

Pedagoške nenamjernosti protiv pedagoških pojmova

Miroslav Bagarić
Gimnazija Sisak

Sažetak

Tradicionalna se pedagogija služi pojmovima koji bi se međusobno morali isključiti. Ti su pojmovi intencionalni odgoj i funkcionalni odgoj. U radu se prikazuje kako tradicionalna pedagogija shvaća te pojmove i navode razlozi zašto se pojam tzv. funkcionalnog odgoja smatra terminom bez pedagoškog smisla. Tradicionalnoj pedagogiji se prigovara i davanje mjesta riječi "funkcionalan" samo uz nenamjerna formativna djelovanja, iako je njezino temeljno polazište odgoj kao društvena funkcija značajne moći. Zaključno se napominje da je ono što tradicionalna pedagogija naziva funkcionalnim odgojem samo djelatnost potpore odgoju ili smetnja odgoju što je edukologija nazvala izvanodgojnom socijalizacijom. Pedagogija se može osloniti samo na pojam ne-odgoj koji pokriva negativna namjerna i nenamjerna djelovanja, dakle ono što se naziva asocijalnim utjecajima, a manjkaju joj pojmovi za pozitivne situacijske utjecaje i za ukupnost pozitivnih i negativnih situacijskih utjecaja.

Ključne riječi: odgoj, funkcionalni odgoj, funkcionalan, oblikovanje i izgrađivanje čovjeka, učenje, (odgojna, gojidbena) manipulacija, funkcionalizam u sociologiji, izvanodgojna socijalizacija.

Uvod

Ustvrđimo da nešto nije u redu s terminom *funkcionalan* kad se sretne s odgojem i pedagoškim nenamjernostima, slučajnostima, ciljnim neusmjerenostima, povremenostima, stihijnostima, spontanostima, nekontroliranostima itd. te pokuša pobliže označiti pojam odgoj. U okupljanju atributa koji ni u primisli, ni u kolokvijalu, a pogotovo ne u znanstvenoj disciplini ne bi mogli činiti opisnu grupu odgoja kako ga vidi tradicionalna pedagogija, riječ *funkcionalan* postaje kolekcionar broj jedan. Pri tome, sa-

držaj sintagme (funkcionalni odgoj) izlazi iz opsega osnovnog pojma (odgoj). Tako ona (sintagma), uvedena u pedagogiju perom Ernsta Kriecka, u pedagogiji drži svoje mjesto do današnjih dana, iako je besmislena. Umjesto da pridonosi pojmovnoj jasnoći pedagogije, ona tako i dalje pomaže očuvanju postojeće zbrke¹. Ne ciljamo ovdje na biologističko shvaćanje odgoja (da funkcija razvija organ), već na *funkcionalni odgoj* kako ga vidi tradicionalna pedagogija. Nije stoga iznenađujuće da Milat (2007, 183) kaže: "Paradoksalno je da se i većina hrvatskih pe-

¹ Tako u Programu Stručnog studija predškolskog odgoja Učiteljskog fakulteta u Rijeci iz 2008. na str. 10. pod sadržajem predmeta Pedagogija u točki 5. stoji: "Fenomen odgoja (intencionalni i funkcionalni odgoj, odgoj u širem i užem značenju, podjela odgoja)".

dagoških teoretičara, ali i praktičara, u određivanju osnovnih pojmova još priklanjaju shvaćanju tradicionalne pedagogije koja svoj znanstveno–metodološki okvir zadržava na gotovo srednjovjekovnoj razini.”

Shvaćanje funkcionalnog odgoja i odgoja

Funkcionalnost kao svojstvo čega odnosi se na sposobnost djelovanja. Nešto je u stanju svojim djelovanjem proizvesti određeni učinak na sebi ili na čemu drugom. Funkcionalnost traktora očituje se u njegovoj sposobnosti da vuče plug ili prikolicu; možemo reći da je njegova funkcija vuča, dok je funkcija pluga oranje, funkcija prikolice prijevoz. Oni su funkcionalne naprave. Funkcionalnost se, međutim, ne veže samo uz naprave, već za bilo što što pripada nekoj funkciji, služi nekoj svrsi, tiče se nekog rada: kažemo da je namještaj u stanu funkcionalno razmješten pa i stan dobiva oznaku funkcionalnosti; funkcionalni dio društva je obitelj čija se funkcija očituje u podizanju, odgoju i socijalizaciji mladih naraštaja; funkcija religije može biti prilagodba čovjeka iznenadnim tragičnim događajima i daljnjem društveno prihvatljivom funkcioniranju; itd. Funkcionalnost se, jednostavno rečeno, odnosi na učinak, doprinos čemu. Suprotan je pojam disfunkcionalnost, smetnja, odmaganje ili onemogućavanje čega (Anić, 2005; Klaić, 1989; Haralambos i Holborn, 2002).

U tradicionalnoj pedagogiji odgoj kojemu se pridaje atribut funkcionalni razmatra se kao **nenamjerno** djelovanje različitih činitelja na odgajanika. Time se *funkcionalnom odgoju* pripisuje **osnovno obilježje** po kojem se on razlikuje od odgoja (tradicionalnoj pedagogiji je zgodno reći: intencionalnog odgoja). S jedne strane imamo nenamjerne aktivnosti, s druge namjerne. Nenamjerne aktivnosti su slučajne, nekontrolirane, usputne, neplanirane, neizravne. Također se tom tzv. odgoju pripisuje utjecaj na oblikovanje, izgradnju, učenje čovjeka, a **taj tzv. odgoj može imati odgojni ili neodgojni (sic!) učinak** na čovjeka.

Razlike u određenjima funkcionalnog odgoja između brojnih definicija su, pak, **terminološke** i **aksiološke**. Za isti sadržaj koriste se različiti nazivi pa tako imamo neintencionalni odgoj, funkcionalni odgoj, nenamjerni odgoj, neizravni odgoj. Njihov učinak se vrijednosno ne određuje ili se određuje kao pozitivan², kao pozitivan ili negativan ili kao više negativan nego pozitivan. Pogledajmo:

“**Funkcionalni odgoj** – 1. odgoj koji se zbiva bez određene namjere (intencije), samim djelovanjem društvene sredine i životnih prilika kad ljudi djeluju jedni na druge i djecu samim svojim životnim odnosima i postupcima” (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, 266).

Neintencionalni (tj. nenamjerni) odgoj, odnosno funkcionalni odgoj – djelatnost “čija je funkcija odgajanje, premda je ona nenamjerna” (Malić i Mužić, 1981, 15). “Funkcionalni odgoj misli o društveno djelatnim čimbenicima, koji nisu stvoreni da bi odgajali, ali utječu na mladež” (Gudjons 1994, 156/157).

“Od ranog djetinjstva pa sve do starosti čovjek nauči mnogo toga, usvoji stavove, u njemu se probude interesi, usvoji niz vještina itd., a da to nije rezultat nečijeg namjernog utjecaja, pa ni vlastitog na samog sebe! Sjetimo se samo televizije, interneta i drugih medija. Tako i bavljenje športom, ne zbog tjelesnog razvitka, nego tek zbog društva vršnjaka, zbog čiste igre, time ipak pridonosi tom razvitku, dakle ostvaruje tjelesno–odgojni učinak!” (Mužić, 1999, 107).

“Pod funkcionalnim odgojem i obrazovanjem danas podrazumijevamo sve one pozitivne i/ili negativne utjecaje na kognitivni, konativni i afektivni razvitak djece koji u neplaniranoj namjeri vrše određene osobe, roditelji i/ili rođaci, literatura i drugi umjetnički doživljaji, različiti i mnogobrojni materijali koji se distribuiraju iz komercijalnih ili idejnih razloga, televizija i audiomediji, časopisi i stripovi, vršnjaci i organizirane skupine istomišljenika, pokreti ili trendovi, pasivno i aktivno sudjelovanje u športu i mnogobrojne druge planirane ili spontane aktivnosti u slobodnom vremenu i izvan škole u kojima sudjeluju učenici i na koje spomenuti neplanirani čimbenici stalno djeluju” (Maleš i Mijatović, 1999, 342).

² Ovdje je više riječ o naglašavanju mogućnosti da taj utjecaj bude pozitivan, nego o tvrdnji da je on samo pozitivan.

“Funkcionalni odgoj predstavlja sve one činitele koji bez određene namjere vrše utjecaj na razvitak i oblikovanje čovjeka. To je proces u kome djeluju nekontrolirani suodgojitelji, društvena sredina sa svim svojim, ponekad dobrim, ali češće lošim manifestacijama. Postoji djelovanje, ali bez pozitivnih usmjeravanja, bez pravog smisla, pa rezultati često odstupaju od istinskih ljudskih nastojanja. Umjesto da podupiru ti utjecaji često više koče proces izgrađivanja pozitivnih svojstava osobnosti i karaktera” (Vukasović, 2001, 45).

Pod neizravnim, indirektnim odgojem “se podrazumijeva neplanirani, slučajni, usputni odgoj. Sama činjenica življenja u određenom ambijentu, kulturi i civilizaciji, i bez posebnog inzistiranja na usustavljanju odgojnog postupka i njemu svojstvenih odgojnih procesa, djeluje na odgajnika odgojno ili neodgojno” (Pranjić, 2001, 133).

Opravdanje za uvođenje termina *funkcionalni odgoj* daju Malić i Mužić (1981, 15): “Zbog opisanih nenamjernih djelotvornih utjecaja ponekad se u pedagoškoj literaturi pojam odgoja ipak proširuje i na to područje, pa, kao što smo rekli, dovodi do nepreciznosti, može dovesti do nesporazuma. Ta je opasnost manja, ako se, kao što je to ponekad, takav utjecaj naziva (...) *funkcionalnim* odgojem (...)” Vukasović (2001, 44/45) navodi: “Zbog pretežno negativnog djelovanja ne možemo ih ubrojiti u odgojna nastojanja. Ne priznajemo im status odgojnog čimbenika, ali time ne možemo osporiti njihovo postojanje i djelovanje. Oni postoje i vrlo neposredno i snažno djeluju, osobito na mlade ljude. Stoga ih moramo poznavati i pojmovno odrediti.”

Prije rasprave, nužno je vidjeti što se u tradicionalnoj i suvremenoj pedagogiji smatra odgojem. Tradicionalna pedagogija odgoj razmatra kao djelatnost **oblikovanja i izgrađivanja** čovjeka /kao ljudskog bića, kao ličnosti/ (Pataki, 1964, 18³; Potkonjak,

1969, 35⁴; Vukasović, 1973, 8⁵; Orlović-Potkonjak i Potkonjak, 1981, 5⁶; Stevanović i Ajanović, 1997, 17⁷; Vukasović, 1999, 140⁸; Vukasović, 2001, 9⁹).

Ta je djelatnost karakterizirana namjerom, planiranošću, svjesnošću, organiziranošću itd. Obilježja nenamjernosti, slučajnosti, spontanosti, nekontroliranosti itd. nisu članovi skupa svojstava pojma odgoja. **Tradicionalna pedagogija je rezolutna u tvrdnji da odgoj može biti samo ona djelatnost oblikovanja i izgrađivanja čovjeka koja je opravdana odgojnom namjerom i svjesno provedena prema određenom planu.**

Postoje, međutim, autori koji određenje odgoja kao djelatnosti oblikovanja i izgrađivanja čovjeka kao ljudskog bića sužavaju, ukazujući na manjkavosti preširoko shvaćenog pojma i posljedice koje takvo određenje ima za znanstvenost pedagogije. Pastuović odgoj definira kao “organizirano (namjerno) učenje (stjecanje ili mijenjanje) motiva” (Pastuović, 1999, 45). Naučeni (stečeni) motivi definiraju se kao “one osobine ličnosti u kojima je dominantna afektivna ili voljna sastavnica” (Pastuović, 1999, 45). Zato se odgoj može definirati kao organizirano afektivno učenje sadržaj kojeg su vrijednosti, stavovi i navike. “Sva naučena motivativna svojstva sadrže tri sastavnice. To su: spoznajna, čuvstvena i voljna (ili ponašajna) sastavnica” (Pastuović, 1999, 299). Između koncepta odgoja i koncepta afektivnog učenja, prema Pastuoviću, postoje tri temeljne razlike: 1. vrijednosna određenost koncepta odgoja vs. vrijednosne neodređenosti koncepta afektivnog učenja, 2. dvoznačnost koncepta odgoja vs. jednoznačnost koncepta afektivnog učenja i 3. odgoj u užem značenju kao pedagojska kategorija obuhvaća namjerna i nenamjerna djelovanja na motivativna svojstva osobe što nije slučaj s edukološkim shvaćanjem odgoja (Pastuović, 1999). Za Milata pojam odgoja označuje “proces formiranja stavova, razvijanja razumnih interesa, iz-

³ “Odgoj kao aktivnost, koja služi razvijanju i izgrađivanju mladog naraštaja, ima u vidu uvijek jedan manje ili više određen *lik čovjeka*.”

⁴ “(...) procesu odgoja, procesu oblikovanja jedne ličnosti.”

⁵ “Odgoj je zapravo proces formiranja čovjeka kao ljudskog bića (...)”

⁶ “Vaspitanje je (...) proces oblikovanja ličnosti čovjeka (...)”

⁷ “Cilj (...) odgoja je izgrađivanje (...) ličnosti ...”

⁸ “U odgojnom procesu čovjek se izgrađuje i oblikuje kao ljudsko biće.”

⁹ “(...) odgoj ili oblikovanje (izgrađivanje) čovjeka kao ljudskog bića.”

gradnju emocija, navika – ponašanja (odnosi se na voljno područje)” (Milat, 2005, 48) te je jednoznačno određen. Rosić (2005) izbjegava zamke jedne definicije odgoja te navodi više od trideset operativnih određenja, ali shvaćanjem pedagogije kao znanosti o odgoju ne priklanja se zagovoru višeg rodnog pojma pod koji bi se odgoj supsumirao.

Razlika između navedenih određenja sastoji se u **sadržaju i opsegu** pojma odgoja, ali **i u mjestu** koje on treba zauzimati u pojmovnom, terminološkom i kategorijalnom aparatu pedagogije. Ova druga razlika u osnovi problematizira tradicionalnu pedagogiju kao znanost o odgoju jer a) redefinira njezin osnovni pojam i b) osporava sam njezin¹⁰ predmet uvođenjem novih osnovnih pojmova (osposobljavanje i edukacija).

Rasprava

I. Razmotrimo li oblik i značenja glagola oblikovati¹¹, izgraditi¹² i učiti¹³ uočiti ćemo njihovu upravljenost na objekt: oblikovati, izgraditi, učiti koga ili što. Zato je potrebno dodati pet napomena: 1) kada određuje odgoj kao oblikovanje i izgrađivanje osobe (čovjeka kao ljudskog bića), tradicionalna pedagogija naglašava aktivnu participaciju odgajanika te odgojitelja i odgajanika imenuje subjektima odgojnog procesa (Vukasović, 2001); to je sukladno jezičnoj dopustivosti povratnog oblika glagola oblikovati, izgraditi i učiti (oblikovati se, izgraditi se, učiti se) i činjenici da može postojati i odgojna (Malić i Mužić, 1981)

odnosno gojdbena (Polić, 2001, prema Polić, 2006) **manipulacija** u kojoj je djelovanje ustvari upravljanje razvitkom odgajanika (instrumentalizacija odgajanika) prema odgojiteljevoj namisli (pedagoški normativizam); 2) ma koliko god izbjegavali (odgojnu, gojdbenu) manipulaciju, instrumentalizaciju odgajanika i pedagoški normativizam, “odgoj uvijek implicira i nasilni odnos čovjeka nad čovjekom, u pravilu nasilni odnos odraslih (roditelji, učitelj) nad djecom i mladima”¹⁴ (Giesecke, 1993, 59/60); 3) odgoj je uvijek učenje, pa odgajanje poprima i oblik poučavanja, savjetovanja i nagovaranja iz čega se dalje rađaju sve muke odgajanika i odgojitelja koji u tom odnosu (često) jedan drugomu zagorčavaju život upravo po stupnju i intenzitetu manipulacije, instrumentalizacije i nasilja, s jedne, i otpora, s druge strane; 4) sužavanje odgoja na stjecanje osobina ličnosti u kojima je dominantna afektivna sastavnica (Pastuović, 1999) što je u udžbenicima pedagogije označeno kao odgoj u užem značenju i definiranje odgoja kao izgrađivanja autonomne, o sebi neposredno ovisne osobe (Polić, 2001, prema Polić (2006) odnosno izgrađivanja čovjeka kao ljudskog bića/ličnosti (Potkonjak, 1969; Vukasović, 1973; Orlović-Potkonjak i Potkonjak, 1981; Stevanović i Ajanović, 1997; Vukasović, 1999; Vukasović, 2001) odnosno dodjeljivanje odgoja kao elementa u funkciju osposobljavanja čovjeka (Milat, 2005) mogu se iščitavati kao ulazne pozicije za određivanje temeljnog pojma pedagogije između pojmova odgoj, obrazovanje, osposobljavanje ili edukacija, za utvrđivanje

¹⁰ Istina, već su Malić i Mužić (1981, 15) predlagali viši rodni pojam za intencionalni i funkcionalni odgoj, ali su ga ograničili na pozitivne utjecaje: “Pri djelovanju svih tih (pozitivnih) utjecaja na čovjeka riječ je o usvajanju kulture, pa se skup tih utjecaja zove *inkulturacija*”. Oni nisu tako energično kao Pastuović i Milat zagovarali redefiniciju predmeta pedagogije sa svim posljedicama koje to za nju nosi.

¹¹ Oblikovati, prema Aniću (2005), znači dati komu ili čemu oblik, uobličiti ga. Oblik je i vanjska strana umjetničkog djela, i odnos ravnih i krivih površina u vanjskom izgledu, i obris predmeta, tijela ili osobe, i reljef, i konfiguracija, i pojavnost, i vrsta čega itd. Oblikovati se, dakle, može sve što je oblikovno, sve čemu se, primjerice, može utisnuti udubina, izravnati grbina, ulastiti površina, dati redosljed, razviti karakteristika. Oblikovan/o je onaj/o koji/što je dobio/lo oblik: skulptura u glini, riječ u glasovima, ljudsko biće u (biološkom) čovjeku.

¹² Izgraditi (koga, što), prema istom izvoru, osim na građevine, pojmove i stručnost odnosi se i na osobnost te znači i: učiniti da tko postane potpuna osoba. Izgrađen je most, izgrađena je kuća, izgrađen je stručnjak, izgrađeno je ljudsko biće.

¹³ **S motrišta znanstvenih disciplina**, učenje se definira sukladno specifičnom znanstvenom interesu konkretne znanosti, pa je ono za pedagogiju usvajanje (stjecanje) znanja i razvijanje sposobnosti, za psihologiju razvoj psihičkih procesa, a za sociologiju svjesni, stvaralački (osobni i socijalni) proces razvoja čovjeka kao društvenog bića. **Iezično** (Anić, 2005), *učiti što* znači upamtiti, steći znanje, vještinu, razumjeti, a *učiti koga* znači predavati znanje, vještinu drugome, dakle poučavati, savjetovati, nagovarati.

¹⁴ “Taj nasilnički odnos opravdava se ponajprije tek nužnošću skrbi. Sve dok dijete ne može samostalno djelovati i odgovarati za svoj život – i to u mjeri u kojoj to ne može – mora se djelovati umjesto njega i tjerati ga da slijedi” (Giesecke, 1993, 60).

redosljedna nadređenosti/podređenosti tih pojmova kao i za uspostavljanje (nove) integrativne znanosti o odgoju i obrazovanju – edukologije (Pasturović, 1999), odnosno uspostavljanje pedagogije kao teorije osposobljavanja (Milat, 2005); 5) odgoj nije svodiv na namjernu **plansku**¹⁵ djelatnost, iako to iz određenja odgoja kao djelatnosti oblikovanja i izgrađivanja čovjeka kao ljudskog bića/ličnosti proizlazi; drugačije rečeno, planska odgojna djelatnost ne može obuhvatiti sve odgojne pozicije do kraja¹⁶ niti isključiti manipulaciju iz namjernog djelovanja.

II. Slijedeći logiku jednoznačnog i jasnog određivanja znanstvenih pojmova, pojmu odgoj kao predmetu pedagogije treba prigovoriti **preopsežnost** (jer obuhvaća razvoj čovjekova kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog područja), **nejasnost** (odgoj u užem značenju u subordiniranom je položaju prema odgoju u širem značenju koji je odgoj kao predmet pedagogije u svojoj dvostrukosti kao intencionalni i funkcionalni) i **pretencioznost** (odgoj obuhvaća ono što zasebno obuhvaćaju odgoj u užem značenju, obrazovanje i izobrazba).

III. Prema shvaćanju tradicionalne pedagogije, odgoj može biti intencionalan i funkcionalan, pa bi odgoj kao takav bio viši rodni pojam u odnosu spram intencionalnog i funkcionalnog odgoja, a to je proturječno činjenici da između odgoja i intencionalnog odgoja u istoj toj pedagogiji vrijedi “odgoj = intencionalni odgoj” (Vukasović, 2001, 44).

IV. Bilo da odgoj namjernom djelatnošću čini svijest o potrebi osiguravanja prijenosa društveno-radnih iskustava s generacije na generaciju, bilo da ga takvom djelatnošću čini svijest o potrebi oblikovanja i izgradnje čovjeka kao ljudskog bića, bilo da se radi o oboje sukladno široko zasnovanom određenju pojma odgoja u tradicionalnoj pedagogiji te se

zato namjernost odgoja vidi kao “bitno svojstvo i prvo temeljno obilježje odgoja” (Vukasović, 2001, 41) koje se rukovodi vrijednosno pozitivnom svrhom i ciljem, a izvršava kroz planske i sustavne aktivnosti odgojitelja i odgajnika bilo institucionalno, bilo izvaninstitucionalno te je time intencionalnost uvjet po kojemu djelatnost označavamo kao odgoj – tada ništa što ne zadovoljava tako postavljene uvjete ne može biti odgoj ili njegova vrsta odnosno podvrsta. Iz određenja odgoja u tradicionalnoj pedagogiji proizlazi, dakle, osnova osporavanja njezina zasnivanja pojma funkcionalnog (neintencionalnog, nenamjernog, neizravnog) odgoja.

V. Ako je ljudsko društvo ovisno o odgoju, onda je odgoj društvena funkcija. Ali u tradicionalnoj pedagogiji sam termin *funkcionalnost* odgoja se ne spominje čak ni pri raspravi o granicama i mogućnostima odgoja iako se pitanje njegove djelujuće moći obrađuje kao temelj razlikovanja pojedinih teorija (nativizam, empirizam, teorija konvergencije, multifaktorska teorija). Termin *funkcionalnost* rezerviran je za drugu (pod)vrstu odgoja. On se veže samo uz nenamjeren, cilju neusmjeren, slučajan, povremen, stihijan, spontan, nekontroliran itd. odgoj (sic!). Što nam gubljenje iz vida činjenice da planirana, svjesno i namjerno provedena akcija koja ne bi bila svrhovita ili djelotvorna ili u funkciji oblikovanja, izgradnje, učenja, koja ne bi, dakle, bila funkcionalna, nudi kao mogućnost? Možda da ustvrdimo da ta akcija ne bi imala ni društvenog, kamoli znanstvenog opravdanja nazvati se odgojem? S druge strane, što kad se slučajna, nenamjerna itd. akcija pokaže odgojno svrhovitom i djelotvornom¹⁷? Ne bi li tada trebala biti, u najmanju ruku, promišljena i imenovana na drugačiji način zbog tako valjanog razloga kao što je pozitivan ishod? Što kad se učinak uoči kod nega-

¹⁵ “Ukoliko je odgoj namjerno i svrhovito djelovanje, a čini se da jest (ili je to, u tome se svi uglavnom slažu, bar jednim dijelom), onda on sigurno u sebi ima i elemente plana, ali on nikada, i to je bitno, ne može biti do kraja isplanirana djelatnost. Ne može to biti zato jer je stvaralački čin nemoguće potpuno planirati, a istinski se odgoj zbiva upravo kao odgojno stvaralaštvo (za razliku od ‘odgojne’ manipulacije)” (Polić, 1993, 17).

¹⁶ Pod pojmom odgoj razumije se “toliko toga različitog i mnogostrukog, da on gubi svoj obris: to je proces kao i njegov rezultat, neka namjera kao i neko djelovanje, neko stanje kao i njegovi uvjeti, neki (deskriptivni) opis i neko (preskriptivno) vrednovanje, neka namjerna intencijska radnja kao i nenamjerni društveni utjecaji (funkcijski), neki historijski kao i neki nadvremenski fenomen, itd.” (Gudjons, 1994, 149).

¹⁷ Maleš i Mijatović (1999) daju skicu (341) “načelno moguće proporcije međusobnog odnosa između intencionalnog i funkcionalnog odgoja i obrazovanja” (342) iz koje je razvidno “da funkcionalni oblici odgoja i obrazovanja danas djeluju dominirajuće na konačni ishod odgoja i obrazovanja” (342).

tivnih nenamjernih i namjernih djelovanja? Zar se tada funkcionalnost utjecaja ne pretvara u odgojnu disfunkcionalnost?

VI. U terminima tradicionalne pedagogije kažemo da je odgoj rezultat naše namjere u kojoj, manje-više, jasno vidimo cilj koji tim djelovanjem želimo postići. Zato se odgoju mogu pripisati svojstva svjesnosti, pozitivne usmjerenosti, namjernosti, planiranosti, sustavnosti, zahtjevnosti, neprekidnosti, odmjerenosti, organiziranosti, dinamičnosti, složenosti, dugotrajnosti, dvosmjernosti, sadržajnosti itd. Kao jedna od bitnih društvenih funkcija odgoj služi svojoj svrsi ako njeguje i prenosi civilizacijske stečevine te osigurava razvitak društva i pojedinca. Koliko god usko ili široko postavili odgojni cilj i odgojne zadatke, metode i postupci kojima ćemo ih ostvarivati moraju biti u funkciji tog prijenosa i tog razvitka. Funkcionalnost odgoja stoga se očituje u njegovoj sposobnosti da izvrši generacijski prijenos, da odgoji podvrgnute mu jedinke, da pridonese održivom razvitku društva, da smanji negativna ponašanja, da omogući usvajanje i posvojenje društveno poželjnih vrijednosti i sl. Zato funkcionalnost nije u opreci s odgojem i kad ga (i ako ga) označavamo intencionalnim, dapače. Odgojitelja će upravo namjera odgajanja usmjeravati na biranje funkcionalnijih metoda i postupaka odgajanja. Tako postaje razumljivo da je odgoj svrsishodan i (manje-više¹⁸) djelotvoran odnos odgojitelja i odgajanika te možemo drugačije reći da je funkcionalnost imanentna odgoju kao takvom. Ovdje se zato postavlja pitanje opravdanja izdvajanja funkcionalnosti u zasebnost karakteristike po kojoj se onda u tradicionalnoj pedagogiji ustrojava druga (pod)vrsta odgoja.

VII. Uz tvrdnju da na području tzv. funkcionalnog odgoja "djeluju brojne asocijalne grupacije odraslih i mladih, manifestirajući često posve nehumane, amoralne i ljudski neprihvatljive stavove i odnose" (Vukasović, 2001, 44), te da takve nenamjerne utjecaje ne možemo "ubrojiti u odgojna nastojanja" (Vukasović, 2001, 44) treba razaznati kako vrijednosno

prihvatljiv zahtjev postaje, međutim, pedagojski Trojanski konj kojim se u tu znanost instalira besmislica nazvana funkcionalni odgoj. Ona je najbolje iskazana sljedećim rečenicama: "Funkcionalni odgoj predstavlja sve one činitelje koji bez određene namjere vrše utjecaj na razvitak i oblikovanje čovjeka. (...) U tom funkcionalnom značenju odgoj je shvaćen jako široko, toliko široko da gubi obilježja namjerne i organizirane odgojne djelatnosti, a samim tim i pedagoški smisao" (Vukasović, 2001, 45) iz kojih iščitavamo 1) da je funkcionalni odgoj okvir kojim je obuhvaćeno sve što na bilo koji nenamjeran način dolazi u poziciju utjecati na odgajnika te to i čini (ljudi, knjige, filmovi, glazba itd.), 2) da takav nema obilježja koja bi ga činila odgojem (a to su namjera, plan, svjesnost i organiziranost) i 3) da, ustvari, nema pedagoškog smisla, da je, dakle, bez pedagoškog smisla – pedagoški besmislen. U 1) se, dodatno, određuje skup činitelja funkcionalnog odgoja. Ti činitelji vrše formativnu djelatnost, ali kako su oni, prema 2) ne-odgojni činitelji, odnosno ne-odgojitelji ta djelatnost je ne-odgojna djelatnost tj. nije odgojna djelatnost. Zato bi se moglo zaključiti da je rezultat intencionalnog odgoja odgojen, a rezultat funkcionalnog odgoja ne-odgojen čovjek te da su intencionalni i funkcionalni odgoj suprotstavljeni jedan drugom. Pedagogija tako dobiva jedan dvovrсни predmet i usložnjuje se kao znanost. Naravno da je pri tome izgubljena iz vida osnovna i bitna karakteristika odgoja kako ga određuje sama ta (tradicionalna) pedagogija, a to je vrijednosno pozitivna orijentacija odgoja. Ono što je negativno u toj i po toj pedagogiji ne može biti odgoj! Odgoj je određen pozitivnošću cilja, zadataka, metoda i postupaka te ništa što nije vrijednosno pozitivno orijentirano ne može ponijeti njegovo ime. Osim jasnog uvida u činjenicu da nikakav funkcionalni odgoj u toj pedagogiji ne može kao pojam postojati, ova analiza daje mogućnost ustvrditi da je pozitivnost odgoja za istu tu pedagogiju njegovo važno svojstvo.

¹⁸ "Kao biće kulture čovjek je upućen na odgoj i stoga je odgajaničkov otpor određenom odgoju znak ili njegove ljudske insuficijencije (neraspoloživosti, neodgojivosti, nekulturalnosti), ili, što je mnogo vjerovatnije, neodgojivosti 'odgoja' kojim se ne zadovoljavaju odgajaničkov odgojne potrebe, već se nad njime čini nasilje, pa je otpor takvom odgoju samo znak odgajaničkov slobode i potvrda njegove ljudskosti" (Polić, 1993, 18).

VIII. Ako je bitno obilježje odgoja namjernost djelovanja, svijest o njegovoj svrsi je podrazumljiva. Kako bi se ta svijest pripisala nekome/nečemu tko/što nenamjerno proizvede bilo pozitivan, bilo negativan učinak na dijete, čovjeka? Kakvu bi to, primjerice, svijest o učincima na oblikovanje i izgradnju čovjeka kao ljudskog bića mogao imati roman¹⁹ *Ana Karenjina*? Netko tko se, pak, lopta sa svojim vršnjacima može na učinjeni prekršaj u igri reagirati takvom ljudskom brigom koja će na drugog sudionika ostaviti dubok utisak, a da se ni u dalekim zakutcima njegove svijesti ne pojavi plamičak o odgojnoj svrsi tog čina. Zato: ili svijest o svrsi nije bitno obilježje odgoja, ili nepostojanje svijesti o svrsi čina taj čin isključuje iz odgojnog djelovanja!

IX. U široko postavljenoj tvrdnji, koja bi još uvijek bila logički održiva, odgojiteljem bi se mogao nazvati svaki onaj koji namjerno pozitivno utječe na oblikovanje čovjeka kao ljudskog bića. Drugačije rečeno, onaj koji na odgajnika djeluje unutar intencionalnog odgoja jest odgojitelj. Ne bi bila presudna svojstva kao što su radni poziv, uzrast, pedagoška sprema. Svijest, namjera i pozitivna usmjerenost odredili bi njegov odnos s odgajnikom kao odgojno djelo makar ono bilo jednokratno i ne ponovilo se nikad više²⁰. Odgojno djelo nije određeno brojem ponavljanja već činjenicom da oblikuje i izgrađuje čovjeka kao ljudsko biće. Ako je to tako, tada svi koji to rade nenamjerno, neplanirano i, moguće jednokratno, a njihovo djelovanje karakterizira pozitivna orijentacija – jesu također odgojitelji. Funkcionalni. Ova analogija pokazuje problem koji se pojavljuje kad u znanosti ne baratamo jednoznačno određenim pojmovima: ako je nešto određeno bitnom karakteristikom, onda ono prestaje to biti izostane li bitna karakteristika. Ili je odgoj namjeren itd., ili je definicija odgoja u tradicionalnoj pedagogiji promašena! Ako definicija nije promašena, onda se nešto što bi nosilo naziv funkcionalni odgoj ne bi moglo opravdati proizvoljnim dodjeljivanjem atributa za to nerazpoloživoj imenici i proizvoljnog sadržaja skovanoj sintagmi.

X. U tradicionalnoj pedagogiji se tijekom desetljeća inzistira na odgoju kao planiranoj namjeri. Zaboravlja se da je obiteljski odgoj uglavnom neplanirana namjera. Roditelji, djedovi i bake i drugi članovi obitelji uglavnom su nakani dobro odgojiti dijete, ali nije dokazivo da planiraju odgojne sadržaje i postupke, da ih prema tim planovima provode i da su ih uvijek svjesni²¹. Prema tome, njih bi neopozivo trebali svrstati u činitelje funkcionalnog odgoja, a onda bi im slijedilo i oduzimanje odgojiteljskog statusa kad se funkcionalni odgoj razotkrije kao pedagoška besmislica.

XI. Odnos intencionalnog i funkcionalnog odgoja daje tradicionalnoj pedagogiji “štof” za otkrivanje uzroka odgojnih neuspjeha. To je nadasve elegantan izlaz iz svake moguće krivnje intencionalnog odgoja za krizu: “U situacijama kad su funkcionalni odgoj i obrazovanje u cjelini pozitivni i sukladni ciljevima intencionalnog odgoja i obrazovanja učinkovitost i djelotvornost intencionalnog obrazovanja bit će veća i kvalitetnija. Razumljivo, i obratno: ako su funkcionalni odgoj i obrazovanje suprotni i negativni u odnosu na ciljeve intencionalnog odgoja i obrazovanja, učinak intencionalnog u cjelini će biti manji i lošiji” (Maleš i Mijatović, 1999, 343). Zašto bi, dakle, pedagogija odustala od besmislice kad joj se pomoću nje otvaraju jedna velika i bezbroj malih vrata na koja može slati svoje istraživače?

XII. U razmatranju pedagojske sintagme bez smisla, funkcionalnog odgoja, koristili smo samo unutarnje logički obranjive razloge odbijanja prava postojanja iste u okrilju njezina pojmovnog, terminološkog i kategorijalnog ustroja. Treba dodati da je pedagogija, suprotno funkcionalizmu u sociologiji, tumačenje disfunkcionalnog ponašanja (stihijskog ili spontanog) do danas ostavila kao vlastitu izmišljotinu – funkcionalni odgoj (Miliša, 2010). Haralambos i Holborn (2002, 1034/1035) objašnjavaju: “Koncept ‘funkcije’ u funkcionalističkoj analizi odnosi se na prinos koji dijelovi daju cjelini. Još specifičnije, funkcija bilo kojeg dijela društva je njegov

¹⁹ Mimo činjenice da je Tolstoj imao zamisli i namjere o tome što bi htio da njegov roman u čitatelju postigne, svako djelo se na kraju “otme” svome autoru i živi svoj samostalan život komunikacije s čitateljem.

²⁰ Takva je situacija realno moguća čak i u institucionalnim uvjetima.

²¹ “U obitelji nema nastavnog plana i programa za odgoj djece kao u školi” (Rosić, 2005, 64).

prinos u zadovoljavanju funkcionalnih preduvjeta²² društvenog sustava. Dijelovi društva su funkcionalni toliko koliko održavaju sustav i pridonose njegovu opstanku. (...) Funkcionalisti također primjenjuju pojam 'disfunkcije' kako bi uputili na učinke bilo koje društvene institucije koja šteti održavanju društva".

XIII. Rušenje sintagme "funkcionalni odgoj" nema za posljedicu samo čišćenje pedagogije od jedne pogreške nego predstavlja i proces znanstvenjenja iste. U tom procesu i sam pojam odgoja trpi kritičko preispitivanje sve do odbacivanja²³ i prešućivanja²⁴, a koplja se lome i oko novih temeljnih pojmova.

Zaključak

Tradicionalna pedagogija je bez opravdanja među svoje pojmove uvrstila i pojam *funkcionalni odgoj*, iako je iz njezina određenja odgoja proizlazilo da djelatnost u kojoj nema odgojne namjere, svjesnosti i plana nije odgojna djelatnost. Na tom je pojmu inzistirala tijekom desetljeća, pravdajući se potrebom razlikovanja namjernih od nenamjernih utjecaja na odgajanje. Pritom je u znatnoj mjeri po-

tencirala negativnost takvih utjecaja na odgajanje iskazujući brigu i strah za njihov moralni razvitak. Osim što je time porekla vlastito značenje odgoja, ušla je i u područje preskripcije kao meritoran čimbenik za pitanja svrhe i cilja odgoja. Jednom, kada su te pogreške uvedene, one su se nastavile prihvaćati i prenositi do naših dana kao da je na djelu prešutni sporazum o zaštiti prava na lakoću znanstvene ekvilibristike kojom je moguće u (znanstvenoj) istini balansirati (znanstvenom) neistinom. A vrlo jednostavna istina, navedena već u samoj tradicionalnoj pedagogiji te onda pogrešno imenovana, samo je **djelatnost potpore odgoju ili neodgoj**, ništa znanstveno glamuroznije (naravno, ovdje se zanemaruju po odgoj neutralna djelovanja). Iz svega, stoga, proizlazi da se tradicionalna pedagogija, imajući jasnu predodžbu o postojanju pojava koje ne može obuhvatiti (intencionalnim) odgojem, tijekom desetljeća nije dosjetila ili revidirati svoj koncept odgoja ili uvesti pojam **izvanodgojne socijalizacije** (kao što je to učinila edukologija) koji bi pokrio područje nenamjernih pozitivnih i namjernih i nenamjernih negativnih djelovanja situacijskih činitelja.

²² Osnovne potrebe društva čije ispunjenje je uvjet njegova opstanka, npr. proizvodnja hrane ili sustav socijalizacije novih članova (napomena M.B.).

²³ Koncept "partnerskog odnosa" (Giesecke, 1987, prema Bašić 2009).

²⁴ "Najnoviji, pak, temeljni priručnik o znanosti o odgoju L. Rotha (1991) čak i ne sadrži više nikakav članak za natuknicu odgoj (priručnik ima 1157 stranica!)" (Gudjons, 1994, 149).

Literatura

- Anić, V. (2005), *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Bašić, S. (2009), Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti* 11 (2), 27–44.
- Giesecke, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002), *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Klaić, B. (1989), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Maleš, D., Mijatović, A. (1999), Osnovica socijalne pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 337–365.
- Malić, J., Mužić, V. (1981), *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milat, J. (2005), *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milat, J. (2007), Epistemologija pedagogije: dileme, pitanja, moguća rješenja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 173–188.
- Miliša, Z. (2009), Riječi bez smisla. http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac399.nsf/AllWebDocs/Riječi_bez_smisla, (17. 8. 2010.).
- Mužić, V. (1999), Pedagojska znanost i njezina određenja. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 101–127.
- Orlović-Potkonjak, M., Potkonjak, N. (1981), *Opšta pedagogija, II. deo (peto izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Pataki, S. (1964), *Odgoj, obrazovanje i nastava – osnovni pojmovi pedagogije*. U: Pataki, S. (ur.), *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 18–21.
- Polić, M. (1993), *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen / Institut za pedagojska istraživanja.
- Polić, M. (2001), *Odgoj i stvaralaštvo*, <http://www.radionicapolic.hr>, (14. 2. 2006).
- Potkonjak, N. (1969), *Predmet pedagogije*. U: Pavlečić, V. (ur.), *Pedagogija I (drugo izdanje)*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 13–101.
- Pranjić, M. (2001), *Pedagogija: suvremena stremljenja, naglasci, ostvarenja*. Zagreb: Hrvatski studiji – Studia Croatica.
- Rosić, V. (2005), *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
- Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997), *Školska pedagogija*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Vukasović, A. (1973), *Pedagogija i njezin predmet*. U: Šimleša, P. (ur.), *Pedagogija (drugo izdanje)*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 7–22.
- Vukasović, A. (2001), *Pedagogija (sedmo izdanje)*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor “Mi”.
- *** <http://www.ufri.hr/data/strucni%20odgajateljski%20studij.pdf>, (15. 8. 2010.).