

O odnosu filozofije i pedagogije*

O odnosu filozofije i pedagogije, kao dve diskurzivne prakse, u poslednjih nekoliko decenija, govori se na mnogo načina, često protivrečnih, i u nizu slučajeva polazi se s krajnje nepomirljivih pozicija. Sama polazišta u raspravi o ovom problemu, u većini slučajeva uslovljena su kako tradicionalnim predstavama o filozofiji i pedagogiji, tako i pokušajima njihovog osmišljavanja nastalim u poslednje vreme. Ako pritom još imamo u vidu i činjenicu da postoje sve šire prihvaćena i razvijana, na solidnim teorijskim osnovama, kako anti-filozofska, tako i anti-pedagoška shvatanja, stiće se utisak da se nalazimo u prostoru kojim više vlada kaos no bilo kakav, makar prividni poredak, i da mnogi od teoretičara više teže tome da budu originalni i izlože tezu kakva pre njih nije bila u opticaju, no što nastoje da doprinesu jasnijem uvidu u situaciju i stanje u kojem su se pomenute discipline našle.

Znamo da je obrazovna problematika još od vremena Platona bila deo mnogih filozofskih i političkih učenja, budući da je već od najstarijih vremena obrazovanje bilo jedna od ključnih društvenih institucija neophodnih za celovito realizovanje duhovnih mogućnosti čoveka.

Nezavisno od toga što antička ideja *paideie* ostaje nemoguć, do kraja neostvariv projekt, i to u istoj meri u kojoj i Platonova ideje idealne države, obrazovanje kao jedan od fenomena ljudskog opstanka, nije tokom istorije izgubilo svoj značaj, pa čak i u epohama kad je nazrevala svest da je reč o jednoj socijalno konzervativnoj instituciji.

U naše vreme, ne bez razloga, konstatuje se da svi temeljni preobražaji nekog društva ili društvene zajednice, počinju reformama sistema vojske i obrazovanja; ako je potrebno uništiti neko društvo, oslabiti njegov identitet i samostalnost, kao i nacionalnu svest naroda, tada se

pristupa razgrađivanju pomenutih institucija sprovođenjem različitih „reformi“, a u ime navodnog prevladavanja konzervativizma „širokih narodnih slojeva“ i neophodnosti modernizacije društva; ako se pak ide ka učvršćivanju društva, ka njegovoj stabilizaciji i povišenoj koheziji, pristupa se pozitivnim reformama pomenutih sistema, kao što se to dešavalo u mnogim evropskim zemljama početkom i tokom XIX stoleća¹, no to danas više nije slučaj i nije mi poznato da se to negde dešava.

Budući da je u svim društvenim zajednicama obrazovanje imalo važnu ulogu, njegova praksa nije mogla ostati van misaonih interesa teoretičara raznih profila, pa tako i filozofa. Danas ima teoretičara koji smatraju da se jedna imanenta „filozofija obrazovanja“ može naći kod mislilaca različitih epoha, počev od vremena antike, i tu se pre svega imaju u vidu radovi Platona, Cicerona, Seneke i Kvintilijana, ali ima i onih koji smatraju da sva ta učenja, koja nalazimo kod upravo pomenutih autora, spadaju u jednu pred-filozofiju obrazovanja, budući da je obrazovni diskurs sve vreme bio deo filozofskog diskursa, a da se o *pravoj* „filozofiji obrazovanja“ može govoriti tek u naše vreme kada definitivno dolazi do razgraničavanja spekulativne filozofije i empirijskog obrazovnog diskursa.

Nastaloj situaciji koja može sadržati u sebi i dodatne nejasnoće, doprinosi i činjenica da pedagogija, u vreme svog formiranja kao samostalna disciplina sredinom XIX veka, oslonac ne traži toliko u filozofiji, koliko u psihologiji, koja je u to vreme krenula jednim radikalno empirijskim putem. Pad pedagogije u psihologizam imao je po nju pogubne posledice, jer ju je odvojio od filozofije, a time i metafizike, i usmerio na rešavanja striktno praktičnih pitanja obrazovanja stavljanjem naglaska na metodološke probleme.

Tada nastala, i dugo vremena vladajuća paradigma, počela se menjati tek sredinom XX stoleća kada nastaju i počinju da se razvijaju takozvane „srednje discipline“, kao

što su filozofija matematike, filozofija umetnosti, filozofija biologije, ili filozofija tehnike, a koje su imale cilj da premoste podvojenost spekulativne filozofije i praktičnih nauka pošto su ove poslednje među prvima postale svesne nemogućnosti da misle svoj temelj i validnost dotad primenjivanih metoda.

Za razliku od psihologije - koja se, sticajem niza, ne baš po nju povoljnih okolnosti, našla u nelagodnoj situaciji da sve svoje rezultate ocenjuje i dalje s naturalističkih i scijentističkih pozicija, budući da je izgubila svest o svom izvorno filozofskom poreklu, nemoćna da u novom vremenu bude ono što je u prvo vreme bila, *psihologija duše* (Aristotel), niti da postane ono što joj je najviša mogućnost, *transcendentalna fenomenologija* (Huserl) – pedagogija se (zahvaljujući većoj tolerantnosti koju je po prirodi posedovala, a možda i zbog nedovoljnog autoterora statističkim metodama) našla u prilici da se bez kompleksa ili velikog zazora neposrednije približi filozofiji.

Ni ova tendencija nije ostala bez osporavanja, jer se pedagoškim istraživanjima počelo zamerati da se često gube u spekulativnim konstrukcijama, budući da filozofija nije sposobna da čini konkretna otkrića zahvaljujući kojima bi se mogla inovirati pedagoška praksa; u isto vreme svest o neophodnosti filozofskog pristupa obrazovanju i pedagogiji kao njegovoj teoriji beše sve izraženija kad se počelo insistirati na preciznijem pojmovnom određenju termina kao što su „obrazovanje“, „obrazovna delatnost“, „metapedagogija“; sve to vodilo je neophodnoj analizi odnosa pedagogije i filozofije i promišljanju mogućnosti jedne filozofije pedagogije, a što je velikim delom bilo uslovljeno i multidisciplinarnošću samog pedagoškog znanja koje je u sebe i dalje uključivalo kako empirijske nauke, poput psihologije, biologije, medicine, tako i društvene nauke kao što su istorija, kulturologija, politologija. Svemu tome treba dodati i nova istraživanja u tradicionalno filozofskim disciplinama kao što su etika, estetika,

aksiologija ali i sva znanja koja se danas nalaze na obodu sociologije, budući da su još uvek neobuhvaćena jednim novim terminom, a rezultat su analizâ procesa u savremenom postindustrijskom, post-postmodernom društvu kojim dominiraju digitalne tehnologije.

Sa svoje strane, savremena filozofija, u nastojanju da promisli sve složeniji fenomen društvenog sveta, koji sve više izmiče analizama koje se oslanjaju na od ranije proverene metode², našla je u pedagogiji sa njenim bogatim didaktičkim, metodičkim, socijalno-psihološkim iskustvom, ne samo novo predmetno polje istraživanja, već i aktivnog saučesnika u disputu oko biti obrazovanja koje u naše vreme nema neki periferni značaj, budući da se problem obrazovanja i sticanja znanja tiče samog *znanja kao znanja* na najneposredniji način, a u tom slučaju filozofija se već nalazi na njoj poznatom tlu.

Kriza sistema obrazovanja, o čemu se u poslednje vreme toliko govori, samo je izraz jedne daleko šire krize, krize duhovne situacije našeg vremena koja je konstatovana već tridesetih godina prošlog stoleća; isto tako, teškoće u određivanju ciljeva i zadataka obrazovanja, zbog čega se pribegava tolikim smislenim ili besmislenim njegovim reformama, samo su posledica preispitivanja celokupnog sistema vrednosti savremene naučno-tehničke civilizacije koja je zašla u jednu posve novu fazu kojom dominiraju nove tehnologije čiji domašaji i perspektive se ovog časa ne mogu ni domisliti ni predvideti³.

U isto vreme, za razliku od drugih nekih disciplina, koje i dalje insistiraju na svojoj samosvojnosti i samodovoljnosti, pedagogija se približila filozofiji, upravo tematizujući fenomen obrazovanja i pluralizam puteva i pristupa samom znanju, te se tu već uveliko govori o antropološkim, dijaloškim, kritičko-emancipatorskim, ili postmodernističkim pristupima u pedagogiji koji svoje poreklo imaju u savremenim filozofskim orijentacijama i nije nimalo slučajna okrenutost pedagogije modernim

filozofskim teorijama poput fenomenologije, pošto napuštanje filozofskih temelja dovodi pedagogiju u situaciju da kao „pozitivna pedagogija“ ne može dosegnuti ni najminimalnije zahteve koje je pred sebe postavila.

Ovo u isto vreme može izgledati i pomalo paradoksalno, budući da je, sredinom prošlog stoleća, pedagogija do svoje relativne samostalnosti, u odnosu na discipline iz kojih je potekla (kao što su teologija i filozofija), došla oslanjanjem na psihologiju i sociologiju, pre svega zahvaljujući izrazito antifilozofskim tendencijama u bihevizizmu, strukturalizmu, pozitivističkoj filozofiji kojima je zajednička odlika bila omalovažavanje filozofije za naučna istraživanja. To „osamostaljivanje“ pedagogije imalo je i svoju negativnu stranu, budući da je filozofski pristup bio zamenjen šezdesetih godina dominacijom psihologije, a u narednoj deceniji, velikim uticajem sociologije, pretežno strukturalnim funkcionalizmom, oličenim u radovima američkog sociologa Talkota Parsonsa (1902-1979).

Ne treba izgubiti iz vida postmodernističke teorije obrazovanja koje istupaju protiv „diktata teorije“ i zalažu se za pluralizam i dekonstrukciju pedagoških teorija i postupaka, kao i za samosvojno slobodno samoostvarivanje pojedinaca u okviru malih društvenih grupa, a čemu, usled rasprostranjenog i velikog uticaja pomenute teorije, treba posvetiti posebnu pažnju, uprkos tome što takve tendencije završavaju u anarhizmu i antipedagogiji.

Danas je ponovo izraženo nastojanje da se pedagoške teorije temelje na tlu pluralizma. Kažem *ponovo*, jer je takva tendencija bila prisutna i početkom prošlog stoleća⁴. Što se same ideje pluralizma tiče, ona nije nova i prisutna je u raznim oblastima i raznim sferama kulturoloških istraživanja. Sam termin *pluralizam* podrazumeva filozofsko stanovište koje polazi od mnoštva pogleda, interesa, načina bivstvovanja, socijalnih instituta, dakle, mnoštva različitih elemenata koji se ne daju svesti na jedno počelo ili jedan princip; kao posebno načelo srećemo ga u

ontologiji, gnoseologiji, etici, estetici, sociologiji, pa i pedagogiji. Pluralizam podrazumeva nužnost postojanja mnoštva različitih shvatanja i njihov sukob, ali u isto vreme je i odraz raznovrsnih oblika bića, socijalne organizacije društva. Suština pluralizma je u prihvatanju postojanja protivrečnosti kao izvora socijalnih procesa, protivrečnosti koja stimuliše različite oblike društvenog života koji mogu biti uzrok konflikata, sukoba konkurencije različitih shvatanja⁵. U naše vreme sve je prisutnije stanovište kulturnog pluralizma⁶, ali su i sve izrazitije tendencije koje nastoje da pokažu njegovu nemogućnost u realnosti. U raspravama o mogućnosti multikulturalizma koji svoje teorijsko poreklo traži u postmodernističkom pluralizmu, često se poteže i pitanje obrazovanja i obrazovanosti kao njegove pretpostavke. Zato smatram da nezavisno od ishoda diskusija po tom pitanju ima dovoljno opravdanja da se posvete posebne analizi prirodi i funkciji obrazovanja kao i njegovog mesta u sklopu temeljnih fenomena koji određuju ljudski opstanak.

Konačno, sve nas to vodi stavu da filozofsko promišljanje fenomena obrazovanja vodi pokušaju utemeljenja jedne filozofske pedagogije koja za svoj predmet ima spekulativno promišljenje temeljnih pojmova i fenomena vezanih za obrazovanje i dostizanje istinskog znanja.

Ovo poslednje nije ni neki apsolutno nov dosad neuočen problem, a još manje nešto što bi ostalo dosad nepoznato ljudskom mišljenju; jasne nagoveštaje ovako formulisane problematike srećemo već u Platonovom učenju o istini i nastojanju da se tematizuje najviše znanje koje može dostići čovek a koje je personifikovano u ideji dobra. Upravo ovo shvatanje danas je duboko dovedeno u pitanje budući da su u krizi ne samo ideje najvišeg dobra već je iz osnova uzdrman čitav sistem vrednosti koji vodi ka njemu.

Pluralizam pristupa i postupaka koji odlikuje savremeno mišljenje i savremeno shvatanje sveta u kojem

živimo ukazuje ne samo na vidne posledice već i na puteve na kojima se čovečanstvu ne piše ništa dobro. No, šta je zapravo, uopšte čovečanstvo, mogli bismo se zapitati. Nije li ono samo neka prazna apstrakcija koja je apsolutno neprimenjiva na mase ljudi koje određuju stanje na ovoj planeti? Stare formule i stari pojmovi više ne funkcionišu. U našem, potpuno novom svetu, različitom od onog koji smo tako dobro znali do pre nekoliko decenija, potrebna su nova rešenja i neophodni su novi pristupi razumevanju svih fenomena, među kojima i samo obrazovanje ni u kom slučaju ne može biti marginalizovano.

Svedoci smo sve učestalijih i sve agresivnijih nastupa onih koji sebe smatraju teoretičarima novonastale situacije (multipolarne, multikulturne, ili tome suprotne), onih koji svojim primerom i svojom egzistencijom nedvosmisleno potvrđuju kako znanje nikom više nije neophodno, a da je prodaja usluga i menadžerisanje najadekvatniji put izlaska iz današnje krize, i da će se, kad svi postanu „vrli poslovni svet“, problemi razrešiti sami od sebe. U današnjem svetu uspeh se svodi na uspešnost manipulacije ljudima a ne stvarima; vrednosti mogu trenutno rasti ili padati jer nisu vezane za konkretne stvari već su smeštene u virtuelni svet koji formiraju digitalne tehnologije.

Ali, hteli mi to videti ili ne, koliko god bili uljuljkivani novim koncepcijama tumačenja savremenosti, rasprave oko prirode znanja i načina njegovog sticanja, ne da ne prestaju, već se sve više razbuktavaju; stari Grci smatrali su da znanje poseduje samo bog, da je on istinski i pravi mudrac, a da ga čovek boga može samo podražavati time što će težiti znanju, i to tako, što će, svestan svog neznanja, biti na večnom putu sticanja znanja, da kao Sokrat, u najboljem slušaju može biti ne mudrac (*sophos*) već onaj ko mudrosti teži (*philo-sophos*).

U savremenom svetu u pitanje je dovedena potreba za posedovanjem znanja i njegovim sticanjem; u tome se

uspelo isticanjem u prvi plan sasvim drugih vrednosti koje su znanje i njegovo posredovanje potisnule u sferu efemernog. Pokazaće se da je šteta nenadoknadiva, no ono što najviše može zabrinuti svakog ko se bavi pedagogijom ili filozofijom, jeste ta, svuda naglašena, potreba da se ruše ustaljeni i provereni sistemi sticanja znanja. Današnje „reforme obrazovanja“, ili *nedela* koja se pod tim nazivom provode, samo su hod po stranputici koja vodi u bespuće i ono što se mora razumeti u tome svodi se, pre svega, na pitanje *zašto se to događa*. Objašnjenja, koja se pozivaju na primitivnost psihološke strukture tzv „reformatora“ obrazovanja, krajnje su nedovoljna jer se u tom slučaju ne nazire ono osnovno: karakteristika društvenog sistema koja reforme podstiče, a s pozicije nagonske potrebe za sopstvenim samouništenjem, kao i potreba takvog sistema da proizvede reformatore s tako razornim mentalitetom⁷.

Filozofija pedagogije kao spekulativna strategija promišljanja fenomena pedagogije i obrazovanja kao njenog predmeta, ima za krajnji cilj upravo tematizovanje prirode znanja i sve vidnijeg odsustva potrebe za njim u savremenom svetu. Reč je o jednoj svojevrsnoj fenomenologiji pedagogije u svetu lišenom vrednosti za kojima više niko ne oseća potrebu. Razume se, takva fenomenologija ostaje moguća čak i u situaciji odsustva potrebe za mišljenjem, u jednom samodovoljnom potrošačkom svetu kojem mišljenje mišljenja ostaje nepristupačno, i prebiva sa one strane svake filozofske teorije i prakse.

Činjenica je da su ranije epohe posedovale sklonost da se, kad je reč o problemima obrazovanja (a i vaspitanja), manje pažnje pridaje teoriji i njenom diskurzivnom osmišljavanju, a daleko više samoj pedagoškoj praksi čiji su rezultati najčešće bili mera uspeha u širenju znanja.

Objašnjenje najvećim delom treba tražiti u tome što teorije uvek ostaju nedovršene, sklone osporavanju, proširivanju, diskutovanju, dok praksa postavlja sasvim

konkretne i u većini slučajeva neodložne zahteve koje treba rešavati, nezavisno od toga da li će teorija voditi nekim pozitivnim rezultatima ili ne. Odatle sledi kod mnogih savremenih teoretičara uvreženo uverenje kako se vrlini možemo učiti u praktičnom delovanju, nezavisno od teorijskih razmatranja, te da visoki teorijski uvidi ne moraju biti garant pozitivnog napredovanja u razvoju osnovnih ljudskih vrлина.

Ovo stanovište srećemo kod većine pedagoga koji svu svoju delatnost nastoje da skoncentrišu na samu pedagošku praksu, te stoga svoj osnovni zadatak vide u razvoju tehnike vaspitanja i sticanja osnovnih znanja. Ali, ako se postavi pitanje progresa same kulture kao posebnog fenomena, većina će odgovoriti da progres (nacionalne ili svetske kulture) zavisi od toga u kom smeru i kojim putem se sprovodi vaspitanje novih pokolenja, a malo ko će se zapitati o kakvom je progresu tu zapravo reč, da li ga u principu uopšte ima, i ako se odgovara potvrdno, onda je pitanje u kojim ga to oblastima uopšte možemo konstatovati, budući da se ne možemo ne prisetiti Blohovog izuzetnog uvida o postojanju gubitka u napredovanju⁸. Konačno, sve je više onih koji iz osnova osporavaju samu ideju progresa kao zaostatak iz ranijih, optimizmom nadahnutih epoha. S druge strane, u jeku širenja neokolonijalnog globalizma deluje prilično neuverljivo svako zalaganje za održavanje kulturnih vrednosti, kulture u celine ili povećanje efikasnosti i kvaliteta obrazovanja, koje dolazi od zvaničnih institucija i to iz prostog razloga što one za tako nešto u ovo vreme nisu programirane budući da imaju potpuno drugu ulogu i druge postavljene zadatke.

Sam Ernst Bloh u svojim upravo pomenutim predavanjima u Tbingenu, pre skoro pola veka, upozorio je da, kad se govori o napretku sam pojam napretka uvek treba posmatrati i istraživati na osnovu društvenog zadatka koji sadrži u sebi, a s obzirom na ono čemu budući da može biti „zloupotrebљen i kolonijalno-ideološki pervertiran“⁹.

Nije malo autora koji i danas smatraju kako će teorija već doći naknadno, tokom praktičnog rada, da je nužno naglasak stavljati na praktično delovanje, da je nužno sprovoditi reforme nezavisno od posledica i mogućih negativnih rezultata, da je korigovanje prakse uvek moguće i da se za za negativne konsekvence ne može i neposredno odgovarati, pošto za to nisu ni izgrađeni posebni mehanizmi kakvi su postojali u staroj Grčkoj gde je bila propisana smrtna kazna za vaspitno kvarenje omladine. Isto tako, smatra se da ni o kakvoj teoriji ne može biti reči bez prethodnog razjašnjenja celokupne pedagoške i obrazovne delatnosti i ciljeva koji se tu postavljaju.

Nezavisno od svih takvih koncepcija koje u sebi kriju latentno opravdanje neodgovornosti i nemogućnost kažnjivosti, a što je posledica u poslednje vreme razvijenih postmodernih strategija¹⁰, jasno je da pitanje teorije ne može biti odvojeno od pitanja slobode kao pretpostavke razvoja duhovne delatnosti. Kao što je u najstarijim vremenima upravo sloboda kakva se javila u grčkim polisima omogućila nastanak filozofije i slobodnog mišljenja, tako je i u naše vreme sloboda uslov kako istinske prakse, tako i razvoja spekulativnog mišljenja. Vreme koje nas deli od prvih manifestacija svesti o slobodi u antičko vreme prepuno je primera nastajanja i gušenja slobode, koliko i borbe za njeno uspostavljanje; no tek naše vreme može se pohvaliti visoko razvijenim tehnikama gušenja i potiskivanja slobode, njenim supstituisanjem visoko sofisticiranim formama porobljavanja koje pod maskom demokratije bujaju kao pečurke posle tople jesenje kiše.

Čini se da u novonastaloj situaciji jedan od ključnih problema i dalje ostaje problem slobodnog vremena koji su mnogi sociolozi odredili kao jedan od najvećih problema proteklog stoleća; kako stvari stoje, taj problem se u svojoj složenosti „preselio“ i u naredno, XXI stoleće. Filmu, televiziji i sportu, sada se pridružio i internet koji uspešno

vrši dalju atomizaciju društva i sprečava pojavu nekontrolisanih ili stihijnih masovnih akcija. Ljudima se pruža mogućnost da se u udobnosti svojih fotelja prepuste surfovanju po raznim sajtovima i blogovima, da na forumima satima istroše svu svoju negativnu energiju i tako budu duboko odvojeni od realnosti koja ostaje strogo kontrolisana.

Ovo poslednje u znatnoj meri na krajnje imanentan način uslovljava i obrazovanje uslova koje novi konzumenti interneta moraju ispuniti da bi mogli živeti u svetskoj mreži; neko je naziva i paučinom i to ima isto svoj unutrašnji razlog i smisao; nije nimalo slučajno da internet sam nudi i svoje forme obrazovanje svoje „pakete“ činjenica koje imaju cilj da regulišu strukturu pogleda na svet članova interneta u duboko ideološkom smislu, a posle navodnog „kraja“ svih ideologija, pri čemu je teza o „kraju ideologije“ najviše što je moguće ideološki obojena.

Samo obrazovanje u smislu formiranja čoveka i građanina, kako smo ga dosad shvatali, moglo bi se sad reći, obrazovanje u tradicionalnom značenju te reči, dakle, obrazovanje kao teorijski problem, po prvi put nalazimo tematizovano kod antičkih sofista, što nije nimalo slučajno, jer upravo u njihovo vreme buja relativizam ali i sloboda mišljenja, mogućnost pluralističkog pristupa većini problema koji neposredno dotiču svakodnevni život građana. Ne treba stoga čuditi to da su oni više nastojali da filozofiju iskoriste za potrebe prakse, no da praksu uzdignu na nivo filozofije, ali, to je još uvek vreme kada filozofija u sebi nosi spoj praktične i teorijske delatnosti, te je ona u istoj meri teorijska koliko praktična: ona je spekulativna kad nastoji da spozna svet, ali i praktična kad nastoji da odredi smisao čovekovog života i način njegovog života u polisu.

Jedinstvo teorije i obrazovne prakse, jedinstvo filozofije i pedagogije, po prvi put ostvareno je kod Platona, koji se može smatrati osnivačem i najdubljim misliocem i

jedne i druge. Sva Platonova filozofija može se razumeti kao politička filozofija, kao filozofija koja nastoji da misli život čoveka u polisu, te je njena osnovna namera da ukaže na put (*methodos*) čovekovog obrazovanja, ali istovremeno i na put kojim treba da se kreće sama teorija (*theoria*). To omogućuje Platonu da naglasi kako istinsko i pravo vaspitanje nije ništa drugo do praktično primenjena filozofija – težnja ka mudrosti, a time se razumu i čovekovoj nauci otvara prostor u kojem će se one manifestovati kao najviša moć i nastojanje da se življenjem u skladu s najvišim principima mudrosti ispuni sav čovekov život. U praksi tako nešto postigao je već Sokrat, no on tom svom nastojanju nije dao teorijsku formu; njegov život u obliku kako nam ga predaje platonovska tradicija bio je neposredni primer koji je podrazumevao da drugi treba da ga slede na istovetan način. Nije stoga nimalo slučajno što je takva tradicija ostala među starim akademikarima, neposrednim Platonovim naslednicima, živa sve do vremena Polemona od koga je potom, razvijanjem zahteva za životom u skladu s prirodom, postala temelj stoičkog učenja kod Zenona s Kitiona (a koji je u mladosti bio Polemonov učenik).

U teorijskim pristupima fenomenu obrazovanja ostaje i Sokratu i Platonu zajedničko shvatanje da se pedagogiji ne pristupa samo sa stanovišta etike, već i sa strane logike, budući da svako saznanje, čak i teorijsko, jeste uvek, istovremeno i samosaznanje, "urazumljivanje" samog sebe, uzajamno "urazumljivanje" učenika i učitelja.

Kako se do saznanja, odnosno samosvesti, dolazi u dijalogu i opštenju među ljudima, u neposrednoj komunikaciji učenika i učitelja, princip tog međusobnog opštenja u procesu obrazovanju čoveka bio je, za oba pomenuta antička mislioca, životni princip spontanosti, pri čemu se sadržaj obrazovanja rađao u duhu čoveka i razvijao daljim njegovim vaspitanjem, odnosno formiranjem.

Sama znanja nisu jednom za uvek data, već se uvek i iznova osvajaju i zaposedaju, kao neke nove, nepoznate

teritorije¹¹. To je jedini način na koji se mogu razumeti svedočenja o velikim znanjima ranijih epoha koja su bili nepovratno izgubljena, kao i neophodnost da se neka znanja potom iznova osvajaju. Zauvek će nam ostati tajna način na koji su izgrađene piramide, kao i načini na koji su birana idealna mesta za gradnju hramova i manastira. Sva potonja racionalna, zdravorazumska objašnjenja ne mogu nas zadovoljiti; uostalom, danas smo svedoci tome da inženjeri jedva uspevaju da dosegnu do nekih od rezultata koji su bili poznati pre više decenija u oblasti astronautike; javljaju se teškoće i pri čitanju starih tehničkih dokumenata pred kojima su nove generacije inženjera sve nemoćnije.

U oblasti filozofije, situacija je daleko složenija i beznadežnija; svo naše znanje o ranijim filozofijama je fragmentarno; mi skoro ništa ne znamo o onom što beše predmetno i pojmovno jasno ranijim generacijama. U poslednje vreme govori se o hermeneutici, o hermeneutičkim krugovima, o tome kako svaka generacija na svoj način rešava davno postavljena pitanja; a ono što je pritom sve očiglednije, jeste sve naglašenije naviranje svesti o nemogućnosti postojanja bilo kakvog kontinuiteta. Ako je moguća neka filozofija, onda je to filozofija diskontinuiteta.

Ono što nam dolazi kao naznaka metoda starih, sadrži se u tome da je filozofija moguća u filozofskoj zajednici, kao u slučaju Platona i njegovog učitelja koji su filozofiranje videli u filozofskoj zajednici. Čovek postaje mudrim, duhovno punoletnim, zahvaljujući procesu vaspitanja kroz koji prolazi i u kojem dolazi do određenih znanja; taj proces odvija se kroz opštenje i u tome se mora videti i pravi koren pojma vaspitanja: čoveku je potreban drugi čovek da bi postao čovek, kao što se to pokazuje na primeru duhovnog rađanja koji nalazimo u Platonovom dijalogu *Gozba* a na mestu gde Sokrat izlaže čemu ga je to naučila hetera Diotima.

Iako sa Platonom deli mnoge stavove, i ako je pod njegovim uticajem u daleko većoj meri no što potonji

doksografi hoće priznati, Aristotel, istražujući forme i mogućnost obrazovanja (kao i Platon) u sklopu teorije države, problematiku obrazovanja u znatnoj meri sužava i lišava je sadržaja. Ovo je pre svega posledica toga da je za Aristotela filozofija u mnogo manjoj meri i način života, no što je to za Platona (ali i za stoike i epikurejce, koji su podsticaje nalazili upravo u njegovoj filozofiji). Za Aristotela etika a i učenje o državi (za razliku od shvatanja kakva se sreću u Akademiji) u znatno većoj meri odvojeni su od teorijskog fundamenta filozofije, premda ostaju u vezi sa sistemom filozofije¹².

Zadatak vaspitanja većina savremenih teoretičara vidi u celovitom razvijanju čoveka, u razvijanju svih njegovih stvaralačkih aspekata, što potom vodi daljem usmeravanju njegove celokupne delatnosti. Kada se stvari tako posmatraju jasno je da se posebna pažnja mora posvetiti razvoju mišljenja i stvaralačke imaginacije, kao i razvoju čovekove volje.

Koliko god izgledali nesporni i opravdani zahtevi za neophodnošću „svestranog“ razvoja čoveka, za razvojem svih njegovih „stvaralačkih aspekata“, ne možemo se oteti utisku da iza ovako formulisanih zahteva stoje stare i davno formulisane sheme koje se oslanjaju na platonovsko shvatanje o tri aspekta ljudske duše koje je uticalo na kasniju stoičku podelu filozofije kao i na novije tvrdnje po kojima vaspitanje ima nužno logički, etički i estetički aspekt, a što vodi jedinstvenoj celini, budući da etika i estetika imaju svoj koren u logici, odnosno, ontologiji, ili, starijim jezikom rečeno, u metafizici.

Tako dolazimo do pitanja o ulozi logike, etike i estetike u utemeljenju pedagogije¹³ i tvrdnje kako te tri discipline određuju sadržaj čovekovog obrazovanja, da ono što treba da bude obrazovano, oblikovano, odnosno, formirano u čoveku kao individui, jeste njegov duh.

Ono što danas sve više biva povod za promišljanje situacije u kojoj se obrazovanje nalazi, sadržano je u

prastarom pitanju o tome šta je to čovek, ima li on svoju prirodu i ima li on uopšte duh. Na ovo poslednje je i najteže odgovoriti, budući da čak ni Hegel nigde nam jasno i nedvosmisleno ne govori o tome šta je duh, budući da je kod njega, kako stvari stoje, termin duh u daleko većoj meri operativni no tematski pojam, ili, što još više otežava stvari, on se najčešće javlja u oba smisla.

Drugo pitanje, pitanje čovekove prirode nije ni do danas zatvoreno, budući da mu je zbog samog načina formulisanja, predodređeno da ostane trajno otvoreno; već teza da čovek ima svoju prirodu otvara problem mogućnosti realizovanja samog obrazovanja, pošto priroda, ako je priroda u smislu biti, već po definiciji je nešto nepromenljivo i ne da se menjati; ako prihvatimo da čovek nema prirodu već se može razumeti kao konglomerat različitih aspekata koji se njihovim preoblikovanjem može u svom amorfnom stanju menjati, tada je obrazovanje ne samo moguće, nego i neophodno, ali se odmah otvara i novo pitanje, u kom smeru ono treba da se odvija.

Prosvetiteljskom, romantičarskom zahtevu za svestranim razvojem čoveka, kakav srećemo kod Šarla Furijea, a potom i mladog Marksa, danas se uveliko suprotstavlja pragmatistički zahtev proistekao iz teorije utilitarizma što počiva u osnovi vladavine i supremacije kapitala i koji svoj puni izražaj ima u modernim reformama¹⁴ sistema obrazovanja¹⁵.

Ne manje važnim pitanjem, nezavisno od *prirode obrazovanja* a koja ostaje prevashodno filozofski problem, ostaje pitanje *metode obrazovanja*, pitanje puta kojim treba ići u njegovoj realizaciji. I ovo pitanje ostaje duboko filozofsko, i u svakom slušaju, daleko više teorijsko no praktično pitanje. Sâmo tematizovanje metode koja bi se mogla ili morala izabrati pretpostavlja prethodnu odluku ili makar preliminarno saglasje o tome o kakvom se putu u načelu može govoriti, o kakvoj metodi, ako se već od samog početka ne zna i sam cilj kojim se ide.

Lako ćemo se složiti oko toga da je koliko opasno toliko i nerazložno ići nekud a da se ne zna kuda. Kakav je to cilj kojim treba da bude uslovljeno obrazovanje i postoji li ikakav cilj. Mnogi su pre skloni tome da kažu kako je današnji svet nalik brodu na kojem putnici uz lepu muziku putuju a da sami ne znaju ni kuda ni zašto, no svi su srećni što uopšte putuju, dok putuju, odnosno, postoje. Nije manje ni onih koji tvrde kako se budućnost ne da predvideti pa time ni neki konkretni cilj precizno formulirati, jer, ima li smisla bilo kakav cilj, bilo kakav zadatak u budućnosti, ako nema u isto vreme ni mogućnosti te same budućnosti? Reći da je cilj neki trajno neostvariv ideal, nije isto tako utešno, jer zašto težiti nečem što se i tako ne da dostići, dok se živi u svetu u kojem ljude vreme permanentno nagriza i postepeno guta dok potpuno izmanipulisani dirinče zarad nečijeg profita, prethodno vešto zombirani time što su im tuđi interesi nametnuti kao njihovi sopstveni.

Isto tako, ako se prihvati da može postojati više metoda, kako je početkom prošlog veka smatrao nemački filozof Paul Natorp¹⁶, pitanje je u kojoj meri pedagogija može postojati i kao nauka? Ako je nauka, onda se pretpostavlja da određeni ciljevi vaspitanja moraju biti opšte obavezujući, a to znači da zavise od čistih (teorijskih) nauka o objektima, dakle, od logike, etike i estetike. To bi značilo da određenje puta obrazovanja mora zavisiti neposredno od ovih triju disciplina. Određenje puta, uslovljava nauka o objektu, na koji se obrazovanje odnosi - matematičko obrazovanje, muzičko obrazovanje, etika (ako je reč o moralnom ponašanju).

Razume se, nezavisno od statusa koji u ovom slučaju pedagogija ima, ona je legitimni predmet filozofije i zato se i može govoriti o mogućnosti postojanja filozofije obrazovanja, odnosno, o filozofiji pedagogije u punom značenju te reči.

Kada je reč o izvorima na koje se oslanja filozofija obrazovanja onda pre svega treba pomenuti nekoliko savremenih filozofskih pravaca na koje se ona najčešće

poziva u nastojanju da odredi svoje teorijske osnove, najvažnije kategorije i operativne pojmove za tematizovanje fenomena obrazovanja kao i sam prostor obrazovnog iskustva.

Tokom istorije filozofski sistemi nisu ostajali neutralni prema pojavi obrazovanja: oni se u većini slučajeva nisu zadovoljavali njegovom deskripcijom ili procenjivanjem, već su ga aktivno kritikovali s namerom da ga izmene i usavrše u skladu sa svojim novim zamislima i projektima. Ako je postojala u tome neka razlika, onda je ona najpre bila u tome, kojoj je društvenoj sferi ono pripadalo, jer moglo je biti sfera za koju beše vitalno zainteresovana država, ili instrument delovanja crkve, kako je to bilo u srednjem veku, što je imalo za posledicu da su se prelamale intencije države i crkve u sferi obrazovanja¹⁷. Jedno je viđenje obrazovanja bilo u autoritarnim društvima, a drugo s pojavom ideje slobode u epohi Prosvećenosti kada prosvećenost i obrazovanje postaju glavno sredstvo za ostvarenje čovekove slobode i regulisanje odnosa u društvu.

Od tog vremena, nakon Kanta i Rusoa, moguće je pratiti neprestani sukob socijalne i subjektivne determinisanosti obrazovanja, da bi se u tokom XX stoleća pristupilo izgrađivanju jedinstvenih osnova obrazovanja¹⁸; premda svest o značaju obrazovanja ponekad i izbije u prvi plan pa se ono vidi kao jedan od glavnih zadataka države, u većini slučajeva ono se danas potiskuje u drugi plan davanjem prednosti raznim libertinskim ili anarhističkim tendencijama.

Na stanje savremene pedagogije i pokušaje njenog spekulativnog utemeljenja od jednakog su značaja kako sama pedagoška praksa iza koje stoji bogat materijal skupljen u poslednjih nekoliko stoleća, od Komenskog do naših dana, tako i sukob raznih društveno-političkih orijantacija i pogleda na svet. Ovaj poslednji često se dotiče veza građanskog društva i autonomije obrazovanja koje nezavisno od svih argumentacija ne može prikriti svoju

duboku ideološku dimenziju, čak i u slučaju pojave emancipatorske pedagogije i na nju nadovezujuće postmoderne pedagogije koje se javljaju u protivstavu spram birokratizacije i tehnokratizacije obrazovanja, posebno u Francuskoj od 60. do 80. godina XX stolecā.

O dubokim vezama sistema obrazovanja i tehničke slike savremenog društva jasno govori i pojava antipedagogije (A. Ilić, P. Freire) u latinskoj Americi; antipedagogija i postmodernistička pedagogija jednako pripadaju ne-klasičnim socijalnim pedagoškim pokretima koji nastoje da se suprotstave visoko instrumentalizovanim i programiranim društvima svojim zahtevima za slobodnim samoizražavanjem individualnih svojstava svakog pojedinca. To otvara prostor za pojavu najraznovrsnijih i najraznorodnijih inovacija u sferi obrazovanja, često među sobom krajnje nekompatibilnih te postaje sve manje moguće njihovo sistematsko procenjivanje i ugrađivanje u postojeće obrazovne sisteme¹⁹.

Na stanje u savremenoj pedagogiji i tendencije razvoja modernog obrazovanja poseban uticaj ima i stanje u naukama koje čine njen neposredni kontekst; iako osnovne savremene pedagoške ideje imaju svoje poreklo u filozofiji prosvetćenosti, činjenica je da su se prirodne nauke formirale ranije no društvene, i sasvim je normalno da pedagogija nije mogla pre stotinak i više godina ostati imuna na rezultate koje su postizali tada empirijska biologija i eksperimentalna psihologija. Da ne bi bilo nesporazuma, treba reći da je pedagogija i u ranijim vremenima svoje stavove bazirala na određenim znanjima koja su dolazila iz etike, estetike, sociologije, ili teorije kulture, ali, da s pojavom potrebe da izgradi svoju specifičnu metodu nije mogla, a da se ne osloni na tada vladajuće prirodne nauke i njihovu koncepciju sveta, te nije mogla ostati izvan rasprava o odnosu empirijsko-analitičkih i humanističkih pristupa koje su se našle u središtu Diltajevih hermeneutičkih istraživanja.

U isto vreme, ostaje nesporno da pedagogija u prvoj polovini XX stoleća živi sa svešću o krizi temeljnosti savremenih nauka; naspram scientizma osporenog na praktičnom planu, sve uticajnije bivaju humanističke koncepcije obrazovanja koje podršku počinju tražiti u filozofskim orijentacijama kao što su egzistencijalizam, dijalogizam, fenomenologija i koji ni časa ne ispuštaju iz vida problem individuuma u konceptu obrazovanja.

Konačno, uprkos svim tim raznolikim pristupima, pred pedagogiju kao praksu ali prevashodno pred pedagogiju kao teoriju obrazovanja, danas iskrsavaju potpuno novi izazovi koji dolaze iz savremenih nauke kao što su kvantna mehanika, teorija haosa, teorija nestabilnosti, inflaciona kosmologija.

¹ Dovoljno je podsetiti na reforme obrazovanja u Pruskoj kakvu je organizovao Vilhelm fon Humbolt kome je za to bila neophodna podrška niza tadašnjih mislilaca i intelektualaca s čitavog nemačkog govornog područja, što je bio jedan od razloga da i najznačajniji filozof tog vremena Hegel, prede 1818. godine iz Hajdelberga u Berlin i uzme aktivno učešće u reformi obrazovnog sistema tadašnje Pruske.

² Reč je o svojevrsnoj „metodološkoj grešci“, o kojoj ću vam govoriti sledećom prikom, budući da nije reč tek o nekoj „grešci“ već o posledici niza sabranih okolnosti koje su izmenile pretpostavke tumačenja stvari, a koje zavređuje posebnu pažnju jer ne dozvoljavaju pristup samim stvarima usled supstancijalne promene predmeta našeg istraživanja.

³ Čini se da od samog početka problem nije toliko u novim tehnologijama, već u njihovim primenama i odnosu njihovom spram okolnog sveta.

⁴ Афанасьева, Ч.Л. Плюрализм концепций в педагогике германии конца XIX и начала XX веков,

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Chulkova_st.pdf takođe, videti i Батчаева И.И. Критика немецкими педагогами – реформаторами конца XIX-XX века школы и педагогики Германии. // Страницы истории педагогики. – Пятигорск, 1998. – Вып. 10; Герацимов, Г.И. Парадигмальный плюрализм как проявление кризиса образования, <http://teoria-practica.ru/index.php/-3-4-2009/163-2009-12-23-10-41-53/355-2009-12-26-07-37-17>

⁵ Po nekim teoretičarima sam termin *pluralizam* po prvi put počinje da koristi 1712. popularizator Lajbnicove filozofije nemački mislilac Hristian Volf. Suprotnost ovom pojmu je *monizam*, koji polazi od toga da postoji jedna jedinstvena osnova sveg postojećeg. Sva istorija filozofija svedokuje o sukobu ova dva stanovišta i tome da se prednost daje čas jednom, čas drugoj orijentaciji. Tako, filozofija s kraja XIX stoleća imala je pretežno monistički karakter i u to vreme imamo popularne orijentacije kao što su materijalizam, apsolutni idealizam, empiriomonizam). Kasnije, u filozofiji više preteže i počinje da dominira pluralistički princip. To je najizraženije u personalizmu, po kojem je svaka ličnost autonomna i neponovljiva, nesvodiva na bilo kakve opštosti i sile; u aksiologiji, koja polazi od raznovrsnosti vrednosti i vrednosnih orijentacija, u gnoseologiji koja dozvoljava istovremeno postojanje i konkurisanje različitih teorija, slika sveta... U sociologiji i politologiji pluralizam se manifestuje u teoriji faktora, u udeji pluralizma demokratije...

Društveni sistemi koji se zasnivaju na pluralizmu, kako suprotstavljaju se autoritarno-monolitnim, i za njih je karakteristično da se u njima sukobljavaju različita gledišta koja se kritički iz raznih aspekata

osmišljavaju (no za njih je neophodna i složena društvena regulativa, državna i društvena disciplina, u izvršavanju usvojenih zakona, uz mogućnost ostavljanja prostora za delovanje manjine.

⁶ Videti: Малахов, Культурный плюрализм versus мультикультурализм, <http://ethicscenter.ru/f/malachov.html>

⁷ Ovde nije reč o osudi tzv. reformatora obrazovanja, koji sebe nazivaju bolonjistima; o tome uopšte nije reč. Oni su uradili šta su uradili. Uradili su to iz dubokog uverenja da čine nešto dobro. I to jeste već problem: kako ih razumeti? Oni jesu za sud, no ne za sud njihovog sistema, jer taj sistem u nekoherentnosti izmiče svakoj racionalnoj osudi budući da je bez temelja, iracionalan.

⁸ Bloh, E.: Razlikovanje u pojmu napretka, u knjizi: Tibingenski uvod u filozofiju, Nolit, Beograd 1966, str. 137-167.

⁹ Bloh, *op. cit.*, str. 166.

¹⁰ Jedna od strategija postmoderne je insistiranje na pluralizmu stanovišta, koje mnogima daje opravdanje za relativizovanje svih vrednosnih sudova, bilo da je reč o umetnosti ili politici. Postmodernizam podržava borbu za diletantizam, odbacuje svaku ideju autoriteta i nastoji da pod plaštom „postfilozofske ere“ deprofesionalizuje filozofiju, tako što će njena vrata biti otvorena svakom amateru i diletantu i sve što bilo ko od njih izrekne odmah biti proglašeno za visokoumnu filozofiju.

¹¹ O dimenzijama gubitka znanja i njihovoj nenadoknadivosti u naše vreme videti: Калашников, М. Провал в новое варварство (2),

http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=3514&Itemid=35. Čemu sve to može voditi, i koje su perspektive, pogledati nastavak istog teksta: Калашников, М. Провал в новое варварство (4), http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=3678&Itemid=36.

¹² Posve je razumljivo da u vremenima kada je rastao interes za vaspitanje i što je više narastala svest o značaju obrazovanja, što je izražajniya postajala potreba za njima, sve se više osećala i učvršćivala veza vaspitanja i filozofije; kasnije greške koje nalazimo u shvatanjima Komenskog počivaju u odsustvu neophodnih filozofskih osnova vaspitanja; istina, on je video njihovu neophodnost, ali je verovao da se vaspitanje može utemeljiti u školskoj aristotelovskoj tradiciji; tako nešto ne može se zameriti Loku, budući da je on bio i filozof i pedagog, ali kako u isto vreme nije bio duboko prožet filozofijom, desilo se da su u njegovoj pedagogiji ostali malo naglašeni filozofski momenti, a što se u velikoj meri odnosi i na to kad je reč o njegovoj filozofiji.

¹³ Ovde biva jasno zašto se u svemu tome psihologija našla „po strani“: dok se pomenute nauke bave sadržajem čovekovog obrazovanja i čine

temelj na kojem se odvija obrazovanje, psihologija, osamostaljena u poslednja dva veka od filozofije ali i od svog porekla, bavi se doživljajima čoveka kao subjekta, i time se bitno razlikuje od svih drugih nauka koje se bave „objektima“. U nastojanju da se ogradi od ekstremnog naturalizma, i završetka u nekritičnom i vulgarnom pozitivizmu, psihologija pokušava da za svoj predmet uzima subjektivnost kao takvu, no i u tom slučaju ona se ne interesuje onim što je istinito u nauci, i njenim razumevanjem, već samom činjenicom da se nešto razume kao istinito. Taj defekt savremene psihologije posledica je njene nemoći da postane transcendentálna i sledi jedini mogući put koji joj je svojim fenomenološkim istraživanjima otvorio Edmund Huserl. Slepo i nekritično nastojanje na bihejviorizmu i nekritično polu-religiozno veličanje statističke metode (uz tezu da je prihvatljivo samo ono što se može proveriti) psihologiju danas preobraćaju u sredstvo visokih manipulacija i socijalnih zloupotreba, budući da su svi rezultati uvek unapred naručeni i plaćeni.

¹⁴ Masovne reforme obrazovanja, premda po svojoj prirodi kontradiktorne i kontraproaktivne, zahvatile su čitavu Evropu ali i Ameriku u kojoj se u poslednjih pet do sedam godina konstatuje rapidan pad nivoa kvaliteta obrazovanja što se primećuje već po padu broja studenata iz zemalja kao što su Kina ili Indija.

¹⁵ Ovde, razume se, nije reč tek o nekoj pukoj reformi obrazovanja, jer da je tako nešto po sredi ne bi se za nju založio sav međunarodnim korporacijama korumpirani svet; ulog je u ovoj igri koja je uveliko poslednja daleko veći, reklo bi se ogroman: na mala vrata uvodi se nov sistem vrednosti, odbacuju principi na kojima počiva tradicionalna zapadna kultura i etablira nov sistem na odsustvu tradicionalnih humanističkih vrednosti koje se zamenjuju simulakrumima u virtuelnom svetu što se ubrzano stvara zahvaljujući dominaciji digitalnih tehnologija.

¹⁶ Natorp, P.: Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen. Fischer, W., ed Padeborn, 1964.

¹⁷ Možda najbolju ilustraciju ovog problema pokazuje sukob Vatikana i Francuskog kralja Luja IX Svetog oko prevlasti nad univerzitetom u prvoj polovini XIII stoleća.

¹⁸ Današnji sporovi oko tzv. Bolonjskih procesa u gornjem kontekstu imaju tek sekundarni značaj, budući da isti nemaju teorijsko, filozofsko poreklo, već da su rezultat određene ideologije koja u ime globalizma, multikulturalizma, politkorektnosti i zaštite malih devijantnih društvenih grupa, funkcioniše u širenju i učvršćivanju dominacije kapitala multinacionalnih kompanija.

¹⁹ Ono što se dosad pokazalo najpogubnijim, svakako je radikalnost s kojom se pristupa nametanju još neaprobiranih inovacija što za posledicu ima ne samo relativizovanje celokupnog ranijeg sistema obrazovanja, već i njegovog kompletnog urušavanja. Pomenuti tzv. Bolonjski procesi za to su najbolji primer. Kad se sve strasti stišavaju, kad počne racionalno da se ocenjuje njihov učinak i kad počne bez emocija i ličnih afiniteta da se porede raniji i novi sistem obrazovanja a sa stanovišta rezultata do kojih su jedan i drugi dolazili, onda će se moći nepristrasno oceniti smislenost svih reformi sistema obrazovanja u svetu u poslednjih petnaestak godina. I tek nakon toga, moći će se postaviti ono pravo pitanje: ko je od te reforme imao materijalnu korist a ko nenadoknadivu duhovnu štetu.