiti i kontrolirati jer je krajnji uspjeh prilagoditi se.

Onkraj navedenog, tekst odražava i konstruktivne, transformacijske društvene prakse, to jest mjesta *kritičke nade* gdje se emocije postavljaju u kritičku vezu sa stereotipima, predrasudama, sukobima i nasiljem, ali i u vezu s nenasilnim društvenim praksama i strategijama, ljudskim pravima i društvenom pravdom. Ta mjesta otvaraju prostor za kreiranje odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj koje je istodobno i emocionalno i kritički usmjereno.

Direktnije adresiranje ovih postavki, iako ih praksa unutar odgoja i obrazovanja ne prati, svakako ne sustavno, dublje ulaženje u to što one znače i kako se mogu provoditi je moguće. Unutar širih nastojanja uvođenja seksualnog i građanskog odgoja i obrazovanja, moguće je proširiti ulaze i intenzivnije promišljati kako se emocije i emocionalne nestalnosti u učionici i širim društvenim djelovanjima mogu bolje adresirati. Također, moguće je iznalaženje načina kako kritički pristupiti tome u kakvom su suodnosu emocije unutar dominantnih i/ili svakodnevnih diskursa u odgojno obrazovnoj praksi te koje su posljedice, a ovim radom se nastojalo i krenuti u tom smjeru. Odgoj i obrazovanje nema posebnu i odvojenu društvenu funkciju. Suradnja se ostvaruje i može i dalje ostvarivati preko različitih znanstvenih disciplina, prepoznavanjem njihovih granica i prelaženjem preko istih, preko prijateljskih organizacija civilnog društva, istraživačkih novinara_ki i drugih. Suradnja je i nužna kako se ne bi dodatno iscrpljivali narativom obrazovanja koje će, samo po sebi, spasiti svijet, i da su obrazovni radnici_e ti koji to jedini_e moraju ili mogu postići. To se vidi i u ovim malim, ali važnim, mjestima kritičke nade koja su se otvorila i koja otvaraju prostor za kreiranje odgoja i obrazovanja koje je istodobno i emocionalno i kritički usmjereno.

Ova tema se može istražiti i nadograditi na mnogo načina, primjerice: detaljno se usmjeriti teorijskim pristupima povezanim s ovom temom i postojećim praksama kako bi se, primjerice, kreirali strateški (zagovarački) dokumenti, programi ili priručnici za kritičku emocionalnu praksu; historijskim analizama i (arhivskim) istraživanjima pronalaziti različita ishodišta i kontekstualne poveznice s ovom temom i ponad zapadne epistemologije; odnos emocija i ponašanja u relaciji s dobi (*ageizam* ili pak djeca u kontekstu odgoja i obrazovanja); nadograđivati postojeće teorije u domaćem kontekstu kroz kvalitativna istraživanja povezana s emocionalnim radom i feminizacijom nastavničke struke; istražiti koje i kakve su emocionalne poveznice, ali i tereti, među mladima s temama oko kojih nastaju (ideološki) društveni prijepori; istražiti suodnos dominantnih diskursa o emocijama i politika mentalnog zdravlja i psihičkih poremećaja; istraživački korpus o ovoj temi preusmjeriti na teren i kroz suradnju provoditi edukacije, dijeliti iskustva i osnaživati nastavnike_ice[9].

[9] Što se tiče poteškoća u pisanju rada, bilo je izazovno pronalaziti i spoznajno povezati različite teorijske pristupe povezane s emocijama kao društveno konstruiranima i sastavnim dijelovima nas kao političkih bića i povezati iste s hrvatskim kontekstom odgoja i obrazovanja jer je tema u domaćem kontekstu vrlo slabo sociološki istražena. Također, izazovno je okušati se prvi puta u kritičkoj analizi diskursa posebice jer ista zahtjeva povezivanje različitih analitičkih razina u smislenu cjelinu. Izazovno je bilo i općenito pisati jer je istraživanje eksploratorno pa se mnogo toga u procesu mijenjalo, a i tema mi je na osobnoj i aktivističkoj razini važna. Tako da se osjećaj odgovornosti isprepletao s mnogo nesigurnosti, zasićenosti, pogubljenosti i pitanjem smislenosti toga što pišem, a i pandemijski uvjeti su napravili svoj obol. Malo ću se odmaknuti od forme i naglasiti da mi je u procesu, uz samu mentoricu, kao iznimno važno iskustvo bilo pohađanje programa Mirovnih studija čije prakse i pristup obrazovanju reflektiraju ovo o čemu pišem kroz rad i to iskustvo mi je iskristaliziralo koliko transformativni potencijal može imati emocionalno usmjereno obrazovanje.

8. Literatura

Abu-Lughod, Lila, Lutz, Catherine (1990). „Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life“, u: Lutz, Catherine, Abu-Lughod, Lila (ur.). *Language and the Politics of Emotion*. New York: Cambridge University Press, str. 1-24.

Apple, Michael (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Apple, Michael (2000). “Between Neoliberalism and Neoconservativism: Education and Conservativism in a Global Context”, u: Burbules, Nicholas, Torres, Carlos Alberto (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 57-77.

Bajkuša, Mario (2021). *Radionicom o rodnoj ravnopravnosti te predavanjem o motivaciji i mentalnom zdravlju završena edukacija projektnih timova “Pokreni promjenu”*, Forum za slobodu odgoja, https://fso.hr/radionicom-o-rodnoj-ravnopravnosti-te-predavanjem-o-motivaciji-i-mentalnom-zdravlju-zavrsena-edukacija-projektnih-timova-pokreni-promjenu/ (25. 6. 2021.)

Baketa, Nikola, Bovan, Kosta, Matić Bojić, Jelena (2021). *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Republici Hrvatskoj - istraživački izvještaj za 2021. godinu.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, https://www.gong.hr/media/uploads/politicka_pismenost_u%C4%8Denika_i_u%C4%8Denica_2021_istrazivacki_izvjestaj_(2).pdf (22. 6. 2021).

Baranović, Branislava, Doolan, Karin, Jugović, Ivana (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.

Benoist, Alain (2008). „A brief history of the idea of progress“, *The Occidental Quarterly*, 8 (1): 7-16.

Berlant, Lauren (2007). „Slow Death (Sovereignity, Obesity, Lateral Agency)“, *Critical Inquiry*, 33 (4): 754-780.

Berlant, Lauren (2011). *Cruel Optimism*. London: Duke University Press.

Blaževa, Ana (2017). „Politike brige i upotreba afektivnih politika u prevazilaženju melanholije levice.“, u: Forca, Ksenija (ur.). *Od melanholije do pobune: emocionalno mapiranje levice i feminizma*. Beograd: Rosa Luxemburg Stiftung Southeast Europe, str. 73-96.

Bozalek, Vivienne, Carolissen, Ronelle, Leibowitz, Brenda (2014). „A pedagogy of critical hope in South African higher education“, u: Bozalek, Vivienne, Carolissen, Ronelle, Leibowitz, Brenda, Boler, Megan (ur.). *Discerning Critical hope in Educational* Practicies. London, New York: Routledge, str. 40-55

Boler, Megan (1997). „Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings“, *Educational Theory*, 47 (2): 203-227.

Boler, Megan (1999). *Feeling Power. Emotions and Education*. New York: Routledge.

Boler, Megan (2017). „Pedagogies of Discomfort: Inviting Emotions and Affect into Educational Change“, u: Wong, Alan (ur.). *(Dis)Comfort Zones: Negotiating Tensions and Cultivating Belonging in Diverse College Classrooms*. Quebec: Vanier College, str 9-15.

Cohen, Sheldon, Janicki-Deverts, Denise, Miller, Gregory (2007). „Psycholoical Stress and Disease“, *American Medical Association*, 298 (14): 1685-1687.
Cvetkovich, Ann (2012). *Depression, a Public Feeling*. Durham: Duke University Press.

Čolak Jurić, Katarina (2020). *Strategije suočavanja sa stresom*, Nastavni zavod za javno zdravstvo Splitsko-dalmatinske županije, https://nzjz-split.hr/strategije-suocavanja-sa-stresom/ (3. 6. 2021).

Facer, Keri (2019). „Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises od 21st century?“, *Literacy*, 53 (1): 3-13.

Fairclough, Norman (1993). „Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities“, *Discourse & Society*, 4 (2): 133-168.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ-Održivi razvoj zajednice.

GOOD inicijativa (2020). *Zahtjevi GOOD inicijative za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u škole*, http://goo.hr/good-inicijativa/zahtjevi/ (23. 6. 2021).

Hochschild, Arlie Russell (1979). „Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure“, *American Journal of Sociology*, 85 (3): 551-575.

Hochschild, Arlie Russell (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.

hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Illouz, Eva (2016). *Hladna intimnost: kako smo stvorili emocionalni kapitalizam*. Zagreb: Planetopija.

Jukić, Renata (2013). “Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 62 (4): 541-558.

Kleinman, Arthur (2012). „Medical Anthropology and Mental Health: Five Questions for the Next Fifty Years“, u: Inhorn, Marcia, Wentzell, Emily (ur.). *Medical Anthropology at Intersections: Histories, Activisms, and Futures*. Durham: Duke University Press, str. 178-196.

Konings, Martijn (2015). *The Emotional Logic of Capitalism: What progressives have missed*. Stantford, California: Stantford University Press.

Kupsjak, Jelena (2020). *Kulturnoantropološka analiza politika mentalnog zdravlja u Hrvatskoj*. Doktorski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, Poslijediplomski sveučilišni studij Humanističke znanosti.

Lukić, Atila, Maslov, Gordan (2017). „Subjekt neoliberalnog samoupravljanja: prilog antropologiji kurikularne reforme“, *Društvena istraživanja*, 27 (2): 305-326.

Lutz, Catherine (1990). „Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse“, u: Lutz, Catherine, Abu-lughod, Lila (ur.). *Language and Politics of Emotion*. New York: Cambridge University Press, str. 69-92.

Mlinarević, Vesnica (2016). „Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole“, *Život i škola*, 62 (2): 13-25.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir nacionalnog kurikuluma*, https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf (15. 3. 2021.).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole*, https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Publikacije/Medupredmetne//Kurikulum%20medupredmetne%20teme%20Osobni%20i%20socijalni%20razvoj%20za%20osnovne%20i%20srednje%20skole.pdf (15. 3. 2021.)

Simonović, Korana (2008). „Prema sociologijskoj konceptualizaciji emocija“, *Socijalna ekologija*, 17 (2): 149-164.

Šikuten, Lucija (2020). „Ideološki sukobi i obrazovanje u Hrvatskoj: studija slučaja Cjelovite kurikularne reforme kroz prizmu teorije konzervativne modernizacije Michaela Applea“, *Revija za sociologiju*, 50 (1): 61-88.

Turner, Jonathan, Stets, Jan (2011). *Sociologija emocija*. Zagreb: Maklada Jesenski I Turk: Hrvatsko sociološko društvo.

Vasiljević. Lidija (2017). “Rod, klasa i politike mentalnog zdravlja“, u: Forca, Ksenija (ur.). *Od melanholije do pobune: emocionalno mapiranje levice i feminizma*. Beograd: Rosa Luxemburg Stiftung Southeast Europe, str. 11-73.