
Pristup cilju odgoja pedagoških teorijskih pravaca

Šime Barbaroša¹

Sažetak

Ključna teleologijska pitanja proučavaju i na različite načine ih rješavaju filozofi i pedagozi od samih početaka bavljenja fenomenom odgoj. U radu se razmatraju pitanja o problemu odgoja, što je odgojna svrha, što je odgojni ideal i koji je cilj odgoja. Razmatra se odnos između svrhe, ideala i cilja odgoja i na koji način im se pristupa. Pored terminološkog određenja pojma odgoj, odgojni cilj i odgojni ideal, u radu se donose relevantne klasifikacije pedagoških teorijskih pravaca, izlažu se i metodološki pristupi određivanju cilja odgoja prema relevantnoj literaturi. U kontekstu društveno-povijesnog razvitka čovječanstva uočava se sukob dvaju pedagoških pravaca: individualnog i socijalnog. Razvoj pristupa cilju odgoja kreće se u smjeru tih dvaju osnovnih razvojnih linija ali i u pokušajima integracije oprečnih pravaca uviđajući uzajamnost individualnog i socijalnog u čovjeku. Pritom ostaje neriješeno pitanje odnosa svrhe, ideala i cilja odgoja. Kakav će odgojni cilj biti ovisi o društvu, kulturi i percepciji odgajatelja o tome kakav odgajnik treba biti. Cilj odgoja kulturna je konstelacija koja nastaje u konkretnoj situaciji pedagoškog odnosa odgajatelj – odgajnik. Odgojnom idealu koji je najčešće izražen kao harmonijski razvijena ličnost cilj odgoja nije proturječan.

U ovom radu istražiti će se pristupi cilju odgoja pedagoških teorijskih pravaca. Cilj rada je teorijsko-analitičkim pristupom prema relevantnoj literaturi utvrditi klasifikaciju pedagoških pravaca te na koji način se pristupa određivanju cilja odgoja.

Ključne riječi: cilj odgoja, teleologija, pedagojska teorija

1. Uvod

Ključne teme kojima se bave ljudi još od samih početaka promišljanja o odgoju, uključuju pitanje odgojne svrhe i cilja odgoja, ali i problema objektivne spoznaje, univerzalnih vrijednosti. Upravo ta ključna pitanja muče i na različite načine ih rješavaju filozofi i pedagozi od samih početaka bavljenja problemom odgoj. Ovim pitanjima bave se i Sokrat, Platon, Aristotel, ali i srednjovjekovni filozofi. Još je J. A. Komensky teleologijski problem (pitanje smisla, svrhe) postavio je na prvo mjesto pedagoških razmatranja, čime udara čvrste temelje u rješavanju ovog problema, naznačivši etičko-humanistički smjer kao bitnu sastavnicu odgoja i znanosti.

¹ Šime Barbaroša, asistent na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Čovjek je zbog manjkavosti svoje prirode tijekom povijesti bio primoran neprijateljsku prirodu preoblikovati u njemu prikladnu kulturu, sigurnost zato traži u institucijama i ideologijama (Giesecke, 1993). S gledišta društva odgoj je sredstvo za održavanje kulturnih dobara, zbog toga za državu ima političko značenje (Brezinka, 2008). Razvojem građanskog društva uviđa se potreba za obrazovanjem širih društvenih skupina. Borba utjecaja nad javnim odgojnim ustanovama odvijala se između države i velikih društvenih grupa s jasnom namjerom, osiguranjem prevlasti nad odlučivanjem o normama ponašanja, određivanjem odgojnih ciljeva u odgojnim ustanovama. Izraziti cilj bio je odgajanje dobrih podanika i radnika. W. Humboldt i neohumanisti formiraju termin i ideal *obrazovan* u suprotnosti s vladajućim odgojnim idealom dobrog podanika i radnika. Cilj obrazovanja po njima bio je razvoj svih individualnih sposobnosti u funkciji izgradnje *identiteta*, pritom bi sadržaj obrazovanja postale duhovne strukture i vrijednosti potrebne za razvoj individue (Giesecke, 1993). Gotovo dva stoljeća kasnije europske ali i naše prosvjetne politike teže ka razvoju kompetencija, odnosno obrazovanjem u cilju osposobljavanja učenika za rad, čime se školstvo udaljava od vrijednosnog ostvarenja čovjeka (Radeka, 2022).

Povijest pedagogije ukazuje nam na različite načine gledanja i pristupa rješavanju ovog pitanja. Kroz povijest se može ekstrahirati nekoliko pristupa cilju odgoja, a u kontekstu filozofskih promišljanja i pedagoških pravaca. Različiti autori na različite načine pristupaju određenju cilja odgoja, no zajedničke niti tih pristupa karakterizira nepomirljivi dualizam odnosa pojedinca i društva. Upravo stoga, pojednostavljeno se može govoriti o četiri pristupa: pedocentričkom pristupu, sociocentričkom pristupu, pristupu koji pokušava izmiriti dvije antinomije te filozofijskom promišljanju i znanstvenim koncepcijama. Odgoj je nedjeljiv dio društva, svjesna i namjerna i cilju usmjerena djelatnost. U kontekstu ovoga rada govori se o odgoju u širem smislu, pritom se misli na intelektualnu, emocionalnu i voljnu sferu čovjekove ličnosti. U radu se teorijsko analitičkim pristupom kroz tri poglavlja promišlja odnos svrhe, ideala i cilja odgoja, analiziraju se klasifikacije pedagoških pravaca te metodološki pristupi cilju odgoja, prema relevantnoj literaturi.

2. Odnos svrhe, ideala i cilja odgoja (odgoj kao intencionalna aktivnost)

Pedagozi tumače odgoj kao „*svrhovit proces u kome se očituje jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje brojnih odgojnih čimbenika, teži prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti*“ (Vukasović, 1998:39; usp. Matičević, 1938, Pataki, 1948, Šimleša, 1973). Bitno obilježje odgoja jest

intencionalnost. On je uvijek usmjeren ka nekom cilju i zadacima kojima se ostvaruje (Vukasović, 1998). Odgoj se u ovom radu uzima u širem značenju, pritom misli se na odgoj u užem smislu (emocionalnu i voljnu sferu ličnosti) i obrazovanje (intelektualnu sferu ličnosti) (Vukasović, 2003). S obzirom da je odgoj svrhovit i intencionalan proces, nužno je determinirati odnos svrhe, ideala i cilja odgoja. Valja razjasniti razliku između svrhe i ciljeva. Svrha i cilj su povezani pojmom budućnosti. No, pod ciljevima razumijevamo buduće točke kojima težimo, dok pod svrhama mislimo na one orijentacije koje određuju naš način života sada. Stoga svrhe nisu istovjetne ciljevima. Zato J. F. Herbart izvodi opću pedagogiju iz odgojne svrhe, a ne cilja kojeg zadaje država. Utemeljivši pedagogiju iz svrhe odgoja, on upućuje na praktičnu filozofiju i psihologiju kao pomoć u izgradnji pojmova u pedagogiji. Pedagoško se, prema Herbartu, nalazi između pedagoške teorije i promatranja odgajnika, u okviru pedagoškog takta (Palekčić, 2015).

Komar (2017) u svom radu veže pojam svrhe odgoja uz premisu o *obrazljivosti* čovjeka. Povezujući izvorni pedagojski sustav Herbarta s *obrazljivošću* uviđa kako je svrhovitost odgoja kod Herbarta u kretanju ka vrlini, no u ovisnosti o *interesu* (volji) pojedinca. *Obrazovljivost* implicira mogućnost da biće bude drugačije nego što jest. Ono upućuje na ideju slobode, slobode da se konstruira čovjek iz oblika koji ne zna što jest, u nedovršen oblik jest. „*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 navedeno u Komar, 2017: 56). Oblik jest, upućen je ka nekom idealu. Odnos cilja i ideala odgoja u ovom kontekstu manifestira se kao odnos stvarnog i potencijalnog. Osnovna razlika jest u tome što postoji realna mogućnost ostvarenja cilja odgoja (Ledić, 1991). Ideal i cilj proizlaze iz „*konkretnih društvenih, ekonomskih, političkih, socijalnih, filozofskih i opće kulturnih prilika i odnosa*“ (Vukasović, 1998: 65) i najčešće je izražen kao harmonijski razvijena ličnost. Međutim, odgojni ideal na razini je općenitih vrijednosti nekog društva ili epohe; cilj mu nije proturječan već ima intenciju ostvarivanja ideala i formira se u pedagoškom odnosu odgajatelj - odgajnik. Vrijednosti postavljaju ciljeve i ideale, prema kojima su usmjerena ljudska nastojanja; one se *ozbiljuju* tek u pedagoškom odnosu i ovise o konceptualizaciji važnosti odgajatelja i odgajnika.

3. Klasifikacija pedagoških teorija

Pedagogija je znanost o odgoju kao specifičnoj, društveno uvjetovanoj pojavi i djelatnosti. Terminom pedagogija naziva se opća znanost o odgoju, pojedina pedagoška disciplina ili koncepcija, pravac, škola. Sadržaj termina obuhvaća diferencijaciju pedagogije na teorijsku i praktičnu, odnosno odgojnu refleksiju i konkretni odgojni rad (Bašić, 1984/85). Pedagoška teorija predstavlja cjelovitu pedagošku koncepciju, pedagošku znanost, znanost o odgoju. Pritom ti termini nisu sinonimi iako se tako često koriste. Teorija podrazumijeva skup logički povezanih shvaćanja, cjelovitu koncepciju o pedagoškom fenomenu u cjelini ili pojedinim dijelovima cjeline (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963). Pedagoška teorija (neki autori upotrebljavaju sinonim pedagoška) može se shvatiti u značenju filozofske koncepcije ali i znanosti o odgoju, to se odnosi na predmetni i metodološki aspekt pedagogije. Upotrebljava se u smislu određene struje, pravca ili pokreta unutar pedagogije, npr. naturalizam, herbartizam, radna škola (Pedagoška enciklopedija, 1989). Isto tako, nužno je razlikovati klasifikacije prema odgojnim i obrazovnim teorijama u vidu odgoja u užem smislu i obrazovanja.

Teorija je izjava, sugestija ili prijedlog koji povezuje koncepte i konstrukcije u koherentnu cjelinu, nekakav okvir ili sustav s jasno postavljenim ograničenjima i pretpostavkama (Bacharach, 1989). Prema Kerlingeru (1970) teorija objašnjava odnos između elemenata koji je čine, konceptata i konstrukata, ona opisuje, objašnjava i predviđa te okuplja empirijske podatke u konceptualni okvir opće primjenjivosti. Prema Cohen i sur. (2018) teorija je potencijalno izvor novih informacija, hipoteza i određuje područja za daljnje istraživanje; ona istraživaču omogućava otkriti praznine u našem znanju. Način na koji istraživač gleda na fenomen i tumači ga opterećen je teorijom. Teorije određuju što ćemo promatrati, na koji način prikupljati podatke i kako ih tumačiti. Prema Kuhnu (2002) paradigma je konstelacija uvjerenja, vrednota, tehnika i sl., koje dijele članovi određene zajednice. On dalje tvrdi da svaku paradigmu određuju osnovna pitanja o prirodi realiteta, pitanja o logičkim okvirima spoznaje realiteta i načinima dolaženja do spoznaje, odnosno ontologija, epistemologija i metodologija. Način na koji oni koji se bave odgojem tumače odgojnu zbilju, određen je ovim elementima.

Američki teoretičar Kneller (1964), istražujući odnose obrazovanja i filozofije, utvrdio je postojanje triju filozofskih pravaca iz kojih se konstruiraju pedagoške teorije, a oni su: idealizam, realizam i pragmatizam. Nadalje, navodi da su egzistencijalizam i filozofska analiza dva pravca koja imaju snažan utjecaj na obrazovanje. Kasnije u svom radu pojašnjava normativne pedagoške teorije: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam i rekonstrukcionizam. Partington (2001) grupira teorije odgoja u pet kategorija. One su: transcendentalne teorije čiji je fokus usmjeren na pronalaženju spasenja ili uvođenja u religioznost;

instrumentalne teorije koje naglašavaju potrebe društva; liberalne teorije kojima je znanje najveća unutrašnja vrijednost; rekonstrukcionističke teorije čiji je cilj rekonstrukcija društva te teorije odgoja koje su usmjerene na dijete i njegove potrebe. Bertrand (2003) je analizirao teorije koje su imale ulogu na to kakvo bi obrazovanje trebalo biti. Zaključio je da su teorije sačinjene od četiri strukturna elementa: sadržaja, okoline, društva i učenika. Ti strukturni elementi su u odnosu s tri epistemološke osnove (objektivističkom, subjektivističkom i interakcionističkom) te oni u raznim kombinacijama produciraju dvanaest obrazovnih trendova. Trendovi koje on navodi su: klasično obrazovanje, duhovne teorije, funkcionalističke teorije, kognitivne teorije, generalističke teorije, socio-kognitivne teorije, kritička pedagogija, teorije zajednica učenja, teorije instruktorskog dizajna, eko-socijalne teorije, samoaktualizirajuće teorije i teorije grupne dinamike. Bertrand drži da je dijete nužno osposobiti za rješavanje naslijeđenih društvenih, ekoloških, kulturnih i političkih problema te se zalaže za kooperativnu pedagogiju. Autor Gutek (2004) prilikom klasifikacije teorija odgoja vezuje korijene suvremenih teorija s filozofijskim pravcima kao što su: idealizam, realizam, tomizam, pragmatizam, egzistencijalizam, lingvistička analiza i postmodernizam. Nadalje, pojasnio je da su teorije utemeljene u filozofiji, ideologiji i povijesno su uvjetovane. Izvodi ih iz širih filozofskih i ideoloških okvira te kao reakciju na socijalne, ekonomske i kulturne probleme. Prema Guteku teorije su: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam i kritička teorija.

Nije rijetkost da autori iste pravce nazivaju različitim imenima. Mitrović (1981) navodi da autori pedagogiju pragmatizma nazivaju instrumentalizam, eksperimentalizam, progresivizam, rekonstrukcionizam. Autorica je klasificirala teorije odgoja na sljedeći način: esencijalistička teorija odgoja, egzistencijalistička teorija odgoja, pragmatistička teorija odgoja, marksistička i neotomistička teorija odgoja. Kujundžić (1982a, 1982b, 1982c) svrstava teorije odgoja u tri različite grupe. Teorije odgoja dijeli na heteronomne, autonomne i dijalektičke. Heteronomnim teorijama je zajedničko to što drže da izvanljudski čimbenici uvjetuju čovjeka i čine ga onakvim kakav je, te smatraju da je obrazovanje determinirano vanjskim čimbenicima. Autonomnim teorijama zajedničko je što smatraju da pojedinac sam kreira svoj proces formiranja, a dijalektičke teorije uvažavaju stajališta heteronomnih i autonomnih teorija te ih nastoji ujediniti na način da suštinu obrazovanja smješta u sam obrazovni proces. Na taj način pojedinac u datim povijesnim okolnostima ostvaruje svoje mogućnosti. Havelka (2000) navodi podjelu prema kojoj određuje koncepcije obrazovanja kao vjerovanje o tome što čovjek na osnovu društvenih poticaja i bioloških uvjeta može postati i što treba postati. Na temelju ciljeva za koji se zalažu reformistički pravci, a koje on u radu prikazuje, razlikuje četiri kategorije koncepcija. One su: kognitivistička (akademska), personalistička (humanistička), bihevioristička (tehnološkička) i interakcionistička (socijalno-aktivistička)

konceptija. Branković (2001) navedeno u Milutinović (2008) donosi klasifikaciju prema kojoj on gleda na pedagoške teorije polazeći od 4 kriterija: filozofskog shvaćanja čovjeka i saznanja kao osnove svake pedagoške teorije, psihološke zasnovanosti pedagoških teorija, gnoseoloških zakonitosti pedagoških teorija i semantičko-metodoloških osnova pedagoških teorija. Potkonjak (2003) jedini opširnije piše o pedagoškim pravcima i pokretima. Istakao je teškoću pri klasifikaciji jer pedagoški pravci i pokreti vrlo često traju u isto vrijeme, nerijetko su neki pedagozi zastupnici jednog pravca te prijeđu i djeluju u okviru nekog drugog, ali i na pojedina pedagoška pitanja pristalice istoga pravca gledaju na drugačiji način. Potkonjak smatra pedagoškim pravcem relativno cjelovita gledanja na najvažnija pedagoška pitanja. U okviru istih paradigmi, s istih polazišta zastupnici tumače ključna pitanja. Potkonjak koristi podjelu koju je ponudio Suchodolski (1974) te sve pravce i pokrete svrstava u nekoliko grupa. Prvu grupu čine pravci pedagogije esencije/formiranje ličnosti, a oni su : pedologija, individualna pedagogija, personalistička pedagogija, pedocentrizam, progresivistička pedagogija, funkcionalna pedagogija i slobodni odgoj. U drugu grupu svrstao je pravce pedagogije egzistencije/pripremanja za život u koju ubraja: socijalnu pedagogiju, socijaldemokratsku pedagogiju, sovjetsku pedagogiju, fašističku pedagogiju, pedagogiju radne škole i rekonstruktivističku pedagogiju. Treću grupu čine svi oni pravci i pokreti kojima je cilj pronaći jedinstvo između pedagogije esencije i pedagogije egzistencije, a to su: kulturna pedagogija i pragmatistička pedagogija. U posljednju, četvrtu grupu Potkonjak svrstava one pravce i pokrete koji su nastali na epistemološko-metodološkoj osnovi. To su pravci *filozofijske* i *znanstvene* pedagogije te u tu kategoriju ubraja: herbartijanstvo, duhovno-znanstvenu pedagogiju, religijsku pedagogiju, marksističku pedagogiju, perenijalističku pedagogiju, esencijalističku pedagogiju, egzistencijalističku pedagogiju, analitičku pedagogiju, kritičku pedagogiju, deskriptivnu pedagogiju, komparativnu pedagogiju, eksperimentalnu pedagogiju, kvantitativnu pedagogiju i informatičko/kibernetičku pedagogiju. Milutinović (2008) navodi da se klasifikacija konceptija odgoja može učiniti i prema polazištima, koja mogu biti : dijete (individualna pedagogija, pedocentrizam, pedologija, teorija slobodnog odgoja, antipedagogija, shvaćanje odgoja kao samoodgoj), društvo (socijalna pedagogija, teorija državlanskog odgoja, etatističke koncepcije, sociologistička shvaćanja o razvoju ličnosti, fašistička pedagogija i druge), genetika (biologistička shvaćanja, nativističke koncepcije, varijante psihoanalitičkih teorija), vrijednosti (idealističke koncepcije odgoja, varijante fatalističkih religijskih koncepcija), bog (sve religijske pedagogije), pojedinac (emancipatorska pedagogija, egzistencijalistička pedagogija, interaktivna pedagogija, komunikacijska pedagogija, komunikacijska pedagogija, pedagogija personalizacije i samorealizacije, samoizbora i slično). Poup i Denikolo (2001) smatraju da postoji nekoliko grupa teorija odgoja od kojih svaka ima koherentna gledišta o prirodi

znanja i psihološkom razvoju. Teorije su autorice podijelile na: kulturno-transmisijske/instrumentalističke teorije odgoja, romantičarske teorije odgoja, progresivističke teorije odgoja, teorije doškolovanja, humanističke teorije i kritičke teorije odgoja. Zastupnici kulturno-transmisijskih teorija ističu univerzalnost znanja i shvaćaju znanstvene činjenice i zakone kao nepromjenjive, a funkcija odgoja je u prijenosu informacija u svrhu stjecanja znanja u korist zajednice, zasnivaju se na filozofiji realizma. Romantičarske teorije odgoja vuku korijene iz rada J. J. Rousseaua, stoga se zasnivaju na pretpostavci o razvoju prirode čovjeka. Filozofijska osnova ovih teorija je idealizam. Progresivističke teorije odgoja se oslanjaju na rad J. Deweya i filozofiju pragmatizma. Zastupnici smatraju da obrazovanjem treba omogućiti uzajaman razvoj pojedinca i društva. Teorije doškolovanja su bliske egzistencijalističkoj filozofiji. Humanističke teorije odgoja se povezuju s fenomenologijom i egzistencijalističkim pravcem u filozofiji te one zastupaju ideju o samoaktualizaciji pojedinca. Kritičke teorije odgoja usmjerene su ka uspostavi pravednijeg društva, stoga promatraju obrazovanje kao mjesto sukoba među grupama gdje vlast nastoji održati moć i privilegije. Filozofsku osnovu čine pravci: marksizam, egzistencijalizam i postmodernizam. Vujčić (2013) ističe da je prema povijesnom razvoju misli o cilju odgoja moguće razlikovati tri pedagogije: Aristotelova pedagogija razvoja ličnosti, Platonova pedagogija pripremanja za život i integrativna pedagogija Deweya. Njima su osnove tri paradigme: naturalistička, empiristička i progresivistička paradigma.

Autori koji potječu s njemačkog govornog područja, a čiju pedagogiju Hrvatska baštini, tretiraju prilikom klasifikacije ovo pitanje kao pitanje filozofije ili filozofije znanosti. Gudjons (1994) izdvaja tri grupe koncepcija: duhovnoznanstvenu pedagogiju, kritičko-racionalnu (empirijsku) znanost o odgoju i kritičku znanost o odgoju te pravce transcendentno-kritičku znanost o odgoju, historijsko-materijalističku znanost o odgoju i fenomenološku pedagogiju. Autori König i Zedler (2001) također se bave teorijom znanosti te proučavaju koncepcije znanosti o odgoju s obzirom na to na koji način se postavljaju teorije, donose pravila i koje postupke provodi u pedagoškim istraživanjima. Oni navode sljedeće koncepcije: znanost o odgoju kao normativna disciplina, znanost o odgoju kao empirijska znanost o ponašanju, znanost o odgoju kao hermeneutička disciplina, znanost o odgoju na osnovi teorije sustava, znanstveno-teorijska rasprava o „pravoj znanosti“ i konstruktivizam. Lenzen (2002) dijeli znanosti o odgoju s obzirom na način spoznavanja odgojne zbilje na sljedeće: razumijevanje odgojne stvarnosti, objašnjavanje odgojne stvarnosti, normiranje odgojne stvarnosti, pedagogija kao znanost o načelima, kritika odgojne stvarnosti, strukturiranje odgojne stvarnosti, konstruiranje odgojne stvarnosti.

Izložene klasifikacije pedagoških pravaca ukazuju na to da se za neke pedagoške pravce koriste različita imena. Paradigmatski okvir koji dijeli grupa autora promišljajući o važnim pedagoškim problemima pomaže nam

pri određivanju pedagoškog pravca Isto je potrebno učiniti i pri pristupu određivanju cilja odgoja pedagoških pravaca. Valja odrediti epistemološku osnovu pedagoškog pravca te utvrditi na koji način pristupaju rješavanju antinomije društvo – pojedinac. Prema izloženom mogu se uočiti četiri grupe pravaca u vidu pripreme odgajnika za život, formiranja ličnosti odgajnika, integracije dvaju pristupa smještanjem cilja u odgojni proces te pravci filozofske pedagogije i znanstvenih koncepcija.

3.1. Metodološki pristupi određivanju cilja odgoja

Priroda je objektivno postojeća, no način na koji mi percipiramo činjenice iz prirode ovisi o čimbenicima koji omogućuju proces tumačenja, odnosno prida- vanja smisla i značenja pojavama (Uzunić, 2022). Milutinović (2008) navodi da postoje različita shvaćanja o mogućnostima i potrebi određivanja ciljeva obrazo- vanja i učenja. Ona razlikuje dva temeljna stajališta: teleološko i antiteleološko. Prema prvom ciljeve obrazovanja je moguće i potrebno utvrditi, dok ih prema drugom nije moguće ni potrebno utvrditi. Šimleša (1973) navodi da se tijekom povijesti mogu utvrditi dva shvaćanja u određivanju odgojnih ciljeva. Prema prvom potrebno je i moguće utvrditi cilj odgoja, koji je univerzalan i kao takav vječan i nepromjenjiv; on treba vrijediti za sve društvene zajednice i ljude. Ledić (1991) ovaj pristup naziva apstraktno-humanističkim (natklasni) jer se promovi- raj u vječni, univerzalni i općevažeći ciljevi odgoja. Vjeruje se da su neke norme univerzalne i da se mogu smatrati konačnima. Ovaj stav karakterističan je za pravce religijske, kulturne i idealističke pedagogije. Prema drugom shvaćanju koji Šimleša navodi cilj odgoja nije moguće niti potrebno utvrditi. Pedagojski agnosticizam drugog shvaćanja karakterističan je za pedagojski naturalizam, pedocentrizam i scientizam. Treće suvremeno shvaćanje ide u smjeru cilja odgoja koji nije nepromjenjiv, već je uvjetovan objektivnim društvenim čimbe- nicima, njega je potrebno utvrditi, ali ne kao vječan i univerzalan cilj. Ciljevi se promatraju u okviru društvenih i kulturnih pretpostavki, odgoj se promatra kao proces kulturne reprodukcije. Prema Ledić (1991) ekstremni pravac tog pristupa jest etatistički, prema kojemu o ciljevima odgoja brine isključivo država te oni ne ovise o pojedincu. Autorica je u vidu metodoloških pristupa određivanju cilja odgoja navela da postoje: agnistički, natklasni/apstraktno-humanistički, pe- docentristički, objektivistički, etatistički i marksistički pristup. Kao primjer eta- tističke odgojne koncepcije autorica navodi primjer državnog odgoja Sparte te promišljanja Platona, Aristotela, G. Kerschensteinera, A.S. Makarenka. Temeljno obilježje ovog pristupa jest shvaćanje prema kojemu je odgoj u funkciji razvoja i potreba društva. E. Durkheim predstavnik je teorije sociološkog determinizma te smatra da je uloga odgoja u razvoju individue društvom određena. Nadalje,

zastupnici pedocentrističkog pravca smatraju da odgoj ne smije smetati prirodi djeteta, treba pustiti da se priroda djeteta razvije, a društvo mora to omogućiti. Jedni od zastupnika ovog pravca su J. J. Rousseau, E. Key i J. Dewey. Zastupnici apstraktno-humanističkog pristupa cilju odgoja smatraju da je moguće utvrditi cilj odgoja koji je univerzalan, vječan i općevažeći. Oni ga najčešće vide u bezvremenskim idealnim vrednotama poput ljepote, dobrote, slobode i drugog. Teoretičari koji zastupaju agnostičke stavove drže da cilj nije moguće niti potrebno znanstveno utvrditi, jer spada u sferu ideološke kategorije. Prema zastupnicima objektivističkog pristupa cilju odgoja, cilj je moguće utvrditi i to kao objektivne kategorije, dok zastupnici marksističkog pristupa cilju prilaze iz pozicija historijskog materijalizma.

Ledić (1991) ističe da se mogu razlikovati dvije koncepcije pristupa cilju odgoja, s jedne strane teoretičari koji drže da su interesi zajednice iznad interesa pojedinca, kojega treba formirati prema ciljevima odgoja. S druge strane su teoretičari prema kojima je cilj odgoja u osiguranju slobodnog razvoja individue, čiji su interesi iznad potreba zajednice. Bognar i Matijević (2005) nazivaju ova dva pristupa sociocentristički i pedocentristički pristup te navode da se razlikuju prema filozofskom shvaćanju čovjeka i života. „*Pri određivanju cilja i zadatka odgoja i obrazovanja, sociocentristički pristup isključiv je u zahtjevu da ciljeve određuje društvo, a ne pojedinac na kojega se ti ciljevi odnose. Među ciljevima se ističu oni koji se odnose na patriotizam i prihvaćanje osnovnih vrijednosti na kojima društvo počiva, a odgoj ličnosti svodi na tzv. moralni odgoj. Pedocentristički pristup, pak, ciljeve izvodi iz pojedinca i smatra da se oni ne mogu unificirati, te da pojedinac sam sudjeluje u izboru cilja koji želi ostvariti*“ (Bognar, Matijević, 2005: 15). *Ako se društvo smatra idealnim, onda je normalno da se nastoji formirati, oblikovati i izgrađivati novi čovjek za potrebe tog idealnog društva. Ako se pak čovjek smatra savršenstvom prirode, tada ga treba poticati da se razvije u svojoj originalnosti i mijenja društvo koje nije idealno.*“ (Bognar, Matijević, 2005: 14). Suchodolski (1974) na kojega se uvelike oslanja autorica Ledić, smatra da se razvoj pedagoške misli kretao u smjeru pripreme čovjeka za život, pedagogije egzistencije ili formiranju ličnosti, pedagogije esencije te u pokušajima integracije tih dvaju pedagogija. Treća pedagogija koju autor predlaže proizlazi iz ideje cjeloživotnog obrazovanja u vidu integracije ljudi u strukture društvenog života. Autor pod pedagogiju esencije svrstava Kvintilijana, Augustina i Rousseaua, dok u drugu, pedagogiju egzistencije, svrstava Platona, Machiavellia i Lockeja. Trećoj pedagogiji prema Suchodolskom pripadaju Komensky, Pestalozzi i Dewey.

Pitanje određivanja cilja odgoja u pedagogiji uvelike je povezano s prisustvom filozofijske pedagogije. U sklopu filozofije promišljaju se brojna pitanja odgoja, poput: bitka, ideje, cilja, svrhe, vrijednosti, slobode, spoznaje i drugih. Međutim, nakon kritike filozofijske pedagogije, koju je uputio J. R. Kretschmar 1921. godine, predbacujući joj neaplikativnost, poistovjećujući ju s negativnim

posljedicama vladajuće ideologije te navodeći primjenu strogo spekulativnog puta bez empirijske metode, dolazi do rasprave i zapostavljanja filozofskog tumačenja odgoja i obrazovanja, a fokus se stavlja na pitanje kako?, što odvođa pedagogiju u metodizam (Poljak, 1994). U Hrvatskoj je ta rasprava imala snažan odjek u kulturnoj pedagogiji Stjepana Matičevića, Pavla Vuka-Pavlovića i Stjepana Patakija, s kojima nestaje filozofijske pedagogije u nas, a time i intenzivnog promišljanja o ovim suštinskim pitanjima.

Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj nositelji su najrazvijenije pedagogijske teleologije nacionalne pedagogijske misli. „*Kulturna pedagogija cilj odgoja izvodi iz životnog cilja izrađenog u kulturnoj zajednici, po kojoj je odgoj specifični i nedjeljivi izraz čovjekova života*“ (Radeka, 1999: 295). U odnosu promišljanja o cilju odgoja Pavla Vuka-Pavlovića, Stjepana Matičevića i Stjepana Patakija može se tumačiti kompleksnost pristupa određenju odgojnog cilja. Iako autori polaze iz sličnih dispozicija kulturne pedagogije shvaćanja o odgoju kao intencionalnom procesu inkulturacije, ipak svaki od njih na različiti način tumači odgojni cilj. Vuk-Pavlović polazi od filozofije objektivnog idealizma, Matičević iz filozofije realidealizma, a Pataki iz filozofije subjektivnog idealizma. U skladu s tim, Vuk-Pavlović smatra da je cilj odgoja usmjeren prema vječnim, neprolaznim i valjanim vrijednostima koje će biti *ozbiljene* prema osobnoj orijentaciji odgajnika, a ne izvanjskom odgojnom djelovanju (Radeka, 1999). Za Matičevića „*nema pedagogije odozdo niti konstrukcije ideala iz djetetova realiteta. Tako, priznavanjem nužnog kulturnog relativizma, Matičević odgoj približava životu ubrzavajući djelatni razvoj odgajnika respektiranjem konkretne kulturne konstelacije koja uvijek stoji u manjem ili većem raskoraku s kulturnim idealom*“ (Radeka, 1999:303). Pataki se zalaže za permanentno određivanje odgojnih ciljeva te „*prihvaća pluralizam odgojnih ciljeva i nejednakosti njihove realizacije u zavisnosti od konkretnih kulturnih prilika, odgajnikovih dispozicija i vlastitog aktiviteta*“ (Radeka, 1999: 306). Pritom, „*odgajatelj je personalni nositelj odgoja i svojevrsni mandatar razvoja kulturnog sustava, s jedne strane, te odgojnog razvoja mladenačke duše, s druge strane*“ (Radeka, 1999: 307).

Prema Bašić (1994) izostaje pojmovno određenje cilja odgoja, tko ga i kako određuje, koja mu je funkcija, kakvo značenje ima za odgajatelja a kakvo za odgajnika i kako se ciljevi formuliraju. Autorica navodi da odnos odgajatelj – odgajnik postaje pedagoški tek kada odgajatelj ima namjeru odgajnika dovesti do planiranog stanja njegova razvoja, pri čemu je željeno stanje ideal odgajnikova razvoja, dok je cilj odgoja zahtjev, norma kojom se odgoj upravlja i radi kojega se pedagoški odnos uspostavlja. Prema Vujčiću (2013) u povijesti misli o cilju odgoja mogu se razlikovati tri paradigme: naturalistička, empiristička i progresivistička. Zastupnici naturalističke paradigme cilj odgoja ekstrahiraju iz prirode čovjeka, predstavnici empirističke paradigme ne prihvaćaju ideju o urođenim idejama, stoga na ciljeve odgoja gledaju iz potreba društva, dok

progresivisti smatraju da se odgojni cilj ne definira ni iz pojedinca ni iz društva, već cilj odgoja izvodi iz odgoja, odgoj je cilj. Vujčić povijesno određuje dva pristupa određivanju cilja odgoja, aristotelovo teleologijsko (konceptija zasnovana na vrlinama) i kantovo deontološko (konceptija zasnovana na umno određenim pravilima uma) razumijevanje svrhe života.

Bez odgajateljeve intencije i spoznaje cilja, odgajanje bi bilo samo spontani i imitativni čin, što ne znači i neplodan glede odgajanika. Stoga, kakvi će odgojni ciljevi biti ovisi o državi, društvu, kulturi i percepciji odgajatelja o tome kakve su prirodne datosti odgajanika te kako ih razviti. Cilj odgoja kulturna je konstelacija koja nastaje u konkretnoj situaciji pedagoškog odnosa odgajatelj – odgajanik.

4. Zaključak

Povijesni razvoj pedagoške misli upućuje nas na postojanje problema određenja odgojnog cilja. Prije svega, nije dovoljno terminološki obrađeno razlikovanje pojmova svrha i cilj odgoja, stoga nije ni za očekivati jednu sustavnu obradu pitanja odgojnog cilja. Ipak, možemo razlikovati nekoliko pokušaja u povijesti pedagogije u pristupu cilju odgoja. Snažan utjecaj na pitanje odgojnog cilja ima Aristotelovo teleologijsko razumijevanje svrhe odgoja i promjena koja nastupa s pojavom Kantova deontološkog shvaćanja ljudskog djelovanja. Razlika između ta dva perioda obilježena je i s pedagogijom usmjerenom na razvoj ličnosti kakva prevladava sve do početka građanske revolucije kada ideal harmonijski razvijenog čovjeka, zamjenjuje praktični ideal dobrog građanina. Pedagogija izvedena iz odgojne svrhe Herbartu unatoč revolucionarnom temelju pedagoške znanosti koji herbartova pedagogija donosi, biva obavijena salvom kritika. Osnovna kritika ide u smjeru nemogućnosti izvođenja pedagogije iz općih vrijednosti, jer takve ne postoje, postoje samo vrijednosti jednoga društva, epohe, kulture. W. Dilthey se zalaže za određivanje odgojnog cilja iz ciljeva života, a ne iz općih vrijednosti, pažnju usmjerava na društvo, kulturu. Upravo tada dolazi do novog teleologijskog problema, na koji način izmiriti tri točnosti: prirodne određenosti odgajanika koje treba razvijati, vrijednosti jednoga društva i opće kozmološke vrijednosti. Dewey je pokušao postaviti odgojni cilj na način da je sam odgoj kao proces, cilj. Takva progresivistička paradigma nastoji izmiriti naturalističku i empiricističku paradigmu, no i on ne uspijeva. Naturalistički postavljen cilj iznutra (pojedinaac), empiricistički izvana (društvo) te progresivistički (odgoj) nisu doprinijeli određenju odgojnog cilja. Klasifikacija pedagoških teorijskih pravaca ukazuje nam da autori koriste različite nazive za iste pedagoške pravce. Ono što je nužno promatrati jest paradigmatički okvir grupe autora za koje znanstvena zajednica drži da pripadaju istom pravcu. Prema tome, možemo utvrditi da postoje tri grupe pedagoških

pravaca koji na odgoj gledaju iz perspektive antinomije društvo – pojedinac. Prvu grupu čine pedagoški pravci čiji predstavnici smatraju da je cilj odgoja usmjeren na ostvarivanje potreba i razvoj društva, imaju polazišnu osnovu u empirizmu, zanemaruju urođene sposobnosti odgajnika te se fokusiraju na cilj odgoja koji je dan od društva u cilju njegova razvitka. Drugu grupu čine pravci čiji predstavnici na cilj odgoja gledaju kao na proces ostvarivanja prirode odgajnika, imaju romantičarski pogled na odgoj, a cilj je da odgajnik ostvari sve svoje potencijale. Treću grupu čine pravci čiji predstavnici smatraju da je cilj odgoja dostizanje najvišeg stadija razvoja, a on je moguć samo u uzajamnom djelovanju pojedinca s društvom. Suština pristupa cilju odgoja nalazi se u pedagoškom odnosu odgajatelj – odgajnik. Odgoj je svrhovit i intencionalan proces te je kao takav uvijek vrijednosna kategorija. Cilj je norma kojom se odgoj upravlja, a ka čemu se upravlja, ovisi o konkretnoj kulturnoj situaciji u suodnosu odgajatelja- odgajnika.

5. Popis literature

1. Bacharach, S. B. (1989). Organizational theories: some criteria for evaluation. *Academy of Management Review*, 14 (4): 496-515.
2. Bašić, S. (1984/85). Termin, sadržaj i opseg termina 'pedagogija'. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 24(1), 231-244.
3. Bašić, S. (1994). Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja. *Napredak*, 135(3):334-341.
4. Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
5. Bogнар, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika. 3. izmijenjeno izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brezinka, W. (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Anali za povijest odgoja*, vol. 7.
7. Burbules, N. C. (2004) Ways of Thinking About Educational Quality. *Educational Researcher*. Vol.33.No.6.4-10.
8. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Roldge, 2018.
9. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. ur. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
10. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
11. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
12. Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
13. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

15. Kuhn, T.S. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
16. Kneller, G. F.(1964) *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
17. Komar, Z. (2017). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, sv. 11, 47-60.
18. Köenig, E. & Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju : uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
19. Kujundžić, N. (1982a) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 3-4. 134-140.
20. Kujundžić, N. (1982b) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 5-6. 224-233.
21. Kujundžić, N. (1982c) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 7-8. 340-347.
22. Ledić, J. (1991) *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Zavod za pedagogiju.
23. Lenzen, D. (2002), *Vodič za studij znanosti o odgoju : što može, što želi*. Zagreb: Educa.
24. Matičević, S. (1938). *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*. Zagreb: Minerva.
25. Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
26. Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: IP Svjetlost.
27. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
28. Partington, G. (2001). Educational Contestability. *Oxford Review of Education*. Vol. 27. No.2.2005-217.
29. Pataki, S. (1948). *Uvod u opću pedagogiju*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
30. Poljak, V. (1994). Odnos filozofije i pedagogije. *Napredak*, 135(3):316-325.
31. Pope, M., Denicolo, P. (2001). *Transformative Education: Personal Construct Approaches to Practice and Research*. Lond and Philidelphia: Whurr Publishers.
32. Potkonjak, N., Šimleša, P. ur. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Knjiga 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Potkonjak, N. (2003). *XX vek . ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine: Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
34. Radeka, I. (1999). Problem određenja cilja odgoja u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. *Zadar: Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 38(15):293-312.
35. Radeka, I. (2022). Karakter odgoja i obrazovanja i odgoj i obrazovanje karaktera. U: Vican, D., Karamatić Brčić, M. (ur.) *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu* (35-42). Zadar: Sveučilište u Zadru.
36. Suchodolski, B. (1974) *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće „Duga“.
37. Šimleša, P. (ur.)(1973). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
38. Uzunić, M. (2022). Hermeneutičko-fenomenološka analiza strukture znanstvenog istraživanja, Doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
39. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija : novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

40. Vukasović, A. (1994). Vrijednosno utemeljenje odgoja. *Napredak*, 135(3):326-333.
41. Vukasović, A. (1998). *Pedagogija. 5. dopunjeno izdanje*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
42. Vukasović, A. (2003). I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može stvarati zbrku. *Obnovljeni život*, 58 (3): 373-382.

APPROACH TO THE AIM OF EDUCATION OF PEDAGOGICAL THEORETICAL DIRECTIONS

Abstract

Key teleological questions have been studied and solved in different ways by philosophy and pedagogy since the very beginnings of dealing with the phenomenon of education. The paper examines questions about the problem of education, what is the purpose of education, what is the ideal of education and what is the goal of education. The relationship between the purpose, ideals and goals of education and how they are approached is discussed. In addition to the terminological definition of the term education, educational goal and educational ideal, the paper provides relevant classifications of pedagogical theoretical approach, and methodological approaches to determining the goal of education according to the relevant literature are presented. In the context of the socio-historical development of humanity, there is a conflict between two pedagogical rights: individual and social. The development of the approach to the goal of education moves in the direction of these two basic development lines, but also in attempts to integrate opposite directions, recognizing the reciprocity of the individual and the social in man. At the same time, the question of the purpose of the relationship, the ideal and the goal of education remains unresolved. What the educational goal will be depends on society, culture and the educator's perception of what kind of educator he should be. The goal of education is a cultural constellation that arises in the concrete situation of the pedagogical relationship between educator and student. The goal of education is not contradictory to the educational ideal, which is most often expressed as a harmoniously developed personality.

In this paper, approaches to the goal of education of pedagogical theoretical directions will be explored. The aim of the paper is to determine the classification of pedagogical directions using a theoretical-analytical approach according to the relevant literature and to determine how they approach the goal of education.

Keywords: aim of education, teleology, pedagogical theory