





ponašanje se očituje kroz psihomotoričko djelovanje pokrenuto našom voljom. To područje se često naziva i osjećajnim, a prema Maliću i Mužiću (1986) predstavlja sferu promatranja pedagogije kao znanosti o odgoju. Odgoj se stoga definira kao svaka djelatnost kojom razvijamo i potičemo na razvoj psihičke (voljne) i fizičke (psihomotoričke) osobine ljudske ličnosti; proces razvoja stavova, interesa i osobina volje. Usporedno s odgojem, obrazovanje bi onda predstavljalo razvoj kognitivnih sposobnosti; razvoj znanja i razumijevanja, sposobnosti analize i sintetiziranja, kao i kreativno stvaralaštvo i sposobnost rješavanja problema.

Vukasović (1999) također navodi da je odgoj temeljen na emocionalnom i voljnom aspektu čovjekove ličnosti i da bi ispravan odgoj rezultirao stoga u emocionalno i voljno ispravnim stavovima i vrlinama kao što su čovjekoljublje, poštenje ili pravednost. Odgoj bi stoga se mogao definirati, u užem značenju, kao proces izgradnje i oblikovanja osobina i karaktera. U širem značenju odgoj bi prema Vukasoviću uz procese izgradnje i oblikovanja osobnosti, karaktera i svjetonazora, obuhvaćao usvajanje znanja, umijeća i navika, kao i razvoj tjelesnih i intelektualnih sposobnosti (jer bez prijašnje usvojenog znanja bilo bi nemoguće razviti poželjne ispravne stavove, uvjerenja i svjetonazore iznesene u definiciji odgoja u užem smislu). Tu se stoga uvodi pojam obrazovanje kao taj proces usijavanja znanja, umijeća i navika, kao temelja za naš svjetonazor.

Govor o svjetonazoru je od velike važnosti za duhovnoznanstvenu teoriju pedagogije; svjetonazor predstavlja pogled pojedinca na svoju okolinu, prema kojoj onda stvara određena stajališta i zauzima stavova prema ukupnoj zbilji. Ta ukupna zbilja okoline, kako ju je uspostavio Wilhelm Dilthey, se sastoji od materijalnih tijela i od čovjeka stvorenih simbola. Materijalna tijela istražuju prirodne znanosti i simbole istražuju duhove znanosti, a pod simbole se smatraju svi ljudski konstrukti poput države, religije,



umjetnosti, gospodarstva, politike, pa i odgoj i obrazovanje. Dok se materijalna tijela mogu ispitati i razumjeti istraživanjem materijalne kauzalnosti putem direktnog opažanja, istraživanje simbola zahtjeva drugačiji model istraživanja nazivano hermeneutičkim modelom ili krugom. Radi se o procesu tumačenja i razumijevanja prijašnjih povijesnih stadija razvoja određenog simbola kako bi ga razumjeli u sadašnjosti ili nekoj povijesnoj etapi; primjerice kako bi mogli razumjeti obrazovanje srednjeg vijeka potrebno je prvo razumjeti obrazovanje antike. Hermeneutička povijesna analiza nam daje izvrstan uvid kakve rezultate su pojedinačni modeli odgoja i obrazovanja ostvarili, te nam omogućuje da "učimo iz grešaka prošlosti" kako bi usavršili buduću pedagošku praksu. Problem duhovnoznanstvene pedagogije je što ona po sebi ne uspostavlja nove modele ni novu praksu, upravo jer povijesnim istraživanjem pedagoške prakse praksa je već uspostavljena te samo mora biti ponovno otkrivena. Također, promatrajući prošlost mi ne možemo pretpostaviti budućnost. Jedan od prigovora duhovnoznanstvenoj pedagogiji je tako njeno kasno uviđanje i nemogućnost sprječavanja razvoja i provođenja društvene katastrofe; satirički rečeno ona je *Captain Hindsight* pedagoške znanosti. Ovdje možemo napomenuti da duhovnoznanstvena pedagogija ostaje u razini spekulacije i ne pokušaje odrediti modele ili norme kako postići navedeni cilj odgoja i obrazovanja, te je stoga također i teorijski neprecizna jer obuhvaća različite teze iz veoma širokog filozofskog područja.

Nasuprot duhovnoznanstvene pedagogije stoji pedagogija kao znanost o načelima koja određuje odgoj kao procesa formiranja djeteta u samostalnu osobu; taj proces se onda odvija od strane odrasle osobe, učitelja odnosno odgajatelja, koji planski navodi dijete,, kako bi usvojilo i razvilo načela, ili u rječniku Immanuela Kanta, maksime djelovanja i ponašanja koje su poželjne i prihvatljive u društvu „odraslih“, a da bi imali te maksime i da bi te maksime bile nepromjenjene potrebno nam je znanje. Dakle kad se govori o



„psihičkim dispozicijama“ govorimo o sudovima djelovanja, koje možemo nazvati maksimama, koje je potrebno naučiti (u smislu naučenoga da je krađa loša u svim situacijama, naučeno bi onda bilo ponovljeno i primijenjeno znanje); prema tome odgoj je proces razvoja kognitivnih sposobnosti i usvajanje ponašanja. Povod ponašanja je stoga unutar čovjeka i može se oblikovati prema onome što je poželjno. Takav oblik pedagogije ona sprječava formiranje kulturoloških katastrofa koje duhovnoznanstvena pedagogija nije mogla spriječiti; zlo je zlo u svakom vremenskom periodu a do nas je da ju prepoznamo i spriječimo, a prepoznamo je putem obrazovanja i odgoja. Takva ideja odgoja je vidljiva iz citata Groothoffa (1964) koji smatra da je odgoj „cjelokupnost mogućih mjera kojima se mladež pomaže u postajanju čovjekom“; tu se podiže pitanje je li se djetetu „pomaže“ ili se od djeteta „stvara“, kao tvornički produkt, čovjek odnosno zrela osoba. S prvog stajališta, cilj odgoja bi bio izveden iz dječje ličnosti, dok s drugog stajališta cilj odgoja bi ovisio o društvenim interesima. Jedan mogući pregovor pedagogiji kao znanosti o načelima i njen nedostatak usporedno duhovnoznanstvenoj pedagogiji je što nema pokazatelja da su naše trenutne vrijednosti i društveni interesi uistinu ispravni. Duhovnoznanstvena pedagogija je mogla opravdati ispravnost ishoda obrazovanja putem povijesne analize, dok pedagogija kao znanost o načelima manjka oslonac koji bi zagarantirao sigurnu ispravnost svijesti; sličnu kritiku Kantu i njegovoj teoriji o načelima je uputio i njegov suvremenik G. F. Hegel. Kao primjer možemo uzeti tzv. „tradicionalne odrednice muškosti“, koje se u suvremenom dobu nazivaju i „toksičnim odrednicama“ jer ignoriraju emocionalne potrebe pri odgoju muške djece. Osobno smatram da pri odgoju i obrazovanju bi trebao biti cilj uspostaviti maksimu djelovanja koja glasiti poput: „ja ću uraditi dobro djelo, jer ja to hoću, i ja hoću ono što je poželjno“ i da izbjegnemo maksimu koja bi glasila poput: „ja ću uraditi dobro djelo, jer se to očekuje od mene (odnosno odgajatelj i norme koje je odgajatelj nama uspostavio je naš vanjski povod djelovanja, „djelujem tako jer mi je rečeno/tako sam naučen“, umjesto da je povod unutrašnji i



razuman). Drugim riječima, ne smatram da je moguće definirati pedagogiju kao znanost o osposobljavanju, bez da se prvotno definira za što se to osposobljavlja, te je li se uopće onda radi o osposobljavanju ili pak "onesposobljavanju". Također tu dolazimo i do pitanja definicije „odgojene osobe“, odnosno je li se radi o osobi koja ili podlaže društvenim očekivanjima (zbog tih očekivanja) ili osobu koja podlaže očekivanjima jer ih ona svojevolumeno razumije, zna i stoga želi podlagati tim očekivanjima ukoliko su očekivanja ispravna? Odgovor na ova pitanja ovisi prvotno o tome je li vidimo pedagogiju kao znanost o osposobljavanju ili kao znanost o odgoju; smatram da kroz ovo pitanje može pronaći i nedostatak pedagogije kao znanosti o načelima; prvo to što ograničavaju obrazovanje na djecu i što ne ostavlja mnogo prostora za mogući preodgoj („...sve dok se odgajnik ne proglasi zrelim“, Groothoff, 1964), te što se na dijete gleda kao „čovjeka u nastajanju“, odnosno kao sirovi materijal kojeg treba „oblikovati u gotovi proizvod“, a ne kao već uspostavljenog pojedinca koji posjeduje dispozicije, interese, želje i talente, koje onda treba samo otkriti, potaknuti i usmjeriti prema samostalnom razvoju.

Slične kritike kao duhovnoznanstvenoj pedagogiji i pedagogiji kao znanosti o načelima se može dati i empiričkoj školi u pedagogiji. Empirička pedagogija proizlazi iz empiričke škole filozofije i pokušaje definirati pedagogiju kao empiričku i kvantitativnu znanost i ima za cilj uspostaviti pedagoške pojmove kao empirički mjerljive. Glavna razlika, i razlog zašto sam koristio termin maksime, je upravo to što sav govor o maksimama prestaje u empirizmu; empirizam, kakvu su je uspostavili britanski filozofi David Hume i John Locke, ne dopušta govor o potrebi za djelovanjem na određeni način. David Hume je otkrio logički zakon prema kojem postoji značajna razlika između pozitivnih izjava (izjave „o onome što jest“) i propisanim ili normativnim izjavama („o onome što bi trebalo biti“), te da nije očito kako se koherentno može prijeći s opisnih izjava na propisane. Stoga empirička pedagogija može samo sagledavati „ono što jest“, odnosno može donositi



samo činjenice, ali ne i nove metode, vrijednosti ili ciljeve, "što bi trebalo biti", u obrazovanju. Empirička pedagogija obraća pažnju k istraživanju vanjskog ponašanja djece i te činjenice o ponašanju se onda mogu "operacionalizirati" u nastavničkoj praksi, odnosno mi kao nastavnici dajemo prognozu kako će djeca se ponašati, djelovati, razmišljati. Empirička pedagogija se tako poklapa s biheviorizmom, kako je definiran od strane B. F. Skinnera. Istraživački postupci empiričke pedagogije nam mogu dati mnoge i veoma važne uvide u način rada djeteta, ali su ti istraživački postupci ograničeni preuskom perspektivom empirizma, njihova naizgled ekstremna fizikalistička redukcija, kao i klonjenju svim teorijskim konstruktima i spekulaciji; svi zaključci empiričke pedagogije se temelje na eksperimentalizmu i eksperimentalnim situacijama, odnosno situacijama tog tipa kakve su opisane u eksperimentu koji je izveden u laboratoriju, od eksperimentalnim nadgledam i s rezultatima koji će zasigurno odskakati od stvarnosti. Ako uzmemo eksperimente o učenju Edwarda Thorndikea, ili Skinnerove kutije, možemo se zapitati u kakvoj stvarnoj situaciji će se pronaći štakor u kutiji, te je li uopće moguće takve zaključke onda prenijeti na djecu u učionici? Sličnost kritike duhovnoznanstvene i empiričke pedagogiji proizlazi iz njihovog odbijanja i nemogućnosti izvođenja uputa kako provest odgoj i obrazovanje, a sličnost s pedagogijom kao znanošću o načelima je u njihovom reduciranju djeteta. Također osobno smatram da čovjek nije determiniran i da nije samo materijalno biće, već da je slobodno i duhovno biće koje se nalazi izvan i iznad empiričke zakonitosti, te da svaki pristup koji se void rigoroznošću empirizma nema mjesto u učionici, već samo kao "meta-teorija" ili model istraživanja.

Karl Marx je jedno stoljeće nakon Hegela i njegove kritike Kantovoj filozofiji o načelima i odgoju uspostavio svoju filozofiju marksizma. Prošlo je nakon toga još jedno stoljeće, kada su tadašnji vodeći intelektualci i filozofi poput Max Horkheimera, Theodora Adorna i Jürgena Habermasa na temeljima marksizma izgradili tzv. kritičku teoriju. Kao što je već



spomenuto, pedagogija kao znanost o načelima nema načina da odrediti ispravnost svijesti, dok Marx upravo uvodi pojmove ispravne i iskrivljene svijesti. Iskrivljena svijest bi predstavljala svijesti koja podleže i biva "iskrivljena" simbolima kao što ih naziva duhovnoznanstvena pedagogija. Zanimljivo je što su Marxovi suvremenici, poput Maxa Stirnera i Friedricha Engelsa u svome ranom stvaralačkom periodu, zagovarali potpuno odbacivanje simbola, opisivajući ih kao "duhove" koji iskrivljuju čovjeka da djeluju protiv svojih interesa i želja. U kritici pedagogije kao znanosti o načelima sam iznijeo svoje mišljenje o potrebi odgoja djece s ciljem da budu samostalni mislioci i da istražuju i razvijaju vlastite interese; ovakav jedan model kritička pedagogija bi nazvala "emancipacijom". Kao i duhovnoznanstvena pedagogija, kritička pedagogija istražuje prošlost društva i odgoja i obrazovanja, ali ne s ciljem hermeneutičkog razumijevanja već s ciljem otkrivanja ideologija, nesvjesnih dogmi i krive svijesti, kako bi se onda mogli u sadašnjosti "emancipirati" od njih. Osobno smatram da je pojam emancipacije primjereniji od pojma zrelosti, jer ne pretpostavlja da je dijete nedovršeno i nepotpuno po sebi, te ostavlja prostor za preodgoj i odgoj i obrazovanje odraslih i cjeloživotno obrazovanjem. Odgoj i obrazovanje bi se stoga moglo definirati kao proces emancipacije od iskrivljenih ideologija s ciljem formiranja djeteta u samostalnu osobu, a sljedeći ideje kritičke teorije pedagoško osposobljavanje bi bilo zapravo "neosposobljavanje" jer dovodi do iskrivljene svijesti.

Još jedna ideja marksizma i hegelijanizma uz iskrivljenu svijest koja se može primijeniti u pedagogiji je i ideja odnosa moći. Hegel je uspostavio ideju odnosa moći promatrajući razvoj društvenih odnosa u povijesti; plebejci i patriciji, kmetovi i feudalci, te ju je reducirao u svome djelu Fenomenologija duha na odnosa sluga i gospodari kao apstraktni model svijesti. Subjekt-objekt model nam govori kada dvoje ljudi uđe u kontakt, svatko želi vidjeti svoju "refleksiju" u drugoj osobi, u slučaju da se to ne ostvari jedna osoba će



vidjeti drugu kao "gospodara", a gospodar traži pažnju i priznanje druge osobe, "sluge". Takav odnos je manjkav, upravo jer gospodar traži priznanje sluge, a slugu ne vidi kao jednakog sebi i obrnuto. Takav jedan odnos u pedagogiji možemo vidjeti u odnosu učitelja i učenika. U tradicionalnim i tvorničkim oblicima obrazovanja učitelj bi se uspostavio kao autoritet nad učenicima, kao "gospodar", kojeg je potrebno slušati i za njim ponavljati, te se tako cilj učenja svodi na potrebu za zadovoljenjem očekivanja učitelja umjesto da djeca uče jer su željna znanja. Krićka teorija pokušaje izbjeći ovakav oblik nastave tako da "izjednači" učitelja i učenike. Što se tiče izjednačavanja, Hegel smatra da znanje ne može proizaći iz izolacije, mi stalno učimo u odnosu s drugima. Primjerice, ja ne bih bio u mogućnosti pisati ovaj rad bez utjecaja dosadašnjeg obrazovanja, kao i opće govoreći, bez poznavanja jezika koji je uvijek interpersonalan! Da bi se osoba razvijala i da bi uopće razumjela sebe, mora se razvijati uz druge ljude i moram razumjeti sebe uz reference na druge ljude; naša svijest uvijek postoji u referenci na druge ljude, bilo to da se vidimo kao dio nekog naroda, vjerske zajednice, političke opcije, pa i hobija, glazbene preference i školskog razreda. U praksu ova ideja se provodi kroz grupni rad i tzv. demokratski oblik nastave, kao i modelom učenja kroz igru, pedagoški modeli koji bi odgovarali ideji "diskursa lišenih moći". Ovdje također zaključujem "moju pedagogiju", koju bih mogao opisati kao "predmarksističku" ili hegelijansku kritičku teoriju ili kao *Frankensteinski* spoj kritičke i refleksivne znanosti o odgoju.

Za zaključak bih se još osvrnuo na pedagoške teorije koje stoje nasuprot kritičkoj teoriji i čije kritike kritičke teorije je bitno za objasniti. Svakako, niti jedan sustav ideja nije savršen i potreban je stalni proces kritike i nadogradnje kako bi svaka znanost, a osobno mislim posebno pedagogija kao znanost koja od djece stvara druge znanstvenike, mogla unaprijediti i prilagoditi izazovima budućnosti. Uspješnost kritičke pedagogije je vidljiva





u radu alternativnih škola koje slijede pristup otvorenog kurikulumu, poput pedagogije Ivana Illich, Parkway škole ili Montessori škola, ali također je vidljiv i nedostatak kroz primjere manje uspješnih škola poput Summerhill škole. Veoma je zahtjevno uspostaviti i održavati demokratski oblik nastave, te djeca često ne surađuju s odgajateljima. Tu dolazimo do "momenata nedopustive moći i prisile", koji su služili francuskim zagovornicima kritičke pedagogije da oformiraju vlastite teorije, tzv. strukturalističke i poststrukturalističke teorije o odgoju. Strukturalizam zagovara ideju da povijesne ideologije koje su istraživali zagovornici kritičke teorije su samo površinski sloj, a da se ispod njih nalaze veće "dubinske strukture" kojima se onda prepisuje krivnja za iskrivljenu vijest. Ideologije su tako tek povremene manifestacije, izranjanja, jedne dubinske strukture. Teorija sustava zagovara ideju sličnu dubinskim strukturama, koja se može opisati kao "okrenuta na glavu", u smislu da dubinske strukture ne izviru iz dna, već da postepeno kapaju prema dolje ovisno o razvoju društvenih potreba i inovacija. Tako, ovisno o društvenom napretku i razvoju ovisit će i razvoj pedagoške djelatnosti. Ljudska svijest i ličnost se tako može opisati kao odnos dubinske strukture iz koje izviru površinske strukture poput jezičnih iskaza i psihomotoričnih radnji. Prema Lenzenu takva ideja je primjenjiva i na pedagogiju i odgajateljske interakcije. Tako postupak kojeg je Hegel opisao kao "zrcaljenje sebe u drugoga" se može objasniti kao pretvanje zapažanih površinskih struktura u dubinske strukture svoje svijesti na osnovi vlastitih pravila učenja. Tako predmetom istraživanja pedagogije što je u duhovnoznanstvenoj pedagogiji bio povijesni razvoj odgoja, u kritičkoj pedagogiji razvoj ideologija i iskrivljene svijesti, sada postaje proces pretvorbe tih dubinskih i površnih struktura i kako se one odnose na odgoj. Kao što se empirička pedagogija poklapa s biheviorizmom, tako se strukturalistička pedagogija poklapa s kognitivizmom i dječjom psihologijom Piageta, kao i s idejama psihologa i pedagoga Sovjetskog saveza poput Skolova, Vygotskog. Kognitivisti uz ponašanje istražuju i pozadinu (dakle dubinsku strukturu, tj. mentalne faktore: memorija,



pažnju, značenje itd.) ponašanja, kroz empirički provjerljive metode promatranja, eksperimenta, kao i fenomenološkog zaključivanja. U svojoj istraživačkoj metodi strukturalizam objedinjuje i nadopunjava nedostatke prijašnjih teorija, ali kako razvoj kognitivizma nije bio paralelan razvoju strukturalističke pedagogije razvila se još jedna grana koja nije zahtijevala empiričke metode. Ta druga grana, poststrukturalistička, je sljedila ideje Michela Foucaulta koji je na jedinstven način istraživao izražavanja različitih dubinskih struktura kroz povijesti, poput struktura institucija poput zatvora, bolnica i školi koje su poprimile autoritativne oblike umjesto demokratskih unatoč manjku ljudske odluke pri takvom formiranju. Prema Foucaultu, enormna snaga dubinskih struktura je navela i "donijela odluku" o takvom sustavu obrazovanja umjesto naše svjesnosti, te zbog toga smatra da ne postoje norme stvarne pedagoškog djelovanja, dakle prostrukturalizam stvara određenu sumnju u mogućnost formiranja pedagoške djelatnosti kao djelatnosti slobodnih individua.