

ZVONIMIR KOMAR

UDK: 37+1

Izvorni znanstveni članak

Rukopis prihvaćen za tisak: 14. 3. 2018.

DOI: <http://doi.org/10.21857/yk3jwhr&d9>

Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoškijske znanosti

Sažetak

Autor razmatra pojam svrhe preko Aristotelove filozofije kroz odnose uzroka (prije svega odnosa *causa materialis-causa formalis-causa finalis*, budući da *causa efficiens* ne spada neposredno u okvir ove rasprave), te modaliteta bitka (*potentia-actus*). Ovo istraživanje ne pokazuje samo klasični pojam svrhe, već i bitkujućeg okruženja u kojem je svrha uopće uspostavljiva i misлива. Kroz Aristotelovu raspravu „O duši“ istražuje se spada li razmatranje biti čovjeka također u okruženje rasprave o uzrocima. Na temelju klasičnog pojma svrhe, razlikuju se ideja svrhe od ideja ciljeva i planiranja. Potom se ispituje ima li ovako pronađena svrha zajednički temelj s jednim sasvim naročitim pojmom bivanja. Dalje se specifično tome odgovarajući pojam čovjeka kao *bivanja* nakon istraživanja Aristotelova djela traži i kroz Platonov pojam čovjeka kao Erosa te kasniju njemačku tradiciju mišljenja čovjeka kao subjekt-objekta (Kant, Herbart, Fichte, Hegel). Kroz ove veze vide se ne samo slučajna historiografska, već i nužna teorijsko-povijesna veza klasičnog grčkog i njemačkog mišljenja, te pedagogije kao znanosti. Nakon ustanovljavanja veze pojma svrhe i čovjeka kao bivanja, razmatraju se principi i temeljni („domaćih“, prema Herbartu) pojmovi pedagogije. Prvo se nastoji doći do izvornog smisla nekih od domaćih pedagoškijskih pojmova. Potom se ispituje jesu li domaći pedagoškijski pojmovi (prije svega obrazovljivost, obrazovanje, odgoj, interes), kao i unutarnja logika pedagogije sami u skladu s izvornom idejom svrhe te čovjeka kao bivanja. Nakon izvršenog misaonog istraživanja, pokušava se utemeljiti i sabrati ono što bi činilo izvornu, sebe-legitimiranu, filozofijsko-pedagoškijsku perspektivu mišljenja i djelovanja.

Ključne riječi: pedagogija, filozofija, odgoj, obrazovanje, svrha.

O problemu pedagogijske svrhe u kontekstu duha vremena

Prva implikacija problema postavljenog u naslovu jest da su odgoj i obrazovanje svrhovite djelatnosti. Ova tvrdnja više ne može biti uzimana kao samorazumljiva, pogotovo nakon filozofijskih uvida do kojih je na svojem putu došao Friedrich Nietzsche, a na sasvim drugačijem tragu i mislioci poput Ludwiga Wittgensteina (Wittgenstein, 1998), koji su putem pragmatičke artikulacije pojma znanja i jezika otvorili put drugačijem poimanju čovjekovog bivanja od onog teleološkog. Još jedan važan faktor u ovoj promjeni načina gledanja na čovjekovo bivanje je svakako i logika Gottfrieda Leibniza, koji je svojim stremljenjima spram univerzalnog jezika otvorio put simboličkoj logici u kojoj se traži „prijevod“ jezika u opći matematički jezik koji nije u nužnom kontaktu s bićem koje „klasični“ jezik izražava, te koji bi mogao funkcionirati sam u sebi, odvojeno od bića. Ovakva logika, za razliku od Aristotelove, s onu stranu pojma istinitosti traži isključivo valjanost iskaza, pri čemu je valjanost zasebna logička kategorija koja ne govori ništa o biću samome. Postmoderne teorije pak sa svoje u raznim oblicima kriterij istinitosti zamjenjuju kriterijem pragmatičnosti ili u dodatno reduciranoj verziji kriterijem performativnosti.

U toj novonastaloj situaciji, govor o *svrhovitosti* ičega, pa tako i odgoja i obrazovanja, čini se „zastarjelo“ ili barem ne samorazumljivo. Pa ipak, u naslovu impliciramo bitnu svrhovitost odgoja i obrazovanja. Tu implikaciju danas se ne može postavljati ignorirajući gore navedene momente duha vremena. Pedagogijsko-filozofijska, teorijska rasprava o samoj mogućnosti gledanja odgoja-obrazovanja kao bitno svrhovitog kretanja je nužna za teorijsku samosvijest pedagogije, ali jednako tako i jasnoću te određenost kako njezine teorije, tako i prakse. U ovome radu nećemo raspravljati s gore navedenim tendencijama, već nam one služe kao kontekst ponovnog dubinskog otvaranja pedagogijskog pitanja o svrsi odgoja i obrazovanja.

Druga implikacija i problem u naslovu je „ideja čovjeka“. Podjednako neuobičajen kao što je danas govor o svrsi odgoja i obrazovanja jest i govor o ideji čovjeka. Međutim, nužnost pedagogijske refleksije o ideji čovjeka proizlazi upravo iz momenta pedagogijskom kretanju implicitne ideje svrhe (što ćemo tek propitati). Naime, ukoliko se u pedagogijskom zbivanju radi o kretanju prema nečemu, tada je otvorena rasprava o tome što je to „nešto“ prema čemu se odgojivo i obrazovljivo biće kreće. Teorijski samosvjesnoj pedagogiji unaprijed je jasno da to „nešto“ ne može biti dogmatska kategorija, ideološka kategorija ili pak nešto što nije eksplicitno umno preispitivano. Utoliko kao svrha odmah otpadaju dogmatske religiozne predodžbe, dnevno-političke „svrhe“, ideologije kao posebnosti koje se predstavljaju kao ono opće i sl. Refleksivno otvorena ideja čovjeka, koja se ne shvaća tek *su-vremeno* na način „odgovaranja vremenu“ tj. odgovaranja bezumlju dana, već upravo *vremenito* kao ono sukladno slobodi i umu vrijeme-proizvođače, jest ona domena u

kojoj se može tražiti pedagojska svrha. Upravo otud proizlazi i povijesno-teorijski nezaobilazna veza pedagogije i filozofije.

Konkretnije, što se ideje čovjeka tiče, na već spomenutom postmodernom tragu potpunog raskidanja veze znaka i označenoga, ono što je Platon zvao idejama – a to su vidovi onoga biti – najčešće se proglašava „esencijalizacijama“ i – implicira se – porobljavanjima onoga što samo po sebi nema esenciju te ima biti *konstruirano*. S tim je povezano i često viđenje da takvom „esencijalizacijom“ fenomen koji po svojoj biti postoji kao društvena *konstrukcija* biva preveden u prirodnu datost koja je neslobodnog karaktera. Ipak, nužno je nasuprot tome reći da filozofijski pogled nije u skladu niti s jednom od ove dvije pseudoalternative. Filozofijski gledano, ideje nisu nikakve „društvene konstrukcije“, jednako kao što nisu niti „priroda“, barem ne u modernom smislu te riječi. Ako se idejom samootkriva biće, obvezatnost koju biće implicira nije obvezatnost „prirodnog zakona“, već upravo njegovo „štostvo“. Štostvo pri tome opet nije nužno jednodimenzionalna, u jednoznačnost zaključana razumska kategorija koja biva zatvorena u mehanicistički sustav, već dijalektička umna kategorija koja u sebi sadrži kretanje bića.

Nakon što istražimo problem nužnosti ideje svrhe za pedagogiju, te konkretiziramo raspravu o ideji čovjeka, treća nužna stvar za približavanje odgovoru na pitanje iz naslova jest vidjeti specifičnosti *pedagojski* artikulirane ideje čovjeka u onome što se pokazuje kao pedagojski pojmovi. Specifično pedagojski gledano, nije dostatno sagledati ideju čovjeka i odmah reći da je to pedagojska ideja čovjeka, već pokušati iz unutarnje logike pedagogije vidjeti kako stvar s idejom čovjeka stoji. U tome je opet implicitno prisutno i to da već i sama ideja čovjeka u sebi mora imati pedagojski moment.

Svrhovitost odgoja-obrazovanja

Prvo što je nužno istražiti jest pitanje otkuda potreba da se u pedagogiji govori o svrsi odgoja i obrazovanja. Već iz prvog maglovitog pretpojma obrazovanja, vidljivo je da je nužan uvjet mogućnosti obrazovanja onaj *obrazovljivosti*. Obrazovljivost, kao *mogućnost* obrazovanja, jest mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest. Ova mogućnost-biti-drugačijim nego što se jest upućuje na dodatno pitanje – a to je – ima li „čovjeka po sebi“ i što bi to čovjek po sebi bio? Ukoliko bi čovjek po sebi već bio neko posebno od unutarsvjetskih bića, on tada ne bi imao mogućnost onoga biti-drugačijim. Iz toga je odmah vidljivo da smo i u sferi pitanja o obrazovljivosti odmah na tlu opće ideje čovjeka. Tu smo otvorili problematiku kojom ćemo se baviti u sljedećem poglavlju, gdje ćemo konkretnije promatrati (opću) ideju čovjeka. Obrazovljivost kao ono što mora biti da bi obrazovanje kao davanje-sebi-oblika moglo biti, upućuje na ideju čovjeka.

Inicijalno, kada pak u kontekstu ovog odnosa obrazovljivost-obrazovanje pitamo o ideji svrhe, trebamo primijetiti nekoliko stvari. Prvo, obrazovljivost nas u pedagojskoj sferi upućuje na ideju slobode. Tu sloboda nije tek „biti slobodan“ ili pak „moći birati između već ozbiljenih, postojećih mogućnosti“. Sloboda kao obrazovljivost jest biti na taj način da se još nije neko određeno *nešto*. Upravo taj izostanak oblika po sebi na koji upućuje čovjekova bitna (ne tek stručna, kompetencijska, pragmatička i sl.) obrazovljivost, povezan sa začudnošću da čovjek iako ne zna *što* on jest, zna *da* jest, konstituira čovjeka kao prostor otvorenog, nedovršenog sebe-znanja ili samo-svijesti.

Drugo, ovo znanje sebe samoga kao bitno ne-određenoga, u Sokratovskom uvidu izraženo putem *vidim da ništa bitno ne vidim*, a opet uz znanje (viđenje, svijest) sebe samoga, čovjeka tjera da sebi *da* oblik. U pedagogiji je to davanje sebi oblika artikulirano i kao samoobrazovanje, ali i kao posredovanje čovjeka u pedagoškom odnosu (što nikako nisu doista razdvojeni procesi). Davanje sebi oblika, omogućeno bitnom obrazovljivošću, jest obrazovanje. U ovome je vidljiva nužna veza i međusobno dijalektičko omogućavanje i zahtijevanje obrazovljivosti i obrazovanja.

Treće, naredno pitanje jest: je li *bilo kakvo* davanje sebi oblika (obrazovanje) filozofijsko-pedagojski legitimno? Što je ovaj oblik? Je li to platonovska ideja kao vid onoga biti, koji se čovjeku u teoretičkoj djelatnosti otkriva? Je li to postmoderna konstrukcija? Je li to ideološka indoktrinacija i dogma? Je li to nerefektirano „odgovaranje potrebama društva“?

To je daljnje pitanje, ali za sada, ako govorimo o potrebi mišljenja obrazovanja kroz pojam svrhe, jasno je barem sljedeće: kako god uzmemo ovaj pojam oblika, *neki* oblik je nužan ukoliko želimo pedagojski konstituirati kretanje kao kvalitativnu promjenu čovjeka iz neodređenog (tek obrazovljivog) bića u određeno biće (sebe-znanje na specifičan ovaj ili onaj način, posredovanje vlastite neodređenosti tako da postaje određena). U tom slučaju, pitanje o *pedagojski legitimnom* obliku je ono što nam predstoji, ali nužnost toga *da* ovdje moramo govoriti o oblicima već sama sobom postavlja pojam svrhe kao nezaobilazan. Može se reći da ako nema oblika, nema niti klasično shvaćenog obrazovanja.

Ali što ako se odbaci i ideja oblika i ideja obrazovanja kao sebe-formiranja? Može li se čovjeka pedagojski misliti na taj način? Na tom putu čovjek se može misliti isključivo kao bitna neodređenost, kao čisto negativni pojam slobode, tj. o-slobodnost koja je odriješana od svakog oblikovanja. Atomiziranost, kaotičnost, nasumičnost, proizvoljnost su nužne karakteristike tako shvaćenog čovjeka. To je upravo način na koji se danas dominantno, postmodernog gleda čovjeka. Međutim, zanimljivo je da čak ni takvi pogledi, popularni prije svega u zadnjih tridesetak godina, koji odbijaju kategoriju „štostva“ ili ideju istine kao adekvacije objekta i subjekta spoznaje

budući da objekt/stvar/referent smatraju puko pragmatičkom konstrukcijom, kada pristupe fenomenu odgoja i obrazovanja u sebi imaju moment cilja. No, budući da ideju cilja na svojim temeljima ne mogu kvalitativno misliti, spadaju na kategoriju performativnosti te relacijski shvaćene kompetentnosti (gdje nepropitani kontekst strukturalno postavlja uvjete za efektivno i efikasno djelovanje, a koje djelovanje kao niti onaj kontekst nije kritički odmjereno) i u tome na podupiranje dominantne okolne strukture, tj. na puku ideologiju. Postmoderna i neoliberalni kapitalizam u ovome se savršeno slažu.

Rasprava s postmodernom na ovome tragu, gdje bi se gledalo može li se na ovom tragu uopće artikulirati neka vrsta pedagogije – uz nužno odbacivanje ideja odgoja i obrazovanja – nešto je čime se ovdje ne možemo baviti. Pogled iz kojeg ćemo govoriti je onaj klasično pedagogijski, koji počiva na pojmu slobode artikuliranom u klasičnoj njemačkoj filozofiji kasnog 18. i prvih nekoliko desetljeća 19. stoljeća, a na kojem tragu je onda artikulirana i moderna europska pedagogija. Najviši izraz tog klasičnog pojma slobode artikuliran je u Hegelovoj misli, iako ni na koji način nije prisutan samo kod njega, već i kod Kanta koji cijelu problematiku otvara, kao i Fichtea koji Kanta dovodi do njegovog konzekventnog filozofijskog kraja. Hegel u Fenomenologiji duha (Hegel, 1955) jasno pokazuje da logika (samo)svijesti djeluje na način da ono po sebi (*an sich sein*) vremenito postoji tako da sebe posreduje i postaje za sebe (*für sich sein*). Ono po sebi kao mogućnost (u pedagogijskom pogledu obrazovljivost) i sloboda svoj puni izraz dobiva u tome da sebe posreduje iskustvima (samo)svijesti, postajući tako vremenito za sebe. Dijalektika tog samo-kretanja je dijalektika slobode-uma.

Ako se gleda jedna pedagogiji primjerena logika – ona samo/sebe-određivanja – vidljivo je da sebe-određivanje nije moguće bez ideje štovstva kroz koje se subjekt posreduje. Upravo to *posredovanje subjekta sadržajem, predmetom, iskustvom, svijetom* i jest ono što se zove obrazovanjem, i to shvaćenim kao kategorijom čovjekovog bitka, a ne tek kategorijom znanja. Ovo je važno naglasiti jer dobar dio današnjeg promatranja obrazovanja dotično određuje kao „kognitivan” proces ili kao nešto što se odnosi na usko shvaćeno „znanje”. Međutim, kako je Max Scheler eksplicitno primijetio (Scheler, 1996) – obrazovanje je kategorija cjelokupnog čovjekova biti. To znači da je obrazovanje posredovanje sebstva ne samo kao znanja/svijesti, već i kao emocionalnosti, tjelesnosti, volje, doživljajnosti, intuicije itd. Sve ovo su polja čovjekova mogućeg iskustva koja tvore pedagogijski „sadržaj” kojim se obrazujuće-se sebstvo posreduje.

Zbog toga što sebe-posredovanje nije moguće bez one ideje oblika o kojoj smo govorili, koja je pedagogijski ozbiljena u pedagoškom sadržaju i iskustvu, sadržaj je u klasičnom i humanističkom obrazovanju ono što ima centralno mjesto (ne cilj/ishod, kao niti proces sam po sebi).

Ovdje treba upozoriti na dodatnu dimenziju važnosti pedagoškog sadržaja. U sadržaju nije samo oblikovni princip obrazovanja kao takav, već i kriterij nužnog razlikovanja obrazovnog i neobrazovnog znanja. To je ono što smo gore postavili kao pitanje o *pedagogijski legitimnom obliku*. Klasično gledano, nije *svako* oblikovanje obrazovanje. Kada se Hartmut von Hentig pita „Što je obrazovanje?” (Hentig, 2008), on na početku svojeg promišljanja postavlja *dva* pitanja koja stoje u sistematskom jedinstvu: „Što obrazuje?” – na što je kratak odgovor „Sve”, te potom, „Što *doista* obrazuje?” – pri čemu se radi o pitanju (ne)obrazovnog karaktera sadržaja. Koji sadržaj je onaj na kojem se istinsko obrazovanje može ozbiljavati? U ovoj dimenziji problema se vidi da je karakter oblika na kojem se može ozbiljavati obrazovanje nerazdruživo povezan s idejom istine. Neistina također formira, ali ne obrazuje u izvornom smislu te riječi. I jednako tako, relevantno za postmodernu o kojoj smo govorili ranije – ukoliko se odrekemo pojma istine, time se nužno odričemo i pojma obrazovanja. Stoga je uobičajeno govoriti da je obrazovanje sloboda koja se posreduje umom. Sloboda posredovana slučajnošću, arbitrarnošću, postmodernom razigranošću i sl. jest formiranje, ali bilo bi neprimjereno reći i obrazovanje.

Sumarno rečeno, *oblik* u sebi nosi dva bitna pedagojska momenta: odredbeni karakter obrazovanja kojim se implicira ideja svrhe, te dodatno, to da nije *svaki* oblik (npr. *privid*, *gr. doxa*) obrazovno legitiman, već samo oblik *istine* (otkrivenost, *gr. aletheia*). Momenti oblikovnosti, svrhovitosti i štostva kao istine bića su u nerazdruživoj dijalektičkoj vezi, kad se govori o obrazovanju.

Ako bismo pokušali govoriti o obrazovanju bez posredovanja sadržajem i iskustvom, ostaje samo ono što Herbart zove puki *individualitet* (Hertbart, 1987), kao apstraktna i u sebi prazna negacija drugotnosti, za razliku od *karaktera* kao sebe-određujuće volje. Individualitet sam po sebi za Herbarta, kao i za Vuk-Pavlovića (Pavlović, 1932) znači tek odriješenost i različitost od drugotnosti, ali on sam po sebi još nije određen. Utoliko se radi o logički čisto negativnom pojmu – za apstraktni individualitet se može govoriti samo da on nije niti ovo niti ono, već je apsolutna odriješenost. Kao odriješenost on je *potencijalno* i samo-određivanje, koje samo-određivanje se počinje događati onda kada se individualitet posreduje sadržajem. Taj sada *posredujući-se individualitet* Herbart zove „karakter” (Hertbart, 1987., str. 116/117), a Vuk-Pavlović ga zove „ličnost”. Karakter i ličnost mogu nastati samo kroz posredovanje sadržajem.

Zbog svega ovoga o obrazovanju nije moguće govoriti mimo *ideje svrhe*, budući da ideja oblika kao ono odredbeno u obrazovanju *implicira* ideju svrhe. O tome je bilo riječ do sada. Međutim, kroz ovaj oblikovni moment, ovdje je implicitno postavljeno i pitanje o *istini bića u nastajanju* (pedagoškog subjekta koji se – kada se obrazuje – posreduje istinitim sadržajem). Time smo otvorili dodatno pitanje *ideje*

čovjeka kao postajanja. To je pitanje istine pedagoškog subjekta i pedagoški legitimnog oblikovanja koje ne može biti u službi ičega izvan čovjeka samog. Ovdje je stoga centralno pitanje o ideji čovjeka, kako bismo uvidjeli samu mogućnost pedagoškog subjekta u razlici spram pseudopedagoških falsificiranja čovjeka.

Ideja čovjeka kao prostor pedagoški legitimnog artikuliranja oblika obrazovanja

Prije nego krenemo specifično na ideju *čovjeka*, potrebno je reći nekoliko riječi o pojmu ideje, koju ovdje shvaćamo kao grčke *idea* i *eidos*. U raznim „kritikama” Platona često se može naći prigovor da je Platon „hipostazirao” ideje i time od mišljevinu učinio bića, nakon čega nije pretjerano teško pobijati jednu takvu konstrukciju. Međutim, Platon nije ideje mislio kao bića, već kao *vidove onoga biti*, koji se u viđenju kao teoretičkoj djelatnosti (*theoria* kao misaono promatranje) vremenito otkrivaju mislećem umu. Na tom tragu, ideja nije i ne može biti statička kategorija. Platonovo razumijevanje tog stanja stvari na najizravniji način je vidljivo kroz njegov uvid da je tekst samo podsjetnik na mogućnost mišljenja (Platon, 1970), gdje je mišljenje ono iznutra animirano i što doista dolazi do glasa kroz (raz)-govor u vremenu, dok je pisanje tek kompromis na koji Platon, za razliku od Sokrata, pristaje. Ovdje je i razlog Platonovih „dijaloga” – ne kao „stila”, već kao dubokog uvida u narav ideje i mišljenja, koje se uvijek rađa iz prostora tišine. Mrtva pisana riječ, u definicijama umrtvljeni razum, nešto je što fundamentalno onemogućava mišljenje, koje je po svojoj biti živo i vremenito. U procjepima Platonovih dijaloga, na mjestima gdje raz-govor može krenuti u više smjerova, u njihovoj „nedovršenosti” i „nesavršenosti” je upravo njihova fundamentalna misaonost i filozofičnost. Ništa od ovoga kod Platona nije slučajno.

Platonov dijalog pritom nije puki dogovor, konsenzus, „većina glasova” ili komunikacija, već lučeći hod kroz logos, koji se kreće kroz lučenje vidova onoga biti, a koji se kroz dijalog postupno otkrivaju. Utoliko je dijalog i ideja koja u njemu radi način vremenitog sebe-otkrivanja onoga biti, u ovom slučaju onoga biti čovjek. Idejnost i teoretičnost u ovom izvornom smislu transcendiraju već postojeći etički i politički bitak, te mu baš zbog toga omogućavaju njegovu izvornu praktičku produktivnost u smislu stvaranja onoga što još nije, s onu stranu re-produkcije, reaktivnosti, funkcionalnosti, performanse i sl.

Ovakvo poimanje je izuzetno važno i za eventualnu pedagošku poziciju koja bi se gradila na tom tragu, budući da ono omogućuje mislećoj pedagogiji da bude istinski produktivna, a ne tek reproduktivna, što znači – omogućava ju kao znanost slobode, a ne tek kao više ili manje korisnu tehniku. Pedagoško djelovanje je u svojoj suštini *stvaranje* svijeta, a ne tek ovakva ili onakva reakcija na već postojeći

svijet. Tek ako se tako misli, pedagogija je sposobna za teoriju i praksu stvarnih alternativa. Treba podsjetiti – cijeli svijet historije, moglo bi se argumentirati i prirode – ako uvidamo da prirodna znanost nije priroda po sebi već u um reflektirana priroda (Kant, 1976) – jest vremenito-umno producirani svijet. Ne stajati na mjestu te produkcije, kao što na njemu ne stoji nijedna pozitivistička znanost, znači biti neslobodna znanost i neslobodna praksa. Pedagogija kao teorija i praksa čovjekovog postajanja čovjekom takvu samoredukciju si ne smije priuštiti.

Razumijevanje ovoga jasno implicira i karakter potencijalne *pedagogijski* domišljene obrazovne politike u razlici spram one obrazovne politike koja nasuprot tome često počiva na pseudo-praksi shvaćenoj na način puko pozitivnog „planiranja i programiranja“ koje kreće iz ovih ili onih dnevnih potreba i puke „su-vremenosti“.

Ideja u ovom smislu je dakle vremenita i pozitivitet-nadilazeća dijalektičnost mišljenja promatranja omogućenog vidovima onoga biti. Pitanje je sada, kako u horizontu takvog vida možemo govoriti o biću čovjek.

Ovdje taj odgovor možemo samo ukratko naznačiti. Već sâm gore promatrani karakter mišljenja povratno govori o onome tko misli, a na tom tragu i djeluje te proizvodi. Mi kada smo već govorili o mišljenju, sasvim izvjesno nismo govorili ni o čemu drugome nego o čovjekovom mišljenju. Pitanje stoga glasi – gdje je porijeklo one vremenitosti mišljenja?

Prvo je potrebno napomenuti da je mišljenje u svojoj biti *djelatnost* mišljenja (Aristotel, 1988). To znači da mišljenje nije „zapisana teorija“, „generalizirano iskustvo“ ili „model“ već ono biti-kao-misliti, što znači identitet subjekta mišljenja i mišljenja samog. Mišljenje i mislilac su u aktu mišljenja jedno, što se vidi eksplicitno izraženo kod Aristotela: „Jer on [um] postaje ono ‘mišljeno’ dodirujući i umujući, tako te je isto um i mišljeno;“ (Aristotel, 1988., str. 306). Ovo biti mišljenja i djelatnost mišljenja očito postoje kao neko vrijeme, koje kada više nije *akt* mišljenja, ostaje tek kao puka potencija mišljenja, ali koja sama po sebi još nije mišljenje. Animirati ovu mogućnost i učiniti ju djelatnom je ono što može samo čovjek. Zato teorija i mišljenje u izvornom smislu nisu ono čime ih smatra moderna znanost, čiji kriterij je prije svega primjenjivost, funkcionalnost, pragmatička moć i u krajnjoj liniji tehno-logička moć. Utoliko se može reći – čovjek u jednom svojem dijelu *jest* mišljenje, u smislu strogog identiteta, a ne tek na način „čovjek *ima* sposobnost da misli“. Ovako viđeno mišljenje jezično je uvijek glagol. I onako kako Platonov dijalog nastoji pobjeći mrtvom tekstu, tako i stvarno mišljenje nastoji pobjeći „gotovim teorijama“.

Dalje, čovjek kao mogućnost bivanja ovakvim mišljenjem, po mogućnosti je sve-mišljenje, a da pri tome nije ništa *posebno* od onog mislivog (nije neko posebno biće ili štovstvo). Ovaj uvid Aristotel je izrazio u poznatoj misli „...kažimo da je duša na neki način sve postojeće.“ (Aristotel, 1987., str. 84). To znači da čovjek kao mi-

šljenje ima po mogućnosti otvoren pogled unutar kojeg mu se može otkrivati cjelina bitka, a ne samo *neka* od *posebnih* bića. Pri tome je implicitno jasno da onaj vid, koji je po mogućnosti takav sve-vid, ne može u svojoj biti biti neki *poseban* vid. Ukoliko je čovjek kao mišljenje u identitetu s takvim vidom, onda se može reći da je čovjekova misaona duša na neki način sve. Istu stvar eksplicitno izražava mnogo kasnije i Helmuth Plessner u svojoj ideji ekscentrične pozicionalnosti čovjeka (Plessner, 1994). Ukratko, biti ekscentrično pozicionirana samosvijest za Plessnera znači biti na način da se vid uvijek povlači „unatrag” tako da svako biće (nešto) može učiniti objektom svojeg vida – jednako tako i sebe sama, vlastitu smrt, vlastito mišljenje itd. Samosvijest je stoga u ontološkom smislu jedno čudnovato ni-šta, jer kad bi bila neko ne-što, onda zbog uronjenosti u svoje štovstvo (centričnost za razliku od ekscentričnosti) samo to štovstvo ne bi mogla učiniti objektom svojeg vida. Na tragu ovoga može se reći da je čovjek, kao potencijalno sve-mišljenje koje samo po svojoj biti nije ništa od onog mišljenog, prostor slobode. Ovako pojmljena sloboda nije tek negativna „oslobođenost” ili pozitivna „sloboda izbora”, pa čak niti „biti slobodan”, već strog identitet onoga „biti sloboda”. Ako se takva sloboda gleda u njezinoj čistoći, vidi se da je ona u svojoj biti apsolutno-produktivna snaga. To je ujedno i pojam slobode i biti čovjeka do kojeg je došla klasična njemačka filozofija od Kanta do Hegela.

Stvarna produkcija ove produktivne slobode (ono što Hegel i Marx otkrivaju kao povijest i povijesno mišljenje) je vremenito sebe-konkretiziranje apsolutne slobode u posebne forme. Još jednom ovdje u povijesti vidimo isti princip kao i kod obrazovanja – dijalektiku slobode koja umno sebe samu posreduje. Ono što omogućuje povijest i ono što omogućuje obrazovanje je jedno te isto.

Nakon ovih refleksija, potrebno je na njihovom tragu konkretizirati kako se ista ova ideja čovjeka pojavljuje specifično u znanosti pedagogije. Najbolji način da se to učini jest da se pogleda smisao nekih od temeljnih pedagoških pojmova i vidi je li njima implicitna ideja čovjeka podudarna ili bitno različita od gore navedene. Štoviše, moguće bi bilo promotriti i jesu li gornja filozofijska razmišljanja upravo ono što je *rodilo* modernu pedagogiju, čijim se začetnikom s pravom smatra J. F. Herbart.

Specifičnost pedagoškog pogleda na ideju čovjeka i utjelovljenje tog pogleda u nekim od temeljnih pedagoških pojmova

Na tragu ovog dinamičkog, dijalektičnog pojma ideje, koji u sebi obuhvaća čovjeka ne kao bitak već kao bivanje, možemo dati ilustraciju nekih pedagoških pojmova, koji *pedagoški* artikuliraju ono gore izrečeno.

Prvi od takvih pojmova je Herbartov pojam „interes”. Ovim pojmom Herbart se obraća onom dijelu odgajnika koji se tiče njegove volje i za koji se ne može unaprijed znati *objekt* dotične volje. Otkuda mogućnost i nužnost ideje interesa? Herbart

kaže: „Nemoguće je, zbog prirode stvari, da bismo mogli govoriti o jedinstvu svrhe obrazovanja; jednostavno, budući da sve mora slijediti iz jedne misli, tj. one da učitelj mora predstavljati budućeg čovjeka u odgajaniku, slijedi da svrhe koje će odgajnik kao odrastao stavljati pred sebe u budućnosti, moraju biti sadašnja briga učitelja; on mora prethodno pripremiti unutrašnju sposobnost za postizanje tih svrha. On ne bi trebao sprečavati aktivitet budućeg čovjeka; posljedično, ne bi ga trebao vezivati uz jednoznačne svrhe, kao niti oslabljivati ga putem previše raznolikosti.” (Herbart, 1987., str. 109). Iz toga što Herbart uvida da nije moguće deducirati apsolutni sistem odgoja i obrazovanja, on postavlja svrhu obrazovanja kao dvostruku. Jedan dio svrhe on zove „nužnim” i imenuje ga „svrhama moraliteta”. Moralitet je ovdje nužno interpretirati praktički-filozofijski na Kantovom tragu, jer ga Herbart upravo tako misli, a nikako ne religijski, dogmatski, vrijednosno, pozitivno-kulturno i sl. Drugi dio svrhe Herbart zove „svrhama izbora” ili „tek mogućim svrhama”, gdje ne postoje *nužni* objekti volje, te je stoga primarna stvar *kvaliteta volje same*. Ovdje Herbart govori o interesu kao vladajućem principu volje na subjektovoj strani. Drugim riječima, volju odgajnika treba razviti prema principu interesa, kako bi dotična samu sebe mogla upravljati u svemu onome u čemu nema nužnosti. Ali jednako tako, i nužni objekti volje (određeni Herbartovom praktičkom filozofijom) jednako tako trebaju biti prisvajani po principu interesa, a ne po principu pasivnog učenja, običnog nekritičkog usvajanja i sl. Utoliko bi se moglo reći da je interes vladajući princip odgajnikova unutarnjeg kretanja uopće.

Budući da je nama centralno pitanje ovdje kako ideja čovjeka kao bivanja izgleda u pedagogiji, treba skrenuti posebnu pozornost da je ona prisutna već na ovoj razini same dvostruke strukture svrhe obrazovanja kod Herbarta. U onome što on zove moralitet vidljiv je oblikovni princip. U „svrhama izbora”, kojima pak vlada interes kao karakter volje same, nalazi se princip slobode koja se samooblikuje posredujući se vlastitom aktivnošću. Važno je ovdje istaknuti još jednu stvar koju je Herbart jasno vidio: interes nikada ne smije biti „utopljen” u nužne objekte volje. Drugim riječima, interes kao princip aktiviteta subjekta ne može i ne smije biti iscrpljen u nekom apsolutno obvezujućem objektu volje koji bi bez ostatka ugasio aktivan praktički (što po definiciji znači i transformacijski) princip u subjektu.

U čemu se sastoji sam pojam interesa? Interes Herbart vidi kao *inter-esse*, tj. kao ontološki među-bitak. To je važno istaknuti jer čovjek u ovom pogledu nije taj koji tek „ima interes”, već on u svojoj biti *jest* interes. Čovjek jest na način interesa. Zato se tu ne radi o „motivaciji” koja kad je i intrinzična ostaje tek atribut čovjeka koji može i ne mora biti. Interes u ovom smislu, naprotiv, jest ukoliko čovjek uopće jest. Što to znači „biti na način inter-esse”? Prije svega, Herbart uvida da čovjek nije niti tek ono što on već jest, niti tek puka mogućnost koja još nije. Čovjek je na bitan

način ono između svojeg „jest” i „mogu biti”. Zadovoljiti se sa svojim pukim „jest” znači misliti da smo apsolutni ljudi, s apsolutnim znanjem i apsolutnim praksama. To znači *imati mišljenje o svemu* i istovremeno *nikada ne misliti*. S druge strane, biti dominantno u mogućnosti koja tek „može biti” znači ili sanjariti, ili misliti, ali misliti bez ozbiljavanja onog mislivog. Na taj način imali bismo duboku razdvojenost čovjeka kao po mogućnosti misaonog bića i čovjeka kao uvremenjenog, fizičkog, praktičkog i proizvodnog bića. Zbog toga je čovjek kao interes dinamika ovog prelaženja mogućnosti u zbiljnosti i u tome samoozbiljavanje. On je napeto, dijalektičko „između” onoga „biti” i onoga „može biti”. Tako pojmiti čovjeka, znači točno ono što smo govorili ranije – pojmiti ga ka subjekt i aktivitet slobode-uma koji se samo-oblikuje.

Dijalektika interesa je utoliko podudarna s dijalektikom obrazovanja. Ovo zbivanje interesa Herbart konkretnije određuje putem pojmova „udubljivanje” (*Vertiefung*) i „osvješćivanje” (*Besinnung*), koji mu tvore opet nerazdvojivo dijalektičko jedinstvo. Udubljivanje znači (samo)svijest koja se predaje sadržaju, iskustvu izvan sebe same i doslovno postaje sam taj sadržaj. Kada se kroz udubljivanje stekne jasnoća predmeta, u smislu sličnom onome kako ju shvaća Descartes (Descartes, 1951), te se taj predmet asocira sa sličnim predmetima, tada se (samo)svijest okreće natrag u sebe – reflektira se – i u toj refleksiji sintetizira ovaj novo-udubljeni predmet sa sistemom (samo)svijesti koji već postoji (sistemom pojmova o sebi i svijetu). Taj dio interesa Herbart zove „osvješćivanje”. U ovoj refleksiji, (samo)svijest može naći da se novou-dubljeni predmet i sistem već postojećih pojmova u njoj ne slažu te će tada morati u naporu sinteze preustrojiti sebe. To Herbart misli pod time kad kaže da osvješćivanje mora proizvesti „sistem”. Sistem kao su-stavljenost pojmova koji se slažu i jedinstvo svijesti znače neproturječnost i to ne na način „konsenzusa” ili stvari koje bi stajale jedna uz drugu bez dodira, već doslovno re-strukturiranje same sebe, kroz sintezu, prema jedinstvu sebe same. Naposljetku, (samo)svijest koja je svjesna samog ovog procesa udubljivanja-osvješćivanja zadobiva *metodu* za svoj (samo)razvitak. (Herkart, 1987., str. 125, 126, 127) Dinamika čovjekovog bitnog samo-oblikovanja je evidentna u ovoj pedagojskoj formulaciji.

Subjekt-objektnu dijalektiku koja se pokazuje centralnom za pedagojske pojmove možemo promatrati i u pedagojskoj realizaciji Pavla Vuk-Pavlovića, specifično u njegovom odnosu individualiteta i ličnosti. Naime, Pavlović individualitet određuje kao apstrakciju od svake drugotnosti, što znači da taj pojam samo izražava čovjeka kao pojedinca koji je odijeljen od svakog drugog pojedinca. No, time on još nema nikakvih određenja na sebi. Da bi zadobio određenja, on mora ući u temeljni odnos, a to je onaj spram vrijednosti. (Vuk-Pavlović, 1932) Tek kada se individualitet posreduje vrijednošću kao istinskim sadržajem (a vrijednost Pavlović uzima

aksiološki, a ne pozitivno-kulturno ili pak dogmatski), tada prostor slobode kao tek o-slobodenosti daje sebi oblik i postaje lice ili ličnost.

Pavlović jednako kao i Herbart ovdje inzistira na tome da se čovjek ne može „dogotoviti”, već da je uvijek u postajanju jer je i vrijednost – vremenski gledano – kategorija koja pripada budućnosti, a ne sadašnjosti ili prošlosti. Zato vrijednost iz genuinog odnosa uvijek iznova ima biti rađana. U tom smislu Pavlović kaže da je pedagogija, čija je supstancija jedno takvo posredovanje slobode vrijednošću, kategorija budućnosti, dok je politika kao bitna reprodukcija već postojećeg, kategorija sadašnjosti. Pedagogija stoga u bitnom smislu zapravo *producira*, dok politika *reproducira*. Kultura i povijest su tada ono što ostaje kao tvorni talog *produktivne* ličnosti, koja producira iz svog primarnog odnosa spram vrijednosti, koja je pak idejna kategorija. Ta dva momenta – genuinog odnosa spram vrijednosti i produktivnosti – Vuk-Pavlović ističe kao centralne za pedagojsko mišljenje čovjeka. Ovdje valja skrenuti pozornost na još jednu stvar: Vuk-Pavlović je, u razlici spram mnogo kasnijih i manje promišljenih pedagoga, jednako kao i Herbart, izbjegao mogućnost da se čovjeka heteronomno određuje iz nekog već postojećeg pozitiviteta. Naime, kultura ovdje nastaje tek kao posljedica „materijalne” djelatnosti, a koja djelatnost je omogućena izvornim idealitetom ličnost-vrijednost odnosa. Upravo zato što je prostor idealiteta otvoren, te je u njemu ličnost slobodna, može ona kroz vrijednost i transcendirati ono što već postoji u sada-ovdje kulturi. Upravo u toj strukturalnoj postavljenosti leži razlog tome da Vuk-Pavlovićev pedagoški subjekt nije mišljen ropski i heteronomno, već produktivno-stvaralački i transformativno. U odnosu na naše temeljno pitanje – i ovdje imamo situaciju u kojoj izvorni individualitet-ličnost odnos, te onda ličnost-vrijednost odnos otvaraju prostor slobode i jednog nepozitivističkog samoodređivanja. Na tome tragu Pavlović onda artikulira i mogućnosti te nužnosti u samom pedagoškom djelovanju (Vuk-Pavlović, 1932).

Naznake nekih od daljnjih promišljanja

Mogli bismo dalje razlagati i uvide Stjepana Matičevića o tome da je temeljna značajka pedagojskog predmeta ta da on ima karakter „statusa transformandi”, za razliku od „statusa quo” što je značajka predmeta većine znanosti, jednako kao što bismo mogli dodatno ulaziti dublje u logiku obrazovljivost-obrazovanje odnosa, međutim za kraj ćemo samo istaknuti ono zajedničko svim ovim primjerima, što bi sada već trebalo biti dobro vidljivo. U svim ovim primjerima imamo posla s ostajanjem u eksplicitnoj refleksivnosti i dinamici koja je izvedena iz same ideje čovjeka, a ne nečeg izvanjskog. Otuda i potreba da se pedagogiju vidi kao filozofirajuću znanost ili kako bi Herbart rekao – misleću i refleksivnu znanost. U kontekstu toga, niti filozofija nije slučajno tako zvana, već ona kao ljubav spram mudrosti a ne mudrost

sama ostaje u konstantnom stremljenju i sebe-refleksiji, jednako onako kako stvar stoji i sa samim pedagoškim subjektom. U tome niti sama izvorna ideja *paideia* kao „preokret u bitak”, kako kaže Platon u sedmoj knjizi *Politeie* (Platon, 1991) nije bivanje na način nepromjenjive punine uma, već ostajanje u demoničkoj, erotičkoj, dijalektičkoj napetosti sebe-postajanja – što Platon izravno eksplicira u Simpoziju kroz pojam *erosa* (Platon, 1996). Na tragu svega ovoga, ako govorimo o pedagojskom pojmu čovjeka, svako okamenjivanje ideje čovjeka u neku *statičnu sliku*, „ispravne vrijednosti“ i sl., tek je ideološka dogmatika koja sa pedagogijom nema ništa zajedničko, jednako kao niti svako ono mišljenje „pedagoške” svrhe koje polazi iz nečeg heteronomnog u odnosu na samu ideju čovjeka, te ga tim pristupom nužno pretvara u neslobodno biće.

Literatura

1. Aristotel (1987), *O duši*. Zagreb: Naprijed.
2. Aristotel (1988), *Metafizika*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
3. Descartes (1951), *Rasprava o metodi i Osnovi filozofije*. Zagreb: Matica hrvatska.
4. Hegel, G.W.F. (1955), *Fenomenologija duha*. Zagreb: Kultura.
5. Hentig, H. (2008), *Što je obrazovanje?* Zagreb: Educa.
6. Herbart, J. F. (1987), *The Science of education, its general principles deduced from its aim And The Aesthetic revelation of the world*, London: Swan Sonnenschein & Co.
7. Kant, I. (1976), *Kritika čistoga uma*. Beograd: BIGZ.
8. Platon (1996), *Eros i Filia (Simpozij i Lisis)*. Zagreb: Demetra.
9. Platon (1970), *Ijon, Gozba, Fedar*. Beograd: Kultura.
10. Platon (1991), *Politeia, knjiga šesta i sedma*. Zagreb: Demetra.
11. Plessner, H. (1994), *Conditio humana*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
12. Scheler, M. (1996), *Ideja čovjeka i antropologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
13. Vuk-Pavlović, P. (1932), *Ličnost i odgoj*. Zagreb: Tipografija d.d.
14. Wittgenstein, L. (1998), *Filozofijska istraživanja*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

The Purposeness of Upbringing and Education; the Unity thereof with the Basic Idea of Man in the Science of Pedagogy

Summary

The author discusses the term of purpose on the basis of Aristotle's philosophy, by studying the relationship of the cause (primarily the following relationship: *causa materialis* – *causa formalis* – *causa finalis*, since *causa efficiens* does not directly belong within the framework of this discussion) and the modality of be-

ing (*potentia – actus*). This research tackles not only the classic term of purpose, but also of the environment of being, in which purpose may be established and thought at all. Aristotle's treatise *De Anima (On the Soul)* studies whether the discussion on the being of man belongs within the framework of the discussion on causes. Based on the classic term of purpose, the idea of purpose is differentiated from the idea of aims and planning. Following, it is questioned whether this purpose shares the same fundament with the very particular term of being. In this specific context, it is further, after studying Aristotle's work, searched for the accompanying term of *man as being* in Plato's understanding of man as Eros, and later in German tradition, in which man was considered subject-object (Kant, Herbart, Fichte, Hegel). These links reflect not only the accidental historiographic, but also the necessary theoretical and historical connection between classical Greek and German ways of thinking, and pedagogy as science. After establishing the link between purpose and man as being, the principles and basic (*home* – according to Herbart) pedagogical terms are tackled. First, the original sense of some of home pedagogical terms is searched for. Subsequently, it is studied whether home pedagogical terms (primarily educability, education, upbringing, and interest), as well as the internal logic of pedagogy, stand in accord with the original idea of purpose and man as being. Following the conducted mental research, it is endeavoured to define and list all that might form the original, self-legitimate, philosophical-pedagogical perspective of thinking and acting.

Keywords: pedagogy; philosophy; upbringing; education; purpose.

Doc. dr. sc. Zvonimir Komar
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Ivana Lučića 3, HR – 10000 Zagreb
zkomar@ffzg.hr