

## PRIKAZ KNJIGE

Christiane Thompson  
ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT  
Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2020., 245 str.

### Opća odgojno-obrazovna znanost

---

Dr. Christiane Thompson profesorica je teorije i povijesti odgoja i obrazovanja na Sveučilištu Johanna Wolfganga Goethea u Frankfurtu (njem. Johann Wolfgang Goethe-Universität).

Autorica se bavi temeljnim problemima pedagogije i odgojno-obrazovne znanosti. Nudi različite mogućnosti tumačenja kojima se otvorena pitanja mogu promatrati te kako o njima razmišljati. Pritom je posebna pozornost usmjerena na klasične pozicije u svjetlu aktualnih načela. Cilj je razviti tokove misli koji će razotkriti raznolikost znanstvenih tumačenja, pa čak i proturječnosti unutar same odgojno-obrazovne znanosti. Upravo to čini odnos prema općoj odgojno-obrazovnoj znanosti: rad na pedagoškim tumačenjima, pojmovima i teorijama kako bi se omogućila komunikacija i bavljenje pitanjem koje posljedice ima opis određenog identiteta pojmom „obrazovanja“ ili „razvijanja kompetencija“.

Autorica u knjizi potiče raspravu između prošlih i sadašnjih načela te otvara mogućnost prihvaćanja novih pedagoških tumačenja i teorija.

Knjiga je podijeljena na 11 poglavlja.

U prvom se dijelu knjige (prva četiri poglavlja) autorica bavi povezivanjem znanstveno-povijesne te znanstveno-teorijske perspektive i aspektima znanstvenog utemeljenja.

Drugi dio knjige (od petog do devetog poglavlja) bavi se analizom pojmova koji se u pedagoškoj struci opisuju kao temeljni te ih se pokušava pedagoški utemeljiti: „odgoj“, „obrazovanje“, „učenje“, „kompetencija“ te „socijalizacija“. Njezin prikaz pojmova općenito nije usmjeren prema oblikovanju konačnog odgojno-obrazovnog konteksta, već prema tome da interpretira kako se pomoću tih pojmova oblikuje određena problematika te na koji se način spomenuti pojmovi mogu shvatiti kao „pedagoški“. Među njima može biti i „savjetovanje“ koje autorica tek naznačuje ne želeći se njime baviti zbog njegovog prevelikog opsega.

Treći dio knjige bavi se općim odgojno-obrazovnim diskursima o kojima supostoje opširne rasprave.

U prvom poglavlju (str. 18–34.) predstavljena su tri polazišta koja su u bitnome odredila razvojni tijek znanosti: (1) oblikovanje znanja neovisno o Platonovu mišljenju, (2) sustavno i empirijsko istraživanje prirode na pragu modernog vremena te (3) Kantova kritika čistog uma. Važnost je prvog poglavlja u tome što ukazuje da se razvoj znanosti ne može shvaćati kao sve veće približavanje jedinoj istini. Umjesto toga, povijest je znanosti u bitnome oblikovana pitanjima o temeljima na kojima je nastalo ono znanje koje buduće generacije „mogu“ smatrati istinitim. Danas je znanost upletena u međudnose moći što se najjasnije pokazuje na primjeru zakladništva i financiranja znanstvenih istraživanja koja su snažno usmjerena na ekonomsku iskoristivost i isplativost dobivenih rezultata. Postoje, međutim, i unutarznanstvena pitanja o istinitosti znanja, a njih Christiane Thompson spominje u kontekstu nastanka „teorije znanosti“.

U drugom poglavlju pod naslovom *O prijepornosti odgojno-obrazovne znanosti* (str. 35–55.) autorica se detaljnije bavi načinom preklapanja povijest filozofije i pedagogije te poviješću odgojno-obrazovne znanosti u 20. stoljeću. Pod pojmom „odgojno-obrazovne znanost“ opisuje shvaćanje koje otvoreno i refleksivno pristupa oblikovanju mnoštva odgojno-obrazovnih znanstvenih pitanja i misaonih pravaca. Kao zaključak ovog poglavlja autorica navodi: u odgojno-obrazovnoj znanosti ne postoje samo različite paradigme, već i različita shvaćanja na koji način se te paradigme opisuju. Sukladno tome treba biti oprezan pri definiranju smjerova i paradigmi jer će u suprotnom razmišljanja nestati u postojećim kategorijama. Ako se perspektive budu dale spremite u unaprijed spremne ladice, bit će vrlo teško bilo što promatrati drugačije.

Što znači znanstveno raditi? (str. 56–70.) naslov je trećeg poglavlja. Usustavljivanje znanja neizostavno je u znanstvenom radu. Osim reprodukcije i produkcije znanja zadaća je usustavljanja i prikladno oblikovati te komunicirati dostupno znanje. Kontekst nastajanja znanstvenog znanja: neovisno o općenitosti, zadatak znanstvenog rada i dalje ostaje razumijevanje konteksta u kojima se to znanje oblikuje. To znači da nije dovoljno usredotočiti se isključivo na pozitivizam znanstvenog znanja. Potrebno je postaviti pitanje odakle nešto znamo i u kojem je kontekstu određeno znanje nastalo. Time se ukazuje na postojanje lokalnih i izvanznanstvenih uvjetovanja u kojima znanje nastaje. Pod pojmom refleksije o legitimnosti znanstvenog znanja autorica navodi sljedeće: Znanstveno znanje i nakon svog oblikovanja ostaje dijelom različitih rasprava o svome postanku i održivosti. Pitanje koje autorica najčešće postavlja glasi: Gdje se nalaze granice određenog znanja? Pitanje ukazuje na činjenicu da ovo ili ono znanstveno znanje ne vrijedi pod svaku cijenu. Može se dogoditi da istraživanje pokaže pozitivne rezultate provedene pedagoške intervencije, ali da su takvi rezultati mogući tek kod pojedinih ciljnih skupina učenika. Znanstvena istraživanja nikada ne mogu obuhvatiti sve relevantne perspektive predmeta istraživanja. Zbog toga ona zadržavaju pravo na raspravu i refleksiju o snazi dobivenih rezultata. Obje navedene perspektive utječu jedna na drugu u procesu znanstvene refleksije. Jedino je tako moguće razumjeti da nova istraživanja predstavljaju izazov nekadašnjim shvaćanjima pojedinih pojmova te oblikuju sasvim nove paradigme. Refleksija o povijesnim i

epistemskim kontekstima neizostavan je dio znanstvenih radova.

Središnja problematika pojma *odgoja* u četvrtom poglavlju (str. 71–90.) ogleda se u njegovom opisu kao kontradiktornom procesu slobode i prisile. Autonomija i prosvjećenost ostaju važni pojmovi u kontekstu diskusije o odgoju i suvremenom društvu, čak i kada više ne možemo vjerovati u napredak razuma. Epohalni opis kasne moderne odnosi se na iskustvo pluralizma te uvid u diletantizam ljudskih postupanja. Prosvjetiteljskom zahtjevu provjeravanja svih stvari pridružuje se i zahtjev suočavanja s onim što nije dovoljno razumljivo temeljem razumnih razmišljanja koje nam pruža suvremena zapadnjačka društvena stvarnost.

U petom poglavlju (str. 91–111.) pojam *obrazovanja* predstavljen je kao humanistički i suvremen pojam koji daje jamstvo da se svakog čovjeka može poboljšati i kultivirati. Također se prikazuje na koji je način ideja obrazovanja iz povijesne perspektive doživjela određenu modernizaciju. U pojmu „obrazovanja“ sadržane su sve nade za napredak, prosvjećenje i slobodu usmjerene ljudske egzistencije. Pojam „obrazovanja“ povezuje se s obećanjem dubokog razumijevanja čovjekovog duha, kulture i znanosti. Međutim, problematičnim se smatra sljedeće: Ukoliko se krećemo putem te humanističke ideje, značajne povijesne te društvene okolnosti i konteksti više neće biti u fokusu promatranja. Obrazovna teorija bavljenjem problematičnom poviješću obrazovne ideje može sačuvati i obnoviti važnu pedagošku kritiku. Ta je kritika aktualizirana pitanjem o društvenim uvjetima obrazovnih procesa. Zavarava li govor o „obrazovanju“ kada spominje društveno uvjetovane nejednakosti? Je li „obrazovanje“ uopće održiv pojam u vremenu koje traži potpunu samomobilizaciju? Suvremena se obrazovna teorija bavi upravo navedenim pitanjima.

Poglavlje *Učenje iz pedagoške perspektive* (str. 112–129.) govori o razlikovanju pedagoškog pojma učenja od objektivistički orijentiranog shvaćanja učenja, i to tako što se posebna pozornost posvećuje aspektima smislenosti i odnosa prema iskustvima. Autorica primjerom „Nitko nije ovladao šišanjem ovaca preko noći.“ prikazuje „učenje“ kao „ponavljajuće vježbanje“ i time ulazi u središte pedagoške odnosno odgojno-obrazovne perspektive „učenja“ koja se orijentira prema spoznaji da je učenje smisleni proces povezan s iskustvima koja oni koji uče sakupljaju u odnosu na predmet učenja i sebe same. Upravo takav pogled na učenje kao iskustvo učenja dobiva vrlo malo prostora u dominantnom diskursu o učenju s početka dvadesetog stoljeća. Prvi korak predstavlja skica pretežno objektivističke i psihološke perspektive vođena trima središnjim paradigmama učenja: biheviorizmom, kognitivizmom te konstruktivizmom, a ta skica polazi od rezultata trajne promjene odnosa, intelektualnog razvoja ili konstruiranog znanja. Sva tri diskursa, biheviorizam, kognitivizam te konstruktivizam, snažno su određeni objektivističkim i instrumentalnim pogledom na učenje. Njihova usmjerenost na upravljanje ponašanjem, intelektualni razvoj i konstruiranje znanja pokazuje da ne pridaju previše pozornosti tijeku samog procesa učenja te perspektivi subjekta prema onome što uči. I dok bihevioristička, kognitivistička te konstruktivistička teorija učenja učenje promatraju polazeći od rezultata, pedagoške su se teorije ponajviše usmjerile prema počecima tog procesa. Čime

započinje učenje? Je li izvor učenja u nama samima? Što se za vrijeme učenja događa s nama samima i s našim znanjem? Pojam učenja sve se više shvaća u kontekstu transakcijskog odnosa sa znanjem. To znači da se pojam znanja sve više spominje u gospodarskom kontekstu tako da brojna pedagoški relevantna razmišljanja uopće više ne mogu doći do izražaja.

*Je li pojam „kompetencija“ pedagoški pojam?* (str. 130–148.) naslov je sedmog poglavlja. Polazeći od PISA studija, postavlja se pitanje u kolikoj se mjeri kompetencije mogu smatrati pedagoškim pojmovima. O tom se pitanju raspravlja u horizontu kritike usmjerene na sam pojam kompetencija. Pritom autorica prikazuje i na koji način koncept kompetencija mijenja obrazovno-politička razmišljanja. Argumenti su kritičara o pojmu kompetencija sljedeći: (1) postupkom istraživanja kompetencija započinje načelno preoblikovanje obrazovnog sustava, a time i promjena „školskog obrazovanja“, (2) usmjerenost prema kompetencijama škole postaju platforme za društvo natjecanja, (3) perspektiva više nije usmjerena na obrazovanje osobe u smislu izgradnje kritičke svijesti, (4) odlučujuću ulogu dobiva kvalifikacija te mobilizacija radne snage, (5) testovi kompetencija ne provjeravaju isključivo školski *output*, (6) kategorija razvoja kompetencija implicira promatranje pojedinaca isključivo u kontekstu potreba i želja svijeta rada. Sve navedeno i način na koji istraživanje kompetencija otvara obrazovni sustav za rastuću industriju testiranja za sobom povlači i pitanje na koji način treba promatrati pojam kompetencije iz pedagoške perspektive.

U osmom poglavlju (str. 149–168.) autorica tematizira pojam *socijalizacije*. U autoričinom se središtu, kao i u teorijama, nalazi sposobnost usvajanja društvenog djelovanja te pitanje kakve predodžbe o pojmu društva ta sposobnost implicira. Socijalizacija ne znači toliko proces sve veće društvenosti, već proces trajnog osiguranja osobnog ugleda te društveno priznanje drugih. Iz perspektive opće odgojno-obrazovne znanosti treba razjasniti i to koliko se različito shvaća proces „socijalizacije“ – ovisno o tome pomoću kojih se sustavnih koncepata argumentira o njemu.

Deveto poglavlje (str. 169–188) govori o *pedagoškoj djelotvornosti*; djelotvornost kao problemska figura, ali i način na koji se o djelotvornosti razmišlja kao o pedagoškom konstrukt. Predstavljena su dva različita načela: (1) načelo Dietricha Bennera koji oko problematike djelotvornosti oblikuje „Opću pedagogiju“; (2) načelo Niklasa Luhmanna i Karl-Eberharda Schorra koji povezuju svoj takozvani „Tehnološki deficit odgoja“ s kritikom pedagogije. Prikazima različitih načela Bennera, Luhmanna i Schorra te navođenjem suvremenijih pedagoških spoznaja utemeljenih na dokazima, postalo je jasno da je područje „djelotvornosti u pedagogiji“ vrlo složeno i nerijetko kontroverzno. „Pedagogiju“ se povezuje s međusobno vrlo različitim načelima. To opet znači da se i ciljevi pedagoškog djelovanja, a samim time i pedagoško znanje, međusobno razlikuju. Na kraju poglavlja ističe se da se pedagogija uvijek suočava s „neizvjesnostima“, i to na različitim razinama. Neizvjesno je i to je li poduzeto pretvaranje znanja u kontekst djelovanja napravljeno uspješno („kazualni planovi“) te može li naše znanje oblikovati dobar temelj za pedagoško razmišljanje.

U desetom poglavlju (str. 189–208.) povezuju se pojmovi *razlika i alteriteta*. Autorici nije cilj samo predstaviti trenutne probleme obrazovne nejednakosti i razlike u obrazovnim sustavima (kao na primjer probleme povezane s migracijama). Cilj je pokazati kako među specifičnim pojmovima i kategorijama odnosa nejednakosti postoji struktura koja usmjerava pedagoška razmišljanja i postupke. Strukturu je potrebno dokučiti temeljem šifre koja se posljednjih godina sve češće spominje (i to ne samo u školi). U ophođenju s „heterogenošću” pedagoški stručnjaci trebaju u obzir uzimati i raznolikost osoba s kojima rade. Kritika načina na koji se pristupa pojmu „heterogenosti” na kraju nas dovodi do temeljnog pedagoškog problema „alteriteta” ili različitosti kojom se opisuje način „na koji su drugi drugačiji”. Temeljno pitanje glasi: Na koji način s drugom osobom pedagoški ispravno postupati, a da je se istovremeno ne podredi vlastitim predodžbama i kategorijama. Polazišna je točka ovog poglavlja činjenica da se odgojni i obrazovni sustav u Njemačkoj temelji na nejednakostima koje se ne odnose samo na postojanju migracija, nego se jednako tako mogu potvrditi i u drugim društvenim kategorijama, na primjer u kategoriji spola, invaliditeta ili religije. U poglavlju se postavlja pitanje što navedeno znači za pedagoška razmišljanja i djelatnost? Kako izbjeći kategorizaciju svih koji su drugačiji od nas, kako izbjeći predrasude o kojima unaprijed o nekome razmišljamo?

Središnja misao posljednjeg poglavlja (str. 209–229.) činjenica je da pedagoška načela uvijek impliciraju određenu *sliku o čovjeku*. I obrnuto, različite slike o čovjeku sa sobom uvijek povlače i predodžbe o odgoju, učenju, obrazovanju itd. One su istovremeno i snažne i ograničavajuće. Način shvaćanja međuodnosa slike o čovjeku i pedagogije autorica će pokazati na sljedeći način: (1) primjerom načela filozofske antropologije o „čovjeku kao biću nedostataka” Arnolda Gehlena, idejom odgoja kao kompenzacijskog mehanizma za te nedostatke; (2) prikazom slabosti antropoloških koncepcija te (3) primjerom da kritika antropologije može polaziti i od suvremenih diskursa o transhumanizmu. Prikazuje se na koji način pristupiti kritičko-antropološkoj refleksiji, i to s jedne strane služeći se klasičnim antropološkim načelom, a s druge strane mlađim transhumanističkim načelima. Poglavlje završava kritičko-posthumanističkom raspravom na koji način razmišljati o pojmu obrazovanja u doba klimatskih katastrofa te ostalih aktualnih svjetskih problema. Postavlja se pitanje na koji je način uopće moguće osigurati preživljavanje u budućnosti u vremenu u kojem ljudi imaju moć odlučivanja o sudbinama planeta („antropocentrično društvo”).

U ovoj je knjizi prepoznatljivo da se znanost može shvatiti kao komunikacijski proces. Znanstveno znanje živi je organizam te predmet propitivanja i kritičkih rasprava. Nadopunjuje ga se, proširuje, diferencira, stavlja pod sumnju i ispravlja. Znanost je dijeljena komunikacija o znanju u svjetlu granica razumijevanja. Jedno od središnjih mjesta u ovoj knjizi je i ideja da je pedagogija, a time i odgojno-obrazovna znanost, oblikovana proturječjem koje nije moguće tako jednostavno dokinuti. Zahtjevi i izazovi predmeta odgojno-obrazovne znanosti nalaze se u pitanjima: Kako objasniti učenje? U čemu se ogleda uspjeh u životu? Kakvo je to uspješno pedagoško djelovanje?

Knjiga *Opća odgojno-obrazovna znanost* preuzima funkciju promotora različitih struja misli unutar struke, potiče raspravu između prošlih i sadašnjih načela, otvara mogućnost prihvatanja novih pedagoških tumačenja i teorija.

Lucija Sabolić