

# Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja

Marko Pranjić

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

Odjel za edukacijske znanosti i nastavničku naobrazbu

## Sažetak

Odgoj kao središnja tema odgojnih znanosti ne prestaje zaokupljati mnoge pedagoge iz različitih kulturnih okruženja. Pokušava ga se sagledavati s mnogo strana kako bi se doprlo do njegove biti, maksimalno ga istražilo i unaprijedilo. Tomu želi pridonijeti i ovaj prilog u kojem se najprije razmatra antipedagogija kroz njezina bitna određenja, a zatim predstavljaju i kritički analiziraju tri suvremena pristupa odgoju: pedagoški optimizam, pedagoški pesimizam, pedagoški interakcionizam/realizam, ali se govori i o individualnoj odgovornosti odgajnika te o nekim važnim odgojnim agensima. Na pedagoški optimizam i pedagoški pesimizam gleda se kao na dvije ekstremne pozicije koje je teško znanstveno braniti pa stoga vjerojatno imaju manje svijetlu budućnost, dok se pedagoški interakcionizam/realizam vidi kao realnije shvaćanje odgoja koje sadržava elemente realnoga pedagoškog optimizma i kritičkoga pedagoškog pesimizma sa znatno većim brojem pristaša istraživanja odgojne djelatnosti, pa stoga i sa sigurnijom budućnošću. Pritom se ni u kojem slučaju ne želi ispustiti iz vida središnje obilježje odgajnika kao subjekta odgoja, naime, njegovu slobodu, koja bez obzira na kvalitetu odgojne ponude može dovesti u pitanje odgojni proces pa samim tim i učinak odgojnoga nastojanja. U svemu tome nije se željelo zaobići odgojne agense, njihovu međusobnu interakciju i komunikaciju te neke druge važne odgojne teme koje zaokupljaju istraživačku kreativnost suvremenih promicatelja odgojnih znanosti.

**Ključne riječi:** antipedagogija, pedagoški optimizam, pedagoški pesimizam, pedagoški interakcionizam/realizam, pedagoški agensi.

## Antipedagogija

Na obzorju pedagoških promišljanja posljednje četvrtine 20. stoljeća pojavila se Literatura koja je dovela u pitanje sve što je dotadašnji pedagoški genij stvorio, i na području ideja i prakse. Počelo se žestoko prozivati odgoj kao praksu, a zatim i njegovu teoriju, samu pedagogiju, preispitujući sve prethodne zasade s tog područja. Govorilo se da djeca i mladi ne samo da nemaju koristi od odgoja nego da se njima u odgoju šteti i manipulira, bez obzira na koju se i kakvu vrstu odgoja pritom mislilo. Novi trend prozvan je neuobičajeno - „antipedagogija”. Začetnik mu je bio Ekkehard von Braunmühl (1975), a slijedili su ga Christiane Rochefort, Heinrich Kupffer, Helmut Ostermeyer, Katharina Rutschky, Hubertus von Schoenebeck, Wolfgang Hinte i Bogusław Śliwowski. Uzletu antipedagogije svakako su koristile ideje onoga što je prethodilo ili se, pak, događalo

istodobno. Primjerice, pitanje tzv. prirodnog odgoja, koje se pripisuje Jean-Jacquesu Rousseauu (Rousseau, 1971, 72), u smislu da je čovjek po naravi dobar, ali da su civilizacijski utjecaji odgovorni za krivi odgoj. On je, naime, bio nesklon tomu da odgajatelj u odgajanicima najprije vide ljubomoru, zavist, škrtost, kukavičluk, bolesno nadmetanje, gramzivost i taštinu, a onda se koriste odgojem kako bi to spriječili, umanjili ili otklonili. Sve ove negativnosti više su, smatra Rousseau, rezultat okruženja i njegovih utjecaja na odgajnike, a manje nešto što bi trebalo pripisati ljudskoj naravi.

### Pripremanje terena za antipedagogiju

Nije Rousseau bio jedini koji je možda i nehotice pridonio nečemu što će se jako zaoštriti u posljednjim desetljećima prošloga stoljeća. Obol su tomu dali

i pobornici antiautoritarnog odgoja (Erlinghagen, 1971, Kron, 1973). Oni su inzistirali na pravu, slobodi i autonomiji djeteta kako bi se odgoj odmaknulo od prisile, premoći i samovolje odgajatelja koji zacijelo stoje na putu zdravog razvoja odgajaničke osobnosti. Ciljevi antiautoritarnog odgoja su vrlo šaroliki, a kreću se u od samostojnosti, neovisnosti, samoodgovornosti, kreativnosti pa sve do političkog otpora kao izraza neslaganja s različitim političkim teorijama, od socijalističko-makrastičkih do liberalnih. Ništa manje nastajanju antipedagogije nisu pridonijeli antipsihijatrija i pokret za prava djeteta. Kod antipsihijatrije nije bila riječ o pukim psihijatrijskim problemima, nego i o političkim, odnosno socijalnim akcijama čiji je zajednički cilj bio otkloniti neka pojave i prakse na području psihijatrije koje su imale velik društveni utjecaj (Crossley, 1998: 877). Primjerice, problematičan odnos liječnika prema pacijentu pa i same klasifikacije psihičkih bolesti, odnosno način rada u psihijatrijskim ustanovama. Pokret za prava djeteta naglo se zahuktao nakon Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989), koju su potpisale manje-više sve države, a u kojoj se navode različita prava djece i mladi te obveze vlasti koje iz toga proizlaze. Tako nediskriminiranje djece; primarna briga za njih u zakonodavstvu, upravi, javnim i privatnim ustanovama; pravo na život, razvoj i obrazovanje te, na kraju, za mnoge vjerojatno i iznenađujuće, poštovanje dječjeg mišljenja. Ništa manje uzletu antipedagogije nisu pridonijeli teoretičari anarhizma William Godwin, Pierre-Joseph Proudhon i Erich Mühsam, koji su inzistirali na odgoju lišenom bilo kakve prisile (Dalhoff, 2011, 55s). Kad se tomu pridoda „crna pedagogija” (Rutschky, 1977), kao skupni pojam za represivne metode koje su se služile silom i zastrašivanjem instalirajući u svijesti odgajanička neupitan društveni „nad-ja” kao obrambeni mehanizam koji će poslije poslužiti okamenjivanju i sterilizaciji onog kreativnog u njemu, a sa svrhom perpetuiranja zatečenoga društvenog stanja, onda je priprema terena za antipedagogiju bila više nego široko postavljena. Naime, „crna pedagogija” je instalirala racionalizaciju sadizma i potiskivanja osjećaja i kod odgajatelja i kod odgajanička.

Pritom se služila pounutrašnjivanjem smrtonosnog straha, izazivanjem boli, zahtijevanjem besprijekorne poslušnosti, tabuiziranjem tijela, negiranjem osnovnih ljudskih potreba te nadasve bezrazložnim drilom kad su u pitanju red i poredak.

Nije li mogla biti bolja i sveobuhvatnija predigra za ono što će odrediti novi, provokativni trend? Te i takve ideje, ti i takvi ljudi (doduše ponajmanje pedagozi!)<sup>1</sup>, dali su dovoljno materijala za krajnje kritičko promišljanje odgoja, odgajanička, pedagogije. Novi trend nije se smatrao samo promicateljem sadržaja svojih prethodnika, nego i nasljednikom pristupa, odnosno radikaliziranja tretiranih problema čije obzore nije bilo moguće odmah odrediti. Stoga, a prema Braunmühlu, odgoj i pedagogija ne samo da su postali suvišni (Braunmühl, 1975, 196), nego su bili neprijateljski nastrojeni prema djeci, ljudima i životu, štoviše, oni su kao takvi zločinačka djelatnost (Braunmühl, 1975, 71). Odgajaničke se ne doživljava kao subjekte čiju se jedinstvenost mora čuvati i promicati, nego kao puki konstruktivni materijal za preživljavanje društva koji se onda ucjepljuje, socijalizira (Braunmühl, 1975, 65) kako bi postojeće nastavilo živjeti i u budućnosti. Drugim riječima, odgoj je otuđenje (Braunmühl, 1975, 9, 70), prezir upućen čovjeku (Braunmühl, 1975, 115), porobljavanje (Braunmühl, 1975, 70), neizmjerena nepravda koja se čini odgajanicima (Braunmühl, 1975, 10). Ako je to odgoj, onda sve zapovijedi i sve zabrane, svako ograničenje i primisao bilo kakve frustracije moraju pod hitno biti odbačeni (Braunmühl, 1975, 130, 212).

### Glavne odrednice antipedagogije

Tako je antipedagogija dovela u pitanje nešto što se u pedagogiji udomaćilo kao gotovo samo po sebi razumljivo, bez potrebe za dodatnim, a kamoli radikalnim propitivanjem i argumentiranjem. Recimo to da je čovjek *homo educandus* – biće koje je potrebno i moguće odgajati, da su neupitne njegove specifične prirodne moći poput razuma i volje, pri čemu razum ima vodeću funkciju. Nadalje, vjerojatno zato što se prema mišljenju sljedbenika novog pokreta (i zato bi se mogla naći poprilično široka argumentacija u pedagoškoj literaturi!) na tome premalo inzistiralo, anti-

<sup>1</sup> Braunmühl je publicist, Crossley i Rutschky sociolozi, Godwin filozof, Pierre-Joseph Proudhon ekonomist, a Erich Mühsam pisac i anarhist.

pedagozi počinju naglašavati ulogu *osjećaja, intuicije* i drugih malo manje pouzdanih pa zbog toga i manje poznatih i izučavanih čovjekovih moći, kao izvora ništa manje vrijedna uporišta kad je u pitanju shvaćanje i doživljavanje svijeta, ali i pri samom odlučivanju kao specifičnom ljudskom činu, što ima veliku pedagošku težinu. Iz toga je počelo proizlaziti, za razliku od prethodnih nedvojbenih uvjerenja, da ljudska odgovornost zasnovana na slobodi djelovanja nije uvjetovana čovjekovim razumom i slobodom odlučivanja, nego je slobodno djelovanje posljedica, odnosno rezultat usklađenosti djelovanja i *osjećaja* koji kod djeteta postoji od početka. Stoga, budući da su u ovom odgojnom konceptu *osjećaji* središnji, ključni, bazični, više treba na njima raditi i na njih se oslanjati, više ih treba manifestirati, eksternalizirati, odnosno otvoriti prostor za njihovo pojavljivanje, a manje, bolje rečeno nikako, i dalje ustrajavati na njihovu budnom oblikovanju, te formirati nešto što je već zadano i dovoljno profilirano da bude funkcionalno. U tom viđenju čovjeka, pa ako se hoće i odgajnika, suprotno od onoga što je mislila većina pedagoga, osjećaji su, dakle, najvažniji djelatni čimbenici koje se ne smije doživljavati sekundarnima nasuprot ljudskih duhovnih moći, poglavito razuma i volje, kojima je uglavnom zaokupljena pedagoška misao kako bi ih dodatno poticala i oblikovala u svrhu funkcioniranja čovjeka kao jedinstvena bića. Rezultat takvog gledanja na dozrijevanje osobe jest negiranje potrebe bilo kakvog roditeljskog odgojnog utjecaja na vlastito potomstvo, a slijedom toga i odbacivanje roditeljske odgovornosti za ponašanje djece budući da ona jako dobro znaju što je dobro za njih kad već u sebi od rođenje nose determinacijski faktor pa onda, posljedično, moraju snositi i odgovornost za svoje čine. Kad je već tako, nema nikakva razloga da djeca ne uživaju ista ekonomska, politička i društvena prava kao i odrasli.

Ima li se sve rečeno u vidu, onda nije čudno što antipedagogija doživljava tradicionalni odgoj i sve postupke vezane za njega kao represiju kojoj ni u kojem slučaju nije stalo do dostojanstva, slobode i suverenosti odgajnika, pa otuda i čisto gubljenje vremena kad se inzistira na promjenama u odgajaniku

koje ne idu u prilog njegovoj osobnosti, a samim tim i izravna agresija na čuvanje, izražavanje te promicanje ljudske izvornosti i neponovljivosti. Krajnja namjera antipedagogije zapravo je potreba potpune autonomije, odnosno neovisnosti djeteta, odgajnika od roditelja; slamanja prirodne veze koju sa sobom nosi obitelj. Na taj način pitanje odgoja izmiče se iz roditeljske domene i gura na područje političkog djelovanja te se počinje gledati na odgajnika kao društvenu skupinu koja pati zbog diskriminacije, lišena osnovnih prava te istodobno izložena prisili i podjarmljivaju. Tomu su pridonijeli i novi trendovi o promišljanju škole. Kao posebno i privilegirano mjesto odgoja i obrazovanja prema standardnom gledanju na nju, ona sada biva tretirana kao instituciju koja učenicima nameće ideologiju kako bi se osigurala budućnost dominantne kulture. Posljedica svega toga nije moglo biti ništa drugo nego priziv dokidanja te prakse, odnosno deskolarizacije (Illich, 1971), tj. abolicije škole kao potrebne i dobrodošle ustanove<sup>2</sup>, što novi trend ne bi samo pozdravio, nego i objeručke prihvatio. Antipedagogija, sebi dosljedna, konstantno se poziva na načelo nemiješanja, neinterferiranja u čovjekov rast i dozrijevanje, a sve skupa pokušava se izraziti terminima koji su se i drugdje udomačili kao sretno rješenje nečega što je uistinu stvaralo problem u pojedinim pedagoškim viđenjima, naime, „empatija” i „podrška” (*support*), ali ovdje u ekstremnom smislu kako bi se definitivno presudilo „odgojnom djelovanju” kao dobrodošlom i potrebnom svakom odgajniku, koje umjesto da mu pomaže, sputava ga i guši. Pritom se krivim okom počelo gledati i na odgojne ciljeve, ideale i uzore, bilo kakav odgojni autoritet, kako bi dijete moglo odrastati bez ikakvih smetnji i zapreka. Samim time antipedagogija je počela dovoditi u pitanje, zapravo negirati bilo kakvu mogućnost specificiranja objektivnih mjerila ljudskoga ponašanja i kloniti se vrednovanja ljudskih čina kroz prizmu dobra, odnosno zla. Na taj način ona odgoju uistinu počinje osporavati etičku dimenziju, negirati sposobnost definiranja normi ponašanja, a pedagogiju kao odgojnu teoriju svoditi tek na puklo opisivane pojavnosti.

<sup>2</sup> Školu bi prema ovom konceptu trebalo zamijeniti dječje učenje u svakodnevnom stambenom i životnom okruženju, bez potrebe da bi se tradicionalne škole i njihove planove kopiralo kod kuće. Pritom nema planirane nastave ni određena vremena tijekom dana kada bi se učilo. Obradivale bi se samo one teme za koje djeca pokazuju zanimanje. Pritom roditelji, odnosno osobe s kojima dijete živi, manje bi bili učitelji, a više podupiratelji i pratitelji odgojnoga procesa.

## Odnos prema antipedagogiji

Unatoč žestokoj antipedagogijskoj kritici, koja je zacijelo nalazila mjesta u propustima konvencionalnog odgoja, mora se priznati da ta erupcija neslaganja i nezadovoljstva nije bila i znanstveno, odnosno empirijski fundirana i adekvatno praćena. Tek je jedan njezin sljedbenik to pokušao načiniti (Schoenebeck, 1980), dok su se drugi pedagozi, vjerojatno potaknuti i samom antipedagogijom, više bavili tzv. permisivnim<sup>3</sup> odnosno zapuštajućim<sup>4</sup> odgojnim stilom koji se tek djelomično preklapa s prethodnim, u onom, naime, dijelu koji ostavlja prostor za minimalnu kontrolu. U novije vrijeme zabilježen je i pokušaj posredovanja između pedagogije i antipedagogije. Poveznicu je nastojao pronaći Wolfgang Hinte (1990) služeći se Rogersovom idejom nedirektivne terapije<sup>5</sup> koja je postala osnova stvaranja koncepta nedirektivne pedagogije, a Hinte ga je opisao ovim riječima: Nedirektivna pedagogija je „konstantno nastojanje da se učeniku prepusti odgovornost i (po mogućnosti) da što veća sloboda odlučivanja kako, gdje, s kim, što i s pomoću čega će on učiti” (Hinte, Lüttringhaus, Oelschläge, 2011, 50s).

Tako je, a vezano za antipedagogiju, crnu pedagogiju, permisivni i zapuštajući odgojni stil čiji su tvorc i sljedbenici očekivali znatno više, ostalo tek to da su pedagozi po struci prihvatili da je u odgoju i njegovoj refleksiji bilo propusta koje su, pak, antipedagozi izdignuli do neslućenih visina „predviđajući” i žarko želeći urušavanje cijelog odgojnog sustava, zapravo njegovo odbacivanje koje je trebalo ići od vrti-

ća pa do same škole. Na sreću to se ipak nije dogodilo i zbog toga što je na području odgoja i pedagogije bilo ljudi koji su davno detektirali probleme na koje su antipedagozi militantno upućivali, ali ih pedagozi nisu tako dramatično doživljavali i njima unaokolo mahali, no to ne znači da se nisu njima bavili<sup>6</sup> davno prije antipedagoga. Možda je ipak propust pedagoga bio to što nisu svoja razmišljanja i odgojne koncepte dovoljno popularizirali te pokazali da su se pojedini antipedagoškim prigovorima već davno i sustavno bavili, i još se njima bave. Kako se i iz čega može iščitati to što su stvarali pedagozi te što nude kao rješenje za te i slične odgojne i pedagoške probleme prije, za vrijeme i poslije antipedagogije?

## Suvremeni koncepti promišljanja odgoja

Danas se uglavnom odgoj ne shvaća samo kao običaj, navika, po sebi razumljiva djelatnost roditelja ili onih kojih ih zastupaju, nešto što se uči i stječe samo na temelju iskustva, u vlastitom domu kao tradicijsko blago koje se prenosi s koljena na koljeno<sup>7</sup>. On jest to, ali je ponajprije postao predmet znanstvenog istraživanja, štoviše, glavno područje znanstvene preokupacije mnogih znanosti koje su po njemu i zbog njega dobile naziv „odgojne” kao najnoviji izdanak zauzimanja za odgoj. Kako se, dakle, ta znanost ili te znanosti odnose prema odgoju? Kako gledaju na njega? Prije nekoliko stoljeća počela se pedagogija u sklopu filozofskog studija profilirati kao zasebna znanost koja će se ponajprije posvećivati istraživanju i promicanju odgoj-

<sup>3</sup> Kod ovog odgojnog stila u prvom je planu bezuvjetno prihvaćanje odgajnika i spremnost da mu se bude maksimalno na usluzi dok se kontrolna dimenzija drži na najnižoj mogućoj mjeri. Pritom se odgajnikovo ponašanje maksimalno tolerira i prihvaća. Vrlo se rijetko primjenjuje strogi nadzor, a kažnjavanje gotovo nikada. U tom smislu ovaj je odgojni stil blaži oblik tzv. *laissez-faire* odgojnoga stila.

<sup>4</sup> Kad je ovaj stil u pitanju, odgajatelji se drže podalje bez želje za nadzorom i kontrolom. Za odgajnika uglavnom se zanimaju vrlo oskudno pa su i njihovo vrijeme i nastojanja skromni i distancirani. Ovaj odgojni stil poguban je za odgajnike jer kod njih može rezultirati smetnjama u ponašanju i velikim deficitima na pojedinim područjima, primjerice u samovrednovanju, shvaćanju samo-ga sebe, intelektualnom razvoju itd. Pritom su posebno izraženi nizak stupanj samokontrole i nedostatak nadzora nad vlastitom agresivnosti.

<sup>5</sup> aj je pojam u Rogersovoj teoriji doživio nekoliko transformacija. Najprije je bio „nedirektivna terapija”, potom „na klijenta usredotočena terapija”, a zatim „na osobu usredotočena terapija”. Već u svojoj knjizi *Client-Centered Therapy* (1951) Rogers je smatrao da se tu izložena načela mogu lako upotrebljavati u različitim kontekstima. Tako su i pedagozi posegnuli za tim i stvorili nedirektivnu pedagogiju.

<sup>6</sup> Dovoljno je ovdje spomenuti nekoliko imena, iza kojih ne stoji samo njihov individualni rad, nego cijele škole pa i pokreti. Npr. Maria Montessori, Célestin Freinet, Berthold Otto, Rudolf Steiner i da ne idemo dalje, premda bi popis mogao biti mnogo duži kad bi se malo dublje zagreblo ispod površine i pretreslo ne samo „svjetska” pedagoška imena, nego i lokalna.

<sup>7</sup> Za odgoj u Homerovo vrijeme moglo bi se to tako kazati, ili je barem u najvećem dijelu on na to nalikovao, o čemu svjedoče i neki zapisi iz našeg vremena.

ne prakse. U nekim sredinama taj pojam danas označava ne samo odgojnu teoriju, nego i odgojnu praksu. U posljednje vrijeme počinje se pojmovno odjeljivati odgojno djelovanje od njegova teorijskog promišljanja pa se ono zove odgoj ili pedagogija, a za drugi se pojam rabi termin odgojna znanost ili odgojne znanosti (Hobmair, 1993, 11-30). Zadnja nomenklatura nastala je pod utjecajem interdisciplinarnog pristupa „predmetu pedagoškog istraživanja” kao vrlo složenoj istraživačkoj stvarnosti. Budući da je ovdje riječ ponajprije o čovjeku, njegovu rastu i odrastanju sve do cjeloživotne angažiranosti, ni jedna od znanosti nije mogla kazati da je to samo i isključivo njezin „predmet”. Poznato je, čovjekom se bave mnoge znanosti: filozofija, pedagogija, sociologija, psihologija, komunikologija, antropologija, medicina, teologija, pravo itd. Zato ni jedna od njih, ako žele biti vjerodostojne, ne može monopolizirati taj istraživački „predmet”, odnosno moraju se otvoriti jedna drugoj, oslušivati jedna drugu kako bi i njihova otkrića bila što uvjerljivija i prihvatljivija.

Upravo zbog toga neki danas zaziru od pedagogije kao jedine koja bi promišljala cjelovit rast čovjeka, nego to radije prepuštaju mnogim različitim znanstvenim disciplinama koje imaju isto stjecište ili ishodište (Pranjić, 2001, 204-231), a zovu se odgojne znanosti. Danas ih je čak teško i pobrojiti ili grupirati<sup>8</sup>, što indicira nabujalost znanja i vještina ili možda, da bude mo i kritični, konfuznost ima li se u vidu preciznost. Unutar toga i bez želje za dodatnim ulaženjem u daljnje raslojavanje istraživanja odgoja, namjera nam je kazati nešto pobliže o njemu, odnosno kako ga shvaća suvremena odgojna znanost. Danas je vrlo rašireno mišljenje da je odgoj interpersonalno djelovanje koje pretpostavlja čovjekovu odgojivost (Greil 1999, 151-169) i ljudsku potrebu za odgojem (Adick, 1992, 151-169), a cilj mu je omogućiti odgajaniku prepoznavanje životnih izazova te adekvatno odgovaranje na njih, i s razine intelekta i s razine osjećaja i pragme<sup>9</sup>. Pod interpersonalnim djelovanjem podrazumijeva se međusobni konstruktivni odnos najmanje dvoje ljudi koji namjerno žele utjecati na obostrano ponašanje kako bi se ono promijenilo, bolje rečeno unaprijedilo.

Obično se pritom podrazumijeva da odgajatelj utječe na odgajanika. No suvremeno promišljanje odgoja govori i o tome kako odgajanik utječe na odgajatelja u smislu odabiranja odgojnih ciljeva, postupaka, pomagala itd. Zbog toga se i inzistira na interpersonalnom djelovanju kao dvosmjernoj komunikaciji i usvajanja stavova. Za razliku od profesionalne formacije koja učeniku omogućuje stručna znanja i vještine, odgoj je više usmjeren prema detektiranju vrijednosti te zauzimanju stavova i djelovanju iz njih. Pritom čovjek treba pokazivati zrelost i društvenu prihvatljivost.

Općenito govoreći, danas postoje tri načina sagledavanja odgojne djelatnosti - *pedagoški optimizam* (Aschenbach, 1986), *pedagoški pesimizam* (März, 1993) i *pedagoški interakcionizam* ili *pedagoški realizam* (Herzog, 2002). Svaki od njih na specifičan način gleda na odgajanje. Prema prvome, ono je sve moćno, bez granica, bez rizika neuspjeha. Drugi, pomalo pod utjecajem antipedagogije ili bolje rečeno nekih razmišljanja preuzetih iz pojednostavnjenog shvaćanja genetike te urođenih ljudskih svojstava i naslijeđa, ne daje nikakvu važnost odgoju smatrajući da je unaprijed sve zapisano i zadano. Treći pokušava naći sredinu između tih dvaju ekstremnih stajališta. Pokušat ćemo reći nešto više o svakoj od tih pozicija, bez pretenzije da to bude do kraja iscrpno i rizika da će sve biti besprijekorno interpretirano.

### Pedagoški optimizam

U razvoju čovjekova promišljanja o sebi postojala su povijesna razdoblja kada je njegovao neograničenu nadu u vlastitu djelatnost, pa tako i u onu pedagošku koju je argumentirao dvama načelima. S jedne strane čovjek je odgojiv, a s druge, upravo zato što je takav, njemu je ne samo potreban nego i nužan odgoj (Adick, 1992) kako bi mogao funkcionirati kao pripadnik ljudske vrste. Pedagozi se u ovome nadovezuju na istraživanje prirodoslovaca (Gehlen, 1962), konkretno biologa, koji su uspoređujući čovjeka s ostalim živim bićima došli do zaključka da on u tom društvu ne bi mogao živjeti bez ozbiljnog rizika za vlastitu vrstu kad ne bi iskorištavao svoje prednosti. Rizik se zasniva na čovjekovim nedostacima, poput nedovoljne

<sup>8</sup> Npr. pedagogija je kao znanost druga po broju disciplina na njemačkim sveučilištima. Riječ je o četrdesetak disciplina koje se svrstavaju u pojedina pedagoška područja.

<sup>9</sup> Već je Janos Komensky inzistirao na tim trima razinama s ciljem povezivanja glave, srca i ruku, što su nakon njega nastavili mnogi pedagozi i didaktičari.

razvijenosti instinkta, manjkave biološke opremljenosti i preranog dolaska na svijet, pri čemu pedagozi dijele mišljenje s psiholozima behaviorističke orijentacije pa se i u pedagoškoj literaturi često navode primjeri neljudskog ponašanja ljudi ako su na početku svojega razvoja bili lišeni odnosa sa sebi sličnima<sup>10</sup>. Da čovjek, unatoč biološkim nedostacima, nije potpuno beznadan u tom okruženju, jamče mu neka njegova svojstva<sup>11</sup> koja mu omogućuju ne samo uspješno nošenje s uočenim biološkim nedostacima i prijetnjom iz okruženja, nego i dosta ugodan te bezbrižan život. Ispitivanjima čovjekove prednosti pred ostalim živim bićima posebno su se posvetile humanističke i društvene znanosti, među koje spada i pedagogija, pa pedagozi u tom smislu vrlo rado osluškuju humanistička razmišljanja o čovjeku i kolege s područja društvenih znanosti, kojima i sami pripadaju, i s kojima dobro surađuju, kao uostalom i s onima s područja prirodnih znanosti. Tako ponovno dolazimo do načela koje smo već evidentirali - da je čovjek „kao predmet istraživanja” vrlo slojevit i ozbiljno bavljenje njime neće se iscrpiti samo kroz poznavanje vlastite znanosti pa i područja njezinih disciplina, bilo ono ne znam koliko opširno i razrađeno.

Humanisti ističu da su čovjekova spasonosna obilježja duh i um, koji su osnove njegove svijesti, razuma, memorije, govora, moći prosuđivanja i re-

fleksije, što, kao što smo vidjeli, antipedagogija dovodi u pitanje. Ipak, i unatoč tomu te kvalitete čovjeku omogućuju da formulira misli, pronađe smisao, oblikuje i preoblikuje svijet, sagledava vrijeme kroz prizmu prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, misao-no uprisutnjuje budućnost i ravna se prema ciljevima koje je sam odabrao. Pritom se poseban naglasak stavlja na kulturu, kao jamac čovjekova življenja u vrlo izazovnom okruženju, i to u smislu da je kultura ljudski proizvod, ali i da je čovjek svojevrstan proizvod kulture. Uz to pedagozi jako drže do nekih otkrića pojedinih društvenih znanosti, primjerice psihologije i sociologije, smatrajući da čovjek uistinu može zakržljati ako nema konstantan poticaj i potporu iz okoline. Zbog čega? Zato što je čovjek po prirodi društveno biće koje je od početka usmjereno na sebi slične, na međuljudsku komunikaciju koja mu omogućuje živjeti i djelovati kao ljudsko biće?

Kakve veze sve što je do sada rečeno ima s pedagoškim optimizmom? Nisu li to sve najnormalniji oblici komuniciranja unutar odgojnoga procesa? Ako je ovo pedagoški optimizam, što je onda pedagoški realizam? Pedagoški optimizam je do kraja zaostren stav, uvjerenje da ljudsko planiranje, predviđanje, poduzimanje i organiziranje nužno mora dovesti do predviđiva rezultata. Slično razmišljaju Ukrajinac Anton Makarenko<sup>12</sup> i John Watson<sup>13</sup>. Prvi će kazati:

<sup>10</sup> Poznat je primjer dviju djevojčica - Amale i Kamale, o kojima govori Bruno Bettelheim. „Indijski misionar J. A. L. Singh 1920. godine pronašao je u džungli dvije napola divlje djevojčice. Oslobodio ih je iz vučje jazbine i dao ih u sirotište u Midnapore, kako bi ih ondje odgajali i socijalizirali. O prethodnom životu tih djevojčica nije se znalo ništa precizno. Vjerojatno su u najranijem djetinjstvu bile odbačene ili su se jednostavno izgubile. Mlađa djevojčica Amala umrla je godinu dana nakon dolaska u sirotište, a druga Kamali preminula je nakon devet godina provedenih ondje. Umrla je u dobi od 17 godina. U trenutku njihova oslobađanja iz džungle obje su se ponašale poput vuka. Hodale su četveronoške i trčale tako brzo da ih je bilo gotovo nemoguće dostići. No nisu mogle uspravno stajati ni hodati na dvije noge. Najradije su jele sirovo meso, a vodu su pile uvlačeći je jezikom. Zazirale su od ljudi i bojale su ih se. Rado su se igrale s psima koji su se nalazili u blizini sirotišta. Na koljenima, laktima i šakama koža im je bila jako zadebljana, a na ostalim dijelovima tijela relativno meka. Branile su se ugrizima i grebanjem. Njihov „govor” sastojao se od režanja i zavijanja. Unatoč upornom inzistiranju, kod Kamale se teško razvijalo specifično ljudsko ponašanje. Tek nakon pet godina uspjela se ispraviti i hodati na dvije noge, ali dosta nesigurno i sporo. Tako uopće nije mogla trčati. Njezin jezični fundus sastojao se od nekoliko samoglasnika kojima je označavala osobe i stvari, odnosno izražavala želje. Uspjela je naučiti samo pedesetak riječi. Kad je umrla njezin duševni razvoj bio je na razini hendikepirana djeteta.” (Bettelheim, Bruno, *Feral Children and Autistic Children*. U: *The American Journal of Sociology*, 64 (1959) 5, 91.)

<sup>11</sup> Pritom se obično navode uspravan hod, govor, mišljenje, plansko djelovanje, gospodarenje okolinom te sposobnost učenja i usvajanja novih spoznaja i vještina.

<sup>12</sup> Anton Semjonovič Makarenko (1888.-1939.) bio je pedagog u vrijeme Sovjetskog Saveza, a najviše je radio kao odgajatelj po raznim odgojnim domovima. Njegove knjige i članci govore upravo o tom radu. Razvio je svojevrstan oblik kolektivnog odgoja s ciljem svestrano razvijene osobnosti. Svoje teorijske postavke crpio je iz djela Jean-Jacquesa Rousseaua i Johanna Heinricha Pestalozzija.

<sup>13</sup> Watson B. John (1878.-1958.) utemeljite je biheviorističke škole. Njegovom je zaslugom Pavlovljevo načelo tzv. klasičnog kondicioniranja sa životinja preneseno na čovjeka. U svom djelu *Psychological Care of Infant and Child* pokazao je svu neumoljivost svojega pedagoškog postupka. Naime, inzistirao je na odvajanju djeteta od majke i prije njegove sedme godine.

„Moć odgoja /.../ je neizmjerena. Ne možemo si još ni zamisliti kako bi mogla biti silovita ako se bude dalje razvijala” (Hobmair, 1993, 54). Istu ideju još više radikalizira Watson kad kaže: „Dajte mi dvanaestero zdrave djece i moj vlastiti, poseban svijet u kojem ću ih odgajati. Jamčim vam da ću naslijepo odabrati jednoga od njih i odgojiti ga za određeno zvanje: liječnika, odvjetnika, umjetnika, trgovca, prosjaka pa i kradljivaca, bez obzira na njegove talente, sklonosti, sposobnosti, svojstva, zvanje ili rasu njegovih predaka” (Watson, 1930, 82). Ove tvrdnje nemaju mnogo veze s onim što je bilo rečeno i napisano prije toga, a što bi spadalo u područje „normalnog” promišljanja o odgoju. Makarenko, a posebno Watson ljudskom učenju, čovjekovoj odgovornosti pripisuju svemoć, kao da ne postoji sadržaj ili vještina pa i vrlina koju čovjek ne bi mogao naučiti pod uvjetom da odgojni postupak bude pravilno strukturiran i rigorozno provođen. Što se ovdje podrazumijeva pod odgojnim postupkom? To su sve one danosti koje općenito omogućuju funkcioniranje odgojne djelatnosti. Dijelimo ih na endogene i egzogene. Endogene se odnose na prirođena svojstva, i o njima ćemo govoriti u idućem poglavlju, dok egzogene ponajprije imaju u vidu danosti koje proistječu iz okruženja, tzv. sociokulturne faktore, a možemo ih podijeliti na prirodne, ekonomske, kulturne i socijalne. *Prirodni* moraju voditi računa o prehrani, klimi te krajobrazu u kojemu živi odgajnik, koji zasigurno utječu na njegov razvoj. Pod *ekonomskim* faktorima podrazumijeva se materijalno stanje roditelja odgajnika, selo ili gradska četvrt u kojem živi, prostor u kojem stanuje, ali i njegova opremljenost. U egzogeno područje spadaju i *kulturni* faktori kao što su jezik, vrijednosti, predodžbe, politička, svjetonazorska i vjerska uvjerenja, običaji, ćudoređe, masovni mediji, trendovi, knjige i sl. Pod *socijalnim* faktorima podrazumijevamo društveni stalež, odnose u obitelji te među braćom i sestrama, kao i oblik naselja - selo ili grad. Zagovornici pedagoškog optimizma smatraju – ako faktori odgojnog okruženja budu besprijekorni, odgoj ni u kojem slučaju ne može podbaciti. Da su egzogeni faktori u odgoju važni, nitko ne dvojiti, ali oni nisu jamac da će odgoj uspjeti. Postoje još neki elementi koje treba imati u vidu ako želimo da odgoj bude uspješan. To je svakako pitanje

čovjekovih svojstava i naslijeđa, koje su neki toliko istaknuli da su doveli u pitanje smislenost odgoja.

### Pedagoški pesimizam

Za teoretičare naslijeđa odgoj zapravo nema nikakvog smisla (Aschenbach, 1986, 1-8). Tko će biti kakav čovjek isključivo ovisi o njegovim *svojstvima* i *naslijeđu*, o onome što je dala i zadala priroda, čime osoba raspolaže pri rođenju, pa daljnji rad na njegovoj osobnosti, nekakvo odgajanje nema zapravo smisla. U takvom okruženju prevladava uvjerenje da će čak i stoljetnu demokraciju istisnuti vladavina gena. Drugim riječima, postavlja se općenito pitanje ljudske odgovornosti (Gönnheimer, 2002, 5-11). Što je zapravo, a kad je riječ o čovjeku, istina: odgovornost ili sudbina? Je li za neke sreća ostvariva, a za druge neizbježan peh? Unutar toga postavlja se, primjerice, i pitanje inzistiranja na prevenciji od ovisnosti kad u nekima od rođenja neupitno spava ovisnik te samo čeka priliku da se razbudi i pokaže svu svoju silinu. Shvati li se ovo ozbiljno, ne čini li se onda smiješnim odgojni model koji govori o *jednakim šansama* za svakoga kad o jednakosti nema i ne može biti govora (Dudek, 1999, 53). Ako o svemu odlučuju geni, onda je ljudska sloboda puka fikcija. Ako je, pak, to istina, čemu onda toliko inzistiranje na resocijalizaciji kažnjenika i najgorih prijestupnika kad je njima ionako u genima upisan recidiv? Još gore: čemu psihologija, terapija, pedagogija, vjera, bilo što drugo kad je već sve unaprijed zapisano, zabilježeno, uglavljeno, utanačeno, određeno, predodređeno ljudsko ponašanje? Ako geni imaju takvu snagu i silinu, bespredmetno je onda svako ljudsko nastojanje, pa i ono pedagoško!

Ovakva razmišljanja i tvrdnje nisu potpuno bez temelja. Imaju određeno uporište u samoj ljudskoj prirodi pa su ih iskoristili sljedbenici pedagoškog pesimizma kako bi upozorili na besmislenost pedagoškog nastojanja (März, 1993, 11-14). Što oni pritom podrazumijevaju pod svojstvima, a što pod naslijeđem? Svojstva su čovjekova genska obilježja koja se stječu nakon samog čina oplodnje. Naslijeđe su, pak, pojedine specifičnosti koje se prenose na potomstvo putem nasljedne zakonitosti od roditelja i rodbine. I jedno i drugo toliko je determinantno da sve izvan toga, a što se odnosi na čovjekovo odrastanje, postaje upitno i vrlo problematično. Prema ovom konceptu, temeljni kostur ljudske osobnosti fiksiran je pri porođaju, a njegov

genski razvoj unaprijed programiran. Nasljedna svojstva određuju kako će se čovjek tijekom života razvijati. Dozrijevanje je isključivo podređeno zacrtanom planu nastajanja pa ono što će osoba biti u konačnici unaprijed je fiksirano. Ako je to sve tako, onda se o odgoju i ne može drukčije promišljati nego pesimistički (Dudek, 1999, 81-84). Ne bismo ostavili dojam dostatne informiranosti kad u ovom slučaju ne bismo naveli i mišljenje vrsnog poznavatelja shvaćanja pesimizma i optimizma u odgoju (Hondrich, 2001, 163) koji je istražujući ono što se događa u genetici ustvrdio da su se neke stvari preko noći izmijenile: „Pretpostavke su stavljene izvan snage. /.../ Mi više nismo zatočenici svojih gena! Geni su promjenjivi – i lakše nego kulture”. Slične tvrdnje dale su odahnuti i pedagozima. Ipak nije sve tako beznadno kako bi moglo izgledati ili suviše kako bi se to moglo nekom činiti, barem kad je riječ o pedagoškim nastojanjima.

Kada ne bismo imali u vidu i ovu zadnju i najnoviju tvrdnju te pokušali sintetizirati dva prethodna stava o odgoju ljudske osobnosti, onda bi trebalo kazati da pedagoški optimizam vjeruje u neograničenu moć odgoja, a u promišljanju kreće od nekih vrlo specifičnih uvjerenja pojedinih teoretičara odgoja ili samih odgajatelja koji na osnovi vlastitih iskustava ili poprilično jednostranih refleksija, vjerojatno utemeljenih na političkim i svjetonazorskim opredjeljenjima, a manje znanstvenoj argumentaciji, dolaze do zaključka kako je odgoj svemoćan osigura li mu se kvalitetno sociokulturno okruženje. Na drugoj strani stoje pedagoški pesimisti koji odgoju ne pridaju nikakvu težinu, smatrajući da je on nepotrebna djelatnost, svojevršno gubljenje vremena jer se ionako zadano, prirodno, naslijeđeno ne može mijenjati niti se na njega može posebno ili dodatno utjecati. Možda je ovo nekada i bilo tako. No navedeno Hondrichovo mišljenje ozbiljno je uzdrimalo tako radikalnu poziciju i osiguralo novu nadu pedagoškim nastojanjima. Drugim riječima, ljudi se zbog svojih negativnih genskih svojstava ne trebaju smatrati izgubljenima. Naprotiv!

## Pedagoški realizam

Kao u životu, i na području odgoja, ima li se u vidu krajnje suprotstavljene stavove, istina je negdje na sredini. Ni jednu od opisanih ekstremnih pozicija, naimе, ne bi se moglo znanstveno utemeljiti i besprije-kornim metodičkim postupkom dokazati. Na njihovu neodrživost već je upozorio Hondrich. Uz to, istraživanja i vrlo sličnih uzoraka, konkretno blizanaca, pokazuju da profil ljudske osobnosti umnogome ovisi i o genskim i o sociokulturnim faktorima (Zimmer, 1989, 16). Prije svega, dokazati bilo koje od prethodnih dvaju stajališta značilo bi da u startnoj poziciji treba imati identične uzorke. No kad je riječ o ljudima, to je zapravo nemoguće, makar oni bili i jednojajčani blizanci. Ni njih nije moguće staviti pod zvono te ih promatrati i istraživati bez sociokulturnih utjecaja. To bi bilo neljudski, ali i neizvedivo budući da se čovjek već od rođenja nalazi u okruženju. Čak je i tijekom trudnoće izložen različitim utjecajima iz okoline od kojih ga je zapravo nemoguće izolirati (Haworth, Dale, Plomin, 2008, 1003-1025). Čovjek ni u kojem slučaju nije samo puka materija bez individualnosti i slobode djelovanja. U prilog tezi ljudske bezličnosti zacijelo je išlo i uvjerenje o novorođenčetu kao „neispisanoj ploči” - *tabula rasa*<sup>14</sup>, kao da ono, samo zato što nije u stanju verbalno komunicirati, što još nije steklo neka životna iskustva i nema nešto što bi razlikovalo jedno od drugoga. Kao da su ljudske jedinice puke kopije jednog te istog originala. Ne samo teorija, nego i praksa pokazuju da to nije istina i da je takav stav znanstveno neutemeljen. Bolje rečeno, on je plod svjetonazorskih, odnosno političkih predrasuda. I prije nego što čovjek progovori i počne stjecati iskustva on je jedinstven, neponovljiv, originalan, kako u svojem genotipu tako i u svojem fenotipu (Hopfner, Leonhard, 1986, 25-30), pri čemu kod prvoga podrazumijevamo sveukupnost nasljednih informacija, a kod drugoga mislimo na čovjekove zamjetljive pojavne oblike. Nerealni pedagoški optimizam i pedagoški pesimizam idealni su za društveno-politič-

<sup>14</sup> Sadržaj ima duboku prošlost. Zapravo potječe od Platona (Theaitetos, Teetet, 191c), koji dušu uspoređuje s ispisanom pločom koja je presvučena voskom. U srednjem vijeku tu će misao preuzeti Albert Veliki, a u 17. stoljeću njome će se posebno baviti John Locke. Tu će usporedbu rabiti kao metaforu za ljudski razum u trenutku rođenja - „neispisani list”, koji će se tijekom života itekako popuniti. Locke je u svojem materijalističkom senzualizmu iskoristavao tu tezu protiv nauka „prirodnih ideja” (*ideae innatae*), pri čemu je posebno mislio na idealiste (Henry More i Ralph Cudworth), ali i na Herberta Cherburyja i Descartesa, odnosno na sve filozofe sljedbenike Platona i stoika. I sam Sigmund Freud koristit će se ovim pojmom u svojem djelu *Notiz über den Wunderblock* iz 1925. godine.



ke manipulacije i uvijek se pojavljuju kada društvo proživljava posebnu krizu identiteta. Tako u vrijeme povećane potrebe za podruštvljenjem čovjeka cvjeta pedagoški optimizam, a pedagoški pesimizam kada se pojedine društvene slojeve želi obezvrijediti, tlačiti, pokoriti. Ovaj posljednji može biti i dobar izgovor nekreativnim i nepoduzetnim pedagozima koji radije pristaju uz rezignaciju i usud, nego da mijenjaju vlastito neznanje, osobnu neučinkovitost i pedagošku nekvalificiranost. Najlakše je neuspjeh pripisati urođenoj nepopravljivosti odgajanika i tako oprati ruke od odgovornosti (Hopfner, Leonhard, 1986, 112-117).

Pedagoški realizam na genska svojstva i sociokulturno okruženje gleda kao na dva vrlo važna pola odgoja koja se ne smije držati odvojenima toliko da bi jedan drugoga isključivali. Sinkronizirano djelovanje jednoga i drugoga, međusobno doticanje, prožimanje i nadograđivanje dat će najbolju perspektivu odgoju te otkloniti neučinkovita prisvajanja i neuvjerljiva nadmetanja. Zato se sljedbenici ovoga modela nazivaju teoretičari interakcije (Nuß, 2002, 2-9), a njihov model odgajanja pedagoški realizam (März, 1993, 184-203). Govoriti o pedagoškom realizmu znači imati istodobno u vidu mogućnosti, ali i granice odgoja; zboriti o nečem o čemu odavno postoje vrlo različite pretpostavke, ali i o nečem za što nikada do kraja nisu iskristalizirani argumenti. Usporedimo li optimističke i pesimističke teze s vlastitim odgojnim viđenjem i iskustvom, odnosno iskustvima drugih ljudi na tom području, naći ćemo dovoljno razloga i za jednu i za drugu poziciju - u smislu simpatiziranja, ali i odbacivanja. Očito granice među njima nisu tako čvrste i nedodirljive da se sadržaji jedne barem dijelom ne bi prelijevali u drugu, premda svaka od njih sebi pripisuje svemoć dok drugoj imputira neučinkovitost. Često je to govor gluhih koji ne zbere o istoj stvari; iako se njihov govor tiče čovjeka, on se odnosi na vrlo različite vizije o čovjeku i kad se govori o odgoju, misli se na potpuno različite sadržaje. Problem je zapravo onog „pedagoškoga” što detektiraju na čovjeku, u sklopu neke antropološke teorije kojom i sami vjerojatno nisu dostatno ovladali, nego su je smatrali zanimljivom za vlastito polazište te eventualnim „argumentom” osobnoga viđenja. Pritom sve ostalo što isto tako pripada čovjeku pada u vodu ili ostaje izvan obzora. Idealan start za krivu predodžbu o čovjeku. Pritom treba imati u vidu da se mnogi autodidaktičari

proglašavaju pedagozima pa nedostatak pedagoških znanja nadoknađuju sviješću mesijanskog poslanja, a manjak argumenata svoje „teorije” pukim patosom, postajući i sami autokratima (Ballauff, Shaller, 1973, 48). Mnogi od njih, kad govore o odgoju, misle na vrlo različite sadržaje jer njihova slika odgoja umnogome ovisi o njihovoj slici viđenja čovjeka (Bollnow, 1062, 16ss). Postoje oni za koje odgajati znači: disciplinirati, formirati, praviti, upravljati, graditi, primijeniti i dresirati. Iza toga stoji slika o čovjeku kao plastičnoj masi na kojoj različiti utjecaji iz okruženja ostavljaju tragove, od kojih potom odgajatelj modelira „ideal”. Takvo shvaćanje čovjeka i odgoja uglavnom upućuje na optimističko viđenje odgoja, no uzalud bi bilo tražiti u tome bilo kakvu mogućnost odgajaničkovaa samoodgoja jer je ovdje zapravo riječ o samoodgojnom pesimizmu (Langveld, 1965, 31). Potom postoje oni koji odgoj shvaćaju kao stav koji pušta da se razvija, da raste; ne činiti ništa drugo doli čuvati i samo motriti kako bi se proces samorazvoja nesmetano odvijao. Tim odgojnim predodžbama zapravo ništa ne govori slika o čovjeku prema kojoj je on biće na koje se ne može utjecati, o kome zbere pedagoški pesimisti, deterministi naslijeđa i religijski fanatici zbog njegove grešnosti. One zapravo poručuje da je čovjek dobar onakav kakav je došao na svijet i ako se pusti da se dobro dijete nesmetano razvija, iz njega će nastati dobra odrasla osoba. Tako se i ova slika čovjeka i slika o odgoju mogu tumačiti i optimistički i pesimistički. Ima li se u vidu odgajaničkovaa, konstatira se naturalistički optimizam; gleda li se sa stajališta odgajatelja, jasno je da se govori o odgojnom pesimizmu.

No ne treba zaboraviti, kada se govori o odgoju, da postoje i ljudi koji ne gledaju na čovjeka, a još manje misle na forme koje izražavaju rast ili puki samoodgoj, nego na osnovi svojega iskustva s čovjekom pa i na temelju, makar i nesavršenog, svojeg poznavanja čovjeka iz njega izvlače najbolje te svoj doprinos smatraju pomoći onome tko je treba. Takvi vode čovjeka kao biće koje je u stanju učiti pa odgajaničkovaa često učenje doživljava kao nesvjesno i provodi ga bez posebnih teškoća, no dovoljno često zna naći i na teškoće i probleme pa mu je nužno potrebna pomoć, primjerice pri usvajanju različitog znanja i vještina, što bi spadalo pod pojam nastave, te pri stjecanju dubinskih dispozicija u smislu oblikovanja vlastitih vrijednosnih stavova, sposobnosti

odlučivanja, kao i prihvaćanja i snošenja odgovornosti za svoja djela, što bismo mogli okarakterizirati kao odgoj u užem smislu, odnosno etički odgoj ili slično (Weber, 1972, 52ss).

Iako je očito da je čovjeku potreban odgoj i da je cijeloga života okrenut učenju, ne smiju se previdjeti ni granice mogućnosti učenja te odgojivosti. Krajnje je objektivno da će biti moguće postići neke odgojne ciljeve i ishode, dok će to za neke ostati samo nada ili čak san. Uzroci tih limita mogu biti vrlo složeni, a u pojedinim slučajevima nemoguće ih je odgonetnuti. S jedne strane vezani su za vrijeme, a s druge uz samog odgajnika. Riječ je o granicama koje se odnose na poučljivost odgajnika, mogućnost utjecaja na njega, na njegove snažnije promjene, karakteristike jer je sve skupa smješteno negdje duboko u onome što se zove individualno naslijeđe. Kada se granicama koje odgajnik naslijedi od predaka pridodaju i one prirodne, tj. iznenadne anomalije i defekti zbog mutacija, te preporođajne, primjerice neželjene promjene i oštećenja embrija, tek tada situacija postaje složena i teško je njome ovladati. Zbog složenosti, bolje rečeno, nemogućnosti poniranja u rješenja, kako s eksperimentalnog tako i s etičkog stajališta, u pojedinim situacijama i slučajevima odgajatelj tapka i vrti se u krug pa to neznanje postaje dodatna granica u odgoju. Povijest pedagogije svjedoči da neke odgojne inicijative zbog nedostatnih antropoloških spoznaja ili krivih pristupa nisu bile primijenjene pa stoga i nisu dale željeni rezultat. Ipak, ne može si odgajatelj dopustiti zbog očite potrebe za pomoću kod odgajnika, zbog navedenih problema jednostavno od svega dignuti ruke i dobro činiti kada se ne povodi za različitim tumačenjima koja radikalno problematiziraju sve do razine odbacivanja ljudsku poučljivost te dovode u pitanje odgajnikove mogućnosti i odluke. Odgajatelj također ima pravo kad zbog različitih razloga ne prihvaća mišljenje da je odgoj zapravo drugi naziv za manipulaciju i zlorabu. Kod odgoja se ne ide na sve ili ništa, tu nije riječ o svemoći ili apsolutnoj nemoći. Zapravo je riječ o tome da se uoči, sagleda i iskoristi mogućnosti odgoja te da ih se maksimalno stavi na raspolaganje odgajniku.

Onaj tko stane iza ove realistične pozicije zasnovane na odgojnoj praksi, naime, odgojivosti čovjeka i potrebama za odgojem kod odgajnika, koji je

svjestan, ali ne zato i sputan kojekakvim barijerama (naslijeđenim, prirođenim, preporođajnim), te nadasve onih što su ukorijenjene u slobodi odgajnika, u njegovoj jedinstvenosti, a očituju se kao sposobnost samoodređivanja i upravljanja sobom, mogućnost odabira, zauzimanje stava i samoangažiranost, omogućit će odgajniku da nesputano iskazuje svoju potrebu za odgojem i da se bez potrebe suprotstavlja svome odgajatelju. Istodobno, pedagoški realisti nikada se neće pomiriti s tezom nemoći odgajatelja. Doduše, budno će oslušivati ono što kažu povijest i struka te uzimati u obzir vlastito iskustvo ako ga je voljan stjecati otvorenih očiju i duha, a manje će pozornosti posvećivati zamagljujućim pedagoškim pozicijama i svojim zamislima. U svakom slučaju, ni povijest ni kojekakve slike o čovjeku, pa ni vlastito, subjektivno iskustvo nisu razlog za skepsu, a još manje za pesimizam kod odgajatelja.

Ako bi se željelo ukratko opisati pedagoški realizam, koji je zlatna sredina između dvaju ekstrema - pedagoškog optimizma i pedagoškog pesimizma, onda bi se moglo kazati da je on, poput dobro usidrena broda, našao zaklon od nevolja kojima su izložena oba ekstrema. Pedagoški realisti dobro znaju da je: a) djelovanje sociokulturnih faktora ovisno o genskim svojstvima i naslijeđu; b) djelovanje genskih svojstava i naslijeđa ovisno je o sociokulturnim faktorima; c) ista genska svojstva i naslijeđa pod različitim sociokulturnim okolnostima različito djeluju; d) iste sociokulturne okolnosti kod različitih genskih svojstava i naslijeđa različito djeluju (März, 1993, 311-330). Imajući u vidu ove međudnose, treba reći da su geni pojedinca tek predispozicija za manifestiranje njegovih sposobnosti koje potiče okruženje i na taj način omogućuje izgradnju osobnosti. Svojstva i naslijeđe trebaju konstantan poticaj iz okruženja, ali se mora uzeti u obzir i to da ona ne mogu bezgranično rasti i razvijati se te prenapregnutost može imati negativan utjecaj (Dudek, 1999, 84ss.). Ovdje govoriti o postotku jednoga i drugoga, odnosno prevazi jednoga na račun drugoga potpuno je bespredmetno. Treba samo reći da među njima postoji ovisnost i da ih treba jednako ozbiljno tretirati. To je prava vizija pedagoškog realizma koji čini sve da se odgajnikove moći optimalno sagledaju i potiču, ali je istodobno svjestan granica ljudske odgojivosti.

## Pitanje individualne odgovornosti

Osim pedagoškog optimizma, pesimizma i realizma mora se imati u vidu još jedan faktor kada se govori o suvremenom pristupu odgoja. To je odgajaničkova sloboda, odnosno mogućnost njegova individualnog samoodređenja. Nekada su ove vrijednosti bile neupitne i uglavnom su ih svi konsenzusom prihvaćali. Međutim, neki neuroznanstvenici tu su sigurnost poljuljali, da ne kažem doveli u pitanje. Iz čega bi se, naime, zaključilo da čovjek ima slobodu i da je odgovoran za svoje čine? To bi trebalo počivati na tri osnovna uporišta: 1) čovjek mora imati alternativu, tj. da može djelovati na jedan ili drugi način, odnosno da se može opredijeliti za jedno ili drugo; 2) sam odabir što će i kako odlučiti mora isključivo ovisiti o njemu samome; 3) pritom njegov izbor ne smije podlijetati nikakvoj prisili, ni unutarnjoj ni vanjskoj. Funkcionira li čovjek uistinu tako? Pojedini neuroznanstvenici upozoravaju na problem. Naime, prema njihovim saznanjima, ljudski mozak nekoliko stotinki sekunde kreće u pripremu nečega što slijedi prije nego što čovjek postane svjestan svoje odluke. Drugim riječima, odluka je gotova prije nego što je o njoj odlučila nadležna instancija. Prema saznanjima neuroznanosti, mozak očito odlučuje prije nego što svijest dođe na red (Schmidinger, Sedmak, 2005, 112). Dakle, mi ne činimo ono što hoćemo, nego hoćemo ono što već činimo. Ako je to tako, onda se uistinu postavlja pitanje ljudske slobode jer kako može o meni ovisiti ono što činim ako su se predradnje i prije moje svjesne odluke dogodile negdje drugdje. Sve je ovo moguće samo pod jednom pretpostavkom - da, naime, postoji striktna odijeljenost i prioritet djelovanja instancija mozga i osobe, odnosno mozga i onoga što zovemo Ja. Teško bi bilo prihvatiti da se nešto uistinu događa prije u mozgu, a nije imalo nikakvih početaka u ljudskom duhu. Također, zašto bi utjecaj imao samo jedan i to unaprijed predodređen smjer - da se uvijek kreće od mozga kao materijalnog organa i zatim dolazi duh. U najmanju ruku izgledalo bi nelogično da ne postoji barem mogućnost izmjeničnog kretanja. Očito da tu ima još neriješenih pitanja, zbog čega će se morati pričekati s odbacivanjem stoljetnih uvjerenja da je čovjek ipak slobodan i da je zbog toga odgovoran za svoje čine (Clayton, 2007, 21-47). Ovo njegovo obilježje razlikuje se i od genskih predispozicija

i od sociokulturnog okruženja. Riječ je o odgajniku kao slobodnom arbitru koji je u stanju djelovati u skladu s etičkim i moralnim načelima, ali i protiv njih; u skladu s argumentima, ali i protiv njih; sinkronizirano s vlastitim uvjerenjem ili protiv njega. To odgajaničkovo svojstvo čini njegovo djelovanje nezvjesnim, ali i njega krajnje odgovornim u procesu vlastitog odrastanja. Nije, naime, dovoljno pravilno posložiti svojstva, naslijeđa i okruženje pa da imamo zajamčen stopostotni odgojni učinak. Želi li odgoj biti objektivan, mora uzeti u obzir odgajaničkovu volju (Langer, 2009) i slobodu, odnosno sposobnost samoodređenja. Kronološki gledano, ima li se u vidu razvoj odgajaničkove osobnosti, najprije dolaze njegova svojstva i naslijeđe, potom sociokulturno okruženje, a zatim polagano počinje rasti treća komponenta, aktivno samoravnanje i samoreguliranje koje može poticati, kočiti pa i potpuno blokirati razvoj osobnosti. Aktivno samoreguliranje počinje se nazirati već u ranom djetinjstvu te odgajniku omogućuje prelazak iz pasivnog odnosa prema naslijeđu i okruženju u aktivno sučeljavanje s njima, i ima pritom jako važnu, ako ne i presudnu ulogu. Svojstva i naslijeđe te aktivno samoreguliranje pojedine osobe međusobno se uvjetuju i isprepliću te, jednako važno, omogućuju odrastanje tako što su: a) djelovanja sociokulturnih utjecaja ovisna o svojstvima, naslijeđu i samoreguliranju; b) djelovanja svojstava i naslijeđa ovisna o utjecajima sociokulturnog okruženja te vrsti i načinu samoreguliranja; c) vrsta i način samoreguliranja ovisni o odgajaničkovim genskim predispozicijama i sociokulturnom okruženju; zatim: d) ista genetska svojstva i iste sociokulturne okolnosti različito će utjecati zbog čovjekove slobode djelovanja; e) ista genetska svojstva te isti način prakticiranja odgajaničkove slobode pod različitim društvenokulturnim okolnostima imat će različit učinak; f) iste društveno-kulturne okolnosti te ista vrsta i način prakticiranja odgajaničkove slobode u slučaju različitih svojstava i naslijeđa imat će različite učinke (Hobmair, 1993, 62).

## Odgojni agensi

Time nisu do kraja iscrpljeni svi uvjeti suvremenog promišljanja odgoja. Pri tako složenom postupku treba računati s dodatnim odgojnim agensima, odnosno već spomenutim uz inzistiranje na nekim njihovim

drugim karakteristikama o kojima do sada nije bilo riječi, kao što su: a) *odgajatelj*, u smislu specifičnih svojstava njegove osobnosti, sposobnosti, vještina, iskustava, stavova, zanimanja, iščekivanja, želja, potreba i vrlo različitih utjecaja kojima je i on izložen (nadređeni, podređeni, kolege, vršnjaci, znanje, vještine, iskustva, stavovi, trendovi i sl.; b) *odgajnik*, ali ne samo u smislu njegovih genskih svojstava, nego i zbog utjecaja kojima je izložen (prijatelji, mediji, promidžba, specifičan način učenja i usvajanja te sve ostalo spomenuto kod odgajatelja); c) *situacija*, odnosno *okruženje* u kojem se događa odgoj, zapravo cjelokupno okruženje kojemu je izložen odgajnik u aktivnom i pasivnom smislu (obitelj, vrtić, škola, dom, ekološki vidici odgoja); d) *društvena očekivanja*, koja mogu biti vrlo različita i različitog intenziteta s obzirom na mjesto i ulogu odgoja u društvu te njegove efekte na pojedine društvene faktore, tako da neke društvene skupine mogu svojim odlukama utjecati na profil i tijek odgajanja.

Jasno suvremeno razmatranje odgoja bavi se s još mnogo različitih čimbenika koji mogu poboljšati kvalitetu odgajanja, odnosno umanjiti je ne bude li ih se ozbiljno tretiralo. Primjerice, odgoj kao interakcija odgajatelja i odgajnika; pitanje ispravnog shvaćanja autoriteta u odgoju; odgoj kao trajni oblik izmjene ponašanja zasnovan na nekim suvremeni teorijama učenja: psihoanaliza, klasično kondicioniranje, operantno kondicioniranje; učenje na bazi modela; socijalno-kognitivne teorije učenja; učenje zasnovano na uvidu itd., a da ne govorimo o različitim odgojnim ciljevima, odgojnim stilovima, odgojnim mjerama, odgojnim medijima, odgojnim instancijama izvan škole i obitelji, specijalnom odgoju, alternativnom odgoju itd. Svime time i s još mnogo toga bave se suvremene odgojne znanosti koje su u nekim sredinama doživjele neslućen razvoj pa ih se ubraja među najrazrađeniji sustav znanosti.

## Zaključak

Kako se snaći u ovom spletu misli, literature i stavova, gdje je bilo i ekstremnog sučeljavanja pa i međusobnog isključivanja uzmu li se u obzir prve stranice ovoga priloga te one gdje se govori o slobodi ljudskog djelovanja? Prije svega, iako to nije izričito rečeno na prethodnim stranicama kako se ne bi odvučla pozornost od središnje preokupacije ovog priloga, tre-

ba kazati da je na području pedagoškog promišljanja uvijek bilo različitih pa i ekstremnih pozicija. Toga nije lišena ni suvremena pedagoška misao. Istodobno to upućuje na činjenicu da se pedagogija ne bavi samo nespornim temama koje su kod svakoga i svakome same po sebi razumljive, nego da se zna uhvatiti u koštac i s onima koji su u stanju njezinu praksu i refleksiju ozbiljno dovesti u pitanje te upozoriti na propuste pa i nedosljednosti istih, nudeći vlastita rješenja kao sretan ishod iz nečega što je doživljeno kao pogubno i za odgoj i za pedagogiju. Upravo zbog toga u ovom prilogu nismo htjeli izostaviti vrlo provokativne misli koje na prvi pogled i za nedovoljno upućene rade o glavi samoj pedagogiji, bavljenje aspektima suvremenog odgoja i vaganje moderne pedagoške misli, koje ide od nekih ekstremnih pozicija s kojima se poistovjetila antipedagogija pa sve do uobličavanja pedagoških tendencija sagledavanih kroz dvije suprotstavljene pozicije: pedagoški pesimizam i pedagoški optimizam, njihovih nepobitnih argumenata koji do određene razine pravdaju takve stavove, ali i njihovih negativnih strana zbog kojih ih se ne bi smjelo prihvatiti nekritički na način da se apsolutizira jednu poziciju neviđajući i argumente one suprotne. Zbog toga se moralo govoriti i o pedagoškom interakcionizmu, odnosno pedagoškom realizmu kao logičnom približavanju dviju suprotstavljenih strana. Rad, po onome što je izrečeno u njegovu naslovu, nije smio biti lišen barem kratkog promišljanja o suvremenom stajalištu o ljudskoj slobodi te odgovornosti koja iz nje proizlazi, odnosno, barem lapidarno, o mnogo drugih odgojnih instancija kojima se pedagogija danas jako intenzivno i široko bavi, a koje bi kao takve zaslužile novi prilog, barem ovakav, ako ne i mnogo veći, kako bi se upozorilo na njihovu odgojnu, odnosno pedagošku težinu.

I na kraju, a poslije dovođenja u pitanje radikalnih postavki antipedagogije, kojem odgojnom konceptu dati prednost? Treba li u odgoju biti ekstremno optimističan, bolesno pesimističan ili realističan (interakcionista?) Ne treba biti previše mudar pa da se kaže da odgoj nije djelatnost u kojoj se ekstremne pozicije isplate. Za odgajatelja je najbolja zlatna sredina, odnosno odgojni realizam, ali ne onaj kabinet-ski, uštogljeni, hladni, proračunati, bešćutni, nego krajnje prizemljeni. Odmjereni odgajatelj utjelovljuje dovoljno realnog optimizma da ne bude patološ-

ki pesimist te dovoljno odgojnog pesimizma da ne bude irealni optimist. Drugim riječima, on je optimističan kao kad bi pesimist pao u depresiju, ali i dovoljno kritičan kao kada bi optimist bio ushićen. Upravo je to obilježje interakcijskoga pedagoškog realizma koji pojedine momente okruženja ne smatra apsolutno presudnim za buduće pravilno funkcioniranje odgajanika, primjerice podrijetlo, materijalnu sigurnost, genska obilježja, zbog kojih bi ekstremisti mirno spavali i čekali da se nešto dogodi samo po sebi. Realan pedagog ne misli ni da su kvalitete odgajatelja sporedne, da je odgojna situacija irelevantna za pravilno odrastanje mlade osobe. Sasvim suprotno je istina. Sve navedeno je važno, ali u mjeri koja nikad ne prelazi granicu i ne stvara kod čovjeka lažnu nadu ili bolesnu depresiju ako nečega nema onoliko koliko je zamišljeno. Trijezni pedagoški realizam znači da nema ushita bez utemeljenja ni patološke rezignacije kada se na obzoru pojave velike

kušnje i izazovi. Za takvoga ne postoje bezizlazne situacije te nema pitanja i problema pred kojim bi čovjek trebao uzmaknuti, a kamo li kapitulirati, odnosno ljudski resursi snaga i ideja mnogo su veći nego što život može postaviti izazova, posebno ako život nije isključivo zbijen u prostor od rođenja do smrti. Istini za volju, pritom je ponekom teško lučiti irealni pedagoški optimizam od realnoga. Pa ipak, prvi se prepušta nečemu što nema u sebi snagu da čovjeku jamči spokoj jer se prekomjerno uzda u svoje i snage iz svojega okruženja, a koje zapravo ne postoje ili su nerealno ocijenjene, dok realni optimizam ima uporišta u stvarnosti budući da je sagledana duboko, široko, u cijelosti, s pozitivnim i negativnim stranama, bez isključivanja bilo koje dimenzije ljudskog življenja; od one potpuno prizemljene do one koja najozbiljnije računa i s onostranošću, koja relativizira ljudsko stradanje i nudi rješenja kada se pesimistu čini da ono ne postoji.

## Literatura

- Adick, C. (1992), *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik*. Erlangen: Universitätsbund.
- Aschenbach, G. (1986), *Pädagogischer Pessimismus oder pädagogischer Optimismus: zur Entscheidbarkeit der Kontroverse um Anlage und Umwelt*, Erlangen: Institut für Psychologie.
- Ballauff, T., Schaller, K., Plamböck, G. (1973), *Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band II: 19/20. Jahrhundert*. Freiburg: Alber.
- Bollnow, O. F. (1962), *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhasmmer.
- Braunmühla von, E. (1975), *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Clayton, P. (2007): *Die Frage nach der Freiheit. Biologie, Kultur und die Emergenz des Geistes in der Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crossley, N. (1998), *Laing and the british anti-psychoiatry movement: A socio-historical analysis*. U: *Social Science and Medicine*, 47 (7), 877-889.
- Dalhoff, M. (2011), *Zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand gegen Unterdrückung und Herrschaft. Ein Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung*. Wien: Lit.
- Dudek, P. (1999), *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert : Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Erlinghagen, K. (1971), *Autorität und Antiautorität. Erziehung zwischen Bindung und Emanzipation*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gehlen, A. (1962), *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Bonn: Athenäum-Velag.
- Gönnheimer, S. (2002), *Schule und Verantwortung : zur Bedeutung einer ethischen Kategorie in Erziehung und Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Greil, H., *Anthropologische Befunde als Hilfen für Erziehung und Schule*. U: Adick, C., nav. dj., str. 151-169.
- Haworth, C., Dale, P., Plomin, R. (2008), *A Twin Study into the Genetic and Environmental Influence on Academic Performance in Science in nine year*

- old Boys and Girls. U: *International Journal of Science Education*, 20 (8), 1003-1025.
- Herzog, W. (2002), *Zeitgemäße Erziehung: die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*, Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Hinte, W., Lüttringhaus, M., Oelschlägel, D. (2011), *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Hinte, W. (1990), *Non-direktive Pädagogik: Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Hobmair, H. i dr. (1993), *Pädagogik*, München: Stam.
- Hondrich, K. O. (2001), *Der Neue Mensch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopfner, J., Leonhard, H. W. (1996), *Geschlechterdebatte: eine Kritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Illich, I. (1971), *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Kron, F. W. (1973), *Antiautoritäre Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Langer, D. (2009), *Erziehung zur Willensfreiheit : zur Auflösung der pädagogischen Antinomie: mit Zwang zur Freiheit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Langeveld, M. (1965), *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- März, F. (1993), *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuß, S. (2002), *Interaktion und Interaktionsanalyse in Erziehung und Unterricht*. München: Institut für Psychologie.
- Pranjić, M. (2001), *Pedagogija: Suvremena stremljenja, naglasci, ostvarenja*. Zagreb: Hrvatski studiji, str. 204-231.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rousseau, J.-J. (1971), *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rutschky, K. (1977), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin: Ullstein.
- Schmidinger, H., Sedmak, C. (2005), *Der Mensch – ein freies Wesen? Autonomie – Personalität – Verantwortung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
- Schoenebeck von, H. (1980), *Determinanten personaler Kommunikation mit jungen Menschen – das Kommunikationsmodell Amication*. Dissertation Universität Osnabrück.
- Watson, J. (1930), *Behaviorism*, Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, E. (1972), *Pädagogik - Grundfragen und Grundbegriffe*. Donauwörth: Auer.
- Zimmer, D. (1989), *Experimente des Lebens*. Zürich: Haffmans Verlag.