

МИРОСЛАВ ЦОЛИЋ
Факултет драмских уметности
Београд

УДК 37.013SUCHODOLSKI
Прегледни рад
Примљен: 02.09.2014
Одобен: 22.09.2014

ТРИ ПЕДАГОШКЕ РЕФЛЕКСИЈЕ БОГДАНА СУХОДОЛСКОГ

Сажетак: У раду се из угла интерпретативне парадигме разматра могућност интеграције двеју традиционалних педагошких рефлексја (педагогије есенције и педагогије егзистенције). Налазећи да су ове две педагогије у сталном сукобу кроз историју, Богдан Суходолски износи став да се супротности и једностраности и једне и друге могу превазићи, коришћењем друштвених и научних промена нашег времена као „извором“ нове концепције педагогије коју он назива „трећом педагогијом“. Будући да се педагогија есенције и педагогија егзистенције ослањају на непосредне васпитне односе, и на конкретну делатност васпитача на васпитаника, разликујући се према коначној усмерености и циљу васпитања (припрема за живот или формирање личности), „трећа педагогија“ истражује друштвене и материјалне услове васпитних делатности, односно утврђује принципе њихове оптималне организације и институционализације, а самим тим покреће проблеме просветне политике и просветног планирања.

Кључне речи: педагогија есенције, педагогија егзистенције, „трећа педагогија“, васпитна пракса, критичка свест

Васпитање и образовање се у педагошкој литератури одређују као животно питање сваког појединца, односно као онтичко својство сваке прошлости, садашње и будуће друштвене заједнице, али и као питање пројекције различитих педагошких концепција. Бројне класификације педагошке мисли током XX века имале су различиту вредност и различити утицај на развој педагошке науке, међутим, њени посленици су сагласни да су најприхватљивије оне класификације (оријентације, пра-

вци) које промишљају саму суштину педагошке концепције: положај појединца у процесу образовања и сâм циљ васпитања. Полазећи од тога „шта људи схватају својом стварношћу, за коју вреди живети и радити“, пољски филозоф и теоретичар образовања *Богдан Суходолски* (*Bogdan Suchodolski, 1903–1992*)¹ у својој књизи *Трећа педагогија* (*Trzy pedagogiki, 1970*), експлицира две могуће педагошке концепције таквих схватања: прву, која своја темељна питања базира на развоју деловања појединца у друштвено–материјалном свету и другу, која у средиште ставља личност појединца и усмерава своје деловање на развој његовог сопственог унутрашњег живота. Конкретно, *Шта треба да радим?* – пита човек за кога је стварност поље живота и делања, а *Какав треба да будем?* – пита човек за кога је стварни свет, свет вредности и обавеза (Suchodolski, 1974:5). Дакле, на основама ових концепција поимања стварности, јавиле су се, како казује Суходолски, две концепције васпитања или „двојакe педагошке рефлексije“: на првој педагошкој рефлексiji утемељила се “педагогија која је покретала *проблематику припремања за живот*“ или *педагогија егзистенције*, док је друга педагошка рефлексija била темељ “педагогије која је фокусирала *проблематику формирања личности*“ или *педагогија есенције* (Suchodolski, 1974:6).

Ове две педагогије биле су међусобно супротстављене како у прошлости, тако и данас. Свака од њих имала је своје присталице и противнике, а биле су и основа за утемељење бројних педагошких праваца. Иако је било покушаја њиховог интегрисања у оквиру педагошких оријентација *културне педагогије*², *прагматистичке педагогије*³ и *треће педагогије* Богдана Суходолског, суштинска дилема *ја* или *заједница*, остала је, како наводе теоретичари, отворена до данас.

Налазећи да су педагогија есенције и педагогија егзистенције у сталном сукобу кроз историју, Суходолски покушава да премости супротности и једностраности и једне и друге, коришћењем друштвених и

¹ Пољски научник и хуманиста Богдан Суходолски покренуо је часопис *Култура и образовање* (*Kultura i Wychowanie*) 1933. године. Види: <http://www.czasopismo.wsp.lodz.pl>

² Циљ васпитања је да се наслеђене културне вредности преносе на младе генерације које не треба само да их усвајају већ и да стварају нове вредности. Присталице овог правца сматрају да треба развијати и појединца и заједницу, као неодвојиве компоненте једног система од којих ниједна нема смисла без друге. Главни представник културне педагогије био је немачки филозоф и просветитељ Едвард Шпрангер (Eduard Spranger, 1882–1963). (прим. аут.)

³ Образовање треба да служи и друштвеним и индивидуалним циљевима. Прагматистичка концепција васпитања инсистира на усаглашавању индивидуалне слободе и општег добра, а у циљу превазилажења њиховог узајамног супротстављања. Зачетник овакве педагошке рефлексije био је амерички филозоф Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952). (прим. аут.)

научних промена нашег времена као „извором“ нове концепције педагогије „која се бави организацијом основног образовања“ а коју он назива *трећом педагогијом* (Suhodolski, 1974:7). Док су се прве две, казује он, ослањале на непосредне васпитне односе, и на конкретну делатност васпитача на васпитаника, разликујући се према коначној усмерености и циљу васпитања (припрема за живот или формирање личности), дотле се „трећа педагогија не бави конкретним односима и васпитним делатностима, него истражује друштвене и материјалне услове тих делатности, односно утврђује принципе њихове оптималне организације и институционализације, а самим тим покреће проблеме просветне политике и просветног планирања“ (Suhodolski, 1974:8). Заправо, реч је о „педагогији формирања општег система“ која „преноси тачку ослонца својих интересовања и истраживања на терен просветних институција, а нарочито школског система као одређене целине која функционише на одређен начин“ (Suhodolski, 1974:172). Суходолски истиче да су друштвене и економске промене XIX и XX века утицале да се васпитање схвати као разноврстан процес који обухвата целокупан људски живот али и свеукупне друштвене слојеве. Ове промене, закључује он, створиле су уједно и потребу за стварањем педагогије која ће се бавити функционисањем просветних система, васпитним делатностима различитих институција и организација, односно педагогије која ће вршити анализу васпитних утицаја околине и ситуације, једном речју, педагогије општег образовања – *треће педагогије*.

И прва и друга педагогија имају своје заступнике у свим епохама људске историје. Према схватању Суходолског, представници *педагогије есенције* у старој Грчкој, софисти и Сократ били су сагласни у уверењу да је васпитање делатност у извесном смислу сродна акушерству јер „даје живот само оном што је сакривено у човеку“, односно ослобађа човека како би постигао „унутарњу хармонију – еуритмију, истинску културу душе која се заснивала на оплемењености“ (Suhodolski, 1974:10–11). У старом Риму били су то филозофи Цицерон, Сенека, Аурелије, као и песници Хорације, Овидије, Вергилије, који су бележили да „васпитање (...) треба да изврши припрему за дистанцу према догађајима живота којима влада судбина, дистанцу која једино може да осигура постојање достојно човека, мирно и уравнотежено, мисаоно и храбро“ (Suhodolski, 1974:13). Самим тим, римски педагог М.Ф. Квинтилијан је, разматрајући васпитање говорника, тврдио да његов „говорник није управо *homo politicus*, није ни конзул ни трибун народа, него онај који изговореном речју формира самог себе“ (Исто).

У свом најзначајнијем делу *Модерна филозофија човека (Narodziny nowożytnej filozofii człowieka, 1963)*, Суходолски разматра различите антрополошке, односно педагошке концепције религијских писаца средњег века, који не само да су проповедали различиту религијску идеологију, него су њоме изражавали и различите потребе људи, њихова различита расположења, различите склоности у области вредновања појава, различите ставове према животу и различите реакције на друштвене ситуације у којима су живели. Основно убеђење да је човек божанска творевина, а истовремено и своје властито дело које се формира према божанском наређењу и сопственим надама, могло је да се подразумева и интерпретира многострано. Тако, Суходолски истиче да се може издвојити барем четири начелно различитих антрополошких концепција средњег века, које имају озбиљан значај за каснија раздобља. Прва од њих је филозофија човека коју је дао Августин (354–430), друга је филозофија Томе Аквинског (1225–1274). Трећа концепција човека која је имала карактер начелно различит од првих двеју не само стога што је човека сагледавала у контексту природе и у категоријама љубави него и зато што је то била интелектуална концепција, слободна од писане филозофије, везана са практичним, свакодневним хришћанским животом, била је концепција Фрање Асишког (1181–1226) кога Данте Алигијери (Dante Alighieri, 1265–1321) у *Божанственој комедији (La Divina Commedia, 1308–1321)* – у XI певању *Раја* и у многим другим фрагментима, велича као „серафима љубави“. Напослетку, четврта концепција која није имала једнолик карактер и никакво велико име не може да је репрезентује, израстала је из „јеретичких“ народних покрета, из друштвено–револуционарне мистике, која је „проглашавала крај злог света и почетак новог живота, из радикалних формулација номинализма и бојажљивих почетака средњовековног материјализма, који су подвргавали критици догме и цркву“ (Suhodolski, 1972:36). Таква концепција имала је нарочит значај у доба ренесансе, представљајући струју протеста против постојећих друштвених поредака и против власти римске цркве, а њена континуација били су друштвено–верски народни покрети у XV и XVI веку.

„Хуманистичка“ интерпретација филозофије човека какву је развио Августин показаће нам као начелне категорије људске судбине: „драматичност постојања, супротности унутрашњег живота, ризик воље која се прихвата деловања, сукоб објективног света и субјективног сведочанства“ (Suhodolski, 1972:38). Међутим, интерпретација Томине филозофије показаће нам потпуно другачију начелну концепцију: „То је концепција човека чија егзистенција протиче у свету стабилизованом и

хијерархизованом према објективним правилима; човек је у томе свету безбедан и постаје велик кад извршава обавезу која му је одређена, а коју је могуће извршити захваљујући разуму и вољи која га слуша“ (Исто). Суходолски објашњава да се драматична и субјективистичка концепција човека коју је развио Августин али и објективистичка, рационална и ригорозна концепција Томе Аквинског, може пронаћи у бројним нововременским, штавише, и световним филозофским концепцијама. Надаље, антропологија Фрање Асишког је деловала не само својом религиозном садржином него и тиме што је изражавала извесне начелне елементе човековог става према свету: „љубав и поверење, осећање заједнице са природом и учешћа у бивствовању захваљујући општој хармонији, радост због покорности и лепоте, као и због моралног деловања које потиче непосредно из потребе срца, без наређивања и присиле“ (Исто). Четврта средњовековна концепција третира појам човека који се поистовећује са својим друштвеним деловањем, који себе види у историјским перспективама борбе за препород друштвеног света, у перспективама победе и пораза.

Суходолски сматра да филозофија коју је творио Августин није била толико израз објективног познавања бити колико оруђе субјективног тражења смисла егзистенције и људске среће. Управо стога, у својој књизи *Историја филозофије* (*Geschichte der Philosophie, 1892*) знаменити немачки филозоф Вилхелм Винделбанд (Wilhelm Windelband, 1848–1915) одређује скуп погледа које је Августин проповедао као „метафизику унутрашњег искуства“ (Windelband, 1956:203). Уистину, Августин је сагледавао васпитање као велико и драматично питање човековог унутарњег живота, које нема ништа заједничко са свим оним што је најчешће садржавало васпитање: са припремањем за живот, образовањем, професијом, понашањем у друштву, красноречивошћу, послушношћу према власти, обавезама према друштву. „Васпитање је било велико унутарње питање, које је имало истовремено метафизичке и људске размере, раскрсница личности ка њеном богу – са ризиком личне, ни од кога непорекнуте вере“ (према: Suhodolski, 1974:17–18).

Филозофија човека, развијена у делу водећег теоретичара средњовековне цивилизације Томе Аквинског, приказује објективни свет као разумно божанско дело и показује објективно човеково место које му је одређено у хијерархији бивствовања (на степену вишем од животиње и нижем од анђела). Тако, човек заузима одређено место у хијерархији света и само захваљујући разумевању тог места он може да буде одређен. Суходолски бележи да је посебан значај за поколења која се васпитавају на филозофији Аквинског било његово „разликовање *особе* као смисаоне и вредносне целине и *јединке* као примерка врсте, односно

његово разликовање двојакe улоге образовања које у једној области служи активном, а у другој, важнијој, контемплативном животу“ (Suhodolski, 1974:19).

Фрања Асишки је потпуно одступао од концепције човека према којој човек сâм по себи није био ништа и постајао у ствари човек тек захваљујући послушности указиваној свим објективним институцијама људског живота. Он је својим животом доказивао како је мало важан и како је штетан тај објективни свет, како прави хришћански живот, дакле, прави људски живот остаје ван њега и упркос њему, у слободној одлуци коју јединка доноси да би водила свој живот другачије и да би га градила одбацујући све што подразумева такав свет: богатство, власт, па чак и црквену хијерархију (Suhodolski, 1972:71). Остајући у границама религиозног погледа на свет, налазећи чак место у црквеном друштву, таква концепција је показивала човека у јединству са светом, које се ослањало на љубав. Захваљујући томе, људски живот је требало да постаје израз љубави, а не принуде, требало је да постане терен радосног хришћанског поступања, а не ходочашће у други свет. Сходно таквом одређењу, „васпитање личности представљало је њено ослобађање од светских смицалица и од стега егоистичне заслепљености, отварањем очију за лепоту света и срца на позив заједнице, формирањем осећања и уобразиље за богатство унутарњих доживљаја“ (према: Suhodolski, 1974:17–18). Подухватајући се теме узајамних односа сазнања и љубави, Фрања казује да љубав није плод сазнања већ да је она родила сазнање. Интелектуалистичким теоријама које су љубав чиниле зависном од познавања предмета који треба волети, Фрања је супротстављао своју праксу која је почивала на поставци примата љубави, јер се, како објашњава, само љубављу може упознати, истински и до краја, оно што се воли. Сагласно таквом поставком, он није придавао важност теологији и филозофији, штавише није ценио ни образовање. Супротстављајући се схоластичкој учености и фарисејској филозофији, отргнутој од живота, величао је народне мудрости на којима ће Леонардо коренити своју „неукост“. Дакако, сагледане концепције биле су нарочито заступљене у XX веку, захваљујући филозофској делатности бројних католичких писаца који су у њима видели основу педагогије формирања личности. Међутим, у време распада феудалног система и настанка капиталистичког уређења, у раздобљу које је у Европи трајало од XVI до XVIII века, настају нове концепције васпитања личности: најпре, теорије хуманиста ренесансе, потом, концепције натурализма XVII и XVIII века, и коначно, концепције немачке идеалистичке филозофије између XVIII и XIX века.

Насупрот теоцентричној антропологији, хуманисти, који су заступали рационалне принципе, виде човека у његовом људском свету у којем живи и ради. „Уместо вечности и неба, који у хришћанским размишљањима заузимају централно место, хуманисти уводе прошлост, посебно античку; права домовина људи су њихова дела, која одолевају времену, постижу трајност, упркос противљењу судбине, дела која чувају вредност чак у руинама“ (Suhodolski, 1974:28). Према њиховом схватању, „човек пре свега треба да тражи самог себе као човека, док му је до тада стално говорено да тражи Бога“ (Исто). Надаље, натуралистичка концепција Ј.А. Коменског износи тезу да је васпитач као „баштован“ и да треба да негује дете као биљку. Он сматра да је васпитач дужан да чини само оно што природа детета захтева а никако ауторитарно руковођење.

У периоду просвећености, а без непосредне везе са Коменским, ову мисао је покренуо Ж.Ж. Русо, стварајући концепцију „слободног“ и „природног“ развоја човека. На преласку из XVIII у XIX век, ова убеђења добијају нов израз. У вези са неохуманизмом тог раздобља почиње се формирати нова теорија човека и културе, која је била покушај формулисања задатака васпитања на начин који је подсећао на филозофски веома савремене концепције ренесансних хуманиста. Овај покушај је учинио оснивач Универзитета у Берлину, пруски филозоф Вилхелм Хумболт (Wilhelm Humboldt, 1767–1835), а потом је ову концепцију учврстила немачка идеалистичка филозофија, нарочито Хегел, а њени идејни васпитаници постали су теоретичари педагогије културе у XX веку. Један од најзнаменитијих представника тог правца био је филозоф и психолог Едуард Шпрангер (Eduard Spranger, 1882–1963). Према овој концепцији, васпитање личности подразумева буђење стваралачких снага човека, развијање његове смелости како у интерпретацији створене културе, тако и у њеном одбацивању, како би се створио простор за ново стваралаштво. Такво одређење, Суходолски тумачи на следећи начин: „То захтева вешту селекцију културних добара која треба да сачињавају садржај образовања; тражи усвајање тих добара у складу с оним што се личности допада, у складу са структуром њене индивидуалности“ (Suhodolski, 1974:41).

Напослетку, Суходолски указује и на значај психоаналитичке и егзистенцијалистичке концепције формирања личности. Тако, Зигмунд Фројд (Sigmund Freud, 1856–1939) тврди да психоанализа третира васпитање личности као акцију која треба да се врши у психичком „подземљу“ (Suhodolski, 1974:45). Међутим, супротно свим претходним концепцијама васпитања личности, које су настојале да на одређени начин

учврсте и осигурају живот личности, „егзистенцијализам је ставио нагласак на драматичност људске ситуације, која се заснива на томе да нико и ништа не гарантује лични живот“ (Suhodolski, 1974:49). Егзистенцијалистичка критика друштва и његових институција требало је да се супротстави принципима прилагођавања и подражавања, те да човека позове да живи на сопствени (аутентичан) начин и да га наведе на тешке и одговорне изборе, закључује Суходолски. Одиста, и поред свих разлика које постоје у разним правцима педагогије есенције, свим представницима је заједничко то што сматрају да је „човекова личност најважнија у животу, па дакле и у васпитању, најдостојнија је бриге и старања“ (Suhodolski, 1974:52). Дакле, Суходолски наглашава као значајно у овој концепцији – схватање личности као вредности за себе.

Надаље, пољски теоретичар образовања записује да и друга, *педагогија егзистенције*, има своје представнике који схватају да „реалан живот има своје законе, и да је исправно да се људи васпитавају баш за такав живот, а не против њега“ (Suhodolski, 1974:54). За разлику од Сократа који се сматра творцем концепције васпитања личности, Платон је показао да васпитање треба да припреми људе за вршење одређених задатака у колективном животу, као и да оно треба да има политички карактер. Суходолски говори како је „платонски антииндивидуализам, који се изражавао у безусловном подређивању човековог васпитања неминовностима његовог припремања за задатке који су му одређени, сматран идеолошком легитимацијом тоталитарне политике“ (Suhodolski, 1974:63). Такође, овакву концепцију васпитања заступали су и одређени хришћански теолози. Суходолски изриче да Никола Макијавелија (Niccolò Machiavelli, 1469–1527) није интересовало питање односа морала према политици нити да ли и како учинити владара моралним човеком, заправо, уопште га није занимало питање какав треба да буде човек, већ га је интересовало какви људи јесу, како живе, како поступају, какве су последице тога за њих и околину. „Макијавели не цени ни жртву ни самоодрицање; није ценио узвишеност која се спасава у испосничкој ћелији, у уметничкој радионици, у научничком кабинету – узвишеност људи које свет презире. Он је ценио успех, победу. Зато је за њега *прави* човек онај који располаже разумном енергијом, који уме да води победничку борбу, да добије у борби са злим, али slabим људима“ (Suhodolski, 1972:355). Наиме, разматрајући питање да ли владалац треба више да буди страх или више да подстиче љубав, Макијавели се опредељује за први члан ове алтернативе. Суходолски верује да је Макијавели, изоштравајући такав „реалистички“ поглед владара, управо омогућавао овоме да стекне најбоље квалификације у делокругу владавине утемељене на идеји да циљ (успех) оправдава сва средства.

Дакако, схватање васпитања као припремања за живот какав треба да буде, а не за живот какав јесте, постало је предмет бројних разматрања већ у време ренесансе. Према схватању хуманиста, истина и разум треба да буду чиниоци друштвено–политичке изградње. Док енглески дипломата и педагог Томас Елиот (Thomas Elyot, 1490–1546) посебан значај придаје „формирању карактера, добрих обичаја, а нарочито храбрости, умерености и правичности“, пољски педагог и теолог Анджеј Моджевски (Andrzej Frycz Modrzewski, 1503–1572) као полазну тачку разматрања узима критичку анализу друштвене стварности у Пољској (Suhodolski, 1974:67). Међутим, ренесанса није била само епоха макијавелијанског реализма и рационалног критицизма, већ и утопијског визионарства. Улога утопије била је посебно значајна у сфери поимања човека, односно његовог васпитања. За разлику од Макијавелијеве филозофије човека која суштину човека сагледава у томе да он у постојећим друштвеним условима води борбу за власт, при чему, они који су слаби, из страха, подлежу јакима, који делују енергично и разумно, Томас Мор (Thomas More, 1478–1535) заступа филозофију човека која, правећи разлику између правог човека и друштвено стварног човека, види суштину човека у „навлачењу друштвене маске која деформише човечанство и истовремено у борби против таквих деформација, за потпун људски живот“ (Suhodolski, 1972:363). Дакле, указујући на зависност човека од друштвених животних услова, Мор се супротставља традиционалним концепцијама моралног поступања. Он одриче уверења према којима су врлине и греси човеково унутрашње питање, оно што се дешава у њему самом и у зависности од његовог односа према Богу. Према схватању енглеског хуманисте, врлине и греси представљају нужне форме реаговања људи на друштвене ситуације у којима се налазе. И док је Макијавели више склон да третира људску природу као исконски злу, Мор више сматра да је она неутрална, и да тек под утицајем друштвених ситуација добија одређен облик (добар или зао). Он наглашава да људи постају злочинци и лопови под условима који их приморавају да краду и убијају како би живели, те да би промена друштвених околности показала какав је доиста човек. Исказано, подразумева да у васпитању можемо рачунати на то да ће се у складу са отклањањем таквих околности откривати стварна човекова природа, која погодује васпитању а које ће човека у потпуности припремити за те нове околности. На тај начин, припремање за живот, постојало је васпитање које треба да допринесе ослобођењу стварне човекове природе из бројних изобличености. Развијајући ове снаге, васпитање би изграђивало нове, аутентичне људе.

Такве су биле друштвене и васпитне наде енглеског филозофа и научника Френсиса Бекона (Francis Bacon, 1561–1626) и италијанског филозофа и теолога Томаза Кампанеле (Tommaso Campanella, 1568–1639) који су наглашавали улогу науке и образовања; потом енглеских утописта XVII века као што су: реформатор и политички активиста Џерард Винстанли (Gerrard Winstanley, 1609–1676) и едукатор и теоретичар образовања Џон Белерс (John Bellers, 1654–1725), а који су истичали значај револуционарног покрета маса и ослобођења рада; и напоследку, француских писаца XVIII века као што су: филозоф и политичар Габриел Мабли (Gabriel Bonnot de Mably, 1709–1785), филозоф и католички свештеник Жан Меслие (Jean Meslier, 1664–1729) и песник и филозоф Лежер Дешамп (Léger Marie Deschamps, 1716–1774), који су сматрали да васпитање треба да развија људску природу ослобођену окова неравноправног друштвеног поретка заснованог на праву својине. Такође, социјалисти–утописти Шарл Фурије (Charles Fourier, 1772–1837) и Роберт Овен (Robert Owen, 1771–1858) веровали су у „могућност препорода света и човека путем васпитања нових људи, подруштвљеним општинама, ћелијама будућности“ (Suhodolski, 1974:82).

Насупрот томе, Џон Лок (John Locke, 1632–1704) је сматрао да васпитање треба да његовом *центлмену* осигура „физичку способност, лакоћу контакта са људима, познавање света, које се постизавало захваљујући путовањима, вештину приређивања и калкулисања“ (Suhodolski, 1974:73). Уједно, отворено је негирао васпитаникове „поетске склоности“, али је одлучно захтевао да своју *друштвену улогу* обавља без примедбе. Такав Локов програм васпитања подразумевао је припремање за живот као припремање за успех у животу оних индивида које су, припадајући владајућим класама, имале право на тај успех.

Суходолски истиче да је у XIX веку дошло до значајног утицаја социологије као науке на васпитање. Педагогија припремања за живот није ограничавала своја теоријска интересовања и практичне акције на области учешћа и друштвених задатака. Развојем науке и технике, покретала је задатке припремања за живот у области „професионалног рада“, а потом за живот у „цивизацији заснованој на науци“ (Suhodolski, 1974:93,98). Различите концепције васпитања схваћеног као припремање за живот показују да се у историји развијала педагогија која је прихватала сасвим другачије полазне претпоставке него педагогија заинтересована за формирање личности. Дакле, и поред свих различитих концепција, васпитање припремања за живот (егзистенцијална педагогија) заснивало се на уверењу да је човеков живот „збир последица утицаја овог света на човека и човека на овај свет“ (Suhodolski, 1974:103).

Васпитаник је за присталице оваквог схватања васпитања, својеврстан материјал, инструмент од кога треба направити оно што је предвиђено и потребно. Таква педагошка концепција ослања се на социолошко сагледавање васпитања.

Покушаји интеграције ове две педагогије постојали су у прошлости. Наиме, то су била настојања према којима „васпитање треба истовремено да *формира* човека и да га *припреми за живот* у том објективном и заједничком историјском људском свету“ (Suhodolski, 1974:182–183). У XVII веку такав покушај чинио је Јан Амос Коменски (Jan Amos Komenský, 1592–1670), у XIX веку Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827), а у XX веку Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952). Међутим, Суходолски записује да су сва три покушаја доживела неуспех. „Дјуијева вера да је васпитање основна метода за постизање друштвеног напретка и реформи показала се утопијом, као што су били утопија и планови Коменског, који се односе на поправку света путем васпитања, као и делатност Песталоција, који је доживљавао катастрофу за катастрофом“ (Suhodolski, 1974:189). Он такве покушаје назива „утопијским“, али говори и о „интеграционим мистификацијама“ у XIX и XX веку заснованим на „програмима васпитања у којима су се супротности између формирања личности и њеног припремања за живот сматрале небитним, уз уверавање да свако од та два становишта, на природан и неминован начин, обухвата оно друго“ (Suhodolski, 1974:191). Суходолски тврди да је за овај сукоб између „личности“ и „грађанина“ одговорно друштвено стање у класном буржоаском друштву, али да је тај сукоб могуће превазићи интеграцијом личног и колективног једино у „оним друштвеним условима, у којима ће бити ликвидирана владавина људи над људима и где се врши ослобађање човековог рада из стега које је наметнуо профит владајућих класа и низак ступањ научно–технолошког напретка“, односно у *социјалистичком друштву*, у којем је „ликвидацијом владајуће класе дошло до преображаја државе од апарата за притисак (...) у добро које је стварно заједничко свим њеним грађанима“ (Suhodolski, 1974:7,197). Дакле, такво стање одражава помирење општих и заједничких интереса: „људи развијајући себе, развијају објективни свет у којем живе (...) остварујући на тај начин сами себе, служили би другим људима“ (Suhodolski, 1974:199). Уистину, супротности бивају ликвидиране одговарајућом економском и друштвеном политиком, као и систематским развојем социјалистичке демократије, која обезбеђује све шире и све активније учествовање свих у управљању заједничким пословима. Из тог разлога, Суходолски под-

влачи да социјализам гради темеље нове и сопствене филозофије човека, “одбацујући религијску интерпретацију уверења о преображају људи као и филозофију непроменљивости људске природе, супротну религијским концепцијама васпитања“ (Suhodolski, 1974:200). Следствено томе, “човек је активан што значи да ствара свој сопствени свет, и захваљујући томе, ствара самог себе: историјски је променљив, развија се у историјском процесу“ (Исто).⁴ На тај начин, Суходолски покушава да премости разлике између две класичне педагогије учешћем и ангажовањем личности у реалном животу, који постоји и који се ствара, као и прихватањем преображајног дејства које на људе могу имати “промене које се јављају у начинима производње, у организацији друштва и државе, у науци, у уметности, и у техници - у том целокупном објективном свету човековог живота“ (Suhodolski, 1974:200). “У таквом ангажовању долази (...) до помирења људске и грађанске егзистенције. То представља модел живота социјалистичке цивилизације“ (Suhodolski, 1974:203).

Разумљиво, могућност постојања васпитања које ће бити на добробит и појединцу и заједници, пресудно зависи од односа који у једном друштву реално постоје, а у основи тих односа је најважнији друштвени однос, дакле, однос појединца и заједнице, положај човека и степен аутономије личности у заједници. Сматра се да стварни положај васпитаника у процесу васпитавања, већа или мања усмереност васпитања према људској есенцији или према његовој друштвеној егзистенцији, представља својеврстан одраз стварног положаја, слобода и права човека у заједници. Међутим, у заједници у којој није слободан човек као поје-

⁴ Подухватајући се анализе овакве концепције развоја човека, Оскар Вајлд (Oscar Wilde, 1854–1900) у свом тексту *Душа човекова у социјализму (The Soul of Man Under Socialism, 1891)* закључује следеће: „Човек тежи да живи интензивним, пуним, савршеним животом. Кад то буде могао да постигне, не спутавајући друге, и кад му све што ради буде задовољство, биће то умнији, здравији, цивилизованији човек, биће у већој мери оно што уистину јесте. Задовољство је провера природе, њен знак одобравања. Кад је човек срећан, он је у хармонији са собом и са својом околином. Нови Индивидуализам, на чијем остварењу Социјализам ради, хтео то или не, биће та савршена хармонија. Биће оно за чим су Грци тежили, али нису могли у потпуности да остваре, сем у мислима зато што су имали робове, које су добро хранили. Биће то Индивидуализам ка којем је и ренесанса тежила, али који у потпуности није успела да оствари, осим у уметности, зато што су и тада постојали робови, који су гладовали. Али тај Индивидуализам ће бити у потпуности остварен, и у њему ће сваки човек достићи своје савршенство. У том новом Индивидуализму лежи и нови Хеленизам“ (Wilde, 1978:288).

динац, у којој је он обезвређен као индивидуа, обезличен као људско биће, ускраћен у људским правима, немогуће је очекивати да васпитање буде усмерено на развијање људске есенције, заправо, није могуће да заједница, од нивоа породице до нивоа државе, организује васпитање које би противречило њој самој. Исто тако, у заједници у којој се човек изборио и постигао виши степен индивидуалне слободе, личних права и уважавања, поштовања људских разлика, виши степен личне аутономије и слично, тешко је веровати да васпитање неће своје тежиште померити управо на људску есенцију. Одиста, као што су се сва досадашња друштва кретала између слободе и неслободе, аутономије и потчињавања појединца, права и обесправљености човека, тако је и васпитање померало своје тежиште делања на линији која садржи много тачака између људске есенције и његове друштвене егзистенције.

Савремени теоретичари образовања сматрају да се педагогија, као уосталом и социологија, опредељивала или за „оправдавање“ постојеће стварности, доказујући њену неминовност (детерминистичка позиција педагогије), или за критичку позицију у односу на ту „реалност“, што је у многобројним случајевима чинила. Када се пренаглашено заузимао став да је смисао васпитања у жртвовању појединца за заједницу, у његовом оспособљавању за извршавање „друштвених задатака“, онда се критичка педагогија одређивала у корист људске есенције. Супротстављала се гушењу људске индивидуалности, људске различитости и истичала неопходност њеног развијања. Такође, постојали су случајеви када је педагогија заступала и супротну позицију, када је васпитање превише одлазило у сферу људске есенције и њу прокламовало као једину меру исправности и оправданости васпитања.

Дакле, васпитање се досада у свом поспешивању друштвеног развоја, увек кретало између људске есенције и његове друштвене егзистенције. Анализе Суходолског показују, у свим епохама развоја људске заједнице, заступнике и педагогије есенције и педагогије егзистенције, али као две супротстављене педагогије. Једну која заступа „реалност“ и другу као „критичку свест“ прве. Моћ и утицај једне, односно критика друге и настојање да се промени реалност, зависе од стварног односа и, посебно, од положаја појединца у одређеној друштвеној заједници. Суходолски верује да је *трећа педагогија* реално могућа само као *критичка свест и савест постојеће васпитне праксе*, као наука која у сваком моменту наступа у име запостављене, односно недовољно уважаване било људске есенције, било његове друштвене егзистенције. Међутим, он наглашава да ће њен основни циљ бити, теоријски и практични, да промишља *складан развој људске есенције сваког човека*, без

изузетка, али и да уважава захтеве педагогије друштвене човекове егзистенције, односно педагогије „општег система“. Суходолски закључује да је трећа педагогија могућа само као педагогија есенције која није изгубила везу са педагогијом егзистенције, додајући да искључиво критичким односом према друштвеном реалитету, она може имати перспективу постојања и развијања.

У сличном духу, академик Никола Поткоњак (1924) објашњава да је, како у прошлости, тако и данас, далеко мање било угрожено васпитавање људске егзистенције, као и да постулат о промишљању људске есенције као основе данашњих али и будућих педагошких рефлексija има оправдање. Он указује на јасну пројекцију индивидуе, појединца као аутономне особе, која би требало да буде основни теоријски и практични циљ педагошке рефлексije а која ће у том смислу промишљати целовити и холистички развој људске есенције сваког појединца (Potkoњак, 2000). Самим тим, таква педагошка рефлексija је могућа само ако не изгуби везу са стварношћу, дакле, уколико не изгуби везу са педагогијом егзистенције, сматра Поткоњак.

Сасвим разумљиво, развој поменутих концепција, различитих у односу на њихове онтолошке, епистемолошке и аксиолошке претпоставке, али и педагошку оријентацију, није протицао у клими потпуне независности једне од друге. И поред битних супротности, оне су се вековима повезивале на различите начине. Претпоставља се да наговештај ових веза и тежње за њиховим повезивањем лежи у постулату према којем су у људском животу нераскидиво повезани феномени метафизике и моралног визионарства са феноменима друштвене и професионалне егзистенције, али могуће и у двојном карактеру људске егзистенције у којем је очигледно да је човек једновремено и друштвено и индивидуално биће, да тежи заједничком животу и сарадњи, а да се у исто време често супротставља обавезама које одатле проистичу и да цени сопствену слободу више од свега, те да је спреман да се жртвује, како за целокупну заједницу, тако и за сопствено, независно убеђење. У континуитету са друштвеним и цивилизацијским развојем током XX века, а како нам предочава педагошка литература, супротности двеју традиционалних педагошких рефлексija губиле су на својој оштрини.

Литература:

1. Potkonjak, N. (2000): *XX vek: Ni vek deteta, ni vek pedagogije*. Beograd: Učiteljski fakultet i SDP
2. Jugoslavije.
3. Suhodolski, B. (1974): *Tri pedagogije*. Beograd: NIP Duga.
4. Suhodolski, B. (1972): *Moderna filozofija čoveka*. Beograd: Nolit.
5. Wilde, O. (1978): *Plays, Prose Writings, and Poems*. London: Dent; New York: Dutton.
6. Windelband, W. (1956): *Povijest filozofije*. Zagreb: Kultura.

THE THREE PEDAGOGICAL REFLECTIONS BY BOGDAN SUCHODOLSKI

Summary: This article explores, from the perspective of an interpretative paradigm, a possibility of integration of two traditional pedagogical reflections (pedagogy of essence and pedagogy of existence). Concluding that the two pedagogies have been in a continuous conflict throughout history, Bogdan Suchodolski suggests that the opposites and one-sidedness of both of them should be overcome by using the social and scientific phenomena of our time as a “source” for the new pedagogical conception he designates as “the third pedagogy”. Inasmuch as the pedagogy of essence and pedagogy of existence rely on direct pedagogical relations and a concrete agency of the tutor over the student, differing from each other by the final orientation and pedagogical goal (preparation for life or personality formation), “the third pedagogy” scrutinizes the social and material conditions of pedagogical activities, that is, establishes the principles of their optimal organization and institutionalization and, accordingly, examines the challenges of educational policies and educational planning.

Key words: pedagogy of essence, pedagogy of existence, „the third pedagogy“, educational practice, critical consciousness