

# PEDAGOGIJA RELIGIJSKE PEDAGOGIJE

MARKO PRANJIĆ  
Vlaška 36, 10000 Zagreb

Izvorni znanstveni članak  
Primljeno 28. 3. 1995.  
UDK 37.015:2  
238:37

## Sažetak

**P**ošto je unutar sintagme religijske pedagogije bio zasebno obrađen pojam religije u svezi s njegovom relevantnošću za svaki a posebno religiozni odgoj, treba se osvrnuti i na onaj središnji, naime "pedagogiju" kako bi se što jasnije moglo reći o kakvoj je pedagogiji riječ. Autor je smatrao da je u tom slučaju najbolje krenuti od definicije pedagogije kao znanosti, bolje rečeno različitih definicija koje ipak u sebi nose nešto zajedničko, naime to da je ljudsko biće potrebno odgoja i da je kao takvo odgojivo. Nije mogao zaobići ni aktualno pitanje vezano uz opcije na tome području: pedagogija - odgojna znanost - odgojne znanosti, nastojeći iznijeti relevantne argumente koje navode različiti autori, iz različitih kulturnih i geografskih područja dajući prednost jednoj pred drugom ili stvarajući i pravdajući svoju vlastitu opciju.

Središnja tema autorova razmišljanja je odgajnik kojega se ne samo kao objekt nego i kao istinski subjekt mora uzimati u obzir provodeći odgojni proces što ga je nemoguće ostvariti ne osvrćući se na čovjeka-odgajnika, najmjerodavniji "filter" učinkovitosti odnosno zakazivanja programiranog odgojnog procesa. On svojom slobodnom voljom može blokirati ili otvoriti procese koji su pokrenuti izvana da bi djelovali na njegovu osobnost. Njegova je središnjost u odgoju bila stoljećima zanemarivana i obezvređivana, ali u najnovije vrijeme je toliko vrednuju svi teoretičari odgoja da se može govoriti o kopernikanskom zaokretu na području odgojne misli. Odgajnik, učenik nije više objekt, nego subjekt odgoja oko kojega se vrti općenito sva odgojna djelatnost, a naročito ona metodičko-didaktička. U tom smislu govori se o "odgoju po mjeri" odgajnika, o "odgoju usredotočenom na odgajnika".

Nakon što smo pokušali definirati religiju u sklopu religijske pedagogije odnosno njenu pedagošku relevantnost, sada možemo prijeći na središnje pitanje naše znanosti, naime zašto je ona pedagogija i zapravo koji njen profil ona promiče. Svaka pedagogija pa onda i religijska smatra osnovnim predmetom svoga istraživanja odgoj, samo što će religijska, usvajajući sve kriterije pedagogije kao znanosti, ponajviše inzistirati na onom religioznom.

## 1. DEFINICIJA I EPISTEMOLOGIJA PEDAGOGIJE

Kao i kod razmatranja religijske funkcije u sklopu našega predmeta, tako ćemo i ovdje, da bismo mogli odgovoriti na postavljeno pitanje, krenuti od pojedinih definicija, ali ovaj put onih koje se odnose na pedagogiju kao znanost.

Etimološki gledano pedagogija je grčka kovanica koja se sastoji od dvije riječi i to

"pais" i "agogo". Prva znači dijete, a druga čuvara, vodiča. U staroj Grčkoj pa i u Rimu "agogos" je bio rob zadužen da prati dijete u školu, a tek kasnije će taj pojam početi označavati i odgajatelja. Međutim, "pedagogija" je kao pojam novijeg datuma. Po svemu sudeći prvi put se spominje u Francuskoj oko polovice 15. stoljeća, a nastala je kao refleksija nad odgojnim procesom rasta djeteta u odraslu osobu za vrijeme kojega roditelji i odrasli čine sve kako bi ono raslo zdravo, opušteno, društveno te učilo i usvajalo sve ono što će mu danas-sutra biti korisno u životu.<sup>1</sup> Zbog toga odgojni proces pretpostavlja različite aspekte. U prvom redu biopsihičke i psihosocijalne, ali i antropološko-kulturalne, povijesne, ekonomske, pravne, filozofske pa i teološke. Kompleksnost odgojnog postupka nužno priziva i "status" pedagogijskog znanja odnosno njegov epistemološki profil. Mnoge znanosti, na ovaj ili onaj način, tretiraju pitanje odgoja, ali svaka na sebi svojstveni način. Zato se postavlja pitanje teorijskog sjecišta koje će njemu svojstvenom logikom koordinirati sve te spoznaje da bi odgojni postupak bio u isto vrijeme i jedinstven i cjelovit. Pedagogiji nije svrha samo *teoretsko znanje* o pedagoškom procesu nego i angažirano *djelovanje* na njega kako bi ga se korigiralo odnosno poboljšalo. Stoga je pedagogijska spoznaja u funkciji inovacije pedagoškog postupka pa se sljedno tome i pedagogija manifestira kao teorijsko-praktična znanost unutar koje se znanstveno istraživanje pokreće prvenstveno zbog praktične aplikacije, a ne zbog pukog teorijskog znanja. Multidisciplinarna spoznaja odgojnog procesa ostavlja dovoljno i razloga i potrebe da to ne budu samo nagomilana znanja sa slabom ili nikakvom međusobnom vezom nego da istupaju kao jedinstvena cjelina koja suvereno ravna odgojnim procesom. Drugim riječima, psihološke, sociološke, antropološke i ine spoznaje o odgoju prestaju postojati zasebno pa se stapaju u jedinstveno odgojno znanje koje se potom uključuje u odgojni postupak. S jedne strane postoji dakle filozofija, odgojna refleksija na najvišoj razini, a s druge odgojni čin. Između ova dva ekstre-

ma smješta se mnoštvo humanističkih znanosti koje mogu ili žele na ovaj ili onaj način doprinosti odgojnom postupku. Pa što je onda pedagogija, kako bi se mogla definirati?

U hrvatskom jeziku nekada se skoro kao sinonim za pedagogiju upotrebljavao pojam *pedagogika*.<sup>2</sup> To treba dobrim dijelom zahvaliti i njemačkoj provenijenciji ovog izraza (gdje on glasi "Pädagogik") budući da je hrvatska pedagoška misao nekad bila pod velikim germanskim utjecajem. Evo kako u tom kontekstu 1939. godine dr. *Stevan Pataki* definira ovu znanost: "Pedagogika u širem smislu obuhvaća sveukupnost obrazovnog i uzgojnog događanja, uključivo obrazovna sredstva i ustanove, uzgojne pokrete i metode. U užem značenju ona je nauka o uzgoju i obrazovanju."<sup>3</sup> Prof. *J. E. Korherr* je definira kao "teoriju i praksu obrazovanja, odgoja i ljudske promidžbe"<sup>4</sup>, *M. Laeng* smatra da je ona "umijeće odgoja, znanost o tome umijeću i filozofija te znanosti"<sup>5</sup>, a *E. Durkheim* kaže da je "peda-

1 Usp. A. KNAUBER, *Pädagogik*, u: *Lexikon für Theologie und Kirche VII*, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1962, st. 1335-1342.

2 Pod pojmom *pedagogika* više se mislilo na teoriju odgoja dok je *pedagogija* dobrim dijelom značila odgojnu praksu. Ni tada se to nije striktno razlikovalo jer je to zapravo i nemoguće. Uvijek se u teoriji potkrade nešto prakse, kao što se i kroz praksu uvijek provlači neka teorijska nit.

3 S. PATAKI, *Pedagogika*, u: *Pedagogijski leksikon*, Minerva, Zagreb 1939, str. 276. Na području razvoja hrvatskog pedagoškog nazivlja došlo je do znatnih promjena pa i odstupanja. Danas se pojam "uzgoj" upotrebljava obično za voće, povrće i žitarice pa će se npr. reći: uzgoj tropskog voća, uzgoj ranog povrća, uzgoj jesenskih žitarica itd. Sve te radnje oko voća, povrća i žitarica pretpostavljaju njegu, obrađivanje, potkresavanje, zalijevanje, skrb općenito te stoga imaju puno dodirnih točaka s odgojem kao smišljenim procesom potpomaganja dozrijevanju ljudske osobe. U suvremenom hrvatskom jeziku riječ "uzgoj" se upotrebljava, premda nedovoljno utemeljeno, i za tov životinja. Ta konotacija odvrća bilo koju pomisao da bismo se ponovo vratili izrazu "uzgoj" kada je u pitanju odgoj ljudske osobe.

4 J. E. KORHERR, *Pädagogik*, u: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Herder, Wien-Freiburg-Basel, 1978, str. 719.

5 M. LAENG, *Educazione*, u: *Enciclopedia pedagogica V*, Editrice La scuola, Brescia 1992, st. 8855.

gogija praktična teorija odgoja"<sup>6</sup>. T. W. Guzie će reći da se "znanost o odgoju (science of education) bavi dozrijevanjem i razvojem čovjeka kao ljudskog bića sve dok je moguće ravnati procesom razvoja i kontrolirati ga"<sup>7</sup>.

Sve ove definicije, uzete iz različitih geografskih i kulturnih područja te iz različitog vremena, ocrtavaju šarolikost poimanja pedagogije kao znanosti o odgoju. Jedni više naglašavaju odgoj i obrazovanje, drugi umijeće odgoja te znanstvenofilozofsko razmišljanje nad njim, treći teoretski aspekt praktičnog odgajanja čovjeka, četvrti pak i samu teoriju odgoja žele učiniti praktičnom, a posljednji podvlače manipulativni i nadzorni proces ljudskog dozrijevanja u cjelovitu osobnost razlikujući učinke koje je moguće polučiti čistim ljudskim nastojanjem od onih koji su milosna datost.

Očito je da je pedagogija nastala i živi kao dosta složena znanost koja u najmanju ruku kontemplira tri različita i u isto vrijeme konvergentna elementa: antropološki, teleološki i metodološki. *Antropološki* ukazuje na to da je čovjek potreban odgoja i da je odgojiv; *teleološki* (grč. teloi = ciljevi) se odnosi na jasno zacrtane ciljeve odgojnog postupka koji u svako vrijeme i u svakoj situaciji nisu uvijek identični; *metodologija* jamči mogućnost postizanja zacrtanog cilja usvajajući ponuđene sadržaje<sup>8</sup>.

Premda je očita razlika u naglascima, ipak među ovim definicijama postoji i nešto zajedničko. Bitno je za sve četiri definicije, a i za druge koje ovdje nisu donesene, da je u pitanju ljudsko biće i to prvenstveno stoga što je ono potrebno odgoja i što je kao takvo odgojivo. Dogle su, s obzirom na pedagogiju, manje-više svi pedagozi istoga mišljenja. Kad je pak riječ o tome kako odgajati, za što odgajati, koje sadržaje nuditi, kojim ciljevima težiti, koja sredstva u tome primjenjivati, mišljenja je skoro koliko i samih mislilaca. Što se tiče samog naziva znanosti i onoga što bi ona trebala biti i značiti, ni tu ne postoji jedinstveno mišljenje. Naprotiv! Stoga odmah treba pojasniti neke suvremene tendencije vezane uz ovaj pojam. Mnogi ga suvremeni istraživači odgojne problematike potiskuju kao neadekvatan da

izrazi svu teoretsku kompleksnost vezanu uz proces odgajanja pa ga se sve više zamjenjuje binomskim sklopom koji u sebi sadrži pojam znanosti i pojam odgoja: odgojne znanosti.

## 2. PEDAGOGIJA - ODGOJNE ZNANOSTI

Polovicom ovoga stoljeća umjesto o pedagogiji počelo se govoriti o odgojnim znanostima<sup>9</sup>. Što se zapravo dogodilo? Nešto zbog potrebe za narodnim izrazom, ali prvenstveno zbog stvarnog uvida u cjelokupnu odgojnu problematiku, shvatilo se da "pedagogija" kao samostojeća i posve zasebna znanost ne pokriva cijelu lepezu sagledavanja i rješavanja odgojnog problema. Kao što je već prije bilo spomenuto, i neke druge znanosti, na ovaj ili onaj način, dotiču pitanje odgoja. Tako npr. psihologija, sociologija, antropologija, fiziologija, filozofija, itd. baveći se striktno svojim problemima, ne mogu zaobići ni one koji se odnose na kvalitetnu promociju ljudskog bića koje je tek u određenom segmentu svoga življenja predmet njihova istraživanja. A da mu se u cijelosti pomogne, potrebna je suradnja među znanostima. Otud nužda za interdisciplinarnošću pa će stoga i nominalno "pais-agogos" u francuskom biti *sciences de l'education*, u talijanskom *scienze dell'educazione*, u španjolskom *ciencias de la educación*, u engleskom *sciences of education*, u njemačkom *Erziehungswissenschaften* itd. On će za neke od tih jezika biti jedno vrijeme sinonim za pedagogiju, ali i njegova alternativa.<sup>10</sup> Kompleksnost odgoj-

6 D. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, Presses universitaires de France, Paris 1968, str. 11.

7 T. W. GUZIE, *Education, science of*, u: New Catholic Encyclopedie V, The Catholic University of America, Washington 1981, str. 177.

8 Usp. M. LAENG, *Pedagogia*, u: Enciclopedia pedagogica V, Editrice La scuola, Brescia 1992, st. 8855-8860.

9 Ovom pluralnom obliku kraće vrijeme je prethodio singularni (odgojna znanost, scienza dell'educazione, Erziehungswissenschaft), ali je on brzo zamijenjen, po svemu sudeći sve više gubi na uvjerljivosti kako se stječe spoznaja kompleksnosti odgojnog procesa.

10 U slavenskim jezicima, naročito zbog opterećenosti političkom prošlošću kad je postojala velika

ne problematike učinila je dakle da se od jednodisciplinarnu vizije pedagoškog diskursa prešlo na višedisciplinarnu.

Da bi se opravdalo multidisciplinarno opredjeljenje, trebat će produbiti spoznaju odnosa među pojedinim disciplinama i njihovom znanstvenu organizaciju u korist samoga odgoja te otkriti vez koji ih čini odgojnima, tj. pedagozičnost pojedine odgojne znanosti. Najredovitiji postupak za ostvarivanje toga zadatka jest onaj koji individualizira međudnos pojedinih disciplina tako da ih logično klasificira. Očito je da se radi o problemu koji bi bio puno drukčiji da je u pitanju jedna jedinstvena disciplina, kao što je npr. donedavno bio slučaj s pedagogijom. U ovom slučaju valjalo bi uočiti nutarnju artikulaciju znanosti, njene specifične dimenzije ili posebne sektore te identificirati njen odnos prema srodnim, humanističkim znanostima (biologiji, sociologiji, psihologiji, filozofiji) te pomoćnim znanostima (kojih je broj manje-više neograničen, danas npr. statistika, kibernetika, komunikacijske znanosti itd.). Opredijelivši se pak za "odgojne znanosti", *hijerarhijski model* (u smislu znanstvene podređenosti) gubi svaku vrijednost. Ne može, primjerice, u središtu biti filozofija odgoja, teologija odgoja ili opća metodika, kojima bi druge bile podređene. To bi se izravno kosilo s autonomskim i opravdanim tendencijama svake posebne znanosti.

S druge strane, treba nadići i model jednostavne *analogije*, kao da bi svaka disciplina bila za sebe skoro zatvoren svijet, a njihov suodnos bi bio ravnani izvana - svaka se pomalo bavi pitanjima odgoja. U tom slučaju jedinstvo bi bilo posve pragmatične naravi, a odgojne znanosti pedagoška enciklopedija u stalnom nastajanju. Dovoljno je vidjeti Visalberghijev model, nedostataka kojega je svjestan i sâm autor kada pokušava opravdati odsutnost "disciplina neosporne pedagoške važnosti kao što su filozofija odgoja, sama opća pedagogija, eksperimentalna pedagogija i poredbena (komparativna) pedagogija"<sup>11</sup>. Kod njega je zapravo najdiskutabilniji klasifikatorski kriterij odgojnih znanosti.<sup>12</sup> Jedan drugi način međusobnog organiziranja i klasificiranja odgoj-

nih znanosti usvaja *dijaloški* međudnos. Prema tome modelu: 1) svaka pojedina disciplina, služeći se njoj svojstvenim instrumentarijem, fokalizira identične problematične aspekte odgoja; 2) svaka od njih primjenjuje dijalektičko prosljeđe: teorija - praksa - teorija; 3) različite discipline mogu kontinuirano djelovati poštujući različite spoznajne razine i znanstveni diskurs u ovom slučaju usredotočen na odgoj (razina uočavanja, razina interpretiranja, razina programiranja, razina djelovanja).

Stoga se neadekvatnom smatra i klasifikacija G. Mialareta isključivo zasnovana na kompleksnosti situacija i faktora koji su u igri kada je riječ o odgojnom procesu jer se zaboravlja da odgojni proces može biti predmetom najrazličitijih znanstvenih pris-

---

sprega između političke vlasti i pedagogije isto se tako počelo izbjegavati nazivlje korijenski vezano za "pais ago" te pribjegavati, ne kao kod drugih naroda na sebi svojstvenom nazivu (hrvatski: odgojne znanosti), nego onom romanjskom (edukacijske znanosti). Neki pokušavaju tome dati i teorijsko obrazloženje, ali mislimo da takvo rješenje nema teoretsko oporište. Stoga ako treba birati izvorno grčko ili romanjsko, onda je bolje ostati pri izvornom premda se ne vidi nikakva razloga da se "edukacijske znanosti" ne bi uistinu mogle na hrvatskom zvati odgojnim znanostima.

- 11 A. VISALBERGHI, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, str. 22-23.
- 12 Visalberghi polazi od stajališta da se središte odgojnih znanosti sastoji od četiri sektora: psihološki, sociološki, metodičko-didaktički i sadržajni. Svaki od njih pokrivaju prateće odgojne discipline. Uz *psihološki sektor* idu: socijalna psihologija, opća psihologija, psihologija razvojne dobi, psihologija učenja, razlikovna (diferencijalna) psihologija, psihometrija; uz *sociološki sektor* su vezane: sociologija malih skupina, opća sociologija, sociologija odgoja i školska sociologija, ekonomija i politika odgoja, društvena i kulturna antropologija, sociologija i spoznaja; *metodičko-didaktički sektor*: dokimologija, posebna (specijalna) pedagogija, didaktičke metodologije, odgojne tehnologije, informatika (i teorije sustava), logika; *sadržajni sektor*: povijest odgoja, povijest znanstvene misli, povijest specifičnog predmeta, kurikulumna teorija i opća epistemologija. Zanimljivo je da autor ne spominje filozofiju odgoja, opću pedagogiju, eksperimentalnu pedagogiju i poredbenu (komparativnu) pedagogiju. Usp. A. VISALBERGHI, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, str. 21.

tupa.<sup>13</sup> Na drugom mjestu Mialaret nešto uspješnije pokušava klasificirati pedagogijske znanosti na:

"1. refleksivne discipline, tj. u biti filozofiju odgoja;

2. discipline koje osiguravaju dokumentaciju o bitnim odgojnim sustavima i metodama bilo s obzirom na povijest, bilo s obzirom na geografski prostor: povijest odgoja, poredbena (komparativna pedagogija);

3. discipline koje možemo nazvati osnovnima (fundamentalnima): biološke, psihološke, sociološke;

4. discipline koje, služeći se metodama i tehnikama navedenih znanosti, analiziraju s vlastitog zreništa odgojne situacije, uključivši i odgajatelje i odgajanike: biopedagogija, psihopedagogija, socijalpedagogija;

5. izučavanje odgojnih metoda."<sup>14</sup>

Sličan je u osnovi, po svemu sudeći, i kriterij klasifikacije odgojnih znanosti što ih u svojoj definiciji nudi A. Clausse: "Odgojne znanosti predstavljaju skup disciplina koje, s jedne strane, istražuju mnogovrsne vidove individualne stvarnosti (fizičke, biološke, psihičke, sociološke), a s druge strane okolnosti koje omogućavaju ostvarivanje odgojnog postupka (civilizacija, ideologija, društvo itd.) i na koncu, instrumentalne tehnike koje upotrebljavaju različite discipline usredotočene na polučivanje cilja vlastitog poduzetog akciji."<sup>15</sup>

S ovim nije završen pokušaj klasifikacije odgojnih znanosti. Nov model nudi B. Bellerate<sup>16</sup>, ali se on ograničava samo na vrstu pristupa koji se, više nego na različite discipline, može primijeniti na znanstveno pedagoško istraživanje (povijesno, eksperimentalno, psihološko, sociološko, teorijsko, ideološko-političko i antropološko).

Sustavniji je pokušaj prof. P. Braida<sup>17</sup>, koji istovremeno primjenjuje ne jedan jedinstven nego dvostruk kriterij klasifikacije. Na taj način konstruiran je koordinacioni sustav u kojemu jedna koordinata predstavlja različite vidove odgojne stvarnosti, a druga različite stupnjeve ili razine znanstvene spoznaje. "Znanstvena spoznaja postaje dio filozofije, sama filozofija, kada se odgoj istražuje u svojoj biti, u svom naj-

dubljem značenju; ona je dio teologije, sama teologija, kada se na odgojnu stvarnost gleda kroz njene veze s nadnaravnom stvarnošću milosti (...); ona je pozitivna ili metodička znanost, pozitivno tehničko znanje o odgajanju ukoliko se ucjepljuje u široki spektar znanstvenog istraživanja, u suvremenom smislu te riječi, ono eksperimentalno; postaje poviješću kada istražuje izmjenjivanje odgojnih i pedagoških činjenica te pokušava prozreti njihove međusobne veze na općoj i konkretnoj razini."<sup>18</sup>

Prof. C. Nanni<sup>19</sup> kaže da bi i ovaj model trebalo integrirati s novim elementima, na prvom mjestu zato jer npr. ne objašnjava otkuda unutar pojedine znanosti tolika raznolikost tretiranja problema premda je polazište za sve isto, ili povijesno okruženje unutar kojeg se događa odgojni proces, ili kulturološki kontekst njegova zbivanja. Zato bi, predlaže C. Nanni, "trebalo za svaku pojedinu disciplinu predvidjeti model

13 Mialaret je koncentrirao svoje odgojne znanosti oko sljedećih središta: 1) znanosti koje proučavaju opće i mjesne uvjete školske ustanove (povijest odgoja, školska sociologija, školska demografija, ekonomija odgoja, poredbeni odgoj); 2) znanosti koje proučavaju pedagoški odnos i specifični odgojni postupak: a) znanosti koje proučavaju neposredne uvjete odgojnog postupka (fiziologija odgoja, psihologija odgoja, psihosociologija malih skupina, komunikacijske znanosti); b) znanosti o didaktici pojedinih disciplina; c) znanosti o metodama i tehnikama; d) znanosti o vrednovanju; 3) znanosti promišljanja i vrednovanja: a) filozofija odgoja, b) planiranje odgoja i teorija modela.

14 M. DEBESSE - G. MIALARET (izd.), *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris 1969-1978, 8 vol. (tal. prijevod: M. DEBESSE - G. MIALARET, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma 1971-1980, vol. 10 (u ovom slučaju vol. I., str. 41.).

15 A. CLAUSSE, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Liège, Thone, 1967. (tal. prijevod *Avviamento alle scienze dell'educazione*. La Nuova Italia, Firenze 1970, str. 18.

16 Usp. B. BELLERATE, *Tipologia della ricerca pedagogica*, u: D. ANTISERI - B. BELLERATE - F. SELVAGGI, *Epistemologia e ricerca pedagogica*, LAS, Roma 1976, str. 142ss.

17 Usp. P. BRAIDO, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, PAS-Verlag, Zürich 1968, str. 127ss.

18 Isto, str. 136.

19 C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1986, str. 74.

koji bismo mogli nazvati *čtetvorodimenzionalnim*, a koji bi:

- 1) u osnovi - sadržavao problemske aspekte odgojnog postupka;
- 2) vertikalno - njegovao različnost znanstvenog pristupa tim aspektima;
- 3) u dubini - artikulirao uočene probleme krenuvši od različitih znanstvenih perspektiva i prosljeđa vlastitih znanstvenom pristupu svake pojedine discipline;
- 4) poprečno - njegovao sinkroničnu i dijakroničnu artikulaciju tretiranih problema imajući u vidu stupanj razvoja pojedine discipline.

*Na drugom mjestu*, ovaj model (Braidin!) izgleda da je samo za jednu klasu ili "gradijent", dok bi trebalo stvarno priskrbiti model klasifikacije za različite gradijente, koji bi vodio računa ne samo o različitim stupnjevima znanja, nego i o različitim načinima prema kojima se znanstvena spoznaja sučeljuje sa stvarnošću."

Što religijska pedagogija ima s cijelom ovom problematikom o odgojnim znanostima? Zacijelo i ona je jedan od možda rijetkih čimbenika koji u odgojnom postupku uzima u obzir ono što prof. Braido naziva "dijelom teologije, samu teologiju koja na odgojnu stvarnost gleda kroz njene veze s nadnaravnom stvarnošću milosti" i u tom pogledu ona je dio odgojnoznanstvenog korpusa koja u cjelini i dijelovima prolazi sve ono što prolazi pojedina odgojna znanost. U tom postupku ona ne pretendira zauzeti niti neku hijerarhijsku poziciju, niti se poistovjećuje s analoškom klasifikacijom odgojnih znanosti. Vidi svoje mjesto djelomično u krugu dijaloške klasifikacije odnosno klasifikacije dvostrukog kriterija (P. Braido), a nadasve u onome što prof. Nanni naziva četvorodimenzionalnim kriterijem klasifikacije. Ona kao znanost ne želi puno pretpostavljati nego samo onoliko koliko je potrebno, zato je svjesna problemskih aspekata odgojnog postupka (osnova), priznaje tuđu i promiče različnost svoga znanstvenog pristupa problemskim aspektima odgojnog postupka (vertikala), trudi se da artikulira uočene probleme ukazujući na njoj svojstvene perspektive i prosljeđa (dubinska) te njeguje sinkroničnu i dijakro-

ničnu artikulaciju tretiranih problema imajući u vidu stupanj svoga znanstvenog razvoja (poprečno).

### 3. ODGAJANIK - ODGOJIVOST - ODGOJ

Niti pedagogija niti odgojne znanosti ne bi imale nikakva smisla kad ne bi bilo odgajnika, odnosno čovjeka koji treba odgoj i koji je po sebi odgojiv. Time se ne želi kazati, s jedne strane, da je čovjek nedodirljiv i da ne bi trebalo dirati u nešto što je unaprijed predodređeno da savršeno funkcionira i bez ljudskog zahvata<sup>20</sup>, dok se s druge strane želi kazati da čovjek ne može i ne treba biti prepušten samome sebi. Potreba za odgojem i mogućnost ljudskog odgoja središnja su, dakle, preokupacija i pedagogije i odgojnih znanosti.

Odgajnik je, prema tome, osoba koju treba odgajati i u isto vrijeme subjekt odgoja, naslovnik odgojnog procesa, ali i njegov kreativni sudionik. Zbog toga odgajnik može biti samo čovjek, a ne i životinja. Doduše čovjek kao i životinja proživljava proces rasta, asimilacije i prilagodbe prostoru, ali se nikad prema tom procesu ne postavlja kao puki i pasivni asimilator. Njemu moć asimilacije i prilagodbe služi samo utoliko ukoliko treba odgovoriti na iskonske ljudske potrebe, tj. da spozna i shvati stvarnost (to nije svojstvo životinje!) kako bi potom mogao verbalizirati misao, osjećaj i donijeti sud. To nam daje pravo da možemo reći kako čovjek nije objekt među mnogim objektima, nego osoba, središte i uporište izvornosti autonomnih radnji. Zato kada se u odgoju govori o odgajaniku, onda se želi reći da odgoj nije neposredni, izravni proces težnje ka odgojnom učinku, nego se najozbiljnije mora računati s kompleksom stvarnosti od koje je satkan odgajnik. Nje ga se ne samo kao objekt nego i kao istinski subjekt mora uzimati u obzir provodeći odgojni proces koji je nemoguće ostvariti ne osvrćući se na čovjeka-odgajnika, najmjerodavniji "filter" učinkovitosti odnosno zakazivanja programiranog odgojnog pro-

20 Korekcija Rousseauove koncepcije "netaknute naravi".

cesa. Svojom slobodnom voljom on može blokirati ili otvoriti procese koji su pokrenuti izvana da bi djelovali na njegovu osobnost.<sup>21</sup> Njegova središnjost u odgoju je stoljećima bila zanemarljiva i obezvređivana, ali je u najnovije vrijeme toliko vrednuju svi teoretičari odgoja da se može govoriti o kopernikansku zaokretu na području odgojne misli. Odgajnik, učenik nije više objekt, nego subjekt odgoja oko kojega se vrti sva odgojna djelatnost, a naročito metodičko-didaktička.<sup>22</sup> U tom smislu govori se o "odgoju po mjeri odgajnika",<sup>23</sup> o "odgoju usredotočenom na odgajnika"<sup>24</sup>.

"Odgajnik nije pasivni objekt odgojnih zahvata, nego aktivno zauzima poziciju s obzirom na ono što dolazi od drugih ili od ambijenta, koliko mu daje i omogućuje razina vlastitog razvoja, prostorne okolnosti, ali i poticaji odgajatelja. Na taj način moći će postupno prelaziti, sve svjesnije i sve cjelovitije, od heteroodgoja ka autoodgoju, tj. moći će zauzimati stav u pogledu sebe te se odlučiti da osobno nastoji i da bude prvi odgovoran za vlastiti odgoj i za manje-više strukturiranu vlastitu osobnost."<sup>25</sup>

U osnovi ovoga razmišljanja postoji uvjerenje da nema odgoja bez samoodgoja. Zbog toga se smatra da je odgajnik i protagonist vlastitog odgoja. Tomu treba pridodati još nešto. Učinkovitost odgoja ne ovisi dakle samo o odgajateljima, niti o njihovoj poimanju odgoja, niti o primjeni odgojnih pomagala, sredstava i prosljeđa, niti samo o sretnoj kombinaciji svih tih elemenata, nego i o osobnosti samog odgajnika, čak štoviše, u pojedinim situacijama, isključivo od nje. Stoga vanjski odgojni postupak nije jedini, nego jedan od pokušaja da se pozitivno djeluje na razvoj odgajnikove osobnosti ili da joj se pridonese. Uspjeh, pozitivan ishod stoga nije "upisan" u odgojno nastojanje. Dapače, može doživjeti i krah, barem što se tiče neposrednog učinka.

S druge strane, kad je riječ o "protagonizmu" odgajnika (ako to nije samo prazna fraza!), on treba biti hranjen, podržavan, potican, potpomažući i same vanjske struk-

ture da omogućuje samoodgoj, ali uvijek računajući i osvrćući se na prirodni potencijal odgajnika, nikada ga ne smatrajući praznim sudom koji treba ispuniti ili glinom koju treba oblikovati.<sup>26</sup> Ovo nas dovodi do zaključka da cjelokupno nastojanje oko odgoja ima samo obilježje pomoći, pripomoći, podrške, pa i onda kad potiče na izbor i kad usmjerava. Čak štoviše, radi se o diskretnoj pomoći kojoj se ne može nikad pripisati svemoć. Odgojni učinci su uvjetovani i osobno i strukturalno i kulturološki. Kao sve stvari na tom svijetu, i odgoj ovisi ne samo o slobodnoj volji odgajatelja i odgajnika nego i o konkretnim mogućnostima ambijenta i o raspoloživim pomagalima i prosljeđima koja, premda mogu biti mnoga i mnogobrojna, nikad nisu neograničena, beskonačna i apsolutna.

Nakon što smo iznijeli osnovne postavke o naslovniku odgoja, odnosno samom subjektu odgoja - odgajniku i njegovoj odgojivosti, nakon što smo već dali naslutiti granice odgojnog postupka, ipak se treba još sustavnije usredotočiti na ono što je stvarni predmet teorije odgoja - sâm *odgoj*, unatoč njegovoj ovoj ili onoj ograničenosti i nejamstvu apsolutne učinkovitosti.

Različiti autori različito definiraju *odgoj*. Tako će M. Laeng za odgoj reći da je on "djelovanje koje omogućuje fizički, intelektualni i moralni razvoj ljudske osobe u smjeru potpune samosvijesti i nadzora nad sobom i u smjeru međusobnog usklađivanja zahtjeva za komunikacijom i društvenom suradnjom sudjelujući u vrednotama".<sup>27</sup>

21 Usp. W. FLITNER, *Allgemeine Pädagogik*, Klett Verlag, Stuttgart 1961, str. 66.

22 Usp. J. DEWEY, *Scuola e società*, Newton Compton, Roma 1976.

23 Usp. E. CLAPARÈDE, *La scuola su misura*, La Nuova Italia 1952.

24 Misao ima svoje izvorište u Rogersovu terapeutskom pristupu klijentu. Usp. C. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970.

25 C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 119.

26 Usp. D. HAMELINE et AL., *Le sujet de l'éducation*, Beauchesne, Paris 1979.

27 M. LAENG, *Educazione*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4221.

Roth-Korherr će naglasiti jedan drugi vid: "Odgoj je unutarosobno i međuosobno djelovanje s namjerom da se promijeni samoodređujući i slobodi prepušteni način života; ovo djelovanje je uvjetovano poimanjima života i konkretnim okolnostima, zadacima i mjerama te njima pripadajućim normama."<sup>28</sup> M. Petras će reći "da se kod uzgoja radi o formiranju čovjeka i to u prvom redu mlada čovjeka, djeteta (uzgajani-ka). Također nema sumnje, da se to formiranje zbiva u odnosu uzgajnik - izvanjski svijet (priroda, kultura, društvo, pojedinci)."<sup>29</sup> Isti autor, ali skoro 30 godina kasnije, definirat će puno iscrpnije pojam odgoja: "U svom užem, osnovnom značenju odgoj je namjerno, plansko, svrhovito djelovanje prvenstveno na nedorasla čovjeka (dijete) radi svjesnog i aktivnog razvijanja njegovih vrijednih dispozicija i uvođenja u kulturnu stvarnost."<sup>30</sup> U Francuskom pak leksikonu piše da je odgoj "djelovanje na razvoj moralnih, fizičkih i intelektualnih sposobnosti"<sup>31</sup>.

Nešto ideologiziran, ali dosta temeljito definiran pojam odgoja nudi i V. Vujčić u "Pedagoškoj enciklopediji": "... odgoj je sistem aktivnosti, djelatnosti i procesa (prenošenja i usvajanja znanja, učenja i dr.) u kojima njegovi subjekti u samoupravnoj (!) interakciji i komunikaciji planiraju, organiziraju, ostvaruju, vrednuju i usmjeravaju razvoj dispozicionog potencijala u smjeru njegove potpune diferencijacije i integracije te razvoj čovjekove društvene osobnosti (osobitosti!) i samosvijesti za samostalan, slobodan i univerzalno oslobodilački, kreativan i međuzavisan život u društvenoj zajednici ljudi."<sup>32</sup>

Prema navedenome, pojam odgoja prije nego što označava sasvim precizan i konkretan sadržaj, zapravo upućuje na njihovu mnogolikost i različitost u suvremenim europskim jezicima kao što je to uostalom bilo i u klasičnim. Uzmimo za primjer latinski jezik. *Educatio*, etimološki gledano, ima zapravo dva izvora. Prema jednome, riječ dolazi od glagola *edere*, što znači hraniti se, i kod njega prevladava poimanje vezano uz ishranu, dok prema drugome ona dolazi od glagola *ex-ducere*, što znači iz-

vlačiti (vući iz!), naglašavajući na taj način mijenjanje mjesta, položaja, a posljedično tome upućuje na razvoj, podizanje. Cjelokupni sklop operacija vezanih uz odgojni postupak dobro je sročio latinski pisac Marco Varrone<sup>33</sup>: "*educit (od ex-ducere!) obstetrix, educat (od edere!) nutrix, instituit paedagogus, docet magister*" (primalja izvlači, dojilja hrani, odgajatelj podiže, učitelj poučava).<sup>34</sup>

Etimološki gledano, dvije različite interpretacije pojma *educatio* upućuju na dva poprilično različita značenja. Prvi (*edere*) označuje sve ono što je čovjeku potrebno da funkcionira kao organsko biće, a to su ishrana, okrilje, pratnja, skrb oko novorođenčeta, higijena, medicinska skrb itd. Drugi (*ex-ducere*), upućujući na razvoj, podizanje, našao je svoj klasičan izraz u *Sokratovoj* majeutici<sup>35</sup>, tj. u potpomaganju rasta kroz igru, istraživanje, radoznalost, motrenje, razvijajući procese percepcije, imaginacije, konceptualizacije, kritičkog mišljenja i na taj način stvarajući ravnotežu između spoznajnog, doživljajnog i djelatnog u životu pojedinca, ali i s obzirom na okolinu.

Svi se ti procesi događaju kroz interpersonalne odnose unutar kojih odgajnik prima ono što mu je potrebno da bude zdrav, društven, intelektualno na visini, ali niti jedan proces nije kao posve zaseban samodostatan. Oni su "građevni materijal" koji

- 
- 28 J. E. KORHERR-F. X. ROTH, *Erziehung*, u: Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik, Herder, Wien-Freiburg-Basel 1978, str. 276.
  - 29 M. PETRAS, *Uzgoj*, u: Pedagojski leksikon, Minerva, Zagreb 1939, str. 442.
  - 30 M. PETRAS, *Odgoj*, u: Filozofijski rječnik, Matrica hrvatska, Zagreb 1965, str. 285.
  - 31 *Le dictionnaire du français*, Hockett 1989, str. 544.
  - 32 V. VUJČIĆ, *Odgoj, vaspitanje*, u: Pedagoška enciklopedija II, Zagreb-Beograd-Sarajevo-Titograd-Novi Sad 1989, str. 138.
  - 33 Usp. V. PIZZANI, *Varrone, Marco Tarenzio*, u: Enciclopedia pedagogica VI, Editrice La scuola, Brescia 1994, st. 12238-12240.
  - 34 M. LAENG, *Educazione*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4221.
  - 35 Usp. A. RIGOBELLO, *Socrate*, u: Enciclopedia pedagogica VI, Editrice La scuola, Brescia 1994, st. 10915-10920.

na sebi svojstven način omogućava da se gradi "zgrada" odgajaničke punoljetnosti. Ljudsko podizanje ne bi bio pravi odgoj ako ne bi bilo vezano uz spoznajne i doživljajne vidove, niti bi ovi po sebi bili odgoj ako bi ignorirali okoliš unutar kojeg se događaju.

Pravi odgoj je sretno i uspješno isprepletanje svih ovih razina već prema tome koja je "prozvana" i koja je prva na redu. Premda podrazumijeva mnoge djelatnosti, ono što odgoj danas ističe i bez čega bi ga bilo nemoguće zamisliti jest *komunikacija*. Sve odgojne djelatnosti idu za komunikacijom poimanja, mišljenja, osjećanja, doživljavanja, stavova. Ona se ne iscrpljuje samo u prenošenju informativnih sadržaja, nego ide i za tim da utječe na ponašanje te da se pretvara u akciju, u konkretno odgajaničko djelovanje.<sup>36</sup> Međutim, sve djelatno namjenske komunikacije nemaju uvijek i posvuda odgojne ciljeve. Tako će npr. one koje dolaze iz tendencioznog tiska, propagande i prozelitskog zalaganja teško biti okarakterizirati kao odgojne. Vrbovanju je cilj pridobivanje pristalica, propagandi povećavanje broja kupaca, prozelitizmu regrutiranje novih vjernika.

Nasuprot tome odgojne namjenske komunikacije idu za tim da čovjeka učine samostalnim i kritičnim premda imaju u vidu i to da se kao pojedinac treba uklopiti i u određenu kulturu i određeni geografski prostor ne negirajući svoj identitet. Na taj je način *inkulturacija*<sup>37</sup> odgajanička obogaćenje i za njega jer mu je zajamčena izvornost, ali i za kulturu jer je kroza nj postala još bogatijom. Tako se u religijskoj pedagogiji inkulturacija razlikuje od *akulturacije*<sup>38</sup>. Prva bi značila prihvaćanje pozitivnih vrednota određene kulture i njihovo daljnje promicanje, a druga bi bila apsolutno prilagođavanje zatečenoj kulturi uz rizik da se izgubi vlastiti identitet. Bespogovorno asimiliranje u drugu pa i u vlastitu kulturu nije odgojno. Odgajaničnik uči živjeti u svom prostoru i tako asimilira njegovo dobro i njegovo zlo, njegovu istinu i njegovu laž. Ako odgajatelj ne bi bio prema tome kritičan i ako ne bi omogućio i odgajaničniku da bude isti takav, dogodilo bi se da se odgajaničnik "prilagođava", ali ne da teži za

vrednotama. Za razliku od ovakve prilagodbe, odgoj je opredjeljenje za vrednote: za *dobro*, a ne za usvajanje nekog polovičnog dobra, za *istinu*, a ne za bilo kakvu socijalnu doktrinu, za *lijepo*, a ne da se povodi za bilo kakvim trendovima.<sup>39</sup>

I unatoč tome u pedagogiji se govori, i s pravom, o *izravnom* (direktnom) i *neizravnom* (indirektnom) odgoju<sup>40</sup>. Pod prvim se razumijeva zapravo neplanirani, kazualni, usputni odgoj. Sama činjenica da se živi u određenom ambijentu, kulturi, civilizaciji i bez posebnog inzistiranja na usustavljanju odgojnog postupka i njemu svojstvenih odgojnih prosljeđa, odgojno (možda i razodgojno) djeluje na odgajaničnika. Izravni pak odgoj je namjenski, smišljen, organiziran, manje ili više institucionaliziran i propisan odgojni postupak koji se događa između roditelja i djece, nastavnika i učenika, stručnjaka i onih koji to nisu. U tom postupku odgajatelj iskazuje svoju nakanu, da odgajaničnik usvoji ono što još nema ili da sačuva, učvrsti, razvije, proširi ono čime raspolaže (vrlina, navika, opredjeljenje, stav itd.), a što odgajatelj smatra dobrim, odnosno da smanji, ukloni, odbaci ono što odgajatelj smatra negativnim i neprimjerenim odgajaničniku kao ljudskoj osobi.

*Institucionalizirano* pak obrazovanje događa se kroz školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu<sup>41</sup>. Odgoj u tom kontekstu označava djelatnost učitelja nastavnika i profesora prema njihovim učenicima, koja se s jedne strane zasniva na informaciji, a s druge na obrazovanju, što je uostalom svojstveno školi kao odgojnoj ustanovi. Ni u ovom slučaju učitelj-odgojitelj ne gubi iz vida da treba učeniku omogućiti kritički pristup stvarnosti kako bi mogao objektivno

36 Usp. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 166-169.

37 Usp. R. AMORIGGI, *Inculturazione*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice la Scuola, Brescia 1989, st. 5984-5986.

38 Usp. J. DRESIDERI, *Acculturazione*, u: Enciclopedia pedagogica I, Editrice La Scuola, Brescia 1989, st. 65-67.

39 Usp. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 119.

40 Isto, str. 187.

41 Isto, str. 210-212.

prosudivati te se odgovorno opredjeljivati. Institucionaliziranje odgojnog procesa više je nego poimanje samog odgajnika kao subjekta-objekta odgoja. prije svega on je namjeran (intencionalan), organski, sustavan i ciljevit postupak unutar kojega se jamči odgajniku mogućnost eksplicacije njegova odgojnog potencijala kako bi se što brže došlo do što kvalitetnije ljudske osobnosti.

Nemoguće je odgoj zamisliti bez odnosa između uzroka i posljedica, bez uzročnog odnosa odgajatelja i odgajnika.<sup>42</sup> Odgojni odnos manifestira se kao asimetrična pojava: odgajatelj procjenjuje vrijednost nastalih promjena kod odgajnika na osnovi postignuća ili nepostignuća od njega zacrtanih odgojnih ciljeva kroz prizmu zadanih sadržaja. "Onaj tko odgaja želi na određeni način odgajnika učiniti boljim, savršениjim, okretnijim ili sposobnijim od onoga što trenutno jest (...) U svakom slučaju u odgoju se pretpostavlja da odgajnik biva vrednijim time što postiže onu mentalnu formaciju kojoj ga se želi privesti ili ga barem što više približi."<sup>43</sup>

No ne smije se izgubiti iz vida što je već bilo rečeno, naime da je odgajnik i subjekt vlastitog odgoja. Kada bi odgajnik samo podnosio, trpio, pasivno prihvaćao odgajateljske zahvate, bez obzira kako svrhoviti i osmišljeni oni bili, to više ne bi bio odgoj nego dril.<sup>44</sup>

S druge strane, postoji u odgoju nešto što je zadano i za čim valja težiti. Postoji ono što odgajnik u konačnici treba biti. Svaki odgoj, očito je, temelji se na koncepciji zamišljenog, idealnog čovjeka komu odgoj služi tek kao sredstvo za postizanje cilja. Zato će talijanski pedagog Aldo Agazzi ustvrditi: "Odgoj krije u sebi nasušnu potrebu da se zna što se hoće i gdje se želi i treba stići; ne može se dakle odreći načela, direktivnih kriterija, ciljeva, pa samim tim i vrednota. Bez određenog poimanja čovjeka i života, osobe i povijesti, pojedinca i društva, a u skladu s određenom aksiologijom, teleologijom, deontologijom, odgoj nema smisla. On je nemoguć."<sup>45</sup> Pa i kod onih koji smatraju da je novorođeni čovjek "tabula rasa" postoji u pozadini određena

filozofija čovjeka koje aksiologija, teleologija i deontologija imaju toj filozofiji primjerene sadržaje. Rousseauova netaknuta "narav" kao ideal savršenstva<sup>46</sup>, Rogersovo<sup>47</sup> poimanje individue kao životnog središta čežnji za razvojem i savršenim ostvarenjem, Skinnerov<sup>48</sup> pogled na odgoj kao usvajanje stavova od kojih će odgajnik i društvo u budućnosti imati koristi, Gentilijeva<sup>49</sup> tvrdnja da je "odgajatelj odgajatelj kada odgaja i ukoliko odgaja" i koji ne drži puno do odgajnikove individualnosti, Durkheimove<sup>50</sup> i Deweyove<sup>51</sup> koncepcije odgoja kao programiranog i namjenskog procesa skoro isključivo u svrhu što uspjelije *socijalizacije* odgajnika<sup>52</sup> i preživljavanja određene koncepcije društvenog funkcioniranja, zacijelo su vrlo različite i u osnovi imaju vrlo raznoliko poimanje čovjeka, njegove slobode i mogućnosti maksimalizacije prirodnih mu kvaliteta.

Kod odgoja je među inim važan *kontinuitet*<sup>53</sup> između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. On mora biti ukorijenjen u provjerenoj tradiciji na kojoj se gradi

42 Usp. W. BREZINKA, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1980.

43 Isto.

44 Usp. I. FURLAN - N. M. POTKONJAK, *Dresura*, u: Pedagoška enciklopedija I, Beograd-Zagreb-Sarajevo-Novu Sad-Titograd 1989, str. 152.

45 Navedeno prema G. Petracchi, *Educando*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4209.

46 Usp. G. FLORES D'ARCAS, *Il problema pedagogico nell'Emilio J. J. Rousseau*, Brescia 1954.

47 Usp. G. ALESSANDRINI MARCONE, *Rogers, Carl Ranson*, u: Enciclopedia pedagogica V, Editrice La Scuola, Brescia 1992, st. 10110-10117.

48 Usp. P. MEAZZINI, *Skinner, Burrhus Frederic*, u: Enciclopedia pedagogica VI, Editrice La scuola, Brescia 1994, st. 10786-10793.

49 Usp. F. RAVAGLIOLI, *Gentile Giovanni*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 5341-5348.

50 Usp. F. CAFARO, *Durkheim, Emile*, u: Enciclopedia pedagogica II, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4137-4146.

51 Usp. M. LAENG, *Dewey, John*, u: Enciclopedia pedagogica II, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 3721-3732.

52 Usp. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 114.

53 G. PETRACCHI, *Educando*, u: Enciclopedia pedagogica III, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4209.

sadašnjost otvorena prema budućnosti. Zato je odgoj jednim dijelom konzervativan (*conservare* = čuvati) jer čuva naslijeđeno dobro, a drugim progresivan jer se ne želi zaustaviti na stečenome. Kao takav tipičan je odraz generacijskih smjena: jedni naraštaji nestaju, a drugi nastaju, ali ne tako da jedni s drugima ne bi imali nikakve veze. Naprotiv! Oni koji su nastali to su mogli samo zato jer su prije njih postojali neki drugi. Kao što se u tome procesu, ni teoretski ni praktično, ne može odreći prošlosti jer je u njoj (i samo u njoj) ukorijenjena budućnost, tako niti odgoj ili oblik odgajanja ne može negirati svoju prošlost da bi radio samo za budućnost. Najmanje je perspektivno biti bez korijena, drugim riječima - bez prošlosti.

Pobuna, otpor, kontestacija na ovome području samo su znak negiranja jednog ili drugog, što zacijelo ne promiče odgoj kao konzervativno-progresivni proces. Isključivo pribjegavanje jednome, neshvaćanje je važnosti drugoga. I ovdje vrijedi latinska: *Amicus Plato, sed magis amica veritas*<sup>54</sup>, ili ona Zaratustrina: "Nećete biti moji pravi sljedbenici prije nego što me stvarno zaniječete."<sup>55</sup> Drugim riječima, odgoj nije pribjegavanje jednome na račun drugoga. Središnja uloga odgoja je posredničke naravi. On redovito ne poznaje lomove nego se koristi prošlošću kako bi gradio sretniju budućnost. Ipak zatvorili bismo oči pred poviješću kad bismo tvrdili da nije bilo i takvog otpora odgojne prošlosti prema budućnosti da je jednostavno morao biti lomljen silom. To je još jedan dokaz da odgoj nije samo ljubomorno čuvanje "dobroga staroga" nego i otvorenost prema budućnosti te prihvaćanje pozitivnoga novoga što ga ona nosi sa sobom.

U tom kontekstu treba gledati i na ulogu odgoja u *socijalizaciji* nove ljudske jedinice<sup>56</sup>. Nekad opće prihvaćeni cilj odgoja: omogućavanje što boljeg integriranja nove ljudske jedinice u zatečeni sustav mišljenja, ponašanja i vrednovanja, danas se uvelike osporava stavljajući kao argument tvrdnju da odgoj nije i ne smije biti samo reproduciranje i perpetuiranje zatečenog, što bi u konačnici značilo manipuliranje. U krajnje

krutom socijalizatorskom smislu, čovjek se mora prilagoditi zatečenome bez obzira ima li on za to afiniteta ili ne, bez obzira je li to za nj a i za samo društvo najbolje. Strukture ravnjanja i nadziranja društvenog života na svoj način intoniraju i profiliraju pojedinca, ne osvrćući se na njegove specifičnosti, sklonosti pa i novine po kojima bi on osobno mogao biti sretan, ali i usrećitelj društva.

Unutar takve koncepcije odgoja sve odgojne agencije<sup>57</sup> (obitelj, škola, vjerska zajednica...) vide svoj smisao u tome da čovjeka što bolje pripreme za već postojeće i unaprijed predodređeno kako bi ono moglo dalje živjeti. Na svoj način čovjek je sredstvo preživljavanja zatečenoga, jamac njegove protegnutosti u budućnost ("na mladima svijet ostaje!"), a ne vrednota koja korigira zatečeno oplemenjujući ga samim sobom kao neponovljivom novinom. Jednom riječju, odgoj je preuzeo ulogu socijalizacije i to njen negativni vid.<sup>58</sup>

Jasno je da se odgajanje kao sustavni proces privođenja čovjeka što cjelovitijoj zrelosti mora baviti i pitanjem njegova što adekvatnijeg smještaja unutar ljudske zajednice, njegova osposobljavanja da kreativno djeluje na nju i da od nje prima poticaje, ali se ne smije dogoditi da čovjek postane puki instrument preživljavanja određenog društvenog ustroja odnosno karika u lancu socijalnog događanja koje ima svoju logiku neovisno o čovjeku kao subjektu pa čak i njemu usprkos.

Kad je riječ o odgoju, ne može se izbjeći ni problem vezan uz sintagmu *informacija - formacija*.<sup>59</sup> Uz prvi dio sintagme obično se

54 Drag mi je Platon, ali mi je draža istina.

55 Navedeno prema G. PETRACCHI, *Educando*, u: *Enciclopedia pedagogica III*, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4209.

56 Usp. R. MION, *Sociologia, società, educazione. Introduzione alla dimensione sociopolitica dell'educazione* (skripta za studente), Rim 1991, str. 76-77.

57 Usp. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 203-207.

58 Usp. R. AMORIGGI, *Socializzazione, scolastica*, u: *Enciclopedia pedagogica VI*, Editrice La scuola, Brescia 1994, st. 10824-10827.

59 Usp. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, str. 59-61.

veže posredovanje spoznaja posredstvom ponavljanja, imitiranja, a uz drugi razvijanje autonomnih sposobnosti subjekta kao što su razlučivanje i prosuđivanje. Nije dovoljno da je odgajanik dobro informiran, poučen, on treba i prosuđivati kako bi se mogao odgovorno opredjeljivati. Drugim riječima, nije dovoljno inzistirati na obogaćivanju intelektualnim spoznajama, nego i na sposobnostima koje će čovjeku omogućiti pravilan izbor. Informirana osoba, npr. s obzirom na ideologije, ostaje neutralna, dok je formirana angažirana tako što ih prosuđuje, prihvaća, tolerantna je prema njima ili ih odbacuje.

Nešto slično je i s drugom sintagmom koja se pojavljuje na ovome području: *odgoj - obrazovanje*.<sup>60</sup> Izraz obrazovanje djelomično podrazumijeva informaciju na upravo opisani način, ali i nešto više. To je širi, sveobuhvatniji, sustavniji postupak obogaćivanja idejama i znanjem te pretpostavlja logično sročeni program.

Religijskopedagoškom poimanju odgoja najbliži je onaj koji inzistira na promociji ljudske osobe tako da jamči njenu autentičnost, izvornost, neponovljivost, s uvjerenjem da je potrebna odgoja, ali mu se ne podlaže pasivno kao da odgajanik ne bi imao ništa kazati ni o ciljevima, ni o sadržajima, ni o prosljeđu odgojnog procesa, ni o ozračju u kojem se on događa, ni o tome što bi on trebao značiti za osobu odgajanika, a što za društvo u kojem ona živi.<sup>61</sup> Čovjeka se ne poima isključivo kao osobu koja izranja iz prirodne evolucije i iz društvenog razvoja, zbog čega bi dijelom bio posve prirodni proizvod (pedagoški naturalizam) ili posve društveni (socialpedagogija), nego ga se poima nadasve kao duhovnu osobu, doduše uvjetovanu ili ne predodređenu fiziopsihičkim okolnostima i društveno-ambijentalnom situacijom.

Osobno mislimo, ne sporeći sve gore izrečeno, da bi se odgoj moglo najjednostavnije definirati kao *nastojanje da se ljudsku osobu učini što zrelijom u svim njenim vidovima*. Što sve podrazumijevamo pod ovdje upotrebljenim pojedinačnim, ali međusobno vrlo vezanim i ovisnim pojmovima?

1) *Nastojanje*, koje podrazumijeva odgojivost ljudske osobe i njeno slobodno htijenje, jest skup međusobno isprepletenih elemenata, kao što su ozračje, kvalificirani kadar, ciljevi, sadržaji, pomagala, prosljeđa i vrednovanje. Odgoj se, prema tome, razlikuje od drila. Dril bi bio polučivanje silom izvana nametnutog cilja.

2) *Ljudska osoba*, za razliku od anđeoske ili božanske, jest specifičan način bivovanja inteligentna bića koje, uz stanovite kvalitete, ima i neke ograničenosti. Jedne su otklonjive (npr. neznanje, neinformiranost, neobrazovanost, neprimjerenost itd.), dok druge to nisu (sve ono što je vezano uz ljudsku prolaznost). Odgoj pretpostavlja stanovite nedostatke koji se sustavnim radom mogu otkloniti ili kreposti koje se vježbanjem mogu usvojiti.

3) *Zrelost* je očitovanje sklada između mogućnosti ljudskog intelekta, njegove volje i osjećaja te njihova konkretna ostvarenja. Na tom području je nemoguća savršenost i zato je čovjek uvijek otvoreno biće prema višemu i boljemu.

4) *U svim vidovima* želi upozoriti na to da osoba osim cjelovito može biti samo djelomično odgojena. Može, primjerice, biti erudit na području svjetskih jezika, a posve neupućena u međuljudske odnose.

Na ovaj smo način zaključili razmišljanje o dvokomponentnosti nazivlja naše znanosti pokušavši ukazati na sve bitno što će biti veoma važno za daljnje promišljanje epistemologije religijske pedagogije i mnogih drugih elemenata na ovaj ili onaj način vezanih uz nju.

60 Usp. M. LAENG, *Educazione*, u: Enciclopedia pedagogica, Editrice La scuola, Brescia 1989, st. 4225.

61 Usp. C. NANNI, *L'educazione...*, nav. dj., str. 119-120.