

Epistemologija u pedagogiji

Mirna Šaban
Zagreb

Sažetak

U članku je prikazano interdisciplinarno međusobno prožimanje društvenih (humanističkih) znanosti, po najprije jedne od temeljnih filozofskih disciplina – epistemologije (ali i filozofske misli općenito) s pedagogijom, uz nezaobilazni utjecaj prirodnih i egzaktnih znanosti; sve s naglaskom na razvoj suvremene pedagogije.

Naglašava se važnost povezivanja znanstvenih disciplina, koje je toliko karakteristično za našu civilizaciju, od najstarijih antičkih temelja (filozofskog jedinstva znanosti) do naše suvremenosti, da to možemo smatrati važnom sastavnicom razvoja naše civilizacije.

Ključne riječi: epistemologija, pedagogija, filozofija, empirizam, racionalizam

Uvod

Epistemologija – kao opća filozofska znanstvena disciplina koja se bavi teorijom spoznaje (“spoznajna teorija”, Erkenntnistheorie, teorija poznanija, Theory of Knowledge, théorie de la connaissance), tj. istraživanjem mogućnosti spoznaje, vrednovanjem i procjenom spoznajnih izvora i pretpostavki s kojima se ulazi u promišljanje problema, te raspravlja o granicama, opsegu i objektivnosti same spoznaje – zauzela je posebno mjesto u čitavoj filozofskoj problematici. A kako ljudska praksa kao kriterij istinitosti spoznaje (praksa kojom se nešto potvrđuje ili opovrgava) ima svoje granice u svako doba razvoja civilizacije i znanosti – granice koje se doduše mijenjaju, tj. šire, ali se uvijek prepoznaju određene „granice” – svaki čovjek kao misaono biće i svaki znanstvenik (bavio se on društvenim ili egzaktnim, prirodnim znanostima) uvijek se može zapitati: „Je li ono što vidimo i osjećamo – dakako, uz ono što možemo i znamo registrirati, detektirati i izmjeriti – dovoljno da stvorimo ispravnu sliku svijeta, i je li to baš sve što postoji?” Zato se od spoznajne teorije

očekuju odgovori na vrlo teška pitanja, pa i takva na koja možda i nemamo decidiranih odgovora.

No, to je samo dodatni poticaj da nas epistemologija zaokupi. Teorija spoznaje (spoznaje kao najviše misaone djelatnost svijesti, svojstvene samo čovjeku, kao subjektivni oblik poimanja objektivne stvarnosti koji se temelji na iskustvu i promišljanju) – mora obuhvatiti i proces stjecanja znanja (odnosno različitih spoznaja), a također i rezultat tog procesa (tj. ono što je spoznato). Čovjek kao jedinka stječe znanja i iskustva čitava života, a za razvoj i formiranje čovjeka, homo sapiensa, najvažnija su razdoblja života – djetinjstvo i adolescencija. Tu je zadatak pedagogije i odgojno-obrazovnih metoda da obave svoj posao na najbolji mogući način. Specifičan epistemološki pristup tom zadatku, gdje se uzima u obzir dob djeteta i razina sposobnosti koja toj dobi odgovara, bitno pridonosi rezultatima u odgojno-obrazovnom procesu. To su imali i imaju na umu pedagozi, pa tako i oni koje zovemo pionirima međusobno donekle različitih pedagoških pristupa. Naime, svjesni smo

da epistemologija i u pedagogiji ima svoje specifično mjesto i ulogu, kako na znanstveno-teorijskom tako i na praktičkom planu. O praktičkom pristupu ovdje ćemo govoriti u sažetom obliku, a više ćemo pozornosti posvetiti znanstveno-teorijskom u smislu projiciranja znanja epistemologije na pedagogiju izgradnjom filozofskih i etičkih stavova i načela.

Filozofski izvori pedagogije

Misli o pedagogiji izviru još iz vremena grčke i rimske antike. Primjerice, u Platona i Cicerona filozofske, političke i pedagoške misli stapaju se u cjelinu. Premda postoji koncept u kojemu se protuslovi ovom trijadnom stapanju, ova argumentativna shema ostaje obvezatnom sve do novoga vijeka.

Zahvaljujući Janu Komenskom (1592-1670) i njegovu djelu *Velika didaktika* (*Didactica magna*, 1657) pedagogija diferencirana prema ciljevima, metodama i institucijama dobiva prvi sustavni nacrt. *Velika didaktika* se pojavljuje kao rođenje pedagoške ekspertne kulture s kojom je povezano svako dalje pedagoško promišljanje. Postavlja se zadaća posebnosti pedagoškog mišljenja i određivanja znanstveno-teorijskog mjesta pedagogije.

Nastaje pedagoška (samo)svijest koju povijest prije nije poznavala. Pedagogija postaje *via regis* ljudske povijesti. Sve nade u poboljšavanje čovjekova svijeta vežu se uz nju. Ona preuzima funkcije izbjavljenja i spasa. Pedagogija konstruira svjetsku povijest iz svog odnosa spram transcendencije. Ona pridonosi osjetljivosti povijesne svijesti u kojoj se ukrižuju sadašnjost i budućnost. Pedagogija postaje u svojoj srži didaktikom, znanošću poučavanja i učenja. To vodi do postavljanja bitnih zadaća pred pedagoga, zadaća kao što je npr. promišljeno uspostavljanje institucija učenja.

Pedagog planira budućnost na temeljima prošlosti. Komenský u um pedagoga uvodi Božji logos, a u pedagogiji se promišljaju Božje misli. Budućnost čovjeka i čovječanstva planira se u beziznimnoj racionalnosti. Racionalnost se povećava kroz odnos spram transcendencije. Pietas se ozbiljuje kao racionaliziranje čovjeka i svijeta, kao sudjelovanje u Božjem planu stvaranja. Pedagog gleda na svijet Božjim očima. Bezbožan je onaj koji sve ne racionalizira i tako promašuje svoj smisao života. Tako znanost avansi-

ra bogoslužje. Predmetom znanstvenog istraživanja treba postati i čovjek, a ne samo svijet.

Teologija može postulirati univerzalnu racionalnost za čovjeka, svijet i povijest, zahvaljujući savezu vjere i znanja. Suvremena komenskijevska pedagogija upravo se zahvaljuje tom postulatu. U Komenskoga kršćanska religija kao povezanost povijesno-spasenjskih nada s antičkom mišlju o logosu rađa univerzalni racionalizam. Komenský ga ne utemeljuje, već vjeruje u njega. Bog je za njega skup svega poretka.

U novom vijeku metafizičko mišljenje utemeljuje pedagogiju kao znanost. Pedagogija dobiva osoben dignitet. Ona prati čovjeka iz znanja o Bogu sve do povratka u carstvo Božje i jedino ona može omogućiti taj povratak. Time pedagogija postaje najvažnijom znanošću, jer bez nje život ne bi imao smisla. Ona pomaže čovjeku da otkrije i izvrši u njemu promišljeni smisao.

Prva sustavna pedagogija Zapada bila je tako i utemeljena, metafizički. Nauk o imago Dei predstavlja dio metafizike Komenskoga. Čovjek se je poimao kao slika i prilika Boga. To je najviši ograničavajući uvjet cjelokupne pedagoške planirajuće racionalnosti.

Metafizički sklop utemeljenja pedagogije postupno se raspada u prosvjetiteljskom pokretu. Antropološki utemeljenje pedagogije počinje zauzimati sve značajniju ulogu, umjesto (strogo) metafizičkoga (Rousseau, Herder, Lessing, Campe, filantropi). Čovjek i svijet tumače se bez konstitutivnog odnosa spram transcendencije. Montaigneovo psihologiziranje pedagoško-filozofijskog mišljenja održalo se u europskim razmjerima. Obrat mišljenja u renesansi, koji se je formirao iz prirodnoznanstvene spekulacije i bio programatski postuliran u Baconovu empirizmu i kartezijanskom racionalizmu, omogućio je da se u prosvjetiteljskom pokretu matematičko-prirodnoznanstveno popredmećenje pojavi kao metodičko-paradigmatična samorazumljivost za sve znanosti, pa i za znanost o čovjeku. Postupno su dospijevale discipline triviuma (gramatika, retorika, dijalektika) koje su utemeljene u sofistici, a još su vladale srednjovjekovnim mišljenjem, i koje su se u Erazmovu djelu izrodile ne samo u studia humaniora, u studia humaniora teološko-dogmatske spekulacije, studia divinitatis nego su se uzdigle do uzora nadmoćnim znanostima o čovjeku koje su u francuskom prosvje-

titeljstvu živjele dalje kao sciences morales, a zatim su dalje oblikovane u takozvane duhovne znanosti u pluralističkoj metodici. Racionalizam i njega nasljeđujuće prosvjetiteljstvo zahtijevali su novo utemeljenje svih znanosti o čovjeku, a posebice pedagogije koja se smatrala kraljicom znanosti.

U okviru prosvjetiteljskog mišljenja Rousseau postavlja sebi tu zadaću. Razvijajući svoj konstrukt prirodnog stanja, Rousseau ga koristi kao normativnu instanciju za svoju kritiku kulture i društva. Pojam naravi, koji označuje unutarnju dimenziju čovjeka, Rousseau pozajmljuje od Montaignea i dovodi ga u odnos s izvanjskom prirodom. Teži se prirodnom utemeljenju pedagogije. Psihološke osobine čovjeka, iako psihologija još ne postoji kao empirijska znanost, zauzimaju važno mjesto u pedagoškom promišljanju.

Obrat prema „unutra” (prema ljudskoj naravi) predstavlja integralnu sastavnicu moderne svijesti. Iz istog perspektivističkog horizonta potječu spoznajna teorija i psihologija, pa čak i njihovo razgraničavanje postaje problem, a katkad i proizvoljnost.

Modernoj pedagogiji prosvjetiteljstvo postavlja zadaću da se utemelji i spoznajno-teorijski i iskustveno znanstveno-psihologijski. U Francuskoj i Njemačkoj Rousseau je, kao nitko do tada, potaknuo psihologiziranje pedagoškog mišljenja svojim „prirodnim odgojem”, ali se manje-više odriče spoznajno-teorijskog utemeljenja.

Njegova pedagoška teorija potječe iz političko-društvenog konteksta. Rousseau je primarno bio politički mislilac. Bila je potrebna racionalna, planski usmjerena i k tome netotalitarna pedagogija, usmjerena na zajedničko dobro građanskog društva. On kao ideal vidi *homme naturel*, u distanci spram otuđenog društva vezanog za privid i predrasudu.

U Rousseauovu *Emilu* se etape ovog postajanja čovjeka konstruiraju racionalistički. On zna da takvo planiranje nije identično s poviješću života i učenja, zato prenosi eksperimentalno-hipotetičko mišljenje na teren pedagogije. Smatrao je da moramo sačuvati mladog čovjeka od deformirajućega suvremenog društva, ako želimo humanije, solidarno-emfatičko pravno društvo. Smatrao je da mladog čovjeka u ključnim situacijama humanog učenja treba pripremiti za samostalnu, misaono sposobnu egzistenciju, jer je naposljetku humani čovjek djelo samoga sebe. Baš zato on teži pedagoškom planiranju koje

se oslobađa totalitarne isplaniranosti. Tako se međusobno povezuju vodstvo i sloboda, a Kant će ovo paradoksalno shvaćanje problema odgoja preuzeti iz Rousseauova *Emila* i konkretizirati ga u učenju načela. Kant, ne samo da daje onu epistemologijsku razinu koju je Rousseau zapostavio, već ona dobiva sustavno povlašteno mjesto. Doduše, psihologija postaje podređena, ali je k tomu sustavno povezana s transcendentnim utemeljenjem pedagoškog mišljenja.

No, Rousseauovo političko-kulturno-kritičko kontekstualiziranje pedagogije temeljno se razlikuje od Kantova formalnog utemeljenja pedagoškijske znanosti sa stajališta teorije načelâ. Dok se Rousseau oslanja na prirodno stanje kako bi otkrio vodeće humane smjernice neotuđenog vođenja života i životne sreće, Kant se vraća natrag u strukturu mišljenja i njegovih mogućnosti kako bi iz toga dobio osobeni pedagoškijski svijet popredmećenja. Rousseau se usmjeruje natrag u utopiju potpuno valjanoga čovjekova bitka, u kojoj se radikalno i diferencirano mišljenje mora odbaciti zbog svog destruktivnog potencijala. Misleći čovjek je svemirska nesreća ispala iz konteksta prirode. Misleći čovjek se pojavljuje kao biće izopačenosti. On smatra da čovjek otkriva drugo i druge posredstvom osjećaja i da u osjećaju nalazi put do transcendencije, do najviše instancije reda, do Tvorca svijeta. Na taj način mora biti utemeljena pedagogija.

Kant, naprotiv, inzistira na transcendentno-epistemologijskom utemeljenju pedagogije. Utemeljenje koje počiva na utopijsko-konstruktivnim i emocionalno-ekstatičkim elementima on smatra neprihvatljivim. Kant smatra da se svijet otkriva u autonomnom i istodobno zbiljom određenom odnosu mišljenja, a ne posredstvom osjećaja. Tom se nacrtu svijeta mogu pridružiti osjećaji, ali ga oni ne mogu zamijeniti. Suprotno Rousseau, Kant u skladu sa svojom filozofijom kritičkog idealizma (čiji je utemeljitelj), kritički oduzima osjećajima primarnu konstruktivnost. U svojem predkritičkom razdoblju Kant je još mislio drukčije i našao je sigurnost u „moralnom osjećaju”, no kad je predavao o pedagogiji, određujuće je bilo criticističko viđenje mišljenja. Tada je *Kritika čistoga uma* dobila jasno obličje.

U *Prvome i Drugome Discoursu*, koje je Rousseau promatrao kao misaono jedinstvo s *Emilom*, moramo tražiti utemeljenje njegove pedagogije. Rousseauova se

pedagogija ponajprije povezuje s refleksijama o originalnome čovjekovu bitku. Njegova pedagogija počiva na tragičnom fundamentu. Ona je svjesna neizbježnosti dekadencije i nastoji je usporiti. Rousseau svaki progres poima kao tragični gubitak u razvoju ljudskoga roda. Njegova pedagogija se rađa iz tragičnog iskustva. On teži da ne ubrza povijesni tijek i u svojoj „prirodnoj” normativnosti njegova se pedagogija vraća na izvor povijesti i izmiče progresivnoj logici povijesti. Rousseauovu antropologiju i filozofiju povijesti prožima duh velikih antičkih i novovjekovnih tragedija. Za svijet slijepi optimisti i recipijenti koji su tražili savjete često nisu uočavali tu stranu njegova djela. „Onaj tko *Emila* čita očima didaktičara, filantropa ili reformacijskog pedagoga nije ništa razumio od njegove tragične tekture” (Hufnagel, 2002, 16). Rousseau u osnovi ne vjeruje u obećanje rastuće čovječnosti. On čak dovodi u pitanje pedagogiju kao teoriju i praksu vođenja čovjeka. Čovjek više ne može uspjeti kao građanin, on je homo tragicus. Njegovo tragično uvjerenje ne utemeljuje samo novi tip moderne pedagogije već dovodi u pitanje samo pedagoško djelovanje. On uviđa tragičnu ustrojenost čovjeka, čiji su naponi oko smisla, gledano u cjelini, osuđeni na propast. Sveobuhvatni poredak prirode koji ništa ne pita o egzistenciji pojedinca još jedini pruža utjehu. Čak ni religiozne nade ne mogu izbrisati sveprisutnu tragiku čovjekova bitka.

Kant također nije čuo njegov osnovni tragični ton. Kant je u toj pedagogiji vidio prilog „fizičkom odgoju” (fizički u smislu prirodni) i transformirao ga s konstitutivnim odnosom na načela praktičnoga uma. Kao misaonom biću, čovjeku pripada nekomparabilna veličina, a sloboda mišljenja i mogućnost čudorednog samoodređenja čovjeka ispunjavaju poštovanjem prema samome sebi. Tako tragično-slučajna temeljna određenost ljudskog bitka ostaje u sjeni. No, za nju su znali Erazmo i Montaigne i u homo ludensu vidjeli jedinu humanu mogućnost spasenja i diferenciranog sebečuvanja. Njih će Nietzsche slijediti u prevladavanju nihilizma kroz cirkularno-samozabavnu igru.

U Kantovoj filozofiji povijesti i pedagogiji izražavaju se povijesno-spasenjske nade. Treba naglasiti da se usavršavanje i napredak definiraju u odnosu spram partikularnih područja koja je konstruirao čovjek te da je izvršen antropologijsko-svjetojni obrat.

U najmanju ruku više se ne vjeruje u obuhvatne teologijske pretpostavke kao u Božje misli. Čovjek ne želi biti ništa drugo nego svrhovito-racionalno misleće biće; on odbacuje tumačenje sebe kao homo viator i preuzima ulogu kao homo faber koji prometejski-bespretpostavno sam stvara svoju povijest. Time sve tradirane kategorije dobivaju novi smisao.

U doba prosvjetiteljstva na mjesto metafizičko-teologijski fundirane pedagogije, u stilu Jana Komenskog, stupa jedna antropologijski-mundano utemeljena pedagogija, čiji je vodeći pojam stvaranje novih struktura u čovjeku i svijetu. Teorija i praksa počivaju jedna izvan druge. Do današnjih dana pedagogija će se truditi da ih poveže. Kantova *Kritika rasudne snage* može se tumačiti kao znak za smjerenano pomirenje teorije i prakse, kao volja za samozljećenjem uma.

Za Rousseaua već odgojen, a time i društvom pervertirani odgajatelj, nije dorastao zadaći obnove pojedinca i društva. U tom slučaju možemo govoriti da je tu potreban deus ex machina, od neba poslan nepokvareni odgajatelj, koji je konstituiran kao pomoćno sredstvo. S Rousseauom pedagogija postaje fikcionalna. Rousseauova pedagogija je opravdana samo kao kontrafaktični nacrt koji postavlja zahtjev za čovjekom u otuđenim društvenim odnosima. Od početka ostaje upitno promašuju li ljudi svoju ljudskost. Može se reći da se Rousseau ironično samosvjesno igra s glupošću čitatelja.

Putem pomirenja filozofije, života i umjetnosti krenut će, nekoliko godina nakon objavljivanja *Emila*, Johann Gottfried Herder. Istu čežnju za dobro uređenom cjelovitošću Pestalozzi će u svojim pedagoško-političkim spisima preuzeti iz Rousseauovih korijenja.

Racionaliziranje svijeta i čovjeka raste od renesanse i postupno oduzima ljudima individualno-emocionalnu određenost. Ljudi se prisiljavaju na prilagodbu u napredujućem, diferencirajućem građanskom društvu. Pitanje o samoodređenosti i mogućem pomirenju građanske i ljudske egzistencije ne muči Rousseaua iz puko privatne problematike. Prosvjetiteljski pokret treba se interpretirati kao pokušaj prevladavanja te patnje zbog univerzalnog racionaliziranja. Um se kao mašinerija racionaliziranja zakleo toj patnji. Tada se postavlja pitanje – žele li ljudi samouništenje? Jer, čvrsto se drže tog fetiša racionalnosti.

Novovjekovno-matematička znanost u Rousseauovim očima predstavlja trijumf i tragiku. Ona se, po njemu, mora vezivati na egzistencijalni centar za humane mogućnosti djelovanja i odgovornosti. Jer, znanost uništava svog vlastitog tvorca – čovjeka. „Svjetlo čovjeka može čovjeku osvijetliti put u humanije životne zbiljnosti, ono međutim može postati samouništiteljskom vatrom” (Hufnagel, 2002, 22). No, čisto svjetlo čovjek ne može podnijeti. Svjetlo i tama idu zajedno. Ljudski život ne podnosi potpuno prosvjetiteljstvo. U pedagoškom mišljenju i djelovanju moraju se uravnotežiti i međusobno dopunjavati znanje i sreća. Pedagogija se mora usredotočiti na bitno egzistencijalno i teorijsko znanje. Jedino ona može očuvati čovjeka od samootuđenja pri prvome koraku u život.

Campe, Kant i Basedow, za razliku od Rousseaua, skiciraju pedagogiju sasvim drugog kova. Kant pokušava povezati transcendentálnu i empirijsku pedagogiju. Ona će biti krajnje sudbonosna. Takozvani starokantovski i neokantovski pedagozi (Paul Natorp, Jonas Cohn) radit će upravo na tom tipu i do kraja promišljati njegove mogućnosti, dok će Richard Hönlgs-wald otvoriti nove putove pedagoškoj sistematici.

Filozofija, svjetonazor i pedagogija u prožimanju

Epistemologija je u posljednja dva do tri stoljeća zaokupila svu filozofiju suvremene civilizacije, čime je snažno na nju (filozofiju) utjecala, a time i na svjetonazorske stavove u naše doba. A logično je da sve to, filozofija i svjetonazor, bitno utječu na čitav život pa, dakako, i na pedagogiju. Osim ostalih, dobar je primjer filozofa Immanuela Kanta (1724-1804); njegova filozofija je na teorijskoj osnovi ostavila dubok trag na pedagogiji, iako pedagogija nije bila najvažnije područje kojim se Kant zaokupljao. Poznato je da je Kant u Königsbergu držao predavanja o pedagogiji. Njegov učenik i kasniji kolega Theodor Rink, prema rukopisima kakve je našao u Kantovoj ostavštini i bilješkama s Kantovih predavanja 1803. godine (još za Kantova života), objavljuje tekst *Immanuel Kant. Odgoj djece*. Iako originalni Kantovi rukopisi o pedagogiji nisu sačuvani, utjecaj Kanta na pedagogiju je vrlo važan. Razloge tog utjecaja je moguće nazrijeti iz poznavanja ogromnog utjecaja Kantove misli na kasniju filozofiju, na formiranje svjetonazo-

ra kasnijih generacija, pa i na odgoj mladih generacija (odnosno na samu pedagošku znanost).

Nije sve iz Kantove ogromne ostavštine danas zanimljivo, niti je nekritički prihvatljivo – ali je jezgra njegove kritičke filozofije (i ono što je on izveo nazvavši to kopernikanskim obratom na tom području) izvela europsku (zapadnu) misao iz slijepe ulice skepticizma, u koju je vodio engleski empirizam (od Locke-a do Hume-a), s jedne strane, i iz nerješivih postignuća i zagonetki francuskog (kartezijanskog) racionalizma, s druge strane. (Ta dva donekle ekstremna filozofska stava Kant nije prihvaćao u prvome redu na razini pitanja spoznaje.)

Ipak, može se reći da Kantova filozofija drži ravnotežu između dvije spomente krajnje pozicije. Zbog toga se Kantovo učenje čini prilično složenim (možda i zamršenim), a u nekim dijelovima, dakako, i spornim s današnjeg stajališta. To je i jedan od razloga što je Kant pobudio toliku pozornost, bio poštovan, ali i napadan sa svih strana, pogotovo s onih dviju „ekstremnih”. Ipak, zbog svega navedenog, vrijedno je truda shvatiti glavne crte njegove misli; one su djelomično oblikovale i naše misli i svjetonazore. To je pravi put do razumijevanja njegove opće utjecajnosti.

Možda bismo se mogli zapitati – koliki je doprinos te utjecajnosti u spoznavanju istine o svijetu i čovjeku? Precizan je odgovor, dakako, nemoguće dati, jer za filozofiju općenito vrijedi da ona u zapadnoj civilizaciji ide pod ruku sa znanstvenom tradicijom (i to – svih znanosti, uključujući prirodne). To je ono što tom procesu daje posebni domet; to je ta dvostruka tradicija koja je oblikovala civilizaciju Zapada, pa i civilizaciju čitava današnjeg svijeta (a njezini korijeni sežu u staru Grčku). To je ono bitno u toj civilizaciji; to ni jedna druga civilizacija nije imala u prvoj mjeri. To je glavna snaga zapadne civilizacije (a možda u nekoj budućnosti i slabost, ako zapadne u skepsu, gubitak cilja i smisla...). Znanstvena se strana bavi sredstvima, filozofska se bavi ciljevima. Znanost može reći kako se može doći do određenog cilja, a filozofija (pogotovo etika) za kojim ciljem valja ići.

Kantova predavanja o pedagogiji nisu glavno sredstvo njegove utjecajnosti na pedagogiju; važnija je, dakako, njegova kritička filozofija. Ipak, da bi se shvatili njegovi stavovi, citirat ćemo i prepričati ono što je prezentirao Rink. – On kaže, navodeći Kantovo razmišljanje: „Čovjek je jedino stvorenje

koje se mora odgajati” (Kant, 1991). Pod odgojem se podrazumijeva, naime, održavanje (njega, uzdržavanje), disciplina (stega u dopuštenim i razumnim, korisnim okvirima) i poduka (obrazovanje). U skladu s tim, čovjek je dojenče, gojenac i učenik.

Kant smatra da čovjek može postati čovjekom samo posredstvom odgoja. On smjera na antropološki utemeljenje pedagogije. Kant želi učiniti vidljivim čovjekovo posebno mjesto u svijetu. Prema Kantu, bitno obilježje čovjeka jest njegova ekscentrična pozicijalnost. Za razliku od životinje, čovjek mora samom sebi napraviti plan svoga ponašanja, on mora voditi svoj život.

Kant kaže da postoji opasnost da se ne postigne posljednji stupanj odgoja. Odgajnik je izložen odgajateljima na uspjeh ili na kvarenje. To je nužna posljedica čovjekove antropološke ustrojenosti.

Odgoju pripada odgovornost, jer čovjek naposljetku postaje onim što od njega načini odgoj. O odgoju ovisi sve. On otvara ili sprečava najdublju čovjekovu ljudskost.

Čovjek postao čovjekom jedino posredstvom odgoja. Odgoj postaje pomoć bližnjemu prilikom vitalne i kulturne geneze čovjeka. Čovjek bi nedvojbeno propao tjelesno i duhovno bez takve pomoći.

Ovim antropološkim iskazima Kant je opisao čovjekovu elementarnu potrebu za odgojem. On uviđa potrebu odgoja u općem smislu, a ne samo kao prisile na učenje. Potreba za odgojem, nadalje, podrazumijeva upućenost na drugog čovjeka, dakle na socijalnu dimenziju.

Ovdje ćemo se posebno osvrnuti na ulogu Kanta i na njegov odnos prema filozofskim smjerovima njegova vremena. Smatramo da je to važno za razumijevanja utjecaja filozofije na cjelokupni svjetonazor novijeg doba. (Ima, dakako, i drugih ilustrativnih primjera, no to bi nas odvelo u preopsežna izlaganja i analize...)

Epistemologija pred vječnim dvojbama poimanja svijeta

Epistemologija stoji pred vječnim problemom – kako shvatiti svijet u njegovoj suštini i punoj istinitosti, te je li to čovjek sa svojim sposobnostima uopće može. U krajnjoj liniji, ako se isključe emocije, dolazi se i do pitanja o smislu i besmislu... Dok se u spoznaj-

nom smislu krećemo u sferi empirije, epistemologija je, pojednostavljeno rečeno, produžena ruka logike; a kad prijeđemo u sferu pretpostavki i intuicije (jer nam manjka empirijskih i iskustvenih, provjerljivih podataka) lako se nađemo u promišljanju apriornog. Sve ovisi o konkretnom iskustvu pojedinca i o njegovu mentalnom sklopu koji je u tijeku života stekao i izgradio na osnovi možda i urođenih sklonosti, ali uvijek i pod utjecajem društvenog ozračja svoga vremena (ovisno o stupnju razvoja društva i znanosti općenito).

Polazeći od tih osnova, dopunjuje se i izgrađuje svjetonazor koji se potom ugrađuje u sve ljudske djelatnosti, u sam život čovjeka i društva, pa tako i u pedagogiju koja treba odgajati čovjeka za život i za društvo kakvo već zamišljamo kao ispravno...

Pogledajmo stavove i polazišta o netom spomenutom u filozofa (i filozofskih smjerova) u novijoj povijesti.

Treba najprije napomenuti da pozitivistička savstavnica i usmjerenje u spoznajno-teorijskoj problematici čitave postrenesansne filozofije do Kanta ima svoj izvor u matematički uvjetovanoj prirodnoj znanosti njezinih začetnika Kopernika, Galileja, Keplera i Newtona. Taj pozitivizam doslovce znači da se polazi od tzv. „pozitivnih”, provjerljivih činjenica i njihove egzaktno deskripcije, a odbacuje se vrijednost i utjecajnost samostalne apstraktne ljudske misaone djelatnosti.

Lako je uočiti da su zapravo dva veća povijesna pokreta ranije faze novovjekovnog razdoblja filozofije obilježila našu civilizaciju; to su bili empirizam i racionalizam iz kojih je „izronio” Kant kao njihov kritičar, ali i „pomiritelj”, čime se završava razdoblje prosvjetiteljstva.

Empiristi poput Lockeja, Berkeleyja i Humea zagovarali su da ljudsko znanje potječe iz naših osjeta.

Locke je, npr., bio reprezentativan realist što se tiče vanjskog svijeta i polagao je veliko povjerenje u sposobnosti i mogućnosti osjeta da nas informiraju o svojstvima koja objekti empirijski stvarno imaju. Također je smatrao da je um prazna ploča ili tabula rasa, koja se ispunjava idejama kroz interakciju sa svijetom.

Iskustvo nas uči svemu, uključujući konceptu odnosa, identiteta, uzročnosti, itd. – smatrao je on.

Kant, međutim, kaže da je model prazne ploče kao uma neprimjeren u objašnjavanju uvjerenja koja ima-

mo o objektima; ali neke sastavnice naših vjerovanja ipak moraju biti donesene umu posredstvom iskustva.

Berkeleyjev strogi fenomenalizam, u kontrastu s Lockeom, postavlja pitanje izvođenja zaključaka o stvarnim svojstvima od uma neovisnih objekata, iz karaktera naših doživljaja. Pošto je ljudski um strogo ograničen na osjete za svoje napajanje, Berkeley smatra da on ne posjeduje nikakva nezavisna svojstva pomoću kojih bi provjerio točnost podudaranja naših osjećaja i svojstava koja imaju predmeti sami po sebi.

Ustvari, Berkeley odbacuje urođenost ideje o predmetima što su nezavisni o umu, na osnovi uvjerenja da um, po svojoj prirodi, nije sposoban posjedovati bilo kakvu ideju o takvoj stvari. Stoga je, u Kantovim terminima, Berkeley bio „materijalistički idealist“.

Za Berkeleyja su od uma nezavisni materijalni predmeti nemogući i nedokučivi. U našem osjetilnom iskustvu mi imamo samo pristup našoj mentalnoj reprezentaciji, a ne i samim predmetima. Berkeley smatra da je naš sud o predmetima, ustvari, samo sud o tim mentalnim reprezentacijama, a ne sveobuhvatna suština i istina.

U opovrgavanju materijalističkog idealizma, Kant tvrdi da smo mi zaista sposobni stvoriti sudove o našem iskustvu.

David Hume, slijedeći i dalje Berkeleyjevu empirijsku crtu istraživanja ide još i dalje, dovodeći u pitanje čak i naša zdravorazumska uvjerenja o izvoru i potpori našeg osjeta percepcije.

Hume drži da mi ne možemo osigurati apriorna ili aposteriora opravdanja za velik broj naših vjerovanja, kao za npr. „svaki događaj mora imati uzrok“. U Humeovim rukama postaje jasno da nam empirizam ne može dati epistemološko opravdanje za tvrdnje o objektu, subjektu i razložnosti koje mi izražavamo o svijetu, kao nešto najsigurnije i najočitije.

Kant izražava duboko razočaranje idiličnim i nazgled skeptičnim rezultatima empirijske crte istraživanja. U svakom slučaju, Kant daje niz argumenata kako bi pokazao da je Lockeovo, Berkeleyjevo i Humeovo empirističko stajalište neodrživo, zato što njihove tvrdnje neminovno pretpostavljaju iste one tvrdnje koje oni pokušavaju pobiti.

Stoga je Kantu, makar je simpatizirao mnoge dijelove empirizma, temeljni zaključak da to ne može biti zadovoljavajući prikaz našega iskustva o svijetu.

No, ideja da um ima aktivnu ulogu u strukturiranju stvarnosti nama je toliko poznata i bliska da nam je teško zamisliti kakav je to bio obrat za Kanta. Tako se aktivna uloga uma u kreiranju slike svijeta koji je moguće iskusiti mora staviti u središte svakog daljnijega filozofskog istraživanja.

Racionalizam pokušava izbjeći epistemološke granice. Racionalisti, ponajprije Descartes, Spinoza i Leibniz, pristupali su problemima čovjeka iz drugog kuta. Oni su htjeli izbjeći epistemološke granice uma konstruiranjem znanja o vanjskom svijetu, sebi, duši, Bogu, etici i znanosti (znanosti izvan najjednostavnijih, neupitnih ideja koje su svojstvene i prirodene umu).

Leibniz, primjerice, smatra da je svijet moguće spoznati a priori kroz analize ideja i derivacije posredstvom logike. Nadosjetilno znanje, kažu racionalisti, može biti postignuto pomoću razuma.

Descartes je vjerovao da su određene istine, npr. „ako mislim, postojim“, nepobitne i za najoštriji skepticizam. Naoružan znanjem svoga vlastitog iskustva, Descartes se nadao da će izgraditi temelj sveg znanja.

Kantovo djelo *Opovrgnuće materialističkog idealizma* upereno je protiv Descartesova projekta, jednako kao i protiv Berkeleyjeva.

Descartes je vjerovao da može zaključiti o postojanju objekata u prostoru izvan njega sama, oslanjajući se na svoju svijest o vlastitom postojanju vezanom s argumentom da Bog postoji i ne obmanjuje ga u dokazima njegovih osjetila. Za razliku od njega, Kant smatra da znanje o vanjskim objektima ne može biti izvedeno takvim zaključivanjem. Točnije, svjesnost vlastite egzistencije u Descartesovoj argumentaciji već unaprijed pretpostavlja postojanje objekata u prostoru i vremenu izvan nas.

Kant je došao u poziciju da sumnja u izjave racionalista zbog onoga što on zove antinomijama ili kontradikcijama. Pri osnovnim načelima kojih se drže racionalisti moguće je, kaže Kant, dokazati konfliktnost izjava npr. „Svijet ima početak u vremenu i ograničen je što se tiče prostora“ i „Svijet nema početka niti granica u prostoru“. Kant tvrdi da antinomije poput ove otkrivaju temeljne metodološke i metafizičke greške u racionalističkoj projekciji.

Objekti kontradiktorne tvrdnje mogu se „dokazati“ jer obje dijele pogrešnu metafizičku pretpostavku da

možemo imati znanje o stvarima kakve jesu same po sebi, neovisno o uvjetima našeg iskustva o njima.

On smatra da ne možemo spoznati stvari same po sebi i da je naše znanje podređeno uvjetima našeg iskustva. Racionalistički projekt je bio osuđen na propast jer nije uvažavao doprinos iskustva. Njihova „a priori“ analiza ideja može nas informirati o sadržajima naših ideja, ali ne može dati konkretnu demonstraciju metafizičke istine o vanjskom svijetu, sebi, duši, Bogu...

Sve navedeno (ali, dakako, i ono što se prije toga događalo na području filozofije) predstavlja određenu podlogu Kantove filozofije. Kant smatra da oba opisana pristupa (racionalistički i empiristički) kao i sadržaji njihovih filozofskih argumenata sadrže ozbiljne greške. Središnji epistemološki problem filozofije obaju pokreta je bio – kako možemo pobjeći od ograničenja ljudskoga uma i odmah poznatog sadržaja naših misli (ili to prevladati), sa svrhom stjecanja znanja o svijetu izvan nas.

Empiričari su pokušavali to ostvariti kroz osjete i a posteriori razložnosti, dok su racionalisti pokušavali isti problem riješiti a priori spoznajama.

A posteriori razložnosti ovise o iskustvu ili o slučajnom (eventualnom, kontingentnom) događaju u svijetu od kojeg dobivamo informacije. To da je npr. M. Schumacher prvak Formule 1 u 2001. je nešto što znamo samo posredstvom iskustva. To ne možemo determinirati kao istinu niti jednom analizom koncepta „prvak Formule 1“ ili „M. Schumacher“.

A priori razložnosti, suprotno, ne ovise o iskustvu. Npr. koncept „neženja“ logički povlači ideju neoženjenoga odraslog muškarca bez našeg truda da konduciramo razmatranje o neženji ili muškarcu koji je neoženjen.

Filozofija I. Kanta je zapravo odgovor prethodnicima, kritika.

Kako je došlo do rađanja Kantova kriticisma u filozofskom promišljanju?

U početku svoje akademske karijere Kant je slijedio sterilnu dogmatsko-racionalističku filozofiju Christiana Wolffa, koja je bila općeprihvaćena u Njemačkoj toga vremena. Suočivši se s pojavom kontradikcija u znanostima (uključujući prirodne nauke), a ponukan Humeovim analizama, Kant se budi iz dogmatskog drijemeža i kreće putem istraživanja i kritiziranja svega ljudskog iskustva sa svrhom re-

stauriranja fizikalnih znanosti i njihova postavljanja na nepobitne temelje.

Pokazuje se, zapravo, da Kant u određenom smislu „izrasta“ iz racionalizma i empirizma. Dok Hume (empirist) tvrdi da sva naša spoznaja proizlazi iz iskustva i da zbog toga mi ne možemo imati pravo znanje ni o kakvoj stvarnosti izvan tog iskustva (izvan doživljenog) – racionalisti samouvjereno tvrde da ljudski um može izvoditi znanje o stvarnosti izvan i bez iskustva jednostavno se krećući od jedne ideje k drugoj kao što to čine matematičari.

Kant je, „sazrijevajući“, s vremenom okrenuo leđa racionalističkoj metafizici, nazivajući je zahrđalim dogmatizmom, ali nije prihvaćao u potpunosti ni Humeovu tvrdnju, govoreći: „Daleko sam ja od toga da bih ga slijedio u zaključcima do kojih je on došao“.

Kant je odbio slijediti Humea čitavim njegovim putem, ne samo zato što je taj vodio u skepticizam nego i zato što je osjećao da Hume nije završio posao objašnjavanja kako se stječe znanje, kako se dolazi do spoznaje, iako se nalazi na pravom kolosijeku. Isto tako, Kant nije htio napustiti ni neke ideje vezane s racionalističkom metafizikom, kao što su sloboda i Bog, prema kojima je nemoguće ostati „indiferentan“, makar je bio spreman reći da mi ne možemo imati opisno i jasno znanje o stvarima izvan našeg iskustva.

Kant je zbog toga nastojao graditi na onome što je značajno i u racionalizmu i u empirizmu, a odbaciti ono što se ne može braniti u tim sustavima.

On nije jednostavno kombinirao poglede svojih prethodnika, nego se radije upustio u originalno novi pristup, koji je nazvao kritičkom filozofijom. U tome mu je Newtonova fizika (kao nešto novo i neovisno, izvan dviju najvećih tradicija njegova vremena: kontinentalnoga europskog racionalizma i britanskog empirizma) – davala poseban podstrek.

Impresioniran i zadivljen znanostima (u prvome redu egzaktnim i prirodnim znanostima), u svom kapitalnom djelu *Kritika čistog uma* Kant definitivno postavlja pod upitnik dogmatizam racionalizma i skepticizam empirizma.

Kantova kritika čistoga uma, bez obzira što negativno određuje granice ljudskog uma (konkretno: vjerojatno nismo u mogućnosti da baš sve spoznamo u pravom i istinitom svjetlu, ni sada, a možda ni u nekoj neizvjesnoj budućnosti) zapravo je pozitivna, jer ipak potiče i osigurava uporabu praktičkog uma

(konkretno: zadovoljimo našu znatiželju, spoznajmo maksimalno što možemo spoznati, istražujemo i dalje, pa ćemo se uvjeriti da nas to vodi u smjeru znanja i napretka). No, danas smo u našim promišljanjima, zahvaljujući novim iskustvima, došli i do spoznaje da napredak (npr. primjena znanosti u tehnologiji ali i drugdje) može biti i opasan, ako s filozofske i humanističke strane nismo odabrali prave ciljeve. Tu je uloga društvenih humanističkih znanosti (filozofije, sociologije, pedagogije, pa i religije) od bitnog značenja; čovjek treba biti u prvome redu Čovjek; a ako to u potpunosti možda još i nije – trebamo se nadati da će to postati; i raditi na tome.

Odabrani primjeri pedagoškog djelovanja usklađenog s filozofskim poimanjem stvarnosti i spoznajnim kompetencijama

Spomenuli smo niz uglednih imena značajnih za područje filozofije, epistemologije i pedagogije. Zašto ne bismo barem ukratko prikazali kako su ti mislioci djelovali u praktičnom životu, a ne samo kako su razmišljali!?

U praktičnoj pedagoškoj primjeni općega teorijskog znanja epistemologije, tj. znanosti o spoznaji, uočljiva je prilagodba tog znanja potrebama i sposobnostima osobe (ili ciljane grupe), radi postizanja efikasnosti odgoja i obrazovanja. Konkretno, pogledajmo kako se znanje o spoznaji prilagođavalo u praktičnoj pedagoškoj uporabi.

Jan Amos Komenský (1592-1670), češki filozof i pedagog iz Moravske, unatoč osobnoj životnoj tragediji (s dvanaest je godina izgubio roditelje, živio je u izbjeglištvu u ratnim okolnostima, žena i djeca su mu umrli od boginja, sveukupno – težak život) borio se nepokolebljivo za bolji svijet, moguć ako uspijemo u odgoju Čovjeka. Za privremenog boravka u Poljskoj napisao je Školovanje u doba maloljetnosti, gdje se posebno usredotočuje na odgoj i obrazovanje djece u ranim godinama djetinjstva, zalažući se za pravo na obrazovanje za sve – bez obzira na spol i socijalni status. (Impresivno stajalište za 17. stoljeće!) Važna su sljedeća njegova mišljenja o mogućnosti postizanja optimalnih rezultata u procesu učenja za svakog pojedinca (u procesu spoznaje i razumijevanja svijeta – prostora, vremena, zakonitosti u sferi uzroka i posljedica itd.):

On je smatrao da se pojam, osjećaj i svijest o sadašnjosti, u odnosu spram prošlosti i budućnosti,

mora djeci ponuditi (u procesu podučavanja) najprije u malim obrocima, a zatim u sve većima. Drugim riječima, dijete treba najprije shvatiti smisao pojma „sutra” i „jučer”, prije nego što shvati pojam „prošli tjedan”/ „sljedeći tjedan”, „prošli mjesec”/ „sljedeći mjesec” ili „prošla godina”/ „sljedeća godina”.

Komenský je bio uvjeren da dječja neposredna okolina, obiteljsko okruženje, treba biti startna točka za upoznavanje šire okoline, npr. geografije. Smatrao je da učenje treba počinjati tamo gdje se dijete nalazi (gdje živi), a zatim postupno proširivati krug upoznavanja radi stjecanja znanja o tom širem okruženju. Na taj način se širi prostor dovodi u vezu s neposrednim okruženjem djeteta, što rezultira boljim razumijevanjem.

Komenský je vjerovao da priroda treba biti prvi predmet upoznavanja koji će dijete usvajati. Razlog je u tome, što djeca imaju urođeni afinitet prema prirodi i zbog toga će je spremnije „prigriliti” kao osnovu za učenje raznih (drugih) znanosti.

U učenju aritmetike Komenský je smatrao da je razumijevanje odnosa među brojevima bitno za svladavanje kompleksnijih matematičkih pojmova i postupaka. Spomenuti odnosi uključuju pojmove mnogo/malo, veliko/malo, više/manje... On je, također, poticao brojanje, jer se tako usvaja redosljed brojeva i njihov odnos u smislu veličine (brojčane vrijednosti).

Vidimo njegovu veliku taktičnost u usvajanju i razumijevanju pojmova, općenito govoreći, u spoznajnom procesu (metodika u procesu spoznaje). Ovaj pristup otkriva suštinu njegova koncepta. – Dijete treba započeti upoznavati život i svijet s prisnim, svakidašnjim i konkretnim stvarima, a tek kad je to prihvaćeno, svladano i shvaćeno, dijete će biti sposobno za uspješno svladavanje apstraktnih konceptata i onih povezanih s nepoznatim. Sve je to poznato u teoriji (i praksi) spoznaje koja se bavi filozofskim pristupom problemu i odnosi se općenito na procjenjivanje sposobnosti homo sapiensa (čovjeka); zašto ta saznanja ne bismo po potrebi sveli i na individualnu razinu, konkretno djeteta u razvoju i tako poboljšali i unaprijedili metodiku odgoja? To su pedagozi, što intuitivno što svjesno, prepoznali i nastojali postupati u skladu s time.

U knjizi pod naslovom *Put svjetla* (objavljenom 1641) Komenský iznosi univerzalni odgojno-obrazovni plan (koji nije usmjeren samo na djecu).

To je djelo izazvalo veliku pozornost diljem Europe; vrlo se pažljivo čitalo i koristilo, o čemu je autor bio samo djelomično obaviješten. U Amsterdamu je objavio još dva važna djela o odgoju koja su ostavila dubok trag u modernoj pedagogiji: *Didactica magna* (1657) i *Orbis pictus* (1658).

Didactica magna (katkad interpretirana kao „sveukupno umijeće podučavanja”) istražuje proces učenja i sugerira da učenje treba imati svoje mjesto u čitavu životu čovjeka, od ranog djetinjstva, preko doba školovanja, pa sve do duboke starosti. Evo osnovnih načela:

- Odgoj i obrazovanje za sve:
Izobrazba ne smije biti dostupna samo elitnoj manjini; svim ljudima treba omogućiti edukaciju – bez obzira na spol, socijalni status, financijsku osnovu, geografsko ishodište ili sposobnosti.
- Odgoj i obrazovanje je prirodni proces:
Ljudi su po prirodi znatiželjni i uživaju u istraživanju, analiziranju i iskušavanju novog, nedovoljno poznatog i nepoznatog i zato su skloni učenju. Izobrazba treba biti povezana sa stvarnim i prirodnim svijetom, praktična, transparentna i razumljiva (posebno u inicijalnoj fazi), kako bi se stimulirao um, povećalo zadovoljstvo učenja, i kreirala „glad” za znanjem.
- Odgojno-obrazovni proces se treba odvijati u etapama (postupno):
Komenský uspoređuje proces izobrazbe s postupkom brušenja kamene površine. Ako se učeniku pruže odgovarajući izvori znanja i informacija (u analogiji Komenskog spominju se „ljestve” kao podupirač), u pravo vrijeme, na pravom mjestu, i ako nastavnik ponudi odgovarajuću pomoć i podršku – učenik će postići maksimum u skladu sa svojim sposobnostima.
- Odgoj i obrazovanje treba uključivati igru:
Komenský ističe da su znanje i informacije skupljene kroz aktivnosti i igru – bez obzira na dob učenika – posebno korisne i relevantne. Pokretljivost i vježba su važni; stari Rimljani su govorili: „U zdravu tijelu, zdrav duh”.
- Odgoj i obrazovanje kao doživotni proces:
Poput Aristotela, Komenský je vjerovao da su sposobnosti uma neograničene i ohrabrivao je odrasle da nastave s učenjem i nakon završetka visokoškolskog obrazovanja.
Djelo *Orbis pictus* (1658) je prvi u povijesti pisa-

ni materijal za djecu, gdje se koriste ilustracije kao pripomoć za svladavanje gradiva (podrška u poduci). Knjiga sadrži 150 poglavlja i obrađuje teme poput religije, zoologije, nežive prirode, botanike i ljudske vrste. Prevedena je i publicirana na latinskom, njemačkom, engleskom, talijanskom, francuskom, češkom i mađarskom.

Uzimajući u obzir okolnosti vremena u kojemu je Komenský živio, njegovi filozofski stavovi su bili toliko revolucionarni da su predstavljali veliku opasnost za onoga tko bi ih predano zastupao (dakako, ovisno o društvenoj moći određene sredine). Mnogi od njegovih suvremenika su završili na lomači zbog mnogo manje važnih misli i stavova. Njegova je filozofija pokrenula čitavu plejadu filozofa i znanstvenika koji su živjeli nakon njega, pa su tako utjecali i na pedagoginju Mariju Montessori, koju možemo smatrati praktički našom suvremenicom (1870-1952). Dakako, Maria Montessori, iako nadahnuta Komenskim, ne ponavlja doslovno ono što je naučavao Komenský prije više od 350 godina nego, u skladu s novim prilikama (društvenim, znanstvenim, tehnološkim), unosi reformske zahvate u pedagogiju, što je rezultiralo vrijednim alternativnim školskim projektima.

Maria Montessori (1870-1952) predstavlja noviju pedagošku koncepciju. Pedagoginja i liječnica Maria Montessori je rođena u malom talijanskom gradiću Chariavali na jadranskoj obali iste godine kad je Italija postala jedinstvena (nacionalna) država. Duh optimizma u toj novoj državi dao je posebnu snagu ženama, pa tako i Mariji Montessori. Od rane mladosti, tijekom školovanja, živo se zanimala za matematiku i tehničke znanosti, planirala je studirati tehniku, ali se ipak odlučila za medicinu, što je u to vrijeme, za žene, bila rijetkost; morala se zbog toga nositi s brojnim predrasudama svoga vremena. Ali, bila je briljantna i hrabra, te je diplomirala s najboljim ocjenama.

Kao liječnicu, njezina su je istraživanja katkad dovodila u psihijatrijske klinike, gdje je susretala mnogo djece s poteškoćama u učenju, smještene u te ustanove jedino zato što nije bilo drugih opcija. Nehumani tretmani s tom djecom jako su je emotivno pogađali i zabrinjavali, te je počela čitati sve što je mogla naći o edukaciji hendikepiranih. Proučila je u najdubljem smislu radove Komenskog, Ro-

usseaua, Pestalozzija i Froebela te usvojila je njihove teorije za osobnu uporabu.

Budući da je željela pomoći djeci koju su zvali „idiotima”, studirala je pionirska djela Francuza Jena Itarda i Edouarda Seguina, koji su se bavili tim područjem. Potaknuta posebno Seguinovim metodom, došla je da zaključka da se djeci s posebnim potrebama može pomoći posebnim pristupom u procesu edukacije i tako unaprijediti njihov život. Dakle, ne medicina (jer ona tu ne može učiniti mnogo), nego poseban tretman u edukaciji.

Nedugo nakon što je nastupila na konferencijama s temom o potrebi edukacije djece s poteškoćama u učenju, imenovana je direktoricom Instituta za specijalne edukacijske metode u Italiji. Izvlačeći svoje ideje iz iskustva i znanja Komenskoga, Froebela i drugih, Montessori je eksperimentirala s materijalima podučavanja i pripadnim aktivnostima s toliko uspjeha da su njezini osmogodišnjaci, koji su bili prepoznati kao „defektni”, nakon izvjesnog vremena uspjeli na testovima pisanja i čitanja postići iste ili čak bolje rezultate od tzv. normalne djece.

Početak 20. st. došlo je do procvata Montessori škola i vrtića. Nakon privremenog zatišja, 1950. je došlo do ponovnog oživljavanja Montessori metoda, kad se američko društvo posebno zainteresiralo za akademsko obrazovanje svojih mladih pokoljenja (kao preduvjeta razvoja društva i tehnologije); otada Montessori škole „žive i dišu punim plućima”.

Sušтина Montessori metode: Ove se metode temelje na spoznaji da dijete u procesu učenja treba biti praćeno. To znači da treba osigurati prirodno, estetski ugodno okruženje, gdje se dijete može pratiti i promatrati, okruženje koje se može kontinuirano adaptirati kako bi se izrazili tjelesni, emocionalni, duševni (duhovni) i mentalni potencijali.

Montessori je shvatila pravu ulogu učitelja, koji treba biti više od običnog voditelja čak i za tradicijske predmete kao što su znanost, matematika, povijest. Ona je otkrila da djeca između šest i 12 godina pozitivno odgovaraju na otvoreni pristup problemima i temama (gdje se ne diktiraju zaključci), te da se prateći njihov osobni interes mogu postići mnogo bolji rezultati od onih koje se može očekivati od djece njihove dobi. Dinamičnost dječje grupe sastavljene od starijih i mlađih (6-12 godi-

na) ohrabruje i inspirira učenje, jer djeca uče jedan od drugog i tako stječu znanje iznad razine koja se od njih zahtijeva.

Montessori je također uočila da djeca između 12 i 15 godina prolaze kroz razdoblje tjelesnih i hormonalnih promjena, da imaju veću potrebu za spavanjem (snom), da su manje efikasni na akademskom (znanstveno-teorijskom) području. Tu je skupinu nazvala „Erdkinder” (slobodno prevedeno – „djeca zemlje”) i preusmjerila njihovu edukaciju bliže prirodi uz ponudu više praktičnog rada, jer je u tom razdoblju odrastanja intelektualni rad manjeg intenziteta. Također je otkrila da 15-godišnjaci, nakon „Erdkinder” razdoblja, ponovno uspostavljaju ravnotežu, tj. između 15 i 18 godina se intelektualni kapacitet ponovno aktivira – stvara se svijest o socijalnoj odgovornosti, a pobuđeno je i prihvaćanje praktičnih vještina.

Montessori metoda obuhvaća svladavanje akademskih (znanstveno-teorijskih) znanja, praktičan rad i angažman, interaktivnost s okruženjem i s ljudima u okruženju (uz skrbnu zainteresiranost i zauzetost) – uz preuzimanje odgovornosti za okruženje i sve u njemu, poštujući tuđi rad i pozitivna nastojanja. Kaže se: „Montessori metoda obrazuje pojedince koji su akademski, emocionalno i duhovno daleko ispred drugih njihove dobi”.

I danas je Montessori metoda ispred svog vremena te obećava učenicima, studentima, nastavnicima, roditeljima i čitavu društvu rješenja i nekih novonastalih problema u sustavu obrazovanja i u društvenoj zajednici općenito.

Još nekoliko napomena o Montessori metodi prilagođenoj najmlađoj (vrtićkoj) dobi. Montessori metoda je prisutna u svim zapadnim zemljama (EU, SAD). Montessori vrtići i škole primjenjuju ista načela koja je postavila Maria Montessori, koriste se istim didaktičkim priborom koji se proizvodi u nekoliko tvornica u zapadnoj Europi i SAD-u, sličnim namještajem i rasporedom u učionicama, bez obzira na to gdje je škola zemljopisno smještena.

Cilj Montessori metode je njegovati dječju osobnost, posredno potičući interes za različita područja, a učenje pretvoriti u igru. Djeca se ne pohvaljuju za postignute rezultate nego se potiče unutarnje zadovoljstvo postignutim. Poštuje se ritam svakog djeteta u usvajanju znanja, bilo da je riječ o natprosječno

inteligentnom djetetu ili djetetu s posebnim potrebama. Djeca se navikavaju pomagati mlađima, uče od starijih učenika, te uče poštovati međusobne razlike bez obzira na njihovo porijeklo (rasno, nacionalno, vjersko).

Svoju je koncepciju odgoja Maria Montessori temeljila na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti. Uočila je da djeca, neovisno o mjestu rođenja, kulturi, jeziku i naciji, imaju jedinstvene karakteristike razvoja. Zadovoljavanje tih razvojnih faza polazi od dvije pretpostavke. Prvo, djeca imaju prirodne snage za samorazvoj i, drugo, te se prirodne snage aktiviraju kad su djeca okružena povoljnom sredinom. Zadaća učitelja je osigurati odgovarajuću sredinu i materijale koji će poticati samostalnu aktivnost djece. Učitelj je u Montessori koncepciji organizator i usmjerivač. Materijali i prostor za rad i boravak djece su vrlo važni. Najprije učitelj pred djecom prikazuje zašto i kako se koriste pojedini materijali, a dalje će djeca sama, prema osobnom interesu i tempu raditi s njima. Materijali su pomno odabrani i uredno složeni u prostoriji za aktivnost djece, a od svake vrste materijala samo je jedan komplet. Dok se jedno dijete koristi materijalom, drugo dijete treba sačekati. Time se potiče uljudna međuljudska komunikacija.

Montessori pedagogija posebno razrađuje pribor i vježbe za pojedina odgojna područja:

- vježbe iz praktičnog života;
- vježbe za poticanje osjetilnih sposobnosti;
- vježbe za poticanje govora;
- vježbe iz matematike.

Nadređeno načelo je „univerzalni odgoj” – upućivanje djeteta na spoznaju sveukupne prožetosti i međuovisnosti svih pojavnosti, prirodnih zakona i svrhe postojanja čovjeka.

Montessori metoda razlikuje nekoliko faza osobite osjetljivosti u razvoju djeteta. To su razdoblja razvoja u kojima dijete ima sposobnost usvajanja pojedinih vještina kao nikad prije i nikad više u kasnijem životu. Dijete više puta iznova ponavlja neku aktivnost, ona ga posve zaokuplja:

- Osjetljivost za red: Dijete u dobi od prve do treće godine uznemiruju promjene, npr. preuređenje sobe, preseljenje. Dijete očekuje da će naći određeni predmet tamo gdje ga je prethodno vidjelo.

- Osjetljivost za jezik: Dijete, slušajući ljudski govor, od rođenja do svoje šeste godine upija jezik bez ikakve izravne poduke. Važno je razgovarati s djetetom kako bi usvajalo nove riječi i obogaćivalo jezik.
- Osjetljivost za kretanje: Dijete hoda, trči, kreće se i tako usavršava svoje kretanje.
- Osjetljivost za društveno ponašanje: S dvije i pol godine dijete pokazuje veliki interes za drugu djecu, igra se s njima i postaje član grupe.
- Osjetljivost za male predmete: Dijete u dobi između prve i druge godine privlače sitni predmeti.
- Osjetljivost za razvoj osjetila: Dijete će najbolje razviti osjetila ako istražuje okolinu živeći s odraslima.

Mnoge ljude zbunjuje uloga igre u Montessori metodi, jer ona kaže da djeca rade. Pod radom se, zapravo, podrazumijeva dječja smisljena i slobodno odabrana aktivnost koju odrasli poštuju i ne prekidaju, nego se prema njoj odnose kao i prema radu odrasle osobe.

U Montessori metodi vrlo je važno poticanje samostalnosti. Kad su jednom Mariju Montessori pitali što treba dopustiti djetetu da čini samo, ona je odgovorila da mu treba dopustiti sve ono što može samostalno činiti. Mi često u najboljoj namjeri činimo umjesto djeteta i tako sprečavamo njegov razvoj. Trebamo mu dopustiti da radi samo i da na taj način uči o svijetu i izgrađuje samopouzdanje.

Zaključak

U ovom smo radu pokušali pokazati isprepletenost raznih znanstvenih disciplina – od društvenih do prirodnih znanosti. Htjeli smo pokazati kako je teško ograničiti se na jedno određeno područje, jer čim zaronimo dublje ulazimo u razna druga susjedna ali i u udaljena područja znanosti i u razne teme povezane s njima; jer međusobna utjecajnost i korištenje rezultata jednih za potrebe drugih je neizbježna činjenica, posebno zanimljiva ako smo zainteresirani za interdisciplinarni pristup u rješavanju raznih pitanja. Zapravo, interdisciplinarnost je neizbježna u ozbiljnom analiziranju i promišljanju svakog problema.

Pomnijim čitanjem teksta lako je uočiti, što je i u tekstu djelomično eksplicirano, da ovdje imamo dva pristupa u prikazu povezivanja epistemologije i pedagogije; pritom filozofija ostaje glavna poveznica sa svojim utjecajem na svjetonazor. Ta dva pristupa su zapravo dva donekle različita ulaska u temu

– s jedne strane je prikaz izravne pomoći u metodi odgoja i obrazovanja, a s druge je pokušaj da se dade uvid kako se to povezivanje odvija na jednoj „teoretskijoj” razini, tj. kako se filozofsko poimanje svijeta i života ugrađuje u svakodnevni život i procese izgradnje čovjeka – osobe i ljudskog društva.

Literatura

- Filipović, V. (1983) Klasični njemački idealizam. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Hirschberger, J. (1995) Mala povijest filozofije. Zagreb: Školska knjiga.
- Hufnagel, E. (2002) Filozofija pedagogike. Zagreb: Demetra.
- Kalin, B. (1994) Povijest filozofije. Zagreb: Školska knjiga.
- Kant, I. (1990) Kritika čistoga uma. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Kant, I. (1990) Kritika praktičnog uma. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Kant, I. (1957) Kritika rasudne snage. Zagreb: Kultura.
- Kant, I. (1999) Metafizika ćudoređa. Zagreb: Matrica Hrvatska.
- Kant, I. (1990) Religija unutar granica čistoga uma. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Kant, I. (1991) Vaspitavanje dece. Beograd: Bata.
- Kožev, A. (1976) Kant. Beograd: Nolit.
- Šiškin, A. F. (1939) Pedagoške ideje Emanuela Kanta. Beograd.
- Zaninović, M. (1988) Opća povijest pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.