

Goran Vranešević

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana
goran.vranesevic@ff.uni-lj.si

Formalna strana obrazovanja

Hegel i suvremena pedagogija

Sažetak

U radu se izlaže formalni vidik obrazovnog procesa, koji suvremena pedagoška ideologija strukturno ne uzima u obzir. Pedagogija je kao trud za ostvarenje specifičnih ciljeva, kroz svoju formaciju, postala konstitutivna srž društvene realnosti. Na isti način na koji smo nesvjesno upleteni u ideološku realnost putem zajedničkih društvenih praksi, tako ostajemo slijepi i za formalni vidik savjesnih obrazovnih djelatnosti, bez obzira na njihovu aktualnost. Dok se trudimo razumom uspostaviti red, logiku i smisao, istovremeno ostvarujemo um koji ne rezultira odgovarajućim poznavanjem sadržaja, nego onime, što spoznajni subjekt ne zna. Um izniče kroz spoznavanje neuspješnog traganja za znanjem i istinom, pri čemu je formalni vidik pedagogije – upravo odraz tog neuspjeha. Zato istinska samorefleksija ne može biti ni ishodište, a ni cilj, nego se može ostvariti samo usputno – u procesu formiranja pojedinca. Tako se Hegelov doprinos pedagogiji ne ogledava u tome što nastupa kao nositelj istinskog znanja ili tjednog ispravnog načina poučavanja, nego u tome što svojom privrženosti umu podaruje to nerefektirano ideološko jedro suvremenog društvenog uređenja.

Ključne riječi

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, pedagogija, obrazovanje, sloboda, disciplina, um, znanje, jezik

Rad kritički ispituje ideju pedagogije kroz Hegelovo razumijevanje obrazovanja – *Bildung* – pri čemu je posebno istaknut formalni karakter pedagoškog rada, kojem se suvremena koncepcija obrazovanja, zasnovana na imanentnoj ideološkoj premisi, u pravilu – suprotstavlja. Ne radi se samo o tome da je pedagogija neraskidivo povezana s ideologijom, što je već uvaženo načelo, nego se prvenstveno radi o tome da je na načelima pedagoške ideologije zasnovana društvena struktura u cijelosti. Suvremenost zato ne predstavlja nužno ni najnovije teorije o obrazovanju, ni raširenost pluralnih diskursa o kompetencijama, društvu znanja ili učenja tijekom čitavog života, nego spoznaje kako suvremeni način života pronalazi svoje temelje u pedagoškoj formiranosti. Upravo je tako važno razumjeti da ideja obrazovanja u »Hegelovim rukama« nema instrumentalnu vrijednost kao sredstvo druge namjene ili napredovanja ka konačnoj spoznaji, nego predstavlja povijesni razvoj, gdje se posebnost ukida u formi općeg, ili drugačije rečeno, gdje se članovi društva uzdižu nad prirodnom nužnošću i samovoljom potreba, te tako osiguravaju »formalnu slobodu i formalnu općenitost znanja i htijenja«.¹

1

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Mit Hegels eigenhändigen Notizen und den münd-*

lichen Zusätzen, u: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke. In zwanzig Bänden*, sv. 7, Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel (ur.), Suhrkamp, Frankfurt na Majni 1989., str. 343.

Da bismo se savjesno latili posla obrazovanja, moramo se nužno baviti formalnom stranom postupka jer se pojedinačni elementi spoznavanja pokazuju kao slučajnost znanja, dok forma operira na način, da preko sebe ukazuje na sljedeći element.² Tako se za spoznavajući subjekt održava udaljenost između znanja i istine, pojma i predmeta, ili subjekta i objekta, što u krajnjoj instanci predstavlja načelo prema kojem se odvija i suvremeno obrazovanje.

Najprije, pogledajmo detaljnije specifičnu ulogu koju zauzima suvremeno pedagoško djelo, a koje nije ograničeno samo na školsku nastavu nego predstavlja bit današnje društvene realnosti i to u smislu širenja pedagoških tendencija u druge sfere, kao npr. gospodarstvo, zdravstvo itd. Općenito, suvremeno pedagoško djelo razumijemo kao način kako s razumskim principima ostvarujemo određene idealizirane ciljeve u drugome (odgoj, ponašanje, držanje, znanje), što nije moguće postići kroz neposredan proces formiranja jer su uvijek prisutna neplanirana odstupanja. Razlog za to leži u tome što je pedagoška djelatnost zasnovana na idealu koji ne uzima u obzir sporedne učinke, a koje sama djelatnost proizvodi. Jednostavnije rečeno, imamo neke imaginarne predodžbe o tome kako treba izgledati čovjek, kojem stremimo, oslanjajući se na pedagoške znanosti, a koje toj težnji osiguravaju ponovljivost i tako legitimnost, iako nikada ne mogu iscrpiti samu bit čovjeka, kako ne postoji ni apsolutno znanje u obliku konačnog znanja o vlastitim uvjetima djelovanja. Ono što nužno izostaje iz diskursa pedagogije jest njena slijepa ideološka mrlja.³ Radi se o tome da je proces formiranja pojedinca kao pokazatelj pedagogije, ugrađen u samu društvenu strukturu, zbog čega je moguće govoriti »upravo o nekakvoj pedagogizaciji društva«.⁴ Hegel tu ne nastupa kao nositelj istinskog znanja o primjerenim načinima poučavanja, nego svojim zahtjevima zastupa upravo to nerefektirano, realno jedro aktualne društvene ideologije, koje označava kao formalni (*das Formelle*) moment.

Iako je Hegelova kritika usmjerena protiv obrazovnih pristupa koji su usvojili suvremene pedagoške smjernice,⁵ a koje se osnivaju na gore spomenutoj (ideološkoj) zamci, odnosno obmani, često se pogrešno razumije njihov međusobni odnos.⁶ Tvrdoglavo se održava predodžba da, s jedne strane, imamo kurikulum koji se oslanja, među ostalim, na potrebe učenika – dijalog, aktivnost i proces učenja – dok, s druge strane, imamo grubost tradicionalnog (recimo – *njemačkog*) obrazovanja, gdje vrijede monološki pristup, pasivno usvajanje sadržaja, poslušnost i usmjerenost na rezultat, koji bi personificirao upravo i sam »stari« Hegel.⁷ Nasuprot suvremenim trendovima, on ostaje dosljedan shvaćanju da se obrazovanje kao razvoj samo uzgredno tiče razvoja kompetencija za život i usvajanje novih znanja pojedinca jer nastupa kao ključni moment pri nicanju modernosti iz ruševina, na neposrednoj čulnosti utemeljene, a sada propale, građevine antičkog svijeta. Radi se o promjeni perspektive, koju Hegel još preciznije označuje kao djelo od-sebe-otuđenog duha. Kod Hegela neophodno obrazovanje treba razumjeti kao oblikovanje i kultivaciju, dakle, ne samo kao obrazovanje pojedinca nego bitno kao samoodređenje ili samorealizaciju umne općenitosti.⁸

»Obrazovanim ljudima možemo smatrati najprije one koji uspijevaju sve što mogu i drugi, i ne pokazuju svoje djelomičnosti, dok je s neobrazovanim očigledno upravo to da njihovim ophođenjem ne upravljaju opća svojstva stvari. [...] i ne reflektiraju o osjećajima drugih.«⁹

Tako ukidanjem prirodnih dispozitiva ne dospjevamo do samih sebe, nego se modernost otkriva u tome što individua postaje *drugo* od same sebe – kao afirmacija otuđenosti. U tom okretu perspektive, gdje se negativni momenti obrazovanja iskazuju kao imanentne odrednice, nalazi se istovremeno i glavni

motiv ovog rada. Naime, cilj jest ispitati kako se kroz opći obrazovni proces formira ono *opće*, što se tiče svakog čovjeka, a za što ne možemo ustanoviti da se radi o nečemu unaprijed osiguranom.

Umjesto takve pedagogije koja otuđuje, u suvremenom se društvu, među ostalim, uvažava i načelo da je – ukoliko je pristup ispravan – utoliko moguće gotovo sve, a što se u diskursu obrazovanja odražava kao imperativ osobnog samo-ostvarivanja, slobodne samo-realizacije i usvajanja novih znanja. Takav aktivan i emancipiran trud pri usvajanju nečega novog – i to uvijek uz pomoć novih sredstava – u svakodnevnom diskursu ima oznaku *društvo znanja*, u kojem se neprestano gomilaju inovacije. U njemu je svako, čak i minuciozno znanje pojedinca, otvoreno za reviziju i nadgradnju, naročito jer je suvremeno društvo kao takvo, strukturirano na način koji omogućuje univerzalan, jednak i inkluzivan pristup znanju. O tome očigledno svjedoči dostupnost podataka i informacija koje zbog tehnoloških inovacija imamo na dlanu, a gdje usprkos neograničenim mogućnostima i dalje obično pristupamo samo informacijama koje su nam bliske i poznate (ideološki reproducirane). Pritom se isto tako pretpostavlja da pri prijenosu znanja nisu prisutni nesporazumi o vrijednosti i značenju informacija, a s čime su povezani i: procvat meta-pozicija, dominantnost aktualne teorije učenja te metode koje osiguravaju u što većoj mjeri

2

»... *sadržaj* onoga što nam nastaje, je za nju (za svijest), i mi razumijevamo samo formalnu stranu [*das Formelle*] toga, ili njegovo čisto nastajanje [*sein reines Entstehen*]; za nju to je nastalo samo kao predmet, za nas istovremeno i kao kretanje i kao nastajanje.« – Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, u: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke. In zwanzig Bänden*, sv. 3, Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel (ur.), Suhrkamp, Frankfurt na Majni 1970., str. 80.

3

O široj perspektivi ideologizacije pedagoškog polja kao načina izjavljivanja, predočavanja i mišljenja, koje uspostavlja smislenu realnost, pogledati u: Vesna Pobežin Roš, *Pedagoška ideologija ali kdo zdaj tu uživa?*, Zbirka Analecta, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana 2017.

4

Ibid., str. 7.

5

Kao primjer, navodimo samo jedan oblik takve ideološke postavke: »Uloga sudionika u odgojno-obrazovnom procesu u suvremenom pedagoškom diskursu usmjerena je na izgradnju kulture unutar institucije koja prihvaća i poštuje razlike među djecom.« – Matilda Karamatić Brčić, Rozana Petani, Marijana Miočić, »Inclusive Culture in Preschool Institution – Pedagogical Competences of Preschool Teachers in Croatia«, *Sodobna pedagogika* 71 (2020) 1, str. 156–173, ovdje str. 159. Ta je samorazumljivost reproducirana kroz reprodukciju svakidašnje realnosti.

6

Njihov je međusoban odnos identičan odnosu između razuma i uma, gdje um ne predstavlja nekakvu višu razinu razumnosti, nego um ustrajanjem pri razumu ukida fiksiranost njegovog značenja. Kao i razum, i suvremena pedagogija teži k prirodnoj kauzalnosti, prikladnosti pojmova i riječi te potpunosti značenja. S druge strane, formalna, tj. tradicionalna pedagogija nastupa u umnom ruhu kao negacija razumskog gledišta do te točke, da se ukida veza između izvanjskosti i značenja, a koja je razumljiva sama po sebi.

7

Već je za vrijeme studija teologije u Tübingen Stiftnu, gdje se sprijateljio sa Schellingom i Hölderlinom, Hegel dobio nadimak *starac*, koji ga je u određenom smislu pratio sve do kasne dobi u Berlinu.

8

Hegel koristi ideju obrazovanja (*Bildung*) tako što je nadovezuje na *drugost* (što predstavlja jedinstven hegelijanski pogled). Naime, perspektiva drugih i drugosti samih sebe bitno je značajna kako za društvenu, tako i za povijesno-kulturnu konotaciju prosvjete. Odvojiti se od društvene i prirodne sredine, osvijestiti i poštovati postojanje drugih ono je što omogućava da se od svoje posebnosti uzdignemo do općenitosti.

9

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 345.

neometanu konzumaciju informacija. Ta je matrica utemeljena na već postojećem znanju o nekom području, a zahtjeva samo još primjenu prave, po mjeri skrojene strategije.

Međutim, kao što su navike u društvu odraz toga što znamo svrsishodno primjenjivati norme (kada ih koristiti, a kada ne), tako i u obrazovanju bitno nemamo izbora. Uzmimo čest, svakodnevan primjer ponuđene gostoljubivosti na koju je, usprkos iskrenosti i zahvalnosti, jedini moguć odgovor – negativan. Isto vrijedi i za učenje jer pri razumijevanju praksi učenja ne postoji izbor, nego formalna nužnost razumskog mišljenja. U tome je vidljiv sav nesporazum koji u sebi nosi prosvjetiteljski ideal, zbijen u poruku *sapere aude* – usudi se misliti. Sloboda bi tako bila moguća samo kroz (neograničeno kreativno) mišljenje, o čemu god i na koji god način mislili. Pri tome se često zaboravlja na bit, a koja će dodatno biti približena u nastavku teksta:

»... rezonirajte, koliko vas je volja i o čemu hoćete, ali budite poslušni!«¹⁰

Čini se, da duh vremena nije čitao svoje vlastite bilješke jer je od recepcije Kantove geste ostao samo zavjet javne upotrebe uma, dok je dimenzija *zasebne* institucionalne sfere jednostavno ostala zatvorena. Za nju je kasnije ustanovljen izraz *ideološki aparati države*, s paradigmatičnim primjerom škole, kao područja gdje sloboda nema nikakvu ulogu,¹¹ a istovremeno nastupa i kao njen preduvjet. Ukoliko je javni značaj upotrebe uma taj da možemo slobodno misliti što želimo, i time stvaramo sferu općeg, utoliko je to jedino moguće postojanjem posebnih institucija vlasti, koje su same za sebe *prirodni sustavi*.¹² U državnoj službi ne postoji pravo izbora, vrijede samo pravila i odluke koje, usprkos svojoj arbitrarnosti, tvore preduvjet za nastup subjekta, dok pojedinci mogu univerzalno i javno dovoditi u pitanje vrijednost i valjanost tih istih službi. Ista je logika na djelu i u obrazovanju. U prvom je redu to državna obaveza, a tek onda predmet preispitivanja i rasadnik uma. Bez prethodnog ograničenja slobode – prostora za slobodu ni nema jer je sloboda istinski sloboda jedino tada, kada se iskaže u formi zakona.¹³ Ukoliko predodžbu prosvjetiteljstva razumijemo kroz sveprožimajuće načelo ostvarenja uma, utoliko se ili podređujemo totalitetu društvenog tkiva (što je bio slučaj u raznim despotskim političkim uređenjima), ili usvajamo opću premisu o post-ideološkom dobu, u kojem kritika ideologije kao takva više nije moguća. Možemo ostati dosljedni i Hegelovoj modernističkoj gesti inzistiranja na nužnom formalnom rascjepu umnog djelovanja.

Budući da je totalitet društva oblikovan kroz ideološki okvir, to znači da se, kada govorimo o formiranju mišljenja, istovremeno izjašnjavamo o obrazovanju i obrnuto. Dokle god je u formalno obrazovanje upisana srž mišljenja, fantazma svakodnevnih prakse obrazovanja formira se iz

»... praktične integracije pojedinačnih sadržaja kurikuluma, planova, strategija i tehnika u učionici, kao i vremena i prostora za ostvarenje tih strategija i tehnika, te ciljeva i metoda evaluacije.«¹⁴

Jednostavnije, radi se o sumi karakteristika koje u većoj mjeri organiziraju strukturu znanja. Sámo je znanje, međutim, predmet kritike suvremenih teorija jer se s njihovog gledišta znanje samo »prenosi i nalaže«.¹⁵ U tom smislu, kao dva kriterija svrsishodnog obrazovnog usmjerenja, nastupaju familijarnost i neotuđenost, koje teže opunomoćenju i razlikovanju unutar tog procesa. Svaki glas tako ima moć naći sebi primjerene uši slušatelja. To bi mogla biti prevladavajuća slika pedagoškog diskursa jer se sve polaže na fantazmu o primjernom suvremenom kontaktu između izlagača (učitelja) i slušatelja.

Upravo suprotno od takvog ideološkog prikaza, u radu smo već istaknuli da je potrebno istovremeno i sveobuhvatno težnju k slobodi u svojim temeljima povezati s otuđenjem (*Entfremdung*) ili odvajanjem (*Entzweiung*) od sebe.

Svu pristranost suvremene pedagoške logike, za koju je obrazovanje prilagođeno interesima, specifičnostima i sposobnostima pojedinaca, prepoznao je i iscrpno pojasnio još sam Hegel, više desetljeća prije pojave dovršene ideje ili ideologije pedagogije.¹⁶ Tako pretpostavlja da ne smijemo proizlaziti ni iz prirodne, ni iz subjektivne volje, da pojedincu moramo

10

Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, u: Immanuel Kant, *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*, Horst D. Brandt (ur.), Felix Meiner Verlag, Hamburg 1999., str. 20–28, ovdje str. 20.

11

Althusserova teorija o ideološkim aparatima države u osnovi razotkriva matricu prema kojoj se subjekt proizvodi kao učinak ideološke interpelacije – subjekt postaje subjekt tek kada mu se prizna određeno mjesto u društvu, kojem pripadaju specifično znanje i skup praksi. U suvremenom obliku interpelacije javlja se zahtjev da »radnik mora učiti čitavog života« jer tek tada nastupa kao subjekt države. To znači da učenje tijekom čitavog života nije posebna funkcija društva, nego njegova suvremena osnova. – Usp. Taylor E. Lewis, »A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar«, *Rethinking Marxism. A Journal of Economics, Culture & Society* 29 (2017) 2, str. 303–317, ovdje str. 306, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08935696.2017.1358498>. Zato i nije iznenađujuća Rancièrova opaska da je »u osnovi althusserijanizma teorija obrazovanja, i da je svaka teorija obrazovanja dosljedna očuvanju moći, koju nastoji razotkriti«. – Jacques Rancière, *Althusser's Lesson*, prev. Emiliano Battista, Continuum, London – New York 2011., str. 52.

12

Opravdano se pritom otvara pitanje: zašto govorimo o zasebnim formama, kada se rad događa pod okriljem velikih javnih institucija? Suprotno od uobičajenog razgraničavanja javnog i privatnog, koje se oslanja na predodžbu o tome što pojedinac mora učiniti da se njegovo djelovanje upiše u jedno ili drugo polje, Kant ostaje veoma precizan pri razgraničavanju privatne dužnosti, koja funkcionira kao zupčanik u društvenom mehanizmu, i javne slobode, kojom učenjak može glasno dovoditi u pitanje valjanost i korisnost neke institucionalne odluke. »Tako bi bilo veoma štetno, ukoliko bi kakav oficir, koji je od svog nadređenog dobio povelju, mislio da bi bilo prikladno u društvu glasno umovati o smislenosti i korisnosti te povelje. Mora

se pokoravati.« – I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, str. 22.

13

»... vrč, koji je kao posuda nešto što stoji samo po sebi. Stajanje u sebi, označava vrč kao nešto samostalno.« – Martin Heidegger, »Das Ding«, u: Martin Heidegger, *Vorträge und Aufsätze*, Friedrich-Wielhem von Herrmann (ur.), GA 7, Vittorio Klostermann, Frankfurt na Majni 2000., str. 165–189, ovdje str. 168. Dakle, prostor slobode moguć je kao nužnost pravila, koja slobodu ograničavaju i tako joj daju supstanciju.

14

Henry A. Giroux, Roger I. Simon, »Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility«, *Journal of Education* 170 (1988) 1, str. 9–26, ovdje str. 12, doi: <https://doi.org/10.1177/002205748817000103>.

15

Ibid., str. 15.

16

U prilog Hegelovoj ulozi tumača pedagoške realnosti, možemo reći i da je svoju kompetentnost na području pedagogije zaslužio i kao tutor, najprije u obitelji von Steiger u Bernu, a potom i kratkotrajno Johannu Gogolu u Frankfurtu. Nedugo zatim, nastavio je pedagoški put na višoj razini, kao neplaćeni predavač, koji se zato morao boriti za svakog svojeg studenta. Nakon objave *Fenomenologije*, pridobio je mjesto rektora gimnazije u Nürnbergu. U toj je ulozi napisao tekst o učenju filozofije (za Niethammera, svojeg dobrog prijatelja i povjerenika za obrazovanje u Münchenu), što je vjerojatno najbolji dostupni izvor ideja o obrazovanju kod Hegela. Kao vodilju, izabrao je Aristotelovu ideju obrazovanja kao pripreme pojedinca za to da postane dobar građanin u dobroj državi. Kasnije mu je dodijeljen poziv redovitog profesora u Berlinu, gdje ostaje sve do svoje smrti 1831. godine. Prema: »Hegel on Education«, *Marxists.org*. Dostupno na: <https://www.marxists.org/reference/archive/hegel/help/hegel-on-education.htm> (pristupljeno 4. 10. 2021.).

»... prvu prirodu preobraziti u drugu duhovnu prirodu, tako da duhovno postane navika.«¹⁷

To znači, da se subjektova uobražena, samovoljna sloboda zatire, tek čime se omogućuje slobodan put umnom mišljenju. Dok za suvremenu predodžbu obrazovanja vrijedi skoro potpun konsenzus o nužnoj otvorenosti, pluralizmu i autonomiji obrazovnih praksi,¹⁸ za Hegela je napredak prosvjete povezan s drugačijim zahtjevima: zahtjevima za vježbom, dosljednošću, ponovljivošću i mehaničnošću – zahtjevima koji su bitno zahtjevi za otuđenjem. Ukratko, u duhu Aristotelove ideje obrazovanja, koja izražava svoju općenitost kroz oblikovanje navike za građanske vrline – otuđenost kod Hegela osigurava *od-se-be-opći* značaj obrazovanja. U tim ćemo okvirima, u nastavku rada, otvoriti pitanje o prirodi obrazovanja, i u istoj mjeri – pitanje o mjestu filozofije u suvremenom svijetu. Tako ćemo se usredotočiti na stranu općeg obrazovanja, odnosno kako učimo i prenosimo znanje. Pitanje o prijenosu znanja usko je povezano s elementarnim pitanjem: gdje početi s poučavanjem? Kako novo-pečenog učenika dovesti do znanja?

Za dosljedan odgovor, moramo se zadržati na samom početku, pri pojmu poučavanja. Tradicionalna je funkcija poučavanja, ukoliko, prijenosa i predaje temeljnih znanja, potkrijepljena izvornom upotrebom riječi *poučavanje*. U latinskom se jeziku za djelatnost predaje, predavanja koristi *tradere*, odakle dobivamo *traditio* – predaja, poučavanje, prenošenje ili tradicija. U tim su okvirima suvremene kritike obrazovanja usmjerene prema neprimjerenosti tradicionalnosti u školama – nesvršishodnost današnjim zahtjevima društva za posebnim znanjima – ne samo nedovoljne nego i bitno kontradiktorne. Pedagogija je u Hegelovim rukama »vještina učiniti ljude običajima [*sittlich*],¹⁹ što smo ustanovili da se postiže otuđenjem i razdvajanjem, čime sami sebe prepuštamo iza sebe (*trādō*). Ukoliko, dakle, želimo eksponirati početak poučavanja, koje nije samo nasumično izabran skup kriterija, utoliko ga je potrebno ustoličiti u »otuđenju prirodnog bića« [*»Entfremdung des natürlichen Seins«*].²⁰

Teško ćemo reći da se, kada je u pitanju razlika između tradicionalnog i suvremenog obrazovnog procesa, zapravo radi o razlici između njihovih perspektiva i polazišnih pozicija. Činjenica je da obje forme teže k prevladavanju i ukidanju prirodne surovosti (*Rohheit*) kroz poučavanje, međutim, očigledno je razilaženje kada je u pitanju način podređivanja autoritetu. Dok je tradicionalno obrazovanje opredijeljeno kroz općenitost, koja je pojedincu izvanjska (autoritet položaja), suvremeno obrazovanje opredijeljeno je prvenstveno kroz neposrednost i individualizaciju, gdje je autoritet internaliziran (osobine pojedinca). Isticanje unutrašnjih kvaliteta i potencijala u suvremenom je društvu »prvenstveno u službi prikrivanja podređivanja pojedinaca«.²¹

Kod suvremene teorije obrazovanja, pri čemu kao primjer možemo uzeti kritičku pedagogiju kakvu je zasnovao Paulo Freire, primijetivo je da su u sve većoj mjeri zasnovane oko promjene ili, bolje rečeno, jedne reforme: od ideje učenika kao pokornih slušatelja k ideji učenika kao »kritičkih sugovornika u dijalogu s učiteljima«,²² čime ne postaju samo ravnopravni sudionici nego upravo na taj način konkretiziraju »kritičku svijest«.²³ Kroz ovaj i druge primjere, vidimo da suvremene teorije obrazovanja sadrže (pedagoški) dodatak, koji u opće polje obrazovanja utiskuje djelomične odredbe. Tako sumnjanje u informacije, subjektivno shvaćanje znanja, osjećaja, različiti pogledi na gradivo, razlikovanje društvenih identiteta i konkretna iskustva, sada postaju sastavni dijelovi obrazovnog procesa, što se efektivno može izjednačiti s demokratizacijom obrazovanja.

Upravo tako možemo pomak od tradicionalnog poučavanja ili, bolje rečeno, dogmatskog, k suvremenom obrazovanju »usredotočenom na sudionicima«, »obrazovanju za život« i sličnim gledištima; općenito utemeljiti kao mjeru poticanja imanentnih kreativnih potencijala pojedinaca, koji se smatraju sidrištem slobodnog izražavanja kao samovolje (*Willkür*).²⁴ Suvremena pedagogija zato govori o odgoju za slobodu, koju smo sposobni postići samo vlastitim umom. Povijesno gledano, istina je da se paradigma o kultivaciji za slobodu pojavljuje u drugačijem obliku, kako je znana prvenstveno po Kantovu preispitivanju: na koji način kultiviramo slobodu kroz prisilu. Naime, maksima se slobode u suvremenom diskursu ispituje kao neposredno (su)odlučivanje u obrazovnom procesu. Pritom, učitelj odbacuje autoritet nositelja istine i uspostavlja suradnički odnos s učenicima tijekom kritičke evaluacije znanja. Možda predstavljamo prilično nezgrapnu karikaturu suvremene pedagogije, ali su u njoj, usprkos toj grubosti, prisutni svi elementi obrazovanja kakvog danas poznajemo.

Nasuprot primjeru tradicionalnog poučavanja, ili preciznije rečeno – unutar hegelovske paradigme poučavanja, vrijede parametri za »formiranje razuma uopće, i time također jezika«,²⁵ kojima se regulira ukidanje samovolje. U tom kontekstu, uzmimo za početak Kantov spis *O pedagogiji*, u kojem izlaže temeljnu skicu prosvjete:

»Čovjek je jedino biće koje treba odgojiti. Naime, pod *odgojem* (*Erziehung*) podrazumijevamo opskrbu (snabdijevanje, njegovanje), disciplinu (strogost, *Zucht*) i poučavanje pored razvoja (*Bildung*). Uslijed toga, čovjek je dojenče – odgajnik i učenik.«²⁶

17

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 302.

18

Usp. Robert Farrow, »Open education and critical pedagogy«, *Learning, Media and Technology* 42 (2017) 2, str. 130–146, doi: <http://dx.doi.org/doi:10.1080/17439884.2016.1113991>.

19

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 302.

20

G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, str. 364.

21

V. Pobežin Roš, *Pedagoška ideologija*, str. 260.

22

Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, prev. Myra B. Ramos, Herder and Herder, New York 1970., str. 62.

23

Iako ističemo samo kritičku teoriju kao paradigmatičnu formu modernog poučavanja, slične tendencije možemo pronaći i kod drugih teoretskih perspektiva, npr. u fenomenološkoj ili neo-marksističkoj. Prva ukazuje na to kako zdravorazumske predodžbe pokrivaju društvenu konstrukciju drugačijih formi

znanja, zbog čega je naročito potrebno kritički sagledati pedagoge, kako su oni ti koji su zasljepljeni i »reproduciraju i daju legitimnost dominantnoj kulturi«. – Henry A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*, Westview Press, Boulder 1997., str. 3. Druga pak proizlazi iz pretpostavke da se politika dominantnog društva odražava u »značaju društvenih susreta u razredu« (ibid., str. 3–4), zbog čega predmet kritike nije lokalizirani pedagoški proces, nego način reprodukcije i pridavanja legitimnosti znanju u društvu, kroz usvajanje vrijednosti.

24

Kod Hegela, sloboda se strogo razlikuje od samovolje. Samovolja je najobičnija predodžba toga da činimo što želimo, iako na taj način dobivamo slučajni sadržaj, koji apstrahira od svega. Sloboda je kao takva posebna volja, koja za predmet ima samu sebe, i tako ne postoji mogućnost zavisnosti od nečega drugog. – Usp. G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 74.

25

Ibid., str. 352.

26

Immanuel Kant, »O pedagogiki«, prev. Zdravko Kobe, *Problemi* 26 (1988), br. 11, str. 147–158, ovdje str. 147.

Pojedinac zato nije samostalan i samosvjestan subjekt, sposoban krojiti vlastitu sudbinu, ne, nego subjekt koji »polaže vjeru u stvari koje još ne razumije«,²⁷ jer zaključuje da učitelj *zna*, zbog čega je spreman proći određeni »napor i disciplinu«,²⁸ bez prethodnog preispitivanja metode ili gradiva. Upravo tako i tradicionalno poučavanje, manifestirano u strukturi školskih kurikulu- ma, a koje poznajemo još iz antike, nije zasnovano na statičnim premisama, nego na prenošenju temeljnih znanja. Uzmimo, dakle, znanje koje povezuje- mo s tradicionalnim učenjem. Možemo zamisliti skup disciplina, informacija i podataka, kojima je potrebno ovladati, naučiti ih, i konačno iskazati pred licem pedagoga. Tek retrogradno, kada u zadovoljavajućoj mjeri ispunimo kriterij provjere, možemo tvrditi da posjedujemo znanje (ili bar određeni stu- panj znanja). Kada smo već kod toga, možemo li već tada, kada se obogatimo znanjem, sebe proglasiti *prosvjećenim*?

U zaleđu te formule leži ideja o ispunjavanju, o nekoj potpunosti, koju je moguće potencijalno dostići, pri čemu je pedagog zadužen pojedinca voditi na tom putu prosvjetljenja. Iako se čini da je logika pedagogije dosta jasna, osvrnimo se na trenutak i na etimološku pozadinu. Pedagogija svoje korijene pronalazi u gr. riječi *paidagogia* (παιδαγωγία), izvedenoj iz *paidagogos* (παιδαγωγός). Radi se o združivanju pojma *ago(gos)* (ἄγω[γός]), *voditi*, i *pais* (παῖς), *dijete*, ukratko: »usredotočenost na djecu u vođenju«. Kroz vođenje kultiviramo – oduzimamo pojedincu surovost i »potiskujemo naprijed opće- nitost mišljenja«. ²⁹ Stupanje je u samu kulturu, kako nas opominje Kant, inau- gurirano disciplinom. Radi se o bitno jednostavnoj ideji: tko nije discipliniran – divlji je. To znači da je discipliniranje u osnovi odvratanje od divljaštva, a što dalje posljedično znači da je

»... napuštanje discipline zato veće zlo nego napuštanje kulture, kako je to moguće kasnije nadoknaditi; divljaštvo se, pak, ne može odstraniti i posrtaj u disciplini, ne može se više popra- viti.«³⁰

Slično ističe Hegel kada govori o tome da proces ukidanja neposrednosti i prirodnosti zahtjeva nekakvo izvanjsko ograničenje ili disciplinu.³¹ Ovo se odražava kao razočarenje u kontekstu neposrednih želja i razvoja sposobno- sti, a posljedica tog iskustva konflikta i frustracije, usmjeravanje je vlastite djelatnosti kroz samoodređenost i umna načela. Tako je prosvjeta

»... apsolutna točka prijelaza u beskonačno subjektivnu supstancijalnost, običajnost [*Sittlicheit*], koja više nije neposredna i prirodna, nego ima duhovni lik.«³²

Sukladno tome, ne smijemo razumjeti prosvjetu kao sredstvo za dostizanje specifičnih, unaprijed postavljenih ciljeva i potreba, nego je ona samoj sebi cilj.

Suvremena pedagogija, kako smo već spomenuli, a naročito kroz primjer Freireove kritičke pedagogije zasnovane na individualizaciji, teži upravo su- protno – k ispunjenju individualnih ciljeva. Ta je ideološka matrica svakod- nevne pedagogije sveprisutna jer nastupa kao samo-referentni horizont, koji upravo u toj totalizaciji prikriva način na koji se pojedinci podređuju specifič- nom autoritetu unutrašnjih datosti i potencijala.

Dakle, ako strogost ili disciplina nastupaju kao negativan element,³³ kojim se čovjeku oduzima divljaštvo, tako da mu se osigura nezavisnost od zakona, onda poučavanje predstavlja pozitivan dio kulture. U oba momenta dolazi do izražaja prisila: u prvom mehanička, a u drugom moralna. Otuda i Kantova napomena da

»... djecu u početku ne šaljem u školu s namjerom da bi tamo nešto naučila, nego da bi se navikla na to, da sjede u miru i usmjeruju se točno prema onome što im je propisano, kako u budućnosti ne bi izvodila svaku od svojih nemarnih dosjetki.«³⁴

Otuda i nesporazum oko lakšeg usvajanja znanja kroz igru,³⁵ o kojoj Hegel govori sljedeće:

»Nužnost da se bude odgojen kod djece je [prisutna] kao poseban osjećaj, da su u sebi nezadovoljna time što su – kao nagon da bude dio svijeta odraslih [...]. Igru sklona pedagogija uzima djetinjasto ponašanje u obzir kao nešto što vrijedi samo po sebi, dok ozbiljnost i samu sebe ponižava u formu koju djeca malo cijene.«³⁶

Praktično, možemo pronaći identične tendencije i u nekim suvremenim pedagoškim teorijama.³⁷ Umjesto da se kod djece potiče potreba za tim da ispune svoju dužnost i postanu to što *žele* biti kad odrastu, prepuštaju se u neposrednu jedinstvenost (obitelji). Tako se kviri boljitak djeteta jer na njih posljedično sve bitne društvene razmirice djeluju kao suvišne i zato ne mogu pristupiti svijetu na način drugačiji od ravnodušnosti i otupjelosti. Ozbiljnost u obrazovanju djeca ne mogu usvojiti sama od sebe, nego su im potrebni autoritet i disciplina, koja ih »uzdiže k ozbiljnosti izgovorene stvari«.³⁸

I upravo za filozofiju, utemeljenu na imperativu konzistentne logike i težnje ka konkretnim učincima poučavanja, najočiglednije vrijedi da strogost dje-

27

Bojan Baskar, *Latinščine, prosim!: Latinščina in njeno izganjanje na Slovenskem, 1849. – 1987.*, Knjižnica revolucionarne teorije: Univerzitetna konferenca ZSMS, Ljubljana 1988., str. XXVII.

28

Ibid., str. XXVII.

29

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 71. U tom smislu, Hegel obrazovanje tumači kao otuđenje (*Entfremdung*) od njegove samo-zakrivljene malodobnosti.

30

I. Kant, »O pedagogiki«, str. 150.

31

Usp. G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 344.

32

Ibid., str. 344–345.

33

Kada se bavimo disciplinom, nemoguće je odbaciti Foucaultov doprinos razumijevanju discipliniranja u kontekstu obrazovnih mehanizama. U zatvorima, tvornicama, bolnicama i barakama, on vidi brojne slične karakteristike koje dijele i obrazovne strukture, a to je oblik »autoritativnog perfekcionizma«. – Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, prev. Alan Sheridan, Vintage Books, New York 1979., str. 161.

34

I. Kant, »O pedagogiki«, str. 148.

35

Kritikom »razigrane pedagogije«, Hegel se postavlja na stranu Niethammera, koji je u to vrijeme oštro stao protiv pedagoške teorije filantropizma koja se temeljila na ideji djece kao izvorno slobodnih bića, koja su to izražavala kroz igru.

36

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, str. 328.

37

Najpoznatiji je primjer pedagogije zasnovane na igri, gdje je centralni fokus na cjelovitom obrazovnom razvoju suvremenog djeteta. Pregled trendova na tom području predlaže: Dee O'Connor, »Loving Learning: The Value of Play Within Contemporary Primary School Pedagogy«, u: Sandra Lynch, Deborah Pike, Cynthia A. Beckett (ur.), *Multidisciplinary Perspectives on Play from Birth and Beyond*, Springer, Singapur 2017., str. 93–107.

38

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse 1830. Dritter Teil, Die Philosophie des Geistes, Mit den mündlichen Zusätzen*, u: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Werke in zwanzig Bänden*, sv. 10, Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel (ur.), Suhrkamp, Frankfurt na Majni 1986., str. 81.

luje samo onda, ako se za onoga koji strogost prenosi učenjem, pretpostavlja da ima znanje, kojem se voljno podčinjavamo.³⁹ Općenito možemo reći da tradicija nastavnog programa sama po sebi jamči minimalne učinke poučavanja. Svakako, razumljivo je da se dalje rađa sumnja o tome, govorimo li o poučavanju kada govorimo o suvremenoj (razumskoj) pedagogiji kao istoj stvari, bez obzira na to što smo ranije ustanovili da je njihov odnos imanentan. Umno je poučavanje bez razumskog sadržaja prazno, razumski je sadržaj bez umne forme slijep. Za odgovor na naše početno pitanje, tako preostaje izložiti još formalni učinak prosvjete.

Iako Hegel ne nudi neposrednu obranu poučavanja filozofije, izlaže neobično promišljen zahtjev za neupotrebljivim predmetima, koji

»... imaju prednost zbog svoje ustrajne i neprekinute djelatnosti uma.«⁴⁰

Taj aspekt posebno dolazi do izražaja prilikom učenja starih jezika, npr. starogrčkog jezika, koji svojom

»... izvanjskošću, otuđenošću, udaljenošću privlači naše zanimanje i potiče nas na djelatnost i marljivost.«⁴¹

Zaista bismo u tome mogli uvidjeti potrebu za razumijevanjem nepoznatog sadržaja, koji kod učenika budi radoznalost i čuđenje, a za Hegela ustvari predstavlja bitnu formalnu stranu te djelatnosti. U mislima nema tvrd, neutralan (formalan) okvir, koji bez obzira na sadržaj koji ga ispunjava, neminovno ostaje nepromijenjen; nego je za njega, baš suprotno, forma ta koja je napojena subjektivnom djelatnošću. Kako razumjeti taj mehanizam?

Kod poučavanja, nužna je iluzija da je pred nama predmet čiju bit i dubinu tek moramo osvojiti. U takvoj se reguliranosti istrgnemo iz vlastite očaranosti i zadubljenosti u predmet razmatranja, iz kojeg isplivavamo u prisebnost, kad udarimo o pregradu, koja nas odvaja od nas samih. U tome pronalazimo nas same »u skladu s istinskim općim bivstvom duha« (*wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes*),⁴² koje nije nešto davno zakopano i ponovo nađeno, nego nešto strano, što sada postaje udomaćeno. Do udomaćenog nas vodi um, um čije se djelo manifestira u mehaničkom ponavljanju gradiva, duhu isprva stranoj djelatnosti koja u svojem zahtjevu za ustrajnim i neprestanim umnim naporom, onome koji uči otvara put k sadržaju i omogućuje stvaranje novog. To je također razlog zbog kojeg Hegel starim jezicima pridaje poseban status jer njihovo razumijevanje zahtjeva, za razliku od materinjeg jezika (koji jednostavno teče), napor uma, kada tražimo prikladnu upotrebu gramatičkih pravila jezika – klasifikaciju i analizu vrsta riječi – koja u jeziku uspostavlja red i logiku. Tako prouzrokuje

»... supsumiranje posebnog pod opće i specificiranje općeg [...], u čemu se sastoji umna djelatnost.«⁴³

Za Hegela je ovakvo sažimanje jezika »elementarna filozofija« jer primarno ne rezultira primjerenim poznavanjem sadržaja izrečenog jezika, nego onim što spoznavajući subjekt spozna, a izniče

»... samo kroz njegovo spoznajno djelovanje [...] kroz neuspjele pokušaje, da bi znanjem zahvatio istinu.«⁴⁴

Refleksija tog, nikada zaključenog djela spoznavanja, nastupa kao krajnji uvid i napokon kao to, zbog čega filozofija ima privilegirano mjesto u poučavanju jer djelo filozofije nije ništa drugo nego pažljivo uviđanje.⁴⁵ Krajnji produkt poučavanja, koji sadrži sve nabrojane elemente (disciplinu, vođenje,

kultiviranje itd.) kulminira u tom formalnom momentu. Istinska samorefleksija zato ne može biti ni ishodišno uređenje, ni cilj jer se događa usputno, u procesu formiranja neke nemogućnosti.

Sada na dlanu imamo i drugi odgovor na već spomenuto elementarno pitanje: gdje početi s poučavanjem? Ukoliko prvi dio odgovora pronalazimo u otuđenju prirodnog bivstva, utoliko je drugi dio upisan u općem školskom nastavnom programu, gdje prvi koraci školovanja otpočinju vježbama iz gramatike

»... tako da bi se, s osvrtnom na civiliziranog [*gesittet*] čovjeka, početak umjetnosti pisma mogao imenovati početkom svijeta.«⁴⁶

Teško bismo uvjerali najsuvremenije i najslobodoumnije teoretičare pedagogije, da je obrazovanje moguće započeti na bilo koji drugi način, od tog suhoparnog rada, koji od učenika zahtjeva samo krajnje mjere discipline i napora. Već neko vrijeme postoji analogija između gramatike mrtvih jezika i matematike. Tako je vrijedilo »što je matematika prirodnim znanostima, to je gramatika znanostima duha«,⁴⁷ zbog čega argument o duhovnoj gimnastici, kojom »razvijamo sposobnosti logičkog mišljenja«,⁴⁸ uopće nije iznenađujući. Ukoliko tu postoji nekakva usuglašenost između, do tog trenutka krajnje suprotstavljenim gledištima da se u čistom obliku obrazovanje predočuje kao svijet sudova i kao takvo »svijet koji se u cijelosti prenosi jezikom«;⁴⁹ utoliko tu usuglašenost treba tumačiti, kako se to često radi s Hegelom, tek kroz ustrojstvo dijalektike.

Do te djelomične usuglašenosti između obaju gledišta dolazi isključivo zbog toga što se u jeziku događa sva fenomenologija obrazovanja, kao i to kako je ukinuti i iz nje dobiti višak u obliku artikulacije novih ideja. Taj je dodatak u jeziku formalne, a ne sadržajne prirode. Događa se zbog neuspjeha koji se ponavlja, a koji je ukodiran u učenju jezika, ali ne u obliku prevladavanja ne-

39

Djelovati umno – ne znači samo djelovati u skladu sa zakonima nego i u skladu s predodžbom o zakonima, u prisutnosti vlastite volje.

40

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, »Rede zum Schuljahrschluß am 29. September 1809«, u: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808. – 1817.*, u: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke. In zwanzig Bänden*, sv. 4, Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel (ur.), Suhrkamp, Frankfurt na Majni 1986., str. 312–327, ovdje str. 323.

41

B. Baskar, *Latinščine, prosim!*, str. XIII.

42

G. W. F. Hegel, »Rede zum Schuljahrschluß am 29. September 1809«, str. 322.

43

Ibid., str. 323.

44

Mladen Dolar, Slavoj Žižek, *Hegel in Objekt*, Zbirka Analecta, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana 1985., str. 46.

45

Ako bismo bili izvanredno precizni, onda bi bilo primjerenije reći da se radi o procesu uviđanja, koji potpuno uključuje procese pažnje: lagano otvaranje očiju i prilagođavanje vida svjetlosti znanja, ali i istovremeno zatvaranje očiju pred onim što je ostalo iza nas.

46

I. Kant, »O pedagogiki«, str. 152.

47

B. Baskar, *Latinščine, prosim!*, str. 50.

48

Ibid.

49

Birgit Sandkaulen, »Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung?«, *Hegel-Jahrbuch* (2014) 1, str. 430–438, ovdje str. 433, doi: <https://doi.org/10.1515/hgjb-2014-0170>.

znanja, nego kao refleksija – pozitivan rezultat. Tako u suvremenim pedagoškim teorijama, kao i u Hegelovim tekstovima, pronalazimo istovjetan učinak općeg obrazovanja. Samo, radi se o tome da prvi u njemu vide uobičajenu (*sittlicher*) bol i odvažno trpljenje, dok drugi u njemu vide moć interesa da se odvojimo od nas samih i nađemo sami sebe

»... u skladu s istinskim općim bivstvom duha.«⁵⁰

Goran Vranešević

Formal Side of Education

Hegel and Contemporary Pedagogy

Abstract

The paper highlights the formal aspects of the educational process that are structurally ignored by contemporary pedagogical ideology. Pedagogy as the endeavour to realise certain specific goals through formation has become the constitutive essence of social reality. Yet, in the same sense that we are unknowingly embedded in ideological reality through shared social practises, we are also blind to the formal aspect of our conscious educational activities, regardless of their actuality. While we strive to establish order, logic, and meaning, we simultaneously recognise the reason, which does not lead to adequate knowledge of content, but to what the cognising subject does not know. It arises only through the realisation of the unsuccessful search for knowledge and truth, which is precisely what the formal aspect of pedagogy fails at. Genuine self-reflection, therefore, can be neither the starting point nor the goal since it occurs rather incidentally in the shaping of the individual. Hegel's contribution to pedagogy is not that he imparted true knowledge or an appropriate way of teaching, but that his commitment to reason gave prominence to this unreflected ideological core of the contemporary social arrangement.

Keywords

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, pedagogy, education, freedom, discipline, reason, knowledge, language

50

G. W. F. Hegel, »Rede zum Schuljahrsabschluss am 29. September 1809«, str. 322.