

Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja

Zvonimir Komar
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Pedagogija shvaćena kao znanost koja se ne može temeljiti na pojmu funkcioniranja, pozitivizmu ili pragmatizmu, iziskuje utemeljenost putem samoevidentnog općeg pojma, koji u smislu ishodišta i svrhe omogućuje konzistentnu cjelinu znanosti. Rad prije svega ima intenciju sustavno misliti o takvom samoutemeljenom, te u bitnom smislu samosvrhovitom pojmu, koji bi mogao biti i sabiralište i temelj pedagoškijske znanosti kao sustava. Kao toj intenciji primjeren pojam istražuje se pojam obrazovanja, do kojeg se kao primjerenog zadataci dolazi putem razmišljanja o biti bića čovjek, koje se uzima kao mjerilo valjanog pedagoškog procesa. S druge strane, u odnosu spram cjelokupnog čovjekova realiteta i konteksta obrazovanja, mišljenje nužno navodi na pitanje autonomije i heteronomije pedagogije. U beskonačnom usitnjavanju znanosti, koje se može događati u slučaju kada je znanost okrenuta prema van pa svoju logiku uzima iz „ozbiljenog bitka“, nužno dolazi do znanstvene heteronomije. Rad pokušava pokazati zašto je pitanje autonomnosti jedno od ključnih pitanja pedagogije temeljene na humanistički pojmljenom pedagoškom procesu. Dalje, s obzirom na samoutemeljenost, autonomnost i izviđenu nužnu pripadnost biću čovjek pokušava se sagledati omogućuje li pojam obrazovanja i na koji način pedagoškijsku znanost kao sustav. U daljnjem istraživanju obrazlaže se ontološki primat pojma obrazovanja nad zbivanjem obrazovanja, uz dodatno isticanje bitne povezanosti tih razina postojanja. Izlazište rada je ekspliciranje sustavne naravi pedagogije kao znanosti te naznaka mogućeg aktualiziranog izvoda sustava kroz odnos općeg i posebnog.

Ključne riječi: pedagogija, obrazovanje, pojam, sustav, biće čovjek, autonomija.

Pedagogija kao pozitivizam i pedagogija kao pojmovno mišljenje

„Isključivost, u kojoj se u drugoj polovici 19. st. cjelokupni svjetonazor modernoga čovjeka dao odrediti pomoću pozitivnih znanosti i zaslijepiti *prosperitetom* što ga zahvaljuje njima, značila je ravnodušno okretanje od pitanja koja su odlučna za istinsko ljudstvo. Puke činjenične znanosti čine puke činjenične ljude...(*ova pitanja*) se tiču isključivo čovjeka kao onoga koji se u svojemu odnoše-

nju prema ljudskoj i izvanljudskoj okolini slobodno odlučuje, da kao slobodan u svojim mogućnostima umno oblikuje sebe i svoju okolinu.” (Husserl, 1990,13). Ove riječi, iako upućene drugoj polovici 19. st. danas se čine barem jednako, ako ne i više relevantnim i primjerenim kao u vrijeme kada su izgovorene. Svaka znanost utemeljena je na onaj način na koji sama sebi odgovara na pitanje o naravi i opravdanosti vlastita postojanja. To se utemeljenje konstituira na pitanju „predmeta“ znanosti koja je u pitanju (a svaka znanost je upitna upitna i pod

znakom pitanja), u dubljem pogledu u smislu domišljanja istinitosti predmeta, ako se u maniri pozitivnih znanosti predmet jednostavno ne pretpostavi na temelju puke činjenice njegove prepoznate pojave u vremenu i prostoru.

Ovdje se već na temelju razlike naznačenog pozitivizma i njemu suprotnog pojmovnog mišljenja naziru dva polazišta za konstituiranje znanosti:

- znanost kao funkcija nečeg izvanjskog u čemu dobiva svoje usmjerenje, svrhu i legitimaciju, što izuzima iz optike znanosti svako pitanje o svrsi ili pak istinitosti i biti predmeta i omogućuje njegovo pozitivističko pretpostavljanje;
- znanost kao znanstveno odgovaranje biću svojeg (misaonog) „predmeta” i u toj intenciji odgovaranja eventualno istinovanje njezina „predmeta”, pri čemu predmet prestaje biti puka pred-metnutost, već nešto što se (samo)konstituiru u mišljenju.

Pozitivistički pretpostavljen predmet u mogućnosti je da egzistira kao puka pojavnost, bez moguće istine, jer takvoj znanosti i nije stalo do bića tog predmeta i egzistencije njemu primjerene znanstvene teorije i prakse, već samo do upotrebljivosti rezultata znanosti o toj pojavnosti, koji rezultati se onda od strane toj znanosti izvanjskog upravljanja mogu upotrebljavati sa ovom ili onom svrhom, koje svrhe su potpuno izvan domene dotične znanosti. Štoviše, u toj situaciji upitno je ima li uopće i ikakvih izvanjskih svrha ili je svaka svrha svedena na običnu pretpostavku: „(...) Pozitivizam je upućivanje na $A=A$ i ništa drugo, on je umjetnost da se nikada dijalektički ne misli. (...) On je takvo uputstvo time što logistiku, skraćeno pomoćno sredstvo i sredstvo ispitivanja formalno-logičke točnosti pretvara u logiku, a od obične osjetilne izvjesnosti (...) stvara posljednju mudrost. Sam svijet postaje u tom zaključku ne-svijet, to znači, beskonačno mnoštvo partikularnih ‘danosti’, (...) Prividnoj egzaktnosti pozitivizma odgovara tako korelat: ne-svijet s pluralističkim bezumljem kao jedinom određenošću objekta.” (Bloch, 1975, 101).

Ukoliko se krene od ovog pozitivističkog pretpostavljanja predmeta, gdje se dotično pretpostavljanje dešava u kontekstu od uma, mišljenja i svrhe odriješene ne-svijeta te usto s jedne strane znanost

nije legitimirana sama sobom jer joj njezin predmet uvijek ostaje stran i zagonetan, a s druge strane budući da je pojavnost pojava vremenski i prostorno uvjetovana i relativna – samim time dokida se i mogućnost ikakvoga čvrstog utemeljenja znanosti kroz bilo koju verziju razmatranja, istraživanja i reflektiranja o pretpostavljenim empirijski dohvatljivim manifestacijama predmeta ili „predmeta”, čija eventualna istina ili neistina empiriji nužno ostaje izvan percepcije.

Budući da pozitivizam zbog svog ustrojstva ne može ni postaviti pitanje o svrsi i biti svojega predmeta, a kamoli odgovoriti na njega, on taj odgovor mora – svjesno ili nesvjesno – odnekuda preuzeti, jer znanje je svrhovito po samoj naravi te ignoriranje svrhovitosti istu ne ukida, već nas samo čini neslobodnima spram nje.

S obzirom na pozitivizam i heteronomiju te njima moguće suprotno stajalište pojmovnog mišljenja (predmeta), suočeni smo, dakle, s temeljnim pitanjem:

Kakva je znanost koja svoj legitimitet crpi iz iskustva heteronomne potrebe nekog vremena upravljanog znanošću samoj stranim izvorom, a kakva je znanost koja se legitimira sama sobom i usmjerava vrijeme? U ovom općem pogledu (samo) konstituiranja znanosti, mogu se uvidjeti dva moguća načina konstituiranja pedagogije:

- pedagogija kao znanost može, prije svega, biti razvijena sama iz sebe, konzistentna, autonomna i s obzirom na svoj „predmet” cjelovita na taj način da svoj predmet misli u njegovu biću, te je svjesna da njegove empirijske manifestacije uviđa tek utoliko što vidi samo njegovo biće, koje joj je kriterij istinski pedagoških i prividno pedagoških manifestacija;
- s druge strane, ona može biti heteronomna, s obzirom na sebe samu inkonzistentna i u intenciji odgovarajuća onom sebi izvanjskom, pri čemu njezin predmet i nije doista njezin, već njoj samoj tuđa predmetnutost. Samim time ona je nesamostalna, u sadržajnom smislu neutemeljena, a u domeni svojeg djelovanja u nemogućnosti raspoznavanja istinskih i neistinskih manifestacija pretpostavljenog predmeta. Primjerice, ako je obrazovanje predmet

pedagogije, u ovom pozitivističko-heteronomnom slučaju bit će moguće da pedagogija pod obrazovanošću misli neobrazovanost, stvara neobrazovne sustave i djeluje neobrazovno (što je drugo od „ne djelovati obrazovno” – ovo je izostanak obrazovnog djelovanja, a „neobrazovno djelovanje” je aktivno proizvođenje neobrazovanosti). Još je nezgodnije to da ovako postavljena znanost neće imati ni samu spoznajnu *mogućnost* uvida u mogućnost neistinitog postojanja svojeg predmeta, te zbog toga neće imati ni oruđe za izlazak iz ove situacije u kojoj se obrazovanje može pretvoriti u neobrazovanje.

Osnovni pojmovni odnos za osnovnu *postavljenost znanosti spram sebe i svojeg izvanjskog (znanstvenog i društvenog) konteksta u domeni pojma svrhe* je ovaj odnos autonomije i heteronomije do kojeg se dolazi razlikovanjem pozitivističke i pojmovno-misleće znanosti.

Autonomija i heteronomija pedagogije

Heteronomna pedagogijska znanost, koja svoj zakon ima izvan sebe same, jest ona koja iz misaone neslobode, ignorirajući ono *po sebi* mislivo u svom „predmetu”, svrhu svojeg mišljenja i djelovanja pronalazi u što adekvatnijem „odgovaranju” (adekvaciji) s njezine vlastite pozicije pred-postavljenoj (pozitivistički danoj) svrsi. U heteronomiji po samoj mogućnosti nema pitanja o predmetu i njegovim pojavama – one su nužno pretpostavljene kao istinite, budući da pozitivizam svojim ustrojem fundamentalno negira mogućnost lažnog postojanja, a pedagogija se u ovom slučaju svodi na što učinkovitiju socijalizaciju kao surogat odgoja, na stručnu izobrazbu te na puku izvanjsku i ideološkom svrhom mjerenu „efikasnost” procesa.

Heteronomija se prema svrsi odnosi na način da dotičnu uzima iz onog sebi izvanjskog, ne domišlja je iz onog mislivog, već je kao gotovu misao, „činjenicu”, pozitivnu danost, a sebe relacijski kao „funkciju”, sebi pred-postavlja te cijeli svoj misaoni i djelatni napor ulaže u održavanje i reproduciranje ove danosti. Ako je, konkretnije, s obzirom na

pedagogijsku znanost i njezinu svrhu, izvor ove danosti šarenilo post-modernog, u sebi kontradiktornog, nasumičnog društvenog bitka, tada se nužno ne govori o *svrsi* pedagogije, već o *svrhama* pedagogije. Ako je predmet ovog promišljanja eventualni „sustav pedagogijske znanosti” pa čak i ikoja varijanta „opće pedagogije” ili čak samo „pedagogije” kao istinski cjelovite znanosti obrazovanja, tada se jasno vidi da heteronomnost, mnoštvenost i inkonzistentnost pozitivno danih svrha bitno onemogućuje i sustav i općost te cjelovitost. Ukupni korpus heteronomne pedagogije može biti samo i jedino nesustavni, inkonzistentni zbroj (*pedagogijskih?*) disciplina, koja svaka u svojoj partikularnoj i izoliranoj domeni odgovara svojem intendiranom isječku društvenog bitka, svojem mikropredmetu koji namjerava empirijski „istražiti”, „opisati”, „popočeno usustaviti” (gdje ovaj „sustav” uopće nema odlike sustava, već samo preglednog sabiranja informacija), „poboljšati” (pojam „poboljšanja”, „promjene” prema nekoj svrsi je neizostavan „normativni” moment pedagogijske znanosti, jer bez njega se pedagogija reducira isključivo na empirijsko istraživanje i deskripciju danog društvenog bitka i postaje neka druga znanost. Ono što je bitno uočiti je da je u ovom slučaju pedagogije određene heteronomnim svrhama pojam „boljeg”, s obzirom na dani sklop ovakve znanosti opet pretpostavljen i *pedagogijski* nepromišljen. Ono na što se heteronomna svrha najčešće svodi jest „Sve dok nismo odredili što bi obrazovanje trebalo biti, razumljivo je da oni koji se smatraju odgovornima za ‘tijek stvari’ – političari, gospodarstvenici, publicisti, znanstvenici – postavljaju posve drugačije pitanje: ‘Što čovjek mora znati i umjeti kako bi se održao u današnjem svijetu – dobio posao i ispunio svoje građanske dužnosti?’” (von Hentig, 2008, 24).

Heteronomija pedagogiju utoliko vodi u smjeru rastakanja njezina predmeta u zasebne pragmatički vođene mikropredmete, koji se samo formalno sabiru ne više pojmovima nego praznim riječima „obrazovanje” ili „odgoj”, a u stvarnom smislu ostaju zasebni, odvojeni momenti rascjepkanog društvenog bitka, kojem pedagogija kao jedinstvena znanost obrazovanja više ne odgovara, već se i ona rastače na tzv. odgojne znanosti koje zapravo nemaju nikakvu pojmovnu poveznicu jedna s drugom,

a njihovo ime postaje fikcija, jer su mišljene samo kao zbroj zasebnih pozitivnih i heteronomnih mikroznanosti koje svaka u svojoj oblasti služe svrhami izvan sebe.

Autonomna, samozakona pedagogijska znanost jest ona koja iz vlastite misaone slobode pro-iz-vodi, ne u smislu konstrukcije i izmišljanja, već u smislu otkrivanja onoga što po sebi već kao misljivo jest, svoju vlastitu svrhu, koja je implicitna raskrivenom biću njezina „predmeta”. Također, sebe-proizvođenje ovakve znanosti bilo u posebnom teorijskom vidu, bilo u praktičkom vidu, uvijek je u misaonom jedinstvu sa (samo)proizvođenjem svojeg općeg predmeta. Razvoj znanosti je njezino pitajuće se uzdizanje prema punini svojega pojma.

Svrha autonomne pedagogije ne nalazi se kao pozitivna datost u oblasti egzistentnog društvenog bitka, već se nalazi u pojmu njezina predmeta. U pojmu njezina predmeta ona se nalazi kao bitno jedinstvo. Karakter tog jedinstva je znanstveni sustav izveden iz općeg pojma. Njezin *predmet kao pojam* jest i njezino polazište i njezino izlazište. *Polazište* je time što kao ono što *po sebi* jest, ali još nedomišljeno, u znanstvenom procesu ulazi u sebe-spoznavanje, koji proces dovodi do *sebe-znajuće*, samouspostavljujuće se znanosti koja egzistira kao znanstveni proces. Vidljivo je i to, da izvor ovako uspostavljene znanosti nije njezina pojava ili njezino iskustvo, već njezin pojam. Predmet znanosti, njezin vlastiti pojam i njezina svrha ovdje se bitno podudaraju. Već ovdje vidi se bitno jedinstvo, cjelovitost i konzistentnost kao nužni karakter ovako samokonstituirane pedagogije, gdje sada ‘pedagogija’ kažemo s punim pravom, budući da se ovdje radi o *samouspostavljenoj, jedinstvenoj i cjelovitoj* znanosti.

Pitanje *konkretnog* izvođenja ovog samouspostavljanja pedagogije svodi se na dva temeljna pitanja:

- na pitanje predmeta/pojma/svrhe pedagogije;
- na pitanje uspostavljanja cjeline pedagogijske znanosti, odnosno pedagogije kao sustava.

Ako se pedagogija želi uspostaviti kao autonomna i cjelovita znanost, tada ona prije svega mora naći pojam koji ju sabire u cjelinu, te dalje, mora moći u skladu s tim pojmom sustavno razviti svoju cjelinu.

Obrazovanje kao pojava i obrazovanje kao pojam

Pedagogija polazi od naizgled jednostavne činjenice da je ovdje još nepoznato biće – čovjek – obrazovljivo biće, pri čemu se također ne zna ni što obrazovanje jest. I čovjeka i obrazovanje moguće je uzeti kao pozitivne danosti, kako su ovdje uzeti, pri čemu se mogu empirijski izučavati mehanizmi, funkcioniranje na temelju usustavljenog iskustva određene vjerojatnosti u procesu obrazovanja te na njihovu temelju i određena predviđanja koja bi trebala rukovoditi daljnje djelovanje i sl. Sve to moguće je, a da se ne zapita što to *odista* čovjek jest i što obrazovanje *odista* jest, odnosno bez da se ozbiljno pita za pojmove. Obrazovljivost se bez problema zapaža *kao pojava* još prije nego što se ne samo odgovorilo na, već i postavilo maloprije navedena pitanja. Međutim, već se ustanovilo da se na pojavnosti, pozitivitetu i iskustvu znanost u strogom smislu ne da uspostaviti, iako ona možda heteronomno *funkcionira* (s obzirom na što?) i heteronomno *koristi* (čemu?). U tako postavljenoj znanosti kriterij istinitosti sveden je i zamijenjen heteronomnim odgovaranjem danim vremenski, prostorno i kulturno uvjetovanim, relativnim prilikama. To nije čvrst temelj za izgradnju znanosti, čija znanstvenost se ne može reducirati na tehniku produkcije rezultata u nekom pretpostavljenom području. Takva znanost je samim svojim ustrojem predodređena da bude znanost u službi ideologije.

No s druge strane, „Što zapravo kazuje riječ ‘obrazovanje’? Koje alternative za to postoje? Nadovezati se na temeljno značenje riječi što ponekad pruža pomoć u razjašnjavanju, baca nas u slučaju glagola ‘obrazovati’ na sprud moga prvog odgovora: ‘Sve’...” (von Hentig, 2008, 16-17). Pitati, dakle, za obrazovljivost *samu*, što je upravo ono što von Hentig čini ovdje na početku svojih razmatranja o obrazovanju, znači pitati za *mogućnost* obrazovanja, odnosno za *pojam* obrazovanja, a ne za obrazovanje koje se naprosto događa i u određenoj konačnoj formi očituje. Pitajući za pojam obrazovanja, koji sabire svaku prošlu, sadašnju i buduću pojavu obrazovanja, pitamo za predmet/pojam/svrhu pedagogije kao znanosti. Tek ovdje nalazimo se na čvrstom tlu,

na kojem je sa (samo)uspostavljanjem znanosti u strogom smislu nešto moguće započeti.

Obrazovanje ćemo utoliko dalje razmatrati ne kao pojavu ili iskustvenu činjenicu, već kao pojam.

Obrazovanje, ukoliko se shvaća kao princip na kojem se fundira pedagoški znanost, mora zadovoljavati karakteristike:

- nužne pripadnosti biću obrazovanja;
- samoevidentnosti;
- činjenja izvjesnim nečega izvan sebe sama.

Biće čijoj biti je obrazovanje nužno pripadno

Već je rečeno da se za pojam obrazovanja pita ukoliko se pita za njegovu mogućnost, a ne za ozbiljenja, ospoljenja, pojave obrazovanja. Mogućnost obrazovanja primjereno je nazvati obrazovljivošću. Razmatranjem obrazovljivosti razmatramo pojam obrazovanja.

Prvo što iskrsava pri pokušaju promišljanja pojma obrazovanja jest *obrazovljivo biće*, odnosno pitanje kakvo to biće, subjekt, pod-met, mora biti, da bi obrazovanje moglo biti. Ako je pojam obrazovanja obrazovljivost, onda je on nerazdvojno vezan za pitanje tko ili što je ono obrazovljivo, na čemu se obrazovanje može pokazati. U pred-mnijevanju i na početku potpuno apstraktno, moguće je reći da je to biće čovjek. Pravo pitanje se sastoji u tome što je čovjek kao obrazovljivo biće. Pojam obrazovanja i obrazovljivo biće bitno su povezani i mogu se tek razumski, ali ne i stvarno apstrahirati, odnosno pojam obrazovanja daje se uvidjeti tek uvidom u dijalektičku logiku obrazovljivog bića: „Znanje, koje je najprije ili neposredno naš predmet, može da bude jedino ono, koje je samo neposredno znanje, znanje o neposrednome ili o onome, što jeste. Mi treba da se držimo neposredno ili primalački, dakle mi na njemu, kako se ono pruža, ništa ne treba da mijenjamo i da shvaćanje sprečavamo u poimanju” (Hegel, 1955, 57). Hegel ovime ne želi reći da je čovjek u spoznaji pasivan spram „predmeta spoznaje” (koji sam za sebe i ne postoji, osim kao nestvarna razumska apstrakcija), već naglašava da je slobodnomisleći subjekt u mišljenju sigurno vođen onim *po sebi* pojma (apstrahiranim bitkom) te da upravo u (samo)prožimanju slobode i „predmeta

mišljenja” u dijalektičkoj logici dolazimo do pune pojma. Cjelina tog slijeda i kretanja je pojam. S druge strane, formalno-logičko *definiranje* obrazovanja bez uvida u dijalektičku logiku kretanja pojma obrazovanja je u najboljem slučaju redukcija i promašaj biti toga pojma.

Budući da je obrazovljivo biće pretpostavka obrazovanja, primjereno je ispitivanje početi od obrazovljivog bića, otkuda će se razotkriti *pojma* i *nužnost* obrazovanja za jedno takvo biće, jednako kao i njihovo bitno jedinstvo.

„Čovjek” kao subjekt-objekt obrazovanja

Samoevidentnost obrazovanja

Samoevidentnost pojma obrazovanja u metodičko-spoznajnom smislu moći će se očitovati samo na taj način da se vidi što je obrazovanje u svojoj biti koja se spoznaje sama sobom, a ne preko nečeg izvanjskog. Neposredna evidencija, tj. „intuicija” u izvornom smislu te riječi kako je rabi Descartes u pogledu jednostavnih pojmova (Descartes, 1951) od kojih ćemo ovdje krenuti je ono što ovom razmatranju daje aksiomatski karakter za sustav.

Tko i što je biće obrazovanja? Što je ono obrazovljivo u svojoj biti? Čime se ono obrazovljivo obrazuje? „Očigledan” odgovor – „čovjek”, nije nikakav odgovor, budući da je potpuno nejasno što čovjek jest. Jednako kako se ne može saznati što obrazovanje jest gledanjem i sabiranjem manifestacija obrazovanja, tako se ne može saznati ni što čovjek jest gledanjem ili čak poznavanjem i/ili usustavljanjem šarolikih pojava čovjeka, pojedinačnih i posebnih ljudskih egzistencija, njegove kulture, društvene i državne egzistencije. Sve što se o tom biću iskustveno može naučiti je u bitnoj nemogućnosti za pokušaj pronicanja i njega samoga i pojma obrazovanja te nužnosti toga pojma u smislu njegove bitne povezanosti, a možda i istosti s onime što se na početku uvjetno naziva čovjekom. Ova veza daje se uvidjeti samo u pojmu, ne u empiriji.

Ono obrazujuće se u čovjeku je čovjek kao slobodovanje. „Ono biti, u apsolutnome bogatstvu svih mogućih bitkovnih određenja, djelo je moći, volje i uma slobode, koja misleći sebe samu sebi jest u

spekulativnom mišljenju ona sama.” (Despot, 1999, 36). Slobodovanje je u svojem korijenu aktivna, egzistentna negacija, egzistirajuće ništenje, koje nema karakter nebitka, nepostojanja, već karakter postojećeg ništa kao procesa. Slobodujuće ništa kao ono samo može postojati jedino putem nekog nešto, odnosno određujućeg bića jer se bez odredbenog predmeta kao egzistirajuće ništa i ne bi moglo uspostaviti, već bi bilo jednostavan nebitak. Ono spekulativno pak ima smisao samoogledanja slobode u svojim određenjima. Slobodovanje se ne može umiriti ni u jednom određenju, već vječno postoji kao samoodređivanje. Utoliko čovjek postoji kao obrazovanje (proces), a ne kao obrazovanost, budući da sloboda kao egzistirajuće ništenje svojom naravi nužno tjera i na samoodređivanje i na vječno prevladavanje samoodređenja kao „volja k moći” (Nietzsche, 2006). Samoodređivanje ovog slobodovanja događa se putem momenta znanja. Znanje je općost odredbenog momenta u samoodređivanju, a sloboda je općost negativnog i pokretnog momenta samoodređivanja, zbog kojeg samoodređivanje ne prelazi u čvrsto samoodređenje koje bi imalo narav nekog određenog i konačnog bića. Slobodno sesamoodređujuću supstanciju, koja u sebi sadržava kako moment slobode, tako i moment znanja, prepoznajemo u pojmu duha. Utoliko obrazovanje postaje obrazovanjem u izvornom smislu formiranja duha koji se obrazuje na način slobodnog samoodređivanja duha. Duh, budući da sadržava i moment slobode i moment (samo)određenja, tj. znanja, jest jedinstvo subjekt-objektnosti sebeodređujućeg, tj. spoznajnog procesa. U ovome procesu moment slobode i moment znanja putem kojeg se sloboda samoodređuje nisu razdvojivi. Razdvojivi su samo u razumskoj apstrakciji. Sloboda kao subjekt može se manifestirati samo na znanju, jednako kao što se znanje može manifestirati samo na slobodi. Sloboda bez znanja je nebitak, a znanje (u smislu „određenje”) bez slobode je puka priroda. Jednog bez drugog ne može biti. Ono što smo nazvali „duh” je pak bit dosad nepoznatog bića „čovjek”.

Obrazovanjem se u izvornom smislu naziva ovo sebe-formiranje duha. S obzirom na povezanost pojma obrazovanja i ovako izviđene biti čovjeka, može se reći da je obrazovanje (kao proces) isto što i čovjekovanje ili drugim riječima – čovjek bitno

postoji na način obrazovanja. Ovo obrazovanje u izvornom smislu, kao kretanje subjekt-objektnog procesa spoznaje, jednako kao i bitno ljudska spoznaja uopće, u strogom smislu ne može poznavati stvarno razdvajanje subjekta i objekta u spoznaji. Ako pojam obrazovanja pokušavamo zasnovati na pretpostavci spoznajnoteorijskog razdvajanja subjekta i objekta, gdje oboje postoje odvojeno i po sebi, tada se izlazište spoznaje – pojam istine, sastoji u adekvaciji *znanja* objekta i objekta *samog*, pri čemu subjekt i objekt spoznaje čak ni nakon što je specifična „istina” kao matematička adekvacija dostignuta ne dostižu istinsko sjedinjenje u istoj supstanciji (duhu). Upravo zbog toga što u spoznajnoteorijskom vidu subjekt i objekt spoznaje nisu ista supstancija te zbog toga u spoznavanju ne dolazi do refleksije objekta u subjekt, ne može se dogoditi ni *obrazovanje* u izvornom smislu riječi, već samo od subjekta apstrahirano, otuđeno, znanje o nečemu. Utoliko obrazovanje utemeljeno na spoznajnoteorijskom razdvajanju subjekta i objekta spoznaje može stići najdalje do *stručne izobrazbe*, korisnog, funkcionalnog, upotrebljivog znanja, ali ne i do *obrazovanja čovjeka*. Ovakvo obrazovanje uvijek će nužno „proizvoditi” čovjeka kojemu će i on sam i svijet biti tuđ, kojemu će čovjekovo moralno biće biti reducirano na prisilne društvene norme, kojemu će znanje biti otuđeno znanje, čiji rad će biti otuđeni rad, kojemu će svaki pojam odgojnosti (koji je implicitan pravom obrazovanju) biti sveden na isprazni formalizam bontona, koji će u svojoj cjelini postojati izvan sebe samoga i svijeta, te zbog nemogućnosti bitno ljudskog znanja efektivno biti upravljan krivim predodžbama i slučajnim hirovima svoje prirode. Ovaj karakter ljudske egzistencije moguć je sasvim jednako kod nekoga tko nikada nije bio dijelom obrazovnog sustava i živi na margini društvenog bitka, kao i kod *formalno visoko „obrazovanog”*, dobro socijaliziranog i „uspješnog” pojedinca.

Iz navedenog razlaganja subjekt-objektnosti obrazovanja proizlazi da je obrazovanje način postojanja čovjeka, ono nije nešto što čovjek izvanjski može birati da prihvati ili ne prihvati, već htio to ili ne, bio u „sustavu obrazovanja” ili ne, on postoji na način obrazovanja. Budući da je obrazovanje zapravo čovjekovanje čovjeka, razumljivo je zašto

je pedagogija neobično široka znanost te zašto se već neko vrijeme širi na proučavanje cjelokupnog društvenog bitka pod vidom svojeg temeljnog pojma i predmeta, a ne drži se samo sustava intencionalnog obrazovanja. Iz svega toga proizlazi da je „predmetno” znanje i iskustvo toga znanja, koje se nužno živi, jer iskustvo izvan ovakvog znanja je nezamislivo, bitno ujedinjeno, povezano te da subjekt koji misli na ovaj način i ne može slagati otuđeno znanje u posebne ladice, budući da svo znanje ulazi u samo postojanje. Protiv takvog lažnog obrazovanja govori i Hartmut von Hentig: „Učitelji postupaju, objašnjavaju, odabiru neki predmet i nakon toga ispituju; učenici promatraju, čitaju, pišu, obraćaju pozornost na X, razmišljaju o Y, pamte Z ili to sve ponavljaju. Sve to nije pogrešno, ali je neučinkovito jer se provodi s tako malo iskustva ili samo uz zamišljeno iskustvo.” (von Hentig, 2007, 69). Unutarnje duhovno iskustvo, samo *biti* kojim rezultira gornje obrazovanje je potpuno neposredno i potpuna suprotnost lažnog iskustva i otuđenog znanja kojem prigovara von Hentig.

Uloga normativnosti u formalnom pojmu obrazovanja

U dosadašnjem izlaganju jasno je vidljivo samo-utemeljenje pedagogije kao znanosti obrazovanja. Ovo samoutemeljenje, jednako kao i daljnje sustavno razlaganje pedagogije, formalnog je karaktera. Proučavanje pak *istine* (intendirane istote bitka i sebe-znanja bitka) čovjekova duhovnog i društvenog bitka jest formalno-*materijalne* prirode te se na ovoj razini mora govoriti o *istinskom* obrazovanju (s cijelom gornjom pretpostavkom formalnog pojma obrazovanja) te o *pravom* (pravednom) društvenom bitku. Ovo pitanje istinskog i pravog je pitanje koje se u povijesti pedagogije katkad više, a katkad manje jasno uvidalo pod pojmom „normativnosti”, ali češće bez pravog uvida u odnos normativnosti s onim što čini njezino naličje – slobodom. Ako bi se pitanje normativnosti izostavilo iz daljnjeg razmatranja pedagogije kao samoutemeljene znanosti obrazovanja, time bi se ona efektivno ukinula kao znanost, jer ono utemeljujuće pedagogije kao znanosti obrazovanja naprosto *jest* i ne treba nikakvu znanost za svoju potvrdu ili održanje. S druge stra-

ne, upravo u tom karakteru onog utemeljujućeg pedagogije jest snaga i čvrstina njezine utemeljenosti. Međutim gornje razmatranje je striktno *ono omogućujuće* i *ono utemeljujuće* pedagogije, a upravo *normativnost* domišljena u jedinstvu s ovim premisama jest domena znanstvenog pathosa pedagogije. Normativnost se svodi na pojam ili pojmove koji su određeniji od formalnog pojma obrazovanja koji je potpuno opći, te kao (sadržajno) određeniji pojmovi oni determiniraju ne samo mišljenje, već i druge vidove egzistencije, kao što je npr. volja ili djelovanje: „(...) With Herbart's system, volition is strictly dependent upon ideas, – a product of them either as they originally appeared in the mind, or as they have come to be through repeated returns to consciousness. Ideas become adjusted into apperceiving masses, with which are associated interests, desires, and volitions” (De Garmo, 1895, 57). Razmišljanja o normativnosti je, međutim, nužno ostaviti za neku drugu priliku.

Odnos obrazovanja spram djelovanja i proizvođenja

Zašto je obrazovanje kao teorijski pojam nadređen praktičkim pojmovima

Ako bi se prigovorilo da obrazovanje kao proces (samo)razvoja znanja ne obuhvaća djelovanje i proizvođenje, to bi značilo tvrdnju da se djelovanje i proizvođenje uče djelovanjem i proizvođenjem, pri čemu moment znanja ili nije prisutan ili je sekundaran. Djelovanje i proizvođenje se nesumnjivo usavršavaju svojom vlastitom aktivnošću, ali nikakvo sebeznajuće (ljudsko) djelovanje i nikakvo proizvođenje nije moguće bez *prethodećeg* znanja. Ovdje se ne radi o sferi empirizma i činjenici da je u toj sferi moguće da netko nauči djelovati promatranjem i kopiranjem djelovanja. Nasuprot tomu, radi se o samom *biću* djelovanja, o njegovu pojmu. Ako u vidu imamo *biće* djelovanja, tada je pitanje – bi li djelovanje moglo biti, kada ne bi postojale barem ideje *svrhe* djelovanja i *načina* djelovanja. I svrha i način su pojmovi (znanje) koji ontološki moraju prethoditi djelovanju da bi djelovanje uopće moglo biti. Isto je i s proizvođenjem. Upravo to je karakter prethodnosti znanja djelovanju i proizvođenju – ra-

di se o genetičko-ontološkom primatu, a ne o puko vremenskom ili ikakvom empirijskom primatu.

Utoliko je „učenje” djelovanja i proizvođenja kao odijeljeno od obrazovanja tek sekundarno i svakako tek empirijski moguće, međutim tu će se uvijek raditi samo o kopirajućem djelovanju. Pritom nas ne treba zbunjivati situacija da djelovanju kopirajućeg subjekta moment znanja može pridoći i pridolazi nakon djelovanja, jer to ne govori ništa o onom ontološkom odnosu znanja i djelovanja (teorije i prakse). Ujedno, ovdje je s empirijske strane instruktivno samo to da svako *izvorno, novo, prvo* djelovanje nužno pretpostavlja znanje. Bez primarnog znanja nikakvo djelovanje na ovome svijetu ne bi ni počelo. Nakon toga znanje u subjektu koji kopira može pridolaziti djelovanju, što svakako može biti od pomoći u nekim slučajevima pedagoške prakse. Znanje se tada može razviti i preko djelovanja, što će možda dalje odvesti u smjeru nekopirajućeg djelovanja, ali u tom slučaju je opet na djelu bio primat znanja. Spoznaja da znanje može naknadno pridoći djelovanju je čisto praktičke vrijednosti te se i kreće u oblasti prakse, ali nema vrijednost u domeni teorijskog, pojmovnog razmatranja odnosa obrazovanja (znanja) i djelovanja *po sebi*. Govoreći pak o *čistom odnosu pojmova*, biće obrazovanja pojma nužno ontološki prethodi biću djelovanja i biću proizvođenja. A upravo to je ona razina na kojoj raspravljamo o legitimnosti teorijskog pojma obrazovanja kao temeljnog pojma pedagogije.

Usto, bilo bi pogrešno prigovoriti da obrazovanje kao takvo ne obrazuje za djelovanje i proizvođenje ili još gore – da ih isključuje - budući da je djelovanje kao istinsko djelovanje nužno svjesno svrhe i načina djelovanja, dok je proizvođenje svjesno uvjeta, načina i željenog proizvoda proizvođenja. Svi ovi momenti koji na taj način uvjetuju djelovanje i proizvođenje su mišljevine i kao takve „proizvod” obrazovanja. „Dopunsko obrazovanje” djelovanja i proizvođenja djelovanjem i proizvođenjem su izvedenice obrazovanja u njegovu osnovnom smislu te nisu ni na koji način s njime u suprotnosti, od njega odijeljene, njime neobuhvaćene ili njemu nadređene, ali su u bitnoj nemogućnosti da se na njima zasniva znanost.

Budući da iz toga proizlazi da je pojam obrazovanja nadređen pojmovima djelovanja i proizvođe-

nja, jednako onako kako im je ontološki nadređen i pojam teorije, proizlazi da se pedagogija kao znanost treba fundirati na pojmu obrazovanja, koji je utemeljen sam u sebi, a ne na praktičkim pojmovima koji obrazovanje nužno pretpostavljaju.

Sustav pedagoške znanosti

Obrazovanjem proizvedena izvjesnost pedagoških formi

Intencija ovog rada nije razvoj samog sustava, već osvjetljavanje sustavne prirode pedagogije kao znanosti obrazovanja. Pojmovi obrazovanje i normativnost *izvorni* su, ali još samo *utemeljujući* i *svršni* dio pedagoške znanosti. Ono što njima nužno mora pridolaziti jest spektar njihovih praktičkih konkretnosti u vidu institucija, domena, odnosa, mjesta i dimenzija *zbivanja* obrazovanja. Tek ovo *jedinstvo* teorije obrazovanja i praktičkih konkretnosti obrazovanja može činiti pedagogiju kao specifičnu znanost. Bez tog jedinstva, postojala bi ili opća teorija znanja ili razjedinjeno i proizvoljno (ideološko) svrhovito proučavanje i usmjeravanje raznih pojava obrazovanja. Nijedno od toga nije pedagogija.

„Središnja kategorija poput pojma obrazovanje ili neki ekvivalent za nj nužno je potrebna ako ne želimo da se pedagoški napori raspadnu u konglomerat nepovezanih pojedinačnih radnji.” (Klafki, 1994, 15-16). Ono što sustav omogućuje je njegov princip. Bez tog principa pedagoške domene su među sobom bitno razjedinjene, raspršene, često i svaka sa svojim (međusobno kontradiktornim) ciljevima. S druge strane, pobrojavanje pedagoških domena i njihovo zbrajanje na ikoji način koji je drugačiji od nužnog organskog proizlaženja jednog dijela sustava iz drugog nije nikakvo povezivanje jer se radi tek o izvanjskom pribrojavanju bez unutarnje logike. Ovaj način povezivanja raznih domena znanosti ne može ih bitno ujediniti. One moraju imati samoevidentno i opće, objedinjujuće pojmovno sabiralište.

Zahtjev postavljen pojmu obrazovanja, da uz pripadnost biću obrazovanja i posjedovanje samo-evidencije, tj. neposredne istinitosti, mora činiti izvjesnim nešto izvan sebe, smjerala je upravo na su-

stavni ustroj znanosti utemeljene na njemu. U tom pogledu ono što gore razložen pojam obrazovanja čini izvjesnim osim sebe sama jest kako slobodni subjekt, tako i cjelina duhovnog i prirodnog svijeta. Time je eventualnom sustavu pedagogije dana cjelina bitka kao moguće područje.

Sadržaj ovih fundamentalnih razmatranja moguće je i formalno-operacionalizirano razraditi i u jednom specifičnom vidu smisla kurikuluma koji kao „...kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka” (Previšić, 2007, 20). Već sama činjenica da obrazovni sustav obuhvaća *sva* područja obrazovanja dodatno i empirijski upućuje na suglasnost s ovom teorijskom spoznajom. Posao pedagogije jest da s jedne strane u formalnom i normativnom smislu proučava obrazovanje, ali ne sadržaj nekog određenog obrazovanja, jer je to posao posebne struke, već obrazovanje *samo*, a s druge strane da u skladu s time u praktičkom smislu promatra cjelinu egzistentnog čovjeka te se u suglasnosti s time bavi obrazovnim sustavom, područjima obrazovanja, općom didaktikom, specijalnim obrazovnim situacijama i upravlja to iskustvo i različite forme pojavnosti obrazovanja putem teorije obrazovanja. Formalni pojam obrazovanja i njegova normativna strana pogađaju ono „što?” obrazovanja, dok pedagoške institucije, nastava i pedagoška praksa pogađaju ono „kako?” obrazovanja, pri čemu su svi ovi momenti u organskom jedinstvu i zato bi bilo pogrešno specijalno se znanstveno usmjeravati u ikojem od tih smjerova, a bez istodobne svijesti o cjelini. Specijalna usmjeravanja u posebna područja mogu imati pedagoškoga smisla samo ako to čine u kontekstu i duhu cjeline ove znanosti. To je moguće izreći i općenito za znanost: „Posebnome obrazovanju za jednu pojedinačnu struku mora dakle prethoditi spoznaja organske cjeline znanosti. Onaj, tko se odaje nekoj određenoj znanosti, mora upoznati mjesto, što ga ona zauzima u toj cjelini, i naročiti duh, koji je oduševljava, kao i način izobrazbe, kroz što se ona priključuje harmoničkome zdanju cjeline, dakle i način, kako on sam ima uzeti tu znanost, da je ne bi mislio kao rob, ne-

go kao slobodan i u duhu cjeline.” (Schelling, 1991, 130). U suprotnom je vrlo lako završiti na skliskom tlu na kojem se više ne može odgovoriti zašto je neko specifično istraživanje upravo *pedagogijsko* istraživanje, odnosno na tlu gdje se gubi pedagojska perspektiva. Sustavnost se sastoji u bitnoj vezi svih ovih momenata.

Sustavnost nije puko „pokrivanje” čitavog spektra obrazovne zbilje (to je običan pasivni zbroj). Sustavnost jednako tako ne može biti izvanjska konstrukcija koja ne proizlazi sama iz sebe i koja je konstruirana prema nekom samoj stvari izvanjskom principu. Pedagojska znanost kao sustav pedagojske znanosti je ponajmanje pitanje „organizacije”, funkcionalno uzetog „ustrojstva” znanosti. Riječ je o najunutarnijem pitanju znanosti same, o odgovoru o kojem ovisi cjelina ove znanosti u pogledu njezine biti, u odnosu spram njezine svrhe, a sukladno izvedeno iz toga i u praktičkim manifestacijama. Sustavnost je nužno proizlaženje samih momenata sustava jednih iz drugih.

Na koji se način to proizlaženje događa?

Odnos opće - posebno u sustavu

Osnovni uvjet proizlaženja je opći princip, koji je *pedagogijski* princip, koji svojim općim karakterom ujedno omogućuje i na unutarnji način logičkog proizlaženja povezuje pedagojske i pedagoške konkretije te koji ujedno ima karakter opće svrhe. Autonomija koja slobodnim mišljenjem iz mislivosti domišlja misao svoje vlastite pedagojske svrhe (obrazovanje), u dotičnoj svrsi sabire cjelinu pedagojske znanosti jer svrha kao opća ideja/pojam nužno implicira i u sebi sabire sve određene vidove i manifestacije sebe same. Ti vidovi su različite konkretizacije opće svrhe koje i misaono i djelatno ujedno, mislećim djelovanjem kroz svoj određeni oblik vode općem ili pak ostaju u sebi, implicirajući opće i bivajući utoliko konkretnim, tj. jedinstvom općeg i posebnog. Ako se govori o sasvim konkretnom pedagoškom djelovanju – iz gornjeg proizlazi da ono ime *pedagoškog* djelovanja može dobiti samo po bitnoj vezi s općom teorijom obrazovanja i s uvidom svoje veze s njime te s kontekstom ostalih pedagoških konkretija. Bez tog jedinstva *svjesnog pedagoškog djelovanja* radi se o pukoj improvizira-

ciji, „instinktu”, „roditeljskom osjećaju” i sličnim postupcima koji imaju sasvim nejasna ishodišta i ishode. Ovo je također i razlog zašto ne može biti dobrog praktičara koji ujedno nije i dobar teoretičar. Sustavno gledano, čak je i samo razdvajanje teorije i prakse neopravdano jer istinska pedagoška praksa nužno implicira teoriju, jednako kako i istinska pedagoška teorija implicira pedagošku praksu.

S obzirom na to da je znanje kao sebeznanje subjekt-objekta sadržajno usmjereno na svijet, tada se može reći da se obrazovanje u sadržajnom smislu mora rasprostirati na cjelinu znanoga svijeta, a svojim obrazovnim principom obuhvaća i još-neznani svijet, kroz što se manifestira činjenica sadržajnog, područnog, specijalnog širenja pedagogije. Ona u tom smislu ne može biti zatvoren, već otvoren sustav.

Otvorenost sustava uzrokovana općošću pojma obrazovanja značila bi mogućnost pedagoškog istraživanja čitavog spektra oblika društvenog zbijanja obrazovanja čak i prema još neotvorenim i nepostojećim domenama, a jedinstvo sustava bilo bi uspostavljeno povratnim vezama između onog općeg, onog posebnog i onog pojedinačnog u pedagoškoj znanosti.

Najveće prepreke za sustavno uspostavljenu pedagogiju i za njezino čvrsto znanstveno utemeljenje u ovom smjeru jesu ponajprije naivni praktičizam i pragmatika, nebriga za cjelinu i izoliranje u specijalnim područjima ove znanosti, koja područja zbog ove svoje specijalističke zatvorenosti same sebi vjerojatno više i ne mogu odgovoriti zašto su dio upravo pedagogije, a ne neke druge znanosti.

Literatura

- Bloch, E. (1975), *Subjekt-objekt*. Zagreb: Naprijed.
- De Garmo, C. (1895), *Herbart and the Herbartians*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Descartes, R. (1951), *Rasprava o metodi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Despot, B. (1999), *Filozofija kao sistem?* Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Hegel, G. W. F. (1955), *Fenomenologija duha*. Zagreb: Kultura.
- Husserl, E. (1990), *Kriza evropskih znanosti i transcendentna fenomenologija*. Zagreb: Globus.
- Klafki, W. (1994), *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju*. U: Gudjons, J., Teske, R., Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 13 – 32.
- Nietzsche, F. (2006), *Volja za moć & Slučaj Wagner*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 15 – 34.
- Schelling, F. W. J. (1991), *O metodi akademjskega studija*. U: Despot, B. (ur.), *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, str. 123 – 243.
- von Hentig, H. (2007), *Kakav odgoj želimo?* Zagreb: Educa.
- von Hentig, H. (2008), *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.