

# Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma

Marko Palekčić  
 Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
 Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U uvodu autor navodi neka bitna obilježja suvremenog stanja pedagogije kao znanosti i ukazuje na to da je jedan od ključnih razloga za takvo stanje nedostatak domaćih pojmova i teorijskih pristupa u pedagogiji. Herbartovu teoriju odgojne nastave, odabranu kao primjer izvorne pedagoškijske paradigme, autor predstavlja tako što (1) izlaže Herbartovo shvaćanje pedagogije u odnosu prema drugim znanostima i u tom kontekstu naglašava važnost domaćih (izvornih) pedagoškijskih pojmova; (2) ukazuje na zajednički misaoni orijentir pedagoga znanstvenika i pedagoga praktičara uz pomoć sistematike temeljnih pojmova u „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja”; (3) predstavlja u najkraćim crtama Herbartovu teoriju odgojne nastave (i) u kontekstu svrhe odgoja i (4) Umjesto zaključka: U koju budućnost gleda pedagogija? Herbartova sustavna misao danas. Osnovni rezultat (preliminarnih) istraživanja autora jest da se Herbartova teorija odgojne nastave pokazuje kao izvorna pedagoškijska paradigma s plodonosnim spoznajnim, empirijskim i pragmatičnim potencijalom glede poteškoća s kojima su suočene suvremena pedagoškijska znanost i pedagoška praksa.

**Ključne riječi:** Herbartova teorija odgojne nastave, paradigma, pedagoškijska znanost, sadašnjost i budućnost pedagogije

## Herbartovo značenje domaćih<sup>1</sup> pedagoškijskih pojmova i teorijskih pristupa s obzirom na stanje pedagoškijske znanosti danas

Suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježeno je, uz ostalo, nedostatnom distinktivnošću pedagoškijskih istraživanja (Palekčić, 2001a i 2001 b), nedostatno

specificiranim odnosom prema drugim znanostima glede zajedničkog predmeta istraživanja – odgoja i obrazovanja (Palekčić, 1998, 2004), velikim brojem novih diferenciranih pedagoškijska (Previšić, 2007) s neznatnom povezanošću s općom pedagogijom, nekritičkim „uvozom” znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova iz drugih disciplina, smjenjivanjem

<sup>1</sup> „Domaći pojmovi” – misli se na pojmove koji su karakteristični za određenu znanost, koji su u njoj nastali, njoj svojstveni, koji njoj pripadaju, izvorni su, to jest nisu preuzeti u značenju koje ti pojmovi imaju u drugim znanostima. Domaći pojmovi znače i vodeće pojmove u određenoj znanosti, ali i sustav pojmova. Domaći pojmovi označavaju teorijski način utemeljenja i obrazloženja nekog fenomena (primjerice učenja, socijalizacije, odgoja) iz prepoznatljive perspektive određene znanosti. Kultiviranje domaćih pojmova ne znači izolaciju i izbjegavanje korištenja pojmova iz drugih znanosti (primjerice pojma socijalizacije, učenja ili motivacije iz sociologije i psihologije) u pedagogiji, nego primjereno i produktivno „ugrađivanje” negdje drugdje formuliranog znanja u teorijski okvir pedagogije. Zbog toga što mi u ovom radu predstavljamo Herbartovu teoriju, a on je inzistirao na primjeni domaćih pojmova (njem. „einheimische Begriffe”) odlučili smo u cijelome radu koristiti pojam *domaći*, iako smo svjesni da on čitatelju, na prvi pogled, može čudno zvučati.

suprotnih (katkad ekstremnih) gledišta (primjerice nastavu usmjerenu prema nastavnim sadržajima i nastavniku smjenjuju zahtjevi za nastavom usmjerenom prema učenicima) bez argumentiranoga teorijskoga pedagoškijskog objašnjenja (Palekčić, 2002 i 2010), patosom „novoga” u stalnim reformama obrazovnog sustava (Palekčić, 2007), teorijski nedovoljno argumentirano razjašnjen odnos između pedagoškijske teorije i prakse (posebice u obrazovanju nastavnika (Palekčić, 2002 i 2009), kao i izloženošću postmodernim utjecajima (Previšić, 2007) i utjecajima razvoja u svjetskom obrazovanju koji vode prema (de)konstrukciji pedagogije (Šoljan, 2007). Sve ovo ima za posljedicu nedostatan ugled i status pedagogije u akademskoj zajednici (posebice glede generiranja vlastitog znanja o odgoju i obrazovanju, pa se u tom smislu o pedagogiji više govori kao o profesiji a ne kao o znanstvenoj disciplini), neprimjerenom ulozi i značenju pedagogije (posebice opće pedagogije i opće didaktike) u aktualnim reformama obrazovanja (ističe se da su oni *passé*), kao i o sve manjem značenju pedagogije u obrazovanju nastavnika. Naslov jednog članka: Tko treba (još) odgojnu znanost? (Giesecke, 2004) najpregnantnije izražava status i ugled pedagogije danas!

Uzroci ovakvog stanja pedagogije kao znanosti su višestruki i višeslojni (Palekčić, 2001). Jedan je od temeljnih razloga, prema našem mišljenju, nedostatak temeljnoga teorijskog rada u pedagogiji, tj. nedostatak izvornih pedagoškijskih paradigmi. Nasuprot tome, u suvremenoj pedagoškijskoj znanosti prevladava „eklektički” pristup ili nekritičko preuzimanje teorijskih pozicija razvijenih u drugim znanostima, pa, sukladno tome, u pedagoškoj praksi prevladava *pragmatični* pristup (vrlo često teorijski neutemeljen).

Zbog toga u ovom radu predstavljamo jednu, prema našem mišljenju, izvornu pedagoškijsku paradigmu – Herbartovu teoriju odgojne nastave. Zbog ograničenog prostora tu paradigmu tematiziramo pretežito ili samo iz jednoga njezina obilježja – domaćih (izvornih) *teorijskih* pojmova i pristupa, koji su razvijeni u samoj pedagogiji. Herbartovu teoriju odgojne nastave, prema našem mišljenju, predstavlja egzemplaran (jedinstven) primjer izvorne *pedagoškijske* znanstvene perspektive. Do izvornih znanstvenih paradigmi u pedagogiji moguće je inače doći

na više načina: 1. Pedagoškijske izvorne paradigme je moguće razvijati posredstvom rasprava pristupa i teorija koje dolaze „izvana” u pedagogiju (primjerice konstruktivizam – vidjeti Palekčić, 2002); 2. U suvremenim uvjetima dominirajuće paradigme (primjerice danas – „prijelaz s poučavanja na učenje”) kritički osvjetljavati i tako stvarati izvorne pedagoškijske pristupe (Palekčić, 2009); 3. Razvijati izvorne teorijske pristupe u pedagogiji i didaktici (Prange, 2005), ali i 4. Pronalaziti ih u povijesti pedagogije i kritički tematizirati – što činimo u ovom radu.

Razvijajući na ove (i druge moguće) načine izvorne pedagoškijske paradigme, stvaramo izvorne *teorijske* osnove za suvremena pedagoškijska znanstvena istraživanja, koja su osnova i značajan put za prevladavanje stanja u kojemu se pedagogija kao znanost danas nalazi.

Zašto je odabrana Herbartova teorija odgojne nastave? Odabrana je iz više razloga. Ponajprije zato što je Herbart ustanovio pedagogiju kao znanstvenu disciplinu. On je pedagoški klasik u pravom smislu te riječi, uz ostalo i zato što je ponudio sustavnu (posebice opću) pedagogiju. Herbart je, kao što ističe dobar poznavalac njegovog djela, bio: „... pedagog u proturječnostima svoga vremena. Ali upravo to čini bavljenje njime tako zanimljivim, jer u njegovim spisima možemo proučavati povijest nastanka novodobne pedagogije u fazi čija *teorijska* rasprava seže sve do problema i proturječja sadašnje pedagoške teorije i prakse i iz te povijesti djelovanja ona stječe svoje aktualno značenje” (Benner, 1997, dio 1, 15).

Tradicija bavljenja Herbartovom teorijom odgojne nastave uistinu je bogata i slojevita (vidjeti, primjerice, Braun, 1973). Broj studija posvećenih teoriji odgojne nastave je gotovo nepregledan (vidjeti, primjerice, Anhalt, 2009; Benner, 1993 i 2009; Buck, 1995; Geissler, 1970; Hilgenheger, 1993; Klattenhoff, 2004; Müssener, 1988; Prange, 2009 i 1991; Schwenk, 1963).

Pristupi predavljanju Herbartove teorije odgojne nastave su također različiti: od pretežitog tematiziranja odgojne nastave za potrebe didaktičke prakse (primjerice Adl-Amīni i Oelkers, 1979; Pranjić, 2005) do pokušaja operacionalizacije Herbartovih teorijskih stavova o odgojnoj nastavi u određenim školskim predmetima (Böcker, 2010).

Mi smo odabrali pristup koji će ukazati na *teorijsko* značenje odgojne nastave kao izvorne (domaće) *pedagogijske znanstvene* paradigme.<sup>2</sup> U našem pristupu Hrebartovoj teoriji odgojne nastave ne težimo samo drugačijem tumačenju (egzezezi) Herbartovih stavova nego i, što nam je mnogo važnije, pokušaju da se ovo tematiziranje izdigne u kontekst pedagogijske znanstvene discipline koja se služi teorijskim argumentima.<sup>3</sup> Naša retrospekcija Herbartove teorije odgojne nastave ima ponajprije – prospektivnu namjeru.

Herbartovu teoriju odgojne nastave – kao izvorne pedagogijske paradigme – predstavljamo tako što (1) iznosimo Herbartovo shvaćanje odnosa pedagogije prema drugim znanostima i u tom kontekstu propitujemo važnost domaćih (izvornih) pedagogijskih pojmova; (2) ukazujemo na zajednički misaoni orijentir pedagoga znanstvenika i pedagoga praktičara; (3) predstavljamo u najkraćim crtama njegovu teoriju odgojne nastave u kontekstu sistematike temeljnih pojmova u „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja” i (4) Umjesto zaključka: U koju budućnost gleda pedagogija? Herbartova sustavna misao danas, posebice glede odgojne nastave kao izvorne pedagogijske paradigme.

### Vажnost domaćih pedagogijskih pojmova u kontekstu odnosa pedagogije prema filozofiji i psihologiji

U studiji „Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja”<sup>4</sup> Herbart već na prvim stranicama podsjeća na važnost domaćih (izvornih) pedagogijskih pojmova i izgradnju vlastitoga istraživačkog kruga pedagogi-

je. On izrijekom piše: „Bilo bi mnogo bolje kad bi se pedagogija u većoj mjeri prisjetila svojih domaćih pojmova i više kultivirala samostalno mišljenje, čime bi postala središte istraživačkog kruga, te se ne bi izlagala opasnosti da se njome vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kad se svaka znanost pokušava orijentirati na svoj način, i to vlastitom snagom kao i njezini susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima. Filozofiji samoj trebalo bi biti drago, ako joj drugi *misleći* izlaze ususret...” (Benner, 1997, dio 1, 60).

U jednoj drugoj studiji<sup>5</sup> (koja je, ustvari, prošireno i dopunjeno izdanje prethodno navedene studije) Herbart piše: „Pedagogija kao znanost ovisi o praktičnoj filozofiji i psihologiji. Prva pokazuje cilj odgoja, druga, sredstva i prepreke” (Matess i Heinze, 2003, 11).

U literaturi se najčešće navodi ovaj drugi Herbartov stav i tumači se (posebice autori koji pripadaju tzv. edukacijskim znanostima) kao dokaz da ni utemeljitelj znanstvene pedagogije nije pridavao pedagogiji atribut samostalne znanosti, nego ju je utemeljio na praktičnoj filozofiji i psihologiji ili ju je čak izveo iz ovih disciplina. Citirani Herbartovi stavovi se, međutim, ne isključuju, nego su, naprotiv, povezani, ali treba imati na umu da su izrečeni u različitim kontekstima i u različito vrijeme što može otežati njihovo tumačenje. Oni su povezani na jedan drugačiji način, nego što ih odvojeno (posebice se to odnosi na drugi stav, istrgnut iz konteksta u kojemu je napisan) njegovi površni tumači interpretiraju. Oni koji se pozivaju (samo) na drugo citirano Herbartovo stajalište nisu se bavili tumačenjem njegovoga prvoga citiranog stajališta.

Samo površno i nedovoljno temeljito mišljenje onih koji se na njega pozivaju može dovesti do

<sup>2</sup> Ovaj rad predstavlja nacrt i ujedno početak šireg projekta o odgojnoj nastavi. O Herbartovu teorijskom doprinosu pedagogiji, a posebice nastavi – kao izvorne pedagogijske paradigme u različitim kontekstima i s različitim posljedicama za pedagogijsku teoriju i praksu slijede i radovi posvećeni drugim temama.

<sup>3</sup> Naše predstavljanje Herbartove teorije odgojne nastave, nadamo se, pridonijet će korekciji ili možda čak korjenitoj promjeni (posebice u nas) negativne slike o Herbartu, koju su stvorili njegovi sljedbenici – tzv. herbartovci (vidjeti šire – za početak – u, primjerice, Schwenk, 1963; Palekčić 2010), koji su Herbartova shvaćanja reducirali samo na didaktičko-metodičke aspekte školske nastave.

<sup>4</sup> Pri citiranju Herbartovih stavova iz njegova djela „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet” (1806) pozivat ćemo se na izdanja koja su uredili Benner, 1997, dio 1. i Hoffman, 1976.

<sup>5</sup> Matess, E. i Heinze, C. (2003), Johann Friedrich Herbart. Umriß pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

zaključka da je Herbart pedagogiju utemeljio na filozofiji i psihologiji. Herbart, međutim, to nije tako mislio. Kada se misleći razjasne izloženi Herbartovi stavovi iz prvoga citata i usporede s iskazom u drugome citatu dolazimo do sasvim drugačije spoznaje. Do nje dolazimo ako (naizgled) proturječne iskaze interpretiramo s obzirom na unutarnju logiku temeljnoga (iz prvoga citata) Herbartova stava.

Ponajprije treba istaknuti da je Herbart eksplicitno napisao da Opća pedagogija nije izvedena iz praktične filozofije i psihologije, nego iz svrhe odgoja – na što upućuje podnaslov knjige „Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja”. Herbart upućuje na filozofiju kao na pomoć u izgradnji pojmova u pedagogiji. On izrijeком piše: „Već se došlo do uvjerenja da najbolje glave među mlađim odgajateljima koji su se bavili filozofijom zapažaju da se u odgajanju ne smijemo odreći mišljenja ...” (Benner, 1997, dio 1, 60). Ovim stavom Herbart želi naglasiti da se pedagogija ne može utemeljiti samo na iskustvu (važnost obzora – njem. Gesichtskreis) nego to iskustvo mora biti i misaono prerađeno (važnost kruga misli ili misaonog kruga – njem. Gedankenkreis). Otuda on piše da bi bilo „mnogo bolje kada bi se pedagogija u većoj mjeri prisjetila svojih *domaćih* pojmova i više kultivirala *samostalno* mišljenje”. U tome joj od pomoći može biti filozofija (kao način mišljenja). I filozofiji samoj bi bilo drago da joj druge discipline *misleći* izlaze ususret. Herbart ovo navodi kao uvjet da dođe do „blagotvornog ophođenja” između znanstvenih disciplina. Dakle, nema govora o utemeljenu pedagogije u filozofiji. Naprotiv, Herbart izrijeком piše da kultiviranje samostalnog mišljenja ima za cilj dalji razvoj pedagogije u – „središte jednog istraživačkog kruga” – kako bi postala samostalna distinktivna disciplina. Na ovaj se način pedagogija, prema Herbartu, „ne bi izlagala opasnosti da se njome vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja” – dakle ne bi bila utemeljena u drugim znanostima ili bila područje primjene rezultata drugih znanosti.

Herbartov teorem o odnosu pedagogije i filozofije i njegov zahtjev da pedagogija treba (domaće) izvorne pojmove može se tumačiti tako da pedagogija svoje domaće (temeljne) pojmove mora kao „fi-

lozofijska” pedagogija razjasniti i pri tome koristiti se onim filozofskim teoremama koji joj pritom razjašnjenju mogu biti od pomoći (usp. Buck, 1985). Jedino je u ovom smislu pedagogija upućena na praktičnu filozofiju. Pedagogija je, dakle, samo utoliko „filozofijska” (ali ne utemeljena u filozofiji) ako u svom spoznajnom putu kultivira vlastito mišljenje i iz danih pedagoških uvjeta otkriva i stvara svoje domaće pojmove i tako postaje središte jednog istraživačkog kruga – dakle samostalna disciplina ili, kraće rečeno, (prava) znanost.

Analogno tome, isto vrijedi za odnos pedagogije i psihologije.

Herbart je izrijeком pisao ne samo o nemogućnosti izvođenja pedagogije iz filozofije nego i iz psihologije. Na psihologiju je Herbart upućivao kao na znanost „u kojoj bi se *a priori* zabilježile sve mogućnosti ljudskih impulsa (poticaja)”, ali istodobno isticao da nije bio zadovoljan razvojem suvremene (racionalističke) psihologije, te je otuda i sam pokušao razviti svoju psihologiju. Herbart je upućivanjem na psihologiju želio ukazati na znanost koja bi mogla pomoći u razjašnjenju i utemeljenju pojma *iskustva*, ali je bio razočaran razvojem psihologije svog vremena.<sup>6</sup> Osim toga, drugi temeljni razlog zbog čega Herbart smatra da pedagogiju nije moguće utemeljiti u psihologiji jest da „... ona nikada ne bi mogla zamijeniti promatranje odgajnika. Individua se može samo pronaći, ali ne deducirati” (isto). Odgojno-znanstveni iskazi o načinu pedagoških interakcija i odgojnih utjecaja se (Benner, 1997, dio 2, 48) isto tako ne mogu izvesti iz psihologije, kao što se i pitanje svrhe i zadaća odgoja ne mogu izvesti iz filozofije. Naime, pedagoška praksa je uvijek interakcija između odgajatelja i odgajnika i stoga se pravila ove interakcije, ako se apstrahiraju od struktura interakcije, nikada ne mogu izvesti iz psiholoških zakonitosti. Otuda je Herbart uvijek naglašavao da se obzor odgajatelja mora obrazovati – pojmovnim samostalnim mišljenjem i obrazovanjem promatranja odgajatelja u odgojnoj interakciji. „Pedagoško” se, prema Herbartu, nalazi u području „između” (pedagojske teorije i promatranja odgajnika) i stoga se ono ne može izvesti iz psihologije. U svom prvome<sup>7</sup> predavanju

<sup>6</sup> O nemogućnosti antropološkog utemeljenja pedagoških interakcija – vidjeti Benner, 1997, dio 1, 48-49.



Herbart je isticao da se odgajnik ne može shvatiti ni iz pukog iskustva niti iz teorije, nego tek u „međuprostoru” teorije i prakse, tj. uz pomoć pedagoškog takta odgajatelja. U ovom „međuprostoru” se nalazi, prema našem mišljenju, tumačeći Herbartove iskaze, predmet pedagogije, njezin „istraživački krug”. Tek u ovom međuprostoru može se pronaći i shvatiti dijete kao „odgajnik”, odnosno dijete kao „učenik”.

### Zajednički misaoni orijentir pedagoga znanstvenika i pedagoga praktičara uz pomoć sistematike temeljnih pojmova

Već prva rečenica – „Što se hoće, kad se odgaja i odgoj zahtijeva, orijentira se prema obzoru, kojim se stvari pristupa” (Benner, 1997, dio 1, 57) u Herbartovoj „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja” – sadrži ništa manje nego najavu: Opću pedagogiju napisati kao nacrt općeg horizonta za pedagošku praksu, koji kako njezine namjere i zadaće tako i zahtjeve koji dolaze odgoju izvana postaviti tako da budu dostupni sustavnoj analizi i znanstvenom istraživanju iz pedagogijske perspektive.

Dakle, način na koji je napisana, tj. misaono izvedena i sustavno predstavljena, struktura Opće pedagogije je *misaoni* orijentir ne samo za pedagoge znanstvenike nego i za početnike – praktičare. Zbog toga njihov iskustveno stečeni obzor mora biti (znanstveno-teorijski) obrazovan. Zato je Herbart: „Od odgajatelja ... zahtijevao znanost i snagu misli. Mogu znanost biti naočale, ali meni su to oči i to najbolje oči koje ljudi imaju, kako bi promatrali svoje probleme...” (isto). Za Herbarta je neophodno znati što se hoće kada se započinje odgoj. Čovjek vidi, ono što traži – ističe Herbart: „Tim važnije je znati od čega sam pošao, ono što se želi započinjajući odgoj...ono što je odgajatelju važno mora mu biti jasno kao zemljovid – karta (njem. Landkarte) ili pak kao nacrt

dobro izgrađenog grada, gdje se slični pravci međusobno u istom obliku presijecaju i gdje se oko bez prethodnog vježbanja orijentira samo od sebe. Ovdje pružam takvu kartu za neiskusne, koji žele znati kakva iskustva trebaju *potražiti* i *pripremiti*” (isto).

Herbart ovaj zemljovid ne nudi kao krutu shemu, nego kao misaoni orijentir, kao osnovicu za obrazovanje pedagoškog načina mišljenja, koji mora biti dopunjen obrazovanim načinom promatranja odgajatelja i kultiviranjem pedagoškog takta kao krune pedagoškog umijeća. Zemljovid je sustav pojmova i način (praktičnog) promišljanja pedagoga. Zemljovid je ustvari njegova studija „Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja”. Herbart izrijekom piše... kako je neophodno metodički vladati *vlastitim pedagoškim* mišljenjem ... ako ovaj spis u čitatelju ne pobudi tu svijest, nije ništa kod njega postigao” (Hofmann, 1976, 111).

Povezano s tim i prethodno citiranim stavom Herbart na sljedeći način određuje i dvije osnovne polovice svoje pedagogije: „S *kojom namjerom* odgajatelj *treba* pristupiti svome djelu, to *praktično* promišljanje u najboljem slučaju, privremeno razrađeno do mjera koje treba odabrati prema našim dosadašnjim uvidima, za mene je prva polovica pedagogije. Nasuprot tome treba stajati druga polovica u kojoj se *moгуćnost* odgoja *teorijski* objašnjava i prikazuje njezina ograničenost u promjenljivim okolnostima. Ali takva druga polovica je do sada samo pobožna želja... (Benner, 1997, dio 1, 60/61).

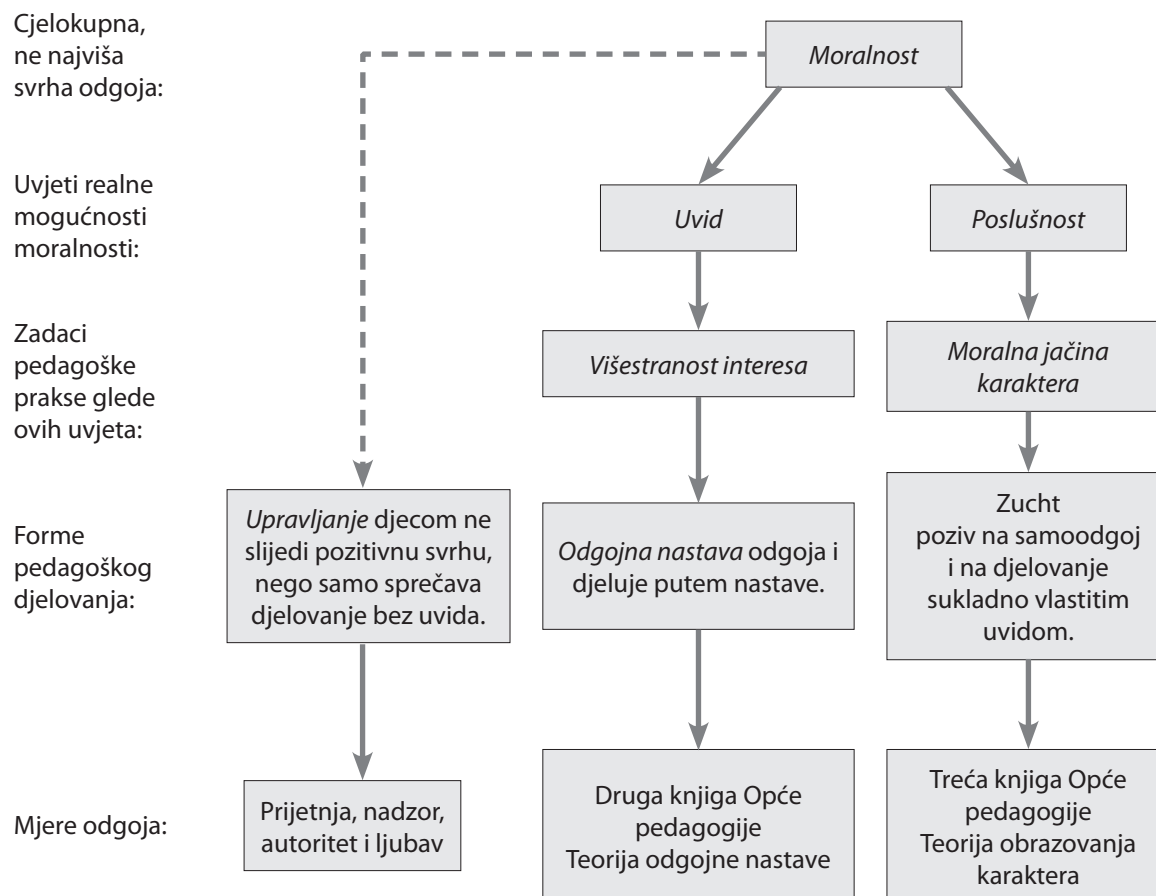
Herbartova „Opća pedagogija...” sadrži ne samo sustav temeljnih (domaćih) pedagogijskih pojmova (vidjeti crtež 1, prema Benner, 1997, dio 1, 63), nego i vrlo zahtjevan način *praktičnog i teorijskog* promišljanja u pedagogiji.<sup>8</sup>

Odgojna nastava, prema Herbartu je jedan od tri temeljna pojma, koji čine arhitektura „Opće pedagogije ...” (vidjeti crtež 1). Drugi značajan domaći temeljni pojam njegove „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja” je poziv na samoodgoj (njem. Zucht)<sup>9</sup>. Treći temeljni pojam Herbartove „Opće

<sup>7</sup> Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802) – Benner, dio 1, 43-46.

<sup>8</sup> Riječi podvučene kurzivom Herbart ne koristi u njihovom svakodnevnom značenju, nego u Kantovu značenju tih riječi.

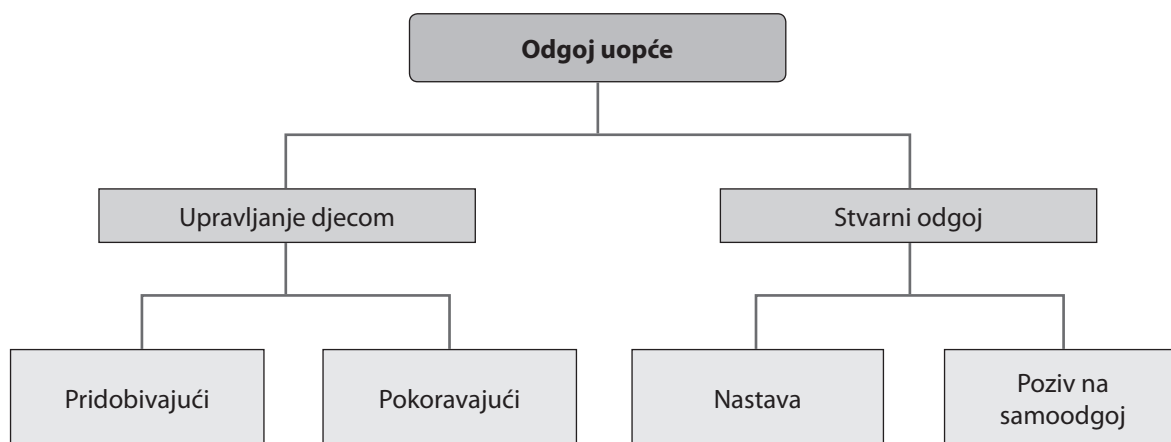
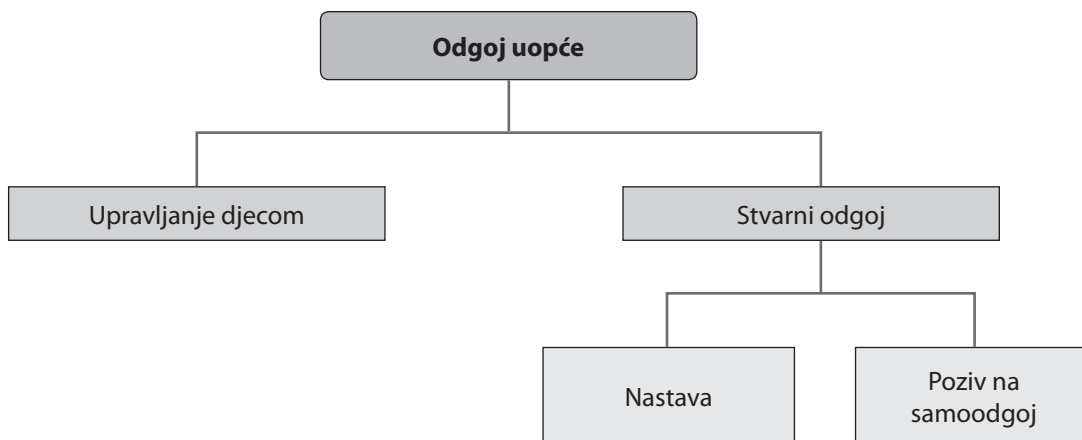
<sup>9</sup> Pojam „Zucht” se u literaturi često, pa i u nas, prevodi kao disciplina ili stega, što nije primjeren prijevod, jer Herbart, prema Benneru (1993, 126), ovaj pojam ne izvodi iz njemačkog pojma „Züchtigen”, nego iz pojma „Ziehen”. Njemački autori različito prevode riječ „Zucht” – kao odgojno držanje (erziehende Halt), kao apelativnu stranu odgoja (Appelative Seite der Erziehung) ili kao poziv na saomoodgoj (Aufforderung zur Selbsterziehung). U ovom se radu koristimo posljednjim određenjem riječi „Zucht” – profesora Bennera.

**CRTEŽ 1: Arhitektura Opće Pedagogije**

pedagogije..” jest – upravljanje djecom (njem. Regierung).<sup>10</sup> Upravljanje djecom skrbi za red, a ne za duhovno obrazovanje. „Upravljanje djecom, dakle,

skrbi se za red, tako što privremeno djetetovu neobuzdanost dovodi u red, ili vraća u red” (Hilgenheger, 1993, 169). Odgojna nastava i poziv na samood-

<sup>10</sup> I pojam Regierung (upravljanje ili vladanje djecom) je teško prevesti na hrvatski jezik, jer značenje koje Herbart pridaje ovom pojmu nije identično našem svakidašnjem značenju ove riječi. Objašnjenje složenog odnosa između tri temeljna pojma Herbartove „Opće pedagogije. Izvedenoj iz svrhe odgoja” prelazi okvire ovog rada i mora, nažalost, ovdje biti izostavljeno. Svaka od tri knjige „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja” posvećena je jednom od ova tri pojma: Knjiga prva: Upravljanje djecom u kontekstu svrhe odgoja uopće i stvarnog odgoja; Knjiga druga: odgojnoj nastavi, odnosno višestranosti interesa i Knjiga treća: Poziv na samoodgoj, odnosno moralnoj jačini karaktera. Inače Herbartov jezik mnogi autori u literaturi označavaju kao taman, složen, teško razumljiv (njem. dunkle Sprache). To je jedan od razloga zbog čega mnogi autori, posebice njegovi neposredni sljedbenici, takozvani herbartovci, nisu primjerenom shvatili Herbartovu sustavnu misao, a posebice teorijske osnove njegove odgojne nastave (Palekčić, 2010). Uz podjednaku važnost odabira, redoslijeda i interpretacije izvornoga Herbartova teksta, posvetili smo značajnu važnost i prijevodu na hrvatski, ponajprije zato što takvi prijevodi u nas izostaju. Pri tome je riječ o relativno slobodnijem prijevodu autora ovog rada. Zahvalnost autor pri tome duguje Vladimiru Adamčeku, profesoru za pomoć pri prijevodu nekih Herbartovih stavova, ali naravno svu odgovornost za prevedeni tekst autor preuzima na sebe.

**CRTEŽ 2: Odgoj uopće**

goj pripadaju stvarnom (istinskom odgoju – njem. *eigentliche Erziehung*), dok upravljanje <sup>11</sup>djecom (samo) odgoju uopće (vidjeti crtež 2, prema Hilgenheger, 1993, 156).

„Poziv na samoodgoj (Zucht) gleda u budućnost odgajenika” (Prange, 2009, 31). On počiva na nadi i pokazuje se ponajprije u strpljenju. On ublažava

upravljanje djecom i odgojnu nastavu, kada ona snažno pojača svoje djelovanje na individuu – ali poziv na samoodgoj se povezuje s upravljanjem djecom i odgojnom nastavom i olakšava ih.

Zapravo temeljni pojam Herbartove pedagogije je obrazovljivost (njem. *Bildsamkeit*) odgajenika, kojim se Herbart (prema Abhalt, 2004, 108-109)

<sup>11</sup> U prvome poglavlju „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja”, naslovljenom „Upravljanje djecom,” Herbart se pita: „Moglo bi se prepirati o tome pripada li ovo poglavlje... u pedagogiju ili... se treba pridodati dijelovima praktične filozofije, koji raspravljaju o upravljanju djetetom općenito. Sigurno se bitno razlikuje briga (skrb) za duhovno obrazovanje od one koja se usmjerava na puko održavanje reda, ali držati djecu u redu je teret koji roditelji rado odbacuju i koji se možda nekima, koji se vide osuđenima živjeti s djecom, još čini najugodnijim dijelom njihovih obveza, jer ono pruža priliku da se malom vlašću obeštete za pritisak izvana. Upravljanje je samo sebi dovoljno bez odgajanja, guši čud a odgoj koji se ne brine o neredu djece ne bi spoznao samu djecu”.

koristi zajedno s pojmom prijemčljivosti (njem. Empfänglichkeit und Bildsamkeit)<sup>12</sup>.

Herbartova se „Opća pedagogija...” sastoji od tri dijela: svaki je posvećen jednome od tri temeljna pojma opće pedagogije: upravljanje djecom, odgojnoj nastavi i pozivu na samoodgoj (u kojemu se posebno analizira odnos između odgojne nastave i poziva na samoodgoj).

## Herbartova teorija odgojne nastave u „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja”<sup>13</sup>

### 1. Pojam odgojne nastave

Nakon što je ukazao na važnost domaćih pojmova u pedagogiji, važnost kultiviranja samostalnog mišljenja u pedagogiji (u razgraničenju s drugim znanstvenim disciplinama – posebice filozofijom i psihologijom), u čemu se sastoje dvije polovice pedagogije, kao i to da (neiskusnim) odgajateljima ovim djelom nudi kartu za promatranje i djelovanje – Herbart uvodi pojam odgojne nastave kao središnji pojam svoje „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja”. Uvođenje pojma odgojne nastave Herbart započinje rečenicom: „Pedagogija je znanost koju odgajatelj *treba za samoga sebe. Ali on također treba posjedovati i znanost za priopćavanje*” (Benner, 1997, dio 1, 61). Pod znanošću za

priopćavanje Herbart ne misli samo na nastavne sadržaje (primjerice predmete kao što su matematika ili biologija) ili nauk o poučavanju ili učenju (današnjim rječnikom rečeno – didaktiku) nego na cijeli nauk o odgojnoj znanosti, koji ponajprije uključuje odgojnu nastavu. Zato u nastavku Herbart piše: „Priznajem ovdje da nema pojma o odgoju bez nastave, kao što i unatrag, barem u ovom spisu, ne priznajem nastavu koja ne odgaja. Koja umijeća i vještine će neki mladi čovjek od nekog učitelja naučiti radi puke prednosti tome znanju, odgajatelju je po sebi podjednako svejedno, kao i koju će boju odabrati za svoju odjeću. Ali kako se njegov (mladog čovjeka – dodao M.P.) misaoni krug određuje, to je odgajatelju sve, jer iz misli nastaju osjećaji, a iz osjećaja načela i načini djelovanja. S tom povezanošću razmišljati o svemu i povezivati sve što se odgajaniku pruža, što se može položiti u njegovu dušu, istražiti kako se to mora nadovezivati jedno na drugo, kako mora slijediti jedno nakon drugog i kako može postati osloncem za sve ono što u budućnosti slijedi: to daje beskonačan broj zadataka za obradu pojedinih predmeta, a odgajatelju neizmjerenu građu za neprekidno promišljanje i preispitivanje svih onih dostupnih znanja i spisa kao i svih trajnih vježbanja i zanimanja” (Benner, 1997, dio 1, 61). Ako izostane, dakle, razvijanje misaonog kruga<sup>14</sup> učenika

<sup>12</sup> Obrazovljivost Herbart definira kao „prirodne danosti (njem. Natur-Anlage) i u svakoj dobi stečene sposobnosti daljeg napredovanja” (Anhaltu, 2004, 109). Na možda primjerenijem prijevodu pojma Bildsamkeit – obrazovljivost, smatramo, treba dalje uzastojati. Prema našem mišljenju, on može značiti i obrazovljivost i odgojnost i poučljivost (Palekčić, 2010). Sam Herbart nije dovršio cjelovitiju studiju o obrazovljivosti, iako je taj temeljni pojam pedagogije tematizirao na više mjesta u svojim djelima i, što je važnije, stalno ga u svojim pedagoškijskim razmišljanjima koristio kao temeljni pedagoškijski pojam. Tako, primjerice, Herbart preuzima cilj odgoja (moralnost) od praktične filozofije, ali ga za pedagoške svrhe promatra u kontekstu vlastitih pojmova (ponajprije obrazovljivosti), tj. podvrgava ga pedagoškoj rekonstrukciji. Iako je svrha odgoja estetska prosudba moralnog ponašanja, za pedagošku konkretizaciju i rekonstrukciju su potrebne (kao što ćemo vidjeti) i višestranost interesa i moralna jačina karaktera. Šire o pojmu obrazovljivosti vidjeti radove Anhalta (2004).

<sup>13</sup> Predstavljanje Herbartove teorije odgojne nastave u cjelini s njezinim bitnim značajkama i suvremenim značenjem nadilazi okvire ovoga rada. Za to bi bila potrebna nova studija – možda čak i u formi knjige. Za potrebe ovoga rada Herbartovu teoriju odgojne nastave predstavljamo kao izvornu pedagoškijsku paradigmu u kontekstu suvremenih problema pedagogije kao znanosti i pretežito u kontekstu Herbartove Opće pedagogije. Ova napomena ne isključuje predstavljanje nekih značajki Herbartove teorije odgojne nastave i ukazivanje na neke od njezinih mogućih suvremenih značenja (vidjeti i zaključak rada).

<sup>14</sup> Gedankenkreis ili misaoni krug, prema Herbartu, ponajprije znači kritički sagledano i prerađeno iskustvo (njem. Geichtskreis) – tj. neproturječnu i sustavnu spoznaju tog iskustva. Krug misli je red međusobno povezanih i u sebi skladnih i međusobno neproturječnih pojmova. Savršen sustavno pojmovni red predstavlja znanost. Herbartov sustav temeljnih pojmova predstavlja jedan takav misaoni krug, kojim bi trebali vladati i pedagozi znanstvenici i pedagozi praktičari. Herbartova „Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja” je model i za jedne i za druge – kako se ne samo idealno predstavlja nego i stječe tj. obrazuje pedagoški način mišljenja, odnosno pedagoški misaoni krug. Herbart upravo to podvlači kada kaže da ako to njegova studija ne omogući čitatelju, tada ona nije ispunila svoju svrhu. Samo mišljenjem se može obrazovati misaoni krug. Samo mišljenjem možemo doći do konstrukcije pojmova, koji bi se, kad bi bili potpuni, mogli predstavljati „realno” na način da pokažu što stoji u osnovi onoga što se u stvarnosti događa i pojavljuje. Za neke autore Haerrbartov pojam „Gedankenkreis” nalikuje Aristotelovim pojmovima *phronesis* i *epagoge*.



i time uvjeta za nastavu koja odgaja, odnosno *obrazuje* (prema Herbartu), ostaje nam drugačiji odnos odgoja i nastave. „Kako bismo više istakli opću misao *odgoj kroz nastavu* zastat ćemo kod suprotnog pojma: odgoj bez nastave. Primjeri takva odgoja se često vide. Odgajatelji, općenito uzevši, nisu baš oni koji imaju navise znanja. Ali postoje oni ... koji gotovo ništa ne znaju ili što znaju gotovo da ne razumiju kako to znanje pedagoški upotrijebiti, a ipak poslu prilaze s velikom revnošću. Što oni mogu učiniti? Oni ovladavaju osjećajima odgajenika i drže ga na toj uzici i neprekidno potresaju mladenačku ćud da ona same sebe ne može biti svjesna” i dalje nastavlja: „Karakter je unutarnja čvrstoća, ali kako se čovjek može u sebi (u)korijeniti ako mu se ne dopusti da se na nešto oslanja, ako se ne dopusti vjerovati njegovoj vlastitoj odlučnosti volje” (isto).

Herbart je uvijek naglašavao odgojni smisao i svrhu nastave. Nastava treba ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i (moralni)<sup>15</sup> karakter. Posljednje nije ništa bez prvoga, u tome se sastoji glavna bit njegove (opće) pedagogije.

Prema Benneru (1997, dio 2, 50-51), Herbart se, s jedne strane, s teozom da nema odgoja bez nastave distancira od shvaćanja po kojima su odgojni utjecaji sredstva za dostizanje poželjnih načina ponašanja učenika i teži se uvjetovanju njihovih mišljenja i djelovanja, odnosno podvrgavanju izvanjskim očekivanjima, umjesto da se provocira (potiče) njihova refleksivnost i kompetencija za djelovanje sukladna toj refleksivnosti. Primjeri za takvo ponašanje su odgajatelji koji „ovladavaju osjećajima odgajenika i drže ga na toj uzici i neprekidno potresaju mladenačku ćud da ona *same sebe ne može biti svjesna*”.

S drugom teozom (Benner), kojom ne priznaje nastavu koja ne obrazuje, odnosno odgaja, Herbart se distancira od nastave koja se zadovoljava pukim prijenosom (prenošenjem) znanja i vještina, a da se pri tome učeniku ne omogućuje da sudjeluje u savjetovanju o tome kada, zašto i čemu bi bilo korisno i smisleno nešto učiti. Stoga je odgojna nastava bitna zadaća i posao odgajatelja – ne zbog prijenosa znanja – nego zbog razvoja interesa spoznaje i op-

hođenja (današnjom terminologijom rečeno – socijalnih kompetencija). Značenje nastave nije, sukladno tome, utemeljeno u intelektualističkom pristupu, nego, bez sumnje, u njezinoj odgojnoj ulozi. Stoga ju Herbart shvaća kao „odgojnu nastavu”.

Herbart svoj stav prema nastavi kojoj je cilj samo prenošenje znanja ovako objašnjava: „Postoji nastava u mačevanju, jahanju, plesanju, u glazbi – i u svim novim jezicima – u tisuću umijeća ili stvari područja znanja; – govorimo li uopće o toj nastavi? Ako je to uopće nastava? Putem samog ‘znati’ i ‘moći’ ličnost čovjeka nimalo ne raste. Odbacimo ovdje, gdje smo pošli osvojiti vrh pedagogije, privremeno teret onog samo korisnog, onog povremeno upotrebljivog, onog dakle što se svakovrsnom nastavom pokušava čovjeku dati. Zapazite točno razliku! Nastava o kojoj mi ne govorimo je ona iz koje proizlazi puko znanje, s kojom je dakle tako kao kad čovjek dobije slučajnu vijest, informaciju, koja bi mu – bez promjene njegove naravi (njem. Gemüth) – mogla ostati i nepoznata. Nastava o kojoj mi govorimo treba se tako sjediniti sa samim čovjekom da on više ne bi bio taj čovjek, kad bismo mu uzeli tu spoznaju” (Müssener, 1988, 348).

S ovim dvostrukim razgraničenjem Herbart ne poriče da ne postoji i ne može postajati odgoj bez nastave i nastava bez odgoja. On želi pojmom odgojne nastave više istaknuti da su i izravni odgoj (odgoj koji izbjegava utjecaj preko nastave) i „puka” nastava (koja prenosi samo informacije) – deficiente forme pedagoške prakse, koje opća pedagogija ne smije prihvatiti, nego upravo suprotno – mora ih kritizirati.

Herbart, ukratko rečeno, nije priznavao nastavu *pedagoškom* ako ona istodobno ne ostvaruje i odgojne zadaće, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvijanja misaonog kruga. Nastava je pedagoška samo onda ako čovjek putem nje postaje bolji. Nastava ima, prema Herbartu, značajno obilježje a to je da je uvijek prisutno ono „*treće*, s čime su nastavnik i učenik istodobno zaposleni” (Benner, 1997, dio 1, 134), naime nastavni sadržaji. Samu nastavu (kao *teorijski* pojam, što treba posebice istaknuti) Herbart

<sup>15</sup> Herbart eksplicite piše: „Oblikovanje karaktera je učiniti da odgajenik sam sebe pronađe, birajući dobro, odbacujući zlo – samo to i ništa drugo je oblikovanje karaktera” (Benner, 1997, dio 1, 47).

određuje kao „Odgoj kroz nastavu smatra nastavom sve ono što bilo tko odgajaniku pruža kao predmet promatranja” (Benner, 1997, dio 1, 62). Tako shvaćena nastava se, prema Herbartu, ne ograničava samo na školsku nastavu.

Herbart na ovome mjestu ponovno ponavlja i proširuje prije izneseni stav da je za odgoj putem nastave zahtijevao i znanost i snagu misli, odnosno „*takvu* znanost i *takvu* snagu misli, koja bližu stvarnost nastoji promatrati i *predstaviti* kao fragment veće cjeline” (Benner, 1997, dio 1, 62).<sup>16</sup> Herbartovo razgraničenje odgoja uopće od stvarnog odgoja počiva na jasno razgraničenim svrhama odgoja. Otuda prvu knjigu svoje „Opće pedagogije...” Herbart naslovljuje kao svrha odgoja uopće.

## 2. Odgojna nastava i svrha odgoja uopće

U drugome poglavlju, naslovljenom „Stvarni (istinski) odgoj” Herbart postavlja ključno pitanje: „Možemo li unaprijed znati svrhe budućeg čovjeka, zbog čega će nam on jednom biti zahvalan, ako dovoljno rano za njima posegnemo i u njemu ih razvijamo” (Benner, 1997, dio 1, 68), a zatim postavlja pitanje: „Je li svrha odgoja jednostavna ili višestruka?” (isto).

U djelu „O estetskom predstavljanju svijeta kao glavna djelatnost odgoja” Herbart navodi moralnost kao *najvišu* svrhu odgoja. Može se *jedna i cijela* zadaća odgoja shvatiti u pojmu „moralnosti” (Hilgenheger, 1993, 175). Svrhu čovjeka i, sukladno tome, odgoja Herbart shvaća (zajedno s Kantom) kao „moralnost” tj. sposobnost da se motivi odrede prema moralnim razlozima i da se sukladno tom određenju djeluje. Ovo stajalište Herbart napušta i proširuje u „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja” (Benner, 1997, dio 1, 68 i 89). Herbart relativizira taj svoj stav i ističe da (moralni) odgoj stoji u neophodnoj povezanosti s drugim dijelovima odgoja. Herbart je bio svjestan da se tako shvaćena moral-

nost ne može pedagoški konkretizirati i provoditi i zbog toga općem pojmu moralnosti pridružuje dalje (više) misli koje se ponajprije mogu tumačiti kao obilježja pojma moralnosti. Moralnost je *valjanost* („*dobrota*”) *volje*, dakle odlika volje. To je iduća misao na koju riječ „moralnost” podsjeća i to je također pojam moralnosti koji je Herbart preuzeo od Kanta. Taj postojeći pojam moralnosti se dopunjuje mislima o „*vrlini* (snaga, činidba, učinkovitost), *moralnim uvidom* (ispravna spoznaja moralnih zakona) i *moralnim taktom* (točna prosudba posebnog slučaja; *dodirnuti* čovjeka i umijeće)” (Hilgenheger, 1993, 176).

Ove „sljedeće i dopunjene misli” mogu se sažeti u pojmu vrline. I vrlinu je u ovom smislu moguće misliti kao svrhu odgoja, stoga je svrha odgoja vrlina. Pojam vrline je riječ za cjelinu odgoja – piše Herbart na drugome mjestu: „Konačna svrha nastave je doduše u pojmu vrline. Izrazom „višestranost interesa” može se naznačiti samo bliski cilj koji se posebno mora postaviti nastavi kako bi se postigla konačna svrha (Mattes i Heinze, 2003, 29).

Iz ovog je razloga za Herbarta moralnost najviša svrha, ali ne praktički moguća svrha odgoja. Odgajatelj potrebuje u praksi konkretnije moguće zadaće. Zbog toga Herbart stavlja težište na razvoj višestranih interesa. „... Svi moraju biti ljubitelji (amateri) za sve, ali virtuoz u svom predmetu. Ali pojedinačne virtuoznosti su stvar samovolje (proizvoljnosti); nasuprot tome, raznolika prijemljivost može nastati samo iz raznolikih početaka vlastitih težnji – stvar je odgoja. Dakle, zbog toga nazivamo prvi dio pedagoške svrhe – višestranost interesa, koja se mora razlikovati od njezinog pretjeranog oblika – mnogostruke zaposlenosti (njem. *Vielgeschäftigkeit*). Budući da predmeti htijenja, pojedini pravci sami, ni jedan nas više ne interesira od drugih, mi dodajemo još i predikat... *ravnomjerna* višestranost” (Benner, 1997, dio 1, 70).

<sup>16</sup> Herbartovo djelo iz 1804. godine nosi naslov „O estetskom predstavljanju svijeta kao glavna djelatnost odgoja” (njem. *Über ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*). Tomu pripada, piše Herbart, i poziv na samoodgoj („*Zucht*”), kojemu se podvrgava...” (Benner, dio 1, 1997, 62).

Time je dakle, označena prva zadaća pedagoškog djelovanja u građanskom društvu<sup>17</sup> – razvoj višestranih interesa. Dalje se postavlja pitanje prema čemu će se orijentirati višestranost interesa, kad identitet pojedinca sa staležom feudalnog društva više nije relevantni kriterij njegovog određenja. Iz toga proizlazi druga pedagoška zadaća: moralni odgoj ili moralna jačina karaktera. Višestranost interesa označava u građanskom društvu neophodnu svrhu odgoja u odnosu prema mogućim djelatnostima odgajanja, a „moralnost” neophodnu svrhu s obzirom na to zahtijevano obrazovanje ljudskog identiteta svakog pojedinca.

Herbart označava „individualnost” odgajanja kao „polaznu točku” obje svrhe pedagoškog djelovanja – njezino kvantitativno određenje u smislu višestranih interesa i njezino kvalitativno određenje u smislu pojma moralnosti kao cjelokupne svrhe odgoja. Zadaća je odgojne nastave pomiriti individualnost i višestranost, kao i višestranost interesa s karakternom jačinom morala (moralnom jačinom karaktera?).

### 3. Višestranost interesa i njihovi predmeti

#### 1. Višestranost

Naslov druge knjige Herbartove „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja” glasi: Višestranost interesa. U tom poglavlju Herbart objašnjava pojam višestranosti u formalnom smislu. On ga ponajprije određuje u negativnom smislu. Višestranost nije ni (zbroj) jednostranosti, niti se pod tim pojmom podrazumijeva nestalnost interesa. Višestranost nije identična ni svestranosti niti pojmu harmoničnog obrazovanja. Za razliku od, primjerice, harmoničnog obrazovanja, Herbart na mjesto različitih duševnih sna-

ga (osjećaja, mišljenja, volje) stavlja interes. Djelatna osoba stupa u prvi plan, a na mjesto harmonije stupa višestranost. Višestranost nije identična ni enciklopedijskom obrazovanju, koje Herbart eksplicite odbija kao poželjan oblik obrazovanja, jer je bio protiv torture obilja sadržaja.

Višestranost (interesa) označava (i) identitet „osobe” i jedinstvo njezine „svijesti”, koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem „udubljivanja” i „osvješćivanja”. Ova višestranost se obrazuje u vremenu tako da onaj koji uči ponajprije usvaja izvanjsko te se njegov misaoni krug proširuje temeljem tih novih iskustava. Formalnu strukturu subjekt – objekt odnosa izražava Herbart pojmovima „udubljivanje” i „osvješćivanje”. Udubljivanje znači proces opažanja i usvajanja predmeta koji se uči, a osvješćivanje povratak subjekta na samoga sebe.

Zadana i moguća višestranost svijesti, sukladno pojedinačnim (pod) stupnjevima razlikuje se od jednostrane i ograničene svijesti, uz ostalo, u sljedećem: onaj koji uči ne raspolaže samo pojedinačnim, jasnim predodžbama o onome što uči i u novome vidi samo staro nego je u stanju proširiti svoj obzor na temelju novog iskustva i u stanju je napredovati od stupnjeva jasnoće i asocijacije prema stupnjevima sustava i metode k sustavnom redu svojih predodžaba i pri tome steći slobodu za korekciju već sistematiziranih struktura svjesnosti sebe i svijeta. (Benner, 1997, dio 2, 67). Odlučujući je trenutak – hoće li se subjekt približiti višestranosti ili zapasti u jednostranost – prema Herbartu, koliko je onaj koji uči subjekt vlastitog procesa učenja u izmjeni udubljivanja i osvješćivanja. Na toj samodjelatnosti subjekta inzistira Herbart i za nju se zalaže u svojoj teoriji odgojne nastave.

<sup>17</sup> Pojam višestranih interesa Herbart razvija uz pomoć razmatranja problematike: Možemo li unaprijed znati svrhe budućeg čovjeka?! Odgovor je, prema Herbartu, u razlikovanju „pukih mogućih svrha odgajanja „i „neophodnih” svrha odgajanja”. Svrha odgoja se dijeli na svrhu samovolje (budućega mladog čovjeka, ne odgajatelja ili djeteta) i svrhu moralnosti. Obrazovno teorijski tumačiti ovo razlikovanje podrazumijeva poznavanje društvenog konteksta u kojemu su nastale ove ideje (prijelaz iz staleškoga u građansko društvo). U staleškom društvu su djelatnosti čime će se odrasli čovjek baviti bile određene podrijetlom. Moguće i neophodne svrhe bile su identične. U građanskom društvu svaki pojedinac mora za sebe odabrati buduće moguće svrhe. Puke moguće i neophodne svrhe više se ne poklapaju. U građanskom društvu je neophodno da pojedinac uči slijediti buduće ciljeve, iako oni nisu čvrsto određeni. Time se razdvaja opće od stručnog obrazovanja. Zadaća pedagoške prakse nije više odgajati za točnu djelatnost unaprijed, nego se sastoji u tome da pripremi pojedinca za moguće djelatnosti i, u nekom smislu, znači opće obrazovanje. Time se postavlja zadaća za pedagošku praksu: pojedinac se ne mora više odgajati za prethodno određenu djelatnost, nego ga treba pripremati za buduće moguće djelatnosti, tako da on sam može ubuduće određivati moguće svrhe. Herbartov odgovor na ovu situaciju je opće, temeljno obrazovanje. Umjesto identiteta općeg i strukovnog obrazovanja sada u prvi plan, prema njemu, stupaju višestranost interesa. Šire tematiziranje odnosa između mogućih i neophodnih svrha odgoja u okviru Herbartove „Opće pedagogije. Izvedene iz svrhe odgoja” zahtijevalo bi posebno istraživanje i poseban rad.

Za svaki od tih stupnjeva postoji mirujući i aktivni stupanj – prvo mirna pa aktivna udubljenost, a zatim mirna pa aktivna osvještenost. Izmjenjivanje receptivnosti (mirujući) i spontanosti (samodjelatnosti) učenika (aktivni stupanj) označavaju, prema Herbartu, – proces i mehanizam ritmičnog „disanja duše (duha i čudi)”. Epistemološka vremenska struktura učenja (višestranih interesa) izmjenjivanjem navedenih stupnjeva je dio originalnoga Herbartova učenja. Mnogi suvremeni autori tvrde da se to učenje nalazi u osnovi mnogih suvremenih spoznajnih teorija (primjerice Piagetova učenja o smjenjivanju asimilacije i akomodacije u procesu kognitivnog razvoja osobe).

Pedagoške kategorije „udubljivanje „ i „osvješćivanje” su izraz zatvorenog, ali istodobno i otvorenosti tolerantnog sustava.<sup>18</sup> Stupanj udubljivanja obuhvaća jasnoću i asocijaciju (povezanost), a stupanj osvješćivanja sustav i metodu. Odgoj putem nastave, koja „obrazuje”, znači ne samo predano usvajanje svijeta nego i vlastiti odnos prema naučenom i samom sebi (samorefleksija). Odgojna nastava, sukladno tome, teži i razvoju kompetencije suđenja (prosudbe) i kompetencije djelovanja (njem. Urteils-und Handlungskompetenz) učenika.

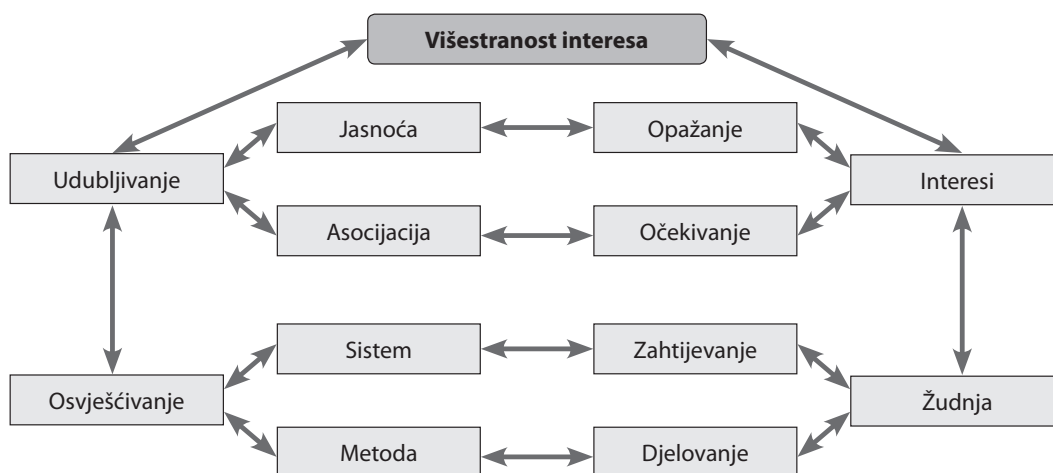
## 2 . Interes

Intencionalnost učenja koja vodi višestranosti Herbart označava pojmom interesa. Interes ne treba shvatiti kao motivaciju učenika u procesu učenja, nego kao specifičnu intencionalnost subjekta koja označava njegovu aktivnost u usvajanju svijeta i refleksiji samog sebe to jest: bezinteresno udubljivanje (udubljivanje lišeno interesa) i osvješćivanje vezano uz djelatnosti.

Pojam interesa Herbart dvostruko određuje: 1. kao „inter-esse” subjekta u predanosti stranom (udubljivanje) i 2. kao interes subjekta za sistematiziranje njegovih predodžbi i metodički novo uređenje vlastite svijesti u kontekstu novih iskustava (osvješćivanje). Prvo značenje označava pojmom – interesa (opažanje, očekivanje), a drugo pojmom – žudnja: zahtijevanje i djelovanje.

Hpće li subjekt učenja zakržljati u jednostranosti ili će se približiti višestranosti, ovisi o tome koliko je on *subjekt* vlastitog procesa učenja u izmjeni udubljivanja i osvješćivanja. Otuda Herbart interes označava kao samodjelatnost. Budući da interes mora biti višestran, tako moraju biti višestranne i odgajaničke samodjelatnosti.

### CRTEŽ 3: Višestranost interesa



<sup>18</sup> Iz Herbartova učenja o razvoju višestranih interesa (ponajprije onih koji uče – a ne nastavnika) – herbartovci su razvili rigidnu shemu planiranja i tijekom nastave za nastavnike! Herbart sa stajalištima herbartovaca nema baš nikakve veze. Herbart posebice nije određivao strogi redoslijed ovih faza (jedino, prema njemu, faza udubljivanja logički prethodi fazi osvješćivanja) i nije redoslijed ovih stupnjeva i faza predviđao za pojedine nastavne sate, odnosno lekcije – kao što su to činili tzv. herbartovci. Naprotiv, njegova shvaćanja nastave su dublje teorijski utemeljena i trebala su voditi sasvim drugačijem shvaćanju (školske) nastave – odgojnoj nastavi, a ne nastavi koja se svodi na puku instrukciju.

Ako se svako od ovih određenja djelatnosti odnosi na subjekta koji uči, Herbart uzima „individualnost odgajanika” kao „polaznu točku” odgojne nastave. Crtež 3 (prema Benneru, 1993, 109) daje pregled (sastavnica) pojma višestranih interesa i njihove dinamičke konstitucije tijekom vremena.

### 3. Predmeti interesa

Predmeti višestranog interesa ne daju se izvesti iz općeg (formalnog) pojma višestranosti, jer se taj pojam i stupnjevi udublivanja i osvješćivanja odnose na sve moguće predmete interesa (u njegovu dvostrukom značenju). Zbog toga Herbart ističe: „Da se interes ne zaboravi zbog interesantnog. Ne klasificiraju se predmeti, nego stanja čudi” (Benner, 1997, dio 1, 80). Stanja čudi Herbart dijeli (vidjeti crtež 4; Benner, 1993, 111) na spoznaju i sudjelovanje. Spoznaja se određuje kao spoznaja mnogostrukog, njezinih zakonitosti, njezinih estetskih odnosa, a sudjelovanje se očituje u ljudskosti, u društvu i njihovim odnosima prema najvišem biću. Iskustvo se dijeli na znanost i umjetnost, a sudjelovanje na politiku i religiju.

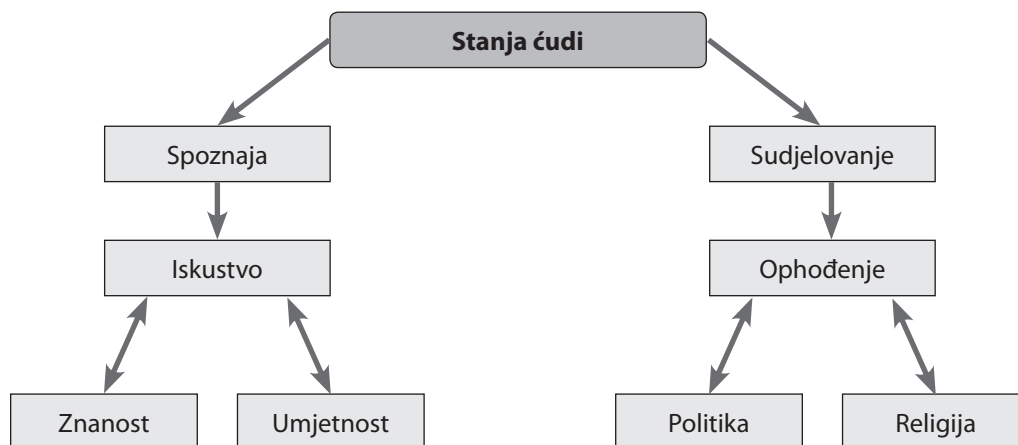
Materijalni pojam interesa Herbart određuje posredstvom šest klasa interesa: empirijski, spekulativni, estetski, simpatički, društveni, religijski pri čemu naglašava opasnosti da oni postanu jednostrani u slučaju ako se subjekt učenja odluči samo za jedno područje interesa ili ako jedno područje postane dominantan predmet bavljenja subjekta.

Posebno treba istaknuti da za Herbarta interes ne znači ni polaznu točku niti pretpostavku (kao što je to za psihologiju), nego krajnju svrhu nastave. Interes nije samo polazna osnova nastave nego (treba biti) i rezultat nastave.

### 4. Odgojna nastava kao dopuna iskustva i ophođenja

Nastava polazi od i nadovezuje se na stečena iskustva i ophođenja (njem. Umgangskreis). Međutim, svakodnevno iskustvo i ophođenje ne omogućuju izgradnju sustava (predodžbi) i refleksiju tog sustava. Stečena iskustva i ophođenja učenika su ograničena i nedovoljno uređena. To se najbolje vidi na primjeru onih koji nisu poučavani, odnosno nisu pohađali nastavu. Stanje svijesti takvih učenika je negdje između ekstrema rasutosti i reda. Otuda je zadatak odgojne nastave nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika u područjima spoznaje (misaoni krug, višestranost interesa, samorefleksija) i u području sudjelovanja (u socijalnom okruženju). Ona to čini tako što *istodobno* nastoji razvijati iskustvo i ophođenje u oba ova niza. I to je jedno od bitnih obilježja odgojne nastave. Pri tome se postavljaju (Benneru, 1997, dio 1, 73) barem tri pitanja: 1. Kako se putem nastave može dopuniti iskustvo svijeta učenika; 2. Kako se putem nastave može proširiti krug ophođenja odgajanika i 3. Kako odgojna nastava može pridonijeti prevladavanju ograničenja staleške

#### CRTEŽ 4: Stanja čudi





pripadnosti. Otuda se Herbart (za razliku od tzv. herbartovaca, sljedbenika reformističke pedagogije) štitio od tzv. prirodnoga i naivnoga cjelovitog učenja, jer je bio svjestan da se samo neposrednim iskustvom nisu mogli prevladati ograničenja staleškog društva. Ali je istodobno bio svjestan, i to je posebice isticao, da se praktično proširenje iskustva i ophođenja može izvesti samo procesom učenja onih koji uče.

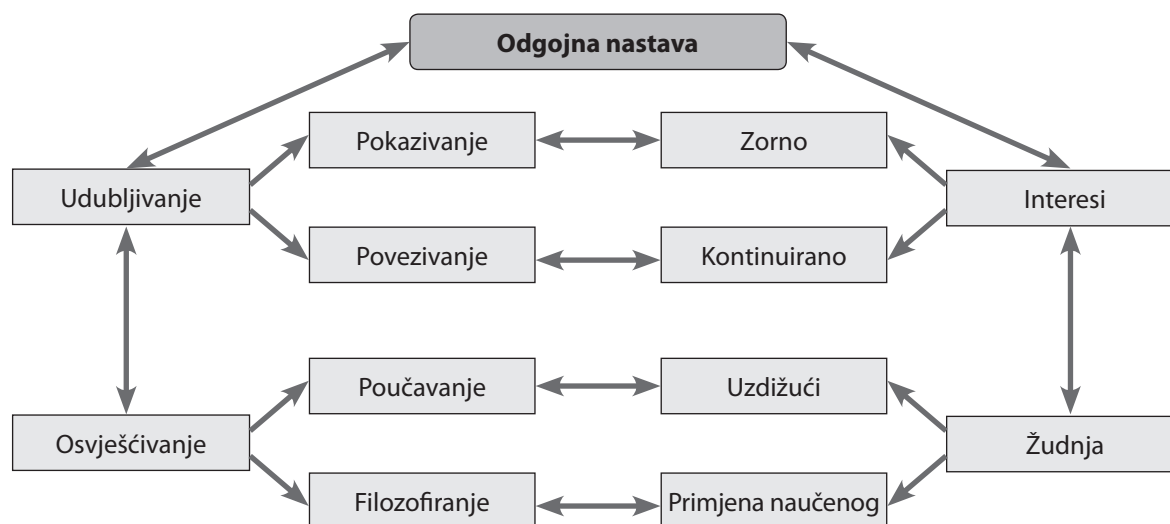
Herbart teoriju odgojne nastave razmatra i kao teoriju pedagoške prakse. Ali, on u „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja” težište manje stavlja na razmatranje nastavnih formi (analitička, sintetička), na načine poučavanja (primjerice pokazivanje) ili na nastavne sadržaje za razliku od herbartovaca, koji na tome grade svoje „razumijevanje” Herbart. Ova pitanja (posebice artikulacije nastave, koju spominje i Herbart) nisu nevažna za Herbart, jer ih navodi više puta kao sredstvo za postizanja pedagoških svrha. Herbart, međutim, u svojoj teoriji odgojne nastave težište stavlja na različite aspekte *teorije*, koji su kao teorijski usmjerena i vođena pravila od temeljnog značenja za smislenu pedagošku praksu. Otuda se on koristi formulacijom: nastava bi *općenito* (govoreći) trebala... (vidjeti crtež 5, prema Benner, 1993, 114).

Da bi se ova shema pravilno shvatila, važno je, ističe Benner (1993, 114-115), da se djelatnosti na lijevoj – strani sukladno odgovarajućim stupnjevima

ma interesa: pokazivanje, povezivanje, poučavanje i filozofiranje – ne shvate isključivo kao djelatnosti nastavnika, kao i da se određenja na desnoj strani sheme – sukladno odgovarajućim formalnim stupnjevima interesa predikati: zorno, kontinuirano, uzdižuće i primjena naučenog – ne shvate samo kao obilježja nastavnikove djelatnosti, nego kao obilježja svih djelatnosti u nastavi, jednostavno kao određenja zajedničke aktivnosti nastavnika i učenika u bavljenju nekim predmetom učenja. Nastavnik pokazuje nešto zorno; učenik se udubljuje u predmet učenja; nastavnik skrbi o kontinuitetu procesa učenja; učenik povezuje vlastite predodžbe sa složenim predodžbama sadržanima u predmetu učenja. Nastavnik potiče na osvješćivanje naučenog; učenik se podsjeća na naučeno; nastavnik pokušava proces učenja održati metodički otvorenim za nova udubljivanja; učenik reflektira vlastito iskustvo učenja (filozofiranje) i time stječe slobodu za dalja učenja i hrabrost da naučeno, djelujući u stvarnosti, dalje razvija, bilo u razgovoru, u zajedničkom savjetovanju, bilo u samo-odgovorom djelovanju.

Dva dodatna bitna obilježja odgojne nastave mogu se izlučiti iz ove tablice: (poželjno) stalno *izmjenjivanje* stupnjeva udubljivanja i osvješćivanja i *interaktivna* narav djelatnosti učenika i nastavnika, ne samo glede onoga što se uči nego i međusobnog odnosa nastavnika i učenika.

### CRTEŽ 5: Odgojna nastava



Odgojna je nastava, prema Herbartu, ukratko rečeno, ona koja i obrazuje time što je usmjerena prema svrsi odgoja; osigurava izmjenu udubljenja i osvješćivanja; istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje; polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika; praktična zadaća proširenja individualno-ga iskustvenog horizonta ne povezuje samo nastavnika i učenika s društvom nego i njih međusobno.

## U koju budućnost gleda pedagogija? Herbartova sustavna misao danas, glede odgojne nastave kao izvorne pedagogijske paradigme

Znakovit naslov knjige : „U koju budućnost gleda pedagogija? Herbartova sustavna misao danas” (Anhalt, 2009) ukazuje na mogući plodonosni potencijal Herbartove *sustavne* misli (u ovom radu na primjeru njegove teorije odgojne nastave) i danas, a u kontekstu: U koju budućnost gleda pedagogija? Sadašnjost i budućnost pedagogije uvelike su određivali i određivat će, prema našem mišljenju, prisutnost i razvoj (domaćih) izvornih pedagogijskih paradigmi. Herbartova teorija odgojne nastave – od te smo pretpostavke krenuli u ovom radu – je primjer izvorne pedagogijske paradigme. Ovu je tezu potrebno dodatno istraživati i argumentirati, a sada samo u formi (nekih od mogućih) naznaka ukazujemo u kojem smjeru se treba kretati istražujući ovu temu, imajući na umu izravne i neizravne naznake već iznesene u ovom radu.

### 1. Usporedba Herbartove paradigme odgojne nastave i dominirajuće suvremene paradigme u području suvremene nastave, didaktike i reformi obrazovanja

U novoj suvremenoj paradigmi (“prijelaz s poučavanja na učenje”) težište se stavlja na učenike umjesto na sadržaje, na nove forme nastave (primjerice istraživačke), umjesto tradicionalnih, na razvoj kompetencija umjesto prenošenja znanja (vidjeti šire Palekčić, 2010). Osim toga, u novoj paradigmi (koja nije pedagogijske, nego obrazovno-političke provenijencije) pedagoška se rasprava vodi na *reduciranoj* – didaktičko-metodičkoj a ne na *teorijskopeda-*

*gogijskoj* razini. To dolazi do izražaja i u načinima mišljenja. Utemeljenje nove paradigme karakterizira neuravnoteženo, jednostrano – mišljenje u ekstremima (ili-ili). Herbartova teorija odgojne nastave primjer je uravnoteženog (dijalektičkog) mišljenja, tj. mišljenja prema kriteriju prave mjere (i/i). Iz pojma odgojne nastave proizlazi da ne treba suprotstavljati nastavu usmjerenu prema sadržajima i nastavniku nastavi usmjerenoj prema kompetencijama učenika. U procesu učenja ne egzistiraju sadržaji prije i izvan njihova usvajanja od strane učenika, niti subjekt (kao učenik) prije i izvan usvajanja za njega novih sadržaja. Izgradnja svijesti i strukturiranje svijeta tvore jedinstvo. Prebacivanje težišta s nastavnika na učenike ne korigira ništa u teorijskom smislu – samo se mijenja pozicija u predmetu promatranja. Prijelaz s poučavanja na učenje je izraz izostanka jasnog teorijskog razumijevanja stvari. S druge strane, u izvornoj pedagogijskoj paradigmi (kao što je to Herbartova teorija odgojne nastave) međusobna uvjetovanost pokazivanja i upućivanja nastavnika i spoznaje i sudjelovanja učenika su pedagoški teorem (vidjeti šire Palekčić, 2009). Nova paradigma podupire (novu) pedagošku djelatnost, koju sama teorij-ski – iz pedagogijske perspektive – ne reflektira. U okviru nove paradigme se ne razumije i ne uvažava razlika između društvenih *funkcija* i *svrhe* nastave i škole (Palekčić, 2006). Na praktičnoj se razini (pa i s obzirom na zahtjeve koji se nameću u okviru raznih reformi obrazovanja) ne mogu provoditi reforme, ako se prethodno teorijski ne razjasni što je prava forma (svrha, smisao, zadaća) nastave i škole. Stoga oblikovanje i izvođenje nastave u okviru reformi škola mora biti primjereno načelima teorijskog utemeljenja nastave. Na taj način ne samo da bi pedagogija kao znanstvena disciplina sebi priskrbila prepoznatljiv teorijski pristup, i tako uzdigla svoje bavljenje promjenama u kurikulumu s praktično-akcijske (ponajprije neosviještene organizacijske) razine na razinu znanstvenog diskursa, nego bi i ponovno zadobila (uz pomoć paradigme odgojne nastave), kao znanost, nadležnost za pitanja nastave u okviru reformi obrazovanja. Na taj bi način pedagogija stekla i veći ugled i bolji status u zajednici s drugim znanstvenim disciplinama u koncipiranju i utemeljivanju reformi obrazovanja. Pri tome treba naglasiti da bi tada pedagogija, odnosno pedagogijska teorija

odgojne nastave, bila ravnopravni pandan obrazovno-politički vođenim reformama, što do sada nije bio slučaj. Međutim, situacija se u tom smislu u svijetu ipak mijenja. U kontekstu rasprava o odgojnoj nastavi, kao pedagoškom *pandanu obrazovno-političkoj* definiciji nastave i škole, u nekim se reformama obrazovanja danas (primjerice u nekim njemačkim pokrajinama) odgojna nastava, uz obrazovno-političke razloge, promovira kao teorijska osnova zahtijevanih promjena kurikulumuma (vidjeti šire Bröcker, 2010). Ostaje da se vidi kako će Herbartova teorija odgojne nastave u tim promjenama biti shvaćena i provedena. Hoće li paradigma odgojne nastave zamijeniti danas prevladavajuću paradigmu „prijelaza s poučavanja na učenje“?

Herbart je bio svjestan da postoje značajne prepreke u provođenju programa odgojne nastave i u njegovo vrijeme. On navodi, uz ostalo, dvije prepreke: 1. pretjeranu vjeru u metode (kada svatko izmišljenu ili pronađenu igrariju proglašuje metodom – što nas podsjeća na u nas vrlo popularne radionice) i nemogućnost da se razdvoji prolazno i površno od onoga što je trajnije i što stoji u osnovi pojavnog. Za svladavanje ovih prepreka potreban je, međutim, naporan teorijski rad. Njega nije bilo dovoljno u Herbartovo vrijeme, a mi se usuđujemo reći da ga ni u novoj paradigmi, niti u dominirajućem – pragmatičnom pristupu pedagoga nema ni danas. Nadamo se da je došlo vrijeme da se u ovo doba krize odgojne znanosti predano pozabavimo izgradnjom izvornih pedagoškijskih paradigmi, koje jedino mogu pridonijeti poboljšanju stanja. Herbartova teorija odgojne znanosti je primjer kako treba izgledati izvorna pedagoškijska paradigma.

## 2. Odnos pedagogije prema drugim znanostima danas

Dominirajuća predodžba o pedagogiji danas jest da je ona primijenjena znanost za koju teorijske spoznaje i upotrebljiva znanja pripremaju tzv. temeljene

discipline (kao što su, primjerice, filozofija, sociologija, psihologija). Polazi se, dakle, od pretpostavke kao da ne postoji teorijska pedagogija. Otuda se pedagoška pitanja razumiju i tumače pojmovima i teorijama koje potječu iz drugih znanosti. Sukladno takvom razmišljanju pretpostavlja se da ne postoji pedagoška teorija nastave koja može ne samo tumačiti nego je sposobna i „proizvoditi“ spoznaje o pedagoškim fenomenima. Herbartova teorija odgojne nastave tu tezu pobija u korijenu.

Međutim, ne samo da postoji (rečeno ekonomskim rječnikom u području tržišnog natjecanja) „neprijateljsko preuzimanje“ što provode druge znanosti nego i sami pedagozi (i znanstvenici i praktičari), ne baš tako rijetko, nekritički preuzimaju pojmove, teorije i područja istraživanja iz drugih znanosti (primjerice emocionalnu inteligenciju)<sup>19</sup>, a ne koriste vlastite izvorne pedagoškijske paradigme. Rezultat takvog stanja je i izostanak studija o nastavi iz kuta izvorne pedagoškijske perspektive (kao što je, primjerice, Herbartova teorija odgojne nastave) te nedostatak (opće) didaktike iz perspektive izvornih pedagoškijskih paradigmi. Otuda se, primjerice, neprimjereno značenje pridaje Bloomovoj taksonomiji u didaktici, što za posljedicu ima svođenje nastave na puku instrukciju ili tehniku poučavanja. Odgojna nastava se razlikuje od pukog prenošenja znanja učenicima po tome što ona služi „cijeloj svrsi odgoja“ – a ne samo pojedinačnom cilju psihološke provenijencije.

Mi ustvari i nemamo razvijene didaktičke teorije i/ili modele iz izvorne pedagoškijske perspektive (s iznimkom, donekle, teorije Wolfganga Klafija, koja u svome nazivu sadrži riječ obrazovanje). Sve druge didaktičke teorije i/ili modeli su napisani na temelju spoznaja i pristupa razvijenih u drugim znanostima. Otuda i tako loš status (opće) didaktike i (opće) pedagogije u sustavu obrazovanja nastavnika. Nažalost, ne tako rijetko (opće) didaktike predstavljaju kombinaciju općih pedagoških fraza glede odgoja i obrazovanja, malo psihologije i onoga što se naziva „teaching tips“.

<sup>19</sup> Nije riječ o tome da pedagogija ne treba istraživati i te fenomene. Riječ je samo o tome da se fenomeni preuzeti iz drugih znanosti moraju transformirati ili preformulirati u izvorno pedagoškijsko spoznajno pitanje. To se čini tako da se ti pojmovi dovode u (teorijsku) vezu s temeljnim pedagoškijskim pojmovima, primjerice obrazovljivošću i odgojnom nastavom. Pedagog znanstvenik bi trebao tragati za pedagoškim pitanjem, odnosno pedagoškim problemom glede određene teme. Pedagozi bi trebali istraživati emocionalnu inteligenciju, jednostavno rečeno, iz pedagoškijske perspektive (pedagoškijski znanstveni sklop obrazloženja).

### 3. Odnos opće i diferencijalnih pedagogija s obzirom na svrhu i cilj

Postoje svrhe i ciljevi, ali ti pojmovi nisu identični. Među njima postoji bitna razlika. Ne bez razloga Herbart se u podnaslovu svoje najvažnije studije „Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja” koristi pojmom svrhe a ne pojmom cilja. Svrha i cilj su povezani i sa značenjem pojma budućnosti. Moguće je razlikovati dva značenja pojma budućnosti. Postoji budućnost kao buduća sadašnjost, dakle sve što će se u nadolazećim satima, sutra, u svakom slučaju dogoditi, nastupiti. Ali postoji budućnost i u našim očekivanjima onoga što dolazi, i ovo očekivanje nije nešto što će jednom biti i o čemu mi još ništa ne znamo, nego se nas dotiče (pogađa nas) upravo sada. To je razlika između budućnosti sad i budućnosti koja će se jednom zbiti. Pod ciljevima se misle buduće točke ciljeva, kojima težimo ili koje izbjegavamo. Pod svrhama mislimo na one orijentacije koje određuju naš način življenja sada. One su upućene jedna na drugu, kako nas poučava svakodnevno iskustvo, ali one nisu jedno te isto – kako to naglašava Prange (2009, 32). Svrha odgoja nije bez daljega identična ciljevima, kaže Prange i dodaje da mnoge discipline, tj. njihovi predstavnici (ne-pedagozi) traže utočište u pedagogiji: psiholozi, sociolozi, filozofi, teoretičari komunikacije i ekonomisti. Mi smo stanovnici udaljene, izvana upravljane provincije. Te druge discipline su okrenute prema ciljevima. Prange ih naziva ciljno orijentirane discipline. Pedagogija je, međutim, prema Herbartu, okrenuta svrsi odgoja. Opća pedagogija izvedena iz svrhe odgoja upućuje na to da ta svrha ne proizlazi iz ciljeva koje postavlja država, niti neka konfesija, ali niti iz ciljeva ekonomije ili znanosti. Na ciljeve odgoja orijentirane pedagogije postojale su u vrijeme Herbarta i nakon njega, one i danas postoje – ali nažalost ne i pedagogija izvedena iz svrhe odgoja. Ta razlika se nedovoljno uočava i zbog toga se smatra da odgoj, odnosno pedagogija treba neki temelj izvana koji nude te discipline (primjerice konstruktivizam), iako one ne raspolažu pedagogijskim shvaćanjima odgoja. Ove pedagogije se mogu nazvati ciljno orijentirane jer pripremaju individue na buduću sadašnjost. Glede cilje-

va pedagogija je tad ovisna o tome koja je budućnost poželjnija prema kriterijima starije generacije.

Međutim, odnos opće pedagogije (orijentirane na svrhu) i diferencijalnih pedagogija (orijentiranih na ciljeve) može se tematizirati na isti način kao odnos pedagogije i drugih disciplina.

Dok diferencijalne (cilju orijentirane) pedagogije nereflektirano prihvaćaju ekonomske zahtjeve koji se nameću pedagoškoj praksi, skoro bez pogovora prihvaćaju politički nametnute promjene, slabo su otporne na utjecaje predmetnih didaktika, nekritički prihvaćaju pojmove i teorije iz drugih disciplina (ponajprije psihologije), opća pedagogija bi trebala, prema Herbartu, razvijati samostalno mišljenje, domaće pojmove i imati na umu opću svrhu odgoja. Nasuprot rastočenosti pedagojski disciplina i njihovoj slaboj vezi s općom pedagogijom, treba uznašajati na njihovoj mogućoj integraciji (primjerice preko pojma svrhe).<sup>20</sup>

Područne pedagogije (primjerice školska i predškolska, obrazovanje odraslih) koriste vlastite pojmove odgoja, obrazovanja, učenja i nastave te teorijske pristupe i pojmove u „Općoj pedagogiji” više doživljavaju kao smetnju nego kao utemeljenje ili primjerenu orijentaciju za sebe. Rezultat tako nedefiniranog odnosa između opće i diferencijalnih pedagogija vuče za sobom opasnost da se „pedagoško” glede nastave izgubi, a time i značenje pedagogije i didaktike i kao znanosti i kao profesije.

Danas nedostaje slaganje o tome što je tema i zadaća opće pedagogije. To je jedan od osnovnih razloga krize i pedagogije kao znanosti i pedagogije kao profesije. Što bi trebalo povezivati pedagogiju kao disciplinu i profesiju? Neki autori (primjerice Prange, 2005) smatraju da je to pokazivanje. Ostaje dalje istraživati što je osobitost odgoja na teorijskoj i praktičnoj razini i s tim u svezi: što bi bila zadaća opće pedagogije danas?

Zadaća opće pedagogije (Prange, 2009, 40) izgleda da se danas sastoji u skrbi za jedinstvenu gramatiku, pojmovnu jasnoću i razumijevanje primjereno fenomenu o tome što čini svrhu odgoja. Time ona donosi orijentirajuće i prevodilačko postignuće što omogućuje razgovor unutar cjelokupne pedagogije,

<sup>20</sup> Ovaj problem treba dalje istraživati i tražiti optimalan odnos između opće pedagogije i diferencijalnih pedagogija. To se može pokušati učiniti na različite načine, primjerice i u formi jednog doktorskog studija, čije bi težište bilo istraživanje upravo ovog odnosa spona između opće i diferencijalnih pedagogija.



kao i to da se artikulira javna uporaba pedagoškog znanja. Da bi, uz ostalo, spriječili neprijateljsko preuzimanje, trebamo stalno propitivati što čini osobitost odgoja. Da je to neophodno i kako se to treba događati – pokazao nam je Herbart u svojoj „Općoj pedagogiji. Izvedenoj iz svrhe odgoja”, posebice u svojoj teoriji odgojne nastave.

Kako uspostavljati odnose između svrhe i cilja u pedagogiji, posebice u pedagoškoj praksi – ostaje da se istraži.

#### 4. Distinktivnost pedagoškijskih istraživanja i rast pedagoškijske spoznaje o nastavi

Jedan je od kriterija distinktivnosti pedagoškijskih istraživanja (Palekčić, 2001) i primjena domaćih pojmova i kategorija (misli se ponajprije na teorijske pojmove). Tako se pojam nastave mora najprije teorijski pojasniti i razumjeti, pa tek onda učiniti teorijski dohvatljivim. Herbartova teorija odgojne nastave nam to omogućuje. Do sada su se u pedagoškijskim istraživanjima, međutim, koristili pretežito pojmovi iz drugih znanosti. Primjer su empirijska istraživanja nastave, koja se koncipiraju i provode pretežito iz psihologijske perspektive. Izvorna pedagoškijska paradigma nam omogućuje ne samo da pedagoškijska istraživanja udovoljavaju pukom kriteriju korištenja znanstvenih metoda (tzv. puki empirizam) nego i da udovoljimo suštinskom kriteriju znanstvenosti nekog istraživanja – koliko pridonosi rastu znanstvene spoznaje verificirajući određenu teoriju. Teoriju treba podvrgnuti empirijskom istraživanju.

Kako Herbartovu teoriju odgojne nastave učiniti empirijski provjerljivom – ostaje da se istraži. U empirijskom pedagoškijskom istraživanju trebaju postojati predmetno– razjašnjavajuće (teorijske) hipoteze, koje verificirane i falsificirane vode do *novih* uvida. Jedino se teorijskim promišljanjem može doći do specifično pedagoškijske spoznaje i modela njezinog empirijskog testiranja. Primjerice, u području ljudskih interesa i motivacije psihologija polazi od hipoteze da su oni pretpostavka učenja i nastave. U okviru Herbartove teorije odgojne nastave interes i motivacija su i polazište i rezultat nastave. Tek se s ovakvim teorijskim stavom može prići empirijskim istraživanjima koji, testirajući ovaj teorem, mogu polučiti razlikovnu pedagoškijsku spoznaju. Samo tako možemo doći do *pedagoških* kriterija kvalitete nastave, a ne preuzimati kriterije kvalitete nastave kao rezultat istraživanja drugih znanosti i prema njima nastojati oblikovati nastavu. To je slijepi put ili put koji vodi nestajanju pedagogije. Osim toga, samo teorijski utemeljena pedagoškijska istraživanja, držimo, mogu biti primjenjiva u nastavnoj praksi (Palekčić, 2004). U pedagogiji (posebice u pedagoškoj praksi) je do sada dominirala razina (i u promišljanju i u djelovanju) koja se može označiti kao pragmatična. Prisutan je i empirijski pristup, koji se karakterizira samo primjenom znanstvenih metoda, ali ne i provjerom znanstvenih teorija. Primjenom izvorne pedagoškijske paradigme (kao što je Herbartova teorija odgojne nastave) stvaraju se uvjeti za poboljšavanje kvalitete empirijskih, teorijskih i pragmatičnih istraživanja, kao i optimalnog odnosa između njih.



## Literatura

- Adl-Amini, B., Oelkers, J., Neumann, D. (ur.) (1979), *Didaktik in der Unterrichtspraxis. Grundlegung und Auswirkungen der Formalstufen in Erziehung und Unterricht*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Anhalt, E. (ur.) (2009), *In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute*. Jena: IKS Garamond.
- Benner, D. (1993), *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (ur.) (1997), *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik (dio 1)*. Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (ur.) (1997), *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik (dio 2)*. Interpretationen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2009), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Böcker, P. (2010), *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Unterricht*. Hohengehren: Verlag Schneider.
- Braun, W. (1973), *Erziehender Unterricht Historische Entwicklung und Krise in der Gegenwart*. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag.
- Buck, G. (1985), *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg: Winter.
- Geissler, E. E. (1970), *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Giesecke, H. (2004), *Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? Neue Sammlung*, 2, 151–165.
- Hilgenheger, N. (1993), *J. F. Herbarts „Allgemeine“ Pädagogik als praktische Überlegung. Eine argumentationsanalytische Interpretation*. Münster: Nodus Publikationen.
- Hofmann, F. (1976), *Johann Friedrich Herbart. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Franz Hofmann unter Mitarbeit von Berthold Ebert. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Klattenhoff, K. (ur.) (2004), *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Mattes, E., Heinze, C. (2003), *Johann Friedrich Wissenschaftliche Herbart. Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Darmstadt: Buchgesellschaft.
- Müssener, G. (1988), *Interpretamente zu Herbarts Paradigma von Erziehendem Unterricht*. *Pädagogische Rundschau*, 42, 347–362.
- Palekčić, M. (1998), *Psihologijska istraživanja, nastavna praksa, obrazovanje nastavnika (na primjeru intrinzičke motivacije)*. *Napredak*, 4, 401–411.
- Palekčić, M. (1999), *Pedagoški takt – temeljni pedagoški pojam*. U: *Nastavnik kao čimbenik kvalitete nastavnog rada*. (Zbornik radova – Znanstveni kolokvij s međunarodnom recenzijom). Rijeka: Filozofski fakultet, str. 116-125.
- Palekčić, M. (2001a), *Distinktivnost pedagoškijskih istraživanja*, *Napredak*, 2, 157–167.
- Palekčić, M. (2001b), *Teorijsko-metodološka (ne) utemeljenost didaktičkih istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet, 64–72 i 80.
- Palekčić, M. (2002), *Tematiziranje odnosa teorija-praksa u pedagogiji*. U: *Odnos pedagoškijske teorije i prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 64–82.
- Palekčić, M. (2002), *Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji?* *Napredak*, 4, 403–413.
- Palekčić, M. (2004), *Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis: Das Beispiel „intrinsische Lernmotivation“*. U: *Hackl, B., Neuweg, G. H. (ur.). Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Linz und Wien: LIT, str. 27-44.
- Palekčić, M. (2005), *U. Koch, L., Shhorch, G. (ur.), Erziehender Unterricht. Eine Problemformel (2004)*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, str. 134. (prijevod na hrvatski: *Odgojna nastava. Formuliranje problem*) *Pedagoškijska istraživanja*, 1 (2), 257–260.
- Palekčić, M. (2006), *Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira*. *Pedagoškijska istraživanja III*, (2), 181-200.

- Palekčić, M. (2007), Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 243–259.
- Palekčić, M. (2009), Die Verlagerung vom Lehren aufs Lernen. Kritische Reflexion anhand des Wertequadrats. Am Beispiel des „Menon“. U: Protner, E., Wakounig, V., Kroflič, R.: Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft Begriffsverwirrungen und Reformeifer. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 85–108.
- Palekčić, M. (2010), Odgojna nastava. Školske novine, 20, 12.
- Prange, K. (2005), Die Zeigestruktur der Erziehung Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöninghheim und München.
- Prange, K. (2009), In Welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. U: Anhalt, E. (ur.). In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. Jena: IKS Garamond, str. 31–41.
- Pranjić, M. (2005), Herbart – tvorac suvremene didaktike. U: Didaktika. Povijest, osnove, profiliranje, postupak. Zagreb: Golden Marketing/ Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 61–64.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) Pedagogija : prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb : Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. XV-XXIV.
- Ramseger, J. (1991), Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwenk, B. (1963), Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Šoljan, N. N. (2007.) Taksonomija svjetskog razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 411–451.