

9. ČEMU OPĆA PEDAGOGIJA?

Namjera ove knjige, kao svojevrzne prethodne riječi za osnovne pojmove opće pedagogije, bila je prije svega postaviti, a u stanovitom smislu i ponovno podsjetiti, na jedan gotovo zaboravljeni pedagoški *način mišljenja*, koji na svojem putu konstituira opću pedagogiju. Naime, u postmodernom vrijeme cjepljenja znanja i utilitarnog izlazišta međusobno nepovezanih mikroznanja, pitanje smisla opće pedagogije gotovo da se samo sobom postavlja na zaoštreni način. Je li opća pedagogija za pedagošku znanost bitna i nužna ili je ona prevladan način mišljenja koji treba napustiti? Može li se pedagogija bez opće pedagogije uopće konstituirati ili pak s druge strane opća pedagogija sprečava nesmetan razvoj pedagogije kao zbroja performativnih diferencijalnih pedagogija?

Ovo su pitanja koja nisu nimalo jednostavna i nipošto ne pretendiramo na to da damo jednoznačan i finalan odgovor na njih. Čini nam se da je upravo današnje svojevrсно odustajanje od opće pedagogije (unatoč tome što u Evropi gotovo da nema studija pedagogije koji u sebi ne bi sadržavao neku verziju opće pedagogije, sistematske pedagogije ili filozofije odgoja i obrazovanja), dominacija ideje utilitarnih diferencijalnih pedagogija, a ponekad samo nedovoljno ozbiljno uvažavanje pedagoške teorijske perspektive ono što je značajan dio uzroka ozbiljnih posljedica s kojima se u pedagogiji danas susrećemo, poput nejasnoće oko svrhe i teorijske pozicije pedagogije, česte heteronomije (pseudo)pedagoške teorije i prakse, nejasnoće oko povijesnog, kulturnog i u filozofijskom smislu riječi političkog smisla pedagogije, nedovoljno specifično razrađenih *pedagoških* metodologija empirijskih istraživanja i nedovoljne distinktivnosti pedagoških praksi u odnosu na ostale ljudske prakse. Tretman opće pedagogije ima implikacije za sva ova područja pedagoške misli i zbilje. Mi ćemo, nasuprot čestom ignoriranju ili negiranju opće pedagogije, pokušati završno pružiti jedno moguće promišljanje i prilog dijalogu s pozicije na kojoj stojimo, da je opća pedagogija ne samo moguća nego i nužna za pedagošku znanost. Na ovaj problem na stanoviti način odgovara već i

čitavi izvod općepedagogijskih kategorija u ovoj knjizi, ali ovdje ćemo to pitanje pokušati adresirati na direktniji način, koji ranije prohodani misaoni put sada olakšava.

9.1. Fundiranje opće pedagogije kao načina pedagogijskog mišljenja i djelovanja

Ukoliko se predmet pedagogije početno i najšire, sa što manje atributa koje tek treba izvesti kao rezultat promišljanja, odredi kao teorija i praksa postajanja čovjeka čovjekom, tada vidimo da je prvo što je implicitno ideji pedagogije to da se ona bavi bićem čovjeka, te da na čovjeku uočava neku mogućnost *promjene* (za sada još potpuno kvalitativno neodređene promjene) i tretira ga kao promjenu a ne kao stanje, kao bivanje a ne kao bitak. Od pedagogije je utoliko očigledno već unaprijed da se ona ne bavi tek opisom nekog gotovog i već unaprijed zadanog postojećeg stanja čovjeka. Pitanje pedagogije je pitanje promjene čovjeka.

Ukoliko krenemo od ovoga prvog, logički najšireg i još sadržajno najmanje određenog određenja, daljnje pitanje je – je li *svako* mijenjanje čovjeka pedagogijski legitimno? Je li *svaka* promjena čovjeka *dobra* promjena? Ovdje tek pretpostavljamo neku ideju *dobra* (koju također na ovome mjestu još nikako ne određujemo), ali nju je nužno pretpostaviti jer ako ju ne pretpostavimo, tada je svaka promjena čovjeka pedagogijski legitimna. Međutim, čovjek evidentno može postajati nepravedniji, neslobodniji, nastupati s više mržnje prema drugačijima od sebe, imati manje razumijevanja i sl. Budući da su ovi fenomeni pravednosti, slobode, racionalnosti, etičnosti i sl. jasno tu među nama i na određeni način strukturiraju raspon našeg mogućeg postojanja, vjerojatno je opravdano sada inicijalno pretpostaviti da postoji bolje i lošije čovjekovo postojanje. Ukoliko se pedagogija ne bavi (u svojoj intenciji) mijenjanjem čovjeka na gore, već na bolje (ostavljajući ovdje za sada po strani pitanje *šta* je to “bolje” i *šta* je to “dobro”), tada ovdje nužno postavljamo još jedno određenje pedagogije – uz to da se ona bavi mijenjanjem čovjeka, ona se nužno bavi takvim mijenjanjem koje je *kvalitativno određeno* nekim “bolje” i “gore”. U ovome je dakle implicirana teorijska ideja *svrhe* pedagogijskog kretanja, kao i praktička ideja *vođenja* u pedagogiji jer voditi se doista može tek prema nekom

višem kvalitativnom stanju, odnosno prema nekoj svrsi, odnosno prema ideji dobra. Bez svrhe nema vođenja, nego samo kvalitativno indiferentnog kretanja. Ovdje još ništa ne pitamo o tome *koja* je to svrha, kao što ne znamo niti koji je kriterij ovog razlikovanja dobro-loše prema kojem se vodi, ali ideje svrhe i vođenja ovdje su strukturalno, formalno vidljive kao pripadne ideji pedagogije.

Do sada vidljiva određenja pedagogije mogu se izraziti na način da se kaže da je ona *svrhovito vođenje čovjeka prema dobru ili prema boljem obliku čovjeka*. Ako se nakon toga određenije pita – *koja* je svrha toga vođenja i u čemu se nalazi ovaj “bolji oblik”, tada inicijalno treba razmotriti je li ta svrha u čovjeku samome ili je izvan čovjeka samoga. Radi li se ovdje o boljem i primjerenijem obliku čovjeka samoga ili se čovjek vodi prema obliku nečega izvan sebe? Ako bi se ta svrha i oblik gledala kao nešto izvan čovjeka, tada bi se čovjek uzimao kao sredstvo za neku svrhu izvan sebe jer bi se vodio i postajao prema mjeri nečega što nije on sam. Ne samo kao etički princip, takvo heteronomno određivanje čovjeka potpuno je neprihvatljivo ukoliko čovjeka shvaćamo kao svrhu u sebi i kao slobodu. To da je čovjek sloboda i svrha u sebi ovdje ne možemo još jednom izvoditi – za taj izvod najbolje je pogledati poglavlje o obrazovljivosti. Ukoliko je čovjek slobodno biće, tj. biće koje je samo u sebi svrha, tada se i svrha pedagoškog zbivanja mora tražiti u tome okviru, tj. u okviru *autonomno* shvaćenog čovjeka. Zašto heteronomija samom svojom unutarnjom logikom ukida slobodu? Zato što je sloboda moć davanja sebi oblika, moć određivanja sebe. Slobodni subjekt je utoliko istovremeno i subjekt i objekt vlastite aktivnosti. To znači da je on i *onaj koji* djeluje i *ono na šta* djeluje. Subjekt koji ne djeluje sam iz sebe, već nešto izvana djeluje na njega je tek objekt nečijeg tuđeg djelovanja (ili se sam oblikuje prema nekoj izvanjskoj, otuđenoj ideji, koja nije otkrivena njegovim mišljenjem), objekt modeliranja po nekoj izvanjskoj volji i po izvanjskom principu. Utoliko subjekt koji ne djeluje sam niti nije subjekt, nego objekt. Subjekt koji pak djeluje sam iz sebe, ali ne djeluje *na sebe samoga* je onaj koji proizvodi neki proizvod izvan sebe. To je akt proizvodnje nekog djela izvan sebe. Ali ukoliko govorimo o mijenjanju čovjeka samoga, a ne o proizvodnji proizvoda, tada je tek subjekt koji djeluje iz sebe i na sebe onaj koji utjelovljuje slobodu. Ova subjekt-objektnost čovjeka je ono što smo pedagojski imenovali

samo-određivanjem. Samo-određivanje je slobodovanje slobodnog subjekta. Na tragu ovoga može se reći da pedagogija ima logiku procesnog, povijesnog, vremenitog postajanja čovjeka *čovjekom*, a ne čovjeka radnikom u ovoj ili onoj ekonomiji, utilitarnim bićem, racionalnim bićem, ovakvim ili onakvim bićem, što su sve redukcije čovjekove načelne sve-mogućnosti na neko posebno i heteronomno postavljeno određenje koje se izvlači iz neke specifične *upotrebe* čovjeka koji se tu tretira kao objekt i kao sredstvo za neku neslobodnu svrhu.

Ukoliko je u pedagogiji riječ o postajanju čovjeka *čovjekom*, onda je daljnje pitanje – šta je sad ovaj čovjek u čovjeku, onaj istinski čovjek kojim čovjek u pedagogiji postaje, odnosno koja je bit čovjeka? Ovo pitanje vidljivo je u inicijalnoj formulaciji “postajanje čovjeka *čovjekom*” u tome smislu što se u njoj prvi put izgovoren “čovjek” misli kao *egzistentni čovjek*, a drugi put izrečen “čovjek” se misli kao *bit čovjeka*. Bit čovjeka je k tome ono u vezi s čime treba otkriti ideju dobra kao svrhe pedagoškog djelovanja, o kojoj smo gore govorili na još neodređen način. U ovoj formulaciji implicitno je to da je u pedagogiji riječ o tome da egzistentni čovjek vremenito ulazi u svoju bit i postaje svoja bit, odnosno ozbiljenje svoje istine, posredstvom pedagoškog procesa. U tome smislu, čovjeka promatramo kao oslobađanje za sebe sama a ne za bivanje sredstvom nečega izvan sebe, pa je onda on u tome smislu teorijsko samoosvješćavanje i praktički pokušaj bivanja čovjeka na način primjeren njemu samome (njegovoj ideji) posredstvom pedagoških procesa.

I već sada smo, dok ovako slijedimo ove misli, duboko kročili upravo u klasična razmatranja opće pedagogije. Šta je pedagoško kretanje? Šta je čovjek kao biće bivanja? Šta je svrha pedagoškog kretanja? Na koji način odrediti svrhu pedagoškog kretanja? I sva daljnja pitanja koja iz ovoga slijede, a na ovome tragu doći ćemo nužno i do najsitnijih detalja pedagoške prakse. Mi na ovome mjestu ne možemo dalje pratiti ovaj tok izvođenja jer nam nije u cilju ponovno razvijati odgovor na pitanje koji smo već na jedan način razvili samom strukturom i unutarnjom logikom ove knjige. Ovdje nam je cilj ukratko, u osnovnim crtama promotriti strukturu pedagogije sa svrhom sagledavanja je li njoj potrebna opća pedagogija. Pa zašto smo onda (opet) ušli u gornji izvod? Razlog za to je što taj izvod proizlazi iz same unutarnje strukture pedagogije kao vođenja *paisa*, kao vođenja

čovjeka kao onoga koji nije unaprijed određen ili pred-određen već tek treba postati on sam u smislu *istinskog* čovjeka. Zbog te strukture pedagogije i njezine unutarnje logike, gornja struktura mišljenja zapravo se, iz pedagogijske perspektive, čini se, ne da zaobići.

Pitanje o tome je li opća pedagogija za pedagogiju nužna treba odgovoriti na pretpitanje može li se gornja linija ne tek izlaganja, već primarno slijeda *problema*, iz pedagogijske perspektive ignorirati. Je li za pedagogiju opcija da sebe pojmi kao da ona nije *mijenjanje čovjeka*? Je li za pedagogiju opcija da se pojmi kao *nesvrhovito* mijenjanje čovjeka? Je li za pedagogiju opcija da svrhu mijenjanja ne poima kroz pitanje o *biti čovjeka* nego da ju pozitivistički pretpostavlja iz neke savremenosti i heteronomno konformira sve ljude na tu savremenost? Je li moguće *svrhu* mijenjanja čovjeka i pedagoškog vođenja pojmiti na neki treći način, koji nije ukorijenjen niti u pitanju o istini čovjeka, niti u pozitivističkom savremenjenju heteronomnim potrebama, a koji treći način za razliku od pitanja o istini čovjeka neće biti u bitnoj vezi s oblikom općepedagogijskog mišljenja? Je li moguće ova pitanja pedagogijski uopće ne postavljati i pedagogiju reducirati tek na tehniku nekog izvanjski određenog postajanja koje će biti određeno u polju neke druge znanosti ili naprosto u pozitivistički uzetoj egzistenciji? Ako nije, onda je teško zaobići nužnost opće pedagogije kako za pedagogijsku teoriju, tako i za pedagošku praksu.

9.2. Funkcija opće pedagogije u sistematskoj pedagogiji

Funkcija opće pedagogije u sistematski pojmljenoj znanosti pedagogije (sistematskoj pedagogiji) jest ta da je u općoj pedagogiji, čiji temeljni problem je pedagogijsko postavljanje svrhe pedagoškog mijenjanja čovjeka, postavljen sam *identitet* ove znanosti, njezina *perspektiva*, kao i sami principi kako mišljenja, tako i prakse pedagogijske znanosti. Ovaj identitet, perspektiva i principi su u općoj pedagogiji pak u bitnoj vezi s filozofijskim pitanjem o biti čovjeka.

Opća pedagogija, u razlici spram posebnih pedagogija, za svrhu ima pronaći one pojmove, određenja i odnose, koji će se pojavljivati u svim posebnim pedagogijama, s time da će se u svakoj od posebnih pedagogija te kategorije pojavljivati u specifičnim uvjetima, koji uvjeti će na specifičan

način povratno utjecati na dotičnu opću kategoriju. Tako će se npr. s kategorijom opće pedagogije *obrazovljivost* različito ophoditi školska pedagogija, pedagogija ranog odgoja, obiteljska pedagogija, pedagogija medija itd. U ovim posebnim pedagogijama će posebne realnosti poput npr. biološkog razvojnog stupnja, socijalnog okruženja, socijalnih i emocionalnih odnosa, pedagoških odnosa koje tvore odgajanici, djeca, odgajatelji, učitelji i roditelji, načina posredovanja svijeta, vremena i mjesta u kojima se pedagoški odnosi konstituiraju, specifičnog kulturnog smisla ustanove itd. sve utjecati na to kako se jedna te ista općepedagozijska kategorija (obrazovljivost) artikulira u prostoru neke posebne pedagogije. Obrazovljivost djeteta različito će tretirati njegovi roditelji i učitelji u školi. Različito od toga tretirati će ju pak profesori na fakultetu u kontekstu svoje prakse visokoškolske pedagogije. A različito od toga će ju tretirati pedagog medija u kontekstu pitanja o posredovanju iskustva medijem. S druge pak strane, upravo to da će se u svakoj posebnoj pedagogiji raditi upravo o *općepedagozijskim kategorijama* činiti će posebnu pedagogiju *pedagogijom*, a ne npr. psihologijom, socijalnim radom ili nekom trećom djelatnošću. Ukoliko posebne pedagogije ne bi imale zajedničke kategorije – što znači ne samo zajedničke opće *pojmove*, već samim time i zajedničko izlazište *djelovanja* koje se artikulira kroz te pojmove – kako bi se one mogle bilo zvati *pedagogijama*, bilo prakticirati kao *pedagogije*? Tada ovaj plural djelovanja ne bi bio plural *pedagogija* nego plural vrlo raznolikih i međusobno nepovezanih aktivnosti kojima ne bismo znali niti karakter niti ime.

U tome je strukturalni smisao opće pedagogije za pedagogiju kao znanost. Bez opće pedagogije ne bi se moglo znati šta je pedagogija u pedagogiji. Pitanje se može postaviti ne samo na ovoj znanstveno-pedagozijskoj razini, već jednako tako i na praktičkoj razini: po čemu jedan praktičar pedagogije zna da je to što prakticira upravo praksa *pedagogije*, a ne neke druge znanosti? Po čemu razlikujemo pedagoško od nepedagoškog, a ponekad i antipedagoškog djelovanja? Mjesto na kojem se obavlja djelatnost (npr. škola ili obitelj), onaj s kime se obavlja djelatnost (npr. dijete) i slične okolnosti i fenomeni još ni na koji način nisu dovoljne da bi uspostavljale djelatnost kao pedagošku. U školi je moguće i antipedagoški djelovati, jednako kao što je moguće psihološki djelovati i sl. S djetetom i učeni-
kom može se postupati antipedagoški jednako kao i pedagoški. Vidimo

da pedagoško djelovanje ne može biti pretpostavljeno kao pedagoško temeljem okolnosti poput tih gdje se djeluje (škola, vrtić, obitelj itd.) ili s kim se djeluje (odgajanik, učenik, dijete itd.). I dalje – po čemu je pedagog upravo pedagog? Da li po diplomi koju je stekao i koja kaže da je on pedagog ili po svojoj teorijskoj sposobnosti pedagoškog čitanja stvarnosti i po karakteru svojeg djelovanja? Nasuprot ovim izvanjskim i nemogućim načinima da se pokuša odrediti ono pedagoško, pedagoško djelovanje je u *karakteru samoga djelovanja*. Šta to znači? To znači da se i pedagoška praksa mora ustrojiti s određenom *idejom i svrhom* koja joj daje specifični karakter i oblik, te na određeni praktički način koji će doista i utjelovljivati ovu svrhu i ideju, kako bi praksa bila *pedagoška* praksa. Ukratko, ako smo u okviru opće pedagogije pronašli da su odgoj i obrazovanje centralni pedagoški pojmovi čovjeka kao bivanja, onda su upravo prakse odgoja i obrazovanja pedagoške prakse, a prakse koje u sebi ne utjelovljuju odgoj i obrazovanje nisu pedagoške prakse. U tome smislu, opće-pedagoško znanje nužno je za pedagoškog praktičara jednako kao i za pedagoškog teoretičara. Ili, primijenjeno na pitanje koje ovdje postavljamo – pedagogija se niti u svojem praktičkom vidu ne da artikulirati bez opće pedagogije.

Opća pedagogija u sebi sabire sve posebne pedagogije i uopće im daje identitet pedagogija. Za primjer, ako govorimo kroz općepedagoške kategorije koje smo razvijali u ovoj knjizi – ukoliko se npr. školska pedagogija kao jedna posebna pedagogija u svojoj domeni bavi učenicima u školi tako da ignorira njihovu obrazovljivost, ne potiče njihovu obrazovljivost ili pak ukoliko ne shvaća smisao pojma obrazovanja, pa na njegovo mjesto stavi isključivu stručnu izobrazbu ili stjecanje performativnih kompetencija kao nešto dostatno ili pak ukoliko nastavu strukturira ne kao odgojnu nastavu te ukoliko odnos učitelj – učenik ne postavlja kroz ideju pedagoškog odnosa – tada takva djelatnost, iako se zbiva u školi i iako kao svoje aktere uključuje učenike i učitelje, ipak nije *pedagoška* djelatnost. Iz ovoga proizlazi i praktički smjer za djelovanje školskog pedagoga – transformacija nastave, ali i cijelog života škole, tako da školske prakse utjelovljuju ove općepedagoške principe. Mogući generalni primjeri za ovo su pomoć i savjetovanje nastavnika kako bi shvatili odgojno-obrazovni smisao nastave, pored ili povrh njezinog stručnog aspekta; savjetovanje učenika na ovim principima, kako bi osvijestili svoju (pedagoški shvaćenu)

odgojno-obrazovnu poziciju u kontekstu ove institucije; odnos s upravom škole i roditeljima koji proizlazi iz ideje škole kao institucije koja na svoj specifičan način utjelovljuje ove općepedagoške principe i sl. Ovi principi trebali bi pedagogu praktičaru omogućiti da zna procijeniti koje zbivanje koje vidi i promatra pred sobom – bilo da dolazi od strane učitelja, učenika, roditelja, ravnatelja, arhitekture škole, kulture škole ili nekog trećeg faktora – ima svoju općepedagojsku i utoliko uopće *pedagojsku* utemeljenost. Time će mu pružati ključ i kriterij kojim će “čitati” stvarnost koju promatra oko sebe i davati perspektivu za daljnje djelovanje. Bez tog ključa i kriterija uopće nije moguće distingvirati *pedagošku* pojavu od *nepedagoške* pojave, od *antipedagoške* pojave, kao niti pedagoško djelovanje od nepedagoškog ili antipedagoškog djelovanja.

Dok opća pedagogija daje identitet i usmjerenje posebnim pedagogijama, one pak daju zbiljsku egzistenciju i konkretnost općoj pedagogiji. Tek jedinstvo opće pedagogije i posebnih pedagogija može se nazvati zbiljskom pedagogijom. Opća pedagogija bez posebnih pedagogija nema egzistencije, dok posebne pedagogije bez opće pedagogije uopće ne bi bile moguće kao pedagogije, već tek kao bezidejne i nasumične djelatnosti. Stoga bi se moglo upitati je li možda danas često primjećivani gubitak identiteta pedagoške profesije, gdje druge struke ponekad preuzimaju posao pedagoga i gdje se postavlja pitanje o “koristi pedagoga” s praktičkog stajališta, rezultat upravo gubitka i slabljenja opće pedagogije i pedagogijske teorije. Ovo je nešto što se često previđa – pedagoška praksa ne može egzistirati niti kao *pedagoška*, a niti kao *praksa* (budući da pojam prakse uključuje ideju o svrsi djelovanja, te budući da nije svako djelovanje praksa), bez pedagojske teorije. Jednako kao što pedagojska teorija ostaje u sferi ideje koja ne živi u svijetu, ukoliko je bez pedagoške prakse. Možemo zaključiti da je za pedagogiju nužno da uviđa duboko jedinstvo (ne nediferenciranu istotu, već jedinstvo u smislu dijalektičke povezanosti) pedagojske teorije i pedagoške prakse. Ova veza i proizlaženje trebali bi biti utjelovljeni kako u obrazovanju pedagoga, tako u pedagojskoj teoriji, a onda i u pedagoškoj praksi. Više o ovoj problematici istraženo je u okviru općepedagojskih kategorija pedagoškog odnosa, pedagoškog takta i odgojne nastave, svaki puta u nešto drukčijem ali međusobno povezanom obzoru.

9.3. Zašto općepedagoškijske *kategorije* ili – koji je odnos općepedagoških kategorija i opće pedagogije?

Opća pedagogija centralno pitanje o *svrsi pedagoškog kretanja i vođenja izvedenoj iz ideje čovjeka* treba u *određenoj formi* utjeloviti u svojim kategorijama i kroz njih postaviti temelj ove znanosti. Općepedagoškijske kategorije su konkretizacije i specifikacije ove svrhe, iako još kao načelno opće trebaju vrijediti za sve posebne pedagogije. Ukoliko njih ne bi bilo, tada bi ostalo nejasno kako npr. potpuno opću ideju čovjeka kao slobodnog samopostajanja pretvoriti u *zbivanje* znanosti pedagogije i pedagošku praksu. Općepedagoškijske kategorije su dedukcije iz svrhe pedagogije i ideje čovjeka, koje, logički gledano, imaju u sebi više sadržaja i specifičnosti od one još potpuno opće svrhe. Ako se promatra naš izvod, nije teško vidjeti da je sistematski i ontološki gledano prva kategorija – obrazovljivost – općija, odnosno opsegom mnogo šira i sadržajem manje određena od npr. pedagoškog odnosa. Ali pedagoški odnos je utemeljen u obrazovljivosti i bez nje ga je potpuno nemoguće koncipirati. To kretanje prema sve većoj izvedenosti, gdje ono što je izvedeno u sebi i dalje sadrži ono iz čega je izvedeno, jest nužno kako bi davalo što određeniju ideju pedagogije. Pritom ne želimo reći da je npr. ideja obrazovljivosti sama po sebi praktičko-pedagoški neupotrebljiva zato što je vrlo opća. Baš naprotiv. Međutim, ukoliko ona nije dalje izvedena u podkategorije, tada je pedagogu – praktičaru ostavljeno da i svojom teorijskom i svojom praktičkom sposobnošću pronade načine da poticanje obrazovljivosti zaživi u njegovoj praksi. Ono što opća pedagogija treba pokušati jest sa svoje strane, svojim istraživanjem davati što više konkretnosti za posebne pedagogije i pedagošku praksu, ali bez da se izvede u jednoznačne operacionalizacije, koje bi u tom slučaju imale karakter instrukcija koje se imaju provoditi. Nasuprot tome, u klasičnom pedagoškijsko-didaktičkom pristupu, pedagog praktičar treba biti *autonoman* u svojem mišljenju i djelovanju, što znači da mu opća pedagogija ne smije davati *instrukcije*, nego samo *suobrazovati njegov okvir pedagoškijskog mišljenja i njegovu pedagoškijsko-teorijsku sposobnost* u dijalogu s kojom će on temeljem vlastitog pedagoškog takta kreirati vlastitu praksu. Tu se opet vidi da ukoliko pedagog – praktičar želi biti autonoman, on mora biti teorijski sposoban. Bez teorijske sposobnosti praktičara nema niti njegove autonomije. U tom smislu, pedagog – praktičar trebao

bi biti u konstantnom teorijskom dijalogu s općom pedagogijom i doprinosti njezinom razvoju. “Biti teorijski sposoban” pritom ne znači “znati pedagogijske teorije” kao da su one nešto gotovo, već moći iz pedagogijske perspektive misliti. To pak sa svoje strane daje jedan specifičan zadatak tome kako pedagogijski i nastavno posredovati teoriju pedagozima i nastavnicima. “Osposobljavati za teorijsku djelatnost” (ovdje treba uočiti da je riječ o *aktivnosti* teorijskog djelovanja) je nešto *bitno* drugo od “učenja” i “znanja primjene” teorija.

9.4. Istinski *opći* karakter *opće* pedagogije?

Jedno od najtežih pitanja opće pedagogije jest – kako ju postaviti, a da bude istinski *opća* – takva da vrijedi za svakog mogućeg čovjeka. Potcrtavamo – ne tek svakog trenutno *egzistentnog* čovjeka, već svakog *mogućeg* čovjeka. Tek ako se ovo nađe, našli smo istinsku opću pedagogiju.

Teškoća izvođenja opće pedagogije sastoji se u tome da ukoliko kao općepedagogijski pojam ili kategoriju ili svrhu postavimo nešto što nije istinski opće za čovjeka, tada ćemo cijeli spektar moguće empirijske razlike pojedinih ljudi formirati prema principu koji nije doista opći već je i sam poseban te stoga ne vrijedi za sve ljude i zbog toga djeluje redukativno – što je iznimno opasno i ima karakter puko ideološkog djelovanja, indoktrinacije i manipulacije. Bi li npr. kategorija “racionalno biće” bila doista na taj način opća, pa da ona može biti jedna od kategorija opće pedagogije? Je li opravdano to da npr. čovjeka koji dominantno estetički shvaća svijet nužno moramo usmjeriti tako da postane dominantno racionalno usmjeren? Implicitno je ovdje i odlučujuće pitanje koliko nam je doista opći sam ovaj pojam racionalnosti, pa o tome mnogo toga ovisi (jer pod tim pojmom sasvim sigurno ne misle istu stvar npr. Aristotel, R. Descartes i savremena psihologija), ali ukoliko ovdje postavimo jedan uži pojam npr. matematičko-logičke racionalnosti, teško da ćemo preko nje moći konstituirati istinski opću kategoriju opće pedagogije. Problem ove ideološke redukcije još je puno jednostavnije vidljiv kada se na mjesto racionalnosti (za čiju općost svakako ima argumenata, ovisno o pojmu *ratia* u temelju) ovdje postavi neko npr. posebno religijsko opredjeljenje ili u nekim zemljama danas popularna kategorija poput “domoljublje”, bilo kakvo

identitetsko, rasno, rodno obilježje i sl. Tada je pak potpuno jasno da je riječ o ideološkom, reduktivnom normiranju, a ne o odgoju i obrazovanju.

Pitanje općosti svrhe opće pedagogije teško je pitanje koje se postavlja otkad ona postoji. Ono je inherentno samoj njezinoj strukturi. Pa ipak, kako smo gore razmatrali – pedagogija bez opće pedagogije, čini se, ne može se konstituirati. Kako onda pronaći istinski opće kategorije za opću pedagogiju? U ovoj knjizi, naše kategorije opće pedagogije pokušali smo tražiti s ovim teškoćama na umu. Ukoliko se pogleda kategorija od koje smo krenuli – obrazovljivost – ona ne “konstatira” o čovjeku ništa osim toga da je čovjek biće koje nije unaprijed određeno. Ona kaže da je čovjek u svojoj biti jedna (sve)mogućnost. Ne neko jednostavno postojanje, onako kako postoje puke stvari ili puko prirodna bića. Čovjek postoji tako da je svojim “biti” apsolutno otvoren. Ovako “biti” naziva se slobodnim-bititi. Može li se reći da je ovo općepedagogijska kategorija, vrijedi li ona za sve ljude, bez da čovjeka ograničava na neki partikularitet? Ova kategorija čini upravo suprotno – ona načelno otvara čovjeka za (sve)mogućnost. Ona prije kaže to da je čovjek u bitnom smislu ni-šta, a ne nešto. I to ne neko ništa koje naprosto nije, već takvo ništa koje je u sebi potentno, moćno, možno da bude. Samoosvještavanje takve apsolutne mogućnosti u sebi, samoosvještavanje slobode od strane pedagoškog subjekta utoliko smo vidjeli kao istinski početak svake bitne pedagogije koja se bavi transformacijom čovjeka – postajanjem čovjeka čovjekom. Na ovaj izazov obrazovljivosti može se odgovoriti na najrazličitije načine – obrazovljivost sama po sebi ništa ne kaže o tome kako odgovoriti na nju. Zato je ona opća, jer je potpuno otvorena. Tu dolazimo do druge kategorije koja čini dijalektičko jedinstvo s obrazovljivošću, a to je obrazovanje.

Obrazovanje sada pita – šta je legitiman način nošenja s vlastitom samoosvještenom obrazovljivošću? Ako se kao obrazovanje pojmi npr. – postati racionalan čovjek, postati religiozan čovjek, postati član nekog društva, postati uspješan čovjek i sl. – tada je vidljivo da su ovo takvi odgovori koji ne zadovoljavaju onu općost koju kategorije opće pedagogije moraju imati. Čovjek nije čovjek po tome što je išta od ovih stvari. Utoliko bi obrazovanje određeno na ikoji od ovih načina bilo pseudokategorija pseudo-opće pedagogije. Način na koji je povijest ne samo pedagogije, već i prije svega filozofije, pa onda i filozofirajuće pedagogije odgovorila na ovaj težak

problem jest da se ova sve-možnost čovjeka (obrazovljivost) ne može iscrpiti ni u kojoj formi konačnog samoozbiljenja čovjeka. Zato se kao svrha obrazovanja ne mogu postavljati konačne forme čovjekovog samoozbiljenja. Na koji način onda postaviti to da se čovjek, u skladu s gore rečenim, treba kvalitativno mijenjati (transformirati) prema nekoj svrsi, a da ta svrha ne bude određena na konačni način? Odgovor je u tome da se obrazovanje shvati kao otvoreni proces samo-određivanja. Drugim riječima – imperativ nije ovako ili onako se odrediti (prema nekoj konačnoj, završenoj formi), već postojati kao vlastito povijesno otvoreno vrijeme samo-određivanja i samoprevladavanja. Imperativ koji tu unutra stoji jest – prema principu samosvijesti i refleksije, odnositi se prema svijetu i sebi samome, i u refleksiji tog odnošenja povratno određivati svoje sebstvo, u povijesno, vremenski otvorenoj perspektivi. Čovjek se na taj način uspostavlja kao otvoreni dijalog, otvorena dijalektika, kao bivanje samosvijesti, a ne kao postajanje nekim “nešto”. Uočiti treba i da ovdje upotrebljavamo pojam samosvijesti, a ne pojam razuma, pri čemu treba ponovno upozoriti da samosvijest može biti i samosvijest osjeta, samosvijest emocije, samosvijest doživljaja, samosvijest estetskog iskustva i uopće svakog mogućeg ljudskog iskustva. Ovo je nužno da bi se izbjegla intelektualistička redukcija obrazovanja. Ukoliko čovjek kao obrazovljivost može sebe određivati npr. i samosviješću tjelesnog iskustva, tada je jasno da i tjelesne prakse, socijalni odnosi, najrazličitije vrste iskustva mogu biti način ozbiljavanja obrazovanja. Utoliko je viđenje specifikuma obrazovanja u kogniciji ili intelektu potpuni promašaj pedagoškog shvaćanja ovoga pojma. Pitanje kojim završavamo ovu finalnu refleksiju obrazovanja jest – je li ovako shvaćeno obrazovanje uistinu općepedagoška kategorija? Je li pripadno čovječnosti čovjeka da on biva tako da postaje i to na način refleksije iskustva u slobodno sebstvo, koja refleksija ga onda transformira u novi i viši oblik? Čovjekov slobodni karakter njemu nužno sam sobom otvara raspon istina – privid u teorijskom vidu, dobro – loše u praktičkom vidu, te u tom rasponu čovjek nužno odlučuje čim pokušava misliti ili djelovati. Obrazovanje se utoliko javlja kao moment određivanja obrazovljivosti (slobode), nošen unutarnjom idejom nekog kriterija odlučivanja o tome kako (se) određivati. Stoga je obrazovanje kao određivanje putem istine strukturalno nužan i opći moment, jednako kao što je i sama obrazovljivost nužna i opća. Ovdje nam ponovno ostaje

ostatak onoga teškog pitanja – koje određivanje je legitimno – i otvoreno pitanje – je li ova povijesno otvorena samotransformacija nužno određena nekim načelnim pojmom, poput pojma istine, koji bi tom samo-postajanju davao smjer? Ima li pedagogije bez istine?

Daljnje pitanje iz ove perspektive općosti sada je – kako konstituirati pedagoški odnos na način da on ne zatvara čovjekovu egzistenciju, već ju vremenito otvara i u sebe uključuje sve moguće oblike bivanja kako odgajnika tako i odgajatelja? U ovome problemu je jedan suštinski dio razloga postavljanja pozicije sadržaja u središte pedagoškog odnosa. Naime, ukoliko odgajatelj ne podučava, već upućuje na širok mogući sadržaj čitajući konkretnog odgajnika ispred sebe, ukoliko izbor sadržaja nije unaprijed zadan, već je cijeli ovaj proces vremenito otvoren, tada nema sadržajnog zatvaranja odgajnika u nekoj predodređenosti. S druge strane, budući da nema podučavanja, već samo upućivanja na sadržaj, odgajatelj ne kontrolira slobodnu interakciju odgajnika sa sadržajem i njegovu refleksiju. Odgajatelj tek potiče, postavlja pitanja, otvara perspektive za gledanje sadržaja i time vodi, ali ne vodi prema nekoj “poduci” ili “ishodu učenja”. Ovime se pokušava dobiti općost kategorije pedagoškog odnosa na taj način što je ona ovdje pojmljena procesno, vremenito i to otvoreno-vremenito, historijski. Ovdje je istovremeno vidljivo i zašto bilo kakva ideja ishoda učenja, standardizacije ili ciljno usmjerenih kurikuluma u samoj svojoj biti nije pedagogijska. Ovakvi načini mišljenja su suštinska negacija pedagoškog subjekta.

Pedagoški takt kao opći karakter pedagoške prakse svoju općost može tražiti u tome što je sa svoje empirijske strane potpuno individualno određen, što znači vezan za konkretnost promatranja odgajnika, a s druge, teorijske strane, vezan je za otvorenost teorijske sposobnosti odgajatelja u smislu poimanja svrhe prema kojoj vodi promatranog odgajnika, pri čemu je ta teorijska sposobnost određena kategorijama obrazovljivosti i obrazovanja, pa ukoliko su one opće, onda je opće i teorijsko usmjerenje pedagoškog takta. Empirijska dimenzija pedagoškog takta svoju općost može tražiti pak u gore spomenutom karakteru promatranja odgajnika kao bitno pojedinačnog. Kako smo već mnogo puta u raspravi o ovoj kategoriji naveli Herbartovu misao o ovom problemu – odgajnika se ne može deducirati, može ga se samo pronaći pred sobom. Baš zbog ove bitne pojedinačnosti empirijske dimenzije u pristupu usmjerenom pedagoškim

taktom, tu po definiciji nema ničega što bi moglo biti reduktivno za tog konkretnog odgajanika. Odgajanik pred nama je sit, gladan, bezvoljan, sretan, toplo mu je, umjereno je koncentriran, pokazuje nam sklonost, voli kolege i još beskonačno mnogo drugih faktora koje odgajatelj čita pred sobom u vremenski neponovljivim situacijama. Izlazište vođenja na temelju takta su obrazovljivost – obrazovanje. Akt vođenja sintetizira se u neponovljivoj kreativnoj radnji odgajatelja. Ovaj kreativni akt je opet vrsta djelatnosti koja nije reduktivna u smislu da sa sobom nosi neke odgajateljeve pretpostavke. U te tri dimenzije može se tražiti istinska općost pedagoškog takta. Nevezano za ovaj problem općosti takta, ovdje je vidljiv i temeljni problem u tome kako odgajati i obrazovati pedagoge i nastavnike za djelovanje kroz pedagoški takt. Budući da je on potpuno neponovljiv, beskrajno dinamičan, slojevit, kreativan, a opet vrlo jasno usmjeren i određen, budući da je čista suprotnost bilo kakvoj tehnici i tehnologiji, teško je pitanje kako odgajati i obrazovati pedagoške praktičare za pedagoški takt. Međutim, to je pitanje koje nije u fokusu problematike ove knjige, već pitanje koje proizlazi iz ovoga istraživanja i kojega treba postaviti kao možda čak i centralan problem u sferi pedagojski utemeljenog obrazovanja nastavnika.

Odgojna nastava sa svoje strane izražava prije svega to da je svrha, smisao i karakter istinski pedagoške nastave taj da ona (trans)formira čovjekov subjekt nastavljanjem na njegovo iskustvo te da se nastava koja tek instruiira, navikava, izvanjski osposobljava i sl. sama po sebi još ne može nazvati pedagoškom. Svrha odgojne nastave je odgajanikova refleksivna i kritička interakcija sa svojim sebstvom i svijetom, posredstvom koje interakcije on (trans)formira sebe. Odgojna nastava je stoga također dinamička kategorija, koja u skladu s ostalim kategorijama (a centralno s obrazovljivošću i obrazovanjem) ne pretpostavlja neki finalni oblik transformacije pa je utoliko otvorena za vremenito bivanje odgajanika. U tome smislu može se govoriti o njezinoj općosti. Još jednom – odgojna nastava ne govori o tome kako “odgojeni pedagoški subjekt” treba izgledati. Odgoj u odgojnoj nastavi, kao i odgoj u strukturi pedagoškog odnosa, kao i odgoj u karakteru prakse pedagoškog takta biva postavljen i udjelovljiv kroz otvorenu, vremenitu, refleksivno-kritičku interakciju odgajanika i svijeta.

Ako se na kraju otvori vjerojatno najteži problem, koji smo naznačili

u kontekstu postavljanja kategorije obrazovanja, a sada i govora o općem karakteru kategorije obrazovanja, a koji se sastoji u pitanju odnosa pedagogije i istine, tada se može reći da pojam istine kao otkrivenosti bitka ni na koji način ne mora biti suprotstavljen vremenitoj otvorenosti opće-pedagogijskih kategorija. Naprotiv, istina kao otkrivenost bitka (*aletheia*) iznutra vodi vremenitu interakciju čovjeka sa sobom, svijetom, iskustvom. U tome smislu, ona se vremenito otkriva i odgajanicima pojedinačno i odgajanicima u njihovoj interakciji. U širem smislu, ona se otkriva svim ljudima pod vidom samosvjesnog demokratskog su-upravljanja praktičkih subjekata u svim domenama prakse (etika, politika, ekonomija, kultura itd.), koje su-upravljanje je bit demokracije. Ovo su-upravljanje u smislu samoproizvodnje, a prema ideji otkrivenosti bitka koja iznutra omogućuje ovaj proces je ono što se naziva povijest. U tome smislu, sloboda, otvorenost vremena, otvorenost subjekata u vremenu, samoodnos i odnos subjekata u vremenu nisu ni na koji način u suprotnosti s idejom istine kao otkrivenosti bitka. Otkrivenost bitka ne znači da je on već-otkriven, nego da se kao povijesni proces vremenito otkriva kroz momente ljudske teorijske, praktičke i proizvodilačke djelatnosti. Na isti ovaj način treba uzeti i otvorenost i nepredodređenost pedagoškog procesa u odnosu sa idejom svrhe koja iznutra taj proces vodi. Ovdje nije riječ o tome da iko ikome govori "šta" je istina, već o tome da kao zajednica onih koji traže istinu i nikada potpuno ne dospijevaju do mudrosti, kao proces, kao povijest, nastojimo oko nje kao načelne otvorenosti bitka.

Zaključno možemo reći da namjera autora ove knjige nije ta da "predstave" ili u pozitivističkom smislu "daju" neku osnovu opće pedagogije. Namjera je da se kroz pažljivo i razložno utemeljivanje i izvođenje izvedu kategorije za koje nam se čini da mogu konstituirati pedagojski pogled (perspektivu, teoriju) i istinski pedagošku praksu. Ove kategorije nisu mišljene kao nešto što bi trebalo tek "naučiti" ili "primjenjivati", već kao pojmovi koji će zaživjeti i nastaviti živjeti u pedagojskom dijalogu koji vremenito krči put prema ideji kako opće pedagogije, tako i pedagogije same. Nadamo se da ova knjiga, kao svojevrsna prethodna riječ, može poslužiti kao postavljanje razgovora, novo oživljavanje ovoga razgovora, nekoliko koraka napravljenih na putu tog razgovora i na kraju kao moment našeg povijesnog puta prema pedagogiji.