

Pregledni članak/

Review paper

Prihvaćeno: 25.5.2016.

Dr.sc. Marko Pranjić

Hrvatski studiji, Sveučilište u Zagrebu

mpranjic@hrstud.hr

POTREBA I MOGUĆNOST ODGOJA OČIMA PEDAGOŠKE ANTROPOLOGIJE

Sažetak: *Krenuvši u svom razmišljanju od čovjekove potrebe i mogućnosti odgoja kao središta pedagoške teorije i odgojne prakse, autor elaborira doprinos drugih znanosti koje se isto tako ali svojom znanstvenom metodologijom bave istraživanjem ljudskoga bića. Riječ je prvenstveno o prirodoslovnim i humanističkim znanostima. Na taj način ne želi se pustiti iz vida sve ono što su i te znanosti namrle kao novinu, a od vitalnog su značenja za cjelovito poimanje čovjeka. Autor se pritom koristi načelom interdisciplinarnosti koje je jako prisutno kod suvremenih pedagoških znalaca, dosljedno ugrađujući u svoju pedagošku misao ta iznašašća, odmah ukazuje i na njihovu pedagošku perspektivu u smislu da ono što nije genetski naslijeđeno, a specifično je za čovjeka, podliježe mogućnosti i potrebi učenja čime se uvelike bave odgojne znanosti kao svojim specifičnim „predmetom“ istraživanja. Rezultati tih znanosti u ovom istraživanju služe kao svojevrsna propedeutika pedagoškoj teoriji i na nju naslonjenoj odgojnoj praksi. Tako učenje specifičnih ljudskih ponašanja kao što su: uspravno hodanje, govor, mišljenje, upravljanje ponašanjem, ovladavanja okolinom te vještina korištenje vlastitih organa, odnosno učenje ljudskih načina življenja otvorena prema svijetu, jesu nešto s čim čovjek ne dolazi na svijet nego stječe kroz proces odgoja i obrazovanja. Kolikogod su ove ideje „predmet“ svih odgojnih znanosti, ovdje je ipak naglasak stavljen na zasebnu pedagošku disciplinu kojoj je to još svojstvenije, bliže i specifičnije, naime, pedagošku antropologiju koju se sagledava kroz prizmu ljudskih dubinskih pitanja što nastaju u pojedinim, reklo bi se, privilegiranim ljudskim situacijama, kao što su: čuđenje i divljenje, frustracija i razočaranje te iskustvo negativnoga i ispraznosti, odnosno razmatranjem korijena antropoloških pitanja gdje se posebno spominje iskustvo slobode koje uključuje osobnu odgovornost, personalni odnos prema drugim ljudima te potrebu za pronalaskom općeg smisla ljudskog postojanja.*

Ključne riječi: *humanističke znanosti, mogućnost odgoja, pedagoška antropologija, potreba odgoja, prirodoslovne znanost*

1. Uvod

Općenito je uvriježeno mišljenje da je odgoj nešto dobro i čemu bi svaki čovjek trebao imati pristup kako bi se njegova osobnost profilirala u punini. No, kako do toga? Na stranu društvene mogućnosti, ovdje se, a sa stajališta ljudske osobne strukture, postavlja pitanje jesu li tu posrijedi samo puke želje bez osnova u ljudskoj naravi? Drugim riječima, je li čovjek biće kome je potreban odgoj i koga se može odgajati? Što o tome govore znanosti? Izučavanje čovjeka kao odgojno-odgojiva bića sa stajališta pedagoške antropologije zasniva se na dvjema odrednicama: *odgajaniku* kojega se motri kroz prizmu njegove *potrebe za odgojem*, odnosno njegova pozitivnog odnosa prema tome (Roth, 1971) i *odgojivosti* kao ljudske mogućnosti (Lapsley, 2005). Stoga "biti u nastajanju" – potreba za odgojem i "biti u sebi" – odgojivost, jesu odgojna područja koja treba razlikovati i ne padati olako u iskušenje njihova bespotrebna poistovjećivanja (Zdarzil, 1978). U krajnjem slučaju moguće ih je korelacijski tretirati nastojeći sačuvati njihove zasebnosti. *Odgojivost* je osnovno ljudsko obilježje i zato što je čovjek s jedne strane *racionalno* i *društveno* biće, a s druge *povijesno*. Ovo potonje jer se hrani i održava na životu ne samo *urođenim*, nego i iz tradicije *naslijeđenim* vrijednostima (Pfusterschmid-Hardtenstein, 1998; Lippa, 2005). Po tome se čovjek razlikuje od drugih živih bića pa kod njega nije samo riječ o *prirodnim*, nego također i o *kulturnim* komponentama koje se međusobno isprepleću i prožimaju i na taj način manifestiraju biće koje je u stanju *usvajati* kroz *poučavanje* i *učenje*, a ne samo živjeti od *urođenog* i genetski naslijeđenog.

Iako je naša misao prvenstveno usredotočena na potrebu i mogućnost odgoja, ona se nužno reflektirala na sam subjekt odgoja, naime odgajanika, biće koje se ne samo treba, nego i mora odgajati (Dienelt, 1970); na kulturne sadržaje, spoznaje i vrijednosti (Bruner, 1996) bez kojih odgajanik ne bi bio cjelovit čovjek, sudionik kulturnog naslijeđa čovječanstva (Lequin, 1976; Gallimore, 1974). Kad se kaže odgajanik onda se automatski asocira slobodno biće koje je u stanju bez prinude i prisile opredjeljivati se za različite vrijednosti što mu stoje na raspolaganju (Rickover, 1959; Bantock, 1965), odnosno na široku paletu odgojnih zahvata: društvenu, građansku, političku, moralnu, vjersku itd., pa se stoga čovjek u procesu odgoja ni u kojem slučaju ne smije svoditi na puki instrument bilo koje i bilo kakve ideologije (Pinto, 2004), nego treba ravnopravno participirati u procesu vlastitog odrastanja koje nije i ne može biti plod vanjske prinude i prisile, niti postupak kojeg se nesvjesno i mehanički usvaja (Blumenthal, 1976). Čovjeku se u odgojnom procesu mora osigurati neovisni, autonomni i odgovorni *izbor* u svrhu zadovoljavanja osnovnih kriterija njegove etičke prosudbe i vladanja bez obzira na situaciju i okolnost u kojoj se nalazio i djelovao (Rösel, 1972, Woody, 1977). U tom kontekstu na narednim stranicama razmatrat ćemo *subjekt odgoja*

krenuvši od poimanja čovjeka kao osobe, njegove osobne ontogeneze koju ćemo motriti sa stajališta razvojnih teorija, njegovih svojstava učenja i problema vezanih uz to.

2. Slučaj “Amala i Kamala”

Indijski antropolog Singh pronašao je dvije napola divlje djevojčice u džungli. Zvale su se Amala i Kamala. Oslobodio ih je iz vučje jazbine i dao ih u sirotište kako bi ih se tamo odgajalo i socijaliziralo. O prethodnom životu tih djevojčica nije se znalo ništa precizno. Vjerojatno su u najranijem djetinjstvu bile odbačene ili jednostavno izgubljene. Mlađa djevojčica, Amala, umrla je godinu dana nakon dolaska u sirotište dok se drugoj, Kamali, to dogodilo nakon devet godina provedenih u sirotištu. U trenutku njihova odvođenja iz džungle obje djevojčice su pokazivale vučje ponašanje. Hodale su četveronoške. Što više! Trčale su tako brzo da ih je bilo skoro nemoguće dostići, no, zato nisu mogle uspravno stajati niti hodati na dvije noge. Najradije su jele sirovo meso, dok su vodu pile uvlačeći je jezikom u sebe. Zazirale su od ljudi i bojale su ih se, a rado su se igrale s psima koji su se nalazili u blizini sirotišta. Obje su imale veliko zadebljanje kože na koljenima, laktima, šakama, dok je na drugim dijelovima tijela koža bila relativno meka. Branile su se ugrizima i grebanjem. Njihov “govor” se sastojao od režanja i zavijanja. Usprkos velikom insistiranju, kod Kamale su se vrlo teško razvijali specifični ljudski oblici ponašanja. Tek nakon pet godina uspjela se uspraviti i hodati na dvije noge, ali dosta nesigurno i vrlo sporo. Tako uopće nije mogla trčati. Njen riječni fundus sastojao se od nekoliko samoglasnika kojima je označavala osobe i stvari, odnosno izražavala svoje želje. Do pred smrt uspjelo joj je naučiti pedesetak riječi. Kad je umrla njen duševni razvoj bio je na razini vrlo hendikepirana djeteta (Douglas, 1993; Grenat, 2007).

3. Prirodne znanosti o čovjeku

Ovaj događaj kod pedagoga pobuđuje neka pitanja, recimo: može li se čovjeka odgajati, odnosno kako je moguće dokazati ljudsku mogućnost odgajanja? Zašto uopće čovjek mora biti odgajan i kako je moguće pravdati ljudsku potrebu za odgojem? Što bi se dogodilo s čovjekom ako bi izostao odgoj, a što ako ga ne bi bilo dostatno ili ako bi bio krivi? Budući da o ovim pitanjima razmišljaju i neke druge znanosti, a odgojnu znanost drže interdisciplinarnom (Berndt, 2013), što će reći da uzima u obzir i rezultate drugih znanosti kako bi što cjelovitije shvatila i razumjela vlastiti „predmet istraživanja“, rado ćemo te druge znanosti pozvati u pomoć. Recimo, prirodne znanosti koje su došle do spoznaje egzaktnog broja

razlika između čovjeka i životinje, koncentriranih u 6 tvrdnji: naspram životinje, čovjeka karakterizira:

- 1) uspravno hodanje,
- 2) komuniciranje pomoću riječi,
- 3) mogućnost mišljenja,
- 4) sposobnost planskog djelovanja,
- 5) vladanje okolinom,
- 6) izvanredna mogućnost učenja (Tremel, 2004).

Riječ je o nečemu sa čim čovjek ne dolazi na svijet, nego to postiže sustavnim učenjem, a čime si u vlastitom životnom okruženju osigurava posebnu poziciju koju je moguće sa stajališta prirodnih znanosti objasniti na dva načina. Tako *ruke* i *noge* jamče čovjeku višestruko snalaženje u prostoru i korištenje vlastitih organa dok *mozak* omogućava čovjeku oblikovanje operacija višega stupnja kao što su misao, predodžba, govor, planiranje itd. Oba ova načina funkcioniranja čovjeka, gledajući kroz prizmu promišljanja odgoja, indiciraju posljedice s jedne strane za *mogućnost*, a s druge za *potrebu* učenja i odgajanja. Zasebna struktura ljudskoga mozga jamči čovjeku izvanrednu mogućnost učenja. Moždane funkcije su upućene na poticaje u učenju što ih čovjek prima od okoline. Oblici ponašanja poput uspravnoga hodanja, govorenja, mišljenja, planskog djelovanja i vladanja okolinom nisu tek izravni plod „prirode”, nego čovjek do toga dolazi odgojem i obrazovanjem. Oblikom i načinom življenja životinja ravnaju prirodni mehanizmi upravljanja koje nazivamo *instinktima*, a služe za održavanje vrste (Korbes, 1989). Tako se pod instinktom, primjerice, podrazumijeva uzimanje hrane, njega, građenje gnijezda itd. Kad je riječ o životinjama, ne može se apsolutno tvrditi da sve žive isključivo prema instinktima. Kod nekih višega ranga, primjerice, neka vrsta majmuna, postoji i nešto što bi se moglo smatrati naučenim (Denton, 2005). Instinkti su naslijeđeni oblici ponašanja koje pokreću podražaji te se odvijaju automatski i manje-više na isti način. U svakodnevnom govoru pojam “instinkt” vezano pak za čovjeka, ima višestruko značenje. Tako se, recimo, kaže da **čovjek radi “instinktivno”**, a pod tim se podrazumijeva neku vrst podsvjesnog djelovanja (Weingarten – Willms, 1978). Kod čovjeka se nalaze tek ostaci instinkta u koje se ne smije posve pouzdati.

Zoolog Nikolaas Tinbergen (1907-1988) definira čovjeka kao “biće s reduciranim instinktima” (Tinbergen, 1966). Siromaštvo ljudskih instinkta nije samo nedostatak, nego u ljudskom slučaju može biti i prednost. Upravo to čovjeku omogućava da se oslobodi od sile prirode jer umjesto instinkta ima *slobodu* biranja djelovanja, odnosno odlučivanja između mnoštva učinkovitih rješenja. To je razlog što se čovjeka definira i kao *biće otvoreno svijetu* (Scheler, 1995). Dok je životinja sputana svojom okolinom, s čovjekom nije tako. Čovjek “nije

usredotočen samo na prilagodbu, nego i na mijenjanje, naoblikovanje svijeta". Posljedice koje iz toga proistječu obzirom na *mogućnost* i *potrebu* odgajanja su sljedeće:

- siromaštvo instinkta jamči enormnu sposobnost učenja i odgajanja;
- kad bi ljudsko ponašanje bilo fiksirano instinktima, onda ne bi postojala nikakva mogućnost odgoja;
- budući da čovjekov način življenja nije dostatno instinktivno reguliran, on je upućen na učenje i odgoj;
- čovjek mora tek naučiti nužne oblike ponašanja;
- u ljudskoj otvorenosti prema svijetu leži njegova sposobnost učenja i odgajanja;
- čovjek mora tek *naučiti* živjeti u svijetu i sudjelovati u oblikovanju svoje okoline (Roth, 1971, Hamann, 1998).

Arnold Gehlen (1904.-1976.) njemački antropolog je pak posebno istraživao čovjeka pod vidom njegova organskog funkcioniranja (Berger-Kellner, 1965) Prema njemu čovjek je bez specijaliziranoga oružja, bez organa za napadanje, obranu ili bijeg, s osjetilima bez neke posebne kvalitete. Primjerice, majmuni znatno nadmašuju čovjeka u veranju, orao u vidu, a pas po njuhu. Uz to su neki ljudski organi i nedostatno razvijeni, primjerice, ruka nije najprilagođenija za hvatanje, grebanje, kopanje (Gehlen, 1993). I u ovom slučaju nije svako zlo za zlo. Čovjekova instinktivna reduciranost omogućava mu da djeluje *svjesno* i *planski* (Portman, 1969) kako bi postigao željeni cilj. Na taj način on oblikuje prirodu da u njoj može živjeti i preživjeti. Ljudska je *kultura* zapravo tako ustrojila prirodu da bi čovjek mogao u njoj egzistirati i na nju aktivno utjecati.

Pedagoške posljedice koje iz toga proistječu za mogućnost i potrebu odgoja su sasvim razvidne. Organska nespecijaliziranost te posebna struktura velikoga mozga (Dawis, 1988, Nunez, 2010;) jamče čovjeku enormnu sposobnost učenja. Svrhovita upotreba organa mora se tek naučiti. Ni intelektualne sposobnosti ne razvijaju se same od sebe, nego im je potreban *poticaj* i pomoć izvana. Čovjek ih prima preko kulturnih ustanova koje su upravo zbog toga nastale i tome namijenjene.

Čovjek je sisavac i kao takav pripada toj vrsti (Cachel 2006, Armstrong – Hedeager, 2010). Vezano za prirodoslovlje, a onda i kao posljedica za pedagoško promišljanje i odgojno djelovanje, kad je riječ o toj vrsti, primjerice njenom dolasku na svijet, treba imati dvoje na umu: 1) postoje sisavci koji *ne ostaju dugo u gnijezdu*. Njihov razvoj u majčinoj utrobi traje znatno duže, ali stoga nakon poroda brzo koriste svoje organe (majmuni, konji); 2) postoje sisavci *vezani za gnijezdo* koji nakon kratkoročne trudnoće, potpuno bespomoćni, dolaze na

svijet, (primjerice, mačke, miševi, ljudi). Čovjek tek nakon nekoliko godina života raspoláže svojstvima po čemu se *razlikuje od životinje*: uspravni hod, mišljenje, plansko djelovanje, govor. Stoga će Adolf Portmann (1897-1982) okarakterizirati čovjeka kao “bespomoćnog bjegunca iz gnijezda” kod koga bi trudnoća trebala trajati 21 mjesec da bi mogao koliko-toliko funkcionirati u svom okruženju ako bi se oslanjao samo na ono što se događa u majčinoj utrobi. Upravo zbog toga Portman čovjeka smatra *fiziološkim nedonoščetom* (Portman 1951). Ni ovo, a kad je čovjek u pitanju, ne treba uzeti suviše dramatično. Naprotiv! Upravo to kreira posljedice za *moćnost i nužnost* učenja. U posebnosti ljudskog stanja nakon poroda leži čovjekova enormna sposobnost *učenja i odgajanja*. Ono što je priroda tek nedostatno podarila, naime, ljudski način življenja, čovjek mora naučiti u krilu majke društva. Stoga se prvoj godini života u odgoju pripisuje velika važnost. Emocionalna naklonjenost i dostatna količina poticaja moraju biti osnovom odgoja u toj dobi.

Ljudska odgojivost u ranoj dobi može u pojedinim slučajevima biti i limitirana hendikepom kako onim fizičkim tako i osjetilnim odnosno duševnim što može predstavljati poteškoće različitog pedagoškog intenziteta. Riječ je o *hospitalizmu* (Meves – Kraus, 2011), tj. tjelesno-duševnim smetnjama ili pojavama zakržljalosti dojenčadi i male djece, a nastaju zbog nedostatka okrilja, roditeljske skrbi, njege, naklonjenosti, tjelesnoga kontakta, govorenja i potrebne motivacije. Razvoj hospitalizirane djece pokazuje probleme koji se posebno očituju na području osjećaja i društvenog ponašanja. No, i u takvim slučajevima sudbina ljudske osobe nije posve bezizlazna. Mijenjanjem okoline u najranijem djetinjstvu može se tjelesne, motoričke i duševne smetnje relativno dobro korigirati, ako još uvijek nisu dostigle kritičnu fazu. Čovjekovom *inteligencijom* i *voljom* moguće je barem djelomično svladavati, odnosno ublažavati takve poteškoće. Zapravo u tim slučajevima odgojna funkcija manifestira svoje najbolje strane (Jungjohann, 1991; Begemann, 1970). Ako pak mala djeca godinama pate od hospitalizma, onda postoji velika vjerojatnost da se više nikada u životu neće riješiti svih tegoba koje su uz to vezane. Dosadašnja iskustva su pokazala da su šanse nadoknade vrlo male kada su u igri znatna oštećenja emocionalne i socijalne naravi pa tu ne može puno pomoći niti psihoterapija.

Pokušamo li sve dosadašnje sažeti, a što se tiče potrebe i mogućnosti odgoja kada je u igri *prirodoslovlje*, onda bi se to moglo načiniti na sljedeći način:

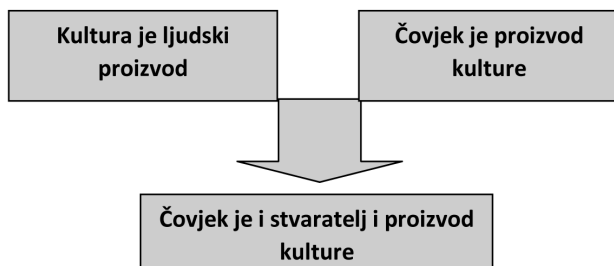
Prirodne datosti	Posljedice za odgoj
<i>P o s e b n a čovjekova biološka situacija</i>	Razvoj moždanih funkcija; učenje specifičnih ljudskih ponašanja poput uspravnog hodanja, govora, mišljenja, upravljanja ponašanjem, ovladavanja okolinom.
Čovjek instinktivno reducirano biće (Tinbergen)	Učenje ljudskih načina življenja te načina ponašanja kako bi se zajednički živjelo i preživjelo.
Čovjek svijetu otvoreno biće (Scheler)	Učenje življenja života koje je otvoreno prema svijetu.
Čovjek nespecializirano, biološko biće s nedostacima (Gehlen)	Učenje vještina za višestruko korištenje organa; razvoj intelektualnih sposobnosti; oblikovanje poticajne energije.
Čovjek fiziološko nedonošče (Portmann)	Razvoj specifičnih ljudskih načina ponašanja; emocionalna naklonjenost, sigurnost i poticaji prije svega u prvoj godini života.

4. Humanističko-društvene spoznaje o čovjeku

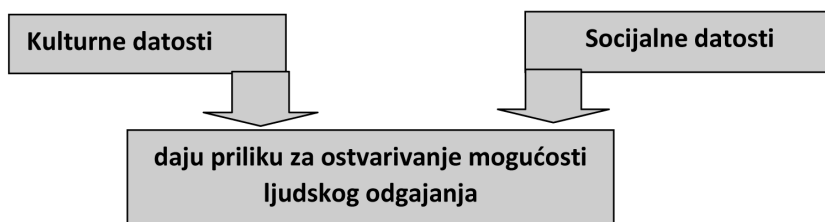
Predmetom ljudske mogućnosti i potrebe odgoja bave se i humanističke znanosti (Aloni 2002). Prema njima čovjek je biće opremljeno razumom, sjećanjem, govorom, mogućnostima refleksije, drugim riječima, on je duhovno biće. Prema ovim znanostima, čovjek može formulirati misli, imenovati predmete, predstaviti si činjenice, u stanju je dati smisao, postaviti si ciljeve, planski djelovati; može oblikovati svijet kao i postojeći svijet staviti pod pitanje; može razlikovati između sadašnjosti, prošlosti i budućnosti i misaono si može približiti budućnost te utjecati na nju. Ova se čovjekova duhovna komponenta manifestira kroz mišljenje, govor, prihvaćanje vrijednosti, stvaralačku kulturnu snagu. Sve su to pretpostavka za umjetnost, znanosti, ćudoređe, vjeru, civilizaciju, kulturu. Duhom se čovjek može distancirati i od sebe te se učiniti objektom promatranja. Čovjekova svijest o samome sebi ga neizmjerljivo izdiže iznad drugih živih bića na zemlji. Naime, opremljenost duhom i razumom oslobađa čovjeka od sile prirode (Chall, 1978, Friedman, 1986) te mu omogućava enormnu mogućnost *učenja* i *odgajanja*. Ljudski duševni život se ne razvija sam po sebi, nego se pokreće procesima *odgajanja*. To je vrlo težak odgojni zadatak, no, o njemu ovisi čovjekova sudbine i *kultura*. Organska nespecializiranost i instinktivno

siromaštvo prisiljavaju čovjeka da se bavi *kulturom*. Kultura je ono što je čovjek sam stvorio, okolina koju je sam uredio ili promijenio. Tome pripadaju, primjerice: govor, način stanovanja, umjetnost, znanost, vrijednosti, norme te mijenjanje i oblikovanje prirode. Kad je u pitanju odnos čovjeka i kulture, onda bi se to moglo grafički predstaviti na sljedeći načini:

Graf 1: Habmair, 1996:39.



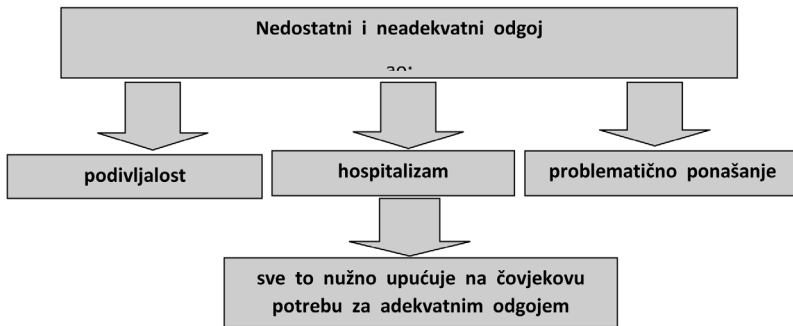
Graf 2: prema Habmair, 1996:41.



Neadekvatan društveni odgoj nužno rađa socijalne probleme u ponašanju. Nedostadni ili krivi odgoj zbog nebrige, grubosti, strogoće, prevelike zaštićenosti, nedosljednosti itd., obično sa sobom nosi problematična socijalna ponašanja (Powell, 1961). Socijalno problematično ponašanje može se manifestirati kao pretjerana strašljivost, depresivno raspoloženje, svadljivosti, okrutnost, naglašena prilagodljivost, totalna nezainteresiranost, nesposobnost oblikovanja društvenih odnosa, zloraba droge i alkohola te sklonost ka kriminalnom djelovanju. Do društvenih poremećaja ponašanja dolazi kada djeca rastu u razorenim obiteljskim odnosima i kad su izložena neprimjerenom utjecaju okoline (Kessler, 2014). U humanom smislu čovjek se ne rađa kao čovjek, on takvim postaje. Po prirodi on nije fiksiran na određeni oblik življenja. Od početka je upućen na potrebu za konstantnim poticajem pa je potrebna dugogodišnja pomoć u odgoju te stoga propusti u prvim godinama mogu imati nesagledive posljedice. Oblik ljudskog življenja konsolidira se u ranim godinama tako da se na

početku života odlučuje o kvaliteti i mogućnosti odgajanja.

Graf 3: prema Hobmair. 1996:45.



Pokušajmo sada ukratko sažeti što sve prirodoslovne i društveno-humanističke spoznaje kažu o čovjekovoj *potrebi* za odgojem, odnosno njegovoj *odgojivosti*. *Prirodno znanstvene spoznaje*, poput posebnog položaja čovjeka među živim bićima, njegove "instinktivne redukcije", "otvorenosti prema svijetu" kao i iskazi o "nespecijaliziranom biološkom biću s nedostacima" te "fiziološkom nedonoščetu" stavljaju jasno na znanje da mu je nužno potreban odgoj i da je čovjek uz to odgojiv. *Humanističko-društvene spoznaje* tvrde za čovjeka da je on duhovno-racionalno odnosno, kulturno-socijalno biće. Ove spoznaje pretpostavljaju i omogućavaju odgoj te se do njega može doći tek kroz njegovo sustavno planiranje i provođenje. Tamo gdje nedostaje odgoj ili gdje on nije uspio, prijete ugroza rastu ljudskog bića. Pojave poput podivljaloš, hospitalizma i socijalnih problema u ponašanju može se iščitati kakvo značenje za čovjeka ima odgoj. Skrb i briga te dugogodišnji poticaj i pripomoć kod odgoja su osnova svakog ljudskog razvoja.

5. Širenje vidika pedagoškoj antropologiji

To što prirodoslovne i humanističke znanosti kažu o čovjeku tek je jedna ali ne i jedina strana koju pedagogija kao interdisciplinarno osviještena koristi kako bi još više utemeljila svoj odgovor na ljudsku potrebu za odgojem i njegovu stvarnu mogućnost. Unutar odgojnih znanosti postoji i pedagoška antropologija kao zasebna disciplina usredotočena na promišljanje smisla ljudskog življenja i djelovanja. Ona gleda na čovjeka apostrofirajući dubinska pitanja ljudskoga bića koja još bolje i suvislije kontekstualiziraju dvije toliko važne pedagoške prerogative: mogućnost i potrebu odgoja. Čovjek je i biće koje si konstantno postavlja smisao življenja na čijem pozitivnom odgovoru se onda gradi i smisao samog odgajanja kao svrhovite nadogradnje koja dodatno očovječuje ljudsko biće pa je se ne smiju gubiti iz vida u ovom promišljanju. Čemu odgoj nečega,

bolje rečeno, nekoga tko ne bi imao ili ne bi bio u stanju otkriti svoj smisao? Kako i na koji način pedagoška antropologija govori o tome i čime se sve služi da ukaže na tu ljudsku potrebu koja ima svoju itekakvu pedagošku težinu?

I površno listajući literaturu vezanu za pojedina znanstvena područja stječe se dojam da je suvremeno čovječanstvo već doseglo razinu svog intelektualnoga razvoja pa bi moglo dati suvisli odgovor, dobro utemeljen i znanstveno pravdan, na sva pitanja koja iz toga proizlaze (Gevaert, 1995). Do sada, nikada znanosti u povijesti nisu bile na takvom stupnju razvoja, nikada njihova spoznaja nije bila tako opsežna i specijalizirana pa bi se uz pomoć tih znanja i iskustava moglo uhvatiti u koštac rješavanja zagonetke koja se zove čovjek. Pritom, a kad je govor o novim znanjima, dovoljno je misliti na biologiju (Hatemi, 2011), fiziologiju (Worthman, 2010), medicinu (Köpcke-Duttler, 2013), psihologiju, sociologiju, ekonomiju (Sander, 2004) i njima slične znanosti. Svaka od njih se trudi istražiti složenost ljudskog ponašanja, odnosno otkriti i strukturirati potrebne instrumente i korisna sredstva da bi se učinkovito reguliralo ljudski život. To sa sobom nosi i određeni rizik. Svaka od znanosti posjeduje toliko i takvo mnoštvo konkretnih i preciznih spoznaja o čovjeku za čije tek početno ovladavanja treba od četiri do šest godina sustavnog sveučilišnog studija kako bi se njima koliko toliko ovladalo pa se s pravom postavlja pitanje praktične razložnosti i opravdanosti znanstvenih i tehničkih spoznaja tog i takvog gigantskog znanja (Krohn, 1979; Caune 2013).

I usprkos tolikim spoznajama nije današnji čovjek sasvim uvjeren da znanstveni napredak može sam po sebi jamčiti bolji i kvalitetniji život, da ga nove društvene strukture mogu lišiti svake ljudske bijede i nevolje (Picker, 2002). Mnoštvo novih šansi i mogućnosti što ih nudi tehničko-industrijska civilizacija nisu sasvim jednoznačne i besprijekorne u tom smislu. Svijet kojim je ovladala znanost i tehnika ne znači najidealniji i najsigurniji svijet za čovjeka ne samo s biološkog stajališta, nego također s onog duhovnoga i kulturnog (Köbler, 1996). Nakon ratnih sukoba međunarodnih razmjera te poslije koncentracijskih i sličnih logora gdje su završili milijuni nedužnih ljudi, nije više moguće gledati na znanstveni i tehnoloških napredak onom naivnošću i onim entuzijazmom koji su bili karakteristični za prošlo stoljeće.

Do sada neviđeni uspon znanstvenih spoznaja svih vrsta i progresivno nesnalaženje u labirintu najrazličitijih specijalizacija idu dijelom i sa sve većom *nesigurnošću* čovjeka u sebe i dubinsko znanje o sebi (Gruen, 1975, Bodley, 2015). Na mjestu je i dvojba nekih mislioca to da smo možda u ovom trenutku svjedoci najveće krize ljudskog identiteta koju je čovjek ikada proživljavao u svojoj povijesti (De Grazia, 2005; Mutsch, 2013), krize koja je stavila pod pitanja ili se pak posve odrekla nekih do sada nedoticljivih i besprijekornih uporišta tako da ni sada ne gube na svojoj aktualnosti riječi što ih je prije više desetljeća izrekao Scheler: "U povijesti dužoj od deset tisuća godina, ovo je prvo razdoblje

u kojem je čovjek postao općenito i radikalno 'problematičan'. Čovjek više ne zna tko je i toga je postao svjestan" (Scheler 1995: 63). Tako i Heidegger dok promišlja Kantovu antropologiju dolazi do sličnog zaključka kad kaže: "Niti jedna epoha kao naša nije došla do tolikih i tako različitih spoznaja o čovjeku kao naša /.../ Usprkos tom, niti jedno razdoblje nije poznavalo čovjeka tako malo kao naše. Niti u jednom čovjek nije postao tako problematičan kao u našem" (Heidegger 1981: 62).

Kad je u pitanju ono bitno o čovjeku, naime gubitak njegova identiteta, nesigurnost i nesnalaženje (Foucault, 1957: 410), što se uostalom manifestiralo i kroz problematičnu proklamaciju o čovjekovoj smrti (Jolif, 1967: 19-20), u takvom slučaju se nužno prizivaju kritičko i metodički krajnje rigorozno razmišljanje o biti i smislu ljudskog postojanja. Da bi se to ublažilo ili eventualno uklonilo, bit će potrebno prikupiti sve ono što je vrijedno o čovjeku, duboko ga premisliti i obogatiti najnovijim. U središtu mora stajati ništa drugo do li istina o čovjeku. Otkrivanjem glavnih crta ljudskoga bića i njihove dinamičke funkcionalnosti, današnji čovjek će ponovno biti u stanju organizirati ekspanziju znanstveno-tehnološke kulture tako da će ona rezultirati osiguranjem autentičnog ostvarenje samoga čovjeka (Hourdin, 1954). Temeljito razmišljanje o čovjeku sa stajališta antropologije uopće te one pedagoške posebno uz osmišljavanje i razjašnjavanje ljudske egzistencije u ovom povijesnom trenutku moglo bi se manifestirati kao eminentno služenje čovjekovu dozrijevanju i odrastanju do njegove punine.

6. Porijeklo ljudskih dubinskih pitanja

Postavljanje pitanja o biti čovjeka i o smislu njegova života, nisu plod samo znanstvene radoznalosti (Pranjić 2001: 24-30). To nije bilo nikad tako pa nije ni danas. Njihovo nastajanje se još manje može pripisati pukoj dokolici ili tek nekom proizvoljnom inzistiranju na manje važnom u ljudskom životu. Ona nastaju u dubini ljudskoga bića, a da se čovjek ne mora posebno truditi oko toga; događaju se sama po sebi, pojavljuju se kod mislećega bića i nameću zbog svoje egzistencijalne važnosti. Drugim riječima, ona nisu tu zato jer si je netko umislio problem čovjeka i smisla njegova postojanja (Mann, 2003). Život sam po sebi nameće te probleme i prisiljava čovjeka da se s njima stalno konfrontira. Uz to oni nisu "privilegij" tek duboko mislećih osoba, nego svakog onoga koji je željan autentičnosti vlastitoga života (Breloer, 2000; Mesnard, 2009). Zato antropologija niti stvara, niti izmišlja ljudske probleme. Ona ih samo identificira, prepoznaje, prihvaća, kritički propitkuje i nastoji uz njoj specifičan postupak ponuditi kolikotoliko uvjerljiv odgovor koji će osvijetliti konkretnu i egzistencijalnu problematiku ljudskog bića (Hillman, 2000, Heindl, 2001).

Prema Josephu Gevaertu, filozofu, autoru s naglašenim interesom za

pedagošku antropologiju, dubinska čovjekova pitanja izranjaju u ljudskom životu na različite načine ali ih se može objediniti oko tri glavna čvorišta:

- 1) čuđenje i divljenje,
- 2) frustracija i razočaranje te
- 3) iskustvo negativnoga i ispraznosti (Gevaert, 1995: 9-13).

Pokušat ćemo reći po nešto o svakom pojedinom od njih i tako ući što duže u svijet koji nas se neposredno tiče.

Angažirano i iskreno razmišljanje koje dotiče najdublje ljudske sfere može nastati zbog čuđenja ili *divljenja* primjerice prirodi, svemiru, čovjeku, pojedinim ljudskim djelima; može se pojaviti zbog osupnosti pred različitim prirodnim pojavama kao što je velebrno valjanje mora i oceana, uzdizanje planinskih vrhunaca, strmoglavi pad njihovih klanaca; čuđenje i divljenje čovječjem umjetničkom geniju (Guzzoni, 2012) koji se manifestira kroz glazbu, skulpture, likovnu umjetnost, pjesništvo, literaturu, arhitekturu, ples; kroz divljenje prijateljstvu i ljubavi, dječjim bezazlenim očima, plemenitosti nekog čina, žrtvovanju vlastitog života zbog ideala itd.

I samo dubinsko religiozno iskustvo (Ben-Chorin 1986) može biti plod divljenja i čuđenja čemu je dokaz i tekst Psalma osmoga (Biblija, 1968: 475) koji doslovno kaže:

“Gledam ti nebesa, djelo prstiju tvojih,
mjesec i zvijezde što ih učvrsti –
pa što je čovjek da ga se spominješ,
sin čovječji te ga pohodiš?
Ti ga učini malo manjim od Boga,
slavom i sjajem njega okruni.
Vlast mu dade nad djelima ruku svojih,
njemu pod noge sve podloži.”

Riječ je o divljenju čovjeku, konkretno, tajni njegova života i dostojanstva, traženju misterioznog središta te veličine (Zink 2014). Čuđenje i divljenje jesu *kontemplativni* stav kojega suvremena civilizacija malo poznaje ili ga zbog svoje žurbe i hitnje jednostavno ignorira. No, on zbog toga nije manje važan ili još gore, zauvijek istrnut iz ljudskoga srca. Naprotiv, usmjeren je prema priznavanju veličine i tajne koja je skrivena u ljudskom srcu neovisno o samom ljudskom činu. Što više, prethodi mu (Krause, 2014). Sličan osjećaj ima čovjek i pred Michelangelovom slikom u Sikstinskoj kapeli koja uprizoruje čin Božjeg stvaranja čovjeka.

To je jedan od najdirljivijih i najboljih umjetničkih izričaja antropološke refleksije o čovjeku uhvaćene u sličnom prostoru smještenom između božjeg i Adamova prsta kao nevidljivog središta cijelog umjetničkog djela, ta misteriozna veličina što čovjeka čini čovjekom (Landsberg, 1960: 17-19).

Antropološka pitanja se ne pojavljuju samo onda, ili isključivo onda kada je riječ o dubokoj kontemplaciji. To bi bio privilegij odabranih. Naprotiv! Mnoštvo ljudi živi u pličini, umotano u brige i probleme svakidašnjeg života koje nije baš sklono ozbiljnoj refleksiji i dubokom promišljanju. Poseže za dubinama tek kad je na to prisiljeno, kad ga, primjerice, šokira stvarnost: u trenucima teških *frustracija, poraza, bezizlaznih situacija* (Vic, 2008). Smrt vlastitog djeteta, gubitak zaručnika, supruga, prirodne i svjetske kataklizme, uništenje cijelog posjeda u vihoru plamena itd., okrutno će istrgnut čovjeka iz njegove uspravane svakidašnjice i površnosti te ga prisilno konfrontirati sa smislom vlastitoga života. "Postao sam sâm sebi velikim pitanjem", reći će sv. Augustin (*conf.* IV,4), nakon što je iskusio na svojoj koži smrt dragog prijatelja.

Propast vlastitih planova ili želja, neshvaćanja i ne prihvaćanja u obitelji i na radnom mjestu, osamljenost, napuštenost, zaboravljenost, jednom riječju, raskorak između onoga što čovjek jest i onoga što bi želio biti da ostvari puninu svoje ljudskosti, situacije su kada se čovječjem biću neminovno nameću pitanja: tko sam? odakle dolazim? kamo idem? što mi je činiti? To su pitanja koja nadiru kod čovjeka neovisno o njegovoj vjerskoj opredijeljenosti ili ignoriranju iste (Beer, 2003, Dostal, 2005;). Njih nalazimo na stranicama Svetog pisma¹², ali i u spisima mnogih ateista koji nastoje potisnuti ili obezvrijediti, barem na tren, njihovo egzistencijalno značenje. No, samim time ta pitanja ne prestaju i dalje prodirati u čovječju svijest. "Sve dok postoje ljudi koji umiru ili su zaokupljeni strahom od smrti, ljudi koji su izgubili svoje drage ili se boje da će ih izgubiti, koji trpe na duši ili tijelu (i to će biti sve dokle bude ljudi), neće se zadovoljiti samo sa spoznajom osobnih problema i sa znanjem kako se treba ponašati" (Schaff, 1964: 61).

Mnogi ljudi na ovaj ili onaj način žele izbjeći slična pitanja stvarajući si životnu filozofiju gdje ne bi bilo prostora za takve probleme, za dubinska antropološka pitanja, tj. trče za pomalo čudnim vrijednostima što ih sije dobro smišljena promidžba kako bi se zaboravilo ono što se čovjeka bezuvjetno tiče (Tillich, 1997: V,40). Osim toga postoje i ljudi koji žive u strukturama kojima uopće nije stalo do takvih vrijednosti, niti se oni okreću dubinskim odrednicama ljudskoga bića. To je naročito slučaj u industrijaliziranim i krajnje racionaliziranim društvima. Pojedince se drži brojem, kotačićem organizacijskog sustava kojemu

12. U ovom smislu vrlo je karakteristična starozavjetna *Knjiga o Jobu* gdje se posebno tretira pitanje i problem patnje pravdnika što je uvelike razlog za nevjeru kod suvremenih ljudi koji ne mogu pomiriti Božju pravdu sa stradanjem čovjeka koji to u njihovim očima ne zaslužuje.

nije stalo do osobe i njenih životnih pitanja. Međutim takvi sustavi zbog toga (ili možda ipak zbog nečeg drugoga?!) ne samo da ne daju više nikakvu sigurnost, nego se jednostavno uruše ostavljajući za sobom prazninu i pustoš. Primjer takva života posvjedočio nam je A. Camus (1913-1960) u svojim zapisima o suvremenom čovjeku kojega nemilosrdno drobi kotač svakidašnjice gdje je svjesno ili nesvjesno upao: ustajanje, tramvaj, posao, jelo, tramvaj, posao, ponedjeljak, utorak, srijeda, ustajanje, tramvaj, posao... Može to izgledati katkad dobro i na duže vrijeme, ali najednom i nenadano sve se uruši. Apsurd i praznina života odjednom postaju neizbježni (Camus, 1965: 106). Nakon dugogodišnjeg iskustva sličnoga života i življenja okrutno će se nametnuti pitanje: Ima li to uopće smisla?

Nije na odmet ovdje prizvati u svijest, a na tragu prethodne monotonosti koju stvara *programirani život*, već dobro poznati Camusov tekst: "Postoji samo jedan uistinu ozbiljan filozofski problem: samoubojstvo. Suditi ima li ili nema život smisla znači odgovoriti na temeljno filozofsko pitanje. Ostalo, primjerice, je li svijet trodimenzionalan, ima li duh devet ili dvanaest kategorija, sporedna su pitanja. /.../ Nisam vidio čovjeka koji bi umro zbog obrane ontološkog pitanja. Galilej koji je i sam otkrio vrlo važnu istinu, lako je se odrekao kada je bio u pitanju njegov život. U neku ruku učinio je dobro. Ta istina ne zaslužuje rizik lomače. Tko se od onih dvoje, zemlja ili sunce, kreće oko drugog, sasvim je sporedno. Zapravo je to bezvezno pitanje. S druge strane vidim mnoge ljude koji umiru jer smatraju da život nije dostojan života. Opet čudno, vidim druge koje ubijaju zbog ideja – ili zbog zablude – koje daju razlog njihovu životu (ono što se naziva razlogom življenja, u isto vrijeme predstavlja odličan razlog za smrt). Cijenim, dakle, da je smisao života najhitnije pitanje" (Camus, 1965: 99).

Tri upravo spomenuta i letimično obrađena iskustva omogućavaju nam shvatiti zašto u pojedinim situacijama na površinu izbija životno pitanje, ili zašto se najednom nakon sličnih iskustava počinje razmišljati o vlastitom životu. Stoga treba pronaći razloge ili možda bolje korijene koji potiču takvo razmišljanje i čine ga životnom antropologijom s jakim pedagoškim posljedicama.

Korijeni antropoloških pitanjaPo svemu sudeći, a prema Gevaertu, antropološka problematika s jakom pedagoškom notom je nadasve svojstvo nekih posebnih ljudskih iskustava. Tako:

1. *iskustvo slobode* koje uključuje osobnu odgovornost,
2. *personalni odnos prema drugim ljudima* i
3. potreba da se pronađe opći *smisao ljudskog postojanja* (Gevaert, 1995:11).

Ni ova pitanja ne zaslužuju ništa manje našu pozornost od prethodnih pa ćemo i o njima kazati ponešto kako bismo još više utvrdili uvjerenje da se ne radi tek o nečem usputnom u ljudskom životu i bez čega bi čovjek mogao funkcionirati na isti način kao i s tim.

7. Sloboda i odgovornost

Pitamo se odakle čovjeku svojstvo upita, trajnog nemira koji ga potiče da se promišljeno odnosi prema vlastitom životu te da ne želi biti smo karika u lancu ili kotačić u sustavu? Osnovna ljudska pitanja izgleda da nastaju otud što čovjek ne egzistira poput drugih bića. On nije ptica niti je stijena, nego *osoba* koja je u stanju kazati ja, mi, ti; koja pritom misli, a može se i distancirati od stvari i sebi sličnih. Kod toga može, pa makar i nesavršeno, biti svjesna vlastitoga stanja kako ne bi slijepo pojmla svoj život, po nekom prirodno urođenom ritmu, instinktu ili nečem sličnom (Rychlak, 1997, Cornwell, 1998).

To su duboka pitanja pedagoške antropologije koja uz to što nastaju iz motrenja čovjeka i svijeta, ona su nadasve doživljaj kojega treba živjeti, iskustvo da se treba nešto raditi, a da se ne mora uvijek precizno znati što. Pritom se čovjek vidi daleko od vlastita cilja, ali uvijek u hodu prema njemu, prema konačnom ostvarenju svoga života. Tako je on uistinu "homo viator" (Marcel, 1962). U središtu avanture je njegova *sloboda*, koja tek postupno mora postajati takvom. Pedagoška antropologija se zapravo sidri u nemirnoj i uvijek nečega potrebnoj slobodi odgovornoj za sebe i za svoje postojanje te istovremeno čezne da shvati i otkrije put kojim treba hoditi prema tome cilju. Neizbježna i nužna sloboda ali nesigurna, ugrožena, izložena (Lewis, 2005)

Pravi antropološki problemi nikada nisu samo objektivni i neosobni, jedanput razjašnjeni i riješeni nisu više niti mogu biti predmetom osobnog istraživanja. Naprotiv! Premda su milijuni ljudi prije nas postavljali ista ili slična pitanja i na njih davali manje ili više zadovoljavajuće odgovore, ne znači da su kasniji naraštaji lišeni tih upita i njihovih rješenja pa će si, stoga, svatko bez obzira na povijest, prošlost, postavljati osobno pitanje: tko sam? tko je čovjek? Razmišljanja o tome što su ga prije nas činili drugi može biti za nas poticaj, smjerokaz, katkad možda i veliko rasvjetljenje, a nerijetko, ima li se u vidu šarolikost razmišljanja s toga područja, i zabluda koja će odvlačiti od istinita rješenja (Frierson, 2003)). Tako čovjek, gledano s osobnog stajališta, nikada neće moći biti lišen vlastitog angažiranja, nastojanja i traženja da bi si pojasnio pitanja koja ga se bezuvjetno tiču (Luipen, 1969: 23-25). Svjesno živjeti ljudski život neće se, stoga, moći bez stalne nazočnosti ovih i ovakvih aktivnosti. Ne biti svjestan toga značilo bi biti otuđen i neautentičan.

8. Suživot s drugima

Premda pitanja pedagoške antropologije zbog svijesti o vlastitoj slobodi i o potrazi za njom imaju naglašenu *individualnu komponentu* to ne znači da razlog njihova nastajanja neće biti i komunitarne naravi. Naprotiv, to je ponajčešće slučaj. Bez daljnega, antropološki problemi imaju svoju *društvenu* tj. *socijalnu* dimenziju. Rađaju se iz životnih prilika i okolnosti koje ljude međusobno spajaju ili rastavljaju kao što su rad, bolest, radost, ljubav, prijateljstvo, sukobi, rat, smrt, nada itd. Svijest postojanja i mogućnost ostvarenja autentične slobode, po svemu sudeći, u velikoj mjeri ovise o drugim ljudima. Frustracije koje zbog toga mogu nastati nerijetko su razlozi postavljanja radikalnih pitanja koja se tiču smisla ljudskog života i načina njegova življenja (Baechler, 2009).

Po svemu sudeći krajnje radikalni događaj u ljudskom životu, *smrt*, zauzima privilegirano mjesto u sklopu toga iskustva. Ona je već stare Grke poticala na antropološko promišljanje, a nije to prestala činiti ni u narednim stoljećima unutar kojih su se rađala velika pitanja i veliki odgovori o čovjeku (Green, 2008, Sodikoff, 2012). Svugdje tamo gdje se smrt drage osobe doživljava kao ozbiljan i jedinstven problem, rađaju se i pitanja o osobnoj slobodi, ljubavi, vjernosti, nadi, životnom smislu i to sa svom njihovom ljudskom težinom i zahtjevnošću. "Smrt nikada nije puki prirodni čin: ništa od onoga što se čovjeku događa, naime, nije prirodno zato što njegova prisutnost stavlja svijet pod pitanje" (De Beauvoir, 1964: 164). Slično će se izjasniti i Schaff kada tvrdi: "U svakom slučaju smrt je najjači poticaj da se razmišlja o životu; prijetnja vlastite smrti, a još češće smrt ljubljene osobe" (Schaff, 1964: 65).

9. Potreba za općim smislom

Novi razlog nastajanja pitanja i problema koji se tiču pedagoške antropologije usko je vezan uz iznalaženje definitivnog i konačnog smisla ljudskom životu. Doduše, nije ovdje riječ o nečemu što bi bilo sasvim drukčije i različito od dva prethodna, nego je govor o još izričitijoj formulaciji nakane koja se u njima krije. Potražnja za općim i konačnim smislom života izvire kako iz *osobnog* tako i iz *zajedničkog* života što je naročito razvidno iz sučeljavanja sa smrću (De Rosa, 2007). U susretu s ovom, egzistencijalna tjeskoba teži za *definitivnom* i konačnom *slobodom*, konačnim razlogom za *nadu*, neospornim i razložnim utemeljenjem *ljubavi* (Borneman, 2004). Tako antropološko pitanje nastaje u zagrllaju beskonačno dragog i svetog *ljudskog života*, s jedne strane i *smrti* koja ide za tim da razori ono najljepše što postoji na svijetu, s druge strane (Humphreys, 1983). Potreba konačnog i definitivnog smisla zasniva se i na činjenici da se svaki čovjek shvaća i doživljava kao *totalitet*, cjelovitost, koja je znatno više i vrednije

od zbroja mnoštva pojedinosti, njegovih čina, kreposti pa i propusta (Świeżyński, 2009). Upravo ta osobna cjelovitost što daje smisao različitim akcijama mora *drugdje* posjedovati svoj temelj i svoje korijene. Ne daje li nam upravo to naslutiti da postoji treća dimenzija stvarnosti koja omogućava živjeti slobodu i ljubav pred drugima, u svijetu koji je radikalno obilježen smrću i tako nadići sužene granice osobnog i povijesnog? To je izričito metafizičko i religiozno pitanje. Potražnja za posljednjim smislom ljudskog života usko je vezana za opću metafizičku intenciju, naime, potrebu da se objasni i shvati *temelj* bitka i pravo *mjesto* čovjeka u svijetu (Garces-Foley, 2006).

10. Zaključak

Ciljana istraživanja ove naravi zapravo su *nepoznata* u svjetskoj pedagoškoj literaturi, a pogotovo u našoj, što je uostalom razvidno iz navedenih izvora s četiri svjetska jezična područja: germanskog, anglosaksonskog, francuskog i talijanskog, pa se ovo razmatranje može smatrati iskorakom i naznakom u kojem bi smjeru mogla ići buduća slična istraživanja vezana za pedagošku antropologiju koja svojom važnom preokupacijom smatra potrebu i mogućnost odgoja. Služeći se *interdisciplinarnim* pristupom kao naveliko usvojenim metodološkim postupkom na području pedagoških istraživanja, autor ne traži ukorijenjenost i opravdanje ove teme samo i isključivo u odgojnim znanostima, nego i u onim *prirodoslovnim* i *humanističkim* koje evidentno pokazuju da čovjek nije samo „*biće u sebi*“, nego i „*biće u nastajanju*“ iz čega pak izvlači zaključak kako nužnost i mogućnost pedagoškog djelovanja nije tek puka fikcija odgojnih znanosti (Pranjić, 2012.), nego nužnost utemeljena na samom biću odgajnika koje je istovremeno „*ens in se*“ i „*ens in fieri*“. Drugim riječima, čovjek ne da se samo rađa, nego on i postaje (Rousseau, 2004). Prilog se otvara indiciranjem specifičnih vrijednosti prirodoslovnih i humanističkih znanosti s kojima čovjek ne dolazi na svijet, nego ih postupno usvaja odgajanjem što autoru daje razlog da apostrofira pedagoško djelovanje kao potrebu i mogućnost kojima se niti u jednom navedenom izvoru ne pristupa na ovdje izloženi način niti ih se tako argumentira. Dodatna novost ovog priloga je i elaboriranje dubinskih pitanja što nastaju u pojedinim ljudskim situacijama (čuđenje i divljenje, frustracija i razočaranje te iskustvo negativnoga i ispraznosti), odnosno razmatranje korijena antropoloških pitanja gdje se posebno spominje iskustvo slobode koje uključuje osobnu odgovornost, personalni odnos prema drugim ljudima te potrebu za pronalaskom općeg smisla ljudskog postojanja kao vrlo važnih odrednica pedagoške antropologije čime ovaj prilog postaje iskorakom ne toliko zbog spominjanja dotičnih sadržaja koliko njihovom novom međusobnom organizacijom iz koje se mogu iščitati vrlo važni sadržaji pedagoške antropologije ali i njihove svrhovite upućenosti, uvjetovanja, preplitanja, nadopunjavanja kao sasvim novog konstrukta pedagoške antropologije.

Literatura

1. Aloni, N. (2002), *Enhancing humanity: the philosophical foundations of humanistic education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
2. Amstrong, O. – Hedeager, L. (2010), *Humans and animals*, Abingdon: Routledge.
3. Anning, A. (2004), *Early childhood education: society and culture*, London: SAGE.
4. Baechler, J. (2009), *La nature humaine*, Paris: Hermann.
5. Bantock, G. (1965), *Freedom and authority in education*, London: Faber.
6. Beer, U. (2003), *Lebenslust und Lebenssinn: ein neues ABC*, Würzburg: Echter.
7. Begemann, E. (1970), *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler: zur erziehungswissenschaft-lichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik"*, Hannover: Schroedel.
8. Ben-Chorin, S. (1986), *Was ist der Mensch? Anthropologie des Judentums*, Tübingen: Mohr Verlag.
9. Berger, P. – Kellner, H., "Arnold Gehlen und the theory of institutions" u: *Social Research* 32(1965),1: 110-115.
10. Berndt, D. (2013), *In Orientierung begriffen: interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz*, Wiesbaden: Springer VS.
11. Blumenthal, E. (1976), *Wege zur inneren Freiheit, Praxis und Theorie der Selbsterziehung*, Luzern: Rex-Verlag.
12. Bodley, J. (2015), *Victims of progress*, Lanham: Rowman & Littlefield.
13. Borneman, John (2004), *Death of the father: an anthropology of the end in political authority*, New York: Berghahn Books.
14. Breloer, G. (2000), *Sinnfragen im Alter: Beiträge der Wissenschaft*, München: Waxmann.
15. Bruner, J. (1996), *The culture of education*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
16. Cachel, S. (2006), *Primate and human evolution*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
17. Camus A. (1965), *Le mythe de Sisyphe*, u: *Essais*. Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard.
18. Caune, J. (2013), *Pour des humanités contemporaines: science, technique, culture: quelles médiations?* Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.

19. Chall, Je (1978), *Education and the brain*, Chicago: Univ. Press.
20. Cornwell, J. (1998), *Consciousness and human identity*, Oxford: Oxford Univ. Press.
21. Dawis, J. (1988), *Brain structure, learning, and memory*, Boulder, Colo. Westview Press.
22. De Beauvoir, S. (1964), *Une mort très douce*, Paris: Gallimard,
23. De Grazia, D. (2005), *Human identity and bioethics*, Cambridge: Cambridge University Press.
24. De Rosa, G.(2007), *L' uomo: la sua natura, il suo destino . antropologia cristiana*, Leumann (Torino): Elledici
25. Denton, D. (2005), *The primordial emotions : the dawning of consciousness*, Oxford: Oxford Univ. Press.
26. Dienelt, K. (1970), *Pädagogische Anthropologie*, München: Reinhardt.
27. Dostal, W. (2005), *Lebenssinn: der Weg ist nicht das Ziel*, Nürnberg: Selbstverlag.
28. Douglas, C. (1993), *Feral children and clever animals: reflections on human nature*, New York: Univ. Press.
29. Foucault, M. (1967), *Le parole e le cose: un'archeologia delle scienze umane*, Milano: Rizzoli.
30. Frausto, S. (2011), *The Berlage survey of the culture, education and practice of architecture and urbanism*, Rotterdam: Nai Publ.
31. Friedman, S. (1986), *The brain, cognition, and education*, Orlando: Acad. Press.
32. Frierson, P. (2003), *Freedom and anthropology in Kant's moral philosophy*, Cambridge: University Press.
33. Gabriel M. (1962) *Homo viator: introduction to the Metaphysic of Hope*. New York: Harper Torchbooks.
34. Gallimore, R. (1974), *Culture, behavior and education*, London: Boggs.
35. Garces-Foley, K. (2006), *Death and religion in a changing world*, Armonk: Sharpe. Langs.
36. Gehlen, A. (1993), *Der Mensch - Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Frankfurt am Main: Klostermann.
37. Gevaert, J. (1995), *Il problema dell'uomo: introduzione all'antropologia filosofica*, Torino:LDC
38. Green, J. (2008), *Body, soul, and human life: the nature of humanity in the Bible*, Grand Rapids, Mich.: Baker.

39. Grenat, N. (2007), *Le douloureux secret des enfants sauvages*, Levallois-Perret: Compagnie Littéraire-Brédys.
40. Gruen, V. (1975), *Ist Fortschritt ein Verbrechen? Umweltplanung statt Weltuntergang*, Wien: Europa-Verlag.
41. Guzzoni, U. (2012), *Erstaunlich und fremd: Erfahrungen und Reflexionen*, Freiburg im Breisgau: Alber.
42. Hamann, B. (1998), *Pädagogische Anthropologie: Theorien - Modelle - Strukturen . eine Einführung*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
43. Hatemi, P. (2011), *Man is by nature a political animal: evolution, biology, and politics*, Chicago: University of Chicago Press.
44. Heideger, M. (1981), *Kant e il problema della metafisica*, Bari: Laterza.
45. Heindl, E. (2001), *Der Mensch: Situation und Sinnfrage: Grundriss einer medizinisch-philosophischen Anthropologie*, München: Literareon.
46. Hillman, J. (2000), *Vom Sinn des langen Lebens: wir werden, was wir sind*, München: Kösel.
47. Hobmair, H. (1996), *Pädagogik*, Köln: Stam GmbH
48. Hourdin, G. (1954), *Qu'est-ce que l'homme?* Paris: Centre Catholique des Intellectuels Français.
49. Humphreys, S. (1983), *The family, women and death: comparative studies*, London: Routledge
50. Inglis, F. (2004), *Education and the good society*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
51. Jolif, J.-Y. (1967), *Comprendre l'homme, sv.1.: Introduction à une anthropologie philosophique*, Paris: Cerf,
52. Jungjohann, E. (1991), *Kinder klagen an: Angst, Leid und Gewalt*, Frankfurt am Main: Fischer.
53. Keating, A. (2014), *Education for citizenship in Europe: european policies, national adaptations and young people's attitudes*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
54. Kessler, E. (2014), *Von der Kunst, liebevoll zu erziehen: Sinnvoll Grenzen setzen und gute Laune bewahren*, München: Beck.
55. Köpcke-Duttler, A. (2013), *Medizin und Pädagogik im Gespräch*, Würzburg: Ergon-Verlag.
56. Korbes, F. (1989), *Die Bewältigung der menschlichen Instinktrelikte als Aufgabe der Erziehung*, Frankfurt am Main: Haag u. Herchen.
57. Kößler, R. (1996), *Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie der Modern-*

- isierung*, Frankfurt/M.: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
58. Krause, P. (2014), *Arm und reich: die Spaltung von Welt und Leben*, Flensburg: Flensburger Hefte.
59. Krohn, W. (1979), *Probleme des wissenschaftlichen Fortschritts: eine historische Perspektive*, Wien: Verl. des Verb. der Wiss. Ges. Österreichs.
60. Landsberg, P.-L. (1960), *Einführung in die philosophische Anthropologie*, Frankfurt a.M.: Klostermann.
61. Lapsley, D. (2005), *Character psychology and character education*, Notre Dame, Ind.: Univ. of Notre Dame Press.
62. Lequin, Y. (1976), *Éducation et culture*, Lyon: Garden.
63. Lewis, T. (2005), *Freedom and tradition in Hegel: reconsidering anthropology, ethics, and religion*, Notre Dame, Ind.: Univ. of Notre Dame Press.
64. Lippa, R. (2005), *Gender, nature, and nurture*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
65. Luipen, W. (1969), *Existential phenomenology*, Pittsburgh: Duquesne Univ.
66. Mann, R. (2003), *Der ganzheitliche Mensch: zehn Schritte zu Lebenssinn und Erfüllung*, Regensburg: Walhalla.
67. Mesnard, P. (2009), *L' homme a-t-il encore une perspective?* Paris: Éd. du Seuil.
68. Meves, C. – Kraus, J. (2011), *Ermutigung zu kindgerechtem Erziehen*, Gräfelfing: Resch.
69. Mutsch, D. (2013), *The modern vampire and human identity*, Basingstoke. Palgrave Macmillan.
70. Nunez, P. (2010), *Brain, mind, and the structure of reality*, New York: Oxford Univ. Press.
71. Pfusterschmid-Hardenstein, H. (1998), *Wissen wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung*, Wien: Ibero-Verlag.
72. Picker, E. (2002), *Menschenwürde und Menschenleben: das Auseinanderdriften zweier fundamentaler Werte als Ausdruck der wachsenden Relativierung des Menschen*, Stuttgart: Klett-Cotta.
73. Pinto, A. (2004), *Higher education, ideology, and politics*, Bangalore: Books for Change.
74. Portman, A. (1969), *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Stuttgart: Schwabe.
75. Powell, A. (1961), *A question of upbringing*, London: Heinmann.
76. Pranjić, M. (2001), *Pedagogija: suvremena stremljenja, naglasci, os-*

- tvarenja*, Zagreb: Hrvatski studiji.
77. Rickover, H. G. (1959), *Education and freedom*, New York: Dulton.
 78. Rösel, M. (1972), *Pädagogische Dimensionen der Dialektik von Individuum und Gesellschaft*, Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.
 79. Roth, H. (1971), *Pädagogische Anthropologie*, Hannover: Schroedel.
 80. Rousseau, Jean-Jacques (1961), *Émile ou De l'éducation* Paris: Garnier.
 81. Rychlak, J. (1997), *In defense of human consciousness*, Washington, DC: American Psych. Assoc.
 82. Sander, W. (2004), *Corporate citizenship: Wirtschaft und politische Bildung*, Schwalbach.: Wochenschau- Verl.
 83. Schaff, A. (1964), *Marx oder Sartre? Versuch einer Philosophie des Menschen., Europäische Perspektiven*, Wien: Europa-Verlag.
 84. Scheler, M. (1995), *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bonn: Bouvier.
 85. Sodikoff, G.M. (2012), *The anthropology of extinction: essays on culture and species death*, Bloomington: Indiana Univ. Press.
 86. Świeżyński, A. (2009), *The philosophy of human death: an evolutionary approach*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
 87. Tillich, P. (1997) „Religion als eine Funktion des Geistes? u: *Gesamelte Werke*, München: Beck.
 88. Tinbergen N. (1966), *Instinktlehre : vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens*, Berlin: Parey.
 89. Treml, A. (2004), *Evolutionäre Pädagogik: eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
 90. Vik, I. (2008), *Gottes Heil im Glück des Menschen: die Vermittelbarkeit immanenter und transzendenter Vollendungsvorstellungen unter Berücksichtigung der menschlichen Sinnorientierung in der Logotherapie Viktor E. Frankls*, Neuried: Ars Una.
 91. Weingarten, A. – Willms, S. (1978), *Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen*, Stuttgart: Kohlhammer.
 92. Woody, T. (1977), *Liberal education for free men*, Westpřt / Conn. : Greenwood Press.
 93. Worthman, C. (2010), *Formative experiences: the interaction of caregiving, culture, and developmental psychobiology*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
 94. Zdarzil, H. (1978), *Pädagogische Anthropologie*, Graz: Styria.

THE NEED FOR AND POSSIBILITY OF EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Summary: *Starting in his considerations from man's need for and possibility of education as the centre of pedagogical theory and educational practice, the author elaborates on the contribution of different scientific disciplines that also do research on man, and their research methodology. The focus is primarily on sciences and humanities as all contributions and innovations wish to be considered that have a vital importance for integral comprehension of man. The author thereby respects the principle of interdisciplinarity, which is intensely present in the work of contemporary pedagogical experts, integrates their insights into his pedagogical thought and automatically points to their pedagogical perspectives in the sense that whatever is not genetically inherited, and is specific to man, is subject to the possibility and need of learning, which is a relevant specific subject of research in educational sciences. The results of different disciplines are used in this research as a kind of propaedeutic to pedagogical theory and educational practice that leans against it. There is a series of human behaviours that man is not born with but learns through education and upbringing, like upright walking, speaking, thinking, managing behaviour, manipulating the environment and the skill of mastering one's organs. Although these ideas are the "subject" of all educational sciences, the accent is here put on a separate pedagogical discipline of pedagogical anthropology, in which the mentioned issues are considered through the prism of deeper human questions that appear in, one could say, privileged situations like wonder, admiration, frustration, disappointment and the experience of the negative and hollowness, or in other words from the point of view of root anthropological questions, with particularly relevant experience of freedom, which includes personal responsibility and relationship to others as well as the need to find the general purpose of human existence.*

Key words: humanities, possibility of education, pedagogical anthropology, need for education, sciences.