

ПРЕДРАГ ЖИВКОВИЋ

ИСТОРИЈСКИ КОРЕНИ И САВРЕМЕНИ УТИЦАЈ СОЦИЈАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт. У раду се разматрају, у једном хронолошком и дистинктивном приказу и компаративној анализи, најзначајнији представници социјалног правца педагогије (социјалне педагогије). Иако скрајнути и на маргинама историјске слике, у литератури која осветљава снагу социјалне педагогије у највећем напону, овде су приказани ставови Адолфа Дистервега, Карла Магера и Паула Наторпа о социјалној педагогији.

Аутор је нарочиту пажњу и простор посветио ставовима и дистинкцијама П. Наторпа, заборављеног и мало обрађиваног аутора и истраживача.

Приказ савременог утицаја социјалне педагогије на науку о васпитању показује разлоге за оправданост тврдње да сцијентистички империјализам није разлог и потврда оправданости интердисциплинарног приступа феноменима које науке тумаче и објашњавају.

Кључне речи. Наука о васпитању, социјална педагогија, социологија, интердисциплинарност.

Уводне напомене

Ламентирајући над чињеницом да су горући проблеми и дилеме педагогије, постављене на почетку XX века остале без одговора и разрешења, многи су се ауторитети науке о васпитању обеспокојили у погледу њене будућности. Нема на крају 20. века јединствене и општеважеће парадигматске позиције истраживања и проучавања у педагогији. Опхрвани диверзитетом, истраживачи се приклањају електицизму као најлагоднијем решењу за проблем све већег богатства појавности „света“ науке о васпитању. Нова научна открића се не могу обухватити старим парадигмама, стандардним објашњењима, које су аномалије и кризе у саморазумавању наука провоцирале.

Педагогија у 20. веку „није успела да превазиђе своје најважније слабости и разреши стајтусне, концепцијске, системске, епистемолошке и методолошке дилеме“ (Поткоњак, 2000, стр. 209). У педагогији, као уосталом и у другим наукама и научним дисциплинама, време и историја су померили нека схватања, направили нов размештај свих, па и педагошких, могућности и некадашњих великих постигнућа, а понекад и заноса. Управо је ово последње (екстатичност и надахнутост новим идејама) битно обележје покушаја концепцијских и практичних промена с почетка 20. века. Реч је о „романескном, еуфорично-хуманистичком настојању да се на узаном простору педагошке стварности постигну велике реформе“ (Недовић, 1985, стр. 150). У њему је испољен дух трагалаштва, инспирације, негације старог у педагошкој појавности и тежња ка пробијању и превладавању застарелих оквира педагошке теорије и педагошке праксе. Основу високо етаблираних захтева реформи школских система, школе и наставе можемо тражити у интензивном настојању да се на почетку 20. века нађу одговори на концепцијска и питања основних стратешких линија развоја педагошке науке.

Такво трагање не може заобићи расправу о педагошким правцима и покретима насталим управо на основама споменутих главних стратешких линија развоја, као систематичан напор да се теоријски артикулише и устроји мноштво у појавама педагошке стварности. Отуда, још увек актуелан, проблем класификације педагошких праваца на различитим основама. Многи су се аутори бавили позиционирањем и дистингвирањем (Суходолски, 1960; Соснички, 1962; Сингула, 1966; Мајер, 1964; Брубахер, 1950; Вин, 1963; Брамелд, 1965; Нелер, 1964; Вијал, 1971; и др.), али су се сви они, без обзира на све и у скоро свим својим прегледима, између осталог, дотакли као основе класификације и фундаменталне дилеме- *друштвено усмерено или слободно васпитање!*

Социјална педагогија као педагошки правац

У педагогији тзв. *новог времена* (крај 19. и почетак 20. века), јасно су се диференцирале две линије развоја — правац *социјалне* и правац *индивидуалне* педагогије, свака са низом варијанти (Поткоњак, 1982). Диференцијација је, у овом периоду, стекла јасне обресе по линијама раздвајања, јер су многа фундаментална питања постављена у оштријој форми. У оштријој форми почиње да се расправља и о дилеми друштвено усмерено или слободно васпитање. Основа дилеме је проблем интенционалности и целисходности васпитања тј. базично питање циља васпитања. Ова је дилема на трагу питања: *да ли је васпитање друштвено усмерено делатност* (према одређеним друштвено постављеним циљевима), *или је суштина васпитања у омогућавању поједино слободног развоја личности?* Тиме се, наравно, не смера на старо безазлено опште место прожимања природних диспозиција и културних утицаја (индивидуација-социјализација). Истраживање се, напротив, потпуно предаје конфронтацији две теорије које, многим се чини, једна другу искључују (Лоренцер, 1984).

Но, ова дилема је изазвала и низ других фундаменталних питања која стоје у основи сваке концепције васпитања и припадајућих педагошких праваца и покрета:

- питање положаја васпитаника у процесу васпитања (објекат — субјекат),
- питање улоге педагошких институција,
- питање избора садржаја и вредности онога што се у програм уноси,
- питање улоге наставника у процесу васпитања.

Напокон, ту је и дилема: „шта је стварни предмет педагогије, самосазнат и свесно организован процес васпитања, или васпитни па и други утицају опште?“ (Поткоњак 1982: 73). Наведене бројне дилеме се нису појавиле као предмет интензивног трагања за одговором на фундаментална питања педагогије само на почетку 20. века. Неке од њих постоје од када се васпитање издваја у посебну друштвену делатност. На линијама тог правца истраживања (социјално-индивидуално) можемо посматрати и однос основних позиција теорије науке (емпиријско-аналитичка, херменеутичка и дијалетичко-материјалистичка) према разрешењу изведене дилеме (Јанк, Мајер, 1999), или, у дискурсу Б. Суходолског, као однос педагогије егзистенције и педагогије есенције (Суходолски, 1974). У сваком случају, а да не замагљујемо суштину, у овом раду ћемо се бавити проблемом историјских корена и савременим утицајем социјалних концепција васпитања (социјалне педагогије), користећи дескриптивни историјско-развојни приступ, без обзира што би разматрање горе споменутих веза и односа било можда занимљивије и истраживачки интересантније.

Општа карактеристика свих варијанти социјалне педагогије јесте „васпитање за заједницу“, васпитање које ће задовољити потребе јединствености, компактности, хармоничности и хомогености заједнице. У свима њима се полази од опште-прихваћене чињенице: васпитање човека је феномен друштвеног живота и природно је (нежно) да се разматрање и расправљање о васпитним појавама оснива на разматрању појава, збивања и тенденција развоја у друштву (Преград, 1975).

Термином *социјална педагогија* обично се означава један покрет, правац развојка педагогије који је, и поред наведених општих карактеристика, веома нехомоген и нејединствен. „Све се варијанте унутар себе разликују, у крилу овог правца може се говорити о читавом низу педагошких праваца“ (Поткоњак 1982 :74).¹ Иако се историјски корени социјалне педагогије могу тражити и пронаћи још код Плато-

¹ Треба правити дистинкцију у дефинисању и поимању неколико термина који су уско повезани са термином „социјална педагогија“, а који се морају јасно раздвојити од овог појма (често се употребљавају у синонимном значењу). *Социологија васпитања*, која се назива и *Социологија образовања* или *Педагошка социологија* јесте научна дисциплина која социолошким методама проучава васпитање и образовање (Педагошка енциклопедија, стр. 367). Њен предмет се може дефинисати као (1) шира друштвено-историјска условљеност и друштвена улога процеса социјализације личности, васпитања и образовања, и (2) унутрашња структура процеса и институција социјализације, васпитања и образовања као друштвених појава. Она се (педагошка социологија) бави проучавањем универзалних друштвених процеса (увођење појединца у друштво), али и некима које постоје само у одређеним историјским периодима, а пре свега процесима који су историјски варијабилни (Ibid., стр. 367). Наглашена је усмереност на апликативну вредност и значај социолошке методе (Милић, 1965) у изучавању појава које су у суштини предмет интересовања педагогије.

на, који је први у нашем културном кругу дао одређену заокружену теорију васпитања у којој је третирао васпитна питања у вези с проблематиком друштвених збивања (организација државе) и на њеним основама изградио и своју концепцију задатака васпитања и путева практичног васпитног рада, много разноврсније и далеко продубљеније разматрање и повезивање васпитања са појавама друштвеног живота почело је ипак у време (19. век) када је конституисана посебна наука о проучавању друштвеног живота — социологија. Од тог времена, када су историјско-филозофско-енциклопедијска знања о појавама друштвеног живота замениле емпиријске науке (засноване на подлози емпиријских чињеница), поступно се све више повезује проучавање појава васпитања и појава друштвеног живота тј. педагогија и социологија (Брегант, 1975).

Међутим, ако се *социјална педагогија схвати и третира као један од педагошких праваца, а то је схватање основни и примарни смисао овог појма* (Педагошка енциклопедија 1980: 361), и не искључиво као интердисциплинарно подручје сусретања две науке (педагогије и социологије), онда историјске корене социјалне педагогије треба тражити у радовима у којима се први пут спомиње термин и појам.

Социјалном концепцијом васпитања, у својим радовима, бавили су се *П. Најторџ, П. Барџ, Г. Кершенштајнер, П. Бергман, С. Каверау, П. Естерајх, Е. Крик, Г. Ђенџиле, Ц. Дјуи и многи други*.

Ризикујући да у анализи историјских корена и савремених утицаја социјалне педагогије не покријемо сву садржину тј. целину социјалних концепција васпитања, у овом смо се раду одлучили да пратимо развој само оних концепција (и становишта аутора ових концепција) које су се, у једној синхроничној перспективи, наслањали консеквентно једна на другу. У том смислу смо изабрали да прикажемо социјалне педагогије К. Магера, А. Дистервега, П. Наторпа и, *као њихов савремени утицај*, представнике тзв. критичке теорије друштва, и посебно Ј. Хабермаса.

Иако се у многим анализама и историјским прегледима (па и епистемолошко-методолошким студијама) крај 19. и почетак 20. века утврђује као време конституисања социјалне педагогије као правца, и Паул Наторп, Паул Барт и Паул Бергман (Поткоњак, 1982, 2000, Јањушевић, 1964) као утемељивачи правца, новија истраживања (Кронен, 1980) показују да се термин *социјална педагогија* први пут спомиње и појављује у радовима Адолфа Дистервега (4. издање „Упутства за образовање немачких учитеља“, 1850) и раније, у раду Карла Магера из 1844. године објављеног у часопису „Педагошка ревија“ (Перић, 1998).

Социјална педагогија Карла Магера

Карл Вилијем Едуард Магер (1810–1858) је 1840. године написао и објавио књигу под насловом „Немачке грађанске школе“ у којој, између осталог, истиче да је предмет педагогије „... људско биће које се културно и друштвено мења“ (Ibid., стр. 322).

У том смислу он разликује *оштрију педагогију, релативну (специјалну) педагогију и социјалну педагогију*. За Магера *социјална педагогија* је педагогија „за“ једно одређено и конкретно друштво, чији је предмет *друштвено васпитање*. Своју идеју

о друштвеном васпитању (које је предмет социјалне педагогије и схваћено је као педагошка област), Магер је изнео 1846. године у часопису „Педагошка ревија“.

Он сматра да појединац не може самостално да одраста, већ он то може само у одређеном друштву и групи, где се врше одређени културни утицаји. Кроз активно учешће у друштвеном животу појединац се „духовно“ вежба у васпитном реаговању, у односима према другима у групи и на тај начин усваја васпитне вредности, те постаје пуноправни припадник друштва.

Два су поља у којима се појединац васпитава — једно је поље друштво, друго култура. Она су (поља) уско повезана, допуњују се и преплићу у педагошкој делатности творећи оно што Магер дефинише појмом „социо-култура“. Социо-култура је предмет *релативне педагогије* (обухвата теорију и праксу одређене културе и друштва). Друштвено васпитање се, према Магеру, разликује од породичног и школског васпитања, и одвија се ван школе, у друштву. Породично васпитање утиче на формирање појединца и његову личност, док друштвено васпитање утиче на развој појединца у смислу „дружења, сарадње и комуникације са другима у слободном времену“ (Кронен, 1980, према Перић, 1998, стр. 323).

У том развоју, појединац се прилагођава, учи друштвене норме, обичаје, културне вредности и постаје друштвено васпитана личност. У контексту значења термина и појма *социјална педагогија*, Магер се залагао за васпитање појединца „у друштву, кроз друштво и за друштво“ (слично и код Макаренка, „васпитање за колектив“). Одричући самосталност и оправданост постојања „*колективне*“ и „*индивидуалне*“ педагогије, залагао се за синтезу обе кроз трећу, „*добр*у“ педагогију (Ibid., стр. 323), коју назива „*социјалном педагогијом*“.

Социјална педагогија је интегративни елеменат науке о васпитању, сматра Магер. Под овим (наука о васпитању) он подразумева науку о социјалном васпитању које се односи на целокупан друштвени живот одређеног друштва.

„Социјална педагогија је све оно што предметом не обухвата и не проучава општа педагогија и дидактика“ (Ibid., стр. 324). Може се констатовати да је Карл Магер први садржајно обрадио термин и појам „социјална педагогија“ као педагошки појам. На тај начин је поставио теоријске основе социјалне педагогије, чији садржај чини све оно што се односи на друштвени живот.

Сигнификативни су ставови К. Магера о интегративној природи социјалне педагогије, њеном односу и позицији према тзв. „*колективној*“ и „*индивидуалној*“ педагогији. Нарочито је интересантно упоредити ове ставове са ставовима Паула Наторпа (Наторп, 1922), о статусу социјалне педагогије и ставовима Емила Диркема (Диркем, 1964) о циљу и задацима васпитања. Једна озбиљна анализа би, претпостављамо, пронашла — ако не експлицитну логички повезану развојну линију у ставовима, а оно бар недвосмислену сличност споменутих спекулација о важним питањима педагогије код све тројице аутора. Карл Магер је у друштвеном васпитању, као предмету социјалне педагогије видео главни елеменат стварног васпитања. За разлику од опште, релативна (специјална) педагогија се односи на одређено друштво, културу, простор у одређеном времену, чији се сви чланови намерно и одре-

ђеним методама социјално васпитавају. Магер је тако дао јасно одељен, одређен садржај термину и појму „социјална педагогија“.

Социјална педагогија Адолфа Дистервега

Разматрајући животна питања цивилизације у једном од својих радова Адолф Дистервег констатује да у „сваком друштву има великих и дубоких друштвених и социјалних криза“ (Грос, 1966, према Кронен, 1998, стр. 323). Оба термина и њихове префиксе изједначава, оба имају исто значење. У „Упутству (упитнику) за образовање немачких учитеља“ (1850), у сегменту под насловом „Спис о социјалној педагогији“ (Ibid., стр. 325), Дистервег је разматрајући последице и узроке нерешених социјалних питања и проблема увидео везу између социјалних питања и васпитних проблема. Ту везу треба да изучава *социјална педагогија*.

Код Дистервега „социјална педагогија“ није предмет институционалног васпитања, социјализације и ресоцијализације појединаца из маргинализованих група. Термин и појам (социјална педагогија) немају карактер, а ни значење одређеног принципа. „Социјална педагогија“ нема за циљ васпитање за друштво, образовање људи за „друштвеност“, нити даје упутство за понашање у колективу. Васпитање, у сваком случају, нема моћ социјалног утицаја на све чланове друштва. По Дистервегу „социјална педагогија“ значи „социјално васпитање које треба применити на оне људе који се неморално и нецивилизовано понашају“ (према Кронен, 1980, стр. 23).

Васпитање и образовање су *социјалне мере* које се примењују за одређено људско понашање. Негативно понашање је обележје необразованости, односно „образованост је средство за постизање цивилизованости“ (Дистервег, 1900, стр. 13).

Социјални проблеми (алкохолизам, сиромаштво, глад, незапосленост, неотесано понашање итд.) су проблеми којима треба да се бави и да их решава социјална педагогија. Дистервег је, свдећи расправу о садржају појма „социјална педагогија“ ову означио као „укупност различитих појмова“ (Перић, 1998, стр. 324), које је користио у својим чланцима са различитом тематиком тј. он је код Дистервега перцепиран, пре као социјални (друштвени), него као педагошки појам (Рисман, 1900, према Перић, 1998). Социјална педагогија утврђује средства за помоћ онима који су социјално угрожени, педагошке мере које „треба да делују на душу, карактер, вољу, хтење и интелект сиромашних и угрожених“ (Ibid., стр. 305).

Дистервег је термину и појму „социјална педагогија“ одредио другачију конотацију од оне која се појављује код Карла Магера; она је више „социјална“ него „педагошка“. Пошао је од реалне ситуације у друштву, од мноштва појединачних социјалних питања и случајева. Дистервег је сматрао да васпитне проблем, који настају због нерешених социјалних питања, треба да решава *социјална педагогија*.

Паул Наторп — најзначајнији представник социјалне педагогије

У многим се прегледима педагошких праваца 20. века, енциклопедијама и речницима, Паул Наторп (1854–1924) означава као главни представник социјалне

педагогије (Педагошка енциклопедија, 1989; Педагошки речник, 1978; Поткоњак, 1982; Поткоњак, 2000; Ђорђевић, 1999; Јањушевић, 1964). Из тих разлога, али и због тога што се у нашој педагошкој литератури и периодици (нарочито послератној) мало тога може пронаћи (а да није синтетитзован и штур преглед) о раду *Паула Најторпа*, и његовим напорима да утемељено и свобухватно структурише педагошку теорију, ослањајући се на његова два најзначајнија дела (*Социјална педагогија* (1899) и *Ојшџта педагогика* (1922)), у овом раду ћемо мало већу пажњу (у односу на друге представнике) поклонити управо њему.

Образовање и заједница. Социјална педагогија.

У споменутиим делима, у којима износи фундаменталне ставове о природи образовне делатности и њеном значају за живот заједнице, Наторп полази од језгровитог става: „*Сва се образовна делатност изводи на џилима заједнице*“ (Наторп, 1922, стр. 28). Изолована људска индивидуа је само апстракција, „она није човек без људске заједнице“ (Ibid., стр. 28)². Овакав став има, свакако, нарочиту епистемолошко-онтолошку вредност и тежину и представља постулат на којем Наторп гради даљу анализу. У тој анализи место сусретања образовања и заједнице (личног и општег) јесте „садржина образовања“.

Заједница путем садржаја образовања општи са појединцем. Сва садржина људског образовања ствара се као по законитости „*сама собом*“, за све једнака и иста. „Свака је чисто створена садржина људског образовања сама собом заједничка“ (Ibid., стр. 29). Индивидуално је само ограничење (условљено природом снага појединца и приликама свог положаја у друштву), које је лични одношајни оквир и капацитет партиципације. Присвајање је детерминисано властитом делатношћу индивидуе. Консеквентно следећи анализу, Наторп закључује: „*Заједничност образовне садржине не стјавља се никако у ојреку с индивидуалношћу образовне делатности, но ишјавише џрејшјостјавља ову. Заједница сама џостјоји само у свестии џојединца, она се џодидже сама у свестии индивидуе, џо истјим законима џо којима се формира садржина људске образованости*“ (Ibid., стр. 28). Садржина појединачне свести не опстаје изоловано, она се преко универзалних закона јединства и континуитета (веома важних закона у систему Наторпове анализе), са свима доводи у везу.

Не може се у састајању два духовна света (личности и заједнице) остати изолован. Њихово спајање се, опет, не врши простим преношењем садржаја образовања, већ тиме што се у једном емпатијском процесу³ „образовна тј. садржину стварајућа делатност тако рећи сама преноси“ (Ibid., стр. 29). Само се овако и на овај начин „право образовање“ (а за Наторпа је оно „спонтано творећа делатност свести“) мо-

² Чини нам се да је овакав став нарочито занимљив са становишта модерне теорије науке. Наиме, ако је основна карактеристика и становиште модерне научне мисли (А. Вајтхед, Е. Најгел, Ф. де Со-сир, С. Фројд, Е. Диркем и др.) примарност односа и структура тј. померање са објекта на однос, онда је она (модерна научна мисао) итекако на трагу овог полазног става П. Наторпа.

³ „Један као да се учи премештати у тачку вида другога и гледати његовим очима, али с тим управо оживљава своју властиту снагу виђења и развија је за слободу“ (Наторп, 1922, стр. 29)

же не само да саопштава (пренеси), већ и у заједничком односу заједнице да се развија самостално и особено у свакој индивидуи (која „урашћује“, како каже Наторп, у заједницу). Заједници образовне делатности Наторп одређује и најважнији задатак — афирмација *саморадње* кроз све компоненте и области васпитања и образовања (интелектуалну, етичку, естетичку и религијску).

Развој личности и развој способности сазнања, од чулне зависности до духовне слободе, који се на свим пољима образовања подједнако понавља, изводи се само у једној (задатој и конкретној) заједници која пролази исте, напред споменуте степене и опсеге развоја.⁴ Ниједан се физички опажај не „образује“ изван људске заједнице, он је (опажај) сасвим детерминисан начином схватања који није дат спољашњим предметима, него је „од човека изведен према потребама и подобностима“ (Ibidem, стр. 29). Нарочито је интересантно, запажа Наторп, посматрати како се присваја благо примитивних сазнања које се предаје (пренеси) језиком. У заједници се, у противстављању другој свести (позитивном односом с другом свести), развија и *самосвеси*. Неколико закључака може бити исход претходних спекулација:

— Самосвест се („самосвесна воља“) васпитава само у заједници („Ми учимо хтети само у сахођењу другог“) (Ibid., стр. 29)),

— Васпитати значи, пре свега „учинити хтети“; од васпитања воље зависи читаво васпитање,

— Васпитати можемо само у заједници,

— Самосвесно понашање и деловање могуће је само у друштвеном опхођењу.

Након оваквих експлицитних корака анализе и закључака, следи и онај врхунски. „*Ово ойшће одношење йојмова васийшање и заједница хоћемо ми да уйврдимо у йојму 'социјална йедагогија' . То значи йринципийелно йризнање да је, као шће је васийшање индивидуе у сваком йогледу условљено заједницом, истйо йако људско йтворење заједнице условљено њој сходним образовањем йојединаца који у њему делју.*“ (Ibid., стр. 29). *Социјални услови образовања и образовни услови социјалног живојша* чине јединствену тему *социјалне йедагогије*.

Дилема споменута на почетку (друштвено усмерено или слободно васпитање) имплицира спорни однос социјалне педагогије и индивидуалне педагогије. Овај однос, посебно положај социјалне педагогије у њему, Наторп специфично одређује. Целином свог „научног хода“, свим својим методолошко-епистемолошким и ноетичким капацитетом — социјална педагогија најсвеобухватније описује и прописује целину „образовне заједнице“.

Социјална педагогија није „друга, допуњујућа дисциплина поред индивидуалне педагогије“; за разлику од таквог дуалистичког схватања наше је строго монистично. Свако је образовање с једне стране социјално, а с друге индивидуално; али само индивидуално посматрање образовања је пука апстракција, потпуно је гледиште васпитања социјално; ово обухвата само собом и индивидуално и не приступа

⁴ Није без основа тврдити да се у овоме може препознати утицај Лајбницовог и Кантовог схватања природе сазнања.

такорећи споља као неко друго гледиште“ (Ibid., стр. 30). Човек и људска заједница од искона истим законима подлежу, само у односу један према другом, кроз дате „социјалне спојеве“ егзистирају — једно другом „дарују обличје“ достојно човека. Зато задатак, али и пуко средство васпитања (терм. Наторп) — *целина социјалног поретка и социјални најредак* — добијају узвишено социјално значење.

Постепеност образовне заједнице

Пошто је заједница, а нарочито образовна заједница, и сама СТВАР СВЕСТИ, то се истим законима свести мора покоравати и утврђивање образовне садржине. Наторп сматра да је *закон њосћейености* тражени референтни закон (од чулно непосредне ка посредној, рефлектованој, рационалној, аутономној и слободној људској заједници). Идентичности закона који детерминише развој појединца и развој образовне заједнице (закон постепености) допушта, будући да коинцидирају садржаји развоја (појединац тј. образовна заједница), трансфер на примену исте законмерности и у поступку стварања образовне садржине. У аргументацији коју у наставку Наторп консеквентно води, посматрање се ограничава на „заједницу појединог васпитача и васпитаника“, и полази се, при томе, од појединачног дела васпитног утицаја (посебно „поступања васпитаниковог“).

Први, најелементарнији акт свести (васпитаника) је „мотрење“ (посматрање). Њему одговара, на страни васпитача — „показивање“.⁵ Заједница је, на овом степену „постепености“, најсавршенија, у њеном је најпримитивнијем виду (облику) тј. не постоји свесно одељивање индивида (спајају се „као у једном непосредном осећању“). На другом степену „постепености“ (одвајајућег тока од једног ка другом, једнострукости ка многострукости), васпитаник се ослобађа чврсто „задржавајуће појединости“ првог степена. На страни васпитача, томе одговара даље вођење које све више мора бити упутство за самостално напредовање. Заједница ове врсте (на овом степену постепености) је диференциранија, у њој владају свесни узајамни односи све независнијих појединаца („вођених и водитеља“). Трећи степен је степен завршетка индуктивног тока, започетог у претходна два. Овај завршетак служи као нови почетак „за нови даљи ток и нове, више завршетке, и тако даље до бескрајности“ (Ibid., стр. 32).

Ово је и завршетак „кружног тока учења васпитаника“ кроз самопресуђивање и исправљање грешака. На страни васпитача, у овом степену „постепености“, следисправљање грешака и „оверавање у задобијеном“. Заједница је овде слободна, егзистира као аутономни одношј, међу собом једнаких и равноправних појединаца. Управљање прелази у самоуправљање. Као слободна, заједница се у критичком повратном посматрању на постигнуто еманципује кроз незадовољство које је подстицај за све ново и ново напредовање.⁶ Смисао незадовољства је свест о бескрајности

⁵ „Приморавајуће упућивање ученикова ока на један одређен предмет и чврсто задражавање на томе“ (Ibid., стр. 31)

⁶ Овде Наторп аргументује проблем терминима и у значењу које се, на крају 20. века, појављује и проблематизује кроз критичке и интерпретативне истраживачке парадигме науке о васпитању.

задатака, па заједница, тако, не постаје излишна „но се она уздиже само исто тако до све виших степена“ (Ibid., стр. 32) (Табела 1.). Наторп, даље, сугерише да закон постепености ваља применити на све веће заједнице *ћородице, народа и најослейћу човечансћива*. Ово је, као универзална и експанзибилна закономерност, основа за организацију образовне делатности у типским облицима: домаћег васпитања, школе и образовања у слободном друштву одраслих (Ibid., стр. 33).

Основне функције социјалног живота, основни разреди социјалних делатности и социјалнопедагошка идеја државе.

Постепеност образовне заједнице преноси се нужно на сваку опсежнију заједницу. Овде треба узети у обзир начин на који нагонски живот појединаца, њихова воља и практични ум, као и квалитет и капацитет сазнања на одговарајућим степенима постепености стичу своје обличје у условима живота у тим заједницама. У таквом сустицању јављају се елементи „социјалног живота“, у коме нагонском фактору уопште одговара „радни живот заједнице“, вољном фактору „социјално уређивање рада“, практичном уму „потчињавање социјалног уређења непрекидно пратећој га критици према идеји потпуног јединства у правцу циља“, а то се све и с обзиром на сазнање може изразити према његовим трима степенима — „чулност, разум и (теоријски) ум“ (Ibid., стр. 33).

Заједница рада, као материјална основа социјалног живота и спољашње уређење, као регулаторна и формативна основа заједнице нису довољни услови да социјално уређење постане и правилно. Пошто се заједница и сви њени фактори континуирано мењају и развијају, неопходно их је подврћи критици и исправљању, а то је ствар „социјалног ума“ тј. „непрекидно испитујуће и исправљајуће социјалне самосвести“. Све ово претпоставља васпитање, као последњи и највиши захтев ваљаног социјалног живота. *Трима* основним функцијама социјалног живота одговарају основни разреди социјалних делатности, од којих је *један* управљен на одржавање и „појачавање енергије непосредног радног живота у заједници“ (њего Наторп назива разредом економских делатности), *други* је управљен на облик социјалног живота и одржавање спољашњих социјалних поредака (разред правно-политичких и управних делатности) и *ћрећи*, чији је циљ неговање социјалног ума (разред образовних делатности).

Сва три разреда се многоструко преплићу, али су према свом појму један од другог јасно одвојени. Образовна делатност се према идеалном захтеву мора „узвистити над оним обема (економска и правно-политичка) и никада не сме напустити право да за обе одређује смерове и указује путеве“ (Ibid., стр. 35). Образовна делатност је очито само средство за крајњи смер — уздизање до висине „људства“. И економска и социјално-правна организација делују као социјално васпитавајући фактори, и то тако, да се потчињавају крајњем смеру људског образовања. То је „*ћрава идеја социјалне ћедагогије*, која не потчињава васпитање као средство смеровима економије и социјалног реда, него напротив, ове, као проста средства једином крајњем средству васпитања“ (Ibid., стр. 36).

Ово је суштински смисао Наторпове социјалнопедагошке идеје државе, на основу које се, за социјално образовну делатност, постављају следећи захтеви: да буде независна од утицаја економских и политичких фактора (аутономија образовне делатности); да у њој сви чланови заједнице могу учествовати с једнаким правима, и да могућност учествовања у социјалном образовном раду буде што је могуће мање ограничена политички или економски.

Савремени утицај социјалне педагогије

У другој половини 20. века су се схватања горе наведених представника социјалне педагогије и социјалних концепција васпитања стекла (као својеврсна еманација ових парадигми) у тзв. критичкој теорији или критичкој теорији друштва. Критичка теорија, настала у оквиру Франкфуртског филозофског круга, тежила је да изгради теорију друштва која би истовремено била и критика савременог грађанског друштва и нудила начине за његово прогресивно мењање.

Основа мета­критике ових теоретичара је инструментална рационалност настала као резултат превласти позитивистичке друштвене науке. Уместо позитивистичког подвајања теорије и практичног делања и третирања практичних питања као технике они инсистирају на јединству теорије и праксе. Извори критичке теорије су европска просветитељска традиција, немачка класична филозофија и Марксова теорија друштва, док се *критичка теорија друштва* Јиргена Хабермаса ослања и на херменеутичку традицију. Представници критичке теорије (наступају са дијалектичко-материјалистичке позиције теорије науке (Јанк, Мејер, 1999) су покушавали да докажу да је у време просветитељства настала обавеза „разума“ у модерним емпиријско-аналитичким наукама постала инструментализована (Брецинка, 1984; Граорац, 1983); практично-животни разум који је био оријентисан ка добробити појединца и друштва, је све више замењиван рационалношћу сврхе која не служи више обавезно интересима појединаца и друштва.

Овде ће бити приказана Хабермасова теорија, будући да се она узима као теоријско-епистемолошко исходиште педагогије схваћене као критичке теорије васпитања (Хабермас, 1980). Критичка теорија друштва Јиргена Хабермаса је метатеорија „између филозофије и науке“, која тежи да дође до онога што је практично неопходно и истовремено објективно могуће. Он посебно полази од критике тезе о логичком и методолошком јединству природних и друштвених наука (као уосталом и Емила Диркем).

Сазнање је, према Хабермасу, резултат људске активности која је мотивисана природним потребама и интересима тј. интереси су конститутивни елемент сазнања. Форма каузалног објашњења је, у природним наукама сасвим легитимна. Практична питања друштвеног живота, односно „комуникативног делања“, не могу се међутим свести на инструментална знања, а да се не сведу на техничка питања. Хабермас разликује три основне форме сазнајних интереса : технички, практични и еманципаторни интерес. Овај последњи омогућава „комуникативно“ делање, у сфери реторике и расправе (дискурса).

Претпостављајући, даље, јединство теорије и праксе (па се јавља као рефлективни елемент друштвене праксе), критичка теорија друштва Хабермаса иде од чисте критике (откривање идеолошких заблуда, мењања свести) ка критичкој пракси. Прецизније, теорија и пракса су мисаони и практични моменти у дијалектичком процесу рефлексije, просвећења и акције (Хабермас, 1974). Критичке теореме су пропозиције о природи друштвеног живота (а тиме и о природи васпитног процеса ако се васпитање схвата као аспект друштвене праксе), које морају бити „*аналитички кохерентне и сагласне са евиденцијом прикуљеном у релевантним контекстима, а њихова се истинитост проверава у условима слободне расправе*“ (Carr & Kemmis, 1986, p. 146). Организација процеса просвећивања је у основи систематски процес учења који је усмерен на развијање сазнања о пракси која се разматра и о условима под којима се та пракса одвија.

То је дакле „процес саморефлексije, чији је критеријум аутентичност и искреност у групној комуникацији“ (Ibid., p. 146). Предмет критички засноване друштвене науке (о васпитању) је сама друштвена пракса (васпитања). Она и није друго до критичка рефлексija те праксе. Функција науке и научног истраживања није откривање универзалних законитости друштвеног живота, већ еманципација и мењање праксе. Предмет педагошког истраживања је васпитна пракса, схваћена као друштвена пракса.

Васпитање је увек друштвено, барем у двоструком смислу речи: прво, јер укључује *однос*, интеракцију међу људима, и друго, јер се тај однос јавља у датом социјалном, историјски насталом *контексту* (социјално конструисаној реалности, чији је део). Истовремено, оно је и практична активност (у Аристотеловском смислу), а то значи активност која садржи вредносне конотације и одлуке⁷. Васпитна пракса у основи је *praxis*, информисана акција вођена тежњом да се дела истинито и праведно или „*еманципаторним интересом*“ у Хабермасовој терминологији.

Закључак

Утицај немачке послератне философије на развој немачке мисли о науци о васпитању може се мерити у круговима и доменима који су њој иманентни, чак и квантитативним методама. Оно што се не може мерити је утицај који она може извршити на педагогију у наредних педесет година XXI века. Роберт Хачинс је завршавајући један од својих есеја посвећених дојенима социјалне педагогије (свакако схваћених у оквирима и истраживачком пољу социопедагога XXI века) закључио: „*Сазнања о друштву из угла социјалне педагогије нису дајосћ, она се њре могу йо-смајрајти као нејрекинућа крејња*“ (Hutchins, 2002, стр. 28). Социјална педагоги-

⁷ „Васпитни проблеми нису просто проблеми постизања познатих циљева, они су питања васпитног деловања у социјалним ситуацијама које типично укључују конкурентне вредности и сложене интеракције међу различитим људима који делују у складу са различитим разумевањем њихове заједничке ситуације и на основу различитих вредносних становишта о томе како интеракција треба да се одвија“ (Carr & Kemmis, 1986, стр. 180).

ја се, тако, приказује као поступак за ублажавање све већих проблема опстанка друштва модерног доба.

ЛИТЕРАТУРА

- Брегант, М., *Теме из педагошке социологије*, Љубљана, Филозофски факултет, 1975.
- Брегант, М., Неки актуелни проблеми педагошке социологије, *Педагогија*, бр. 2–3, стр. 233–241, 1973.
- Баковљев, М., Дистервег о мисаоној активизацији ученика у настави, *Настава и васпитање*, бр. 3, стр. 199–206, 1992.
- Банђур, В., Личност ученика у критичким теоријама образовања, *Педагогија*, бр. 1/2, стр. 14–17, 1999.
- Банђур, В., Разумјевање наставе у контексту различитих истраживачких традиција, *Настава и васпитање*, бр. 1–2, стр. 3–9, 1993.
- Брецинка, В., Увод у методологију педагогије, *Педагогија*, бр. 3, стр. 237, 1984.
- Брецинка, В., Наука о васпитању, *Педагогија*, бр. 2, стр. 193–216, 1990.
- Вејновић, Н., *Историја педагогије*, Школска књига, Загреб, 1965.
- Вулфсон, Б. Л., Криза теоријско-методолошких основа данашње буржоаске педагогије, *Педагогија*, бр. 3, стр. 295–307, 1978.
- Гајић, О., Различита схватања концепције радне школе у европској педагошкој мисли, *Педагошка стварност*, бр. 7/8, стр. 335–353, 1999.
- Гојков, Г., *Прилози јосимодерној дидактици*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, 2002.
- Граорац, И., Начела за разумевање курикулума, *Педагогија*, бр. 4, стр. 50–57, 1998.
- Граорац, И., Запажања о неким слабостима у педагогији, *Педагогија*, бр. 4, стр. 826–832, 1982.
- Граорац, И., Методолошки проблеми у савременој немачкој педагогији, *Педагогија*, бр. 4, стр. 229–240, 1983.
- Граорац, И., Васпитање као подстицање развоја и васпитање као обрађивање деце, *Педагогија*, бр. 4., стр. 453/464, 1985.
- Дистервег, А., Упутник за вођство немачких учитеља, *Учићелски весник*, Београд, Мата Јовановић, бр. 4/6, 1900.
- Ивковић, М., *Васпитање и друштво- Диркемова социолошка теорија васпитања*, Градина, Ниш, 1985
- Ивковић, М., Критика позитивистичког приступа научном проучавању васпитања, *Педагогија*, бр. 2/3, стр. 568–577, 1982.
- Ивковић, М., Историја теорија васпитања и историја васпитања (Диркем о васпитању), *Настава и васпитање*, бр. 3, стр. 781–793, 1983.
- Јањушевић, М., *Организација наставе*, Београд, ЗИУНС, 1964.
- Јанк, В., Мајер, Х., О корисности теорије науке за разумевање дидактичких модела, *Педагошка стварност*, бр. 5/6, стр. 516/547, 1999.
- Калер, Ц., *Сосир-оснивач модерне лингвистике*, Београд, БИГЗ, 1980.
- Качапор, С., *Историјски преглед наставника и развоја школе*, Београд, ЗУНС, 1996.
- Кениг, Е., Конструктивистичко схватање науке о васпитању, *Педагогија*, бр. 1, стр. 134–144, 1985.
- Коковић, Д., Образовање: између социјализације, конформизма и манипулације, *Педагошка стварност*, бр. 5–6, стр. 10–25, 1991.

- Костовић, С., Терманов, Ј., Комуникација-детерминанта педагошке реформе школе, *Педагошка стварност*, бр. 9/10, стр. 695–703, 1997.
- Лоренцер, А., *Теорија социјализације*, Београд, Нолит, 1972.
- Маринковић, Ј., Однос филозофије и педагогије, *Педагошки рад*, бр. 5/6, стр. 284–290, 1981.
- Недовић, В., Неколико контроверзи у дефиницијама педагогије, *Педагогија*, бр. 4, стр. 424–432, 1986.
- Недовић, В., Педагошка критика и неки облици иновирања наставе у прошлости, *Иновације у настави*, бр. 2, стр. 150–153, 1985.
- Ненадић, М., Социолошко виђење детињства, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 677–698, 1998.
- Поткоњак, Н., Педагогија 20. века и њени задаци у 21. веку, *Педагогија*, бр. 1, стр. 9–18, 2000.
- Поткоњак, Н., *20. век: Ни „век детиња“ ни век педагогије има наде... 21. век*, Београд, Учитељски факултет, 2000.
- Поткоњак, Н., *Теоријско-методолошки проблеми савремене педагогије*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 1983.
- Перић, Д., Значај појма „социјална педагогија“ код Карла Магера и Адолфа Дистервега, *Настава и васпитање*, бр. 2, стр. 321–328, 1998.
- social pedagogy @ the informal educational homepage
- Carr, W, Kemmis, S., 1986, *Becoming Critical*, London and Philadelphia, The Palmer Press. 1986. fr.encyclopedia.yahoo.com/article/u/U_0000347.
- Hutchins, R, *The future of social pedagogy*, Jossey Bass, San Francisco, 2002.
- Fraire, P., 2000, *Natorp on Social Education : A Paideia for all Ages*, www.bu.edu/wcp/papers www.geocities.com/Athens/Agora/1045006.html–26К-

PREDRAG ŽIVKOVIĆ

HISTORICAL ROOTS AND RECENT INFLUENCE OF SOCIAL PEDAGOGY

Summary

The author present, in chronological and distinctive review and comparative analysis, some of most important researchers of social pedagogy. Although on the margine of historical picture, in literature which lightens the strength of social pedagogy in its hights the author presents thoughts and ideas of Adolf Disterveg, Karl Mager and Paul Nathorp.

Some attention and place was made for distinction of Paul Nathorp, neglected author and researcher of social pedagogy.

His thoughts about relation between education, learning and community, step-by-step learning community, basic function of social life, fundamental levels of social activity and socialpedagogical idea of state, are specially highlighted.

Review of contemporary influences of social pedagogy on science of education in 20. century shows valid arguments for statments that *scientific imperialism* is not the only reason for justification of interdisciplinary approach of phenomena which science interprets and explains.

Key words. Science of education, social pedagogy, sociology, interdisciplinarity.