

Gudjons, H. (1994), *Pedagogija, Temeljna znanja*, Zagreb: Educa, 17-24, 143-148, 160-165.

PRVO POGLAVLJE

PODJELA ZNANOSTI O ODGOJU

O čemu je riječ...

Znanost o odgoju je postala nepreglednim područjem. Za to postoje razlozi koji se navode. Opće-priznata ili obvezatna raščlamba doduše se više ne dá ustvrditi, ali nalazimo područja, pod-discipline, strukovne pravce i polja prakse istraživanja, koji mogu biti dovedeni u međusobnu svezu. Jedna jednostavna i jedna složenija strukturna shema prikazuje se i tumači. Time je moguće dobiti prvi pogled na znanosti o odgoju i pregled njenih područja.

Jedan poznati profesor je prije nedugo vremena izrekao sljedeće mišljenje o znanosti o odgoju: »Što se danas naziva znanstvenom pedagogijom i što se na katedrama pedagogije naučava i navješćuje... , nikako nije sustavno razjašnjavanje sastavnica znanosti o odgoju; prije je to grahorasta smjesa modâ, osobnih mušićâ, humanitarnih ideala i katkad ponešto modrookog političkog angažmana« (Günther Bittner, 1989, str. 215. i dalje).

Sud koji obara, ili polemičko pojednostavnjenje? Presudite sami. Ipak, najprije: postoji li uopće neka čvrsta raščlamba, neki poredak? Još zahtjevnije: postoji li »sistematika« za tu »grahorastu smjesu«?

1.1 GRUBA PODJELA GLAVNIH PODRUČJA

Grahorasta smjesa?

Zamislite da putujete Njemačkom (naravski uključujući Istočne ili »Nove« zemlje), i da razmatrate kako je na kojoj visokoškolskoj instituciji raščlanjena znanost o odgoju (ili pedagogija – o razlici ćete malo kasnije biti obaviješteni). Utvrdit ćete, na prvi

pregled, bespomoćno prožimanje. Dalje, ne samo da je na mnogim mjestima govor o znanostima o odgoju kao takovim – u množini (kao da bi postojale mnoge teologije ili medicine), već su i supripadna polja rada različito strukturirana; cjelina je raščlanjena potpuno različito – ovisno o pojedinom visokom učilištu.

Doduše, posvuda biste našli iste pojmove – npr. socijalna pedagogija, didaktika, školska pedagogija, opća znanost o odgoju, pedagogija slobodnog vremena, specijalna pedagogija i druge. Ali kako se to sve međusobno odnosi, koji *sistematski poredak* ima ta disciplina, to vjerojatno nećete naći.

A ako ste zavirili u različite seminare i predavanja i zanimali se njihovim sadržajima, onda biste se složili s oba sljedeća navoda (možda kimajući glavom): »Znanost o odgoju se danas raščlanjuje na različite pojedinačne discipline, koje se samo još labavim povezom zajedničkog imena održavaju zajedno« (Lenzen, 1989, sv. 2, str. 1232). I: »Danas ne postoji *nikakvo slaganje u pogledu fundamentalnih pojmova i metoda* znanosti o odgoju, pogotovu ne o fundamentalnom kanonu za teorije, a ne postoji niti neki jezgrovni studij koji iz toga proizlazi« (Lenzen, 1989, sv. 1, str. 525). Dakako, ni sistematski prikazi pedagogije u udžbenicima od toga ne odudaraju.

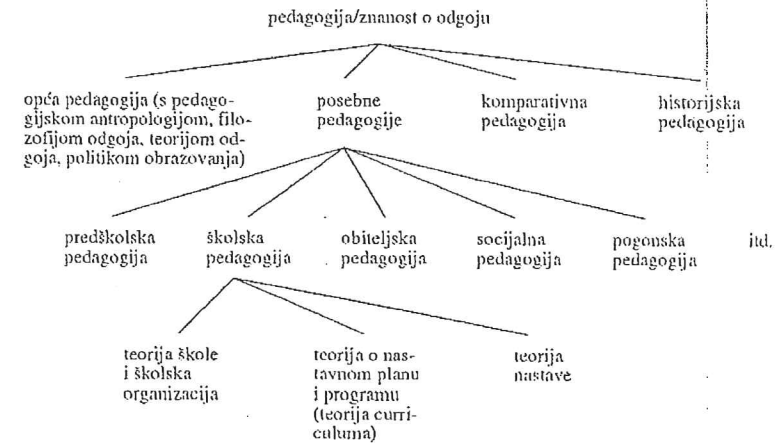
Kako se daje objasniti ta nepreglednost?

Taj se pluralizam (da ne upotrijebimo riječ kaos) s jedne strane daje objasniti time, što je znanost o odgoju mlada znanost (uspoređena primjerice s filozofijom ili medicinom). S druge strane, ona je doživjela burno širenje sedamdesetih godina ovoga stoljeća, jer je morala reagirati na veće potrebe za izobrazbom te na nove pedagogijske probleme. (Godine 1966. u Saveznoj Republici Njemačkoj je bilo 196 profesorskih mjesta na visokim učilištima, a 1980. pak 1100, pri čemu su žene i prije i poslije bile slabo zastupljene.) I, napokon, i regionalne historijske posebnosti igraju nekakvu ulogu, npr. pri integriranju visokih pedagoških škola i sveučilišta, koja su morala preuzeti ne samo osoblje, već i područje zadataka i izobrazbe.

Dakle, ne može se govoriti o određenoj razdobi jedinstveno shvaćene znanosti o odgoju. Raščlamba znanstvenog sustava je neraskidivo prepletena sa stvarnim institucijskim uvjetima visokih učilišta.

Međutim, i brojne su, naime, po važnosti različito procijenjene »djelomične discipline« dosegle znatan stupanj znanstvenoteorijskog produbljenja. Ako su prije nositelji katedre »opće pedagogije« bili »pape« znanosti o odgoju, to se je danas stubokom izmijenilo. Školska pedagogija je danas potanko obradila historijske i društvene uvjete nastajanja škole ili antropologijske i psihologijske pretpostavke nastave i učenja.

Iz tog »produbljenja« pod-disciplina – a time prema njegovu shvaćanju slabljenjem važnosti »opće pedagogije« – Dietrich (1992, str. 254. i dalje) je razvio dosljednu i isto tako jednostavnu koliko otvorenu raščlambu pedagogije/znanosti o odgoju (sl. 1).



Slika 1: Raščlamba znanosti o odgoju prema Dietrichu (iz: Dietrich, 1992, str. 262).

Tumačenje sheme

* Na *prvoj razini* je pedagogija/znanost o odgoju najprije razdijeljena na četiri velika područja. To su: *opća pedagogija* (ovdje se radi o temeljima i o onom »općenitom« svake posebne ili specifične pedagogije, o njihovim filozofijskim ili antropologijskim pretpostavkama, dakle o generalnoj teoriji odgoja i obrazovanja kao i o njihovim institucijama), zatim *posebne pedagogije*, *komparativna pedagogija* (ona uspoređuje probleme odgoja i obrazovne/školske sustave različitih zemalja) i *historijska pedagogija*.

Evo primjera za svezu tih četiriju velikih područja: pretpostavimo da se netko pozabavi problemom uvođenja objedinjenih škola. Iz opće pedagogije bi se mogli izvesti npr. odgovori na pitanje o temeljnom pojmu obrazovanja i svezi obrazovne politike i društvenih uvjeta; kao posebna pedagogija bila bi npr. središnjom školska pedagogija, recimo za organizaciju nastave, za načelno uspostavljanje nastavnih planova i programa (kurikuluma), te za vrednovanje učinka i drugo; komparativna pedagogija daje važne upute analizom sustava objedinjenih škola; unutar historijske pedagogije imalo bi se pitati koje povijesne prethodnike zapravo ima moderna objedinjena škola (i otkrivala bi npr., da historijski nacrti već u sebi nose proturječne jednakog unapređivanja svih i individualnog unapređivanja pojedine nadarenosti i sadrže jako različita rješenja za taj problem, koji još i danas tvori veliki dio problematike diferenciranja cjelokupne škole). Utemeljena procjena ili daljnji razvoj pedagogijskih pitanja je dakle upućena na barem ta četiri velika područja znanosti o odgoju.

* Na *drugoj razini* se zatim raščlanjuju posebne pedagogije: predškolska pedagogija, školska pedagogija, obiteljska pedagogija, socijalna pedagogija, pogonska peda-

gogija, itd. Lako se vidi da tu u igru ulaze usmjerenja u kojima su se odgoj i obrazovanje institucionalizirali.

* Na *trećoj strani* navodimo onda na primjeru školske pedagogije kao jedne od »posebnih pedagogija« još tananije podrazdiobe: teorija škole, teorija nastavnog plana i programa, teorija nastave. Tako bi se, naravski, i socijalna pedagogija ili druge posebne pedagogije mogle dijeliti još dalje.

»Pedagogija« i »znanost o odgoju«

Dietrich konačno ukazuje na to da se pojmovi *pedagogija* (Pädagogik) i *znanost o odgoju* (Erziehungswissenschaft) primjenjuju kao identični, te da je to danas sve više prihvaćeno.

Dakako, treba znati da je pojam *znanost o odgoju* od prvoga svjetskog rata, a pojačano šezdesetih i sedamdesetih godina ovoga stoljeća, bio »ofenzivan« pojam. Njime se htjelo jače naglasiti znanstveni karakter te discipline – nasuprot dotad upotrebljavanom pojmu *pedagogija*, koji je često izjednačavan s *odgojnom praksom* (odn. »izobrazbom« za nju). Terminom *znanost o odgoju* se je trebala, dalje, naglasiti vlastita iskustveno-znanstvena komponenta, potom uska povezanost s empirijskim srodnim znanostima, te pluralitet znanstvenih koncepcija, istraživačkih metoda i misaonih stavova. – Dakako, već se na ovom mjestu vidi da nije riječ o bezazlenoj raspr. Naprotiv, traži se odgovor na pitanje o odnosu znanstvene teorije i pedagoškog rada, znanosti i prakse, a time i odgovor na pitanje o znanstvenosti te struke.

1.2 STRUKTURA DISCIPLINE

Znatno diferenciraniju skicu strukture predložio je Dieter Lenzen (1989, sv. 2, str. 1114. i dalje). I tu sliku određuju dva momenta: jedamput ogromna mnogostrukost (i promjena) teorijskih osnova pedagogije, drugi put toliko različito praktičko etabliranje djelomičnih područja na odgojnoznanstvenim institucijama (sl. 2).

Objašnjenje strukture

* *Prva razina* navodi najvažnija djelomična područja («pod-discipline») pedagogije, koje su na mnogim visokim učilištima zastupljene kao vlastiti instituti ili s vlastitim katedrama. Započinje s općom/sistematskom pedagogijom, koja se stavlja *pokraj* drugih pod-disciplina, iako ona upravo gradi »temeljnu pedagojsku misao« (Bennef, 1987, str. 9), onu koja vrijedi za sva djelatna polja pedagoške prakse i priznata za sva područja odgojnoznanstvenog teorijskog razvoja i ispitivanja. Ona time nije nikakva *superdisciplina* već, dapače sasvim skromna *subdisciplina* znanosti o odgoju. Nadalje, tim relativno etabliranim djelomičnim disciplinama pripada socijalna pedagogija. Radi se o grani, koja se bavi izvanobiteljskim i izvanškolskim odgojem u smislu »strukturnog ugrožavanja odrastanja općenito« (Giesecke, 1991, str. 46), te odgovarajućim institucijama, pomoćima i postupcima (od savjetovanja, rada s mladima, dječjih jaslica sve do domova,

grupa mladih koji skupa stanuju i zatvorskih ustanova, pojedinačnom pomoći, grupnim i zajedničkim radom i drugim). Slijede pedagogija poziva i gospodarstvena pedagogija, historijska, komparativna i školska pedagogija, sve do pedagogije odraslih, specijalne pedagogije (ranije zvane pedagogijom ometenih) te izvanškolske pedagogije. Sve te pod-discipline same diferenciraju područja svog rada, a dijelom su dobro zastupljene i postavljene na visokim učilištima.

Svakako je zanimljiva razdioba istraživačkih radova do 1985. godine: 31,2 posto opća znanost o odgoju, 24,4 posto školska pedagogija, 7,4 posto komparativna znanost o odgoju, 6,4 posto socijalna pedagogija, 5,5 posto pedagogija poziva, 4,8 posto obrazovanje odraslih, 4,4 posto pedagogija zdravlja i specijalna pedagogija (Macke, 1990, str. 58).

* *Druga razina* navodi pod užim disciplinama pak strukovna usmjerenja, koja kao pokušaji specijalizacije još nisu dosegla obilježje subdiscipline. Danas nam je osobito važna pedagogija inozemaca/interkulturalna pedagogija; slijede pogonska pedagogija, pedagogija slobodnog vremena, itd. sve do seksualne pedagogije. Na različnom značenju različitih strukovnih usmjerenja se pokazuje da ona »mogu biti potpuno ovisna o konjunkturi« (Lenzen, 1989, sv. 2, str. 1112).

* *Treća razina*, napokon, ukazuje na polja prakse (odgoj za mir, zdravstveni odgoj sve do ekoodgoja) koja su kao »nn-odgoj« predmetom istraživanja. Ona nisu uvijek proizvela vlastita strukovna usmjerenja (mada katkad ipak jesu).

Od tih triju razina treba razlikovati prema Lenzenu

a) »pedagojska učenja« kao Montessori-pedagogiju, Waldorfsku pedagogiju, Freinet-pedagogiju i druge. One se često nazivaju prema utemeljitelju i utoliko su povezane zajedničkom »doktrinom« te utječu na različita polja prakse;

b) znanstvenoteorijske osnove/koncepte/pozicije znanosti o odgoju (vidi poglavlje 2: Pravci znanosti o odgoju).

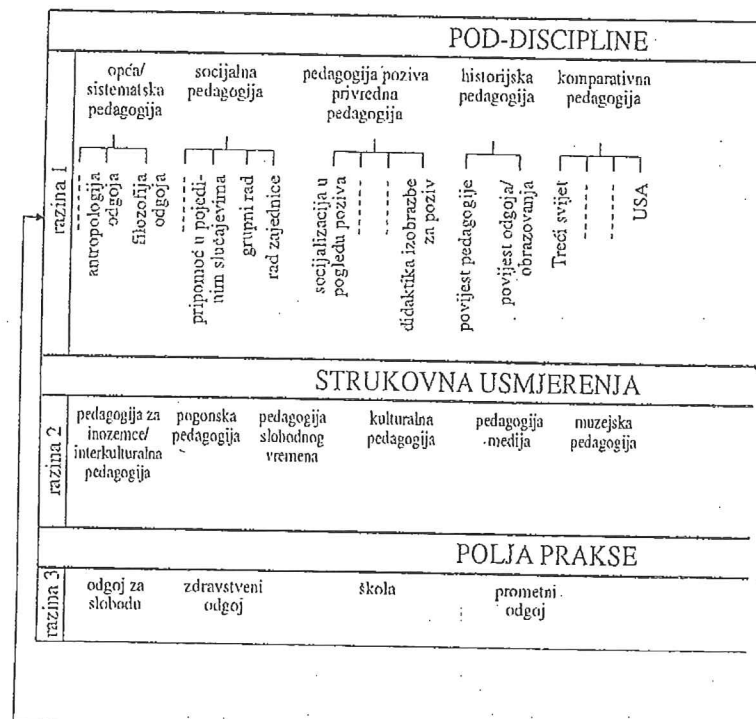
Susjedne znanosti: Napokon postoje još srodne discipline kao pedagoška psihologija ili pedagoška sociologija, koje su se dijelom naselile kod izvornih struka, dijelom u znanost o odgoju. Ovaj crtež ne ukazuje izravno da je uobičajeno govoriti o »susjednim znanostima« (dakle npr. filozofija, sociologija i psihologija, ali i biologija, medicina i dr.), ako su one ranije dijelom bile, unekoliko arogantno, označene kao »pomoćne znanosti« pedagogije. Ispitivanje i formiranje teorija u smislu znanosti o odgoju danas se više ne može zamisliti bez interdisciplinarnih pristupa koji uključuju te znanosti.

Gdje ostaju strukovne didaktike?

Na Lenzenovoj je slici uočljivo da *strukovne didaktike* (metodike, primjedba ured.) nisu jasno pridružene. Za studije posvećene učiteljskoj službi one imaju, osim strukovnog studija, čak veliku ulogu. Strukovna didaktika je znanost »o planskom, institucionaliziranom poučavanju i učenju specijalnih skupina zadataka, problema i stvarnih područja« (Lenzen, 1986, sv. 3, str. 427). Jednostavnije, pojedinačne strukovne didaktike bave se nastavom u različitim (školskim) strukama (predmetima) – tako, uostalom, pokazuje i praktička izobrazba za praksu na visokim učilištima.

Odnos znanstvene struke, nastavne struke, strukovne didaktike i opće didaktike ipak je višeslojan (Beckmann, 1991). Postavlja se i pitanje (oko kojeg su se toliko sporili

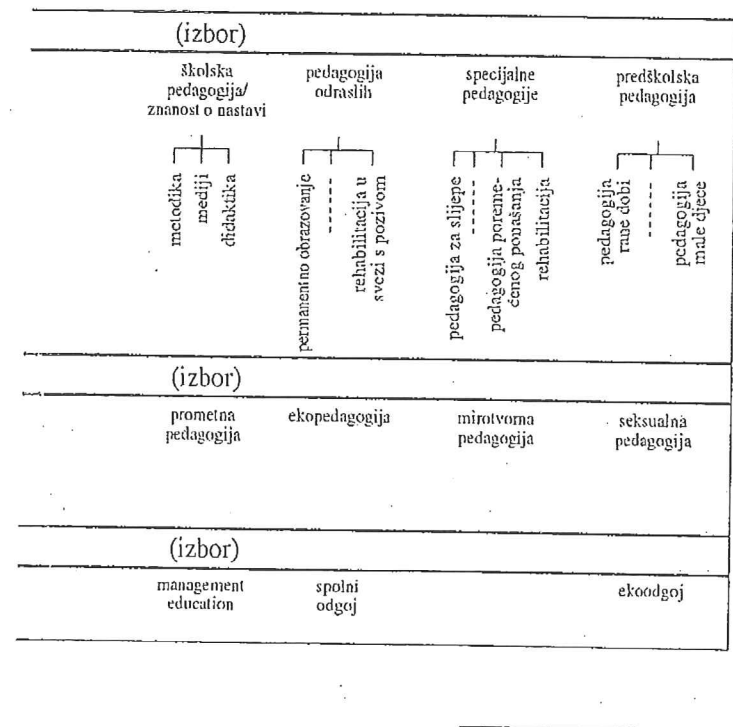
posljednjih godina) o sustavno-znanstveno sistematskom, institucijskom poretku strukovnih didaktika. Ako su one dio strukovnih znanosti, onda strukovna didaktika svakako spada u odgovarajuću struku i mora se tamo studirati. Ako je, naprotiv, njihovo središnje i temeljno problematiziranje pedagogijsko (naime problematiziranje »sadržine obrazovanja« određenih sadržaja i njihove poučivosti i naučivosti), onda strukovna didaktika treba ući u znanost o odgoju. Tada bi didaktičari/metodičari, u smislu strukovne didaktike, morali imati dvostruku kvalifikaciju – onu strukovnih znanstvenika i onu znanstvenika odgoja.



svodne discipline među inim:

pedagoška psihologija pedagoška sociologija strukovne didaktike
(metodike)

Slika 2: Struktura pedagogije (prema: Lenzen, 1989, str. 1114. i dalje).



osnove/koncepti/pozicije:

kritičko racionalistička znanost o odgoju
kritička znanost o odgoju
historijsko materijalistička pedagogija
psihonanalitička pedagogija
duhovno znanstvena pedagogija
pedagogija znanstvenih načela
fenomenološka pedagogija
strukturalistička pedagogija

pedagogija "učenja", npr.:

Montessori-pedagogija
Waldorfska pedagogija
Freinet pedagogija
reformnska pedagogija
anarhistička pedagogija
antiautoritarna pedagogija
socijalistička pedagogija

1.3 SAŽETAK

U suvremenoj znanosti o odgoju još uvijek ne postoji obvezatni kanon sadržaja koji bi činili jezgru te znanosti. Stoga je subjektivan svaki pokušaj usmjeravajućeg pregleda – usprkos temama uvijek iznova navođenim u programima stručnih pedagoških ispita. Nema »obvezatne« razdiobe i sistematike znanosti o odgoju jer one su upletene u heterogenost visokih učilišta kao institucija. Podjednako se dadu stvoriti neke poddiscipline, koje su se tijekom razvoja etablirale: npr. opća znanost o odgoju, socijalna pedagogija, školska pedagogija, pedagogija odraslih, pedagogija poziva i druge. Od toga valja razlikovati pojedine strukovne pravce kao pokušaje specijalizacije (npr. interkulturalna pedagogija, pedagogija slobodnog vremena, pedagogija medija). Napokon, predmetom odgojnoznanstvenog istraživanja su i različita aktualna polja prakse (npr. ekoodgoj). Neriješena problematika počiva i u poretku strukovnih didaktika/metodika. Sve u svemu se znanost o odgoju danas shvaća kao socijalna znanost, koja se naslanja na načelo interdisciplinarnosti.

Pa ipak – kako je već rekao Jean Paul (1763-1825): »Govoriti o pedagogiji ujedno znači govoriti o svemu«.

PITANJA ZA PROVJERU ZNANJA

1. Navedite tri razloga, zašto znanost o odgoju danas prije sliči »grahorastoj smjesi« nego sistematskoj i strogoraščlanjenoj znanosti?
2. Čime se bavi opća pedagogija, čime komparativna pedagogija, čime školska pedagogija, a čime socijalna pedagogija?
3. Što su, prema Lenzen, »pedagogijska učenja«?
4. Čemu biste pridružili strukovne didaktike (metodike): supstratnoj znanosti ili znanosti o odgoju? Zašto?

RADNE ZADACI

Zamislite da vas je pozvao ministar kulture i prosvjete da za utemeljenje novog visokog učilišta za znanost o odgoju (izobrazbu učitelja i studij diplomiranih pedagoga) izradite smislenu podrazdiobu strukovnih područja i podpodjelu znanosti o odgoju. Pritom biste trebali uzeti u obzir iskustva pedagogije. Kako bi izgledala Vaša strukturna skica? Uzmite za to slobodno Lenzenov model, ali ga varirajte prema osobnim videnjima. Uzmite u obzir također mogućnost naglašavanja pojedinih područja/sadržaja, koji su prema Vama osobno, kao suvremeni problemi, osobito bitni.

LITERATURA

- Beckmann, H.-K.: Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik. In: L. Roth (Hg.): *Pädagogik*, S. 674-688. München 1991.
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München 1987, 2. Aufl. 1991.
- Bittner, G.: Pädagogik und Psychoanalyse. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, S. 215-227. Frankfurt/M. 1989.
- * Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1992, 7. Aufl.

- Giesecke, H.: *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim und München 1991, 2. Aufl. der Neuausgabe.
- Kaiser, A. u R.: *Studienbuch Pädagogik*. Frankfurt 1991, 5. Aufl.
- Lenzen, D. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 12 Bde. Stuttgart 1982ff.
- * Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1 und 2. Reinbek 1989.
- Macke, G.: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Z. f. Päd.* H. 1/1990, S. 51-72.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Z. f. Päd.* Weinheim und Basel 1991.

7.1.1 Biološki aspekti

a) U najznačajnije se nalaze ubraja teza ahenskog sociologa kulture Arnolda Gehlena, – ako se usporedi sa životinjom, čovjek je *manjkavo biće*: njemu uvelike manjka instinktivna opremljenost životinja koja upravlja ponašanjem, njegova je organska opremljenost (bez organa za bijeg ili zaštitu, bez prirodnog oružja) nedostatna. Većina životinja raspolaže oštrijim osjetilnim organima, bez runa i krna čovjek je nezaštićen od hladnoće, itd. On je – Nietzscheovim izrazom – »ne-učvršćena životinja«.

Usprkos tomu čovjek preživljuje na sjevernom polu kao i u Sahari. Zašto? Umjesto da bude vođen instinktom, čovjek u svijetu živi djelujući (konstitutivno značenje djelovanja). On sebi tvori – gotovo kao drugu prirodu – »umjetno obrađen i prikladno sačinjen dopunski svijet... On živi tako reći u prirodi lišenoj otrova, u rukom stvorenoj prirodi, koju je izmijenio da služi životu, a koja je upravo kulturna sfera« (Gehlen, 1961, str. 48). On kompenzacijski raspolaže visokim stupnjem sposobnosti učenja. Čovjek živi od rezultata svoje predviđajuće, planirane i zajedničke aktivnosti, on je »biće kulture«. To se osobito pokazuje u značenju jezika.

Institucije što ih čovjek stvara (vlasništvo, obitelj, pravo, država), za Gehlena su, s obzirom na visoki stupanj oblikovnosti i nesigurnosti čovjekova ponašanja, »stabilizirajuće snage« (ibid., str. 71). One čovjeka rasterećuju od trajnog pritiska da neprestano mora donositi nove odluke (što on ne bi izdržao).

Očigledno je veliko značenje toga stanja stvari upravo za pedagogiju: čovjek se poradi preživljavanja mora odgajati za kulturu. Ali, isto tako je jasno i mnogostruko kritizirano konzervativno temeljno obilježje te antropologije: razbijanje kulturalnih tradicija je, tako reći, »opasno po preživljavanje« za čovjeka...

b) Važna je i teza bazelskog zoologa Adolfa Portmanna (1951) o posebnu položaju čovjeka zbog činjenice *fiziološki prijevremenog rođenja*.

Uspoređeno s drugim sisavcima, ljudskom je djetetu potrebna, nakon rođenja, otprilike jedna godina razvoja da bi steklo u životinju već postojeće sposobnosti. Čovjek raste u »izvan-maternalnoj ranoj godini«, kada on, ophođenjem s ljudskim i kulturalnim svijetom okoline, tek razvija tipično ljudska obilježja (uspravan hod, počeci jezika, sposobnost za djelatnost). I ljudski mozak pokazuje rast od okruglo 400 posto do zrele dobi.

Sve su to pokazatelji visokog stupnja sposobnosti učenja i ujedno nužnosti unapređujućeg djelovanja od strane odraslih (koje se zasad, u širokom smislu, može nazvati i *odgoj*). Za Portmanna je čovjek, u suprotnosti prema životinji vezanoj za okoliš i osiguranoj instinktima, »otvoren za svijet«, »slobodan za odlučivanje«.

c) Napokon, životinje su prema Jacobu von Uexküllu (1956), opremljene za *specifičan svijet okoline*.

Uexküll to zorno prikazuje na primjeru krpelja: on reagira, čekajući na drvetu, na miris sisavaca. Kad ga osjeti, on pada kako bi sisao njihovu krv. Njegova opremljenost obuhvaća malo osjetila i omogućuje mu samo život u točno prikladnom »okolo-svijetu«.

Čovjek, naprotiv, nema »okolo-svijet«, već »svijet«, on je »vezan za okolinu i »otvoren za svijet«. Siromašan instinktima i ne-učvršćen, čovjek treba ljudskokulturalno djelovanje za izgrađnju svojega čovjekovstva, za usvajanja načina ponašanja i normi koje mu tek omogućuju život u vlastitoj grupi.

d) Nadalje, *rodnopovijesni razvoj* čovjeka (filogeneza) daje važne dokaze o povećanoj sposobnosti učenja odrasla čovjeka.

Njegova biološka svrstanost kao »quasi-poletarca« (Portmann), a u novije vrijeme i kao »nošena bića« (njem.: »tragling« – Liedtke 1972), povezana je sa specifičnim potrebama (neprestano biti tjelesno blizu nekoj odnosnoj osobi). Iz njih se lako mogu izvesti pedagoški zaključci, što pokazuje i problematika hospitalizma te ispitivanja o ranoj lišenosti majke. Za preživljenje novorođena djeteta potrebno je da se nadovežu vremenski ograničeni procesi učenja u njegovoj ontogenezi (kao individuuma), »na dotad neograničeno akumulirane filogenetske procese učenja (roda) kako bi preživjelo« (Tremel, 1987, str. 64). To znači da mi kao pojedinci, kako bismo opstali, izvlačimo korist od predana i izabrana znanja svih prethodnih naraštaja. Nama tek preostaje da se ne pouzdamo u gene, već u učenje što gene prekoračuje.

e) Rezultati *istraživanja ponašanja* (Eibl-Eibesfeldt, 1987) preporučuju da se čovjeka i njegovo ponašanje promatra kao proizvod evolucije životinjskih vrsta. Da bi se razumjela svojevrstnost čovjeka, prave se usporedbe životinja-čovjek i približava ponašanje životinja za razumijevanje ljudskog ponašanja, čak se na nj prenosi. Univerzalnošću načina čovjekova ponašanja (npr. mimika u spolnom kontaktu, ritual pozdravljanja, zaštita osobnog područja), čak i kod domorodaca, trebala bi se dokazati ukorijenjenost ljudskih reakcija u evolucijskoj prošlosti. Odbacuje se dihotoman način gledanja čovjeka i životinje (čovjek se daje shvatiti samo u *razlici* prema životinji).

Slijedi li se radiokologij »Čovjek – antropologija danas« (1992/93), vidi se da moderna sociobiologija koristi, doduše, rezultate ispitivanja ponašanja no u smislu opasnog novog socijalnog darvinizma: ljudima = muškarcima je cilj da svoje gene predaju, sa svrhom optimalne reprodukcije roda, privlačnijim ženama; konkurencija, vladateljsko ponašanje, agresija, udvaračko ponašanje, itd. pritom osiguravaju određenoj jedinki prednost pri razmnožavanju. Ratovi, potčinjavanje, opadanje moći, kontrola žena, itd. tada predstavljaju evolucijsko-biološke strategije reprodukcije, koje pomažu najboljima pri razmnožavanju. Je li obitelj onda još samo »zajednica za reprodukciju mužjaka koji teže kopulaciji, ženki koje njeguju mlade i ovisnih kopija gena?« (Schües/Ostbomk-Fischer, 1993, str. 18). Čini se da je baš to tendencija najnovijeg radiokologija (ibid.).

Antropološka rasprava pokazuje, dakle, dva temeljna shvaćanja koja se međusobno razlikuju: čovjek kao manjkavo biće – kultura je kompenzacija njegove slabosti, te čovjek kao biće »obdareno duhom« – kultura je izraz njegova bogatstva. Pa ipak: »Neovisno o tomu uzme li se nedostatak ili bogatstvo čovjeka kao antropološko ishodište, ono što su njegovi nedostaci, ujedno je njegovo bogatstvo. Naličje čovjekove potrebe za učenjem i odgojem jest njegova sposobnost da uči i odgaja« (Roth, 1966, str. 149).

7.1.2 Filozofski aspekti

Filozofski su formulirali bitne aspekte i prije moderne biologije primjerice već Herder (1744-1803) u formuli o čovjeku kao »prvom oslobođeniku stvaranja« i Kant (1724-1804), svojom tvrdnjom: »Čovjek može postati čovjekom samo odgojem. On nije ništa drugo, nego ono što od njega učini odgoj...« Novija filozofska antropologija je dijelom preuzela biološka pitanja – npr. filozof i sociolog Max Scheler (1928) čovjeka shvaća kao »biće duha, slobodno od svijeta okoline«, »otvoreno za svijet«, biće koje ima »samosvijest«. Antropolog i filozof Helmuth Plessner (1975) veli da je čovjek refleksivno biće. Ono može samo sebe promatrati i kazati »Ja« čime zauzima ekscentričan položaj u poretku prirode. – Uostalom, filozofska antropologija je razradila neobično širok spektar uvida koji se ovdje ne mogu ni približno prikazati. On seže od vezaosti za Ja i refleksivnosti preko upućenosti na osjetila, preko slobode, interpersonal-

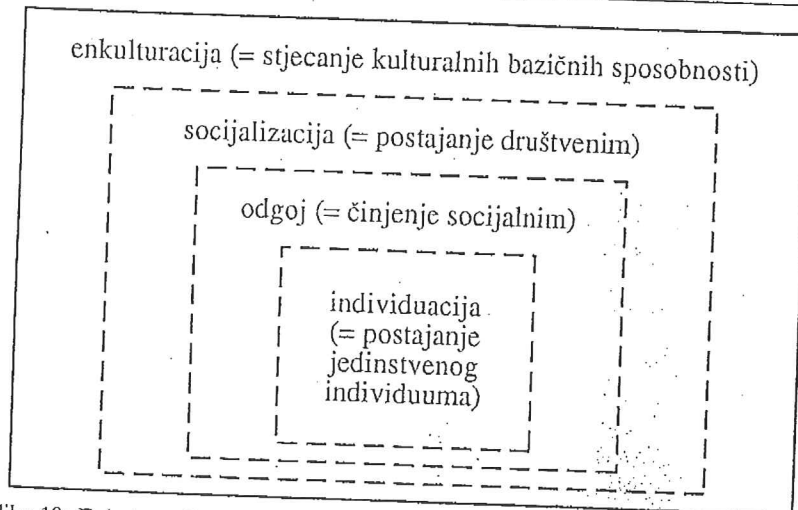
nosti, tjelesnosti, traganja za smislom, sve do povijesnosti i do, načelno, »otvorenih pitanja« *čovjekobivstva* (pregled kod Hamanna, 1982; Brauna, 1989).

7.1.3 Enkulturaciona: temeljno učenje kulture

Bez kulture nema čovjeka – tako možemo sažeti! Prema Lochu (1968), enkulturaciona je temeljni proces urastanja u kulturu, dakle naučenost sudjelovanja u jeziku, naučenost osjećajnih oblika izražavanja, ulog, pravila igre, oblik rada i gospodarstva, umjetnosti, religije, prava, politike, itd. Mi ovdje taj pojam razumijemo (sa Lochom, 1968; Fendom, 1969. i Kronom, 1988) kao pojam nadređen socijalizaciji. Prema Fendu se socijalizacija odnosi »na učenje posebne klase kulturalnih sadržaja: učenje moralnog poretka nekog društva« (ibid., str. 48). Ukratko: u *enkulturaciji* dijete npr. uči njemački jezik, u *socijalizaciji* uči da jezik ne treba koristiti za psovanje. – Odgoj pak naglašuje namjerni aspekt toga procesa.

Sažeto: »Odgoj se opisuje kao 'činjenje socijalnim', socijalizacija kao 'postajanje socijalnim', a oboje kao moment 'enkulturacije'...« (Tenorth, 1988, str. 17).

Antropološki rezultati su jedno od središnjih polazišta čovjekove potrebe za odgojem i sposobnosti da odgaja. Kako filogenetski tako i ontogenetski, čovjeku je dana »činjenica razvoja« (on ne dolazi gotov na svijet), a *odgoj* Bernfeld (1967, str. 51) naziva »zbrojem reakcija nekog društva na činjenice razvoja«. Unutar *individuacije*, pak, čovjek dobiva svoju jediničnu, čak osobnu individualnost, jedinstvenu u svojoj vrsti.



Slika 19: Enkulturaciona, socijalizacija, odgoj, individuacija.

Ali: ako je antropologija opisala visokostupnjevitu ovisnost čovjeka kao i uvjet (i šansu) razvoja, onda se tu nagoviješta načelna proturječnost odgojnog procesa: kako može od ovisnosti postati autonomija, od odnosa bespomoćnosti i upućenosti na druge – nezavisnost i samostalnost?

7.1.4 Pedagogijska temeljna misao (Benner)

Čovjek mora dakle od svoje »sklonosti« uopće tek nešto napraviti: na mjesto pojma *determiniranost nadarenošću* u *pedagogijskoj* argumentaciji nastupa pojam *obrazovnosti*. Ali, čovjek mora oblikovati i svoju okolinu: na mjesto pojma *determiniranost okolinom* nastupa *zahtjev za samoaktivnošću*.

Slijedi li iz toga, pri svoj različitosti razumijevanja *odgoja*, nešto poput osobnosti pedagogijskog postavljanja problema, »pedagogijska temeljna misao«? Dietrich Benner (1983, 1987) je na tom sječištu antropologije i pedagogije razvio opći nacrt temeljnih struktura pedagogijskog mišljenja i djelovanja. Razlog tomu jest taj, da nas danas u mnoštvu pojedinačnih pedagoških aktivnosti inače »ne bi povezivalo nikakvo zajedničko razumijevanje zadataka i mogućnosti pedagoškog djelovanja« (Benner, 1983, str. 284).

Iz »nesavršenosti« (čovjek se ne rađa »savršen«), dakle iz njegove potrebe da bude odgojen, slijedi nužnost odgoja kao »praksa« (kao što su politika, etika, rad, religija i umjetnost daljnje »prakse«). Utoliko »odgojna praksa« koristi činjenicu nesavršenosti, čovjeku je dakle za postajanje čovjekom potrebit odgoj, a on je za odgoj i sam sposoban. Dalje, svoje supstancijalno određenje čovjek tek stječe upravo tom praksom: »Čovjek koji se odgaja i 'odgojen' čovjek ne odnose se jedan prema drugom kao pučolovac i žaba... , naprotiv, određenost, koju čovjek u odgojnom procesu tek stječe, sama je proizvedena odgojem« (Benner, 1983, str. 291). Nije dakle moguće iz činjenice potrebitosti odgoja neposredno izvoditi individualna određenja.

Benner stoga predlaže četiri opća načela »odgojne prakse«. Prva dva određuju individualnu stranu odgojne prakse: 1. Obrazovnost čovjeka za produktivnu slobodu; 2. Zahtjev za samoaktivnošću (jer se prvo načelo razvija samo sudjelovanjem onoga tko odrasta). Druga dva se odnose na društvenu stranu: 3. Prijenos društvene determiniranosti (odgojne prakse) u pedagogijsku determiniranost (tj. društveno utjecanje mora biti pedagoški iskušano, kontrolirano, korigirano, npr. u institucijama poput škole, ali i u sklopu uličnog prometa); 4. Koncentracija svih ljudskih praksi na zajednički zadatak – daljnji razvoj čovječnosti.

Načela 1 i 4 odnose se na zadatke i svrhu odgojne prakse u okvirima cjelokupne čovjekove prakse, načela 2 i 3 na valjan postupak odgoja u svezi s individualnim i društvenim utjecanjem na odgoj (ibid., str. 298).

»Valjan način i postupak odgoja«? Nije li to samo novo izdanje normativnog odgoja koji na onoga tko odrasta utječe s obzirom na sasvim određene ciljeve (namjere, npr. »samoaktivnost«, vidi gore 2. načelo)? Nikako! Benner svoj pojam *pedagogijsko utjecanje* načelno i jasno razgraničuje prema normativnom odgoju. Ovaj naime svoj put i svoja sredstva određuje neovisno o mogućnostima i aktivnostima sudjelovanja onoga tko odrasta. U suprotnosti prema uobičajenoj predodžbi o odgoju kao namjeravanu

utjecanju, Benner naglašuje »da refleksivni učinci koji pobuđuju na nova iskustva, promišljanja i samorad mogu biti 'izazvani' jedino zahtjevom za samoaktivnošću, a nikako prouzročeni, smjereni, iznudeeni i stvoreni neposredno ili izvorno« (Benner, 1991, str. 17). – Upravo se takvo shvaćanje odgoja zrcali u poznatoj rečenici jednog djeteta upućenoj reformskoj pedagoginji Mariji Montessori: »Pomozi mi da to učinim sâm!«

Kako u sljedećem tekstu pišem o namjerama u odgoju, onda se uvijek misli na takvo temeljno obilježje: pobuditi, pomoći – da to učinim sam.

| Načela pedagoškog mišljenja i djelovanja | | |
|---|---|---|
| | Konstitutivna načela individualne strane | Regulativna načela društvene strane |
| A teorija odgoja (2):(3) | (2) zahtjev za samostalnošću | (3) prevođenje društvene determiniranosti u pedagoški determiniranost |
| B teorija obrazovanja (1):(4) | (1) obrazovnost kao čovjekova opredijeljenost za samoodređenost | (4) nehijerarhijska povezanost cjelokupne čovjekove prakse |
| C teorija o pedagoškim ustanovama i reformi tih ustanova (1)/(2):(3)/(4) | | |

Slika 20: Načela pedagoškog postavljanja pitanja (Benner) (navedeno prema: Roth, 1991, str. 12).

S ovim nacrtom koji zahvaća široko i koji je teorijski zahtjevan, Benner se nastoji suprotstaviti suvremenoj tendenciji rastvaranja znanosti o odgoju, ali i rastvaranju odgojne prakse.

7.2 ŠTO JE ODGOJ?

7.2.1 »Rastvaranje« pojma odgoj i »problem kontingencije«

»Ono što se općenito shvaća pod odgojem, treba pretpostaviti kao poznato« – tako je Schleiermacher (1768-1834) započeo 1826. svoja predavanja o pedagogiji. To vrijedi i danas, ako se misli na svagdašnje razumijevanje odgoja kod širokih krugova pučanstva. No to više ne vrijedi ako osluhnemo stav znanosti o odgoju.

Jer: onaj tko ne želi slijepo zlorabiti vlastiti autoritet kao izraz moći (Alice Miller), taj treba neku teoriju, neku predodžbu o onomu što čini, kako bi svoje djelovanje sam razumio i opravdao ga pred drugima. To znači da mu je potreban pojam o onomu što odgoj jest. Jedino time što on svoje djelovanje može razgraničiti od drugoga, time što može kazati zašto to i baš tako čini a ne drugo, on se može potvrditi u svom zvanju odgajatelja« (Gerlach/Gross, 1993, str. 13).

Ipak, to je teško: Benner (vidi gore) govori o pojavi rastakanja, Tenorth (1988, str. 12) o pojmovnoj zbrci, Brezinka (1988, str. 247) o jezičnom divljanju. Schwenk (1989, str. 437) o ukidanju tog pojma, Oelkers (1991, str. 237) o rasplinjavanju »predmeta« odgoja, Treml (1991, str. 353) o fikciji, itd. Najnoviji, pak, temeljni priručnik o znanosti o odgoju L. Rotha (1991) čak i ne sadrži više nikakav članak za natuknicu *odgoj* (priručnik ima 1157 stranica!).

Razlozi tomu su mnogi: s jedne strane pojam *odgoj* nerijetko ima konotaciju određivanja izvana, sastrane (dakle nasuprot samoodređenju), nelegitimnog zadiranja, naprimjer, u rast adolescenta, ograničenja slobode, itd. Andreas Flitner (1982, str. 61) upozorava, »da se odgojem *ne* naziva ona cijela vražja stvar koja se krije iza tog naziva: praksa nagrađivanja i kažnjavanja, zabrane, prijetnje i ruženja, a uz to lukave tehnike upravljanja, što su ih razvili znanstvenici koji se bave ponašanjem... «

S druge strane se pod tim pojmom razumije toliko toga različitog i mnogostrukog, da on gubi svoj obris: to je proces kao i njegov rezultat, neka namjera kao i neko djelovanje, neko stanje kao i njegovi uvjeti, neki (deskriptivni) opis i neko (preskriptivno) vrednovanje, neka namjerna intencijska radnja kao i nenamjerni društveni utjecaji (funkcijski), neki historijski kao i neki nadvremenski fenomen, itd.

Oelkers (1985) je u jednom istraživanju pojma *odgoj* iz viđenja analitičke filozofije uvjerljivo zaključio: *Odgoj* kao pojam ne odnosi se ni na kakvo jedinstveno bivstvo, tj. on nema nikakvu jednoznačnu referencu« (ibid., 75). Zbog tog pomanjkanja reference, mora se u svezi s pojmom odgoj »podjednako pozivati na kolokvijalni govor« (ibid., 68). Teorije odgoja u tome smislu su »mješovite teorije«.

Načelno se pojam odgoj ne odnosi jednoznačno na neki »predmet«. On je, naprofit, »marker« komunikacije, o kojem se može različito teoretizirati. – Iz toga slijedi da odgoj (ako se javlja organizirano) ne može zahvaćati u osobnost djeteta, već uvijek može biti samo pokušaj poboljšanja *pojedinih* kvaliteta (Oelkers, 1991, str. 238). Klasična formulacija u povijesti pedagoškog mišljenja zato glasi *neraspoloživost odgoja* dok noviji strukovni jezik to naziva »načelom kontingencije« (sve može biti i sasvim drukčije – Treml, 1991, str. 349). I, napokon, čini se da su istraživanja socijalizacije i shvaćanje znanosti o odgoju kao integrativne socijalne znanosti (vidi poglavlje 2: Pravci znanosti o odgoju) konačno usmrtili pojam odgoja...

7.2.2 Slike o odgoju

Svaki dan se odgaja. Stoga je prvi pristup razumijevanju tog pojma uvijek iznova pokušavan preko svakodnevnih slika, analogija i metafora. Scheuerl (1959, str. 211. i dalje) je predložio pet slika: odgoj kao puštanje sjemenke da raste, kao utiskivanje na voštanoj ploči (tabula rasa), kao pomoć pri rađanju, kao vođenje na pravi put, kao buđenje ili prosvjetljivanje. – Kron (1988, str. 173. i dalje) predstavlja šest slika: vučenje, vođenje, upravljanje, puštanje da raste, prilagodavanje, pomaganje. U svakoj se slici krije, kao svakodnevnim govorom izražena iskustvena baza, zasigurno zrnice istine o

(v. Schoenebeck, 1982; protiv toga vidi Oelkers/Lehmann, 1990), ili je ne-direktivni odgoj (Hinte, 1990) posređan model? I: dolaze li djeca sama po sebi, bez odgoja, do »načela odgovornosti« (H. Jonas) za čuvanje okoline, do prijateljstva prema strancima, odbacivanja droge, nenasilja prema manjima i slabijima, ili su potrebni silni pedagoški naponi u nastavi i odgoju da se to postigne? Kako stoji s pitanjem krivnje kod propuštenog odgoja, kada to djeca kasnije nekomе predbacuju?

* Ili, naprotiv, »nužda odgoja« u Njemačkoj (Struck, 1992), sve manja veza s roditeljima, rastuća socijalna zapuštenost djece (npr. zaposlenošću obaju roditelja), sudbina djece rastavljenih roditelja, napokon zlostavljanje djece, spolna zloropora djece, neprijateljstvo prema ženama i drugo, vodi u odgoju ka kvalitativno pojačanim nastojanjima? S druge strane: prijeti li porast pedagoških ustanova pedagogiziranjem društva?

* Nema li previše loših iskustava opterećenih pojmom odgoja koja se nazivaju »crnom pedagogijom« (Rutschky, 1977)? Fizičko zlostavljanje, mučenje, ponižavanje, zaplašavanje, otvorena i suptilna sila, itd. za kroćenje zlih ljudskih nagona i to u ime religije, ćudoreda i viših ciljeva? Nije li odgoj projekcija vlastitih nesvjesnih agresija, nije li on prinuda djece (Alice Miller)? Ako jest, bilo bi prihvatljivo nadomjestiti ga terapijom...

* Napokon: ne raspadaju li se u modernim, visokosloženim društvima (sve kad je riječ o siromašnijim osjetljivim iskustvima), socijalno podržavane sheme individualne konstrukcije svijeta (Kokemohr, 1988, str. 327)? Nije li dakle bolje ne govoriti više o odgoju – kako se to čini u jednostavnostrukturiranim, manjeriziranim društvima – već govoriti o obrazovanju, i to ovako: »Sve su važnije strukture učenja koje se potpuno razlikuju od onih koje vladaju u tradicionalnim društvima...« Dakle, nije više dostatno steći znanje snalaženja i djelovanja u doduše unaprijed danim, ali znatno lomnim referentnim sustavima! Naprotiv, sami referentni okviri odgovarajućeg znanja moraju se učenjem sami uspostaviti (ibid., str. 328). To konkretno znači, »da znatno opada sposobnost djelovanja u odnosu na rješavanje praktičkih problema (ekologija, nezaposlenost, generacijska promjena vrijednosti, odnos među spolovima, međunarodne prepletenosti i konflikti, itd.)« (Hansmann/Marotzki, 1988b, str. 9).

Mi moramo danas razraditi »zamahe kompleksnosti« (ibid.) u svezi s prodirućom poplavom informacija i omogućiti razvoj osobnosti usmjerene ka slobodi, zrelosti i odgovornosti. To traži pedagoško mišljenje u novim kategorijama kako se ne bi dogodilo da »društvo činimo funkcionalno valjanim, umjesto da ga izmijenimo« (Peukert, 1988, str. 14) – »Ponovno osvajanje pojma obrazovanje« je pred nama.

Je li otpao pojam *odgoj*? Zbog svoje slabe teorijske podobnosti i moralne zloropabljivosti, pojam *odgoj* daje naslutiti »da odveć naslijedenog tereta treba vući sa sobom. Stoga se *obrazovanje* primjenjuje kao nadomjestni pojam... 'Obrazovanje' pak ne nosi sjenku 'crne pedagogije'. Ono se čini nezauzetim i neopterećenim, gotovo kao da je opterećeno tek najboljim iz tradicije povijesti teorije...« (Oelkers, 1991b, str. 14).

7.6 ŠTO JE OBRAZOVANJE?

7.6.1 Kritika i povijest propadanja toga pojma

* O škrinji za moljce...

Ipak, *obrazovanje* kao pojam teorijski uobličeni nikako nije neopterećeno (vidjeti pregled kod Pleines, 1978)! Poslije 1945. godine još mnogo upotrebljavan, pojam *obrazovanje* žestoko je kritiziran šezdesetih i sedamdesetih godina i da je kao ideal nadvišen, historijski prevladan i u modernoj demokraciji ne više primjeren, nepolitičan, zatvoren i ograničen na elitu, sumnjiv za ideološkičnost, smežuran u agregat znanja kojim se netko ubraja u »obrazovane«, potpuno neuporabljiv za moderno industrijsko društvo (Klafki,

1991). Empirijska znanost o odgoju ga je pokušala »razložiti« na istražive osobine; kritička znanost o odgoju se njime bavila u smislu kritike ideologije; trgalo se je za nadomjestnim pojmovima kao što su *kvalifikacija*, *učenje*, *identitet* i sl. (Menze, 1983).

To je razumljivo kad je riječ o povijesti propadanja tog pojma kojeg je kritički-progresivno promišljalo njemačko prosvjetiteljstvo i klasika u razdoblju od 1770. do 1830. (uz povijest pojma vidjeti Dohmen, 1964/1965; Wehnes, 1991). Humboldt ga je, recimo, odredio kao obuhvatni razvoj svih snaga čovjekovih, kao temeljno pravo za sve. Ipak je u tijeku razvoja prava na obrazovanje (vidi poglavlje 4: Povijest pedagogije), obrazovanje postalo oruđem osiguravanja socijalnih privilegija ojačana građanstva. Učvršćena je nesretna veza između vlasništva i obrazovanja. Obrazovanje je plutokratski zlopotrijebljeno, učinjeno individualistički primjenljivim za uspon i napokon svedeno na kanon gimnazijskih strukā (Herrlitz, 1988). Vidljivi ostaci tog razvoja i danas određuju sliku »obrazovana čovjeka« (Schlömerkemper, 1988). Obrazovanje – jedna katedrala koja leži u razvalinama...

7.6.2 Obrazovanje kao pedagojska kategorija

* ... Uz temeljnu kategoriju

Napuštanjem pojma *odgoj* došlo je do nekih neželjenih pojava. Tek u malo jezika *odgoj* se razlikuje od *obrazovanja* (na engleskom oboje naprosto glasi *education*). U njemačkoj tradiciji, s njezinim samostalnim pojmom *obrazovanje* ja vidim prednost. Upravo je društveni razvoj sredinom 70-ih godina sa svojom poraslom rascjepkanošću životnih područja nametnuo pitanje o vodećem pojmu »kao pokušaj povezujućeg iznalaženja smisla za pedagoški posao« (Preuss-Lausitz, 1988, str. 401).

Takva jedna kategorija, kao nadređeni kriterij za usmjeravanje i prosuđivanje svih pedagoških pojedinačnih mjera, bila je, otprilike od 1975 godine, tražena u novoj formulaciji pojma *obrazovanje*. I to poprečno, kroz najrazličitije pravce, od lijevih do desnih (potvrde kod Tenorth, 1986, str. 8). Samo u razdoblju od 1978. do 1988. rasprava o tom problemu obuhvaća preko tri stotine naslova (Heymann/Lück, 1990)!

Dadu se utvrditi tri argumentacijske linije (Hansmann/Marotzki, 1988a):

1. Poraslo specijalističko poznanostvljenjenje naših životnih uvjeta zabrinjava razgradnjom zajedničkih gledišta, vrednovanja i načina ponašanja. Opće obrazovanje (koje je prije konzervativno i usmjereno prema političkom poretku), treba se tomu suprotstaviti.

2. Zamjetljivu pluralizmu suprotstavljaju se predodžbe moguće koncentracije. Pri tom među inim crkve, sindikati, političke stranke, ZELENI svagda nastoje sadržajno ispuniti pojam *obrazovanje* i pod takvom jednom vodećom kategorijom nastoje reorganizirati odgovarajuće procese učenja.

3. U znanosti o odgoju se pokušava pojam obrazovanje rekonstruirati s jačim teorijskim i historijsko-sistematskim naglaskom, čime ga se nastoji iznova formulirati. (Samo je *Zeitschrift für Pädagogik* /Časopis za pedagogiju/ sljedećih godina posvetio više svezaka i dodatnih svezaka toj temi, koja je i na kongresima Njemačkog društva za znanost o odgoju igrala značajnu ulogu.)

Pri tim nastojanjima oko pojma *obrazovanje*, očigledno je kritičko posuvremenjenje njegove klasične tradicije, prije svega nakon Pestalozzija i Humboldta (Klafki, 1991).

Obrazovanje znači:

- osposobljavanje za razborito samoodređenje;
- razvoj subjekta u mediju objektivacija dosadašnje ljudske kulture. To znači: obrazovanje treba tumačiti kroz odnos prema jastvu i prema svijetu, koji nije samo receptivan, već je to i mijenjajuće,
- produktivno sudjelovanje u kulturi;
- postizanje individualnosti i društvenosti;
- općevažeće, tj. za sve ljude jednakovažeće obrazovanje;
- mnogostranost – moralna, kognitivna, estetička i praktička dimenzija.

Time pojam *obrazovanje* – drukčije negoli pojam *odgoj* – sadrži opće mjerilo koje omogućuje, naprimjer, prosudbu ciljeva odgoja, te čini odgoj pogodnim za kritiku i procjenu.

7.6.3 Obris modernog obrazovanja

* Ako je točno da veći dio života i rada postaje sve apstraktnijim, sve više lišen smisla i manje zoran, onda znanje koje treba usvojiti za samostalno ovladavanje svakičnjicom kao i potrebna kvalifikacija za poziv raste sve više.

* Ako je, s druge strane, točno, da sve više opada djelatna sposobnost ljudi naspram globalnih problema, da je budućnost ljudskog roda dovedena u pitanje, da se šire nemoć, povlačenje, ravnodušnost, etički relativizam,

* onda jedna moderna teorija obrazovanja nalazi u tim aktualnim problemskim stanjima svoje uporište.

Obrazovanje tada označuje način ophođenja s tim problemskim stanjima, pri čemu obrazovanje – kao i sva pedagogija – cilja na budućnost (Peukert, 1988), a njegova najviša maksima je održanje života (Preuss-Lausitz, 1988). Otuda ono više ne dijeli um od morala, znanje od djelovanja (ono što se može ostvariti više nije ujedno i ono dobro); obrazovanje razvija radikalnu etiku (Peukert, 1988), a s ciljevima kao što su sposobnost samoodređenja, sposobnost suodređenja i sposobnost za solidarnost (Klafki, 1991) jednoznačno ima normativnu bazu.

U najobuhvatnijem suvremenom pokušaju da se diskurs o takvom jednom reformuliranju u smislu znanosti o odgoju, reformuliranju cjelokupnih društvenih problema, inicira kao teorija obrazovanja, Hansmann/Marotzki (1988/89) izdvajaju četiri odrednice:

1. *Rad*. Nove tehnologije, automatizacija, porast sektora uslužnih djelatnosti, itd. vode brzom prestrukturiranju svijeta poziva kvalifikacijskih profila kao i promjeni značenja rada kao uvjeta života. Konzekvencija u smislu teorije obrazovanja ne javlja se samo u prevladavanju tradicionalnog razdvajanja *obrazovanja za poziv od općeg obrazovanja*. Elementarne procese obrazovanja treba, naprotiv, usmjeriti prema istom razumu, koji vodi razvoju takve ekonomske racionalnosti »koja će tvoriti zajedničke životne mogućnosti« (Peukert, 1988, str. 16). Konkretno: privreda vođena profitom, koja stoga

razara okoliš, proturječi načelu razuma koje bi trebalo djeci omogućiti budućnost, a odraslima osigurati sredstva za život.

Ti razvoji znače, u smislu teorije o obrazovanju, sljedeće: pored i nadalje važnih svestranih bazičnih sposobnosti i vještina pojačano se radi o tom, da se one koji odrastaju pripravi na porast složenosti u radnom životu. Oni moraju stjecati sve veće analitičke kompetencije (da se mogu vraćati od cjelinā na dijelove i njihovu strukturu međusobne uvjetovanosti, dakle da mogu steći i sintetičke kompetencije (da mogu napredovati od dijelova ka cjelini i njenoj umreženosti). To pak nije mišljeno samo tehnički (analizirati grešku u video recorderu i spravu onda uključiti u multi-media show...), već mnogo obuhvatnije, tj. također kao socijalne kompetencije (npr. pronicanje struktura vlasti i vlastite obuhvaćenosti u sustav) (Hansmann/Marotzki, 1988a, str. 27).

2. *Racionalnost i znanost*. U toku »postmoderne« kritike racionalizma i razuma radikalno je kritizirano mišljenje »svrha-sredstvo« kao podloga tehničkog napretka. Naime, ovladavanje prirodom pretvorilo se u razaranje prirode. Ta vrsta racionalnosti gubi svoj zahtjev za apsolutnošću. Radi se i o novim oblicima osjetilnosti, emocionalnosti, o cjelovitu ustroju života, itd. kao što se to najavljuje u tzv. novim socijalnim pokretima.

Pojam *obrazovanja* bi se trebao odazvati izazovima koji proširuju jednostrano načelo racionalnosti novovjekne znanosti.

3. *Subjektivnost i prerada zbiljnosti*. Naš svijet nam se sve više medijski nadaje a naši obrasci tumačenja su uvelike medijski inducirane slike svijeta. Obrazovanje se pokazuje u mogućnostima interpretacije iskustva i svijeta kojima subjekt raspolaže. Radilo se i o tome da se prerade diferencijalna iskustva, da se ono što je strano ne interpretira kao postojeće, već kao drukčije, posebno, kao obogaćujuće (interkulturalno obrazovanje).

Obrazovanje tada ima zadaću da zasniva smisao i da usmjeruje, i to time što čini plodnim upravo pluralnost ljudskih odnosa prema sebi i prema svijetu. To uključuje spremnost na prihvaćanje i trpeljivost podjednako kao i relativiranje vlastita stajališta i slike svijeta!

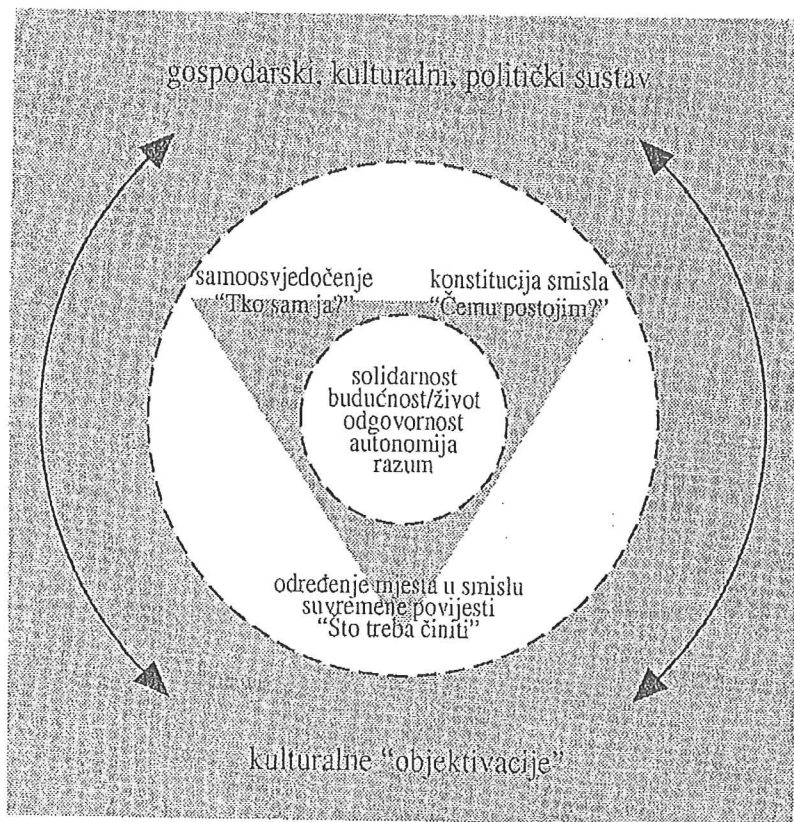
4. *Vrijednosno usmjerenje i etika*. Poznata je promjena vrijednosnih usmjerenja mladeži i odraslih (vidi gore). Obrazovanje nam omogućuje da se, površ svojega faktičkog znanja, izgrađujemo i odgovaramo za usmjeravanje svoje volje. U svijetu sve većih društvenih proturječnosti, sve složenijih problema i vrijednosnih usmjeravanja, sve važnija postaje sposobnost argumentacije i kritike kao i sposobnost preuzimanja nekoga kuta gledanja.

Obrazovanje bi ljude trebalo osposobiti da podignu svoj glas u razračunavanju sa životom kojeg sami određuju i koji se živi međuljudski suodgovorno.

Obrazovanje kao kritičko samoobrazovanje za sve

Time obrazovanje ima ne samo funkciju da uvede u društvo i uvježbava u njegovim pravilima, već i da uspostavi kritičku, refleksivnu distancu (Heydorn, 1980). Obrazovanje – koje uspijeva tek kao samo-obrazovanje – obuhvaća dakle više i drukčije nego samo znanje, »obrazovna dobra« (materijalno obrazovanje) ili unutarnji razvoj snaga (formalno obrazovanje). Ono obuhvaća i egzistencijalna pitanja: samoosvjedočenje, konstituciju smisla i određenje mjesta u smislu suvremene povijesti. Ono utječe na ponašanje i djelovanje ljudi kao snaga koja daje dimenziju i strukturu (Hansmann/Marotzki,

1989, str. 8) i to bez ograničenja – kako u smislu staleškog poziva, tako u smislu specifičnosti društvenog sloja ili dobi/spola.



Slika 25: Vodeći pojmovi i sveze moderne teorije obrazovanja.

Time je nadvladano staro razdvajanje općeg obrazovanja od specijalne izobrazbe. Od Kerschensteinera s početka ovoga stoljeća, Sprangera 20-ih godina i Litta 50-ih, pa sve do politehničkog obrazovanja u bivšoj DDR, bilo je toliko pokušaja povezivanja općeg obrazovanja za poziv s određivanjem obrazovne vrijednosti rada. Gorecortani kontekst modernog obrazovanja, što su ga ponudili Hansmann i Marotzki, obuhvaća tehniku, proizvodne i privredne oblike industrijskog društva kao i informacijsko tehnologijsko temeljno obrazovanje u razdoblju računala. Za školsku pedagogiju to znači ukidanje hijerarhije gimnazije i škola koje obrazuju za poziv, što znači i jednaku vrijednost obrazovanja tako stečenih. No trebalo bi i u politici obrazovanja učiniti ono, što je već razvijeno u teoriji obrazovanja.

Drukčije od odgoja – obrazovanje je zapravo cjeloživotan proces. Njegovi se sadržaji ne mogu odrediti neovisno o vremenu. Obrazovanje mora reagirati na društvene

pojave (npr. pluralizam, otvorena budućnost, nikakav normativno unaprijed skovan razvoj individualnosti): referentna točka općeg obrazovanja gotovo da je upravo to ovladavanje kontingencijama (Tenorth, 1990).

Tek kad se obrazovanje otvori problemima i temama »novih socijalnih pokreta« kao što su to one vezane uz tjelesnost, osjetila, ljudske oblike proizvodnje i komunikacije, nepatvorenost, autokongruencija, transpersonalnost, meditativno, androgino i drugo, središte ostaje aktualizirajući pojam razuma (Mollenhauer, 1987).

Sebe, takoreći kao alternativa, »izložiti iskustvu smisla trenutka« (Heipcke, 1989, str. 9) i prosvijećeni um ne smije voditi pojednostavnjenom sučeljavanju: ovdje jedni, koji zahtijevaju prevladavanje prosvijećenog mišljenja – s njegovim otepljenostima – koje razara svijet i gotovo fundamentalistički osporava nasljeđe prosvijećenosti – tamo drugi, koji vide da se potencijal prosvijećenosti povijesno uopće još nije probio i vjeruju razumu kao još uvijek najboljem savjetodavcu.

Aktualno žarište rasprave čini pitanje, može li se svijet kojega je budućnost posve neizvjesna načelno još razumjeti i uobličiti (Dauber, 1989; Heipcke, 1989). Izložiti se smetenosti i nedoumicama kad je riječ o tim pitanjima, to je prvo nužno kotvljenje obrazovanja...

7.6.4 Obrazovanje i škola

Što ima zajedničkog sa školom taj toliko zahtjevni pojam – obrazovanje? (poblize o tome kod Preuss-Lausitz, 1988). Kako je obrazovanje moguće u strukovnoj nastavi? (poblize kod Lippitz, 1992). Središnjim bi najprije bio nastavni plan i program, koji bi ipak ostvario bitne elemente modernog koncepta obrazovanja (problem kanona, Künzli, 1986). Ali, o nastavnim planovima i programima odlučuju među inim političari, čak sudovi. Što u školi ima vrijediti kao opće obrazovanje, to ne određuje znanstveni diskurs već politički utjecaj. Tako je prva prepreka raskol između teorije i prakse.

Ali, upravo stoga je obrazovanje toliko bitno za one koji u školi poučavaju i uče: ono je mjerilo i perspektiva za prosudbu svega što je pedagoškijsko u obrazovanju što ga daje škola. Razlikujemo četiri načelne funkcije obrazovanja, koje se ničim ne daju nadomjestiti (Schulz, 1988):

1. Njegova nam *heuristička funkcija* pomaže da svakidašnji praktički školski rad razjasnimo prema mogućnostima primjerenim formuliranim ciljevima, da pritom oštrije vidimo neriješena pitanja, iznađemo nove zadatke i formuliramo nova težišta. No postavljanje težišta ne mora učiniti suvišnim sustavno izgrađene tijekom nastave (Klafki, 1991).

Posredovanje onih znanja koje se dade ispitati, postalo bi, međutim, ubrzo problematično za najbližu klazuru...

2. Njegova *legitimacijska funkcija* traži od nas da svoje zahtjeve utemeljimo. Legitimno je samo ono što pridonosi općem obrazovanju u smislu kompetentnog, samoodređenog, suljudski odgovornog, humanog života.

Vjerojatno bi se brzo pokazalo proturječje između viših ciljeva nastave i tome potpuno neprimjerenih metoda.

3. Njegova funkcija strukturiranja pomaže nam kod koncentriranja sadržaja i vremena na zbiljski bitne teme i donosi nezaobilazne odabire u zbrci najrazličitijih strukovnih aspekata. Nezaobilazno strukovno znanje integrira se i umrežuje u kompleksne cjeline. Klafki (1991) ukazuje u toj svezi na načelo egzemplarnoga jer je naše vrijeme zasićeno kvantitetom znanja.

Ali, ako pravopis i interpunkcija oduzimaju više vremena od raspravljanja o ljubavi, miru, slobodi, solidarnosti, sreći i smrti – a pritom se čak i ne nauče – onda oni koji odrastaju ne bi više trebali ozbiljno uzimati takvu »obrazovnu ustanovu«...

4. Njegova kritička funkcija je protuteža zlouporabi mladih ljudi za ciljeve drugih; ona pomaže da se djelatnost ne otuđi i da se mladi ljudi ne prometnu u sakupljače bodova potrebnih za prilagođavanje nereflektiranim normama drugih.

Sustav ocjena bi se ubrzo pokazao kao tehnika discipliniranja i opreka obrazovanju.

Facit: Opće obrazovanje – u Klafkijevu shvaćanju (1991) kao zahtjev svih ljudi za svestranim obrazovanjem u mediju *općih* »ključnih problema« današnjeg čovječanstva (dakle ne malih grupa nadarenih u kognitivnom pogledu u specijaliziranim područjima), uvelike određuje školsku svakidašnjicu i temeljnu strukturu škole.

Neki primjeri (Preuss-Lausitz, 1988): »problema prenatalnosti« škola koje dalje usmjeravaju ne bi više bilo, jer bi produženi rok pohađanja škole danas trebalo pozdraviti, jednako kao i veće sudjelovanje djevojaka u obrazovanju. Načelo selekcije bi kod općeg obrazovanja za sve bilo zastarjelo. Razdvojenost praktičkog obrazovanja u građanskoj školi od teorijskog znanja što se stječe u gimnaziji bila bi prevladana, kao i upis djece sa smetnjama u razvoju u posebne škole. Pomicanje smisla školskog učenja u smislu »to će ti trebati kasnije« bilo bi suvišno, ali bi egzistencijski problemi onih koji odrastaju danas bili tretirani. Okončan bi bio normativni agnosticizam mnogih učitelja i učiteljica (nastao iz nastojanja da se, uslijed pogrešno shvaćena pluralizma i ne-autoritarizma, ne zauzima stav). Zajednička škola za sve sa zajedničkim ali i višestrukim diferenciranjem bila bi samorazumljiva... – Dale bi se navesti i daljnje konsekvence...

Ipak, možda je Goethe čak bio u pravu: »Lakrdije su Vaše opće obrazovanje i sve njegove ustanove – sve su to lakrdije« (*Wilhelm Meisters Wanderjahre – Godine putovanja Wilhelma Meistera*).

KONTROLNA PITANJA ZA UČENJE

1. Potreba za odgojem« se u čovjeka, među inim, utemeljuje i antropolojski. S kojim argumentima?
2. Razvrstajte pojmove *enkulturacija, socijalizacija i odgoj*!
3. Što znači: »Pojam odgoja nema jedinstvenu referenciju«?
4. Izraženo u slikama: Koja temeljna shvaćanja odgoja postoje? Kojima dajete prednost i zašto?
5. Kojim argumentima biste kritizirali poznatu Brezinkinu definiciju pojma odgoj – pretpostavljam da ste ju razumjeli?
6. Koje značenje imaju vrijednost, norme i ciljevi u odgoju? Kojima dajete prednost?
7. Navedite neke primjere teorija/modela odgojnog procesa!
8. Zauzmite kritički stav prema strukturnom modelu odgoja prikazanu u ovom poglavlju.

9. Zašto se u posljednje vrijeme sve više raspravlja o pojmu obrazovanje?
10. Zasiurno, ne postoji jedinstvena moderna teorija obrazovanja. No, koji joj elementi, prema Vašem shvaćanju, svakako pripadaju?

RADNE ZADAĆE

1. Kratko odredite pismeno (najviše tri rečenice), što je za Vas odgoj. (Ta Vi hoćete postati pedagog ili pedagoginja.) Raspravljajte o tomu s drugima (s onima koji studiraju – s kolegama i kolegicama)!
2. Analizirajte neku obrazovnu situaciju (npr. školu) i formulirajte što konkretnije, koje se shvaćanje obrazovanja nalazi u temelju Vaše prakse i što bi se dogodilo kad bi u ovom poglavlju predloženo razumijevanje obrazovanja postalo zbiljom...!

LITERATURA

- Allgemeinbildung. 21. Beiheft der *Z. f. Päd.* 1987.
- Benden, M. (Hg.): *Ziele der Erziehung und Bildung*. Bad Heilbrunn 1982.
- Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: D. Lenzen (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, S. 283-300. Stuttgart 1983.
- * Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim 1987, 2. Aufl. 1991.
- Benner, D.: Zur theoriegeschichtlichen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. Benner/D. Lenzen (Hg.): *Erziehung – Bildung – Normativität*, S. 11-28. Weinheim und München 1991.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (1. Aufl. 1925).
- Bollnow, O. F.: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen 1965.
- Braun, W.: *Pädagogische Anthropologie im Widerstreit*. Bad Heilbrunn 1989.
- Braunmühl, E. v.: *Antipädagogik*. Weinheim 1975.
- * Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München 1975 (hier zitiert), 5. neub. Aufl. 1990.
- Brezinka, W.: *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München 1976.
- Brezinka, W.: Über den Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexion für ein System der Erziehungswissenschaft. In: *Z. f. Päd.* H. 2/1988, S. 247-269.
- Brezinka, W.: *Glaube, Moral und Erziehung*. München 1992.
- Brezinka, W.: Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft. In: *Pädagogische Rundschau*, H. 3/1993, S. 253-260.
- Dauber, H. (Hg.): *Bildung und Zukunft*. Weinheim 1989.
- * Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1992, 7. Aufl.
- Dohmen, G.: *Bildung und Schule*. 2 Bde. Weinheim 1964/1965.
- Eibl-Eibesfeld, I.: *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*. München 1987.
- Fend, H.: *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim u.ö. 1969.
- Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt 1988.
- Flitner, A.: *Konrad, sprach die Frau Mama ...* Berlin 1982.
- Gehlen, A.: *Anthropologische Forschung*. Reinbek 1961.
- Geißler, E. E.: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn 1982, 6. Aufl.
- Gerlach, J./Groß, E.: In der Diskussion: »Was heißt eigentlich Erziehung?« In: *Wir machen Druck, Zeitung der Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft*, H. 4/1993, S. 4-13.
- Giesecke, H.: *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart 1985.
- Giesecke, H.: *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim 1991.
- Gudjons, H. u.a.: *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg 1992, 2. Aufl.
- Hamann, B.: *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn 1982.
- Hansmann, O./Marotzki, W.: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: *PÄDAGOGIK* H. 7/8 1988 (a), S. 25-29.
- * Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie*. Bd. I Weinheim 1988 (b), Bd. II 1989.
- Heipke, K. u.a. (Hg.): *Hat Bildung noch Zukunft?* Weinheim 1989.