

ČOVJEK I ODGOJ

Branko Bogнар

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera,
Osijek, Hrvatska
branko.bognar@gmail.com

Primljeno: 15. 7. 2015.

U znanosti o odgoju – pedagogiji – postoje različite definicije temeljnog pojma odgoja. Autori se uglavnom slažu da je odgoj specifično ljudska aktivnost čovjekovog postajanja čovjekom. U svakoj od definicija odgoja autori eksplicitno ili implicitno polaze od određene teorije čovjeka oko čega, međutim, ne postoji suglasnost. U ovom radu nastojali smo objasniti po čemu se čovjek razlikuje od drugih životinjskih vrsta, a posebno nama vrlo sličnih predstavnika hominida. Ključna razlika u odnosu na ostale vrste leži u našoj sposobnosti stvaranja kumulativne kulture koja je omogućena evolucijski razvijenim sposobnostima suradnje i zajedničke intencionalnosti, ali se isto tako zasniva na kulturalnoj transmisiji i stvaralaštvu kao njenoj ključnoj odrednici. Stvarajući svoj svijet i sebe samog čovjek nadilazi svoje prirodne, ali isto tako i društvene potencijale odnoseći se prema svijetu i sebi kao svom djelu. Polazeći od rasprave o biti čovjeka u tekstu smo pokušali kritički razmotriti tri različita pristupa određenju pojma odgoja. Utvrdili smo kako normativna, ali isto tako i deskriptivna pedagogijska znanost ne uspijevaju dati razložno objašnjenje tog temeljnog pojma ostajući ispod razine čovjekovih povijesno dosegnutih mogućnosti. Za razliku od toga, Milan Polić uspio je pristupiti temi na konzistentan i neproturječan način dajući filozofsko određenje pojma odgoja koje doseže čovjekovu bit, a to je čovjek kao slobodno i samosvjesno biće koje stvara svoj svijet, a time i sebe sama.

Ključne riječi: filozofija odgoja, kultura, odgoj, stvaralaštvo

Uvod

Kad god upitam studente na početku kolegija »Pedagogija« što podrazumijevaju pod odgojem, obično dobijem vrlo slične odgovore. Oni

pod tim pojmom uglavnom podrazumijevaju prenošenje vrijednosti, pravila ponašanja i znanja sa starije generacije na mlađu. Premda se tu radi o tzv. *folk pedagogiji* koja nije zasnovana na sustavnom istraživanju i bavljenju temom odgoja, to razumijevanje treba ozbiljno uzeti u obzir jer njegov utjecaj na daljnje pedagoško obrazovanje, a kasnije i na odgojnu praksu, može biti velik (Bruner, 2000). Posebno je zanimljivo to što takvo laičko razumijevanje u velikoj mjeri korespondira s jednom od definicija odgoja koja je još uvijek utjecajna u hrvatskoj pedagoškoj literaturi o čemu će biti više riječi u pretposljednem poglavlju ovoga rada.

Premda je teško postići jedinstvenost oko definicije odgoja, postoji suglasnost da je odgoj specifično ljudska aktivnost u kojoj čovjek postaje čovjekom (Polić, 1993; Vukasović, 1989), odnosno »cjelokupni proces razvoja čovjeka kao ljudskog bića« (Bašić, 2000). Ako je to uistinu tako, onda bi prije nego se pozabavimo pitanjem »Što je to odgoj?« bilo važno odgovoriti na pitanje »Što je to čovjek?«, odnosno po čemu se naša vrsta razlikuje od drugih vrsta živih bića koje su živjele ili još uvijek žive na Zemlji. To se posebno odnosi na one vrste koje su nam u evolucijskom smislu bliske (npr. čovjekoliki majmuni ili neandertalci).

Tko je čovjek?

Ono po čemu se razlikujemo od drugih živih bića svakako su naša biološka svojstva koja su nastala evolucijom. Tako smo kao jedna od vrsta iz porodice hominida obdareni sposobnošću uspravnog kretanja na dvije noge za razliku od majmuna koji se pri kretanju oslanjaju na dlanove ruku. Naši zubi i čeljust razlikuju se od svih pripadnika porodice hominida, a posebno je važno to što imamo veći mozak u odnosu na veličinu tijela. Osim toga, razvijamo se sporije s dugim periodom djetinjstva i mladenaštva (Boyd i Silk, 2009).

Od fizičkih razlika daleko su značajnije one koje se očituju u našem ponašanju, stvaralaštvu i društvenim odnosima. Brooks (2007) ističe sljedeće značajke ponašanja modernog čovjeka: apstraktno mišljenje, dugoročno planiranje, inovativno rješavanje problema, pripadanje zamišljenim zajednicama ljudi koje nikada nismo sreli, simboličko mišljenje te sposobnost prepoznavanja sebe i drugih kao zasebnih inteligentnih bića. Međutim, najvažnija značajka koju autorica navodi je naša sposobnost življenja »u vlastitim glavama«:

»Iz perspektive modernih ljudi, definicije ljudskog ponašanja uključuju ono što bismo mogli nazvati ‘življenjem u vlastitim glavama’ – s obzirom na činjenicu da mi ne živimo u prirodnom svijetu već u jednoj od naših imaginacija – imaginaciji koja nas je u mnogim slučajevima dovela, ponekad i ne namjerno, do stvarne transformacije prirodnog svijeta«. ¹ (Brooks, 2007, 24)

Neke od značajki modernog čovjeka mogu se sresti i kod drugih vrsta ljudi, npr. neandertalaca, s kojima smo neko vrijeme dijelili životni prostor pa čak i potomke. ² Tako su novija istraživanja (Villa i Roebroeks, 2014) pokazala da su neandertalci bojili svoja tijela, nosili osobne ukrase, stvarali specijalizirana koštana oruđa te čak i glazbene instrumente što ukazuje na njihovu sposobnost za simboličko i inovativno mišljenje. ³ Međutim, pokazalo se da je naša vrsta bila daleko naprednija u inovativnom razvoju novih tehnologija i svim oblicima stvaralaštva. Tako su ljudi za razliku od neandertalaca razvili tehniku lova iz daljine koristeći različite projekte (npr. strijele i koplja) što im

¹ Ako uopće možemo govoriti o ‘prirodnome svijetu’. Naime, u engleskom jeziku, a time i u literaturi, povezanost svijeta (eng. *world*) i svijesti (eng. *consciousness*) nije odmah prepoznatljiva. Međutim, u hrvatskom jeziku ta je veza lako uočljiva: svije(st) (Polić, 1993). Zbog toga, a i zbog filozofske neosviještenosti, autori umjesto ‘prirodne okoline’ ponekad koriste pojam ‘prirodni svijet’ što je dakako pogrešno jer je svijet čovjekovo povijesno djelo i može biti jedino naš – *ljudski svijet*, a nikako prirodni: »Ono, dakle, što je za životinju prirodna okolina (*Umwelt*) s kojom je ona identična kao vrsta u svojoj gotovosti, to je za čovjeka svijet (*Welt*) kao proces i proizvod uspostavljanja bitnih pretpostavki za život primjeren čovjeku kao stvaralačko-samostvaralačkom biću u njegovoj bitnoj nedovršenosti: *čovjek i svijet bitno se uzajamno omogućuju ili onemogućuju*, kada postaje jedan, postaje i drugi, kada propada jedan od njih, propada i drugi. *Čovjek je biće koje živi i može da živi jedino u svijetu*, tj. kao *svjetovno* (a danas bismo mogli da kažemo: kao *svjetsko*, jer je Zemlja po svojoj povezanosti života i upućenosti svih njenih dijelova na sve druge postala već bitno jedan i jedinstveni svijet) *biće*.« (Kangrga, 1984, 485)

² Utvrđeno je kako neandertalski DNK čini 1,5–2,1% genoma ljudi koji žive izvan Afrike (Prüfer *et al.*, 2014).

³ Oko razlika između suvremenih ljudi i neandertalaca ne postoji suglasnost među suvremenim autorima. Osim toga, predodžba neandertalaca mijenjala se od bića nalik majmunima u 19. stoljeću do suvremene predodžbe po kojoj su se oni neznatno razlikovali od naše vrste i to prije svega u biološko-anatomskom, a manje u kognitivnom smislu. Zilhão (2012) ističe kako je sve više dokaza koji upućuju na to da neandertalci s obzirom na kognitivne mogućnosti nisu bili inferiorni suvremenim ljudima, već su vjerojatno zbog težih životnih uvjeta (vrlo hladna klima) kojima su bili anatomske prilagođeni imali veću potrebu za unosom kalorija kako bi održali dovoljnu razinu tjelesne temperature. Shea i Sisk (2010) smatraju kako su se zbog te potrebe morali stalno kretati da bi pronašli dovoljno hrane što im nije ostavljalo dovoljno vremena za druge aktivnosti (npr. izradu i uvježbavanje korištenja sofisticiranih oruđa). Osim toga, puno češće su bili izvrgnuti gladi i pogibelji od lova na krupnu divljač kojom su se pretežito hranili i koju su lovili iz neposredne blizine. Zbog toga nisu uspjeli stvoriti dovoljno brojnu populaciju koja je važan preduvjet za stvaranje kompleksne kumulativne kulture (Powell, Shennan i Thomas, 2009).

je omogućivalo priskrblijevanje hrane uz manje tjelesnih ozljeda (Shea i Sisk, 2010).

Još važniji su pronalasci artefakata koji nadilaze svakodnevnu uporabnu funkciju predmeta i predstavljaju izraz umjetničkog stvaralaštva ljudi. To pokazuje da se naša ljudska »priroda« odnosno kultura ne može svesti na puko preživljavanje, već je ona zasnovana na stvaralaštvu koje ima svoju intrinzičnu svrhu. Dakle, mi kao ljudi ne stvaramo samo kako bismo živjeli, već živimo da bismo stvarali:

»Čovjek je jedini stvor na svijetu, koji se ne zadovoljava samim golim svojim opstankom. Upravo zbog toga i ostavlja životinju i njeno carstvo – pored svega, što ostaje u određenom pravcu i smislu stalno na nj vezan – iza sebe, dok traži načina i mogućnosti, da se izdigne iznad puke ‘vitalnosti’, koliko je biološki ograđena općenito obilježena značajkama svojstvenim samim vegetativno-animalnim očitovanjima... Život naime, u kojemu ne mogu specifične ljudske vrednote doći do nazočnosti, kako bi mu ukazale put i odredile smjer, mora nužno utonuti u pustoš i prazninu bespovijesna vremena (u kojemu se doista i gubi životinja, kao i ono, što je životinjsko na čovjeku), jer nikojem sadašnjem trenutku ne može podati trajanje time, što bi ga činilo podesnim da bude motivom i unutrašnjim osnovom budućega. Bit će pak bez sumnje suglasnosti u tome, da se rečeno uzbiljavanje ili ostvarenje smislenosnih vrijednosti ne dâ nipošto zamisliti mogućim ili primjerenim bez akta *ljudskog stvaralaštva*.« (Vuk-Pavlović, 2007, 95)

Nema sumnje da je stvaralaštvo, odnosno inovativnost, bitna značajka čovjekova ponašanja. Međutim, to ne znači kako niti jedna druga vrsta nema tu sposobnost. Naime, postoje dokazi o inovativnom ponašanju naših najbližih srodnika – čimpanzi. Boesch-Achermann i Boesch (1993) su, proučavajući čimpanze u divljini, utvrdili kako one imaju prilično visoke kognitivne sposobnosti koje im omogućuju stvaranje prikladnih alata za pronalaženje hrane, suradnju u lovu i pronalaženju učinkovitih načina obrane od grabežljivaca. Sve to ukazuje na njihovu sposobnost inovativnog ponašanja koje u nekim slučajevima druge jedinke prihvaćaju i unaprjeđuju stvarajući na taj način trajne pa čak i kumulativne promjene u skupini po kojima se ona razlikuje od drugih prostorno razdvojenih skupina. Boesch (1995) smatra kako te promjene, koje postaju repertoarom ponašanja cijele skupine, možemo usporediti s ljudskom kulturom koja je, prema Tomasellu, Kruger i Ratner (1993), određena sljedećim značajkama:

1. Sve ljudske kulture imaju određene kulturalne tradicije koje su gotovo svi njeni članovi naučili (npr. jezik ili religijski rituali).

2. Metode koje koriste djeca u usvajanju kulturalnih vještina vrlo su slične metodama koje koriste odrasli. U ponekim situacijama članovi neke zajednice mogu koristiti neke od alata ili postupaka na osobit način, ali kod socijalno-konvencionalnih ponašanja kao što su korištenje jezičnih simbola ili religijskih rituala individualne inovacije i idiosinkratično korištenje nisu ostvarive.
3. Ljudske kulturalne tradicije obično pokazuju akumulaciju modifikacija tijekom generacija (tzv. efekt zapornog mehanizma). To je, dakako, moguće postići samo inovativnošću pojedinaca i grupa koji izlaze izvan okvira postojeće kulture obogaćujući je novim stvaralačkim djelima.

Premda i čimpanze mogu stvarati kulturu, njeni dosezi ostaju daleko ispod onoga što je čovjek stvorio. Zbog čega je to tako mogu nam odgovoriti istraživanja kognitivnih mogućnosti čovjeka i nama sličnih vrsta koja pokazuju da postoje bitne razlike. Te razlike se prije svega odnose na *suradnju* i sposobnost *zajedničke intencionalnosti*. Naime, čimpanze i drugi majmuni gestikuliraju kako bi dobili ono što žele od drugih; za razliku od njih čovjek to čini kako bi informirao ili pak razmijenio iskustva s drugim ljudima. Čak i mala djeca stara tek 12 mjeseci gestikuliraju kako bi razmijenila interes i pažnju s drugima, a ne samo kako bi njima manipulirala sa svrhom postizanja nekog individualnog, instrumentalnog cilja (Tomasello i Carpenter, 2007).

Warneken, Chen i Tomasello (2006) proveli su eksperiment u koji su uključili djecu od 18 i 24 mjeseca starosti te tri čimpanze stare između 3 i 4 godine za koje su se brinuli ljudi u Leipziškom zoološkom vrtu. Djeca i čimpanze trebali su sudjelovati u dva problemska zadatka te dvije društvene igre. Problemske zadatke mogli su riješiti samo surađujući. U problemskim zadacima djeci su kao cilj ponuđene igračke koje su im bile vrlo privlačne, dok su čimpanze kao rezultat mogle očekivati hranu koja im je bila važnija od igračaka. Rezultati istraživanja pokazali su da su čimpanze spremne surađivati samo ako to predstavlja najbolje rješenje kako bi postigle izvanjski cilj (doći do hrane). Ukoliko im hrana nije bila ponuđena, odnosno ako je cilj bio sudjelovanje u društvenoj igri, nije ih bilo moguće potaknuti na suradnju. Za razliku od toga, čak i vrlo mala djeca su spontano surađivala i sudjelovala u društvenim igrama. Dapače, djeca su bila toliko zaokupljena društvenom aktivnošću da su ponekad preoblikovala problemski zadatak, u kojemu je cilj bio dobiti igračku manipulirajući eksperimentalnom napravom, u igru. Nakon

što bi dobili igračku, ona su je odmah vratila u napravu kako bi mogla ponovno započeti igru. To pokazuje da je za djecu suradnja važna sama po sebi, dok za čimpanze ona nema smisla bez nekog izvanjskog cilja, najčešće hrane ili obrane od zajedničkog neprijatelja. Isto tako, kada bi u suradničkoj aktivnosti sudjelovala odrasla osoba koja bi se nakon nekog vremena povukla djeca su je nastojala potaknuti da im se ponovno priključi što se vrlo rijetko događalo u ponašanju čimpanzi. Warneken, Chen i Tomasello (2006) zaključuju kako čimpanze imaju pretežito individualne ciljeve, dok je djeci daleko važnija društvena interakcija u koju je uključena zajednička intencionalnost:

»Kada su pojedinci, koji prepoznaju jedni druge kao intencionalne aktere, u društvenoj interakciji, može se javiti neki od oblika zajedničke intencionalnosti. Zajednička intencionalnost ponekad može biti nazvana 'mi' intencionalnost, odnoseći se na suradničku interakciju u kojoj sudionici imaju zajednički cilj (zajedničko opredjeljenje) i usklađene akcijske uloge za postizanje tog zajedničkog cilja.« (Tomasello *et al.*, 2005, 680)

Zajednička intencionalnost otvara vrata prema razvoju kolektivne intencionalnosti koja je zasnovana na dijeljenju uvjerenja koja su neophodna za stvaranje socijalnih tvorevina kao što su novac, brak, vladajuće strukture i sl. Međutim, još je važnije naglasiti kako »mi« intencionalnost predstavlja važnu pretpostavku u čovjekovoj orijentaciji na budućnost. Naime, dogovarajući se oko zajedničkih ciljeva čovjek je usmjeren prema budućnosti, ali ne prema bilo kakvoj budućnosti, već prema vrijednoj budućnosti oko čijeg stvaranja vjerujemo da ima smisla potruditi se. Takva budućnost se »rađa samo ondje, gdje postoji težnja za vrednotom; i ona se ispunja smislom samo u nazočnosti vrednote« (Vuk-Pavlović, 1996, 47).

Za altruistično ponašanje mogli bismo pretpostaviti da je tipično ljudsko i da nastaje tek pod društvenim utjecajem. Međutim, rezultati nedavnih istraživanja (Warneken, 2013) pokazali su kako su djeca u vrlo ranoj dobi (14–18 mjeseci) sposobna za altruističko ponašanje i to prema potpuno nepoznatim ljudima. U eksperimentalnim situacijama djeca su dodavala predmete ili pomagala osobama koje su pokušavale ostvariti neku radnju, a to im nije uspijevalo. Djeca su bila spremna to učiniti čak i ako su pri tome trebala svladati određene prepreke ili ako su trebali prekinuti neku za njih vrlo interesantnu aktivnost. Warneken *et al.* (2007) smatraju kako intrinzično motivirano altruistično ponašanje male djece dovodi u pitanje pretpostavku da je ono rezultat

njihove socijalizacije. Tome u prilog govori i činjenica da su čak i čimpanze sposobne za altruistično ponašanje ukoliko se ne radi o hrani koju nerado dijele (<https://youtu.be/Z-eU5xZW7cU>). Ta istraživanja upućuju na zaključak da je altruizam dio našeg prirodnog repertoara ponašanja koje dijelimo i s našim najbližim srodnicima – čimpanzama. Na tu urođenu sposobnost socijalizacija se samo nadograđuje ili je u nekim slučajevima čak smanjuje. Naime, utvrđeno je kako nagrađivanje potkopava spremnost djece da pomažu jedni drugima (Warneken i Tomasello, 2008).

Kao vrijednosti, altruizam i njoj suprotstavljen egoizam povijesno su i društveno uvjetovane. Altruizam je podignut na pijedestal vrijednosti u okviru kolektivističko-patrijarhalno-staleških obrazaca feudalnog života, dok se egoizam kao vrijednost ističe u kapitalističkom društvenom uređenju:

»Novovjekovno etabliranje principa egoizma predstavljalo je sastavni dio epohalnih promjena koje su zahvaćale sve sfere društvenosti i dovele do značajne rekompozicije života u odnosu na prethodno razdoblje. Ta rekompozicija podrazumijevala je i drugačije shvaćanje biti čovjeka, praktičkoga svijeta, vremena itd. U idejnom smislu, riječ je o prijedenoj putu od kršćanskog shvaćanja svijeta (koje je u europskim okvirima, posebno tijekom Srednjega vijeka, predstavljalo dominantni duhovno-moralni okvir) kao prolazne 'doline suza' (u okviru čega je naglašena važnost asketskoga stava i osuđen princip egoizma) do shvaćanja svijeta čija je istina upravo u prezentnosti, a ne u eshatološkome momentu. Također, ujedno je riječ i o transformaciji od feudalnog ka kapitalističkom konceptu društvenosti.« (Sadžakov, 2014, 407)

Međutim, i altruizam i egoizam ne predstavljaju tipično ljudske značajke. Ono što nas odvaja od drugih vrsta je ljubav koja prevladava samoljublje kao »izraz nerazvijenosti potrebe za drugim kao drugačijim«, ali isto tako i altruizam koji »nije isto što i ljubav za druge, jer ljubav ne traži podređivanje, niti na njega pristaje« (Polić, 2001, 167). Za razliku od altruizma i egoizma koji su nastali kao dio našeg evolucijskog razvoja i predstavljaju dio instinktivnih obrazaca ponašanja koji se javljaju u socijalnoj interakciji, ali nisu nužno njome uvjetovani, ljubav je tekovina našeg povijesnog razvitka, odnosno ona je medij povezivanja i sjedinjenja dvije osobnosti, dakle slobodnih bića koje u taj odnos ne ulaze po principu običajnosti ili prirodnog instinkta, već svojom vlastitom odlukom:

»Tako sagledana, određena i osmišljena, a pritom povijesno-duhovno situirana u samu srž senzibiliteta novog vremena kao ono njemu istinski najunutraš-

njuje, ljubav ovdje znači: odjelovljenje i izraz, dakle, realno potvrđenje same *mogućnosti odnosa* (a to već implicira ono: *slobodnog* odnosa) dvaju spolno različitih ljudskih bića, muškarca i žene,⁴ *postavljenih na sebe same*, dakle – podignuto sada na princip – odnosa čovjeka kao čovjeka, čovjeka kao slobodnog, samosvjesnog bića koje sada svoje veze i odnose po principu svoje osamostaljene, oblikovane i produbljene unutrašnjosti uspostavlja na osnovu – *vlastite odluke*.« (Kangrga, 1989, 356)

Za razumijevanje specifičnosti ljudske »prirode« ključna je naša sposobnost stvaranja kumulativne kulture. Tomasello, Kruger i Ratner (1993) usporedili su kumulativnu kulturu sa zapornim mehanizmom: članovi određene kulturne zajednice mogu započeti neku novu praksu koju drugi mogu modificirati ako se pokaže potrebnim. Tako modificiranu praksu zatim prihvaćaju drugi članovi zajednice uključujući i potomke, odnosno naredne generacije koje opet mogu dodatno modificirati praksu preuzetu od svojih prethodnika. Ta akumulacija modifikacija često se naziva *efektom zapornog mehanizma* jer svaka od modifikacija može trajati relativno neizmijenjena tijekom nekoliko generacija sve do sljedeće promjene.

Premda su i druge vrste ljudi u prošlosti (npr. neandertalci) i neke životinje (npr. čimpanze) sposobne stvarati inovativna rješenja, pa čak do određene mjere su u stanju razviti kulturu, niti jedna od tih vrsta nije razvila kumulativnu kulturu sličnu našoj. Kako bi to bilo moguće ostvariti, potrebna su dva preduvjeta: *stvaralaštvo* i *kulturalna transmisija*. Tennie, Call i Tomasello (2009) ističu tri važna preduvjeta za ostvarivanje kulturalne transmisije: prva je *poučavanje* koje predstavlja oblik altruizma jer učitelj ulaže određeno vrijeme i energiju kako bi pomogao učeniku u usvajanju određenog znanja ili vještine. Poučavanje je posebno važno u učenju kulturnih konvencija (npr. jezika) koje pojedinac ne može sam izumiti. Inače, za poučavanje je važno da obje strane imaju intrinzičnu potrebu sudjelovati u toj aktivnosti te da su spremne prilagođavati svoje ponašanje kako bi učenje bilo učinkovito, a to je pak zasnovano na zajedničkoj intencionalnosti. Drugi preduvjet za ostvarivanje kulturalne transmisije je *potreba za imitacijom*, odnosno konformizam ili pomodnost u prihvaćanju novih trendova. Ako neku inovaciju ne prihvati veći broj članova neke zajednice, ona vrlo brzo prestaje biti relevantna i s vremenom nestaje ili pak mora čekati

⁴ Fromm (1985) pak smatra kako postoji više vrsta ljubavi (npr. bratska ljubav, majčinska ljubav itd.).

»svoje vrijeme« kako bi postala sastavnim dijelom određene kulture. Na kraju, važnu ulogu ima *normativna dimenzija* kulturalne predaje. Kod djece to ne podrazumijeva puko imitiranje onoga što drugi čine, već ona ono što čine smatraju pravim načinom kako bi to inače trebalo učiniti. Tako trogodišnjaci neće samo kopirati ponašanje starijih osoba, već će upozoriti druge ukoliko ne slijede određeni način koji smatraju ispravnim. Čak će ih pokušati poučiti kako da to pravilno učine (<https://youtu.be/roqTXf5UNyc?t=31m7s>).

Važno je ipak naglasiti kako puko osiguravanje kulturalne transmisije teško može dovesti do stvaranja kumulativne kulture za koju je ipak najvažnije stvaralaštvo. Međutim, ta činjenica se vrlo često u pedagogiji, a posebno u *folk pedagogiji* (Bruner, 2000), zanemaruje uz pretjerano naglašavanje mehanizama kulturalne predaje što bi nas bez stvaralaštva ostavilo na razini neandertalaca. Naime, oni su kao vrsta uspijevali preživjeti stotinama tisuća godina ne mijenjajući bitno način života, odnosno dosegnutu razinu kulture za što je bilo nužno osigurati učinkovitu kulturalnu transmisiju. Kada su se uvjeli u prirodnoj okolini, čiji su bili sastavni dio i o kojoj su ovisili, znatno promijenili (nagle klimatske promjene, izumiranje velikih sisavaca koji su bili njihov plijen, doseljavanje naše vrste na njihova životna područja i sl.), oni nisu uspjeli pronaći odgovarajuće rješenje te su izumrli. Za razliku od toga, mi smo kao vrsta bili u stanju ne samo preuzimati kulturna dostignuća prethodnih generacija nego smo ih kontinuirano nadograđivali novim, inovativnim rješenjima. Zbog toga je važno u traganju za ljudskom biti uzeti u obzir naše stvaralačke kapacitete koji su rezultat suradnje, prije nego aktivnost usamljenih pojedinaca.

Jonsons (2010) ističe kako je za stvaranje kreativnih ideja potrebno biti dio mreže ideja, odnosno ljudi koja je slična mreži neurona u našem mozgu. Kako bi ta mreža mogla funkcionirati potrebno je povezati zasebne neurone, odnosno stvoriti veze između ljudi koji se mogu po mnogo čemu razlikovati, ali moraju biti spremni komunicirati o svojim idejama. Istraživanje koje je proveo Dunbar (1999) o tome kako znanstvenici dolaze do novih modela i teorija važno je za razumijevanje stvaralačkog procesa općenito. Naime, on je utvrdio da grupa koju sačinjavaju osobe sličnog predznanja i interesa u kreativnom smislu ne funkcionira bolje nego pojedinačni istraživač. Ukoliko se pak radi o grupi znanstvenika koji imaju različito predznanje i bave se različitim istraživačkim problemima, ali imaju zajedničke ciljeve, tada će oni biti znatno produktivniji u stvaranju kreativnih rješenja koja im mogu po-

moći u rješavanju postavljenog znanstvenog problema. Dakle, za stvaralaštvo je važno stvarati suradničke odnose s ljudima koji pripadaju različitim interesnim, ali i kulturnim zajednicama. Raznolikost i bogatstvo naših ljudskih odnosa omogućuje razvoj kumulativne kulture koja je s jedne strane rezultat stvaralaštva, a s druge pozitivna pretpostavka za stvaralački razvitak svih onih koji u tome participiraju.

U odgovoru na pitanje »Tko je to čovjek?« ne možemo dati suvisao odgovor ukoliko zanemarimo ili isključimo kulturu koju stvaramo, ali koja nas u isto vrijeme određuje kao vrstu. Mnoge životinjske vrste žive u kompleksnim socijalnim skupinama, međutim, jedino čovjek živi u kulturi. Dakle, čovjek je *par excellence* biće koje je određeno svojim djelom, odnosno kulturom:

»Čovjeka ne možemo definirati nikakvim njemu inherentnim načelom koje predstavlja njegovu metafizičku bit – niti ga možemo definirati ikakvim urođenim darom ili instinktom koji se može utvrditi empirijskim promatranjem. Čovjekova glavna značajka, obilježje kojim se on ističe, nije njegova metafizička ili fizička priroda – nego njegovo djelo. Upravo to djelo, taj sustav ljudske djelatnosti, definira i određuje krug 'čovječanstva'.« (Cassirer, 1978, 95)

Hegelovim riječima »pravi je bitak čovjekov [...] njegovo djelo« (Hegel, 2000, 207). To djelo, kultura, odnosno svijet koji smo stvorili pruža nam čvrsto tlo i polazište za nastavak našeg ljudskog djelovanja. Premda neophodno za iskorak u budućnost, to čvrsto tlo ne može biti naš cilj, već samo potporanj za stvaranje nove stepenice koju svaka nova generacija nadograđuje ispunjavajući time svoju ljudsku bit.

U tom stalnom koračanju prema novom i drugačijem ne možemo se rukovoditi vrijednostima prethodnih generacija ukoliko su one već ugrađene u postojeću kulturu. Iskorak prema novom moguć je samo na temelju novih vrijednosti. Taj iskorak iz sigurnosti, koju nam prividno pruža dosegnuta razina kulture, čin je naše slobode pomoću koje dokazujemo svoju spremnost na postajanje čovjekom. Premda se rađamo kao ljudi, svatko od nas osobno i zajedno s drugim ljudima s kojima dijelimo prolazni trenutak može dokazati svoju ljudskost samo ukoliko se svjesno i slobodno opredijelimo za život dostojan čovjeka. Zbog toga, zajedno s Hegelom možemo tvrditi kako upravo pomoću slobode možemo sve naše ljudske mogućnosti staviti u funkciju stvaranja sebe i svog svijeta:

»Za svakoga je neposredno vjerojatno da duh između drugih svojstava ima i slobodu; ali filozofija nas uči da sva svojstva duha postoje samo pomoću

slobode, da su sva svojstva samo sredstva za slobodu, da sva svojstva traže i proizvode samo slobodu; to je spoznaja spekulativne filozofije, da je sloboda jedina istinitost duha.« (Hegel, 1966, 22)

Međutim, »sloboda kao idealitet neposrednoga i prirodnoga ne opstoji kao nešto neposredno i prirodno, nego se naprotiv mora steći i tek zadobiti, i to beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja« (Hegel, 1966, 46). U tom njegovanju znanja i htijenja važnu ulogu ima odgoj. Zbog toga ćemo u narednom poglavlju pokušati odgovoriti na pitanje »Što je odgoj?«

Što je odgoj?

U pokušaju odgovora na pitanje iz naslova ovog poglavlja poći ćemo od tri različita pristupa prisutna u Hrvatskoj koja su ostavila značajnog traga na razmatranje pojma odgoja. Nastojeći suziti raspravu na bitno usmjerit ćemo se na autore koji su nositelji tih pristupa, a to su Ante Vukasović, Nikola Pastuović i Milan Polić.

Vukasović smatra kako je za odgoj bitna njegova namjera ili intencionalnost. Za razliku od životinja koje se za svoju mladunčad brinu instinktivno, ljudi svjesno i planski organiziraju svoje odgojno djelovanje. Glavni smisao odgoja leži pak »u prenošenju prethodnih iskustava čovječanstva – tekovina kulture i civilizacije – na nove naraštaje, koji nastavljaju djela svojih predaka« (Vukasović, 1989, 8). Međutim, čovjek je i djelatno stvaralačko biće koje pokreću ideje vodilje:

»Da bi radio, djelovao, stvarao, preobražavao svijet, [čovjek] mora u tome nalaziti smisao, imati viziju ostvarenja, vidjeti neki cilj, svrhu, neku vrijednost. Bez tih idejnih vizija, obećavajućih postignuća, privlačnih vrijednosnih meta – ne bi mogao stvarati ni ljudski djelovati. Ideje, svrhe i ideali potiču, vode, usmjeravaju, čine ljude stvaralačkim ljudskim bićima. Stoga su značajke svake čovjekove djelatnosti.« (Vukasović, 2000, 131)

Odgoj je, dakle, utemeljen u vrijednostima koje predstavljaju ciljeve, ideale, odnosno krajnje svrhe ljudskih nastojanja. Vrijednosti Vukasović (1989) dijeli na generičke – općeljudske vrijednosti, društvene i personalne vrijednosti. Vrijednosti su raspoređene hijerarhijski tako da su na vrhu piramide univerzalne vrijednosti, zatim ih slijede društvene vrijednosti koje su vezane uz život određenog društva i na kraju personalne koje su dio osobnog života. Budući da je odgoj duboko vrijednosno angažiran, važno je utvrditi tko određuje vrijednosti, posebno

one najviše (općeljudske, a zatim i društvene). Vukasović smatra kako su vrijednosti dijelom društveno i povijesno uvjetovane, ali »postoje i određene moralne vrednote koje susrećemo u različitim povijesnim epohama, u robovlasničkom, feudalnom, građanskom i svakom moralu [...] Neke su se od njih pojavile još u prvobitnoj zajednici i održale se do danas« (Vukasović, 1991, 16). Kao primjer navodi sljedeće vrijednosti: hrabrost, odanost prijatelju, iskrenost, poštovanje predaka, uvažavanje istine, pravednost, održavanje zadane riječi, preziranje krađe itd. Na drugom pak mjestu ističe istinu, dobrotu, ljepotu, ljubav, pravednost i svetost (Vukasović, 2000, 135).

Odgoj kao viši rodni pojam prema Vukasoviću obuhvaća i tri subordinirana pojma – odgoj u užem značenju, obrazovanje i nastavu:

»Odgoj u užem značenju upravljen je na izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera, na ostvarivanje onih pozitivnih ljudskih osobina zbog kojih postujemo određene osobe. Težište je na emocionalnoj i voljnoj sferi čovjekova bića, a odgojni rezultati očituju se u čestitim i ljudskim uvjerenjima i stavovima, u pozitivnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrijednostima, u poštenim, pravednim, humanim, plemenitim ljudskim postupcima.« (Vukasović, 1989, 11)

Obrazovanje je pak shvaćeno kao »proces usvajanja znanja, umijeća i navika, što je osnova za izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet, za povezivanje znanja s praktičnom profesionalnom djelatnošću i za izgrađivanje sposobnosti za samoobrazovanje« (Vukasović, 1989, 11). Kako je odgoj planski, organizirani proces, on dolazi posebno do izražaja u nastavi. Nastava se ostvaruje na temelju nastavnih planova i programa i u njoj surađuju učenici i nastavnici, uz vodeću ulogu nastavnika.

Istaknimo za kraj kako je za Vukasovića ideal odgoja čovjek

»... koji stalno teži istini, ljepoti, dobroti, koji se neprestano ispoljava u svijetu kulture i civilizacije i koji prima u sebe sve novo i vrijedno što nastaje u tom svijetu. To je aktivan, kreativan i na ljudski način bogat čovjek. Njegovo bogatstvo čine punoća ljudskog života, raznovrsnost potreba i njihova zadovoljavanja, neprestan razvitak i stalno bogaćenje ličnosti. Nijedan talent ne ostaje zapušten i nijedna sposobnost ne propada. Ispunjen je osobnim dostojanstvom i više od svega cijeni svoju slobodu i autonomiju ličnosti. Ali njegova sloboda i autonomija nisu izvan ljudske zajednice, nego s ljudima i za ljude.« (Vukasović, 1991, 51)

U svezi Vukasovićeva razumijevanja pojma odgoja na ovome mjestu ćemo pokušati ukazati na tri ključna problema. Prvi se odnosi na konstataciju o postojanju općeljudskih vrijednosti koje traju od davnih

ne, drugi na čovjeka kao slobodno i stvaralačko biće, a treći na razdvajanje odgoja u užem značenju i obrazovanja, odnosno afektivno-voljne i kognitivne dimenzije odgoja.

U svezi općeljudskih vrijednosti nije jasno kako ih je autor izdvojio i po čemu su upravo one općeljudske. Za svaku od navedenih »univerzalnih« vrijednosti mogli bismo vrlo lako pokazati da su one itekako povijesno uvjetovane. Tako je npr. poznato da je važan dio spartanskog »odgoja« bila krađa:

»Dvadesetogodišnji ejren vodio je svoje podčinjene u borbe, a u logoru ih je upotrebljavao za nabavku hrane. Veći su donosili drva, a manji povrće. A sve su to morali krasti. Zbog toga su jedni odlazili u vrtove, drugi su se prikradali u zajedničku trpezariju odraslih ljudi, uvijek veoma oprezno i lukavo. Uhvaćenog na djelu nemilosrdno su šibali, zato što je lakomisleno i nevjешto krao.« (Zaninović, 1985, 14)

Premda se krađa iz naše perspektive smatra društveno neprihvatljivim ponašanjem, u to vrijeme i u tom društvenom kontekstu ona je bila sastavnim dijelom ratničke kulture čiji je krajnji cilj bio, a vrlo često je to i danas, vojno osvajanje tuđih teritorija i uspostava vlasti kako bi se mogla koristiti tuđa dobra. To je između ostalog uključivalo i još uvijek često uključuje pljačku. Tek odnedavno pljačka postaje kriminalnim djelom čak i u ratnim sukobima (Henckaerts, 2005).

Isto tako, ljubav se kao vrijednost javlja tek s pojavom kršćanstva koje je religija Ljubavi (Rougemont, 1985). Ljubav se kao vrijednost u punom smislu emancipira u građanskom društvu jer se ona može događati samo između slobodnih ljudi, a sloboda za sve je pak postala općim principom tek pobjedom građanskih revolucija u Europi. Time je i ljubav specifični moment modernog, građanskog senzibiliteta (Kangrga, 1989, 346), a ne neka općeljudska vrijednost.⁵ Osim toga, ljubav je kao čin slobode

»... krajnje nepodesna za osnovu moralnog djelovanja. Jer niti se nju može etički zahtijevati, niti je smisljeno zahtijevati da se iz moralne dužnosti čini nešto što se zbog ljubavi ionako već rado čini.« (Polić, 2007, 16)

⁵ Rougemont (1979, u: Kangrga, 1989, 366) tako ističe kako pojam ljubavi u Kini ne postoji. »Kinezi se vrlo rano žene, i to po izboru roditelja, tako da se problem ljubavi ne postavlja.« Isto tako »u Grčkoj za vrijeme Platona ljudska ljubav se općenito smatrala zadovoljstvom, jednostavnom tjelesnom nasladom. A strast – u bolnom i tragičnom smislu – ne samo da je rijetka, nego je postojeći moral prezire kao mahnitu bolest.«

Inzistiranjem na općeljudskim vrijednostima i na normativnoj funkciji⁶ pedagogijske znanosti pedagogizma se želi dati uloga društvenog arbitra koji kroz sustav odgoja uz blagoslov politike i centara moći odlučuju o vrijednostima i njihovoj transmisiji na mlade generacije. Time odgoj postaje sredstvom za ostvarivanje vanjske, unaprijed zadane svrhe, čime se on pretvara u manipulaciju.⁷ Pri tome se gubi ono ključno za bit odgoja, a to su sloboda i stvaralaštvo. Naime, ako želimo uključiti mlade generacije u (su)stvaranje našeg zajedničkog svijeta, moramo im dozvoliti da preuzmu odgovornost za izbor svojih vrijednosti. Ako im oduzmemo tu mogućnost, onda im namećemo određenu ideologiju koristeći ih za svoje ciljeve. Premda je Vukasović u pravu kada tvrdi da je odgoj vrijednosno obojen, vrijednosti ne bi trebalo mladima prosljeđivati u obliku okoštalih moralnih normi koje slijedimo bez promišljanja i propitivanja njihova smisla jer su nas tako formirali naši odgajatelji, njih njihovi itd. Vukasović vrijednosti (posebno one koje smatra najvažnijim – općeljudske) poima statično, unaprijed definirano, poznato, univerzalno, dok su vrijednosti univerzalne samo po svojoj formi, a nikako i po sadržaju. Naime,

»... vrijednosti dakle nisu ništa drugo nego ono što jedna volja hoće, pa ako je to slobodna volja, ako je dakle autonomna, onda ona određuje te vrijednosti, dok u protivnom one, kao nešto njoj izvana nametnuto, određuju nju.« (Polić, 1993, 37)

Kao odgajatelji svakako imamo pravo zalagati se za određene vrijednosti, ali ih ni u kojem slučaju ne trebamo smatrati univerzalnim, a time i jedino mogućim. Svatko od nas ima pravo istaknuti svoje vrijed-

⁶ »Danas pedagogijska znanost ima deskriptivnu i normativnu namjenu. Deskriptivna se sastoji u upoznavanju, znanstvenom istraživanju i spoznavanju postojećeg (stvarnog) odgajanja. Znanost o čovjekovu izgrađivanju i oplemenjivanju, međutim, ne može se ograničiti samo na spoznaje o tome što je i kakav je postojeći odgoj nego mora dati i znanstveno utemeljeni odgovor na pitanje kakav on treba biti da bi omogućio optimalno učinkovito ostvarivanje temeljne svrhe odgajanja. Time znanost o odgoju postaje vrijednosno, ljudski angažirana i važna snaga društvenog napretka, aksiološki i teleološki osmišljena odgojnom svrhom. Bez tog osmišljavanja, bez normativne funkcije – odgoj i pedagogija gube razlog svog postojanja, svoj *raison d'être*.« (Vukasović, 2007, 502)

⁷ »Manipulacija (lat. rukovanje, upravljanje) u odgojnom području jest svaki postupak ili skup postupaka kojima se razvitak djetetovih moći podređuje interesima i zahtjevima onih koji nad njime imaju vlast. Drugim riječima, gojidbenom se manipulacijom dijete koristi kao sredstvo za ostvarenje nekog njemu izvanjskog cilja, tj. njime se upravlja ne na njegovu dobrobit, nego na dobrobit onih koji njime manipuliraju. A to znači da se manipulacijom nastoji dijete, a onda i odrasla čovjeka zadržati u ovisnosti o manipulatorima, odnosno o njihovim poslodavcima.« (Polić, 2006a, 30)

nosti i raspravljati o njima s drugim ljudima, a posebno pripadnicima mlađih generacija. Međutim, izbor zajedničkih vrijednosti postiže se kroz *razgovor* i *dogovor* što uključuje spremnost svih sudionika odgojnog procesa na modificiranje svojih polaznih vrijednosti, kao i na učenje. Da je čak i s osnovnoškolskom djecom moguće razgovarati i dogovarati se oko zajedničkih vrijednosti potvrđuju i neka od istraživanja provedena u hrvatskim školama (B. Bognar i Zovko, 2008; L. Bognar, 2007).

Razdvajanjem odgoja na voljno-afektivni (odgoj) i kognitivni (obrazovanje) aspekt čovjeka se ne razumije kao cjelinu, već kao relativno odvojene dijelove koji se kroz odgoj mehanički pokušavaju povezati. Tako čovjekove stvaralačke moći Vukasović stavlja u kognitivno područje. Međutim, da bismo izbjegli negativne aspekte stvaralaštva potrebno je razvijati čovjekovu savjest, što je odgojna, odnosno moralna funkcija odgoja. Takav pristup problematičan je zbog dva razloga. Prvo, čovjek stvarajući svoj svijet koristi sve svoje kognitivne, afektivne i voljne mogućnosti. Zapravo, bez strasti i volje da realiziramo određenu ideju, ona teško može postati nešto više od puke zamisli. Toga je bio svjestan i Hegel:

»Samo se tom djelatnošću realizira, ostvaruje onaj pojam kao i posebna određena, jer ne vrijede neposredno uslijed sebe samih. Djelatnost koja ih pokreće i stavlja u bitak jesu čovječja potreba, nagon, nagnuće i strast. Do toga da nešto ostvarimo i dovedemo do bitka, meni je mnogo stalo, ja moram biti kod stvari, ja hoću da izvršenjem budem zadovoljan. Svrha za koju ja treba da budem djelatna mora na svaki način biti i moja svrha; ja pri tome ujedno moram zadovoljiti svoju svrhu, pa makar ta svrha za koju sam djelatna imala još i mnoge druge strane s kojih me se ona ništa ne tiče. *To je ono beskonačno pravo subjektovo da on u svojoj djelatnosti i radu sebe sama nalazi zadovoljenje.*« (Hegel, 1966, 28)

To jedinstvo intelekta, volje i strasti (emocija) moguće je samo tamo gdje čovjek kao slobodno biće stvara svoj svijet. Tamo gdje sloboda nije na djelu čovjek svoje intelektualne potencijale koristi bez strasti i posebne volje koja mu onda treba biti pridodana izvana u obliku gotovih vrijednosti koje, da bi se opravdale i dobile barem neki smisao, bivaju proglašene općeljudskima, a time i neupitnima. U tome djelovanju u kojemu čovjek ne vidi svoju svrhu, pedagogija bi trebala voditi računa o tome što jest a što nije vrijedno postavljajući se tako izvan i iznad društva kao moralni autoritet koji ne mora nužno biti umiješan u

stvaralački proces, ali ga usmjerava prema vrijednostima koje normativno određuje i organizirano, planski prosljeđuje u procesu odgoja.

Za razliku od Vukasovića koji odgoj smatra vrijednosnom kategorijom a u pedagogiji kao znanosti o odgoju naglašava normativnu funkciju, Pastuović pokušava dati nevrjednosnu definiciju odgoja:

»Odgoj je organizirano (namjerno) učenje (stjecanje ili mijenjanje) motiva. Naučeni motivi su one osobine ličnosti u kojima je dominantna afektivna ili voljna sastavnica, a nisu urođene. Motivi su psihičke osobine koje djeluju na usmjerenost, intenzitet i trajanje određenog ponašanja pojedinca [...] Zbog zastupljenosti čuvstvene sastavnice u svim motivima koji se uče, odgoj se može definirati kao organizirano (namjerno) afektivno učenje [...] To je nevrjednosno određenje pojma odgoja pa je stoga primjenjivo na sva društva u svim povijesnim razdobljima i društvenim situacijama.« (Pastuović, 1999, 45)

Prema Pastuoviću, odgoj je određen kao organizirano afektivno učenje. Za razliku od odgoja, »obrazovanje je organizirano kognitivno i psihomotoričko učenje« (Pastuović, 1999, 44). Edukacija pak obuhvaća odgoj i obrazovanje, odnosno ona je »organizirano (namjerno) učenje spoznajnih, psihomotornih i motivativnih (voljnih) svojstava ličnosti« (Pastuović, 1999, 47). Pri tome »učenje je proces mijenjanja kognitivnih i motivativnih osobina ličnosti pomoću vlastite psihičke aktivnosti« (Pastuović, 2000, 151). Samo učenje može se ostvariti na više načina između kojih autor izdvaja učenje uvjetovanjem (klasično i operantno), učenje po modelu (učenje oponašanjem, učenje promatranjem) i učenje uvidom (kognitivno učenje). Pastuović posebno naglašava učenje uvidom koje se temelji na višim kognitivnim procesima, ali isto tako ističe kako je takvo učenje prikladnije u obrazovanju nego u odgoju za koji je važnije učenje uvjetovanjem:

»Prednosti učenja uvidom pred drugim oblicima učenja sastoje se u tome da ono može biti brže, da je trajnost pamćenja veća, da ono što je na taj način naučeno ima veću uporabnu vrijednost te da više pridonosi razvoju kristalizirane inteligencije. Pri rješavanju problema učenje uvidom često se kombinira s operantnim uvjetovanjem. Učenje uvidom koristi se i u odgoju, a ne samo u obrazovanju. Njime se uči kognitivna sastavnica vrijednosti, stavova i navika. No čuvstvena se sastavnica motivativnih osobina uspješnije uči uvjetovanjem. S druge strane, više razine moralnog rasuđivanja ne mogu se naučiti bez moralnih uvida. Zbog toga što škola ne raspolaže dovoljnim brojem raznovrsnih potkrjepljivača niti može provjeriti učinke odgoja kao što može provjeriti znanje, procesom odgoja je teže upravljati nego procesom obrazovanja. *Zato škola bolje obrazuje nego što odgaja, pa je više obrazovna nego što je odgojna ustanova. Iz tih razloga edukativni proces je opravdanije nazvati obrazovno-odgojnim nego odgojno-obrazovanim.*« (Pastuović, 2000, 166)

S obzirom na namjenu znanosti o odgoju i obrazovanju, Pastuović ističe deskriptivnu funkciju:

»Stupanj se razvijenosti neke znanosti određuje prema broju pojava iz vlastitog predmeta koje je uspjela objasniti, odnosno prema mogućnosti predviđanja i kontrole relevantnih pojava. Budući da je bitna oznaka znanosti razumijevanje pojava koje proučava, što omogućuje predviđanje a kadikad i kontrolu (ovisno o prirodni njezina predmeta), njezina se razvijenost određuje brojem točnih deskriptivnih i eksplikativnih zakona koje formulira.« (Pastuović, 1987, 18)

Međutim, deskriptivni i normativni pristup nisu nužno suprotstavljeni već se mogu nadopunjavati. Odnosno, empirijske znanosti mogu istraživati ostvarenost ciljeva koje propisuju normativne discipline (Pastuović, 2000, 155).

Nastojeći odrediti najopćenitiji cilj – svrhu obrazovanja/odgoja – autor poseže za konceptom *kvalitete života* koju definira kao *opće zadovoljstvo životom*. Pastuović ističe dva faktora važna za zadovoljstvo životom. S jedne strane na nezadovoljstvo čovjeka može utjecati izostanak faktora održavanja (npr. siguran posao i plaća, fizički uvjeti života). S druge strane do zadovoljstva dovode motivatori: postignuće, napredovanje, zanimljiv posao, odgovornost, rast pojedinca i slično (Pastuović, 1993, 476). Premda se to u njegovim radovima ne može doslovno iščitati, ideal čovjeka koji se postiže obrazovanjem/odgojem je osoba koja je zadovoljna životom, a to pak podrazumijeva integraciju »svih specifičnih zadovoljstava koja su rezultat zadovoljavanja specifičnih potreba«. Kako se opće i specifična zadovoljstva mogu mjeriti, koncept kvalitete života je znanstveno relevantan.

Pastuovićevo određenje odgoja kao organiziranog afektivnog učenja ne uspijeva učiniti bitnu distinkciju između čovjeka i nama sličnih vrsta. Naime, za načine učenja koje autor navodi (učenje uvjetovanjem, učenje po modelu pa čak i učenje uvidom) sposobne su i neke druge životinje. Unatoč tome, niti jedna druga vrsta živih bića na zemlji nije bila sposobna stvoriti kumulativnu kulturu nalik našoj unatoč svojim kapacitetima rješavanja problema (npr. čimpanze: <https://youtu.be/fPz6uvIbWZE>) pa čak i za simboličko mišljenje te inovativnost u izradi i korištenju kompleksne tehnologije kao što su to prema svemu sudeći bili sposobni i neandertalci (Zilhão, 2012). Ono što nedostaje u takvoj definiciji je naša sposobnost stvaranja svoga svijeta – kulture koja nas određuje, ali u isto vrijeme ne ograničava, već nam otvara horizont specifično ljudskih mogućnosti:

»Svijet je dakle pomoću čovjekova čina (Kant bi ga nazvao *spontanošću*, a Marx *povijesnim djelom*) neposredno i neprekidno pretvaranje u ono drugo i drugačije (= slobodno i smisleno), *proces* identičan s postajanjem čovjeka čovjekom (a ne: *niti* njegovo ‘vraćanje’ na status *životinje* u smislu pothranjivanja njegove bestijalnosti, *niti* njegovo pretvaranje u *robotu*), a to je upravo povijest kao događanje čovjeka i njegova, s njime homogena svijeta.« (Kangrga, 1984, 493)

To postajanje čovjeka čovjekom (= slobodnim, stvaralačkim, samosvjesnim bićem koje stvara svoj svijet) nije moguće postići bez budućnosne orijentacije koja podrazumijeva usmjerenost na vrijednosti od kojih se Pastuović nastoji ograditi pokušavajući ostati na razini puke znanstvene deskripcije. Međutim, svijet neće biti promijenjen (što je bit našeg postajanja čovjekom) utvrđivanjem zakonitosti u odgoju ili bilo kojoj drugoj čovjekovoj djelatnosti. Svijet možemo promijeniti samo postavljajući ispred sebe vrijednosti za koje zajedno s drugim ljudima vjerujemo da daju smisao našem praktičkom (= stvaralačkom) djelovanju. Ta opredijeljenost za nove vrijednosti vrlo često stavlja stvaratelje u poziciju da se moraju boriti za svoja uvjerenja koja se protive ustaljenom načinu mišljenja i življenja:

»Na stalnoj vjeri osnovana namjera ostvarenja vrijednosti u smislu neke vrijednosne cjeline već je donekle u stvari neke vrste izazov i, kako se smije zaključiti, prijetnja borbom u stvari najavljenom – ako i ne odmah izvedenom i u svojoj širini provedenom – drugim i drugačijim namjerama ostvarenja vrijednosti, koje s njome ne mogu doći u bilo kakav sklad. Biti stvaraoцем znači prema tome ujedno biti borcem. A tako će stvaralac i morati da bude spreman dijeliti sudbinu, kakva može da je dosuđena čovjeku borcu.« (Vuk-Pavlović, 2007, 105)

Stvaralačka ličnost, dakle, vrlo rijetko će biti zadovoljna zatečenim stanjem kojemu se nema namjeru prilagoditi, već mijenjati ga prema smjelim zamislima koje izlaze iz kolotečine svakodnevnice. To nezadovoljstvo stvaralačkih osoba postojećim stanjem posebno se događa u neinventivnim društvima u kojima ne mora nužno nedostajati inovativnih pojedinaca, već je stvaralaštvo sputano različitim društvenim blokadama i ograničenjima:

»Te blokade mogu biti ideološke u modelu političkog i gospodarskog sustava koji koči invenciju, normativne u okruženju zakona koji priječe inventivnost, infrastrukturne kad ne postoje službe za razvoj, patentni zavodi, komunikacijske linije, javne banke podataka, te psihološke ili neke druge prirode. Jedna od bitnih blokada jest nepostojanje poduzetničke klime, obrazovnog sustava

koji proizvodi kvalitetne menadžere te složenih znanja potrebnih za upravljanje gospodarskim i društvenim sustavima. Također, takva društva zanemaruju svoje talente, zapostavljaju inovacijski potencijal i neadekvatnim obrazovnim sustavom prigušuju rađanje ideja i kreativnost. U povijesnom smislu također se nalazimo između prošlosti, u kojoj se inventivni pojedinac smatrao čudakom, sadašnjosti, u kojoj inovatorima cvjetaju ruže tek na rijetkim meridijanima i paralelama, te budućnosti u kojoj će kreativnog pojedinca snaći zaslužena opća društvena pažnja.« (Srića, 1992, 2)

Ako bi svrha odgoja u neinventivnom društvu bila zadovoljstvo životom, onda bismo to mogli ostvariti samo ako bismo kod djece i mladih ljudi uspjeli postići da zanemare svoje stvaralačke potencijale te budu zadovoljni ispunjavanjem osnovnih potreba i dosegnutom razinom kulture. Tog problema svjestan je i Pastuović:

»Ljudski razvoj započinje tek onda kada su egzistencijalne potrebe uglavnom zadovoljene. No ako pritom mogućnosti za potpunije zadovoljenje viših potreba nisu osigurane, zadovoljstvo ljudi će također izostati. Štoviše, takva situacija može izazvati veće frustracije nego ona koju obilježava materijalna oskudica, što znači da u uvjetima višeg materijalnog standarda kvaliteta života može biti niža.« (Pastuović, 1993, 477)

Premda zadovoljstvo životom može biti pokazateljem njegove kvalitete, pitanje je može li ono biti i svrhom čovjekova života, a time i odgoja. Naime, zadovoljstvo je moguće postići tek zadovoljavanjem raznolikih ljudskih potreba i interesa, što između ostalog uključuje razvoj naših stvaralačkih potencijala. Zbog toga smatramo kako je *krajnji cilj odgoja bogat čovjek i bogata čovjekova potreba*.

»Bogat čovjek je istovremeno čovjek kome je potreban totalitet ispoljavanja života. Čovjek, u kome njegovo vlastito ostvarenje postoji kao unutrašnja nužnost, kao nužda.« (Marx, 1989, 284)

Međutim, možemo se složiti s Hegelom da je sretan

»... onaj koji je svoj bitak uskladio sa svojim posebnim karakterom, htijenjem i voljom uživajući tako u svojem bitku samog sebe. Povijest (= stvaralački proces postajanja čovjeka čovjekom, op. B. B.) nije tlo sreće. Periodi sreće su prazni listovi u njoj, jer su to periodi sklada, pomanjkanja opreke.« (Hegel, 1966, 32)

U životu, a time i odgoju, nije ključno pitanje jesmo li zadovoljni životom, već prije osjećamo li da naš život ima smisla. Tamo gdje čovjek odustaje od svoje slobode i stvaralaštva čak i pod uvjetom privre-

menog zadovoljstva takvim životom, prestaje smisao i »*istinska ljudska radost stvaralačke egzistencije*« (Kangrga, 1984, 492).

Pastuovićevo razdvajanje edukacije kao višeg rodnog pojma za pojmove obrazovanja i odgoja na voljno-afektivno (odgoj) te kognitivno i psihomotoričko (obrazovanje) područje je vrlo slično Vukasovićevom određenju odgoja u širem značenju. Kako je kod Pastuovića ključni pojam učenje, on odgoj odnosno organizirano afektivno učenje povezuje s učenjem uvjetovanjem što nedvojbeno takvo određenje odgoja povezuje s izvanjskom kontrolom u kojoj se čovjekova sloboda ne uzima kao relevantan čimbenik. Naime, u biheviorističkoj teoriji učenja, bez obzira radi li se tu o učenju klasičnim ili operantnim uvjetovanjem, ne polazi se od zadovoljenja čovjekovih (ili nekih drugih vrsta, npr. golubova, pasa) potreba, već se njegove potrebe koriste kako bi se postiglo željeno ponašanje. Čovjeka se, dakle, ne shvaća kao slobodno biće, već je on određen uvjetima u okolini koji kontroliraju njegovo ponašanje. To je ujedno u skladu sa znanošću za kakvu se svojevremeno zalagao američki psiholog Skinner. On je smatrao kako uloga znanosti nije samo u opisivanju pojava, već u njihovom predviđanju, a onda i u njihovoj kontroli, a time i kontroli čovjeka, što se bitno ne razlikuje od znanosti za kakvu se zalaže Pastuović:⁸

»Ukoliko je moguće relevantne uvjete mijenjati, odnosno kontrolirati, moguće je kontrolirati budućnost. Ako koristimo znanstvene metode u istraživanju čovjeka, moramo pretpostaviti da je ponašanje određeno zakonitostima. Moramo očekivati otkrića iz kojih proizlazi da je ono što čovjek čini rezultat specifičnih uvjeta i da jednom kada su ti uvjeti otkriveni mi možemo anticipirati i do određene mjere odrediti njegove akcije.« (Skinner, 1953, 6)

Prethodna dva pristupa odgoju teško mogu na razložan, odnosno dosljedan, konzistentan i koherentan način odgovoriti na pitanje »Što odgoj jest?« Naime, u oba pristupa se u određenju pojma odgoja ide ispod čovjekovih povijesno dosegnutih mogućnosti. Za izlazak iz prethodno navedenih problema i proturječnosti može nam pomoći treći pristup koji je zastupao Milan Polić.

⁸ »Glavne su zadaće neke znanosti što bolje opisati i objasniti predmet svog istraživanja. Pritom je težište na objašnjenju pojava jer objašnjenja, što su znanstveno verificirana, pridonose točnosti predviđanja važnih pojava te uspješnijem djelovanju na njih. Na taj način pomoću znanstvenih spoznaja čovjek povećava stupanj svojega utjecaja na prirodu i društvo u smjeru što ga odabere u skladu s ciljevima koje želi postići.« (Pastuović, 2000, 152)

Polić u svome određenju odgoja polazi od biti čovjeka koja se postiže upravo odgojem. On ističe tri pristupa koja smatra nedostatnima u objašnjenju čovjekove biti:

»Prvo, da se bit čovjeka misli kao nešto vječno, gotovo i čovjeku dano samim rođenjem. Time se čovjeka određuje kao ‘prirodno’ biće kojemu je njegova ljudska bit prirodna.« (Polić, 1993, 19)

Polazeći od pretpostavke čovjeka kao bića koje ima unaprijed zadanu prirodu odgoj gotovo da nije potreban i može se svesti samo na potporu razvojnim procesima koji se događaju sami po sebi prema unaprijed zadanom evolucijskom programu. Čovjek, kao i druge životinje, ne može ići bitno ispod, ali ni iznad svojih prirodnih mogućnosti. Tako da se niti odgojem ne može učiniti puno više od onoga za što smo evolucijski već spremni.

Drugi pristup također pretpostavlja da je bit čovjeka nešto gotovo i vječno, ali ovaj puta to se nalazi izvan djeteta, odnosno u kulturi u kojoj je ono rođeno. Kako bi dijete moglo doseći svoju bit, ona mu putem odgoja mora biti u cijelosti proslijeđena. Odgoj je u ovome pristupu shvaćen kao vrlo važna djelatnost bez koje dijete ne bi moglo postati čovjekom. Međutim, niti ovdje odgojem ne možemo postići više od onoga što se postavlja kao izvanjska svrha, a to je dosegnuta razina kulture koja se odgojem perpetuira.

Moguća je i kombinacija prethodna dva pristupa čovjeku i odgoju koji:

»... bit čovjeka određuje kao nešto *dijelom prirodno a dijelom društveno dano*. S tog stanovišta odgoj je onda nastojanje da se ono prirodno dano razvije u skladu s onim društveno danim koje ‘odgojem’ treba formirati. Pritom se ta dva dijela čovjekove biti uzimaju u nekom pred-postavljenom (pre-etabliranom) skladu, da bi uopće mogli činiti cjelinu, pa kad se taj sklad ne može ostvariti milom onda ga se u pravilu pokušava ostvariti silom.« (Polić, 1993, 20)

Polić smatra kako se razumijevanje biti čovjeka, a time i odgoja, ne može postići bez povijesne dimenzije koja polazi od toga da je on biće koje stvara svoj svijet, odnosno »čovjek = svijet = njegovo djelo« (Kangrga, 1984, 494). Čovjek se, dakle, ne postaje samo rođenjem već samo povijesno, samosvjesnim stvaralačkim djelovanjem koje nije usmjereno na prošlost, već na budućnost. Postepeni proces postajanja čovjeka od prirodnog povijesnim bićem opisuje Polić na sljedeći način:

»U početku je, dakle, kultura bila tek nadomjestak genetskih obrazaca ponašanja. Evolucija čovjeka, ne kao jedne među mnogim životinjskim vrstama, već upravo kao čovjeka, zbivala se zamjenjivanjem prirodnog kulturnim, sve dok kultura nije postala čovjekovim presudnim određenjem. U početku je nejakı čovjekov duh služio njegovom tijelu i borbi za opstanak, a onda je čovjekov duh sve više počeo kulturom nadograđivati njegovo nejakıo tijelo, sve dok kultura nije daleko nadrasla čovjekovo prirodno tijelo i dok čovjek nije postao prije svega taj duh i ta kultura, tj. kultivirani duh. U početku je čovjek bio hominid čijem su tijelu duh i kultura služili za preživjeti, ali s vremenom je čovjek postao kultivirani duh kojemu je evoluirano tijelo hominida još samo osnova vlastitog postojanja i razvitka. I taj kultivirani duh sve više oblikuje, kultivira to tijelo prema vlastitim potrebama, jer je upravo kultivirani duh postao samome sebi svrha.« (Polić, 2010, 198)

S obzirom da taj kultivirani duh više ne ovisi o svom evolucijski nastalom tijelu i repertoaru ponašanja, već on ima svoje središte u samom sebi, odnosno on sam sebe određuje, zbog toga Hegel (1966) zaključuje kako je *sloboda jedina istinitost duha*. Duh, odnosno čovjek kao povijesno biće, nije određen nekim svojim prirodnim (npr. uspravan hod na dvije noge) ili izvanjskim svojstvom (pojedinačna kulturna dostignuća), već on (samo)svjestan svojih djela (stvorene kulture) određuje sam sebe uvijek iznova stvaralački pomičući granice svog svijeta, a time i sebe sama. Budući da duh odnosno čovjek nije izvana određen, tako ni odgoj ne može imati svrhu izvan sebe, odnosno funkciju ili zadatak:

»U uzajamnom prožimanju, kao jedinstvo, ni čovjek, ni kultura, ni svijet nemaju neke izvanjske svrhe, već je svrha njihova zbivanja u njima samima. To znači da ne služe ničemu, da nemaju nikakvog zadatka, da nisu ni u kakvoj funkciji. Ni odgoj (obrazovanje) nije dakle u funkciji proizvodnje čovjeka, ili svijeta, već on jest proizvodnja čovjeka (svijeta) po njemu samome, a ne posredno.« (Polić, 1993, 23)

Polazeći od čovjeka kao samosvjesnog, slobodnog bića koje stvara svoj svijet, odgoj je za Polića »ukupnost postupaka čime se, u okviru određene kulture, slobodonosno razvijaju čovjekove moći« (Polić, 2010, 206). Čovjek se može slobodonosno razvijati samo ako je svoj (*o-sebi*), odnosno ako je osobnost, zbog toga je odgoj usmjeren na razvitak djetetove osobnosti. Kako se osobnost ne može razvijati konfekcijski, »onda je on [odgoj] moguć i zbiva se samo kao stvaralaštvo« (Polić, 2002, 6). Dakle, »razvoj čovjekovih moći u duhu određene kulture jest obrazovanje, a kao istodobni razvitak čovjekovih bitnih snaga ono je odgoj« (Polić, 1993, 22). To znači da se odgoj uvijek oslanja na već

stvoreno (kulturu) koja kao obrazovanje oblikuje čovjekove moći, ali ih ne ograničava, već im kao odgoj, odnosno stvaralaštvo omogućuje slobodan razvitak i izvan dosega određene kulture. Zbog toga obrazovanje i odgoj nisu odvojeni, već se međusobno skladno nadopunjuju:

»Obrazovanje i odgoj moguće je dakle odvojiti (ili čak suprotstaviti) samo pod pretpostavkom rascijepljenosti jedne kulture koja sebe historijski zna ne samo kao gotovost onoga što jest nego i onoga što bi trebalo biti. Tamo gdje znanje ima povijesnu dimenziju, gdje dakle istina nije u stvorenom nego u stvaranju, tamo je i obrazovanje u bitnome odgoj, kao što je i odgoj u bitnome obrazovanje, jer se oblikovanje ljudski raspoloživog zbiva u otvorenosti za drugo, tj. kultura se potvrđuje u pojedincu kao povijesni (dakle nagovjesno) temelj razvoja njegovih ljudskih mogućnosti koje, ukoliko su stvaralačke, utoliko su i kulturno produktivne. Kultura se dakle istinski obnavlja kao odgoj (obrazovanje).« (Polić, 1993, 22)

Budući da je odgoj razvoj čovjekovih stvaralačkih moći, važno je istaknuti kako se do stvaralaštva može doći samo po principu budućnosti odnosno izlaskom iz kolotečine poznatog. Taj stvaralački iskorak prema nepoznatom nije moguće učiniti na temelju pouzdana znanja ili unaprijed zadanih vrijednosti, već samo smjelim iskorakom prema budućnosti prema kojoj nas vode autonomno izabrane vrijednosti:

»Nema stoga te teorije koja bi unaprijed mogla pokazati i dokazati neku vrijednost te uputiti čovjeka da bezbrižno krene prema onome što navodno treba da bude. Ono što treba biti ne može se unaprijed nikako dokazati, već se tek stvaralačkim činom može prizvati. Stoga nikakva znanost o onome što treba biti nije ni moguća te onaj tko hoće znati što treba biti, a da u sebi ne nalazi stvaralačkog žara na kojem bi to novo iskovao – tko dakle nema sposobnosti, odvažnosti i vjere da se upusti u novo i nepoznato – taj se može samo nemoćno i uzaludno osvrutati za sigurnim putokazima znanosti koja bi ga iz sada već beživotne prošlosti uputila u život.« (Polić, 1996, 22)

Za Polića je odgoj kao stvaralaštvo utemeljen na vrijednostima, ali one nisu unaprijed i izvana određene, već ih sudionici odgojnog procesa kroz razgovor, dogovor i kritičko mišljenje određuju te aktivno ostvaruju vjerujući u ispravnosti onoga što čine.

Polićevo razložno, neproturječno domišljanje pojma odgoja predstavlja jasan putokaz za sve one koji se namjeravaju ozbiljno baviti djelatnošću odgoja. To je ujedno i granica do koje filozofija odgoja može doći. Iza toga se može događati samo odgoj kao praksa, odnosno stvaralaštvo. Nažalost, Polićevo bavljenje temom odgoja bilo je prije svega filozofsko. To dakako ne znači da se nije bavio odgojem praktički, što bi bilo

nemoguće jer je više od dva desetljeća bio sveučilišni nastavnik filozofije odgoja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Međutim, za razliku od filozofskih ideja, njegova odgojna odnosno nastavna iskustva su, osim nekoliko anegdota (npr. Polić, 2010) i sustavno sređenih nastavnih materijala objavljenih na Internetu (<http://radionicapolic.hr>), koji nakon njegove smrti više nisu javno dostupni, uglavnom ostala neobjavljena. To je šteta jer bi upravo taj osobni pristup odgoju kao stvaralaštvu mogao znatno obogatiti njegov nedvojbeno kvalitetan filozofski opus.

Zaključak

Promišljeno bavljenje odgojem nije moguće bez filozofskog domišljanja pojma odgoja za što je ključno pitanje o biti čovjeka. Možemo se složiti s Polićem da bi

»... neka djelatnost bila odgojnom nije je dovoljno takvom zvati. Ona je to tek ako je u skladu s promišljanjem i neproturječno domišljenim pojmom odgoja.« (Polić, 2010, 212)

Dakle, ako nismo u stanju dati neproturječan odgovor na pitanje tko je čovjek, teško ćemo moći odgovoriti i na pitanje što je odgoj. Osim toga, naša odgojna praksa vjerojatno će biti proturječna kao što su nam proturječna osnovna filozofska polazišta. Nažalost, o tim fundamentalnim pitanjima se u hrvatskoj pedagogiji nedovoljno vodi računa tako da studenti – budući učitelji, nastavnici i pedagozi – vrlo često odlaze u škole s nejasno i proturječno domišljenim temeljnim pojmovima među kojima ključno mjesto zauzima odgoj.

U domišljanju temeljnih pojmova pedagogizma može pomoći filozofija, a posebno filozofija odgoja, kao što odgoj može filozofiju učiniti praktičkom:

»Ukoliko je pak svaki odgoj (obrazovanje) nužno utemeljen u nekoj filozofiji ili bar 'pogledu na svijet', utoliko svojim utemeljenjem u filozofiji odgoj filozofiju čini praktičkom, a to znači zbiljskom osnovom (izmjene) svijeta. Budući da se odgojem (kao stvaralačkim su-djelovanjem) čovjek najneposrednije stvara i potvrđuje kao čovjek (kulturno, povijesno, dakle biće svijeta), to filozofija, kao filozofija odgoja, sebe u odgoju najneposrednije zatiče na djelu, kojim čovjek prouzvodi i proizvodi sebe i svijet.« (Polić, 1993, 25–26).

Za ozbiljno bavljenje odgojnom djelatnošću, dakle, ključan je spoj filozofije i odgoja jer jedino tako čovjek proizvodi sebe i svoj svijet na konzistentan, domišljen i stvaralački način. Međutim, važno je istaknuti

kako »nije dovoljno da misao stremi ozbiljenju, sama zbiljnost mora stremiti prema misli« (Marx, 1989, 100).

Na temelju prethodne rasprave možemo zaključiti da je odgoj proizvodnja čovjeka i njegova svijeta i time on ne može imati bilo kakvu funkciju koja njegovu svrhu postavlja izvana. *Odgoj je filozofski domišljen samosvrhovit društveni proces u kojemu sudionici odgojne prakse nastoje ostvarivati svoju bit, a to je čovjek kao slobodno i samosvjesno biće koje stvara svoj svijet, a time i sebe sama.* Stvaralaštvo prethodnih generacija odnosno postojeća kultura predstavlja temeljno polazište, ali ne i svrhu stvaralaštva, a time i odgoja. Odgoj, dakle, ne može biti sveden na prenošenje tekovina kulture na nove generacije, već je to proces u kojemu se razvijaju stvaralački potencijali svih sudionika. Time je odgoj u isto vrijeme su-odgoj. Odgoj je usmjeren prema budućnosti – prema razvitku onih potencijala koji nas čine ljudima. To je moguće samo ako u još nerazvijenoj osobnosti prepoznajemo njene mogućnosti koje se kroz odgoj mogu razviti. Prepoznajući specifične potencijale druge osobe i brinući se oko njihovog razvitka odgoj je moguć samo kao ljubav:

»Istinska odgovornost za budućnost moguća je dakle samo iz ljubavi za svijet, tj. iz pretpostavke jedne volje koja hoće brinuti i skrbiti za svijet, a to znači iz jednog uma koji sebe uvijek iznova spoznaje u svijetu i svijet u sebi [...] U ljubavi za svijet, dakle, čovjek tek dopire do spoznaje cjeline svijeta, kao što se kroz tu spoznaju razvija i njegova ljubav prema svijetu. S ljubavlju pak i obrazovanošću raste i čovjekova odgovornost za budućnost, pa stoga najviše što jedan odgajatelj za nju može učiniti jest da obrazuje (odgaja, op. B. B.) u ljubavi.« (Polić, 1993, 78–79)

Literatura

- Bašić, Slavica (2000), »Odgoj«, u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 175–201.
- Boesch-Achermann, Hedwige i Boesch, Christophe (1993), »Tool use in wild chimpanzees: New light from dark forests«, *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), str. 18–21. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770551>
- Boesch, Christophe (1995), »Innovation in wild chimpanzees (*Pan troglodytes*)«, *International Journal of Primatology*, 16(1), str. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1007/bf02700150>
- Bognar, Branko i Zovko, Marica (2008), »Pupils as action researchers: Improving something important in our lives«, *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), str. 1–49.
- Bognar, Ladislav (2007), »Mladi i vrijednosti u procesu društvenih promjena«. Dostupno na: <http://ladislav-bognar.net/files/Vrijednosti.pdf>.
- Boyd, Robert i Silk, Joan B. (2009), *How humans evolved*, New York: W. W. Norton & Company.
- Brooks, Alison S. (2007), »What is a human? Archaeological perspectives on the origin of humanness«, u: Sánchez Sorondo, Marcel (ur.), *What is our real knowledge about the human being*, Vatican City: Pontifical Academy of Sciences, str. 21–35.
- Bruner, Jerome (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Cassirer, Ernst (1978), *Ogled o čovjeku: Uvod u filozofiju ljudske kulture*, Zagreb: Naprijed.
- Dunbar, Kevin (1999), »How scientists build models in vivo science as a window on the scientific mind«, u: Magnani, Lorenzo; Nersessian, Nancy J. i Thagard, Paul (ur.), *Model-Based Reasoning in Scientific Discovery*, New York: Springer US (Kluwer Academic / Plenum Publishers), str. 85–99. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-4813-3_6
- Fromm, Erich (1985), *Umijeće ljubavi*, Zagreb: Naprijed.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1966), *Filozofija povijesti*, Zagreb: Naprijed.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2000), *Fenomenologija duha*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Henckaerts, Jean-Marie (2005), »Studija o običajnom međunarodnom humanitarnom pravu: Doprinos razumijevanju i poštivanju vladavine prava u oružanom sukobu«, *Međunarodna revija Crvenog križa/krsta*, 87(857), str. 175–212.
- Johnson, Steven (2010), *Where good ideas come from: The natural history of innovation*, New York: Riverhead Books.
- Kangrga, Milan (1984), *Praksa – vrijeme – svijet*, Beograd: Nolit.

- Kangrga, Milan (1989), *Etika ili revolucija*, Zagreb: Naprijed.
- Marx, Karl i Engels, Friedrich (1989), *Rani radovi*, Zagreb: Naprijed.
- Pastuović, Nikola (1987), *Edukološka istraživanja*, Zagreb: Školske novine.
- Pastuović, Nikola (1993), »Kvaliteta života kao kriterij održivosti razvoja – psihologijski pristup«, *Socijalna ekologija*, Zagreb, 2(3), str. 471–479.
- Pastuović, Nikola (1999), *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen.
- Pastuović, Nikola (2000), »Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja«, u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 149–173.
- Polić, Milan (1993), *Odgoj i svije(st)*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (1996), »Predgovor«, u: Vuk-Pavlović, Pavao, *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 7–28.
- Polić, Milan (2001), *Čovjek – odgoj – svijet: Mala filozofijskoodgojna razložba*, Zagreb: Radionica Polić.
- Polić, Milan (2006a), »Odgoj i pluralizam«, *Filozofska istraživanja*, 26(1), str. 27–36.
- Polić, Milan (2006b), *Činjenice i vrijednosti*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (2007), »Predgovor«, u: Vuk-Pavlović, Pavao, *Vrednota u svijetu*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, str. 7–28.
- Polić, Milan (2010), »Razložnost odgoja«, u: Drandić, Boris (ur.), *Nastavnički suputnik*, Zagreb: Znamen, str. 189–212.
- Powell, Adam; Shennan, Stephen i Thomas, Mark G. (2009), »Late Pleistocene demography and the appearance of modern human behavior«, *Science*, 324(5932), str. 1298–1301. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1170165>
- Prüfer, Kay; Racimo, Fernando; Patterson, Nick; Jay, Flora; Sankararaman, Sriram i sur. (2014), »The complete genome sequence of a Neanderthal from the Altai Mountains«, *Nature*, br. 505, siječanj, str. 43–49. <http://dx.doi.org/10.1038/nature12886>
- de Rougemont, Denis (1985), *Mitovi o ljubavi*, Beograd: NIRO »Književne novine«.
- Sadžakov, Slobodan (2014), »Egoizam i altruizam«, *Filozofska istraživanja*, 26(3), str. 407–426.
- Shea, John J. i Sisk, Matthew L. (2010), »Complex projectile technology and *Homo sapiens* dispersal into Western Eurasia«, *PaleoAnthropology*, god. 2010, str. 100–122. <http://dx.doi.org/10.4207/PA.2010.ART36>
- Skinner, Burrhus Frederic (1953), *Science and human behavior*, New York: The Free Press.
- Srića, Velimir (1992), *Upravljanje kreativnošću*, Zagreb: Školska knjiga.

- Tennie, Claudio; Call, Josep i Tomasello, Michael (2009), »Ratcheting up the ratchet: On the evolution of cumulative culture«, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), str. 2405–2415. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2009.0052>
- Tomasello, Michael; Kruger, Ann Cale i Ratner, Hilary Horn (1993), »Cultural learning«, *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), str. 495–552. <http://dx.doi.org/10.1017/s0140525x0003123x>
- Tomasello, Michael; Carpenter, Malinda; Call, Josep; Behne, Tanya i Moll, Henrike (2005), »Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition«, *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), str. 675–691. <http://dx.doi.org/10.1017/s0140525x05000129>
- Tomasello, Michael i Carpenter, Malinda (2007), »Shared intentionality«, *Developmental Science*, 10(1), str. 121–125. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Villa, Paola i Roebroeks, Wil (2014), »Neanderthal demise: An archaeological analysis of the modern human superiority complex«, *PLOS ONE*, 9(4), str. 1–10. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0096424>
- Vukasović, Ante (1989), *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.
- Vukasović, Ante (1991), *Obitelj i moralni razvitak mladeži*, Zagreb: Hrvatski pokret za život i obitelj.
- Vukasović, Ante (2000), »Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja«, u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 129–148.
- Vukasović, Ante (2007), »Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja«, u: Previšić, Vlatko; Šoljan, Nikša Nikola i Hrvatić, Neven (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 499–510.
- Vuk-Pavlović, Pavao (1996), *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Warneken, Felix; Chen, Frances i Tomasello, Michael (2006), »Cooperative activities in young children and chimpanzees«, *Child Development*, 77(3), str. 640–663. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x>
- Warneken, Felix; Hare, Brian; Melis, Alicia P.; Hanus, Daniel i Tomasello, Michael (2007), »Spontaneous altruism by chimpanzees and young children«, *PLoS Biol* 5(7), str. 1414–1420 (e184). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.0050184>
- Warneken, Felix i Tomasello, Michael (2008), »Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds«, *Developmental Psychology*, 44(6), str. 1785–1788. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013860.supp>

- Warneken, Felix (2013), »The development of altruistic behavior: Helping in children and chimpanzees«, *Social Research: An International Quarterly*, 80(2), str. 431–442.
- Zaninović, Mate (1985), *Pedagoška hrestomatija: Priručnik za učenike odgojno-obrazovnih usmjerenja i studente nastavnčkih fakulteta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Zilhão, João (2012), »Personal ornaments and symbolism among the Neanderthals«, u: Elias, Scott (ur.), *Origins of human innovation and creativity*, Amsterdam: Elsevier, str. 35–49. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-444-53821-5.00004-x>

HUMAN BEING AND EDUCATION

Branko Bognar

In the science of education – pedagogy – there are different definitions of the fundamental concept of education. Most authors agree that education is specifically human activity of becoming a human being. Authors, either explicitly or implicitly, base each definition of education on particular theory of human being without reaching an agreement on the matter. In this study, we tried to explain what makes humans different from other animal species, especially from representatives of hominids very similar to us. The key difference from other species lies in our ability to create a cumulative culture through evolutionary developed abilities of cooperation and mutual intentionality, but it is also based on cultural transmission and creativity as its key feature. While creating their world and themselves, humans exceed not only their biological but also social potentials by taking the world and themselves as their own creation. Taking into account a discussion about the essence of human being we tried to critically consider three different approaches in defining the concept of education. We have determined that normative, but also descriptive pedagogical science fails to give reasonable explanation of that fundamental term by staying under the level of historically achieved human abilities. Opposed to this, Milan Polić succeeded to give a consistent and coherent philosophical definition of education that outreaches human essence, and that is a human as a free and self-aware being that creates their own world, and by doing so, they create themselves.

Key words: *philosophy of education, culture, education, creativity*