

Wolfgang Brezinka¹

Telfes im Stubai, Austrija

UDK 37.01(436)

Primljeno: 2008. godine

Izvorni znanstveni članak

USPON I KRIZA ZNANSTVENE PEDAGOGIJE²

U radu se daje kratak povijesni pregled razvoja pedagogije kao sveučilišne discipline u Austriji te naglašava njezina kvantitativna ekspanzija započeta 60-ih godina 20. stoljeća. Postavlja se pitanje kako je, unatoč ogromnoj ekspanziji, prije 20-ak godina došlo do krize pedagogije, karakteristične za posljednju fazu razvoja, koja još uvijek traje. Kao mogući odgovor autor nudi pet teza.

Ključne riječi: znanstvena pedagogija, kriza pedagogije, teorija znanosti o odgoju, Austrija

Povijest predmeta pedagogije na sveučilištima u usporedbi s drugim znanostima do sada nigdje u svijetu nije imala sjajan razvoj. Znanstveni ugled tog predmeta bio je i jest relativno slab. Međutim, priznaje se da pedagogija znatno utječe na ljudski

¹ **Wolfgang Brezinka**, professor emeritus i član Austrijske akademije znanosti, vodeći predstavnik empirijsko-analitičke teorije znanosti o odgoju, održao je 26. svibnja 2008. u Hrvatskom školskom muzeju u Zagrebu svoje 588. gostujuće predavanje. Brezinka je rođen 1928. godine u Berlinu. Studirao je filozofiju, psihologiju, pedagogiju i psihijatriju u Innsbrucku, gdje je 1951. promoviran u doktora filozofije, a 1954. habilitirao je s temom iz pedagogije. Od 1958. do 1960. godine profesor je na Visokoj pedagoškoj školi Sveučilišta Würzburg, od 1960. do 1967. profesor pedagogije i ravnatelj Instituta za znanost o odgoju Sveučilišta Innsbruck te od 1967. do umirovljenja 1996. godine profesor znanosti o odgoju na Sveučilištu Konstanz u Njemačkoj. Bio je gost predavač na mnogim svjetskim sveučilištima. Napisao je dvadesetak knjiga i približno 150 radova u zbornicima, časopisima i enciklopedijskim izdanjima. Njegovo najpoznatije djelo je *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Od pedagogije do znanosti o odgoju), objavljeno 1971., a od četvrtog izdanja (1978.) poznato je kao *Metatheorie der Erziehung* (Metateorija odgoja). U njemu Brezinka razlikuje tri kategorije odgojnih teorija: znanost o odgoju, filozofiju odgoja i praktičnu pedagogiju. Djela su mu prevedena na petnaest svjetskih jezika. (Sastavila: Štefka Batinić)

Profesor Brezinka danas živi u austrijskom Tirolu i radi na posljednjem, četvrtom svesku svog voluminoznog djela *Pädagogik in Österreich* (Pedagogija u Austriji).

² Predavanje održano u Hrvatskom školskom muzeju 26. svibnja 2008. S njemačkog prevela Jadranka Ivančić.

život. Taj utjecaj se ostvaruje onime što njezini predstavnici – pedagozi – podučavaju te obuhvaća cijelu lepezu, od pedagoške naobrazbe nastavnika i odgajatelja, dušobrižnika i drugih vrsta odgajatelja sve do svakodnevnice u školama i obiteljima, poduzećima i vjerskim zajednicama, politici kulture i upravljanju školama. Nastavno gradivo pedagogije, ovisno o kvaliteti, može se na pozitivan ili negativan način odraziti na razmišljanje i djelovanje slušatelja i čitatelja.

A upravo iz tog razloga predmet pedagogije i njegovi sveučilišni profesori, unatoč marginalizaciji među znanostima, u procesima odgoja i obrazovanja zauzimaju ključan položaj. Zato i povijest ovog predmeta i njegovih predstavnika na sveučilištima nije važna samo malom krugu stručnjaka za povijest odgoja i obrazovanja. Tu se ne radi isključivo o povijesti znanosti (u smislu povijesti teorija i doktrina), nego i o bitnom čimbeniku svake nacionalne kulture, neovisno o tome je li se u istraživanjima znanosti o odgoju postiglo mnogo ili malo, i neovisno o tome je li glede spoznaja o odgojnim teorijama učinjen korak unaprijed, korak unatrag ili je došlo do stagnacije.

Pouke o odgoju u obliku praktičnih teorija umijeća odgoja postojale su već od doba antičke kulture Grka i Rimljana. Do koncepcije znanosti o odgoju došlo je tek u doba prosvjetiteljstva. A pedagogija kao samostalni predmet implementirana je u sveučilišta tek u 19. stoljeću. No, put ka priznatoj znanosti bio je spor i mukotrpan.

Mnogo ranije nego u drugim državama, uspon prema sveučilišnom predmetu započeo je u staroj Austriji za vrijeme vladavine Habsburške monarhije (od nagodbe s Mađarskom 1867. nazvana „Austro-Ugarska“). Već u godini 1805. pod carem Franjom I. donesen je „Plan filozofskog studija“ temeljem kojeg je „pedagogija“ po prvi put uvedena kao samostalni predmet s vlastitom katedrom na svim sveučilištima, licejima i filozofskim fakultetima.³ Ali ona je bila samo sporedni predmet za studente koji su željeli postati svećenici, kućni učitelji i nastavnici u gimnazijama. Oni su bili obvezni tijekom dva semestra slušati po dva sata predavanja iz „nauka o odgoju“ te položiti dva semestarska ispita o tome. Profesori su skoro bez iznimke bili svećenici koji su predavali vjeronauk na tada općeobrazovnom filozofskom fakultetu. Živjeti isključivo od katedre za nauk o odgoju ne bi bilo moguće. Nastava se održavala prema udžbeniku Vincenza Eduarda Mildea (1777. – 1853.) koji je bio propisan u cijeloj Austriji i koji je, na sreću, bio izuzetno kvalitetan.⁴ Kao priprema za zanimanje profesora pedagogije dovoljni su bili dobri rezultati kao vjeroučitelja, privatna lektira pedagoških spisa i uspjeh u nekom strogom natječajnom postupku. Preduvjet nisu bila vlastita istraživanja niti pedagoške publikacije.

To prvo razdoblje pedagogije kao sveučilišnog predmeta završilo je u Austriji nakon Ožujске revolucije 1848. godine. Sveučilišna reforma ministra za nastavu Lea Thun-Hohensteina (1811. – 1888.) prema njemačkom uzoru preoblikovala je sveučilišta u znanstvene ustanove sa slobodom podučavanja u kojima su profesori imali zadatak istraživanja. Filozofski fakulteti su tako svoju općeobrazovnu zadaću mogli

³ Usp.: Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 1*, Wien, 2000. (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften), 29ff.

⁴ O Mildeu kao prvom profesoru nauke o odgoju na sveučilištu u Beču usp.: Brezinka 2000, 233ff.

prepuštiti gimnaziji koja je umjesto šest sada imala osam razreda. Na sveučilištima su isključenjem vjeronauka i premještanjem njegovih profesora u gimnazije nestale – prije slučajno nego planirano – i katedre za nauk o odgoju.⁵

Na novoustrojenim filozofskim fakultetima pedagogija je dugi niz godina bila zapostavljena, iz razloga što se smatralo da je ona pouka o umijećima u praksi, a ne znanost. No, ipak se uvidjelo da je potrebna za strukovnu naobrazbu nastavnika u gimnazijama. Tako su od godine 1870. na austrijskim i mađarskim sveučilištima opet uspostavljene katedre za pedagogiju te su postignute prve habilitacije za taj predmet.⁶ Time je pedagogija prvi put priznata kao znanost – iako dugo vremena samo kao nejasna, upitna, nezrela znanost. Profesorima su imenovani po mogućnosti iskusni nastavnici iz gimnazija koji su bili kvalificirani za filozofiju, psihologiju ili pedagogiju.

Ovo drugo razdoblje povijesti tog predmeta u Austriji se odvijalo između 1865. i 1964. godine. Godine 1865. na Bečkom sveučilištu uvedena je prva habilitacija za pedagogiju. Godine 1964. doneseno je rješenje ministra za nastavu Theodora Piffli-Percevicca (1911. – 1994.) o „osnivanju katedri za znanost o odgoju i pomoćnih joj znanosti na austrijskim sveučilištima“.

U austrijskom dijelu monarhije nove katedre za pedagogiju osnovane su na sveučilištima Beča (1871.), Lavova (1871.) i Praga (1872.). U mađarskom dijelu monarhije⁷ 1870. godine u Budimpešti, 1872. u Kolozsváru i 1894. u Zagrebu – ali ovdje je pedagogija, kao i na manjim austrijskim sveučilištima, u početku još uvijek bila sastavni dio predmeta filozofije. Kao prvi profesor na ovoj katedri radio je do 1923. bivši gimnazijski profesor i ravnatelj učiteljske škole Đuro (Georg) Arnold (1853. – 1941.)⁸.

Istaknuti profesori u tom drugom razdoblju povijesti predmeta bili su Otto Willmann (1839. – 1920.) i Gustav Adolf Lindner (1828. – 1887.) u Pragu, August Lubrich (1825. – 1900.), Moriz Kármán (1843. – 1915.), Ernst Finácsy (1860. – 1935.) u Budimpešti, Alois Höfler (1853. – 1922.), Wilhelm Jerusalem (1854. – 1923.) i Richard Meister (1881. – 1964.) u Beču, Eduard Martinak (1859. – 1943.) u Grazu.

Glavni zadatak profesora pedagogije u tom drugom razdoblju bio je da na predavanjima iz psihologije i pedagogije pripreme studente za njihovo nastavničko zanimanje u gimnazijama. Sadržaj je obuhvaćao elementarni uvod u opću pedagogiju i didaktiku, povijest odgoja i pedagogije, psihologiju i znanja o mladeži. U okviru obvezne nastave za ta predavanja u prosjeku nije stajalo na raspolaganju više od 8 do 12 sati tjedno po semestru – raspoređeno na trajanje cijelog studija.

I u tom drugom razdoblju pedagogija je patila iz razloga što je i dalje na filozofskim fakultetima smatrana i tretirana kao manje važan i sporedni predmet za studente nastavničkog zanimanja, za koji je na sveučilištima postojao samo jedan jedini profesor. Manjkalo je asistenata kao suradnika, instituta, biblioteka i sredstava za istraživanja.

⁵ Isključenje iz sveučilišta Prag (Padlesak je ostao do 1867.). Usp.: Brezinka, Sv. 2, 2003, 15ff.

⁶ Usp.: Brezinka 2000, 75ff.

⁷ András Németh; *Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest*. U: Klaus-Peter Horn; András Németh; Béla Pukánsky; Heinz-Elmar Tenorth (ur.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Budapest, 2001. (Osiris Kiadó), 114ff.

⁸ Brezinka 2000, 111ff.

Osim toga, dugo nije bilo visoko talentiranih studenata koji bi pedagogiju studirali kao glavni predmet i birali njezin razvoj kao životno zanimanje. Prema interesu, opsegu i uloženom trudu za studente su mnogo važnija bila dva do tri glavna znanstvena predmeta koje su u svome nastavničkom zanimanju željeli podučavati. Pedagogija za većinu slušatelja nije bila znanstveni predmet koji bi sam po sebi zaslužio da se detaljno studira. Ona je prije svega smatrana nevažnom i sporednom stvari, koju je trebalo odraditi s najmanjim mogućim naporom za postizanje nastavničkog zanimanja. Studenti su se često samo prijavljivali za obvezna predavanja, ali nisu ih i redovno pohađali. Stvarni zahtjevi za polaganje ispita bili su – za razliku od propisanih – vrlo jednostavni, ocjene često nezaslužno dobre.

Za razliku od nastavnika u školama obveznog obrazovanja, studenti za nastavnike u gimnazijama više su se smatrali stručnim znanstvenicima nego pedagogima. Oni su nakon dugogodišnjeg studiranja postali stručnjaci u tri do četiri discipline, u kojima je mnogo više ponuđeno i zahtijevano nego što je to bilo moguće na predavanjima iz uvida u pedagogiju za studente nastavničkog smjera svih struka. Studenti su radije pripremali diplomski rad iz jednog od onih predmeta kojima su se tijekom studija bili detaljnije bavili. A pedagogiju su studenti ionako upoznawali samo letimično na dva do tri predavanja za početnike. Pod takvim okolnostima diplomski radovi iz pedagogije dugo su ostali rijetka pojava. No, tako su nedostajali i preduvjeti za brojnu i kvalitetnu habilitaciju. Tako je generacijama kod popunjavanja radnih mjesta asistenta i profesora došlo do kroničnog pomanjkanja mladih stručnjaka i spuštanja nivoa u znanstvenoj pedagogiji.

Bitan uzrok takvog lošeg stanja bili su i profesori koji su relativno nepripremljeni bili imenovani profesorima na novim katedrama za pedagogiju. Svoja težišta u znanstvenom radu imali su u drugim predmetima i tek su kasno i često nedovoljno upoznali pedagogiju. Oni su pedagogiju shvaćali i podučavali dijelom samo kao nauk o odgoju, dijelom samo kao filozofiju odgoja te su sami sumnjali u njezinu znanstvenu narav. Neki bi radije postali nastavnici filozofije, te su u podučavanju pedagogije vidjeli isključivo obvezu, umjesto da se marljivo posvete tom predmetu.

Pod tim okolnostima istraživanja su pedagogiji bila uskraćena te je predmet niz godina ostao na relativno niskom teorijskom nivou. Smatrana je zaostalom i nestabilnom disciplinom, koja je plivala negdje između općeg znanja, koje svatko ima, spekulativne filozofije, iskustvene znanosti i uputa za praksu.

Situacija je do šezdesetih godina 20. stoljeća u većini država bila ista. Onda je uslijedio ogromni, kvantitativni uspon predmeta pod zahtjevnim nazivom „znanost o odgoju“. Vanjski uzroci bili su porast stope nataliteta i učenika nakon Drugog svjetskog rata, manjak nastavnika i potreba za nastavnicima kao posljedica ogromne ekspanzije višeg obrazovanja i visokih škola, zahtjevi političara školstva i prosvjetnih uprava za empirijskim pristupom istraživanju obrazovanja kao temelj za kontrolu uspjeha, reformu i planiranje u školstvu i visokom školstvu. Uz to, bilo je poticaja iz redova međunarodnih organizacija kao što su UNESCO, OECD te iz europskih upravnih tijela. Uzroci unutar pedagogije bili su rastuće nezadovoljstvo kvalitetom nastave pedagogije među studentima i njihovim budućim poslodavcima u nastavničkim,

odgojnim i društvenim zanimanjima. Na koncu su sudjelovali i neki pedagozi koji su javno kritizirali nisku znanstvenu razinu svog predmeta i žalili se na malu korist u praksi odgoja.

Tako se spori uspon znanstvene pedagogije otprilike od 1965. godine u trećoj fazi povijesti predmeta kvantitativno uvelike ubrzao. Za povećanje broja znanstvenog kadra spomenut ću samo dva primjera. Na austrijskim sveučilištima u godini 1964. postojalo je samo 3 profesora za pedagogiju – trideset godina kasnije bilo ih je 28. Tome se može pribrojiti dodatnih 13 profesora za posebne pedagoške discipline kao što su vjerska, sportska, zdravstvena i ekonomska pedagogija s po 2 do 4 suradnika – sveukupno znači 41 profesora. To predstavlja povećanje za 13 puta.

Na njemačkom sveučilištu u Hamburgu 1960. postojala su 4 profesora, a u 1978. godini već 53. Osim toga je bilo 59 radnih mjesta za znanstvene savjetnike s titulom profesora. Na početku postojao je samo jedan jedini seminar za pedagogiju – a 1994. godine 10 instituta za discipline koje su sastavni dio pedagogije.

Još veći je bio porast studenata s glavnim predmetom pedagogije. U cijeloj Austriji ih je u akademskoj godini 1959./60. bilo samo 33. U akademskoj godini 1999./2000. bilo ih je 9.539 na diplomskom studiju (od toga 7.820 žena). To je porast za 289 puta. Pedagogija je postala masovni i ženski predmet.

Istovremeno je i količina pedagoških publikacija enormno porasla. U svijetu postoje stotine stručnih časopisa, a godišnje tisuće disertacija te brojne knjige.

Kvantitativno je pedagogija u roku od 20 godina doživjela uspon koji je nadmašio sva očekivanja njezinih starijih predstavnika na sveučilištima. Međutim, ako kritički preispitujemo kvalitetu njezinih proizvoda – bilo da se radi o pedagoškim tekstovima ili umijeću odgoja apsolutenata studija pedagogije, ako se pitamo jesu li korisnici tih proizvoda zadovoljni, kakav je ugled ili „vanjska prihvaćenost“ predmeta, onda se prikazuje sasvim druga slika: rascjepkanost umjesto procvata, manjak bliskosti sa životom umjesto bliskosti s realnošću, korištenje nebuloznog žargona zbog ostavljanja dojma umjesto jasnih pojmova, teorijsko oskudijevanje umjesto novih spoznaja, mnogo blefa i malo supstancije, podložnost krizama umjesto opravdanog ponosa na postignuto⁹.

Sve više je zastupljeno mišljenje da je pedagogija za praksu odgoja i obrazovanja beskorisna i zato suvišna. Već 1982. godine pedagog iz Würzburga Günther Bittner opisao je situaciju na sljedeći način: „Brza promjena pedagoških moda daje lažni prikaz pronalaženja novih spoznaja, a u stvarnosti se zapravo mijenjaju samo etikete. Znanost o odgoju i obrazovanju je zbog svoga podizanja na akademsku razinu prisiljena stalno proizvoditi nove 'rezultate istraživanja'. S druge strane se zapravo uopće nema toliko mnogo za reći o pametnom odgoju: najveći je dio ... već izrečen. Tako u pedagogiji postoji prevelik broj proizvođača, a premalo tema. Za izlaz iz te dileme se: a) ono što je već poznato stalno izražava novim riječima, ili se 'verbalnim naporima' novo proizvodi, b) želi se pribjeći istraživanju sitnica (odn. nebitnih ili beznačajnih stvari)“¹⁰.

⁹ Usp.: Wolfgang Brezinka: *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*. München, 1989. (Reinhardt).

¹⁰ Günther Bittner: Überflüssige Pädagogik. In: *Neue Sammlung*, 22. Jg. (1982.), 432-435.

Bittner je naveo još jedan razlog zbog kojeg su mnogi pedagoški tekstovi nekorisni: „Pedagozi su zbog svoga zanimanja obvezni težiti za idealnim stavovima. Zato među pedagozima koji objavljuju tekstove postoji plemenito natjecanje u zahtijevanju dobrog i uzastopno boljeg. U znanosti o odgoju i obrazovanju postoji ... nesposobnost preispitivanja stvarnosti, odn. mjerenja onoga što je poželjno, ne samo onoga što je u gospodarskom smislu 'moguće', već i onoga što ljudsko biće može ostvariti“. „Znanost o odgoju i obrazovanju je sastajalište iracionalnosti koje se racionalno ponašaju“.

O Bittnerovim tezama već se 1982. diskutiralo na jednom simpoziju pod opisnim naslovom: „Suvišna ili neshvaćena disciplina? Znanost o odgoju između bespomoćnosti i poduzetnosti, između konjunktura teorija i istrošenosti teorija“¹¹. Međutim, od tada se ništa nije poboljšalo. U međuvremenu postoji previše interesnih grupa koji profitiraju od „dobro planiranog kaosa“¹² u pedagogiji i zato uljepšavaju pedagogiju koristeći izraze kao „pluralizam metoda“, plemeniti natjecateljski duh među takozvanim „paradigmama“ ili „postmoderna“ tekovina.

Nakon brzog uspona pedagogije prema glavnom studijskom predmetu koji studiraju mase, uslijedila je prije punih 25 godina četvrta faza koja je obilježena sumnjom u njezinu korisnost i gubitkom njezinog ugleda. Kako je unatoč ogromnoj ekspanziji moglo doći do te krize? Za odgovor na to pitanje želim postaviti pet teza te ih rastumačiti.

1. *Institucionalna i personalna ekspanzija predmeta dogodila se iz praktičnih i političkih razloga prije nego što je pedagogija bila dovoljno učvršćena kao znanost. Pri tome su iluzionistička očekivanja glede njezine učinkovitosti odigrala svoju ulogu.*

Glavni razlozi bili su stavljanje naobrazbe nastavnika u školama obvezatnog školovanja na akademsku razinu te širenje visokog školstva. Njemački seminari za nastavnike i austrijske ustanove za školovanje nastavnika bile su više strukovne škole. Ali nastavnici pučkih škola već su se od 1848. borili za „znanstvenu“ naobrazbu na sveučilištima ili visokim pedagoškim školama¹³. Željeli su ukloniti razlike stupnja stručne spreme, ugleda zanimanja i prihoda, koje su postojale između njih i nastavnika u gimnazijama. To je prije uvođenja sustava predmetnih nastavnika u obvezatne škole bilo moguće isključivo priznavanjem pedagogije „profesionalnom znanošću“ učitelja. Interes za znanstvenu pedagogiju bio je veći među pučkoškolskim učiteljima nego što je to bio među gimnazijskim nastavnicima. Njihova profesionalna predodžba o sebi samima temelji se na stručnim znanostima koje su studirali; a predodžba nastavnika obvezatnog školovanja o sebi na pedagogiji. Pedagogija se tijekom 19. stoljeća i u prvoj polovini 20. stoljeća njegovala mnogo više izvan sveučilišta nego u njima: najviše sa strane

¹¹ Usp.: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. prilog, 1983., 443–463.

¹² Konrad Adam: Wohlgeplantes Chaos. Wie die Pädagogik der Schule die eigene Ratlosigkeit aufdrängt. U: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9. 3. 1984.

¹³ Usp. Wolfgang Brezinka: Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. U: *Erziehung – Kunst des Möglichen*. München 3.1988. (Reinhardt), 226–247. Kao rani program u Austriji usp. Gustav Adolf Lindner: *Die Pädagogische Hochschule*. Wien, 1874. (Alfred Hölder).

učitelja pučkih škola, njihovih obučavatelja, ustanova za daljnje i stručno usavršavanje, strukovnih udruga i stručnih časopisa te sa strane nadzornih organa obvezatnih škola.

U Njemačkoj je akademizacija naobrazbe nastavnika obvezatne škole provedena do 1958. godine u svim saveznm pokrajinama. Austrija je 1962. sa svojim pedagoškim akademijama bez statusa visokog učilišta bila na pola puta. Tek 2007. njihovo su mjesto zauzele visoke pedagoške škole. Ta se odluka temeljila na uvjerenju da već postoji solidna znanstvena pedagogija koja može služiti kao teorijski temelj specijalizirane visoke škole u kojoj budući nastavnici stječu svoje obrazovanje.

Obrazovanje gimnazijskih nastavnika na sveučilištima dugoročno gledano nije moglo zaostati za pedagoškim standardom nastavnika obvezatne škole te ga je bilo potrebno pedagogizirati. To se dogodilo u vrijeme kada je bilo velikih razreda, brzo razmnožavanje visokih škola i velika potražnja za zanimanjem nastavnika – intenzivnija pedagoška naobrazba za sve kategorije nastavnika stvara i ogromno potraživanje za profesorima pedagogije. Morali su se takoreći pronaći preko noći. Pri tome su ta radna mjesta često popunjena pogrešnim osobama.

Razvoj pedagogije u visokim školama bio je povezan s vrlo različitim očekivanjima. Pripadnici studijskih smjerova za nastavničko zanimanje očekivali su od povećanja pedagoških sadržaja tijekom studija poboljšanje profesionalne sposobnosti: „Što više pedagogije, to bolji nastavnici“. Od diplomskog studija pedagogije prvobitno se očekivao dobar znanstveni pomladak te osposobljavanje izvrsnih i uglednih nastavnika i socijalnih pedagoga za vodeće pozicije u sektoru odgoja i obrazovanja. Nisu željeli osnovni studij znanosti o odgoju za maturante, nego dodatni i napredni studij za vrlo učinkovite osobe koje su već prije stekle stručnu pedagošku naobrazbu i koje su već imale nekoliko godina radnog iskustva. Međutim, taj elitni program nije se uspio probiti. S uvođenjem diplomskog studija, na koji se mogao upisati svaki maturant, značajno je porastao broj studenata koji su pedagogiju studirali kao glavni predmet. Većina si je zamišljala pedagogiju kao vrlo jednostavan i odgojno-praktično ili društveno-politički usmjeren predmet.

Uprave škola i političari u sektoru prosvjete očekivali su od profesora pedagogije da pomoću istraživanja relativno brzo posreduju ono znanje koje je prikladno za planiranje i unaprjeđenje školstva. S druge strane, studenti su od njih očekivali, ovisno o zanimanju za kojim teže, doprinose za izgradnju čiste znanosti o odgoju ili pomoć za snalaženje u svakodnevnoj praksi odgoja i obrazovanja.

Ta različita očekivanja pojedinačno su bila razumljiva, iako su dijelom bila iluzionistička ili preuranjena. No, zbroj očekivanja je opteretio nedovoljno sazreli predmet te zaoštrio njegovu krizu. Interesi znanosti o odgoju te interesi odgojne prakse i politike ne mogu se poistovjetiti, oni se međusobno ometaju.

2. Nespojivim očekivanjima izvana odgovarale su unutar pedagogije nespojive predodžbe o njezinim zadacima i njezinom znanstvenom karakteru. Postojalo je nesla-

ganje oko pravca¹⁴ i manjak „identiteta“¹⁵. U pedagoškim tekstovima često se govori više o njoj samoj nego o njezinim predmetima – što dosad nema prepoznatljivu korist za svladavanje njezine krize identiteta.

Pedagogija kao relativno jedinstvena znanost ne postoji. Prije postoje četiri glavne kategorije pedagogije koje se prema vrsti teorije međusobno razlikuju: normativno-praktična pedagogija, empirijska pedagogija, filozofska pedagogija i metapedagogija (to znači teorija pedagogije ili metateorija odgoja). U to se ubrajaju i svi mogući mijesani oblici. U svakoj od tih vrsta teorije postoji nekoliko podrazreda, ovisno o svjetonazoru i metodologijskim programima. To osnovno usredotočenje na tipične teorije, svjetonazor i metodologiju odražava se u svakoj zasebnoj disciplini pedagogije. Njihov se broj povećao ekspanzijom predmeta – čemu su pogodovali pojava pluralizma „paradigmi“ i „metoda“ u kulturnim i društvenim znanostima te subjektivistička epistemologija „postmodernih“ pomodnih autora. To čini pedagogiju nepreglednom i potiče kod docenata, ali i kod studenata, „mišljenja“ koja se vežu uz određeni pravac umjesto široko utemeljenog znanja.

Kao što je uvodno prikazano, pedagogija je nastala kao normativno-praktična teorija za odgajatelje i nastavnike. Ta vrsta teorije – nazvana „praktična pedagogija“ – postigla je što nijedna znanost ili filozofija ne može postići. Ona je, ni manje ni više, sistematski pružala informacije o svim elementima vjere i znanja koje su se činile potrebnima za odgovorno pedagoško djelovanje pod postojećim kulturološkim okolnostima. „Ni više“ ovdje znači: odricanje od naučenog, ali suvišnog tereta. „Ni manje“ znači: neodricanje usmjerenosti prema načelima i povezanost s praksom. Dobra praktična pedagogija sadržavala je odgovarajuće rezultate znanosti – ukoliko su postojali i bili korisni. Ali ona je obuhvaćala i vjersko ili svjetonazorno tumačenje života u skladu sa stanjem kulture uključujući pripadajuća načela i ideale. Ona nije bila „znanost o odgoju“, nego „nauk o odgoju“ ili „pouka o odgoju“¹⁶ na temelju određenih vjerskih uvjerenja.

Uobičajena „praktična pedagogija“ već u 19. stoljeću nije mogla ispuniti strogo postavljene znanstvene zahtjeve. U empirijskom smislu ona je bila previše udaljena od stvarnosti i oskudijevala je informacijama. U tehnologijskom smislu previše je bila nekritična, u normativnom smislu dogmatična i prilično nejasna ili isprazna. Postojala je suglasnost oko toga da bi pedagogija, koja se predaje na sveučilištima, trebala biti „znanstvena pedagogija“ koja se razlikuje od „popularne pedagogije“. Ali je do dana današnjeg sporno što je to „znanstvena“ pedagogija.

Međutim, težnja za „znanstvenošću“ rezultirala je time da je „praktična pedagogija“ nepravedno podcijenjena i zanemarivana, a da je se u njezinom integracijskom i

¹⁴ Usp.: Hermann Röhrs i Hans Scheuerl (ur.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt am Main, 1989. (Peter Lang); Brezinka 1989., 322ff.

¹⁵ Dieter Lenzen: *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Stuttgart, 1983. (Klett), 11-15.

¹⁶ Za tu vrstu teorije usp. Rudolf Lochner: *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung*. Meisenheim, 1963. (Anton Hain), 523ff.; Wolfgang Brezinka: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München 4.1978. (Reinhardt), 236ff.

orijentacijskom učinku nije moglo nadomjestiti. Umjesto toga njegovale su se znanstveno priznate vrste teorije: empirijska pedagogija u svojim metodički lakšim varijantama odn. s vrlo posebnim i perifernim temama; historijska pedagogija kao neiscrpno područje bijega od teškoća sistemske pedagogije; filozofska pedagogija i metapedagogija na najvišoj razini apstrakcije. To ima negativne posljedice na pedagošku, stvarnost blisku, naobrazbu nastavnika i odgajatelja. Oni se često zatrpavaju dezintegriranim fragmentima specijalnog znanja koje im nije potrebno, ili sinkretističkom mješavinom takozvane interdisciplinarne vrste, što više zbunjuje nego što usmjerava. Znatno dio ponuda znanja pod nazivom „pedagogija“ sastoji se od „znanja koje nitko ne želi“¹⁷.

3. *Zbog nepostojanja konsenzusa o svrsi i ključnim pitanjima pedagogije predmet je tako opsežan da ga znanstveno više nije moguće obraditi kao jednu cjelinu. Ključno područje obilježeno je stagnacijom i nazadovanjem. Zato na periferiji buja dvadesetak specijaliziranih pedagogija i pseudopedagogija, kojima nedostaje povratna veza s pojmovima i teorijama osnovnog pedagoškog znanja - od „religijske pedagogije“ do „sportske pedagogije“, od „pedagogije slobodnog vremena“ do „medijske pedagogije“, „doživljajne pedagogije“ itd.*

Fenomeni odgoja i obrazovanja nedvojbeno čine predmet pedagogije. To su postupci kojima ljudi pokušavaju u bilo kojem smislu trajno poboljšati strukturu psihičkih dispozicija drugih ljudi, ili kojima pokušavaju zadržati one sastavne dijelove koje smatraju vrijednima ili spriječiti nastanak dispozicija koje se ocjenjuju lošima¹⁸. Ukratko: to su socijalni pokušaji stvaranja utjecaja s namjerom unaprijeđenja. Takve postupke moguće je razumjeti samo ako se zna što izvršitelji žele postići. Odgoj je uvijek sredstvo za postizanje cilja – iako u konkretnom slučaju često neprikladno sredstvo koje je štetno ili beskorisno. Teorije odgoja u suštini se sastoje od teorija o odnosu svrhe i sredstva ili od tehnoloških teorija¹⁹.

Ako se „pedagogija“ smatra *empirijskom znanošću*, onda se njezin predmet ne može ograničiti na odgojne postupke. Štoviše, taj se predmet sastoji od veza među postupcima u kojima se odgaja. To obuhvaća: 1. ciljeve odgoja na temelju kojih ta povezanost među postupcima tek i nastaje; 2. objektivne ili stvarne uvjete za ostvarenje onoga što se namjerava; 3. odgojne postupke kao sredstvo za koje se subjektivno smatra da služi svrsi i 4. objektivne ili stvarne učinke odgojnih postupaka.

Jasno da svi ti fenomeni ovise o osobama koje su uključene u odgojni proces te o njihovoj kulturi. Stoga je potrebno u empirijskoj pedagogiji uzeti u obzir dovoljnu količinu znanja o ljudima, o njihovom načinu života te o kulturnim dobrima u povijesnim varijacijama.

¹⁷ Donald Arnstine: *The Knowledge Nobody Wants: the Humanistic Foundations in Teacher Education*. U: *Educational Theory*, Vol. 23 (1973), 3-14.

¹⁸ Wolfgang Brezinka: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München 5.1990. (Reinhardt), 95.

¹⁹ Usp.: Wolfgang Brezinka: *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München 3.1995. (Reinhardt), 218ff.

Ali što ovdje znači „dovoljna količina“? Što je od toga gledano s pedagoškog aspekta relevantno? Gdje su granice znanja čiji se pojmovi i teorije još mogu integrirati, a da imaju smisla? Uzmimo sljedeći primjer: Pedagogija kao teorija socijalnih pokušaja utjecanja morala bi također nešto reći o podložnosti utjecaju objekata odgoja, o individualnim razlikama sposobnosti učenja prema naslijeđenim osobinama, o starosnoj dobi i o povijesti života u svezi sa specifičnim zahtjevima za uspjehom u specifičnim situacijama. Od Herbarta vrijedi: „odgojivost odgajanika“ kao „osnovni pojam pedagogije“. To je razumljivo, ali taj pojam obuhvaća ogromnu količinu istraživačkih rezultata genetike čovjeka, biologije ponašanja, psihologije ličnosti, psihopatologije itd. Što je od toga bitno za pedagogiju? Što je potrebno selektirati? Ovaj primjer pokazuje da se pedagogija već u *deskriptivnom* obliku nalazi u opasnosti da uzme u obzir previše faktora i odveć udaljenih veza te da beskrajno proširi svoj predmet.

Razumljivo je samo po sebi da, s uzročno-analitičkog načina gledanja, cijeli svijet u određenom smislu sudjeluje u uspjehu ili neuspjehu odgoja. Ali bez stroge usredotočenosti na nomologičko znanje o *najbitnijim*, relativno *bliskim* i utjecajima *podložnim uzročnim* faktorima predmet pedagogije postaje preopširan za znanstvenu obradu.

Pedagogija se općenito zapravo uopće ne shvaća kao empirijsko-tehnolojska znanost. Mnogi je smatraju *filozofskom* disciplinom kojoj je zadatak da utvrđuje vrijednosti, postavlja norme ili načela i svrhe. Oni naglašavaju njezinu „jedinstvenost među pojedinačnim znanostima“²⁰ i nazivaju je „refleksivnom znanošću“²¹ koja u ime odgoja razmišlja osobito: o Bogu i svijetu, životu i smrti, dobru i zlu.

Međutim, samo se mali broj predstavnika struke želi posve ograničiti na filozofska razmišljanja; većina pripisuje pedagogiji i jedno i drugo: empirijske i filozofske-normativne zadatke. To za njezin predmet ima sljedeću posljedicu: on tada ne obuhvaća isključivo utvrđivanje vrijednosti i normi kao kulturoloških činjenica, nego i veliko područje mogućih svrha, vrijednosnih ideja i normi kao idejnih predmeta s aspekta njihove valjanosti odnosno izbora onoga što treba biti i odbacivanje onoga što ne treba biti. Kako god da se u epistemologijskom smislu razmišljalo o tim pedagoškim zadacima utvrđivanja vrijednosti i normi: i oni potiču rasplinjavanje predmeta pedagogije iz razloga što je takozvani „svijet vrijednosti“²² velik i sporan. Tko se time bavi, neizbježno će se uplesti u beskonačne kontroverze spoznajne teorije, praktične filozofije i ontologije.

Odgoj zaista stoji u vezi s brojnim fenomenima koji su predmet različitih društvenih znanosti i filozofskih disciplina. Herbart je s pravom rekao: „Pedagogija, kao *savršena* znanost, mogla bi se samo izgraditi na savršenstvu svih drugih znanosti“²³.

²⁰ Clemens Menze: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. U: Josef Speck (ur.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*, Band 1, Stuttgart, 1976. (Kohlhammer), 104.

²¹ Stephan Strasser: Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. U: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Jg. (1972), 659–684.

²² Usp. u. a. Nicolai Hartmann: *Ethik*. Berlin 1935. (de Gruyter), 227ff.; Siegfried Behn: *Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie*. München, 1930. (Kösel i Pustet).

²³ Johann Friedrich Herbart: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. Otto Willmann i Theodor Fritzsche, 3 sveska, Osterwieck 3.1913., 1914., 1919. (Zickfeld). Ovdje Svezak I, 1913., 126.

Ali bila savršena ili ne – nju „izgrađivati“ ima samo smisla ako se pedagozi usredotoče na ključna pitanja koja nisu obrađena ni u jednoj drugoj znanosti, umjesto da se bave sporednim pitanjima koja su samo izdaleka povezana sa središnjom temom odnosa između svrhe, sredstava i učinaka odgoja.

Empirijska ključna pitanja pedagogije pripadaju najtežima koja postoje. Kauzalna istraživanja kao klasičan zadatak empirijskih znanosti zbog količine i upletanja eventualnih djelomičnih uzroka nailaze na uske granice²⁴. Znanje o tim granicama pogoduje skepticizmu prema naivnim programima za poboljšanje ljudi i svijeta pomoću odgoja.

Skepsu pedagozi podnose vrlo teško, jer odgajatelji, političari i javnost imaju prevelika očekivanja od njihovih znanja – ali ne od hipotetskog znanja koje pruža obrazloženje s tisuću ograničenja, nego od znanja koje je korisno za praksu i koje omogućuje optimizam. Stoga je veliko iskušenje da se neznanje sakrije iza fraza i da se kaže više nego što se zapravo zna; da se obećava više nego što se može održati. To daje pedagogiji površno, neozbiljno i nerealno obilježje.

4. Odgoj ovisi o odlukama koje se temelje na vrijednosnim stavovima, najzad o vjerskom uvjerenju, o svjetonazoru. Sa gledišta društva odgoj je sredstvo za održavanje kulturnih dobara koja se odnose na osobe različitih generacija. Radi toga ona za državu i za sve ostale snage u društvu ima političko značenje. To obilježje odgoja, koje obuhvaća svjetonazor i politiku ima za posljedicu, da se pedagogija uvlači u borbu između skupina, stranaka i udruga koji žele imati utjecaj na ljude. Tako dolazi do utvrđivanja vrijednosti i zahtjeva, tumačenja svijeta i ispovijesti koji nadilaze ono što se putem znanosti može saznati i što je nespojivo s uobičajenim pravilima znanosti.

Pouke o odgoju još od antike stoje u bliskoj vezi s normativnim učenjima o moralu, religiji i državi. One nikada nisu bile vrijednosno neutralne, već uvijek u skladu sa svjetonazorom. Kao praktična teorija pedagogija je stalno bila ovisna o normativnoj kulturi svoga društva. Ona i ne može biti drugačija od svjetonazorne i normativne, ako treba ispuniti svoju svrhu da odgajateljima ponudi normativnu orijentaciju.

Taj zadatak potreban je i u pluralističkom društvu – čak i kada njegovi učitelji stječu naobrazbu u znanstvenim visokim školama. No, taj se zadatak ne slaže s maksimama intersubjektivne provjerljivosti, objektivnosti, slobode izražavanja vrijednosti i nepristranosti, koje vrijede za znanosti²⁵. Stoga mnogim pedagogima teško pada suglasiti se s tim maksimama, prihvatiti granice znanstvene spoznaje i javno priznati svjetonazorni karakter njihovih normativnih misli. Oni iz opravdanog interesa definiraju normativno-praktične zadatke pedagogije radije na takav način, da su i ispovijesti poprimile znanstveni karakter, a znanstvene rečenice zbog neizbježne perspektivnosti spoznaje poprimile karakter ispovijesti. U tom smislu je Wilhelm Flitner (1889. – 1990.) „angažiranu refleksiju“ kao „razmišljanje sa stajališta odgovornih odgajatelja“

²⁴ Usp. Brezinka 1978., 156 ff.

²⁵ Za tumačenja usp. Brezinka 1978, 117 ff.; Karl Acham: *Philosophie der Sozialwissenschaften*. Freiburg, 1983. (Alber).

nakon „postupka egzistencijalne svijesti“ proglasio centrom onoga „što se u užem smislu smije nazvati pedagoškom znanošću“²⁶.

Flitner je ovu posebnu metodologiju za pedagoge temeljio na hermeneutičkoj metodi duhovnih znanosti²⁷, ali u stvari se nadovezao na spekulativnu hermeneutičku filozofiju²⁸. Taj je nejasan program pružao slobodu, da se mirne savjesti pod nazivom „znanost o odgoju“ i dalje nude svjetonazorne i političke pedagogije svih pravaca. Elementarne razlike između partikularnog opisa svijeta, globalnog tumačenja svijeta, promicanja vjere i akcijskih planova se ignoriraju. Dokle god ovo brkanje znanstvenih i praktičnih zadataka, načina razmišljanja i vrsta teorija traje, od pedagogije se mogu očekivati samo mali napretci spoznaje.

5. Kriza pedagogije djeluje negativno na izbor i kvalitetu znanstvenog pomlatka.

Struka čiji se predstavnici ne slažu oko njezine svrhe, njezinog predmeta, njezine metode i njezinog temeljnog znanja, ne može imati jasna i istovjetna mjerila za odabir svojih suradnika. Postoji opasnost da se na taj način prikladni pomladak zastrašuje, a neprikladni privlači.

Nedostatak pedagogije je u tome što iza jednog te istog naziva stoje dva različita zanimanja, da se ne prepoznaju jasno i da se zbog toga ne snose posljedice. Jedno je praktično dokazani stručnjak odgojnih umijeća, drugo je istraživač znanosti o odgoju. Dokle god je pedagogija bila samo normativno-praktična teorija za nastavnike i druge odgajatelje, muškarci nastavnici bili su pravilo i dovoljni. U ranoj fazi postavljanja predmeta na znanstvenu razinu mislilo se da će se naći dovoljan broj osoba koje mogu ispuniti zahtjeve i jednog i drugog zanimanja. Ali zapravo se već tada uspjeh u jednom sektoru naplaćivao propustom u drugom.

Što je podizanje na znanstvenu razinu bilo intenzivnije, to su se idealni zahtjevi za profile oba zanimanja više udaljavali jedni od drugih. Ipak se ne napušta fikcija da bi svaki pedagog mogao i morao odgovarati kombiniranim zahtjevima odnosno zahtjevima i jednog i drugog zanimanja. Budući da postoji malo takvih savršenih bića, čine se ustupci u korist i jedne i druge strane. Tako danas dominira „miješani profil“ zahtjeva, zahvaljujući kojemu je navodno moguće kompenzirati znanstvene slabosti s praktičnim jačinama i obrnuto – pri čemu su kriteriji u oba područja nedefinirani.

Onđe gdje naobrazba i selekcija slijede to dvostruko permissivno mjerilo nedostaje i jednog i drugog: optimalne znanstveno-teorijske kompetentnosti kao i optimalne pedagoške marljivosti u radu, uključujući ljubav prema zanimanju odgajatelja i sposobnost da odgajatelj bez beskorisnog napora pridobije zainteresirane osobe za sebe. Ne moram ovdje pojasniti koje će to imati posljedice na apsolute pedagoških studijskih smjerova i njihovih učenika.

²⁶ Wilhelm Flitner: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg 2.1958. (Quelle i Meyer), 18 i 26.

²⁷ Ebenda, 22 ff. Za vrste hermeneutike usp. Lutz Geldsetzer: *Hermeneutik*. U: Helmut Seiffert i Gerard Radnitzky (ur.): *Handlexikon der Wissenschaftstheorie*. München, 1989. (Ehrenwirth), 127-139.

²⁸ Usp. Brezinka 1978, 172 ff.

Toliko od mene kao opći pregled moje vrlo kompleksne teme. Ima i mnogo drugih strana koje bi zaslužile da budu spomenute. Sa spoznajno-kritičnog gledišta pedagogija trenutno ne predstavlja predmet na koji se može biti ponosan. Tko pred očima vidi ideal strogo znanstvene spoznaje, taj je osuđen da pati zbog pedagogije. Ali to uostalom vrijedi i za neke druge sveučilišne predmete.

Međutim, pedagogija je u današnje vrijeme neophodan predmet, jer u modernim društvima postoji komplicirani sustav odgoja, za koji je potrebno da osobe koje se bave odgojem steknu svoju naobrazbu na temelju znanstvenih osnova. Kvaliteta znanstvene pedagogije utječe na kvalitetu stručne pedagoške naobrazbe, a time i na kvalitetu prakse odgoja. Potrebno je i moguće poboljšati kvalitetu pedagogije. No, to se ne bi smjelo prepustiti isključivo pedagogima. Za to su također potrebni poticaji i pomoć izvana.

LITERATURA

1. Acham, Karl, *Philosophie der Sozialwissenschaften*, Alber, Freiburg, 1983.
2. Adam, Konrad, *Wohlgeplantes Chaos. Wie die Pädagogik der Schule die eigene Ratlosigkeit aufdrängt*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.3.1984.
3. Arnstine, Donald, *The Knowledge Nobody Wants: the Humanistic Foundations in Teacher Education*. *Educational Theory* 23, 1973, str. 3-14.
4. Behn, Siegfried, *Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie*, Kösel und Pustet, München, 1930.
5. Bittner, Günther: *Überflüssige Pädagogik*. *Neue Sammlung* 22, 1982, str. 432-435.
6. Brezinka, Wolfgang, *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, Reinhardt, München, 1989.
7. Brezinka, Wolfgang, *Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem*, u: *Erziehung – Kunst des Möglichen*, Reinhardt, München, 1988³, str. 226-247.
8. Brezinka, Wolfgang, *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, Reinhardt, München, 1995.³
9. Brezinka, Wolfgang, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*, Reinhardt, München, 1990.⁵
10. Brezinka, Wolfgang, *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Reinhardt, München, 1978.⁴
11. Brezinka, Wolfgang, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. Band 1, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 2000.
12. Flitner, Wilhelm, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1958.²
13. Geldsetzer, Lutz, *Hermeneutik*, u: ur. H. Seiffert i G. Radnitzky. *Handlexikon der Wissenschaftstheorie*, Ehrenwirth, München, 1989, str. 127-139.
14. Hartmann, Nicolai, *Ethik*, de Gruyter, Berlin, 1935.²
15. Herbart, Johann Friedrich, *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritzsche, 3 Bände, Zickfeld, Osterwieck ³ 1913, 1914, 1919. Ovdje sv. I, 1913, 126.
16. Lenzen, Dieter, *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Klett, Stuttgart, 1983, str. 11-15.
17. Lindner, Gustav Adolf, *Die Pädagogische Hochschule*, Alfred Hölder, Wien, 1874.

18. Lochner, Rudolf, *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung*, Anton Hain, Meisenheim, 1963.
19. Menze, Clemens, *Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland*, u: ur. J. Speck. *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*, Bd. 1, Kohlhammer, Stuttgart, 1976, str. 104.
20. Németh, András, *Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest*, u: ur. K. P. Horn, A. Németh, B. Pukánsky i H. E. Tenorth, *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001.
21. Röhrs, Hermann, Hans Scheuerl (ur.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1989.
22. Strasser, Stephan, *Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft Zeitschrift für Pädagogik* 18, 1972, str. 659-684.

Wolfgang Brezinka,
Telfes im Stubai, Austrija

(Summary)

THE RISE AND CRISIS OF SCIENTIFIC PEDAGOGY

The work provides a brief historical overview of the development of pedagogy as a university discipline in Austria and it emphasizes its quantitative expansion that started in the 60s of the 20th century. It poses the question on the occurrence of pedagogy crisis which, in spite of its huge expansion, started about 20 years ago and is characteristic for the final developmental phase that still lasts. The author provides five theses as a possible answer.

1. Institutional and personal expansion of the subject occurred due to practical and political reasons before pedagogy was sufficiently established as a science. Illusionist expectations regarding its effectiveness played their role in the process.

2. The incompatible perceptions of the tasks of pedagogy and its scientific character within pedagogy itself corresponded to the incompatible external expectations. There was a disagreement over the direction and a lack of »identity«. Pedagogical texts more frequently analyzed pedagogy itself rather than its subjects – so far this has not provided any recognizable benefits for overcoming its identity crisis.

3. Due to a lack of consensus regarding the purpose and key issues of pedagogy, the subject is so comprehensive that it is no more possible to scientifically analyze it as a single unit. The key area is characterized by stagnation and decline. However, on the margins there is an expansion of twenty or so specialized pedagogies and pseudo-pedagogies that cannot refer to the concepts and theories of the basic pedagogical knowledge – from »religious pedagogy« up to »sport pedagogy«, from »free-time pedagogy« to »media pedagogy«, »experiential pedagogy«, etc.

4. Education depends on decisions that are based on value attitudes, religious belief, on the philosophy of life. From the standpoint of society, education is the means

for maintaining cultural assets that refer to persons of different generations. Therefore, it has a political meaning for the state and all other powers of society. This feature of education, which includes the philosophy of life and politics, results in involving pedagogy in a struggle between groups, parties and associations that want to influence the people. This leads to the determination of values and demands, the interpretation of the world and side-taking, that surpass all the things that can be discovered through science, which contradicts the regular rules of science.

5. Pedagogy crisis has negative effects on the choice and quality of the scientific new generation.

Nowadays, pedagogy is an essential subject, since there is a complicated educational system in modern societies that requires the educators to be educated on a scientific basis. The quality of scientific pedagogy affects the quality of expert pedagogical education as well as the quality of educational practice. It is necessary and possible to enhance the quality of pedagogy.

Key words: scientific pedagogy, crisis of pedagogy, the theory of educational science, Austria