



crkva u svijetu

# POGLEDI

## SUVREMENA PEDAGOGIJA

Živan Bezić

Pedagogija kao praksa stara je kao i ljudski rod. Pedagogija kao teorija mnogo je mlađa, ali ipak ima svoje duboko korijenje u prošlosti. Pratiti rast toga korijenja sve do plodova moderne pedagogike zadatak je povijesti pedagogije. Mi se namjeravamo zadržati samo na posljednjim fazama tog razvoja koje su se odvijale pred našim očima u toku XX. stoljeća.<sup>1</sup>

Koja su najnovija gibanja u pedagoškoj znanosti? Kako su se razvijale suvremene pedagoške ideje? Na kojim se izvorima nadahnjuje današnja teorija i praksa? Kako se najnovija pedagoška strujanja odražuju na školski odgoj? — Na ta ćemo pitanja pokušati odgovoriti u ovom prikazu.

<sup>1</sup> J. S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*. IV. izd. New York, 1969.  
B. Suchodolsky, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Ed. Scarabée, Paris, 1960.

A. Reble, *Geschichte der Pädagogik*. VII. izd. Klett, Stuttgart, 1964.

F. Singule, *Pedagogičke smery 20. století*. Praha, 1966.

J. Vaizey, *L'éducation dans le monde moderne*. Hachette, Paris, 1967.

J. Witwer, *Pour une révolution pédagogique*. Ed. Univ. Paris, 1968.

M. Van Cleve, *Modern Movements in Educational Philosophy*. Boston, New York, 1969.

Unesco, *Les tendances de l'éducation en 1970*. Unesco-BIE, Paris, 1971.

R. Gilbert, *Le idee attuali in pedagogia*. Città Nuova, Roma, 1974.

R. G. Corwin, *Education in crisis*. Viley, Chichester, 1974.

J. P. Wynne, *Le teorie moderne dell'educazione*. Armando, Roma, 1975.

J. Piaget, *Dove va l'educazione*. Armando, Roma, 1975.

J. Bowen, ed., *Theories of Education*. Viley, Chichester, 1975.

D. Mitrović, *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Svjetlost, Sarajevo, 1976.

C. Scurati, *Profili nell'educazione*. Vita e Pensiero. Milano, 1977.

## Afirmirani pedagoški smjerovi

Odgojna su gibanja u našem stoljeću vrlo živa. Neka su bila samo prolazni pokušaji koji nisu uspjeli da se nametnu odgojnoj praksi, o njima nećemo govoriti. Druga su se opet uspjela afirmirati, barem djelomično i na ograničenim geografskim širinama, te su ostavila duboki ili manje duboki trag na pedagoškim brazdama. Vrijedna su, dakle, spomena.

Najstarija, najraširenija i u našem stoljeću još uvijek dominirajuća odgojna filozofija jest *religiozni odgoj*. Od iskona prisutan, pokretna je sila i u suvremenom životu i odgoju. Zasnovan je na vjerskim vrednotama, zainteresiran za sadašnji i budući život. U njemu pripada istaknuta uloga *kršćanskog* odgoju, centriranom oko osobe Isusa Krista, usmjerenom vrhunarnim ciljevima i koji se u odgoju služi nadnaravnim sredstvima. Kršćanstvo naglašuje moralni i kreposni život. Iako utemeljeno na tradicionalnim odgojnim zasadama, želi biti suvremeno, ide ukorak s modernim pedagoškim dostignućima i stalno se obogaćuje posljednjim rezultatima odgojne znanosti. Svi kršćani, posebno katolici, imaju znatan broj odgojitelja, omladinskih organizacija, odgojnih zavoda i škola, pa i svoje pedagoške fakultete, akademije i preparandije za formaciju odgojnog i nastavnog osoblja (kršćanstvo pridaje naročitu važnost osobi odgojitelja). Odgojem mladeži bave se čitavi crkveni redovi (školska braća i sestre, salezijanci, uršulinke, palotinci itd.). Kršćansku pedagošku teoriju gaje Maritain, Gilson, Cunningham, Ryan, Flanagan, Bollnow, Bleistein, Eggendorfer, Lindworski, Nipkow, Schilling i dr.<sup>2</sup>

Premda star po svom nastanku, još uvijek je vitalan i utjecajan *humanistički* pravac odgoja. Kako mu samo ime kaže, on inzistira na humanim vrednotama u odgoju i na humanističkom obrazovanju u školi (klasična gimnazija, humanističke nauke). Pedagozi koji su otvoreni novijim shvaćanjima nazivaju se neohumanisti (stariji neohumanisti su Wolf, Humboldt, Herder, Paulsen, a noviji Jäger, Foerster, Babbit, More, Elliot, Treitschke i dr.). Suvremeni humanisti prihvaćaju ideju harmonijskog odgoja čitava čovjeka priznajući da se on ne može ograničiti samo na izučavanje (klasičnih) jezika i filozofije, nego se mora baviti i tjelesnim, i tehničkim, i političkim obrazovanjem. Ipak oni daju prednost kulturi pred prirodom (cultura, plusquam natura!). U posljednje vrijeme rado upotrebljavaju riječ »humanitet« pristaje tzv. kritičke teorije (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas).<sup>3</sup>

Kao reakcija na filozofski racionalizam i školski intelektualizam, početkom našeg stoljeća se je rodila »*životna filozofija*« (Lebensphilosophie), koja je naglašavala iracionalne i emotivne sadržaje života (Nietzsche, Dilthey, Bergson, Klages). Kao njezin nastavak pojavila se je »škola ži-

<sup>2</sup> J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, 1959. *The Christian Idea of Education*. New Haven, 1960.

O. F. Bollnow, *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*. II. izd. Heidelberg, 1962.

H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*. Patmos, Düsseldorf, 1970. L. O. Richards, *A theology of christian education*. Grand Rapids, 1975.

<sup>3</sup> »L'éducation se révèle comme action de l'humain sur l'humain pour l'humain«. C. Charmion, *Sciences humaines et pédagogie*. Centurion, Paris, 1974, str. 27.

vota« (Lebenschule), koja je htjela unijeti u školu pravi i čitavi život sa svim njegovim problemima (Petersen: Jena-Plan, Decroly: »pour la vie par la vie«). Ona želi dati novi smisao staroj izreci: non scholae, sed vitae discimus. Škola se smatra sastavnim dijelom života, ne samo pripremom na nj. Ona sama mora biti doživljaj i obogaćivati dječji život. Zavičajna nastava je jedna od glavnih sastavnica škole života.

Duhovnonaučni smjer u filozofiji odgoja naglašavao je duševne stvaralačke akte, objektivna duhovna dobra (»objektivni duh«), traženje i oblikovanje smisla, stvaranje i doživljavanje životnih vrijednosti. Tako se rodila *pedagogija vrednota*. Ako postoje dobra koja su vrijedna naših težnja (vrednote), ona moraju sačinjavati temelj ljudskoga života (Wertphilosophie: Lotze, Rikkert, Scheler, Hartmann, Hildebrand) i ljudskog odgoja (Wertpädagogik: Litt, Spranger, Kerschensteiner, Göttler, Gentile, Flitner i neki novokantovci). Pošto su vrednote mnogobrojne i raznolike, neke apsolutnog a neke samo relativnog značaja, među pedagozima postoje velika razilaženja u njihovu vrednovanju. Međutim, primat vrijednosti je prihvaćen od svih i pedagogija vrednota je općepriznato načelo u odgoju.

Već prva godina XX. st. označena je jednim odgojnim smjerom što bismo ga mogli nazvati *pedocentrizam*. Te je naime godine švedska učiteljica Ellen Key izdala poznato djelo »Stoljeće djeteta« (1900). Po njoj odgojitelj nije više subjekt odgajanja, nego samo dijete. Ono je veličanstvo kojemu se moraju podrediti i roditelji i odgojitelji i čitavo društvo. Od njega se svi moramo učiti: discat a puero magister! Na djetinjem shvaćanju treba da počiva sav odgojni i obrazovni sustav: vom Kinde aus! Dijete svojom prirodom određuje pedagoške ciljeve, metode i sredstva. Slične misli su zastupali Gurlitt, Scharrelmann, B. Otto, Montessori i dr. Ne nijećući neke zdrave ideje ovog pokreta, danas pedagozi općenito zabacuju radikalni pedocentrizam.

Sudbina čovjeka nije da ostane dijete, nego da postane odrasla i zrela ljudska osoba. Ona pedagoška struja koja ističe ljudsku osobu kao cilj i svrhu odgoja zove se *personalizam*. Osobnost je srž čovjeka, najdublja bit njegove prirode i nosilac svih ljudskih čina. Čovjek je osobno jedinstvo koje se razvija iz centra svog bića prema periferiji granajući se u tjelesne i duševne čine. Osoba je središte čovjeka i njegova svijeta, ali u stalnom razvoju i sazrijevanju. Prema tome joj treba odgojna pomoć. Osoba se odgaja kroz slobodu, samostalnost, samorad, samokontrolu, samostvaranje, u dijalogu s drugim osobama. U tome se sastoji personalizacija. Stoga je odgoj ličnosti glavni zadatak pedagogije. Tako misle: Gaudig, Linde, Foerster, Stern, Buber, Mounier, Gaurdini, Langewald, Vuk-Pavlović i mnogi drugi. Personalističko poimanje odgoja danas nitko ne osporava, ono je opće dobro pedagogije.<sup>4</sup>

Naše stoljeće je postalo svijesno nekih nedostataka starih odgojnih i obrazovnih sustava, pa se je na raznim stranama svijeta, osobito u

<sup>4</sup> G. Lindzey, ed., *Theories of personality*. II. izd. Wiley, Chichester, 1973. Cattell R. B. i dr., *Handbook of modern personality theory*. Wiley, Chichester, 1977.

Evropi i Sjevernoj Americi, pojavio tzv. *reformni pokret* (Reformpädagogik, l'éducation nouvelle).<sup>5</sup> Taj se pokret nije zadovoljio samo kritikom staroga, već je iznio i svoje pozitivne prijedloge za obnovu. Kao polazna baza mu je poslužio pedocentrizam. Glavne su mu parole: razvoj u slobodi (Wachsen lassen), spontanost i aktivnost. Uz tjelesni razvoj promiče i duševni: estetski odgoj, crtanje, glazbu, ručni rad i slobodnu dječju igru. Svoja je reformska nastojanja skoncentrirao osobito na školu (Volksschule, Dalton-Plan, Gary-Plan, Winnetka-Plan). Iz istog pokreta se je razvilo više smjerova: samoupravni (Kerschensteiner, Foerster, Lietz, Wyneken) koji ističe samostalnu ulogu učenika u odnosu na učitelja, društveni (Wilker, Jerrold, Flanagan) koji odbacuje individualističko shvaćanje odgoja, pragmatisti (James, Dewey, Kilpatrick, Mach, Vaihinger) koji postavlja iskustvo i praksu kao glavni odgojni princip, i radni (škola rada) koji počiva na načelu aktivnosti.

Od spomenutih smjerova naročitu pažnju zaslužuje tzv. *škola rada*.<sup>6</sup> Po njoj je samo-aktivnost počelo svakog odgoja. Djelatnost je najbolja i zapravo jedina uspješna škola: learning by doing (Dewey). Čovjek je bio najprije »homo faber« pa tek onda »homo sapiens«. Riječ i zor nisu jedina nastavna sredstva, niti je išta vrijedila stara škola učenja ili »bubanja«. Prednost ima radna praksa, pokus, izvođenje i ručni rad (Kerschensteiner, Scherer). Radionica je najbolja učionica (Ferrière, Decroly), a za sitnu djecu Maria Montessori osniva posebne »case dei bambini«. U SAD je radna škola uzela pragmatističko usmjerenje, u Evropi više produktivno (Produktionsschule, školske farme, tvorničke škole, Blonskij) a u komunističkim zemljama oblik političkog obrazovanja.

Nasuprot odgojnom individualizmu (kako su ga zastupali na pr. Rousseau, Nietzsche, Tolstoj, Adler) naš naraštaj je shvatio društvenu dimenziju odgoja. Premda je *socijalni odgoj* oduvijek postojao, objektom pedagoške refleksije postao je tek pri koncu prošlog stoljeća. Odgoj je društvena kategorija i odvija se u međuljudskim odnosima. Čovjek treba čovjeka da bude čovjek. Dijete se rađa i odgaja u zajednici i za zajednicu. Njegovom društvenom biću najbolje odgovaraju zajedničarske metode odgoja (obitelj, grupa, kolektiv, zavod, društvo). Svoj puni razvoj može dostići jedino u komuniciranju, te samo u općem dobru može naći svoje osobno dobro. Socijalni odgoj je počeo prvi naglašavati Diesterweg, a zastupali su ga Natorp, Durkheim, Nohl, Oesterreich, Brameld i dr.

Socijalizam je društvenom odgoju dao političku borbu. *Socijalistički odgoj* počiva na marxističkom nazoru na svijet i provodi se u komunističkim zemljama. Marxizam promatra zajednicu prvenstveno u funkciji društva. On podređuje odgojne ciljeve političkoj praksi i usmjeruje klasnoj borbi da bi se ostvarilo bezklasno društvo. Škola i odgoj su monopol radničke klase i partije. Fizički i umni rad skupa stvaraju svestranu ličnost. Vjeri nema mjesta u procesu odgoja. Kolektiv ima prednost nad obiteljskim odgojem. Promiče se školovanje nižih društvenih slojeva, ali su sve škole

●

<sup>5</sup> R. Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Delachaux-Niestlé, 1950. Medici A., *L'éducation nouvelle*. P. U. F. Paris, 1951.

<sup>6</sup> A. Ferrière, *L'école active*. V. izd. Delachaux-Niestlé, 1947. P. Ficker, *Didaktika nove škole*. II. izd. Geca Kon, Beograd, 1939.

u službi marxističke ideologije. Njezini su ideali: kolektivizam, socijalistički humanizam i proleterski internacionalizam.<sup>7</sup>

*Etatistički odgoj* nije nikada bio popularan među pedagogima, ali se uza sve to žilavo održava u praksi sve do naših dana. Od spartanskih vremena, preko raznih apsolutističkih režima u povijesti, nedavno reaktiviran preko raznih oblika fašizma, vlada i danas u mnogim zemljama. Država, odnosno režim ili stranka koji su njome zagospodarili, i danas diktatorski odlučuje obrazovanjem i odgojem mladih građana. Međutim, ne bismo smjeli poistovjetiti državni odgoj sa državljanskim ili političkim odgojem, koji nas uči o našim građanskim i društvenim dužnostima (education for citizenship). Nema ni jednog ozbiljnog pedagoga koji bi podržavao etatističke nazore.

Naprotiv, čitav slobodni svijet i golema većina pedagoga (počevši od Deweya, Kilpatricka, Bodea) danas zastupa *demokratski odgoj*. Odbacuje se svaki ideološki, etatistički, režimski i monopolistički oblik indoktrinacije. Traži se pravna i stvarna jednakost svih ljudi. Inzistira se na faktičnoj jednakosti odgojnih šansi za svu djecu bez obzira na rasnu ili klasnu pripadnost. Nastoji se putem etičke nastave i školske samouprave odgojiti učenike za slobodu, demokraciju i društvenu odgovornost. Iz pedagoških ustanova se uklanjaju auktoritativni i prisilni oblici odgajanja. Škola se humanizira i demokratizira. Demokracija je ideal i model odgoja.<sup>8</sup>

U prošlosti se je pedagogija tretirala više kao vještina (ars aeducandi) nego kao znanost. U posljednje vrijeme se ističe njezina *znanstvenost* (scientia paedagogica, Erziehungswissenschaft). D. W. Dodson konstatira: »The aducators have been seduced with the mystique of science«.<sup>9</sup> Moderna pedagogika sve više zaboravlja svoje filozofsko, religiozno i etičko porijeklo, a orijentira se prema exaktnim znanostima. Povodeći se za svojom saveznicom psihologijom (Wundtovi psihološki laboratoriji), i pedagogija je postala experimentalna znanost (Lay, Meumann, Thorndike),<sup>10</sup> a s vremenom se je sve više psihologizirala i sama, tako da je nastala odgojna psihologija kao samostalna naučna disciplina (Binet, Piaget, Stern i dr.) sa svojim posebnim psihotehnikama.<sup>11</sup> Kad se je kasnije psihologija počela definirati kao nauka o ljudskom vladanju (Watson, behaviorizam), između psihologije i pedagogije gotovo više i nije bilo granice, pomiješale su se.

Neki pedagozi misu bili zadovoljni jednostranim experimentalnim usmjerenjem pedagogije pa su je radije proučavali u njezinu iskustveno-empiri-

<sup>7</sup> A. S. Makarenko, *Izabrana pedagoška dela*, Beograd, 1948. — Matica Hrvatska, *Pedagogija*, 2 sv., Zagreb, 1969. — E. Chanel, *Pedagogia e educatori socialisti*. Roma, 1977.

<sup>8</sup> G. Lerbet, *Introduction à une pédagogie démocratique*. Centurion, Paris, 1971. — O. Autor, *Prehod od avtoritativne vzgoje k demokratični*. Maribor, 1977.

<sup>9</sup> U knjizi: F. Guggenheim, *New Frontiers in Education*. Grune & Stratton, New York, 1966, str. 301.

<sup>10</sup> G. De Landsheere, *Introduction à la pédagogie expérimentale*. Paris, 1972.

<sup>11</sup> R. C. Craig, *Contemporary Educational Psychology*. Wiley, Chichester, 1975. Bergan J., Dunn J., *Psychology and Education*. Wiley, Chichester, 1976.

rijskom integritetu (Willmann, Lochner, Bühler, Hall, Schelsky, Brezinka). Drugi su se zadovoljili opisivanjem odgojnih fenomena (Dilthey, Petersen, Kriek), dok su treći naglašavali realističku orijentaciju (Russel, Whitehead).<sup>12</sup>

Kako se u naše vrijeme pedagogija sve više uklapa u antropološke znanosti,<sup>13</sup> nije se zadovoljila svojim filozofsko-etičkim, niti biološko-psihološkim elementima, nego se sve češće poziva i na sociologiju, koja uči da čovjeka odgaja njegova okolina. Sociološke su danosti vrlo važne za odgajanje kao društvenu funkciju (Durkheim, Lewin, Leuret), a i za pedagogiku kao znanost (sociologija pedagogije),<sup>14</sup> Teorija evolucije je odgovorna da se je odnedavno pedagogija počela zanimati i za ethologiju (Lorenz), koja u ponašanju životinja traži razjašnjenje ljudskog vladanja.

Ukratko, u suvremenoj pedagogiji se jasno naziru dvije paralelne tendencije: s jedne strane afirmiranje pedagogije kao autonomne znanosti, s druge interdisciplinarni pristup odgojnoj problematici.<sup>15</sup>

### Suvremena odgojna strujanja

Prvo što upada u oči pri analizi suvremene pedagoške situacije jest potpuna *skolarizacija* mladeži. Škole u Evropi odavno postoje, ali kao da je tek u našem stoljeću nastala prava utrka za školovanjem (*l'explosion scolaire!*). Sada je obavezno osnovno školovanje, barem u načelu, prošireno na sve kontinente. U starim kulturnim zemljama pomiču se i granične godine školovanja, niču brojne dječje pretškolske ustanove, stupanje u školu počinje sve ranije, a završetak se pomiče na kasnije godine. Školska diploma je postala Sezamov ključ kojim se otvaraju vrata svake karijere. Neškolovan čovjek postaje praktički bezvrijedan čovjek.

Skolarizacija je prešla u novi pedagoški pokret nazvan *permanentno obrazovanje*.<sup>16</sup> Ono želi obuhvatiti ne samo mladež nego i odrasle (*Erwachsenenbildung*) i uopće sve slojeve naroda, prema geslu: čovjek uči dok je živ. Znanje nije statičko dobro, zauvijek dovoljno, nego stalni proces sticanja novih spoznaja i vještina, koji traje čitav život. Pokret je započeo u Njemačkoj pod parolom »*Volkbildung durch Volksbildung*«, a sada je zahvatio čitav svijet u raznim vidovima: alfabetizacija nepismenih i polupismenih, dopunsko obrazovanje, profesionalno usavršavanje (*recyclage*, kažu Francuzi), samoobrazovanje i sl. Obrazovanje odraslih

<sup>12</sup> A. N. Whitehead, *The aims of education*. New Amer. Library, 1958.

<sup>13</sup> G. F. Kneller, *Educational Anthropology*, Wiley, Chichester, 1965. — J. Drechsler, *Anthropologie und Pädagogik*. Ratingen, 1965. — H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*. Hannover 1966. — H. H. Becker, *Anthropologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 1967.

<sup>14</sup> Suvremenici polažu nadu u suradnju pedag. psihologije i sociologije: »The promise of educational psychology today is that the field will develop as a basis for inquiry and practice focused on individuals in their environments« (R. i N. Sprinthall, *Educational Psychology*. II. izd. Addison-Wesley, London, 1977, str. 39).

<sup>15</sup> A. Clause, *Initiation aux Sciences de l'Education*. Colin, Paris, 1967. — Cl. Charmion, *Sciences humaines et pédagogie*. Centurion, Paris, 1974.

<sup>16</sup> R. Peers, *Adult Education*. London, 1958. — P. Lengrand, *L'éducation permanente*. Unesco, Paris, 1968. — AA. VV. *Educazione permanente nella società aperta*. Armando, Roma, 1976.

vrši se u raznovrsnim oblicima: tečajevi, dopisne i večernje škole, pučka sveučilišta, kulturne tribine, doškoloavanje, obrazovanje uz rad, prekvalificiranje i slično. Permanentno obrazovanje se provodi u školama ili vanškolskim ustanovama uz pomoć modernih medija (tisak, radio, televizija, ploče).

Za mladež, posebno onu koja je odgojno ugrožena, opet se ističe potreba *domskog odgoja*. Velim »opet«, jer se je nanovo uvidjela korisnost starih odgojnih zavoda, internata, konvikata i koleđa. Njihovu rehabilitaciju su navijestili već Lietz, Wyneken i Geheeb (Landsheim, Schulgemeinde), a ostvarili Petersen (Jena-Plan), R. Steiner (Waldorf-Schule) i Montessori (case dei bambini). Danas domski odgoj poprima oblik dječjih sela, gradova, kolonija, popravnih domova, centara za resocijalizaciju ili klasičnih školskih internata.

Kao reakcija na nedostatke pragmatizma u SAD, tamo je nastao novi odgojni smjer koji se nazvao *esencijalističkim* po svom manifestu iz g. 1938. On zamjera pragmatizmu na površnom i nedostatnom obrazovanju i traži da se učenicima pruži barem onaj osnovni i najnužniji minimum znanja (»minimum essentials«) što će im trebati u životu. Esencijalisti (Bagley, Horn, Breed, Kandel) tvrde da postoje temeljne i stalne odgojne vrednote koje treba poštivati i ostvarivati. One su bitne za uspješan odgoj, u koji spadaju najveća ljudska dobra kao što su moral, vjera, rodoljublje, disciplina, kultura, umjetnost i znanost. Treba posvetiti pažnju odgojnim sadržajima više nego metodama. Odgojna dobra će se naći u velikim knjigama (Hutschins, M. Adler), u društvenim vrijednostima (Brameld), u samousavršavanju (Broudy) i u njegovanju temeljnih ljudskih vrlina (»basic education«).

Kad je existencijalistička filozofija postala popularnom, u pedagoškim krugovima se je pojavila i *existencijalistička pedagogija*.<sup>17</sup> S jedne strane kao ustuk esencijalizmu, a s druge kao moda. Ona počiva na idejama existencijalista (Kirkegaard, Heideger, Jaspers, Sartre), a u pedagogiju su je uveli Ballauff, Bolnow, Schaal, Kneller. Existencijalizam daje prednost opstojanju, doživljaju, onome što je individualno, samostvaranju, izboru i slobodi. Kroz apsurd, nemir, mučninu, tjeskobu i odgovornost čovjek je »osuđen na slobodu«. Život nema smisla, ako mu ga sami ne damo. Treba da odgoj pomogne mladeži da izvrši pravilan izbor svog opstojanja, da čovjek postane autentično i slobodno biće. Existencijalizam zabacuje etiku i tehniku kao ograničenja. Intuicija i emotivni doživljaji važniji su nego racionalno stečeno znanje. Individualitet omladine valja zaštititi pred pritiskom grupe i društva.

Čim se pojavila *psihooanaliza* sa svojom dubinskom psihologijom, bilo je očito da će se ona snažno odraziti na polju odgoja, uza sve protivljenje profesionalnih pedagoga.<sup>18</sup> Time što naglašava djetinjstvo kao najpresudnije doba ljudskog života, diže vrijednost i samoj pedagogiji. Ističući važnost podsvijesti, nagona i njihova sublimiranja, psihooanaliza je otkrila pedagogiji nove vidike i zadatke. Uloga roditelja (osobito oca)

<sup>17</sup> G. F. Kneller, *Existentialism and Education*. Wiley, Chichester, 1964. — J. P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel, Paris, 1946.

i učitelja je dobila novu težinu i odgovornost. Psihoanaliza je »demitizirala« dječju nevinost i ukazala na opasnost potiskivanja, cenzura, kompleksa i neuroze. Pretjerivajući ulogu libida i Edipova kompleksa, psihoanaliza je zavela mnoge odgojitelje na krivi put (»Slobodna djeca Summerhilla«). Njezine terapijske metode su se pokazale korisnijima od odgojnih. Zastupnici psihoanalize u pedagogiji su: M. Klein, A. Freud, Zulliger, Neill, Oraison itd. Bivši frojdijanci Adler i Jung, kao i neki drugi psihoanalitičari (Balind, Bindswanger, Horney, Frankl), također su ostavili zapažene tragove na pedagoškoj ledini.

U Sjevernoj Americi je na odgojni rad mnogo utjecao psihološki pokret nazvan *behaviorizam* (od behavior = ponašanje).<sup>19</sup> On negira dušu kao psihički subjekt, a svu pažnju obraća samo vanjskom ponašanju odbijajući svako samopromatranje. Psihologiju definira kao nauku o ponašanju, a njega proučava jedino objektivnim i empiričkim metodama, osobito u pokusima sa životinjama. Po njemu je čitav duševni život samo naizmjenična igra podražaja i odgovora na njih (stimulus — response). B. F. Skinner je poslije pokušao ispraviti jednostranost te sheme priznajući da osim reaktivnog ponašanja (respondent behavior) postoji i autoinicijativa samog organizma (operant behavior). Reakcije i reflexi uz utjecaj okoline podloga su odgoja, a ne nasljeđe i nagoni. Odrasli čovjek je samo produkt »kondicioniranja« u djetinjstvu. Odgoj se svodi na kondicioniranje i učenje, a u teoriji učenja je stimulacija i nagrada (reinforcement) glavni motiv i zahtjev. U pedagogiji Watsona, otnivača behaviorizma, nema mjesta osobnoj slobodi, on je dosljedni determinist. U svojim idejama Watson se je oslanjao na pokuse Thorndikea i Pavlova, a njegovo djelo su nastavili Holt, Tolman, Hull i najviše Skinner. Glavni protivnici behaviorizma jesu gestaltisti (Wertheimer, Kohler, Koffka).<sup>20</sup>

Uzimajući za svoju podlogu marxizam, liberalizam i političku situaciju današnjeg svijeta, među intelektualcima se je pojavila borbena struja pod imenom »nova ljevica«<sup>21</sup> (najprije tzv. lijevi humanisti Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas, pa Blankertz, Kafki, H. Rolff, Gamm, Dahmer), koja hoće da izazove i pedagoške reperkusije. Namjera joj je da sruši stari društveni poredak i stvori novi odgoj, a tako isto da novim odgojem pospješi preobrazbu socijalnih struktura. Vođena socijalnim utopijama, nova ljevica zahtijeva ne djelomične reforme, već radikalnu kulturnu i političku revoluciju. U sukobu je sa službenim marxizmom, ne trpi pluralizam, a najviše pristaša ima među studentima (studentski nemiri!). Emancipacija od svih tabua i vrednota, kritika svega postojećeg, klasna borba, otpor svakom autoritetu i kritička pedagogija jesu uvjeti za odgoj »novoga« čovjeka. Odgoj u prvom redu mora služiti politici, revo-

<sup>18</sup> H. Zulliger, *La psychanalyse à l'école*. Flammarion, Paris, 1930. — G. Mauco, *Psychanalyse et éducation*. Aubier-Montaigne, Paris, 1967. — K. Horney, *Les voies nouvelles de la psychanalyse*. L'Arche, Paris, 1967.

<sup>19</sup> B. F. Skinner, *Beyond freedom and dignity*. Knopf, New York, 1971. — H. Rachlin, *Introduction to modern behaviorism*. Freeman, S. Francisco, 1970. — E. R. Hilgard i dr., *Theories of learning*. IV. izd. Cliffs, N. Jersey, 1974.

<sup>20</sup> K. Guss (Hg), *Gestalttheorie und Erziehung*. Steinkopff, Darmstadt, 1975.

<sup>21</sup> K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*. Juventa, München, 1968. — W. Brezinka, *La pedagogia della nuova sinistra*. Armando, Roma, 1974.



luciji i rušenju sistema (politizacija škole). Proleterski odgoj je antiautoritativan, slobodan od svih seksualnih »predrasuda« i buržujskih kultura (kao npr. religije i patriotizma).

Otkad se je u lingvistici, etnologiji i filozofiji (De Saussure, Lévi-Strauss, Lacan, Foucault, Althusser, Derrida) pojavio *strukturalizam*, neki su ga pokušali prenijeti i u pedagogiju. Kako strukturalizam zanimaju samo dijelovi cjeline u njihovim međusobnim odnosima, tako je i u odgoju čovjek strukturiran pojedinim slojevima svoga bića i determiniranim društvenim odnosima. Problem života i njegovo oblikovanje se odvija na razini struktura, tj. ustrojstva, a ne bivstva. Relacije su važnije nego njihovi sklopovi. Odgojni proces se pokreće prevladavanjem struktura u njihovim biološkim i psihološkim relacijama. Strukturalne metode se naročito upotrebljavaju u studiju semiotike i lingvistike (Jakobson, Bloomfield, Hjelmslev, Morris).<sup>22</sup> U pedagogiji strukturalizam može biti koban, jer daje prednost determinizmu na račun slobode, sustavu na račun izbora i kodovima na račun svijesti.<sup>23</sup>

Ovaj prikaz ne možemo završiti a da ne spomenemo još jedan suvremeni smjer, vrlo važan u odgojnom radu — *grupni odgoj*.<sup>24</sup> Sociolozi i antropolozi počeli su uočavati fenomen grupa (Lewin, Moreno), što je potaklo i pedagoge da mu posvete pažnju (Rogers, Cousinet, Sherif). Prije je bila prenaplaštena uloga odgojitelja i učitelja (magister dixit!), poslije gojenca i učenika (pedocentrizam), a sada se oba faktora povezuju u jednu odgojnu cjelinu ili skupinu (grupa, team, ekipa, razred). Grupna dinamika se je pokazala pogodnim odgojnim sredstvom, posebno u psihoterapiji. Preko nje je grupni tretman prešao i u pedagogiju (psihodrama, sociodrama, grupna terapija, group-training). Uz pomoć »nedirektivnog« odgajanja (Rogers) očekuje se procvat samoodgoja i osobne zrelosti. U skupini, osobito primarnoj, najbolje se ostvaruju odgojni ciljevi, zajednički modeli vladanja, društvene norme i međusobni kontakti. U njoj se bez većih teškoća internaliziraju pedagoški zahvati okoline i razvija osjećaj zajedništva (Wir-Gefühl). Ako se ne pretjeruje s grupiranjem i grupašenjem, skupina može doprinijeti osobnom sazrijevanju, socijalnom integriranju, smislu za odgovornost, demokratskom ponašanju i rješavanju problema.

Premda nisu uvijek jasno formulirane i sadržajno domišljene, u posljednje vrijeme se dadu naslutiti i još neke druge pedagoške tendencije, o kojima samo nekoliko riječi.

<sup>22</sup> G. Schiwy, *Strukturalismus und Christentum*. Herder, Freiburg, 1969. — Puglisi G., *Che cosa è strutturalismo?* Ubaldini, Roma, 1970. — J. M. Broekman, *Strukturalismus*. Alber, Freiburg, 1971.

<sup>23</sup> J. M. Domenach stavlja u usta strukturalista riječi: »Je ne pense pas, je suis pensé, je ne parle pas, je suis parlé, je n'agi pas, je suis agi« (*Esprit*, svibanj 1967, str. 772).

<sup>24</sup> D. Stollberg, *Seelsorge durch die Gruppe*. II. izd. Göttingen, 1972. — Ž. Bezić, *Fenomen grupa* (Cus 4, g. 1975) i *Grupe u Crkvi* (Cus 1, g. 1976). — G. Brandel, *Das Gruppengespräch als Lernweg*. Herder, Freiburg, 1975. — J. Bohak, *Metode dela v skupinah*. Škofij. Ordinarijat, Maribor, 1977. — W. Erl, *Gruppenpädagogik in der Praxis*. VIII. izd. Tübingen, 1974.

Prije svega *futuristički pristup* odgoju. Do sada se je odgoj bavio pretežno predavanjem starih i prokušanih vrednota novom naraštaju. Odsada se on okreće više budućnosti, neistraženim mogućnostima i usvajanju sasvim novih životnih vrijednosti. Povijest je prestala biti učiteljica života, važnije su futurologija i prognostika. Stare istrošene metode hoće da zamijeni nova projekt-metoda. Biogenetička otkrića omogućuju nam gospodstvo nad duševnim i tjelesnim potencijalom ljudi i olakočuje stvaranje čovjeka budućnosti, »supermana«. Kiborg (kibernetički organizam) nije više samo utopija.<sup>25</sup> On će dovesti do raspada obitelji, nestanka očinstva i materinstva i prestanka svakog odgoja (pesimisti), ili će biti početak nove, sretne ere (optimisti).

Takav nas »šok budućnosti« može prisiliti da se nanovo vratimo starome naturalizmu (neonaturalizam). Oni koji se prepuštaju utopijama neograničenog napretka zastupaju pedagoški progresizam. Stvaranje novoga čovjeka se može izvršiti i pravilnim korištenjem dosadašnjih vrijednosti, misle rekonstrukcionalisti. Dinamička pedagogija naprotiv ne zna ni za kakve ustaljene vrednote, ona je stalno u galopu i promjeni. Posve je naravno da oni pedagozi koji se u toj šumi teorija ne mogu opredijeliti ni za jednu, najradije biraju ili kombiniraju svoje vlastite sinteze (eklekticizam). Zloupotreba prirode i okoliša osvetit će nam se onemogućavanjem života na ovoj planeti, stoga se treba pozabaviti ekološkim odgojem mladeži i ljudi uopće.<sup>26</sup>

\* \* \*

Kako vidimo, na odgojnom poprištu je vrlo živo. Preispituju se stare i trajno niču nove ideje. Lome se koplja iz svih smjerova i u svim pravcima. Suvremena pedagogija je vjerni odraz našeg vremena, dijete svoga stoljeća. Pluralizam mišljenja i metoda vlada i u njoj. Poput ostalih kulturnih domena, i pedagogija se nalazi u krizi i previranju.<sup>27</sup>

Borba za čovjeka — novoga, boljega, plemenitijega i moćnijega — karakterizira većinu suvremenih pedagoških nastojanja. Postoje i usko-grudni odgojni trendovi koji, doduše, tvrde da se i oni bore za čovjeka, ali svoga »novog« čovjeka, ukalupljena na svoju ideološku sliku. Ono što nam obećavaju često je više rob, roba ili robot, negoli čovjek.

Mi nismo mogli ulaziti u kritiku ili vrednovanje svih nabrojanih odgojnih gibanja (jer to bi zahtijevalo novu i opširniju studiju), samo smo ukazali na tipična strujanja među pedagozima XX. stoljeća. A ona su zaista vrlo zanimljiva. I poučna.

<sup>25</sup> A. Toffler, *Šok budućnosti*. Keršovani, Rijeka, 1975, str. 168.

<sup>26</sup> J. A. Swan, *Environmental Education*. Wiley, Chichester, 1974. — D. L. Hardesty, *Ecological Anthropology*. Wiley, Chichester, 1977.

<sup>27</sup> Ph. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*. PUF, Paris, 1968. — J. I. Goodlad, *The dynamics of educational change*. McGraw, N. York, 1976.