

Od događaja do procesa. Razmatranja o pojmu odgoja u sklopu teorije vremena

Walter Herzog
Institut za pedagogiju, Sveučilište u Bernu, Švicarska
Odsjek za pedagošku psihologiju

Sažetak

Pedagogija još uvijek ne raspolaže općeprihvaćenom definicijom temeljnog pojma odgoja. To pokazuje analiza nekoliko odabranih pokušaja definiranja koji fenomen odgoja shvaćaju izrazito usko. Opisanim definicijama se osobito zamjera što ne uspijevaju uključiti i društvenu osnovu odgoja. Presudan razlog za uskoću pojmovnih utvrđenja pretpostavlja se u prostornoj metaforici pomoću koje se u znanosti o odgoju obrađuju pojmovni problemi. Prostorna metaforika nije u stanju spoznati društvene fenomene u njihovoj dinamici. Kako bismo dospjeli do primjerene definicije pojma odgoja, predlaže se koristiti modalno vrijeme kao osnovicu za pojam odgoja. U sklopu razumijevanja vremena diferenciranog u prošlost, sadašnjost i budućnost odgoj se javlja utemeljen u društvenim interakcijama koje počivaju na recipročnoj strukturi.

Ključne riječi: odgoj, znanost o odgoju, socijalna interakcija, metafora, reciprocitet, vrijeme.

Summary

FROM EVENT TO PROCESS. TIME – BASED THEORETICAL REFLECTIONS ON THE CONCEPT OF EDUCATION

Walter Herzog
Institute of Pedagogy, University of Bern, Switzerland
Department of Educational Psychology

Educational theory still lacks an agreed definition of its central idea, namely the concept of education. An analysis of certain attempts to provide such a definition shows that the phenomenon of education is often conceptualised in a very narrow sense. One particular criticism is that the reported definitions fail to include the social basis of education. The question is raised as to the causes for this narrow definitional restriction. It is assumed that one substantial reason lies in the limited spatial imagery or metaphors which are applied to the treatment of conceptual problems in educational science. Spatial metaphors are not capable of recognising social phenomena in their full dynamism. It is suggested that in order to arrive at a more appropriate definition one should use modal time as a basis for comprehending the concept of education. In the light of an understanding of time as qualitatively differentiated into past, present and future, education appears to be rooted in social interactions, which are based on a reciprocal structure.

Key words: education, educational theory, social interaction, metaphor, reciprocity, time

Što podrazumijevamo pod odgojem? Otkako pedagogija (Oelkers, 1990, 1) tvrdi da je postala „normalnom znanošću” u smislu Kuhna (1976) čini se da je to pitanje izgubilo na značenju. Normalna se znanost odvija u sklopu određene „paradigme”, odnosno „disciplinarne matrice” (usp. Honyningen-Huene, 1989, pogl. 4), koje osiguravaju da se više ne postavljaju pojmovni problemi. Budući da je unutar paradigme uvijek već unaprijed jasno „koji entiteti u prirodi postoje, a koji ne” (Kuhn, 1976, 121), nema više povoda da se i nadalje sporimo o načelnim pitanjima.

No, ne postoje samo sumnje u to da je znanost o odgoju prevladala svoju predparadigmatiku fazu i postala normalnom znanošću, nego se postavlja i pitanje vlada li o naravi pedagoškog predmeta doista ona jasnoća i jednodušnost na osnovi koje bi se sporenje o načelnim pitanjima s pravom moglo proglasiti završenim. Prije bismo s Winklerom mogli govoriti o zazoru koji znanost o odgoju pokazuje pri sučeljavanju sa svojim „stvarnim predmetom” (usp. Winkler, 1995, 56). Pod „stvarnim predmetom” misli se na odgoj koji sigurno neosporno tvori jezgru „disciplinarne matrice” pedagogije. No, o tome što podrazumijevamo pod odgojem, kako pojam valja definirati i u kojoj je mjeri odgoj predmet pedagogije kao znanosti nipošto ne vlada opće slaganje.

U nastavku ću pokazati da pitanje o definiciji odgoja ni u kojem slučaju nije postalo beznačajnim. Moja argumentacija obuhvaća tri koraka. Najprije na osnovi odabranih primjera kritiziram uskoću uobičajenih definicija pojma odgoja. U središtu kritike stoji izostavljanje društvenog karaktera odgoja (1), redukcija odgoja na mentalno događanje (2) kao i zanemarivanje vremenske strukture odgoja (3). U drugom koraku postavljam pitanje zašto se pojam odgoja u tolikoj mjeri usko definira. Pri tome navodim tri razloga: prvo, težnju znanosti o odgoju praktičnoj relevantnosti; drugo, poistovjećivanje odgoja s (intendiranom) učinkovitošću (4); treće, u pedagogiji vrlo rasprostranjenu prostoru metaforiku (5). Budući da se tvorba pedagoških pojmova teško može odreći metafora, u trećem se koraku mojega rada pitam koja bi se alternativna metaforika mogla koristiti kako bi se sveobuhvatnije definirao pojam odgoja. Pri tome predlažem da se poslužimo vremenom kao alternativnom metaforom (6). Razjašnjavam u kojoj nas mjeri vrijeme prisiljava na uvažavanje

društvenosti kao osnovice odgoja (7) i naposljetku skiciram konture revidiranog pojma odgoja koji je procesualno i višeslojno utemeljen (8).

1. Odgoj kao radnja u društvenom vakuumu

Frischeisen-Köhler je predmetom znanosti o odgoju — kao „trajni objekt čiste pedagogije” (Frischeisen-Köhler, 1969, 196) — nazvao „odgojnu djelatnost”, shvaćenu „... kao smisljena radnja koja postupno se uzdižući od najelementarnijih učinaka životinjskog uzgoja do uređenog i planskog djelovanja unutar kulture s podjelom rada postaje zasebnim predmetom i posebnim zanimanjem s nizom objektivno zadanih ustanova i organa” (idem). U toj definiciji upada u oči dvoje. Odgoj se poima kao radnja i kao posebno područje „kulture s podjelom rada”. Kao i „duhovnoznanstvena pedagogija” općenito, Frischeisen-Köhler argumentira u sklopu teorije kulture koja odgoju dodjeljuje (relativno) autonomno područje unutar funkcionalno diferenciranog društva. Nohl je u samostalnosti kulturnog sustava odgoja vidio jamstvo da se pedagogiji osigura određenost njezina predmeta (usp. Nohl, 1961, 124). Sukladno tome, za njega je „činjenica odgojne stvarnosti kao smisljene cjeline” tvorila „stvarnu polaznu točku” za pedagošku teoriju (idem, 119). Slično, premda je zgrovitije, glasi definicija Meistera: „Pedagogija kao znanost je teorija o kulturnoj činjenici odgoja” (Meister, 1969, 368 — izmijenjen kurziv).

Sumnjamo doduše da predmet pedagogije ti-me stječe „određenost”. Upućivanje na zasebnu stvarnost samo po sebi ne konstituira nijednu znanstvenu disciplinu. Čini se da je i Nohl došao do tog uvida, njegova se analiza u konačnici svodi na pojam „pedagoškog odnosa”: „Osnovica odgoja je... strastveni odnos zrelog čovjeka prema čovjeku u nastajanju, i to zbog njega samoga, kako bi došao do svog života i njegova oblika” (Nohl, 1961, 134). Taj odnos, izgleda, tvori jezgru znanosti o odgoju. Isprva se govori o obrazovnom zajedništvu između odgajatelja i njegova odgajanika. Ono se uspostavlja s dviju strana: temeljem odgojnog stava odgajatelja i odgojnog doživljaja odgajanika (usp. idem, 130–132.). Očito je međutim da primat leži na strani odgajatelja. „Pedagoški odnos” je veza koja se jednosmjerno usmjerava na odgajanika.

Zanimljivo je da se uska definicija pojma odgoja tek neznatno mijenja okrenemo li se empirijsko-analitičkoj znanosti o odgoju Brezinke. I njegov se predmet nalazi na „području odgojnog djelovanja” (Brezinka, 1981a, 21). Pri čemu jezgru discipline ne tvori emfatički shvaćen „pedagoški odnos”, nego „... odnosi između normativnih stanja osobnosti (ideala) pred koje se ljudi postavljaju i sredstva koje je moguće primijeniti kako bi se ta stanja ostvarila” (Brezinka, 1981b, 14). Ta se sredstva ne moraju ograničavati na izravno djelovanje na odgajnika. Sukladno tome, predmetno područje znanosti o odgoju šire je od osobnog pedagoškog odnosa. Usprkos tome zadržava se ograničenje na pojam radnje, jer i uvjeti neizravnog utjecaja na odgajnika moraju „ležati u području mogućnosti djelovanja odgajatelja” (idem, 15).

Kao definicija proizlazi: „Pod odgojem se podrazumijevaju radnje kojima ljudi pokušavaju u bilo kojem pogledu trajno poboljšati sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi ili sačuvati njihove komponente koje smatraju vrijednima te spriječiti nastanak dispozicija koje smatraju lošima” (Brezinka, 1978, 45 — u izvorniku istaknuto). Odgoj je transformacija odgajnika iz stanja S_1 u stanje S_2 , koje se smatra boljim (usp. Brezinka, 1981a, 80). Ta definicija isključuje činjenicu da je pedagoška situacija društvena situacija u kojoj se odvijaju interakcije koje ne inicira samo odgajatelj, nego ih mogu pokrenuti i odgajnici.¹

2. Odgoj kao događanje u mentalnom prostoru

Prednost pojma „pedagoškog odnosa” spram Brezinkinog pojma odgoja sastoji se u tome što odgajnika ne poima samo kao intencionalno zbivanje u svijesti odgajatelja, nego kao realno postojeću osobu. Doduše, društvena stvarnost odgoja unatoč tome ostaje začudno blijeda. Sveđen na „binarni pedagoški odnos” (Geissler, 1929, 84, Fn. 1), odgoj se isključivo javlja kao dual. Pedagoške situacije često, međutim, nisu binarno strukturirane, nego imaju grupni karakter; pomislino samo na školski razred. Pedagogija koja

svoj predmet svodi na specijalnu situaciju dualnih odnosa, teško će uopće izaći na kraj s normalnim slučajem pedagoške stvarnosti. Tome bi se moglo prigovoriti da su definicije tek puke tvrdnje, suvišno je o tome se sporiti. Na to se može uzvratiti da definicije moraju biti praktične. U slučaju znanosti o odgoju kao empirijske discipline, kriterij praktičnosti prije svega je mogućnost operacionalizacije njezinih pojmova. Ona ne postoji ako se interaktivni karakter pedagoških situacija reducira na jednostrano usmjerene odgojne radnje. Kamo to vodi, ako se u pojam odgoja uvrsti samo sekvencija odgajatelj — odgajnik, pokazuje primjer Ludwiga (2000). Ludwig priznaje da je „odgojno djelovanje doduše najvećim dijelom dio društvenog interakcijskog odnosa; taj sastavni dio sam po sebi „međutim ne predstavlja interakciju, već jednostranu aktivnost. Samo odsječke interakcijskog lanca koji se usmjeravaju od odgajatelja prema odgajniku nazivamo odgojem, čak i ako je djelovanje odgajatelja reakcija na djelovanje odgajnika” (Ludwig, 2000, 594 — istaknuo W. H.). „Koncept odgoja kao utjecaja” ne sadrži „... ono što odgajnik sam pridonosi uspjehu učenja, budući da njegova samostalna djelatnost nije dio odgojne djelatnosti” (idem).

Još jedanput valja napomenuti da se odgoj može tako definirati, samo što se takvim sužavanjem pedagoškog fokusa teško može razumjeti kako će se znanost o odgoju ikada uspostaviti kao empirijska disciplina. To pokazuje upravo dosljednost kojom Ludwig brani svoj prijedlog definicije. Ne samo da odgoj jednosmjerno promišlja kao vezu odgajatelja prema odgajniku, on i pedagoško djelovanje reducira na puki pokušaj: „Odgoj se sastoji od pokušaja utjecanja” (Ludwig, 2000, 585). U tome slijedi Brezinku, koji odgoj također naziva „pokusnim djelovanjem” (Brezinka, 1981a, 87 i dalje) i izjednačava ga s „probnim radnjama” (Brezinka, 1981b, 77).

Za Brezinku je, doduše, dostatna već i namjera odgojnog pokušaja. Jedino obilježje prema kojem bi se odgojne radnje trebale razlikovati od neodgojnih leži u njihovoj intenciji: „Odgojne radnje se spram ostalih radnji odlikuju jedino nezamjetljivim (subjektivnim) obilježjem namjere poticanja

¹ U Brezinke se društveno pojavljuje samo kao subjektivno mišljeni smisao. Odgoj se, doduše, naziva „društvenom radnjom”, ali pritom se misli na to da se intencionalno odnosi na druge ljude (usp. Brezinka 1981a, 71 — 72, 75. i dalje).

od strane vršitelja radnje” (Brezinka, 1981a, 96). Kao u crnoj rupi, odgoj iščezava u nedostupnoj nutrini odgajatelja.² Kao odgoj preostaje mentalno događanje; naime, u svijesti provedeni pokušaj da se utječe na drugog čovjeka kako bi se poboljšalo njegovo stanje (usp. Herzog, 1988). Pojmovno je to možda dosljedno promišljeno, spram logike istraživanja je potpuni fiasco. Jer kako će to prema definiciji nezamjetljivo obilježje odgojne namjere postati objekt pedagoškog istraživanja?³

3. Odgoj kao paradoks

Isključivanjem socijalne interakcije iz pojma odgoja pedagoškom pogledu izmiče sadašnjost odgajnika. Pedagoško djelovanje se čini mogućim samo s obzirom na budućnost. U naravi je samog pojma odgoja, piše Georg Geissler, da on na čovjeka ne gleda kao na nešto statično, nego kao na nešto dinamično, „... da mu je stalo do njegova razvitka prema višem postojanju, do njegove idealne ljudske egzistencije. Ne ono što odgajnik jest, nego tek ono što bi mogao postati, daje odnosu između njega i odgajatelja pravi smisao” (Geissler, 1929, 78). Kao stanje S_1 koje per definitionem treba transformirati u bolje stanje S_2 (usp. odlomak 1), stvarnost odgajnika se javlja isključivo kao nedostatak.

Sužavanje pojma odgoja na neinteraktivno i sa svijetom nepovezano zbivanje u svijesti odgajatelja ima paradoksalan učinak. Odgoj, naime, izgleda mora pretpostaviti ono što želi postići: autonomiju odgajnika odnosno kompetenciju za prihvaćanje racionalnog pristupa. U tom smislu Benner govori o „temeljnem paradoksu pedagoške prakse” koji se sastoji u tome da se odgajnika mora „pozvati na samostalno sudjelovanje u vlastitom procesu obrazovanja” (Benner, 1987, 64) premda ga se ne

može informirati o njegovu cilju. Proturječje Benner ublažava utoliko što ga tumači kao „onaj temeljni osnovni paradoks pedagoškog mišljenja i djelovanja na kojem počiva stvarna mogućnost pedagoške prakse” (idem, 67 — istaknuo W. H.). Paradoks koji je ipak posljedica pojmovnog definiranja postaje kriterij odgojne zbilje kojim bi se ona trebala odlikovati naspram ostalih stvarnosti: „... Temeljni paradoks pedagoškog mišljenja i djelovanja, zahtijevati od odgajnika nešto što on još ne zna te ga smatrati nečim što on još nije, nego će to postati tek preko vlastite samostalne djelatnosti, obilježava osobitost pedagoške prakse po kojoj se ona razlikuje od svih ostalih vrsta prakse.” (idem, 71 — istaknuo W. H.)

U kojoj mjeri paradoksalnost odgoja može biti posljedica definicijskog sužavanja pojma odgoja, možemo upravo egzemplarno pokazati na primjeru Bennera. Kada Benner odgoj naziva „pozivom na slobodnu samostalnu djelatnost”, tada je njegov pogled usmjeren isključivo na nedostatke odgajnika. To pokazuje formulacija, mladog čovjeka u odrastanju možemo „... priznati kao osobu samo ako mu u načelu ne odrekemo u pojedinim slučajevima još nedostatnu sposobnost uvida i kompetencije djelovanja, već od njega na određen način očekujemo da ih on može posredno usvojiti preko zahtjeva koji se pred njega postavljaju u odgojnom procesu” (Benner & Peukert, 1983, 396 — istaknuo W. H.). Zapletena formulacija pokazuje da Benner u odnosu između odgajatelja i odgajnika ne nalazi recipročnost. Edukacijski zahtjev ne odnosi se na formalno ili općenito uzajamno prihvaćanje, „... već posebno, nerecipročno prihvaćanje mladog čovjeka u odrastanju od pedagoškog aktera koji je svjestan različitosti odgajnika... i tu različitost... prihvaća” (Benner, 2003, 296 — istaknuo W. H.). Odgajnik se ne prihvaća onakav kakav jest, tj. u svojoj sadašnjosti, nego

² Je li u pojedinom slučaju riječ o odgoju ili ne, ovisi o našem tumačenju i prosuđivanju (Brezinka 1981a, 96). No ako empirijsko pedagoško istraživanje podrazumijeva da „u što većoj mjeri i u što čišćem obliku prodiremo do same stvari, do još neiskrivljenog i neprotumačenog objekta” (Roth 1967, 119 — istaknuo W. H.), tada zapravo Brezinka malo pridonosi tome da od pedagogije stvorimo na empirijskim istraživanjima zasnovanu znanost o odgoju!

³ Taj neuspjeh ne može izmijeniti ni Heidova definicija koja zadržava pojam intencionalnosti odgoja, ali ga dopunjuje komponentom djelovanja: „O odgoju u smislu racionalnog, planskog i odgovornog djelovanja možemo govoriti tek onda ...ako je na temelju nomološkog znanja moguće odrediti vjerojatnost s kojom se od odgojno intendirane radnje može očekivati namjeri sukladan 'učinak' ” (Heid, 1997, 57). Pojam odgoja ostaje ograničen na namjeravanu radnju, čak ako u namjeru moramo uključiti i proračunato djelovanje kako bismo mogli formulirati konkretno očekivanje učinka. S obzirom na strogost tih kriterija moramo se zapitati je li odgoj uopće ikad i bio zamišljen.

onakav kakav će postati, tj. u svojoj budućnosti! Tako se ne zamjećuje da odgajnik već posjeduje određenu autonomiju i kompetenciju koje bi odgajatelj mogao ne samo prihvatiti, već se i na nju pozvati, čime svoj zahtjev ne bi uputio fiktivnom, nego stvarnom sugovorniku.

4. Prevlast prakse i usredotočavanje na učinkovitost

Dolazim do drugog dijela svojega izlaganja u kojem bih želio razmotriti razloge za sužavanje pojma odgoja na jednostrano mentalno zbivanje. U biti vidim tri razloga: prvo, decidirano razumijevanje pedagogije kao znanosti koja treba služiti praksi, drugo, poistovjećivanje pojma odgoja s očekivanim učincima i treće, prevladavajuću prostornu metaforiku pedagogije. U ovom ću se odlomku osvrnuti na prva dva razloga, u sljedećem na treći razlog.

Prvi razlog za definicijsku uskoću pojma odgoja leži u shvaćanju prema kojem znanost o odgoju mora biti relevantna za praksu. Pedagoška situacija se promatra isključivo u svjetlu onoga tko mora djelovati u praksi. To stajalište snažno zastupa „duhovnoznanstvena pedagogija”. Znanost o odgoju nema vlastito stajalište koje bi joj kao znanosti pripadalo, nego je njezino stajalište identično s onim aktera u pedagoškoj situaciji. Flitner je govorio o „réflexion engagée”, tj. o „mišljenju sa stajališta odgovornih odgajatelja” (Flitner, 1957, 18).

Dok Flitner svoje stajalište osnažuje time što termin „pedagogija” podjednako koristi i za pedagošku praksu i za pedagošku teoriju, Döpp-Vorwald strogo razlikuje između pedagogije i znanosti o odgoju. Odgoj je za nas s jedne strane zadaća ako smo roditelji, učitelji ili odgajatelji; na to se odnosi pojam pedagogije. S druge strane on tvori zadano područje ljudske zbilje koje jednostavno želimo shvatiti; na to se odnosi izraz znanost o odgoju (usp. Döpp-Vorwald, 1969, 429). Budući da znanost o odgoju ne podliježe neposrednom pritisku djelovanja, ona može „... od samog početka steći uvid u polarnu cjelovitost odgojnog

zbivanja, to znači, i u odgoj odgajnika i u odgoj odgajatelja” (idem, 434). Utoliko se odgajnik u znanosti o odgoju jasnije vidi nego u pedagogiji, koja u cijelosti ostaje ograničena na očiste odgajatelja. Unatoč tome, ni znanost o odgoju na odgajnika ne gleda samo kao na dijete, tj. odvojeno od njegove povezanosti s odgajateljem i njegovim odgojnim namjerama, nego uvijek kao na dijete koje se odgaja.⁴ Odgovornost za to snosi činjenica da Döpp-Vorwald znanost o odgoju, podjednako kao i pedagogiju, ostavlja ukorijenjenom u edukativnom pratu, koje naziva „pedagogijom”, što otprilike odgovara pojmu pedagoške prakse, „... visoki oblici pedagoške teorije ostaju u svojem osnovnom karakteru — tj. u svojoj bitno praktičnoj usmjerenosti — istobitni s elementarnim oblicima pedagoške svijesti ...” (idem, 430 — 431.), tako da se i znanost o odgoju „uvijek i posvuda nalazi u službi odgojnog djelovanja (idem, 442).

Čak i Brezinka (1978), koji „praktičnu pedagogiju” razdvaja od „znanosti o odgoju”, oba oblika „sustava pedagoških postavki” pripisuje praksi. Odgojno se djelovanje ostvaruje tek sekundarno, naime, preko transformacije znanja o zakonitostima u tehnološke naputke; ta je transformacija moguća samo stoga jer je već sama znanost o odgoju utemeljena kao tehnologija (usp. Brezinka, 1978, 60, 64). Njezin predmet je ograničen na „za postizanje odgojnih ciljeva relevantnu zbilju” (Brezinka, 1981b, 15).

Postoji i drugi razlog za usku definiciju pojma odgoja. Prema Lochneru, povremeno se zastupa mišljenje „... da... je u odgojnom, kao i u svakom društvenom odnosu svaki član subjekt, odgajatelj je dakle uvijek i odgajnik, utoliko što se pri odgajanju pod utjecajem svojega odgajnika mijenja, razvija, obrazuje, odgajnik je uvijek i odgajatelj, utoliko što od njega, bilo to i bez njegova znanja i protiv njegove volje proizlaze trajni učinci” (Lochner, 1930, 8). Lochner tom shvaćanju daje za pravo utoliko što je odgoj uvijek uzajamno djelovanje, no smatra ga i netočnim, utoliko što obama dijelovima pedagoškog odnosa ne dodjeljuje istu funkciju. „Objekt sigurno može povremeno biti i subjektom, ali u pravilu on to nije, čak ni u slučajevima kada vrlo snažno povratno djeluje

⁴ Znakovita je poantirana formulacija Mollenhauera prema kojoj objekt odgojnog djelovanja, naime odgajnik, „upočene postoji neovisno o svrsi [odgoja, W. H.]” (Mollenhauer, 1964, 164). Dijete pedagogije nije zbiljsko kao stvarnost, već samo kao mogućnost!

na subjekt” (idem). Lochner pedagošku situaciju promatra isključivo s obzirom na odgojne učinke, koji tada u načelu mogu biti recipročni, tj. mogu se očitovati na obje strane pedagoškog odnosa, ali u normalnom slučaju to se ipak ne događa. Pri tome sužavanju pedagoškog pogleda izostavljena je činjenica da recipročnost može postojati na jednoj posve drugoj razini; naime, ne na u užem smislu pedagoškoj razini, nego na razini društvenog ophođenja odgajatelja i odgajnika. Zašto ono što trebamo zvati odgojem uvijek mora biti povezano s trajnim učinkom?⁵

Ne može se doduše osporiti da ima smisla znatosti o odgoju pripisivati praktičnu relevantnost. Sukladno tome odgoj se ne smije utvrđivati samo iz perspektive djelovanja pedagoškog aktera, nego analizirati s obzirom na svoju učinkovitost. Problematično je, međutim, kada praktično značenje utvrđuje predmetno određenje discipline. Previše se toga izostavlja ako samo perspektiva odgajatelja odlučuje o tome čime će se baviti pedagoška znanost. Što se izostavlja, moguće je pokazati ako se okrenemo trećem razlogu za uskoču pojma odgoja.

5. Odgoj kao metaforičko kretanje u prostoru

Definicija odgoja nije samo pitanje utvrđivanja primjerenih kriterija, nego i pitanje sredstava kojima znanost o odgoju raspolaže kako bi obavila svoj pojmovni rad. Tu se suočavamo s načelnim problemom. Znanstvena pedagogija gotovo ne raspolaže primjerenim sredstvima za tvorbu pojmova. Kako Oelkers primjećuje, pedagogija od Herbarta ima „notorne probleme sa svojim pojmovima” (Oelkers, 1985, IX). Za to je u biti odgovorna prožetost pedagoškog jezika metaforama. Gotovo da i nema pedagoškog pojma koji se ne temelji na metafori ili bi se pak mogao na nju svesti. U tom smislu uskoča pojma odgoja i rezultat nepriznate metaforike koja — u kombinaciji s prva dva razloga — navodi na to da odgoj poimamo kao čin podizanja u preglednom prostoru.

Tako u knjizi o evangeličkom odgoju naroda iz godine 1890. stoji: „Odgajati prema tvorbi riječi znači izdizati, podizati. To pretpostavlja stanje iz kojeg nekog valja izdići i cilj prema kojem ga treba uzdići” (Kahle, cit. prema Rutschky, 1977, 105 — kurziv ispušten). Kod Pestalozzija se opširno govori o „podizanju”, „uzdizanju” i „uzvisivanju” čovjeka. Ljudski rod valja „... uzdići do njegova građanskog određenja i od njega napraviti ono što bi u svijetu doista trebao biti” (Pestalozzi, 1928, 335). Slično argumentira i Herbart: „Mladi čovjek koji je osjetljiv spram draži ideja i koji pred očima ima ideju odgoja u svoj njezinoj ljepoti i svoj njezinoj veličini... može usred stvarnog života pokušati nekog dječaka uzdići do boljeg bivstvovanja ako posjeduje misaonu snagu i znanje da tu stvarnost na ljudski način promotri i prikaže kao fragment velike cjeline” (Herbart, 1964, 6—7. — kurziv izmijenjen). Tragovi metaforike uzdizanja nalaze se i kod Sprangera. On poznaje poseban tip razumijevanja, koji naziva „uzdižuće razumijevanje”. Razumijevanje može „sniziti ako naglašava manje vrijedne strane. Ono može i uzdići ako samo pruži hrane vlastitom poletu mlade duše prema gore.” (Spranger, 1929, 40). Čak ako se odgoj poima kao promjena stanja (usp. odlomak 1), prijelaz iz S1 u S2 podrazumijeva uzdizanje prema gore: „Postići treba više stanje...” (Lochner, 1960, 290).

Takve bismo formulacije mogli relativizirati proglašujući ih ukrasnim dodatkom našeg jezika. S time bismo se mogli složiti kada bismo metaforiku pedagoškog jezika mogli mjeriti spram pojmu koji nam kazuje kako zapravo jest. Odgoj nije zadanost koja bi nam jednostavno ležala pred očima (usp. Oelkers, 1985). Mi doduše imamo iskustva s pedagoškim situacijama i intuitivno znamo o čemu se radi kod odgoja i nastave (usp. Herzog, 1991a). No, ta intuicija još nije pojam niti definicija. Da bi se pojmovno artikulirala, potrebna je metafora. Metafora nam dopušta da neki fenomen rasvijetlimo pomoću nekog drugog, ona omogućuje da u pojmovima nešto shvatimo o nečem drugom. Utoliko metafore nisu tek puki estetski dodatak, nego epistemološki nužni instrumenti za spoznavanje stvarnosti (usp. Herzog, 1983).

⁵ I Brezinkina definicija koju smo naveli u I. odlomku zasnovana je na jednak način: odgojem se smatra samo namjera da u sklopu psihičkih dispozicija odgajnika izazovemo trajne promjene. Namjere usmjerene na druge učinke ne ubrajaju se u odgoj!

Očito je prostorna metaforika snažno sredstvo za spoznaju pedagoške zbilje iz perspektive pedagoškog aktera (usp. Herzog, 2002, pogl. 1). Ona je istodobno prepreka da dospijemo do sveobuhvatnog pojma odgoja. Ako metafore počivaju na prijenosu ideja s jednog područja na neko drugo, tada prenošenje pretpostavlja minimalnu sličnost ili podudarnost između područja. Ako kažemo „čovjek je vuk”, tada podrazumijevamo da su čovjek i vuk u nekom pogledu jednaki.⁶ U „nekom pogledu” znači da se drugi pogledi isključuju. Svaka metafora razotkriva zbilju iz pogleda koji je dopušta. Ona međutim zbilju i zastire utoliko što prikriva druge poglede. Tko čovjeka naziva vukom, na njega ne gleda kao na ovcu.

Moja teza pak glasi da prostorna metaforika na dojmiv način razotkriva pedagošku stvarnost, ali je u bitnom i sakriva, utoliko što nas navodi da odgoj definiramo na krajnje uzak način. Ona nas prisiljava na upravo one jednostranosti koje smo prethodno kritizirali. Ona odgoj reducira na stajalište odgajatelja; ona sugerira da je pedagoška situacija pregledna; ona pretpostavlja da je odgoj kretanje prema gore; ona pruža vjeru da se odgoj može potpuno kontrolirati; ona na odgoj gleda isključivo pod aspektom stvaranja trajnih učinaka. Time što se odgoj prikazuje kao pregledno kretanje u prostoru, on se odgajatelju zorno javlja pred očima ne samo u svojoj prošlosti, nego i u svojoj budućnosti. Sukladno tome nema ničeg nepredvidivog što bi se sa strane odgajnika moglo uplesti u igru. Ništa se ne događa što ne bi unaprijed bilo obuhvaćeno svezajućim pogledom odgajatelja. Izostavlja se upravo ono što smo zamjerali: stvarna socijalna interakcija i stvarna subjektivnost odgajnika.

6. Vrijeme kao alternativa

Time dolazim do trećeg dijela svojega izlaganja. Može li se kritici sužavanja pojma odgoja dati konstruktivan smjer? Ako je moja analiza razloga za uskoću tradicionalnog pojma odgoja ispravna,

tada glavna zapreka za formuliranje obuhvatnijeg pojmovlja leži u prostornoj metaforici pedagogije.⁷ Prema tome, pruža se barem izgled na reviziju pojma odgoja ako potražimo alternativnu metaforiku. Moj prijedlog jest da umjesto prostora, kao metaforički izvor za pedagoško pojmovlje koristimo vrijeme.

No, u slučaju vremena imamo posla s fenomenom o kojemu pretežito govorimo u prostornim metaforama. Pomislimo na izraze kao „vremenski prostor”, „vremenska točka” i „vremensko razdoblje” ili na govor o „kratkom” i „dugom” vremenu. Očito je da metrički pojam vremena počiva na prostornoj metaforici (usp. Herzog, 2002, 138. i dalje, 162. i dalje). Vrijeme koje nam pokazuje savjeti jest linearno i homogeno vrijeme koje se razlikuje samo prema odnosu prije i poslije. Između toga strogo uzevši ne leži ništa. U tom se smislu sadašnjost u kronometriji čini iluzijom.

Sve dok se orijentiramo prema metričkom vremenu, ne raspolažemo alternativom za prostornu metaforiku. Situacija se mijenja kada vrijeme promišljamo kvalitativno. Kvalitativno vrijeme se definira modusima prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Pri tome sadašnjost ne tvori (iluzionarnu) vremensku točku; kvalitativno (modalno) vrijeme nam je naprotiv zadano tako da se prošlost i budućnost uvijek iznova razlikuju od sadašnjosti. Sukladno tome budućnost se ne može shvatiti kao dio već postojećeg (egzistentnog) vremena: „Naprotiv, budućnost je u vremenu stvorena, u njemu neprestano pomicana konstrukcija novih, još nepoznatih značenja i u tom smislu ne samo drugačija od prošlosti, već nova” (Luhmann, 1997, 1005). Zbog toga nikad ne možemo znati što nam donosi budućnost.

Činjenica da modalno vrijeme upućuje u otvorenu budućnost, znači da ono ne može biti pregledno. Za razliku od prostora kojem se — barem teorijski — možemo postaviti nasuprot, vrijeme nam je previše blisko da bismo ga mogli objektivirati — osim ako ga specijalizacijom (kao u kronometarskom vremenu) ne izjednačimo s prostorom. Time što nam modalno vrijeme ne pruža pregled,

⁶ Čovjek i vuk su, na primjer, oboje živa bića odnosno sisavci.

⁷ Oba su druga razloga, doduše, podjednako važna, ali čini se da ih prostorna metaforika odveć naglašava. Stoga pretpostavljam da bi alternativna metaforika lakše ispravila te razloge. Stoga pokušaj revizije pojma odgoja polazi isključivo od trećeg razloga.

mišljenje u kategorijama vremena dovodi do drugačijeg razumijevanja odgoja, nego kada se preputimo voditi prostornom metaforikom.

7. Vrijeme i društvenost

Po čemu se sve promišljanje odgoja u vremenskim kategorijama razlikuje od njegova uobičajenog pojma, ovdje ne možemo iscrpno prikazati. Nalazimo se tek na početku razvijanja pedagoških teorija koje ozbiljno shvaćaju faktor vremena (usp. Herzog, 2002). Vrijeme može međutim jasno pokazati da je izostavljanje društvenosti iz pojma odgoja neprimjereno.

Društveno je u svojoj biti vremenske prirode. To pokazuje koncept recipročnosti. Kada Hobhouse recipročnost naziva „temeljnim vitalnim načelom društva” (cit. prema Gouldner, 1984, 79) i kada je za Lévi-Straussa „teorija uzajamnosti” u etnološkom mišljenju „utemeljena na tako čvrstoj osnovi kao što je to u astronomiji teorija gravitacije” (Lévi-Strauss, 1972, 180), tada oba autora ističu središnje značenje recipročnih struktura za razumijevanje društvenih fenomena. Howard Becker recipročnosti daje čak antropološko značenje govoreći o čovjeku kao o homo reciprocusu (Becker, 1956, 2).

Recipročnost je nešto drugo od komplementarnosti. Komplementarnost definira statički odnos koji prije ima prostorni (bezvremeni) nego vremenski karakter. Činu kupovanja odgovara čin prodavanja. Izricanju kazne odgovara njezino izdržavanje. Naspram odgajatelju stoji odgajnik. Recipročnost nasuprot tome podrazumijeva dinamički odnos, utoliko što se obje strane neprestano izmjenjuju. Pri tome protječe vrijeme koje međutim nije mjerljivo kao metričko vrijeme, nego u smislu modalnog vremena upućuje u nepredvidivu budućnost.

Norma recipročnosti sadržava zahtjev da se primljene usluge kompenziraju protuuslugama (usp. Godelier, 1999; Gouldner, 1984). Ta kompenzacija ne smije doduše — kao u monetarnim transakcijama — biti neposredna, tj. bez gubitka

vremena. Kako Bourdieu primjećuje, protuusluga mora „... ako se ne želi shvatiti kao uvreda, slijediti s vremenskim pomakom i razlikovati se od prvotne usluge..., jer se trenutačno uzvratanje gotovo identičnog predmeta ... izjednačava s odbijanjem...” (Bourdieu, 1993, 193). Recipročni odnosi djeluju socijalno integrirajuće upravo stoga što se odvijaju u vremenski otvorenom horizontu. Neizvjesnost je li neka usluga podmirena ili nije, dovođi „poslije određenog vremena... do nesigurnosti o tome tko je kome dužan” (Gouldner, 1984, 105). Time odnos stječe vezivnu snagu i stabilnost: on nadraستا trenutak susreta i dopušta kontinuitet interakcije.

8. Odgoj kao višeslojni proces

Na osnovi prethodne analize odnosa vremena i društvenosti moguće je zapaziti u kojoj je mjeri potrebno proširiti uobičajene definicije odgoja. Pedagoške situacije su usmjerene na kontinuitet. Odgoj nije trenutačni događaj, nego zbivanje uglavnom duljeg trajanja. Pojam odgoja mora pokriti to vremensko protezanje. To se čini mogućim samo ako se odgoju pridruži društveni supstrat. To je pak moguće samo ako se vrijeme uključi u pojam odgoja.

Začudo, Lochner govori o „epizodnom karakteru” odgoja (Lochner, 1960, 292). Odgoj se prema njemu ne odvija kao kontinuum, nego u „zamasi-ma” ili „udarima”. Htjeli to ili ne, odgoj je „samo intermitirajuće zbivanje, isprekidano ili punktualno” (idem). Lochner ide tako daleko da govori o „odgojnim kvantima” (idem). To je mišljeno posve u sklopu amputiranog pojma odgoja, koji odgoj priznaje samo kao zahvat odgajatelja u preglednom prostoru, a djelovanje odgajnika sustavno isključuje iz svojeg pogleda. Ali, kako se na taj način može shvatiti da pedagoška situacija treba trajati, često tijekom duljeg vremena, a njezina djelotvornost postati vidljivom uglavnom tek nakon niza godina?⁸

Želimo li izbjeći apsurdni zaključak da odgoj valja promišljati tako reći u sklopu kvantne teo-

⁸ Za kontinuitet odgoja nipošto nije dovoljno da se odgojitelj emocionalno veže uz odgajnika, bilo „strastvenim odnosom” (Nohl, 1961, 134), „ljubavno uslužnom naklonošću” (Döpp-Vorwald, 1969, 441) ili pak isijavanjem „pedagoškog erosa”. Takve, same po sebi posve jednostrano mišljene emocije ne mogu uspostaviti kontinuitet pedagoškog odnosa sve dok odgajnik — makar i u minimalnom obliku — na njih ne odgovori.

rije, tada u pojam odgoja moramo uključiti društvenu interakciju između odgajatelja i odgajanika. Tada se pedagoški odnos više ne može shvaćati samo jednostrano usmjerenim i asimetričnim. Odgoj je višeslojni fenomen, pri čemu temeljnu razinu treba tražiti u odnosu recipročnosti (usp. Herzog, 2002, pogl. 5). Kao mehanizam društvene integracije recipročnost seže dublje od komplementarnosti koja se konstituira pedagoškim radnjama. Ona je formalna i može se sadržajno različito oblikovati — kao priznanje, povjerenje, prijateljstvo, razgovor, susret, igra itd. Uzajamnost obvezuje na nekoerzivan način i pripomaže da pedagoške situacije sa slabom institucionalnom potporom steknu stabilnost i trajnost.⁹ Recipročni odnosi pobuđuju očekivanja da će se trenutačne interakcije nastaviti u budućnosti.

Modalna vremenitost, svojstvena društvenoj osnovici odgoja može razriješiti navodnu paradoksalnost odgoja. U svjetlu modalnog vreme-

na pedagoško zbivanje se može vrednovati i u odnosu na svoju budućnost i s pogledom na svoju prošlost. Odgajanik se više ne javlja samo kao deficitarno biće, koje je samo po sebi u svemu podložno odgajatelju. Naprotiv, on se po svojoj prošlosti i mjereno spram društvenog supstrata pedagoškog odnosa u bitnom pokazuje ravnopravnim odgajatelju. (usp. Herzog, 1991b). Odgoj se više ne motivira ni pretpostavljanjem umijeća koje još ne postoji ni priznavanjem subjektivnosti koja je dana samo virtualno, već respektiranjem čovjeka koji već raspolaže subjektivnošću i kompetencijom. Njegova stvarna autonomija, ma koliko bila malena, dopušta odgajaniku da odgajatelju pokloni povjerenje na čijoj se osnovi ponajprije mogu uspostaviti spremnost za učenje i želja za obrazovanjem. Pojmovno to znači da se odgoj može shvatiti kao jednostrano usmjerena radnja, ali nije potpuno definiran sve dok se ne uklopi u okvir recipročnih društvenih interakcija.

Literatura

- Becker, H. (1956), *Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality*. Praeger: New York.
- Benner, D. (1987), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2003 (49), 290-304.
- Benner, D./Peukert, H. (1983), *Erziehung, moralische*. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (eds.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 394-402.
- Bourdieu, P. (1993), *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1978), *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt (4. Aufl.).
- Brezinka, W. (1981), *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt (4. Aufl.) (a).
- Brezinka, W. (1981), *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt. (2. Aufl.) (b).

⁹ Bez sumnje je uvijek riječ o *relativnoj* uzajamnosti koju valja promatrati ovisno o stupnju razvoja i obrazovanja odgajanika.ww

- Döpp-Vorwald, H. (1969), Pädagogie — Pädagogik — Erziehungswissenschaft. Über Ursprung und Grundformen der Erziehungstheorie. In: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 427-443.
- Flitner, W. (1957), Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Frischeisen-Köhler, M. (1969), Philosophie und Pädagogik. In: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 147-204.
- Geissler, G. (1929), Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza: Beltz.
- Godelier, M. (1999), Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke und heilige Objekte. München: Beck.
- Gouldner, Alvin W. (1984), Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung. In: ders., Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp, S. 79-117.
- Heid, H. (1997), Erziehung. In: Dieter Lenzen (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, (3. Aufl.), S. 43-68.
- Herbart, Johann F. (1964), Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ders., Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia, S. 1-139.
- Herzog, W. (1983), Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1983 (59), S. 299-332.
- Herzog, W. (1988), Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. Zeitschrift für Pädagogik, (34), S. 87-108.
- Herzog, W. (1991), Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber (a).
- Herzog, W. (1991), Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, (37), S. 41-64 (b).
- Herzog, W. (2002), Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hoyningen-Huene, P. (1989), Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Braunschweig: Vieweg.
- Kuhn, T. (1976), Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp. (2. Aufl.).
- Lévi-Strauss, C. (1972), Strukturelle Anthropologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lochner, R. (1930), Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, (31), S. 1-18.
- Lochner, R. (1960), Über die Erziehung als biontisches Formwandel-Phänomen. Studium Generale (13), S. 278-296.
- Ludwig, Peter H. (2000), Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), S. 585-600.
- Luhmann, N. (1997), Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meister, R. (1969), Pädagogik als Wissenschaft, Kunstlehre und Praxis. In: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969, S. 339-369.
- Mollenhauer, K. (1964), Pädagogik. In: Erwin von Beckerath et al. (eds.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 8. Stuttgart: Fischer 1964, S. 161-170.
- Nohl, H. (1961), Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulze-Bulmke (5. Aufl.).

- Oelkers, J. (1985), Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1990), Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, (36), S. 1-13.
- Pestalozzi, Johann H. (1928), Lienhard und Gertrud. 3. und 4. Teil, bearbeitet von Gotthilf Stecher. In: ders., Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co.
- Roth, H. (1967), Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hrsg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Hannover: Hermann Schroedel.
- Rutschky, K. (ed.) (1997), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt: Ullstein.
- Spranger, E. (1929), Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer (12. Aufl.).
- Winkler, M. (1995), Erziehung. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (eds.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-69.

Zusammenfassung

VOM EREIGNIS ZUM PROZESS. ZIETTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM BEGRIFF DER ERZIEHUNG

Walter Herzog
Institut für Pädagogik, Universität Bern, Schweiz
Abteilung für Pädagogische Psychologie

Die Pädagogik verfügt wie vor über konsensuale Definition ihres Kernbegriffs der Erziehung. Dies zeigt die Analyse einiger ausgewählter Definitionsversuche, die das Phänomen Erziehung ausgesprochen eng fassen. Bemängelt wird insbesondere, dass die referierten Definitionen die soziale Basis der Erziehung nicht einzubeziehen vermögen. Ein wesentlicher Grund für die Enge der definitorischen Festlegungen wird in der räumlichen Metaphorik vermutet, mittels derer in der Erziehungswissenschaft begriffliche Probleme bearbeitet werden. Die Raummetaphorik ist nicht in der Lage, soziale Phänomene in ihrer Dynamik zu erkennen. Um zu einer angemesseneren Definition des Erziehungsbegriffs zu gelangen, wird vorgeschlagen, die modale Zeit als Grundlage für den Erziehungsbegriff zu nutzen. In Rahmen eines in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft differenzierten Verständnisses der Zeit erscheint die Erziehung als fundiert in sozialen Interaktionen, denen eine reziproke Struktur zugrunde liegt.

Schlüsselwörter: Erziehung, Erziehungswissenschaft, soziale Interaktion, Metapher, Reziprozität, Zeit.