

STRUKTURA ODGOJNE ZBILJE

JOSIP MARINKOVIĆ

(Zagreb)

UDK 101 (457.13) »501«
Izvorni znanstveni tekst
primljen 15. 10. 1987.

Tematiziranje pojma odgojne zbilje u našem prisjećanju na život i djelo Pavla Vuk-Pavlovića nema namjeru da o temeljnoj kategoriji Vuk-Pavlovićeve filozofije odgoja referira, nego da pokaže koliko je kategorija odgojne zbilje u našem promišljanju odgoja aktualna.

Ovaj pokušaj analize — uspio nam on ili ne — svjedoči da se u situaciji krize teorije i prakse odgoja vraćamo osnovnim kategorijama filozofije odgoja Pavla Vuk-Pavlovića, ne bi li u njoj našli puteve izlaza. Ovo naše nastojanje čini očitim da djelo Pavla Vuk-Pavlovića nije tek povijesna baština nego dnevno prisutna aktualnost po kojoj se orijentiramo bilo tako da ga slijedimo ili stojimo s njim u dijalogu.

1.

Pokušaj prodiranja u strukturu odgojne zbilje pretpostavlja njeno postojanje. Ono, međutim, nije nedvoumno. Razmatranje u koje se upuštamo pokušat će stoga da u prvom redu utvrdi njeno postojanje, a zatim da joj odredi strukturu. Ono što nas navodi da se u to upuštamo jest čuđenje nad svima nama očitom i tek prividno beznačajnom činjenicom da čin pouke i poučavanja nosi u sebi mogućnost vrijednosti koja se može ali i ne mora realizirati, da se o toj vrijednosti može suditi pa se i sudi, da je dosizanje te vrijednosti presudno za dovođenje odgojnog čina u realitet i da se ispunjenje te vrijednosti ili pak njen promašaj duboko urezuje u duh onoga kojem se u vidu pouka upućuje. »Loš učitelj« — tvrdi Bloch — »kvvari kod mladeži godine u kojima se najstrastvenije ispituje, a dobar čini da i brojevi godina progovore i logaritmičke tablice postanu zanimljive«. ¹ Ako je tako, a čini nam se da jest, onda vrijedi razmotriti što je to što činu pouke daje vrijednost, koji je doseg te vrijednosti te kakvo joj je značenje (od kolike je važnosti to da »godine u kojima se najstrastvenije ispituje« budu, kako Bloch kaže, »pokvarene« ili to ne budu) te da li je ono što se u učiteljskom činu može a i ne mora ostvariti kao vrijednost samostalna i

¹ Ernst Bloch, *Plemenita priprava, humaniora, društveni odgoj*, »Oko«, 11—12, 1980.

ako jest koje joj mjesto pripada u svijetu drugih čovjekovih vrijednosnih mogućnosti.

Pitanje nam se činilo važnim, i to ne samo za teoriju i praksu odgoja nego, još više, za poimanje čovjeka i njegova bića. Od odgovora na nj ne zavisi samo to gdje će pedagoško mišljenje ukotviti bit odgojnog zbivanja, da li u, pretpostavimo, znanstvenom promišljanju njegova institucijskog ustrojstva, od kojeg bi se onda očekivalo da svoj zadatak ispuni nepogrešno i bez ostataka ili će, pak, ishoditište naći u čovjeku upućenom pozivu na ostvarivanje posebne vrijednosne stvarnosti koja izmiče znanstvenoj ili nekoj drugoj projekciji, pozivu po kojem onaj koji mu se hoće i zna odazvati tek uspostavlja sebe u učitelja a one kojima se obraća u učenike, nego jednako tako i to što će bilo jedna bilo druga impostacija svjedočiti o čovjeku i njegovu smislu.

U odnosu na poimanje biti čovjeka i povijesti, suočenje s postojanjem zasebne oblasti mogućeg vrijednosnog ispoljavanja otvara mogućnost novih uvida u čiju relevantnost za sam čin pouke, kao i poimanja čovjeka ne treba sumnjati.²

2.

Svijet koji znamo dat je u kategoriji prolaznog. On je vremenit, i neizmerno bogatstvo oblika u kojima se očituje nastaje i nestaje ili — kako su o njima govorili stari Grci — i jest i nije.

Pečat je prolaznosti utisnut na sve, kako na čovjeka tako i na ono što zajedno s njim opstoji u svijetu. I budući da je to tako, da je čovjek dat u vremenu pa je prolaznost osnovna odrednica njegova postojanja i da u toj prolaznosti nije određen samo ritmom prirodnih zakona kao sve drugo što zajedno s njim boravi u tijeku prolaznog, u svoje se pravo biće čovjek uspostavlja sudioništvom onoga što je bilo, s onime što jest u projekciji onog što bi tek trebalo biti. Oblikovanje zbilje povijesnog pretpostavlja povezanost u toku bivanja, a ova nit veze, bez koje nema povijesne zbilje, je zbivanje odgoja. Odgoj je, dakle, prije svega uvjet čovjekovog povijesnog bitka. Bez njega se zbilja povijesnog ne može pomišljati.

Po tome, dakle, odgoj nije zbivanje koje se može a i ne mora zgoditi, nego je nužan oblik svakog postojanja koje smjera povijesnoj zbilji. Sve je ljudsko u odgojnoj relaciji, od dojenčeta do umirućeg starca, i u tom se odnosu zatiče kako u položaju onog koji uči, učitelja, tako i onog koga uče, učenika. U odnosu na tu činjenicu svi smo u izvjes-

² Ono što nam se u tom kompleksu čini posebno aktualnim jest da poniranje u bit učiteljskog odnosa tematizira pitanje do koje je mjere čovjek biće kojim je moguće upravljati. Vizije Orwella i Huxlya, ideja »jednodimenzionalnog« čovjeka mora se promišljati i iz dijalektike učiteljskog odnosa jer gdje će se drugdje (gdje se drugdje upoće i može?) očitije ispoljiti mogućnost upravljanja ljudskim duhom i prodiranja u oblast njegove slobode do u sferi pouke i poučavanja, smišljenog odgojnog djelovanja, u sferi, dakle, u kojoj je odnos učitelja i učenika koji čini posebnu sferu, pedagošku zbilju, ključni odnos.

nom smislu isto: i učenici i učitelji istodobno. U svoje se ljudsko postojanje čovjek ne uvrštava samo kroz to što je za nj odgajan nego jednako i time što za nj i sam odgaja.

Vez kojim prošlost traje u viziji budućeg, oblikujući svijet povijesnog, nije datost i nasljeđe, nego je tek zadatak. Put tzv. »predaje«³ zahtijeva da se iz mnoštva iskustava što ga prošlost sadrži po viziji onog što se želi kao buduće, odabirom konstituira realitet sadašnjeg. To zadiranje u tkivo onog što je prošlo pretpostavlja suđenje, a suđenje je uvijek i zahvat, u ovom slučaju angažman kojim se po vrijednosti budućeg gradi realitet sadašnjeg. Ako je tako, to onda i sam način kojim se prošlost održava, trajajući u onom što je sadašnje i smjerajući budućem, mora prije svega biti iskaz čovjekove povijesne zbilje, čin njenog konstituiranja. Odgoj po tome nije tek most, odnekud izvan čovjeka pristiglo sredstvo prijelaza koje sa samim njegovim bićem ne bi bilo dublje vezano, nego nešto od toga mnogo značajnije: sam način njegova postojanja, i prvi korak u njegovu samooblikovanju.

Putevi se odgojnog zbivanja ne rađaju sami po sebi. Oni su dio čovjekovog povijesnog angažmana. Odgoj, ne samo što »služi« realiziranju povijesne zbilje nego je i sam ta zbilja.⁴ To ga sudioništvo čini sustvaraoцем kulture. Ako je tako, ako odgoj i sam pripada oblikovanju čovjekovog povijesnog realiteta, mora po tome imati dimenziju vlastite vrijednosti, kao i izgleda da se u činu svoje realizacije uspinje pa da i bezizgledno kržljavi u civilizaciji koja se rastvara.

Sudioništvo u oblikovanju kulturnog bića ukotvljeno je u egzistencijalnom značenju odgoja kao čina. Veza prošlosti s budućim i uplitanje u ono što dolazi ne ostvaruje se mehanikom puke poruke,⁵ jer »viđenje jednog čovjeka ne uzajmljuje krila drugom čovjeku« i »glazbenik može pjevati o ritmu koji je u cijelom svemiru, ali vam ne može dati uho koje hvata ritam, ni glas koji ga održava.« (Djubran)

Ukoliko zbivanje u kojem učitelj »vodi učenika do praga njegova duha« izostane, ako se odgojni čin ne desi, onda nema osnova ni za govor o realizaciji odgojne zbilje.

Koliko god je stoga odgoj moguće učiniti predmetom, primjerice, sociologijske ili pak psihologijske refleksije, uvjet će takvim moguć-

³ Riječ »predaja« (predavanje) zavodi i obmanjuje jer ono što je u pitanju — znanje i iskustvo — ne može biti »predano« i »dato« kao stvar jer nije stvar, a onaj koji ono što se »predaje« »prima«, ne može to primiti onakvim kakvo se daje jer je čin tzv. »primanja« uvijek čin odabira onog koji prima prema onome što se pruža.

⁴ Čini se da ovaj odnos odgoja prema kategoriji prošlog u teoriji odgoja nije dovoljno naglašen. Izvodeći odgoj prvenstveno iz kategorije budućeg (Vuk-Pavlović, *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb, 1932; J. Dewey, *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje, 1953; E. Kriek, *Erziehungsphilosophie*; prošlost se pomišlja kao datost a samo budućnost kao zadatak. Za poimanje značenja odgoja važno je, međutim, uočiti da se kategorija budućeg konstituira već u vrednovanju prošlog i da je u izvjesnom smislu u njem već i sadržana.

⁵ J. Dewey, *Odgoj i demokratija*, Obod, Cetinje, 1953.

nostima biti činjenica postojanja odgoja prvo kao ontologijske odredbe čovjekova bića, a potom i kao egzistencijalne odredbe njegova življenja. Tek koliko se zbivanje odnosa čovjeka s drugim čovjekom udomljuje u sferama njihovih osobnosti (koliko uplitanje prošlog s projektom budućeg u tom odnosu njih obojicu mijenja), može se govoriti i o svim drugim mogućim značenjima koje ta činjenica može imati. Ne prethodi funkcija odgoja činu odgoja nego obrnuto, čin odgoja prethodi funkciji odgoja.

Zbivanje odgoja po kojem se povijesna zbilja ostvaruje i samo je — rekli smo — dio te zbilje i kulturni čin, pa je kao svaki kulturni čin prvenstveno izazov. Pitanje o tome što je odgoj, jednako je pitanju što je čovjek i koji mu je smisao.

Sve ovo je potrebno reći stoga što pojam odgoja (kojeg govor o pedagoškoj zbilji ne može mimoići) krije u sebi nesporazume, a oni prijetite da nas odvedu od prava puta. Ono što se u pristupu odgoju zamjenjuje i brka jest biće odgoja po sebi i konkretna praksa smišljanja njegovog provođenja.

Slijedeći tradiciju Hegelova mišljenja, posebno njegovo poimanje povijesti i progressa u njoj, odgoj se prvenstveno shvaća kao tzv. »priprava«, kao nešto dakle što samo po sebi još nije povijesno relevantan realitet, nego svoj pravi telos dostiže u onom što se oblikuje po njegovu dovršetku (jezikom ekonoma: »infrastruktura« u onom što smjera svrsi povijesnog. Onaj kome se odgoj obraća je po tome tek kandidat za sudjelovanje u onom što je doista povijesno relevantno a ne njen akter, a samo vrijeme te »priprave« kao i priprava sama ne može se shvatiti kao »pravo« povijesno relevantno postojanje, nego je negdje izvan njega. (Odgaja se »za život«, kao da samo školovanje to još nije.)

U perspektivi takva nazora, odgoj može postati dostojan ozbiljna mišljenja tek na razini svog znanstvenog promišljanja, kao znanost odgoja, pedagogija (a i na toj se razini dovodi u pitanje).⁶

Iz tog su se obzorja izgubili i sam odgojni čin kao neponovljivo egzistencijalno zbivanje čovjeka, a time je nestao i realitet odgojne zbilje i »učiteljevo carstvo« (Vuk-Pavlović). Ostala je tek »znanost o odgoju«, od koje se očekivalo da ovo povijesno nerelevantno zbivanje u

⁶ Zao glas i sumničenja prati pedagogiju kroz cijelu njenu povijest. U *Odgoju i demokraciji* (tiskanoj još 1915;) Dewey govori o razlozima zbog čega je pedagogija na zlu glasu i tvrdi da je to stoga što si umišlja da može formulirati čvrste zahtjeve kojih bi se učitelj morao pridržavati u svom radu (*Vaspitanje i demokracija*, Obod, Cetinje, 1966, str. 120), što govori u prilog tezi o pedagoškom stvaralaštvu kao zasebnoj oblasti ljudskih vrijednosnih dostignuća. Zao glas što prati pedagogiju proizlazi, po našem mišljenju, iz toga što se ona predstavlja kao znanost o odgoju, a ona to nije, nego je tek pokušaj sustavnog promišljanja organiziranog obrazovanja i što si iz tog ograničenog područja bavljenja uzima pravo da definira odgoj u njegovom ontičkom i egzistencijalnom smislu, a to dovodi do niza nesporazuma koji je kao mišljenje dezavuiraju. (Vidi o tome, *Dijalog s pedagogijom, Marksističko obrazovanje*, Školska knjiga, Zagreb, br. 2/85)

sebi apsolvira.⁷ Odgoj po sebi, međutim, izmiče etabliranoj znanosti o odgoju (pedagogiji kakvu znamo) i, štoviše, ne može nikad postati predmetom njena razmatranja. On ne može biti njen predmet stoga što se pedagogija zanima za odgoj u mjeri u kojoj se njime može upravljati. A taj pojam odgoja, o kojem postoji iluzija da ga je moguće učiniti predmetom znanstvene projekcije, ni u kom se slučaju ne može odnositi na odgoj u cjelini njegova bića, nego tek na jedan od njegovih mogućih segmenata. Pedagogija se po vlastitoj definiciji već u osnovama svoje metodologije odriče odgoja po sebi i ostaje ograničena na one oblike odgojnih pojava na koje smjera smišljeno djelovati.

Cjelinu ne određuje dio, nego je dio određen cjelinom. Segment odgojne pojavnosti koju utvrđuje pedagogija ne određuje bit odgoja, nego može biti samo obrnuto, da bit odgoja određuje strukturu i onog segmenta svoje pojavnosti koji pedagogija uokviruje.⁸

Odgoj po sebi, shvatimo li ga kao sudionika kulturnog bića — što on i jest — ne može biti određen sredstvima i ciljevima djelatnosti koja je i sama tek dio kulturnog bića. Pedagogija se stoga, ukoliko želi biti odgovorna, mora suočiti s bićem odgoja jer je tek iz njega moguće suvislo projektirati zbivanja koja su predmet njena bavljenja.

Ako je tako kako smo tvrdili da jest, ako je odgoj doista pretpostavka čovjekova povijesna opstanka, ako se on može zbiti tek kao egzistencijalni čin i ako je on u realizaciji kulture prvi korak njena konstituiranja i ako je on sam dio kulture i sudionik u oblikovanju povijesnog bitka, što mislimo da jest, onda ga nije moguće drugačije misliti, nego kao zasebnu praksu čovjekova odnosa prema svijetu i životu, posebnu sferu čovjekove vrijednosne zbilje — odgojnu zbilju. Odgoj svjedoči odnos čovjeka prema cjelini onog što jest i onog što bi želio da bude. Kako je odnos čovjeka prema svijetu kakav mu se čini da jest a također i odnos prema onome što mu se čini da bi tek trebalo biti stalno otvoreno pitanje i predmet prijepora, to je njegovo uspostavljanje u praktično povijesnu djelatnost iskaz o vrijednosti i smislu života uopće. Budući da je to predmet bavljenja filozofije, slijedi odgovornost filozofskog prema praksi odgoja. Sve što se iskazuje kao odgojna namjera upućuje na svoje filozofsko značenje i sve što doista ima neko filozof-

⁷ Vrijedi upozoriti da je u tom i korijen rasprostranjenom shvaćanju, po kom Andersen već samom činjenicom da se obraća djeci nema što tražiti u društvu Shakespearea ili Dostojevskog, kao i to da je sam angažman u odgoju načelno izvan povijesnih relacija i da se oni koji sebe u tom nalaze, već tom činjenicom lišavaju pravog dostojanstva. Schopenhauer, primjerice, već sam afinitet ženske prirode za komuniciranje s djecom uzima za dokaz njihove inferiornosti.

⁸ Toga, nažalost, pedagogija nije uvijek svjesna. Odatle iluzija o tome da znanost o odgoju preko škola kao svojih institucija doista odgaja onako kako to vlast u društvu želi da ona to čini. Teorijske pretpostavke o tome ukazuju na poimanje čovjeka kao proizvođača znanosti, a ne znanost kao proizvođača čovjeka. Očito je, međutim, da znanost odgaja — pedagogija — ako polazi od takva pojma odgoja od kojeg polazi, ne može biti ozbiljna znanost jer je sam pojam odgoja kojim ona u tom slučaju barata, neznanstven.

sko značenje iskazuje se nakraju i kao odgojna namjera. Ono što odgoj u sferi filozofskog promišljanja svijeta i življenja sobom svjedoči jeste da kao oblik povijesnog postojanja čovjeka smjera onom što još nije a trebalo bi biti, što znači da pretpostavlja neku drugu stvarnost kojoj treba težiti i kojoj teži. Samim sobom odgoj svjedoči usmjerenost budućem kao odrednicu čovjekova postojanja.

Filozofski i pedagoški eros

Ako je biće odgoja usidreno u strukturi čovjekovog povijesnog opstanka, kako smo to tvrdili, i ako to biće određuje sve pojavnosti odgojne prakse, to nam onda, želimo li shvatiti odgojni odnos i položaj čovjeka u njemu, valja poći od te činjenice k analizi biti onog značenja što ga odgojna praksa u svim svojim vidovima može za čovjeka imati. Idemo li tim putem, postat će nam očitim da je praksa odgojnog zbivanja interpretacija života kakvim ga vidimo i težnja da se u njemu intervenira. Pralik učiteljstva iskazan je u liku velikih učitelja Zarastri, Sokratu, Kristu. To, dakako, još ne znači da je svaki učitelj pozvan da ostvari npr. sokratovsku egzistenciju, nego samo to da im je osnovna odredba ista pa da stoga, u želji da učiteljstvo shvatimo kao praksu, odatle treba i poći, a ono što ih dijeli je bogatstvo u kome se vrijednost ovog što im je zajedničko, realizira. Po tome bi učiteljstvo trebalo prvenstveno biti poziv. (U realitetu svakodnevice učiteljstvo se, međutim, ne iskazuje uvijek u toj svojoj osnovnoj oznaci, nego češće u onome u čemu nije njegova bit, kao nešto, dakle, što nije poziv po sebi, nego tek jedno od mogućih zaposlenja, profesija unutar mnogih drugih njoj ravnih ili čak, najčešće, njoj nadređenih. To, međutim, ne ukida činjenicu da ono jest i dalje poziv, čak i onda kada se realitet svakodnevnog zbivanja na njegov zov ne odazivlje. Nije u biti poziva krivica što se ne ostvaruje, nego je to nedostatak onih koji ga nisu u stanju čuti a kamoli odgovoriti na njegov zov.) Da bismo shvatili da je učiteljstvo u sebi isto, bez obzira radi li se o Sokratu ili Zarastri ili, pak, o učitelju koji u strogo kontroliranoj školi uči učenike Sokratovom ili Zarastriinom učenju, potrebno nam je osvijestiti ono osnovno: sam čin pouke. Čemu sve učitelj uči?

Učitelj uči nekom znanju, a učeći njemu, uči i tome kako vidi to znanje kojem uči. Odnositi se, pak, prema znanju koje se uči zahtijeva iskazivanje vlastita znanja. Po tome učitelj nikada ne uči niti može učiti samo tuđem znanju, nego učeći tuđem znanju, uči svom znanju, učeći tuđoj filozofiji, uči i svojoj filozofiji. No ne samo to. Učeći onom čemu uči, učitelj iskazuje i to što misli o tome kako to valja činiti. On uči svojem poimanju učenja. Time kako to čini učitelj prakticira i odnos prema onima koje uči, a to znači da ih uči tome kako se odnosi prema onima koje se uči ili, točnije, što on misli o tome kako se u učenju treba odnositi onaj koji poučava prema onima koje poučava, i kako se treba odnositi prema pouci kao činu. Drugim riječima, učitelj nikad ne

uči samo ono čemu uči, zadanom sadržaju, učenju Sokrata ili Zaratu-
stre npr., nego uči i sebi u tom učenju, vlastitom viđenju onog za što
drži da bi trebalo biti a još nije.

Ništa od toga nije samo po sebi dato. Ni gradivo, ono čemu on uči,
ni on sam, ono kako će on to činiti, ni učenici, oni u kojima bi njegova
učiteljska riječ trebala naći odaziv, a ni to kakav će to odaziv biti.⁹

Iako on sam nije ni Sokrat, ni Zaratu-
stra, ni Krist, niti je po-
zvan da to bude, »strogo kontrolirani« «državni« učitelj je i onda kada
uči ono što su drugi smislili, izazvan da o bitnim stvarima u tom uče-
nju progovara sam iz sebe, i to je ono što ga povezuje s učiteljstvom
kao takvim.

Ako je tako, ako je učiteljstvo u svim konkretnim vidovima svog
nastupanja prvenstveno poziv, poziv koji povijesni opstanak čovjeka
ima za svoju pretpostavku, odnos prema onome što još nije a trebalo
bi biti za soju okosnicu, ostaje nam da se upitamo u čemu se ukot-
vljuje smisao za njegovo praktično provođenje. Nietzscheov Zaratu-
stra kaže: »Učim vas nadčovjeku.« U čemu leži razlog da to čini?

*»Kad Zarastri bijaše trideset godina, napusti svoj zavičaj i je-
zero zavičaja svoga i pođe u planinu. Uživao je tu u duhu svojemu i
svojoj samotnosti i to ga nije zamorilo deset godina. Najposlije se ipak
preobrati srce njegovo — i jednog jutra ustane u samu zoru, stupi
pred sunce i ovako mu stane govoriti:*

*Velika zvijezdo! Što bi bila tvoja sreća da nije onih koje oba-
sjavaš!*

*I gle! Dodijala mi je mudrost, kao pčeli preobilnost sakupljenog
meda, potrebne su mi ruke koje se pružaju prema meni.*

*Htio bih poklanjati i dijeliti sve dok se mudri među ljudima po-
novno ne obrađuju svojoj ludosti, a siromašni svojem bogatstvu.*

*Blagoslovi pehar koji se želi proliti, da bi iz njega potekla voda
zlatna i posvuda ponijela odsjaj svoje ushaćenosti.*

*Gle! Ovak se pehar želi ponovno isprazniti, i Zaratu-
stra želi opet postati čovjek.«*

Antičko je mišljenje uspostavilo filozofiju kao »ljubav prema mu-
drosti«, traganje za odgovorom na pitanja koja čovjek, nošen jedino
njemu znanim nemirom, sam u sebi otkriva i zanos njihova otkrivanja
— filozofski eros. Filozofski je eros zanos traganja za odgonetkom svi-
jeta. On ne može opstati bez onih kojima se povjerava. Kao filozo-

⁹ To nije uvijek sasvim jasno. Stoga je moguće da se među učitelje
slučajno zaluta, a i među onima koji su slučajno zalutali moguće je da se
razbudi sakrivena iskra pedagoškog erosa, kao i to da baš cijelog svog ži-
vota ne dođu do uvida u to o čemu je tu zapravo bila riječ, iako su svoj
vijek proveli umišljajući sebi da su učitelji, kao i to da oni koji su došli
po pozivu zakažu, da ih on iscrpi, obeshrabri i ostavi iscijedene, pa i onih
koji su po svom pozivu učitelji, ali ih je sticaj okolnosti odveo ondje gdje
svoju ljubav za učiteljstvo nisu imali kome podariti.

fija, filozofija se dovršava činom svog iskazivanja. Iskustvo se oblikuje u ono što jest tek ukoliko se uspostavi u zajedništvo. Veza povijesnog trajanja i izazov djelovanja u njoj, ono po čemu Zaratustri dodijava mudrost kao pčeli preobilnost meda i zbog čega su mu potrebne ruke koje se pružaju prema njemu, izvor su ljubavi za učiteljstvo — »pedagoški eros«. Filozofski se eros dovršava u pedagoškom.

Zbilja pedagoškog proizlazi iz nužnosti da se ono filozofsko objavi.

Anatomija pedagoškog erosa

Ako je točno da se stečeno iskustvo dovršava u činu njegova saopćavanja (»Velika zvijezdo! Što bi bila tvoja sreća da nije onih koje obasjavaš?«), i ako je točno da samo to saopćavanje nije datost nego zadatak, kako smo to tvrdili, onda bi dimenzije odgojne zbilje kao zasebne vrijednosne stvarnosti trebalo tražiti, ili u divljenju prema onom iskustvu koje se saopćava i ma svoj osnov u erosu filozofije, ili u radosti samog čina podjele tog znanja s onima koji njegovo postojanje još nisu iskusili, ili u skrbi za ono što dolazi (buduće) ili, pak, u svim tim mogućnostima zajedno. Ako pak bude tako, bilo bi zanimljivo uočiti da li u svim tim mogućnostima jednako, a ako ne, u kojima više a u kojima pak manje.

Pedagoški eros ne može, međutim, biti samo u divljenju prema znanju jer se ono i samo u sebe uspostavlja tek svojim obznanjivanjem. Znanje i saopćavanje nisu isto, njih dijele prostori čije je premošćavanje zadatak pedagoškog napora. Da se izvori pedagoškog nalaze u »znanju znanja« a ne u »znanju načina«, znalac bi se već samim znanjem habilitirao u sfere pedagoškog, a pedagoška bi zbilja bila toliko zbiljskija, koliko bi se zbivala u domenama većeg znanja. Očito je, međutim, da samo znanje još nikog ne čini vrijednim učiteljem, kao i to da je u samim predvorjima znanstvenog znanja moguće doseći intenzivnost pedagoške zbilje. (Odgajateljica u dječjem vrtiću može biti značajniji odgajatelj od znanstvenika ako ovaj kao učitelj zakazuje.)

Znanje znanja ne jamči znanje načina.¹⁰

Ako je točno da učitelj nikad ne uči samom onom znanju kojem uči, nego i vlastitu znanju koje se u činu pouke iskazuje odnosom prema onime što uči, prema onima koje uči i prema samom učenju, onda se pedagoški eros ne može svesti na samo znanje znanja.¹¹

¹⁰ Nema dvojbe da je značenje znanja u odnosu na znanje načina različito u različitim situacija, da ono ne postavlja iste zahtjeve odnosima učitelja i učenika, ali to da je tome tako nimalo ne umanjuje činjenicu univerzalnog postojanja tog odnosa. (Vidi o tome *Metodika nastave osnova marksizma*, Školska knjiga, Zagreb, 1978, poglavlje »Predrasude o metodici«).

¹¹ Budući da je u sudbini svakog znanja da bude saopćeno i da je samo saopćavanje domena pedagoškog, to se pedagogija upliće u sva znanja. Odatie i uzrečica: »Pedagogija je široka rijeka ali plitka«. Ona aludira na to da se pedagogija svacime bavi — jer se u sva znanja upliće — ali ničim iscrpno. Ta uzrečica međutim vara. Pouka i poučavanje zahtijevaju o sva-

Ako se previdi ishodište pouke i poučavanja, odgojni se čin može pokazati kao nešto što se može ali i ne mora zbiti, kao nešto što stariji podaruju mlađima, dar »ljubavi«¹² (»*ljubav prema djeci*«). Odatle misao da je bit pedagoškog erosa u ljubavi za one kojima se obraća i želji da im ona bude uzvraćena.¹³

Kada se ta pretpostavka prihvati, uspjeh učiteljstva tražit će se u odlikama učitelja, onome što bi ga moglo činiti dostojnim poštovanja. Odatle zahtjevi za pravednošću i uzoritošću učitelja.

Ono, međutim, što mislimo pod pedagoškim erosom — a to je smisao i želja za poučavanjem — ne može se svesti na »ljubav prema djeci«, (sve kada bismo i točno znali što se u tom slučaju pod riječju »ljubav« razumije).¹⁴ Ne uče samo djeca. Ako je »društvo koje uči« ono kojem pripadamo, očito je da je ta odredba nedostatna. Teza o »ljubavi prema djeci« kao specifičnosti pedagoškog erosa pretpostavlja da samo pedagozi vole djecu, ili pak da je jedino pedagoški odnos onaj u kojem se ljubav prema djeci realizira. »Ljubav prema djeci« se ispoljava i izvan specifično pedagoškog odnosa pa se pretpostavlja kod svih, a posebno onih koji su bavljenje djecom uzeli za poziv iako odnos koji realiziraju nije specifično pedagoški, baš kao što se pedagoški eros može ispoljiti i u onim učiteljskim odnosima u kojima se uopće ne radi o djeci ili je pak osoba odgajanika samo pretpostavljena, odnosno u kojima je osobni kontakt posve izostao (kako to biva kod pisca udžbenika ili onih koji udžbenike metodički dotjeruju).

Korijen pedagoškog erosa ne može se prema tome tražiti u posebnostima neke ljubavi koja se realizira u činu poučavanja, nego će, vjerojatno, biti upravo obrnuto, tj. da realiziranje pedagoškog erosa stvara vrijednost koja je osnova podsticaju za odnos uzajamnog razumijevanja i poštovanja između učitelja i učenika.

kom znanju na koje se odnose bitna znanja jer se princip izlaganja očituje već u načinu kojim se upriličuje ono uvodno, ukotvljuje se dakle u samom biću znanja. Hoće li međutim to poniranje, kada se radi o pedagoškom naporu, biti plitko ili ne, nije određeno objektivnom stvarnošću pouke nego dubinom i intenzivnošću onog tko se pedagoškog zadatka prihvaća.

¹² Vidi: E. Sprangar, *Gedanken zur Daseinsgestaltung* — R. Piper Verlag München, 1954, P. Vuk-Pavlović, *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb, 1932. i dr.

¹³ Iako nije u ovoj raspravi ključno treba ipak primijetiti da odnosi učitelja i učenika nisu ni izdaleka toliko idilični koliko ih ovo, inače rasprostranjeno shvaćanje pretpostavlja. Nasilja učenika nad učiteljima niti su rijetka niti beznačajna, niti uvijek neizazvana. Taj odnos može biti i odnos ljubavi, koliko i ratnički odnos, a najčešće je oboje.

¹⁴ Zanimljivo je primijetiti da u pokušajima klasifikacije ljubavi kao fenomena (npr. u Frommovoju knjizi *Umijeće ljubavi*) nema spomena o nečem takvom kao što je »pedagoška ljubav«, ljubav onog koji poučava i onog koga poučavaju. U pedagoškoj se literaturi, međutim, prave pokušaji da se »ljubav« između učitelja i učenika znanstveno prouči i na temelju spoznaja o njoj operacionalizira (kategorija tzv. »empirijske«), uvježbava i univerzalno primjenjuje.

Iz zahtjeva za pravednošću, upućenom učitelju, moglo bi se pomišljati da samo učitelj treba biti pravedan dok drugi (liječnici, trgovci ili pravnici) to više ne trebaju biti ili bar ne u istoj mjeri. Tome dakako nije tako. Poziv na pravednost upućen je svakome, posebno pak onima o čijim sudovima ovise sudbine drugih ljudi. Zbog toga će ukazivanje na pravednost kao jednu od ključnih čudorednih odrednica učiteljstva biti ili fraza, ili pak taj zahtjev krije u sebi nešto posve drugo negoli je to uobičajeno poimanje pravednog i pravednosti.

»Dobar učitelj nekog učenika ganja šibom poruge a drugog pak pretjeranom hvalom«, kaže Nietzsche.¹⁵ Učitelj, dakle, ako je dobar, ne postupa jednako sa svima, nije prema svima ni jednako strog, pa prema tome ni pravedan. Dobar bi učitelj u stvari trebao biti nepravedan. (Pedagoška kategorija tzv. »individualne nastave« svjedoči da je Nietzsche bio u pravu.) Vrijedan se učitelj ne trudi jednako oko svih, nego uglavnom oko onih za koje nađe da trebaju više njegove pomoći. One koji i bez njega napreduju, u izvjesnom smislu zanemaruje.

Za učitelja, s tog gledišta, vrijedi paradoks da je tek nepravedni učitelj doista pravedan. Korijen je ovog paradoksa u tome što je osobenost učiteljeva poziva upravo u tome da se trudi svog učenika sagledati u mogućnostima njegova razvoja i da se na osnovu toga uvida onoliko i onako za nj angažira koliko i kako misli da je potrebno. A ti su izgledi u svakog drugačiji. Ono u čemu bi učitelj trebao biti prema svima »jednak« (u običajenom shvaćanju pravednosti — »pravedan«) nije sadržano u suđenju o njihovom znanju i ponašanju, nego u brzi i skrbi za razvoj svakog od njih posebno.

U viziji povijesna razvoja kao razvitka slobode pravljena je razlika između načela »svakome prema zasluži« i »svakome prema potrebi«. Načelo »svakome prema potrebi« uzima se za viši cilj povijesne preobrazbe negoli što je realizacija načela svakome prema tzv. zasluži. Tako je i učiteljeva pravednost pravednost neke druge vrste, i višeg čudorednog reda negoli što je to pravednost jednakosti. Priča o povratku izgubljenog sina izriče sličnu poruku. Otac sina koji se vratio je na isti način i nepravedan i pravedan. Ostaje međutim otvoreno pitanje koje pogađa u samu srž učiteljstva kao poziva: po čemu ili na osnovu čega učitelj zna (i da li uopće zna) koga to treba »ganjati šibom poruge«, a koga pak »pretjeranom hvalom«? I na temelju čega to zna i koliko je sigurno to njegovo znanje? Što ako pogriješi, pa onog koga treba tjerati pretjeranom hvalom »goni šibom poruge«, a onoga pak koga treba goniti šibom poruge tjera »pretjeranom hvalom«?

Ta pitanja čine očitim da je učiteljski čin uvijek moralni rizik. Učiteljstvo je po tome stalni poziv na stvaralaštvo čudorednog ranga.

Zahtjev za pravednošću, kao temeljnoj kreposti učitelja, ima svoj osnov u predrasudi da učitelj uči prvenstveno svojim »primjerom«. (*»Dobar starac jer što reče inom i sam svojim potvrđuje činom.«*) Ono

¹⁵ Volja za moć.

čime bi se učiteljstvo kao poseban oblik ljudskog angažiranja ispoljavalo ne bi, dakle, bilo ni u znanju, ni u činu izlaganja, nego u svjedočenju govora osobnim primjerom.

Ne mislimo tvrditi da učitelj ne može biti ćudorednim uzorom, niti da njegova čini nisu izloženi tome da budu od učenika ocjenjivani kao dobri ili zli, kao ni to da učitelj ne utječe na ćudoredna shvaćanja onih koje poučava. Svatko tko se nađe u položaju učitelja moralno izazivlje one kojima se kao učitelj obraća čak i onda ako im je beznačajan, što je, u krajnjem vidu, još uvijek nimalo beznačajno iskustvo. Ono što tvrdimo jest da se taj utjecaj ne može smišljati kao demonstracija nekog pokusa, i da su zahtjevi koji se u tom smislu postavljaju u odnosu na samu namjeru zbog koje se postavljaju neuspješni jer ne postizavaju ono što su htjeli postići, nego nešto posve drugo, a u odnosu na svoju pravu namjeru su lažni i licemjerni, što znači da su u biti nemoralni. Sa svime time treba biti suočen jer te činjenice svjedoče da se odnos učiteljstva može zamisliti samo kao odnos u kome su i učenik i učitelj u jednome jednaki: obojica su »bića prakse« pa se tako i susreću.

Učitelj ostvaruje svoj učiteljski moralitet van onog što je zadano, svojim odnosom prema onom što je zadano, i to u čemu on taj svoj moralitet ostvaruje izmiče svemu predvidivom, ne može se zapovijedati, niti se time može na neki način upravljati. Taj odnos u koji je učitelj upleten je neponovljiv, jednom dan, nepredvidiv i ni od kakve vlasti ne može biti propisan i zadan, mada bi, dakako, svaka vlast to željela jer sluti da se upravo u toj sferi krije ono za čim ona teži: upravljanje ljudima posredstvom obrazovna aparata koji drži u rukama. Vlast ne može doseći moć nad tom sferom ljudske zbilje, i to zato što se ono dokle vlast u tu učiteljsku zbilju dosiže proteže isključivo na sadržaj učiteljeva govora, a ne i na one odnose učitelja prema učenicima koji se ostvaruju u provedbi zadana sadržaja, a oni su ti koji predstavljaju stalni izazov moralnog angažmana. Čak i onda kada bi vlast, pretpostavimo, propisivala taj odnos, onda bi se taj odnos što ga učitelju propisuje pretvorio u sadržaj, a sam bi učitelj učenjem tog sadržaja ostvario odnos prema njemu, a to je ono presudno što izmiče. Vlast, dakle, ne dopire u pedagošku zbilju učitelja. Ona to može htjeti, ali ne može polučiti. Što se više šire prostori posizanja vlasti u zbivanju odgoja, to presudniji za ishod postaje ovaj nikad dokraja prevladan svijet učiteljeve samostalnosti.

U odnosu na ono što uči, učitelj je nedužan, za razliku od onoga tko sadržaje učiteljevih izlaganja propisuje i smišlja. Znanstvenik koji znanstvuje u zloj i smišlja sadržaje učiteljeva izlaganja onako kako misli da bi to vlast priželjkivala, za to što je smislio ima etičku, juridičku i znanstvenu odgovornost. Učitelj koji uči to što je znanstvenik izvan svoje znanstvene svijesti u ovisnosti od strukture vlasti smislio, ostaje za tu prevaru u svom učiteljstvu nevin.

Sfera mogućeg učiteljeva angažmana izmiče bilo kakvom posizanju u nju. To je domena pedagoške zbilje,¹⁶ oblast svojevrsnog vođenja koje ima vlastitu dijalektiku.

Zahtjevi vlasti se od autentičnih pedagoških zahtjeva bitno razlikuju. Vlast slijedi vrijednost moći, stoga je za nju onaj kojem se obraća s namjerom da ga učini svojim, prvenstveno *sredstvo*, a čin obraćenja taktika. Pedagoško vođenje ima za cilj probitak onoga koga vodi. Te se dvije zbilje ne podnose. Pedagošku zbilju nije moguće pretvarati u političku, jer se ona u toj pretvorbi ukida. (Škola kao takva pretpostavlja pedagošku zbilju. No kao institucija može podleći političkim zahtjevima. Ako se to desi, ukida se mogućnost pedagoškog realiteta. Njega je doduše moguće skučavati, pa i ukinuti, ali njime nije moguće gospodariti.)¹⁷

Ako je sve to tako kako smo tvrdili da jest, ako zbivanje odgoja ima mogućnost realizacije vrijednosti — sferu odgojne zbilje — i ako se predanost njoj, odgojno stvaranje, ne može izvesti iz učiteljeve predanosti zagonetki svijeta i ako ga nije moguće protumačiti samo ljudskošću odnosa učenika i učitelja, učiteljsko se stvaranje — pedagoški eros — može tada razumjeti jedino kao cjelina tih odnosa.

»Nitko vam ne može otkriti ništa osim onoga što je već ležalo, poluusnulo, u počecima vašega znanja.

Učitelj koji se šeće u sjeni hrama, među učenicima, ne daje od svoje mudrosti nego od svoje vjere i svoje ljubavi.

Ako je doista mudar, ne nudi vam da uđete u kuću njegove mudrosti nego vas radije vodi do praga vašega duha.

Jer viđenje jednog čovjeka ne uzajmljuje svoja krila drugome čovjeku.«

(DŽUBRAN)

Za Sokrata je čin u kome je sugovornika dovodio do onog za što je držao da je istina bio čin porodiljstva a učiteljev angažman u tome nazivao je maieutikom. To, međutim, zavarava. Onaj tko doista »porađa« istinu nije naime samo učenik. To je i učitelj. I želja, poziv na to da se drugima omogući put do istine, da se otvore oči za sjaj »velike zvijezde« bez koje nema sreće ni za zvijezdu ni za one koje bi ona trebala obasjavati, jest bit pedagoškog erosa.

¹⁶ Uporedi: Vuk-Pavlović: *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb, 1932.

¹⁷ Stoga što je to tako moguće je biti vrijednim učiteljem i u — pretpostavimo — zloj vlasti baš kao i obrnuto, lošim učiteljem u dobroj. Sfera učiteljeva djelovanja jeste u onom skupu odnosa koji se realizira u činu pouke (učitelj ne uči samo onome čemu uči, nego i onome kako shvaća odnose u koje je učenjem upleten), a oni se pak ukotvljuju u idejama humaniteta koje su trajnije od političkih taktika. Zato učitelj ostaje učiteljem kraj svih smjena vlasti i ni jedna vlast ne pozivlje na odgovornost učitelje zbog njihova učiteljevanja u vlasti koju je svrgnula.

Pedagoškim je erosom nadahnut onaj tko u činjenici svima nama zajedničkog odgojnog odnosa nalazi drugima skrivene prostore oblikovanja jedne zasebne vrijednosne zbilje i osjeća se od nje pozvanim da svojim sudjelovanjem u njoj sudjeluje u oblikovanju onog što dolazi te da se tako i sam vrijednosno konstituiraju.¹⁸

I samim postojanjem svima upućenog poziva na uzajamnost odgojnog odnosa pedagoški se eros kao posebnost izdvaja uvidom u to da je traganje za pronalaženjem prave riječi, one koja »budi poluusnulo u nama« i »pravog puta«, onog »koji vodi do praga učenikova duha«, maieutska vještina — zasebna predanost, koja omogućava različite vrijednosne dosege i predstavlja posebnu interpretaciju doživljaja svijeta kojom se kao svjedok prošlosti sadašnje uključuje u oblikovanju budućeg.

Pedagoška je zbilja dakle sfera vrijednosne stvarnosti koja opstoji baš kao što opstoji stvarnost vjere, znanosti, filozofije ili umjetnosti. Pedagoški eros, pak, poziv je da se u tom području vrijednosne zbilje nađe prostor vlastitoj vrijednosnoj projekciji.

I na kraju: koje je mjesto vrijednostima ostvarenim u sferama učiteljske zbilje?

Govoreći o svom povratku, Zaratustra kaže:

»Stoga se moram spustiti u dubinu.

Moram poput tebe začeti, kako to kažu ljudi, kojima se želim spustiti.«

Znači li to da je učiteljstvo već po sebi silazak? Svaki pothvat prodora u nepoznato pretpostavlja da bude obznanjen i bez tog je obznanjivanja besmislen. Svaki od njih je, dakle, upućen na sferu pedagoške zbilje. Pedagoška se zbilja ne iscrpljuje ni u jednom od posebnih područja ljudskog iskustva, stoga ju ne možemo situirati u postojeći sustav vrijednosnih područja.

»Taj odnos pedagoške funkcije prema ideji života daje radu uzgajatelja sve odlike umjetničkog oblikovanja, kaže Bazala, dok je bez tog odnosa rad bez prava duha i smisla a kao zvanje jedva što više no zanat.«¹⁹

No estetsko u pedagoškoj zbilji čija je prisutnost neosporna²⁰ i onda kada doista dosiže do nedvornih vrijednosti, ne pripada svijetu es-

¹⁸ Moguće je pretpostaviti da se oni koji su učiteljstvo odabrali za svoj poziv osjećaju nejednako privučeni pojedinim od elemenata tog »porađanja istine«. Jedni su odaniji znanju kojeg posjeduju, drugi činu kojim se to zbiva, treći pak ljudima kojima se obraćaju. Na osnovi toga bi se vjerojatno mogla konstruirati izvjesna »klasifikacija« učitelja, na one kojima je prvenstveno do znanja, one koji sebe nalaze u zbivanju njegova izlaganja i one koji se raduju etičkim izazovima ljudskog odnošenja u činu pouke.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Upoređi: Marinković, *Mogućnosti i granice metodike u Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1986.

tetskog jer ona ima svrhu u sebi i po tome svoje vrijednosne dimenzije dok prisutnost estetskog u pedagoškom ima svoj smisao u cilju kojem se usmjerava, a to je »povod po Sokratu«, odnosno pronalaženje »puta do praga vlastita duha«.

Učiteljski je angažman po sebi etički izazov, stoga ne može biti vještina, jer što može biti vještinom, ne može više biti izazov moralnom stvaranju.

Granice ljudskoj kreativnosti ne postavljaju predmeti nego ljudski duh.

Gdje će se doista vrijednosne dimenzije pedagoškog oblikovanja udomiti ne može se odrediti strogo kategoriziranim oblicima ljudske prakse, nego dubinom i snagom kojima se učiteljstvo očituje. Hoće li ta osobna obznana u predanosti pedagoškoj zbilji biti silazak ili ne, nije određeno već samim obznanjivanjem kao činom ili vrijednosnom ograničenošću pedagoške zbilje kao takve, već granicama duha koji se obznanjivanju predaje. Praksa Sokratovog učiteljstva predstavila se i kao učenje samo, a Bachova didaktička ostavština vrhunsko je djelo glazbene literature.

Djela se odgajatelja ugrađuju u tok budućeg. Ona tek izuzetno ostavljaju takav trag u povijesti koje bi mogli imenovati, i ovako imenovane pamtiti. U svojoj je biti učiteljstvo anonimno, što je jedan od razloga da se njegove vrijednosne mogućnosti dovode u pitanje. Moralitet učiteljskog izazova osuđuje jednu od ključnih komponenata pedagoške zbilje na bezimenost. Povijesno pamćenje ne zadire u tu dimenziju mogućeg ljudskog stvaranja.²¹ To, međutim, ne dovodi u pitanje značaj što ga ima vrijednost ostvarena u sferi pedagoške zbilje, nego nešto drugo: vjerodostojnost povijesnog pamćenja.

SPOZNAJNA TEORIJA PAVLA VUK-PAVLOVIĆA

Sažetak

Svijet je dat u kategorijama prolaznog a čovjek se u njemu u svoje povijesno biće uspostavlja odgojnim činom. Odgoj je po tome nužan oblik postojanja koje smjera povijesnoj zbilji. Putevi odgojnog zbivanja nisu dati nego zadati. Odgoj po tome nije samo uvjet povijesne zbilje nego je i sam njoj pripadajući realitet. Ovako shvaćen, odgoj izmiče mogućnosti pedagoškog motrenja jer se ono ograničava na onu njegovu pojavnost kojom bi bilo moguće upravljati. Segment odgojne pojavnosti koju proučava pedagogija ne određuje bit odgoja nego može biti samo obrnuto.

Bit odnosa odgoja je u projekciji onog što još nije a drži se da bi trebalo biti, a sam je odgojni angažman u očuvanju onog u prošlom za što se drži da je dostojno budućeg. Sobom kao činjenicom, odgoj svjedoči upu-

²¹ Ono što se iz sfere učiteljstva može učiniti objektivnim odnosi se na didaktičke predloške, a učiteljevo se djelovanje njima još nipošto ne iscrpljuje.

ćenost budućem kao presudnu odrednicu ljudskog postojanja. Po tome je odgoj uvijek i filozofičan, a filozofija »odgojna«.

Eros filozofije nije moguć bez pedagoškog erosa, a pedagoški je eros svjedočenje filozofskog. Ova uposlenost filozofije u odgoju ne izostaje niti onda kada je »strogo kontrolirana« jer učitelj ne može nikad iz pouke isključiti bit svog viđenja svijeta. Zbivanje odgoja ima mogućnost vrijednosne stvarnosti koja se ne može izvesti ni iz učiteljeve predanosti znanju, niti iz mogućih ljudskih odnosa u situacijama poučavanja, nego tek iz cjeline tih odnosa. Pedagoškim je erosom po tome vođen onaj tko u činjenici svima nama zajedničkog odgojnog odnosa nalazi drugima skrivene prostore oblikovanja jedne zasebne vrijednosne zbilje i osjeća se od nje pozvanim da svojim učestvovanjem u njoj sudjeluje u oblikovanju onog što dolazi te da se tako i sam u njoj vrijednosno konstituiraju.

Iznese konstatacije aktualiziraju temeljne kategorije filozofije odgoja P. Vuk-Pavlovića (»budućnosti« »odgajateljevog carstva« »pedagoške zbilje«) i vraćaju na filozofsku utemeljenost teorije odgoja na kojoj je tek moguće zasnovati njenu odgovornu praksu.

THE STRUCTURE OF UPBRINGING

Abstract

The world is given in the category of the transitional, and man within it is established in his historical being through the act of upbringing. Upbringing, therefore, is a necessary form of existing that aims at historical reality. The paths of upbringing events are not given but prescribed. Upbringing is therefore not just a condition for historical reality, rather it is a fact that is itself a part of historical reality. Understood in these terms, upbringing eludes the possibility of observation by educational theory because such observation is limited to the extent of the phenomenon that can be managed. The segment of the upbringing phenomenon studied by education theory does not determine the essence of upbringing; rather the opposite is the case.

The essence of upbringing relations is in a projection of what is yet expected to be, while the upbringing endeavor is to preserve what has been in the past for what is expected to be fitting for the future. With itself as a fact, upbringing testifies to an awareness of the future as a decisive determinant of human existence. Therefore upbringing is always philosophical, and philosophy always »upbringing-oriented«.

The eros of philosophy would not be possible without the eros of teaching, and the eros of teaching is a testimony to the philosophical. This involvement of philosophy in upbringing is not even missing when it is »strictly controlled« because the teacher can never exclude the essence of his or her world outlook from the lesson. What goes on in upbringing has the possibility of an evaluative reality that can not be deduced from any of the teacher's dedication to knowledge, nor from possible human relations in situations of learning, but only from the whole of these relations. Therefore the eros of teaching, therefore, guides whoever finds, in the fact of the upbringing relationship that we all share, a space hidden to others for

shaping a special evaluative reality and feels called upon to take part, through his or her participation in it, in forming what is to come, while in the process, evaluatively constituting himself or herself.

The abovestated contentions make current the fundamental categories of P. Vuk-Pavlović's philosophy of upbringing (»future«, »the teacher's empire« »teaching reality«) and return to philosophical grounds the theory of upbringing on which its corresponding praxis can only then be founded.