

Adnan Tufekčić¹

OBRAZOVANJE ZA RAZVOJ U KONTEKSTU RAZLIČITIH TEORIJSKIH PRAVACA ZNANOSTI O ODGOJU

Sažetak

Koncept obrazovanja za razvoj je, kao i svi drugi koncepti obrazovanja, podložan brojnim savremenim pokušajima redefiniranja koji su često determinirani različitim pragmatično-ideologijskim zahtjevima pa je moguće da ovaj veoma važan koncept dijelom postaje i suprotnost sam sebi. Zbog toga se u radu obrazovanje za razvoj analizira kroz različite teorijske pravce koji su se javljali kroz razvoj znanosti o odgoju. Na taj način se obrazovanje za razvoj posmatra kroz temeljne postavke normativne znanosti o odgoju, duhovnoznanstvene pedagogije, kritičke znanosti o odgoju i teorije sistema. Osim toga, dat je i integracijski pedagogijski prikaz obrazovanja za razvoj kroz teoriju konfluentnog obrazovanja unutar koje se ovaj koncept temelji primarno na obrazovanju kao ljudskoj (individualnoj), pa tek onda kao društvenoj potrebi. Prikazom obrazovanja za razvoj u kontekstu različitih teorijskih pravaca znanosti o odgoju nastoji se sačuvati supstanca odgoja i obrazovanja u ovom konceptu.

Ključne riječi: obrazovanje za razvoj, normativni pravac, empirijski pravac, duhovnoznanstveni pravac, kritička znanost o odgoju, teorija sistema, teorija konfluentnog obrazovanja

Uvod

Naše pitanje, naime, ne glasi: „Zašto se danas mladi čovjek treba izobraziti?“ već: „Kakvo obrazovanje želimo pružiti mladim ljudima?“ (Henting, 2008:57)

Obrazovanje, kao važna i složena ljudska djelatnost, ali i kao fenomen koji se odnosi na najtankoćutnije procese unutar „ljudske

¹ Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli, BiH, adnan.tufekcic@untz.ba
Rad autora je dostavljen 28. 10. 2014. godine, a prihvaćen za objavljivanje 6. 12. 2014. godine.

prirode“, u našem vremenu predstavlja polje povećanog interesa. Svakako, obrazovanje je uvijek bilo polje društvenih interesa, a danas se ono vidi i kao područje za ostvarivanje različitih ciljeva (razvoj, održivi razvoj), ali i polje za rješavanje brojnih društvenih problema. Pri tome dolazi i do različitih pokušaja redefiniranja same suštine obrazovanja koji svoja počela imaju u različitim pragmatično-ideologijskim zahtjevima koji se oglašavaju na obrazovanje kao primarno ljudsku (individualnu), pa tek onda društvenu potrebu (Slatina, 2005). Današnja brzomijenajuća, sve više virtualna i apstraktna zbilja ističe potrebu za aktualiziranjem koncepta koji nosi znakovit, ali istovremeno i suspektan naziv – *obrazovanje za razvoj*. Nesumnjivo je da se obrazovanje nalazi u temelju svakog razvoja pojedinca i društva u cjelini, da ono u svojoj biti i samo po sebi jeste *razvoj* i da uvijek upućuje na promjenu koja pojedinca i društvo približava svojim konačnim oblicima. „Obrazovanje je proces u kojem nešto poprima oblik, idealisti će reći ‘svoj oblik’“ (Henting, 2008:30). Dakle, obrazovanje podrazumijeva razvoj, rekli bismo razvoj u skladu sa svojim oblikom i likom, pa je moguće i problematizirati samu sintagmu *obrazovanje za razvoj* jer se javlja pitanje: ima li i koje je to obrazovanje protiv razvoja? Dakako da detaljnije problematiziranje ove jezičke konstrukcije nije predmet ovog rada, a naše opredjeljenje jeste da se *obrazovanje za razvoj* ovdje razumijeva u smislu sveukupnog napretka čovjeka-pojedinca i društva. Ovim se samo željelo ukazati na to da je moguće da koncept *obrazovanje za razvoj* postane pojmovni okvir za „pedagogizaciju“ pojava koje su često bitna suprotnost odgoju i obrazovanju, čime se i ono može pretvoriti u svoju suprotnost.

Naime, sam pojam *razvoj* koji se u ovom konceptu pridodaje pojmu *obrazovanje* je u svijetu, u kojem, uz sav napredak, raste i čovjekova nemoć, ravnodušnost, relativizam i nihilizam (Gudjons, 1994), i sam relativiziran, pa se na mjesto razvoja kao puta koji vodi konačnom obliku i liku postavljaju težnje tzv. ekonomskog, finansijskog, gospodarskog, tehnološkog razvoja kojim se ovaj konačni oblik i lik znaju ideološki razobličavati tako što se razobličena sloboda prikazuje kao sloboda, razobličena pravda kao pravda, razobličeni život kao život. Tako se i „obrazovanje“ koje vodi razobličavanju može prikazivati kao „obrazovanje za razvoj“. „Neprihvatljivo je, međutim, ako obrazovanje jedno zahtijeva (vrijednosti, kulturu, odgovornost, zrelost, vođenje), a provodi drugo (opsluživanje gospodarstva, reguliranje tržišta rada,

osposobljavanje za napredovanje u službi, čuvanje djece i discipliniranje mladeži)² (Henting, 2008:46). Zbog toga, *obrazovanje za razvoj* u punom i pravom smislu treba da znači „osposobljavanje za razborito samoodređenje; razvoj subjekta u mediju objektivacija dosadašnje ljudske kulture. To znači: obrazovanje treba tumačiti kroz odnos prema jastvu, koji nije samo receptivan, već je to i mijenjajuće, produktivno sudjelovanje u kulturi; postizanje individualnosti i društvenosti; općevažće, tj. za sve ljude jednakovažeće obrazovanje; mnogostranost – moralna, kognitivna, estetička i praktička dimenzija“ (Gudjons, 1994:162). Međutim, različita gledišta na obrazovanje kao društveno organiziranu aktivnost (strukturalno-funkcionalna, konfliktna, liberalna, interakcionistička i neoliberalna gledišta) ukazuju na to da obrazovanje, sa svim svojim „vidljivim“ i „nevidljivim“ funkcijama, omogućava ljudima da učestvuju u sveukupnosti društvenog života i rada, da usvajaju i različita znanja i vještine koja su važna i nužna u modernom svijetu, ali i da, u isto vrijeme, obrazovanje također služi kao glavno područje i mehanizam za reprodukcije društvenih nejednakosti.³

Sve ovo nas navodi na potrebu da se, pored svih neophodnih interdisciplinarnih sagledavanja i determiniranja fenomena *obrazovanje za razvoj*, temeljitije ukaže na ono što bi se dalo nazvati *obrazovanje za razvoj* kao kategorija znanosti o odgoju. U savremenim nastojanjima razumijevanja obrazovanja uopće, pa tako i *obrazovanja za razvoj*, značajno mjesto zauzima recepcija

² Dodajmo ovdje i sljedeće: „Škola koja je samo sredstvo snabdijevanja društva upotrebljivim radnicima počiva na pogrešnim antropološkim pretpostavkama“ (Slatina, 2001:66), kao i: „I dok sam ranije govorio: ‘Ako škola ne postane ‘pedagoškom’, ne može ispuniti svoju obrazovnu zadaću’, danas bih želio dodati: ‘A pritom nanovo ne osmisli obrazovanje’, uskoro više neće biti školom, već s jedne strane sociopedagoškim domom, a s druge strane ustanovom koja priprema za zanimanje.“ (Henting, 2008:44).

³ Vidjeti detaljnije u: Bourdieu, P. (1996) *Distinction – A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge; Browne, K. (1998) *An introduction to Sociology*. Second edition. Cambridge: Polity press, poglavlje: *Inequality in education*, str. 317-344); Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. New York/London: Continuum; Haralambos, M. i Holborn, M. (2002) *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing, poglavlje: *Obrazovanje*, posebno dio pod nazivom *Različita obrazovna postignuća*, str. 822-843; Bilton, T., et al. (2002) *Introductory sociology*. Fourth edition. New York: Palgrave Macmillan, poglavlje *Education – posebno dio pod nazivom Education, social inequality and difference*, str. 264-297.

značenja ovog koncepta unutar znanosti o odgoju koja treba da omogući integriranje temeljnih pedagoških postavki u interdisciplinarnom povezivanju obrazovanja i sveukupnog ljudskog razvoja. U nastavku ćemo pokušati odrediti značenje koncepta *obrazovanje za razvoj* kao jednog od temeljnih pojmova znanosti o odgoju kroz prizmu različitih pravaca koji su se javljali u njenom razvoju.⁴

Obrazovanje za razvoj u kontekstu normativnog pravca znanosti o odgoju: šta obrazovanje za razvoj treba da bude?

U formalno-disciplinarnom smislu pedagogija ili znanost o odgoju nastala je kao normativna disciplina na temeljima filozofijskih pogleda njemačkog mislioca J. F. Herbarta. Osnovno polazište ovog pravca jeste da je zadaća znanosti o odgoju davanje uputa za praktični odgojni i obrazovni rad, što je podrazumijevalo njihovo svođenje na pouzdana načela i norme (Köning i Zedler, 2001). Dakle, u duhu ovog pravca, odgoja i obrazovanja za razvoj nema bez univerzalnih vrednota i načela. Na taj način razvoj pojedinca i društva podrazumijeva uvažavanje normi i vrijednosti kojima se čuva „lik“ čovjeka (individue) koji se obrazuje i oblik društva u kojem je moguće ovo uvažavanje. „Konceptije pedagogije kao znanosti o načelima nemaju dakle za cilj istražiti odgojnu i obrazovnu zbilju, već sistematizirati razmišljanja o tome koje bi norme ljudi trebali slijediti u svom (između ostalog i pedagoškom) djelovanju“ (Lenzen, 2002, 141). Postupci i ciljevi obrazovanja za razvoj, prema tome, mogli bi biti normirani s Herbartovim „praktičnim idejama“, i to:

– Ideja unutarnje slobode

Obrazovanje za razvoj kao individualan i kao društveni proces podrazumijeva ozbiljenje ljudske slobode, ne kao apsolutne slobode „bez granica“, nego slobode kao mjere čovječnosti i ljudskog (humanog) odnosa prema sebi i okruženju. Zbog toga *obrazovanje za razvoj* treba omogućiti svakom pojedincu mogućnost slobodnog izbora različitih puteva na temelju sebi svojstvenih i pripadajućih mogućnosti i kompetencija.⁵ Ova vrsta

⁴ Detaljnije o ovim pravcima vidjeti u Köning i Zedler (2001) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

⁵ „...obrazovanje je tek škola odvojila od ostalih oblikovnih doživljaja i priredbi; ono je prije svog institucionaliziranja i racionaliziranja bilo usmjereno na ono što

obrazovanjem ostvarivane slobode je i u antropološkom i pedagoškom smislu prirodna norma, tj. načelo unutar čovjekovog prirodnog prava na obrazovanje, slobodno djelovanje u društvu i razvoj kojeg ono po sebi podrazumijeva.

– *Ideja savršenstva*

Obrazovanjem se ostvaruje razvoj pojedinca i društva ukoliko ono podrazumijeva stalni tok i diferencijaciju sveukupnih mogućnosti humanog razvoja, tj. kada „svaki se čovjek nastoji razvijati u pravcu daljnjeg usavršavanja“ (Köning i Zedler, 2001:21).

– *Ideja dobrohotnosti*

Obrazovanje za razvoj podrazumijeva osvajanje znanja pomoću kojih pojedinac u društvu ostvaruje dobrotu i usrdnost prema drugima. Ova svojstva nisu puki cilj obrazovanja za razvoj, nego predstavljaju njegovu suštinu – u suprotnom bi izvjesno moglo biti da „biti obrazovan i biti dobar automatski se ne podudaraju“ (Lenzen, 2008:18).

– *Ideja prava*

Kao što je već rečeno, pravo na obrazovanje spada u lepezu prirodnih prava čovjeka. Zbog toga obrazovanje za razvoj treba biti determinirano zahtjevom da se ovo pravo ne može relativizirati sve izraženijim vještački proizvedenim nejednakostima između pojedinaca i društava (ovdje, naravno, ne mislimo na prirodne razlike koje čine sveukupnost „šarenila“ svijeta), niti savremenom ideologijom tehnološkog razvoja i, kako bi to kazao Hartmut von Henting, „znanstvene magije“.⁶

starija generacija ustvari uvijek duguje mlađoj: orijentaciju u mnoštvu mogućih iskustava, uvođenje u zajedničke oblike spoznavanja, dakle u nastalu kulturu, te uvođenje u zajednička pravila djelovanja, dakle u željenu *res publica* i odgovornost pojedinca u njoj. Bez toga troje: orijentacije, sredstava sporazumijevanja i preuzimanja dane odgovornosti, čovjek nije slobodan, jak niti dorastao životu“ (Hentig, 2008, 44).

⁶ „Čak i sigurnost koja je znanstveno utemeljena ostaje uvjetovana, hipotetička spoznaja – *true as far as it goes*, kako kaže Wiliam James, istina (samo) dokle seže: dok se ne falsificira. *Toga* bi trebalo biti svjesno doba koje se naziva znanstvenim kako ne bi zapalo u znanstvenu magiju“ (Hentig, 2007:23).

– *Ideja prikladnosti*

Obrazovanje u svojoj biti vodi „povezanosti između djelovanja i htijenja“ (Köning i Zedler, 2001:21). Ukoliko je suprotno, onda se ne može govoriti o obrazovanju pa samim tim niti o *obrazovanju za razvoj*. Normativno-disciplinarni koncept *obrazovanja za razvoj* podrazumijeva shvaćanje da ponašanje zavisi od znanja (ne od puke informacije!), a karika koja povezuje znanje i ponašanje je odgoj i obrazovanje.

Nešto drugačije, ali ipak normativno shvaćanje odgoja i obrazovanja razvijao je Derbolav, a nakon njega i Benner koji smjernice praktične odgojno-obrazovne aktivnosti ne izvodi iz vrhovnih normi, već traži praktično dogovaranje pedagoških normi (Lenzen, 2002). S tim u vezi on postavlja četiri načela pedagoškog (odgojno-obrazovnog) praktičnog djelovanja. U kontekstu ova četiri Bennerova načela, obrazovanje za razvoj u pedagoškoj praksi podrazumijeva (Gudjons, 1994:147):

1. obrazovanost čovjeka za produktivnu slobodu;
2. zahtjev za samoaktivnošću (jer se prvo načelo razvija samo sudjelovanjem onoga ko odrasta (odnosno: onoga ko se obrazuje – napomena A. T.));
3. prijenos društvene determiniranosti (odgojne prakse) u pedagojsku determiniranost (tj. društveno utjecanje mora biti pedagoški iskušano, kontrolirano, korigirano);
4. koncentracija svih ljudskih praksi na zajednički zadatak – daljni razvoj čovječnosti.

Prva dva načela odnose se na individualnu, a druga dva na društvenu stranu *obrazovanja za razvoj*. Također, prvo i četvrto načelo odnose se na zadatke i svrhu prakse *obrazovanja za razvoj* u okvirima cjelokupne čovjekove prakse, dok se drugo i treće načelo odnose na valjane postupke *obrazovanja za razvoj* u vezi s individualnim i društvenim utjecajem na odgoj i obrazovanje (Gudjons, 1994:147).

Recepcija normativne znanosti o odgoju u aktuelnim promišljanjima *obrazovanja za razvoj* i obraćanje pažnje na Bennerova četiri načela omogućavaju da se, ako ne spriječe, ono bar uoče i razumiju bespuća koja su moguća u brojnim savremenim bezvrijednosnim instrumentalizacijama pedagojske misli i obrazovne djelatnosti u području *obrazovanja za razvoj*.

Obrazovanje za razvoj u kontekstu empirijskog pravca znanosti o odgoju: kako nomologijski objasniti obrazovanje za razvoj?

Empirijski pravac znanosti o odgoju temeljio se u svom nastanku na pokušaju da se znanost o odgoju razvije po uzoru na prirodne znanosti i da kao takva ispituje činjenice na polju odgoja i obrazovanja s ciljem uspostavljanja nomologijskog (zakonovrsnog) znanja. Sagledavanje koncepta *obrazovanja za razvoj* kroz najvažnije postavke empirijskog pravca znanosti o odgoju podrazumijeva usredsređenost na znanstvena istraživanja najvažnijih „objektivnih činjenica“ unutar objašnjenja obrazovanja uopće, pa tako i *obrazovanja za razvoj*. Šta bi to danas značilo? Od obrazovanja se, kako je to već rečeno, danas puno očekuje. Ulaganje u obrazovanje se svrstava u područje temeljnih ulaganja (investicija) u jednom društvu. O savremenom društvu ili društvima u zadnjih nekoliko desetljeća govori se kao o „društvu znanja“ i/ili „društvu koje uči“ i na taj način se zorno pokazuje da se opstojnost društva i njegov razvoj (posebice tzv. održivi razvoj) u samoj osnovi vežu za obrazovanje i učenje. Nužno je spomenuti da se ovi koncepti, osobito, mogu podvrći ozbiljnim i utemeljenim kritikama.⁷ Ali, nezavisno od toga, funkcioniranje savremenih pojedinaca i zajednica i promišljanje njihove budućnosti su problemi koji se izravno i neizravno dovode u vezu s obrazovanjem. To svakako podrazumijeva i velika ulaganja, a osobito u područja obrazovanja kojima se osigurava razvoj u najširem smislu riječi. S druge strane, savremeno obrazovanje je prožeto brojnim promjenama, reformama ili, drugačije kazano, nepromišljenim eksperimentima ili možda prevratima, kako to ističe Liessman kada govori o tome da „reformator naših dana u osnovi ne provodi nikakve reforme nego prevrate“ (Liessman, 2009, 140). Također navodi da „samo vrlo bogata ili vrlo glupa zemlja može si priuštiti to da za svaku studentsku generaciju

⁷ Mi se ovdje nećemo baviti samim značenjem navedenih koncepata „društvo znanja“ i „društvo koje uči“, kao ni onim što čini njihovu važnost i onim što bi argumentirano moglo biti njihova kritika. Naznačit ćemo samo to da su se između ovih koncepata uspostavljali različiti odnosi, od izjednačavanja, preko međusobnog diferenciranja, pa sve do današnjih međusobnih isključivanja (javljaju se tako u zadnje vrijeme razmišljanja da *društvo znanja* ne može istovremeno biti i *društvo koje uči*). Više vidjeti u znakovitom djelu Konrada Paula Liessmana (2006) *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien. (hrvatsko izdanje: *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb, 2009)

izmisli novu arhitekturu studija“ jer „kaos će uroditi novim reformama“ (Liessman, 2009:145). I zaista, možemo li koncept *obrazovanja za razvoj* razvijati na previše skupim, počesto sumnjivim i od različitih centara moći proizvedenim i upravljanim projektima koje svodimo na tzv. „radionice“, priče o „izvrsnosti“, kvaliteti“, „indikatorima izvrsnosti i kvalitete“ i „ishodima učenja“ (!?). Insistiranjem na ovim neprovjerenim i počesto znanstveno neutemeljenim pojavama baca se sjenka na stvarne obrazovne potrebe i neophodne aktivnosti kojima bi se one zadovoljavale. U vremenu svekolikih kriza, pa i aktuelne ekonomske krize, mnogi se počinju opirati obrazovnim tehnikama koje izgledaju „neprovjerene“ ili „suviše eksperimentalne“. Oni koji plaćaju poreze nisu, dakle, voljni da daju više novca za programe i aktivnosti obrazovanja koji nisu dokazani.

U smislu svega rečenog, koncipiranje *obrazovanja za razvoj* u kontekstu empirijske znanosti o odgoju se nužno temelji na nezavisnim (moglo bi se reći „čistim“) znanstvenim istraživanjima odgojno-obrazovnih problema i činjenica. Kroz ova istraživanja valja dolaziti do nomologijskog, tj. zakonovrsnog znanja o najvažnijim karakteristikama *obrazovanja za razvoj*, počevši od znanstvenih ispitivanja stvarnih (a ne vještački proizvedenih) obrazovnih potreba, objašnjavanja najvažnijih činilaca *obrazovanja za razvoj*, ali i vidljivih i nevidljivih barijera koje današnji „razulareni svijet“, kako ga naziva Giddens, stavlja pred obrazovanje. Drugim riječima, današnjem svijetu virtuelnih stvarnosti trebaju empirijska (kritičko-racionalna) saznanja o obrazovanju kako bi se ono u brojnim reformama i nasrtajima sačuvalo i kao takvo bilo važan činilac razvoja. Empirijska istraživanja i intersubjektivno provjerljive teorije savremenog obrazovanja trebaju omogućiti značajan dio odgovora na pitanje „kakvo obrazovanje zapravo trebamo i želimo“ (Henting, 2008:13) u stvarnom svijetu sa svim njegovim protivrječnostima. Osim toga, ovakav pristup *obrazovanju za razvoj* neophodan je i da bi se, kako je to još, kad je u pitanju odgoj i obrazovanje uopće, htio Brezinka, utvrdila ona svojstva koja ovu ljudsku radnju razlikuju od ostalih radnji (Lenzen, 2002). U smislu ovoga provokativno se može postaviti pitanje: zar nam nisu empirijsko-znanstvena objašnjenja danas posebno nužna u svijetu površnih iskustava, da bismo utvrdili razliku između pojedinih radnji u obrazovanju i recimo nekih radnji u show-bussinesu, na estradi ili pak u nekoj cirkuskoj areni?

Osnovne postavke empirijske znanosti o odgoju prilikom promišljanja *obrazovanja za razvoj* potrebne su kako bi se očuvanjem supstance „znanstvenosti“ u znanosti o odgoju sačuvale racionalne osnove jedne iznimne ljudske djelatnosti i aktivnosti kao što je to obrazovanje koje se nikada ne može svesti na aktuelne političke (u zemljama tzv. tranzicije ovo *političke* se može čitati i kao *politikantske* i *antiznanstvene*) tehnike, mode i pomodarstva.

Obrazovanje za razvoj u kontekstu duhovnoznanstvene pedagogije: hermeneutika obrazovanja za razvoj

Duhovnoznanstvena pedagogija je pravac u znanosti o odgoju nastao na temeljima Diltheyevog zasnivanja duhovnih znanosti i bio je svojevrsna suprotnost empirijskom pravcu. Temeljna metodologijska paradigma duhovnoznanstvene pedagogije je bilo razumijevanje, a ne objašnjavanje, tj. osnovna metoda u ovom pravcu znanosti o odgoju jeste hermeneutička metoda (hermeneutički krug). Ova metoda odnosi se „na odgojnu zbilju kao praktičko polje ‘pedagoških čina’. Njih treba razumjeti i istumačiti u njihovu smisaonom sadržaju“ (Gudjons, 1994:30).

Dakle, duhovnoznanstveni pedagoški kontekst *obrazovanja za razvoj* podrazumijeva otkrivanje, razumijevanje i tumačenje unutarnjeg smisla ovog koncepta obrazovanja iz njega samog, a ne iz nečega izvan njega. Duhovnoznanstvena pedagogija uči nas, na tragu Diltheyeve definicije odgoja, da je *obrazovanje za razvoj* djelatnost kojom se „oblikuje duševni život“ čovjeka, pa tako duhovnoznanstveno razumijevanje obrazovanja za razvoj „nije razmišljanje u kategorijama nužnosti, već bitka“ (Lenzen, 2002:169). U vremenu različitih pokušaja obesmišljavanja mnogih čovjekovih kulturno-duhovnih dostignuća, duhovnoznanstvena tradicija unutar znanosti o odgoju nam skreće pažnju na to da propitujemo sam smisao *obrazovanja za razvoj* kako bismo shvatili supstitucionalitet obrazovanja, ali i bit čovjekovog individualnog i društvenog razvoja koji se javlja u svakom vremenu. Ovo razumijevanje smisla *obrazovanja za razvoj* omogućava nam da ga strukturiramo na takav način da ne usmjeravamo svu pažnju na „pripremu za budućnost“, nego da je zadaća *obrazovanja za razvoj* usmjerena i na sadašnjost (a samim tim i na prošlost koja joj je prethodila) u kojoj se „sada i ovdje“ zbiva ono što je predstavnik duhovnoznanstvene pedagogije Nohl nazvao „pedagoškim odnosom“ kao strastvenim odnosom „zrela čovjeka prema čovjeku

u postojanju i to zbog samog sebe, da bi došao do svojega života i njegova oblika“ (Nohl, 1935:169, prema Gudjons, 1994:32). *Obrazovanje za razvoj* tako ne postaje svako malo upitno i promjenjivo zbog naše fokusiranosti na upitnost budućnosti i njenu nepredvidivost. Dobro je kad se obrazovanjem hoće anticipirati budućnost i razvoj, ali možemo li od cilja ne vidjeti put. Kako odrediti cilj obrazovanja, kad je ono samo po sebi cilj. Stalna usmjerenost na potrebe budućeg razvoja može zasjeniti obrazovanje u sadašnjosti kao cilj pa bi se moglo dogoditi, kazano riječima Hegela, da je meta pogođena, a sve drugo promašeno.⁸

Hermeneutički pristup duhovnoznantvene pedagogije i u današnjem vremenu ukazuje na to da je *obrazovanje za razvoj* ljudska aktivnost koja ima svoj unutarnji smisao i duhovno-kulturnu logiku. Pri tome ono se promatra i kao dio socijalnog, političkog, ekonomskog i kulturnog razvoja, odnosno promatra se kroz povijesni odnos ovih različitih faktora. Kao takvo, ono nosi i supstancu sebi svojstvene aktivnosti u čijem osmišljavanju važnu i pripadajuću ulogu ima autonomna (samostalna) povijesno-pedagoška svijest ili autonomna obrazovna i obrazovana svijest.

Obrazovanje za razvoj u kontekstu kritičke znanosti o odgoju: šta obrazovanje za razvoj ne treba biti?

Kritička znanost o odgoju rađa se u nastojanjima da se temeljne teorijske postavke kritičke teorije društva „prenesu“ i na polje odgoja i obrazovanja. Temeljni metodologijski obrazac ovog pravca u znanosti o odgoju je kritika ideologije koja treba da pokaže i razotkrije različite načine ideoloških potčinjavanja odgoja i obrazovanja, s ciljem postizanja samoodređenja, solidarnosti,

⁸ Obratimo pažnju i na sljedeće: „‘Priroda’ se (time mislim na sve što postoji bez ljudi) mijenja sporo, temeljito i prema postojećim zakonima. Pojava i nestanak posljednjeg ledenog doba trajali su deseterostruko duže nego cijeli razvoj kulture ljudskog roda, od prijelaza s lova na poljoprivredu, i trostruko duže od povijesti *Homo sapiensa*. Iznenadne i snažne prirodne pojave koje donose ‘katastrofalne’ promjene – potrese, poplave, suše, orkane, epidemije – mjerene našim životnim vijekom, malobrojne su i lokalne su naravi. Neovisno o tome, kromanjonski je čovjek bez muke mogao ‘znati’ kakav će biti život idućih 5000 godina (i kako se, dakle, treba živjeti); egipatski Ptahotep (otac egipatske mudrosti) mogao je očekivati da će životna pravila koja ostavi sinu vrijediti i za 500 godina (čak i ako mu to niko nije prorekao); ni Platon ni Katon nisu imali problem svih pedagoga novog vijeka – da nove naraštaje pripremaju za život koji ni sami ne poznaju“ (Henting, 2007:20), kao i na: „Ne stvara budućnost neizvjesnost, nego neizvjesnost stvara budućnost“ (Henting, 2007:22).

zrelosti i emancipacije, tj. oslobađanja čovjeka od nepotrebnih stega i vlasti drugih ljudi. *Obrazovanje za razvoj*, analizirano u tradiciji kritičke znanosti o odgoju, promatra se kao ljudska djelatnost i potreba pojedinca i zajednice koja se provodi prvenstveno s emancipatorskim interesom. To znači da ono ne može sadržavati sredstva manipuliranja niti sredstvo nepotrebne represije nad ljudima. Iz mnogih dosadašnjih (u našoj javnosti još uvijek nedovoljno primijećenih) analiza savremenih reformi i strukturiranja obrazovanja (u kojima se javlja potreba za obrazovanjem za razvoj, posebno onaj održivi razvoj) na svim razinama vidljivo je da se iza ovih reformi, posebno u tzv. tranzicijskim društvima, ne nalaze emancipatorski interesi pojedinca i slobodnog društva, nego se uglavnom radi o novim vidovima ekonomskih i neoliberalnih zahtjeva koji se odnose na brendiranje javnih servisa pa samim tim i „brendiranje obrazovanja“, a na poseban način „brendiranje univerziteta“ (Klajn, 2003).⁹ Obratimo pažnju na samo neke od sljedećih analiza:

Hill (2003) smatra da se reformiranje obrazovanja može promatrati i kao dio ideološke i političke ofanzive neoliberalnog kapitala, a samoj reformi su prethodile privatizacija javnih servisa, kapitalizacija i komodifikacija humaniteta i globalni diktati agencija internacionalnog kapitala. Ovaj kapital u pozadini ima destabilizaciju nekonformističkih vlada, i to često u nekim dijelovima svijeta ultimativno, čak i pod prijetnjom oružanih snaga. To je rezultiralo skoro globalnom (ako ne univerzalnom) uspostavom konkurentnog tržišta u oblasti javnih i socijalnih servisa kao što je obrazovanje. Ova obrazovna tržišta su selektivna, ekskluzivna, praćena i situirana u zaista snažnom rastu nacionalnih i internacionalnih nejednakosti. Važno je ovo sagledati u širem kontekstu. Uspostavljanje sebi primjerenog tržišta obrazovanja, privatizacija obrazovnih institucija, smanjenje državnih subvencija za obrazovanje i druge javne servise uz izgovor nužnosti štednje, samo su jedan dio obrazovne i socijalne strategije neoliberalnog kapitalizma (Hill, 2003:201-222). Nacionalni i internacionalni kapital želi profit na temelju posjedovanja i kontroliranja obrazovanja i različiti oblici privatizacije na polju obrazovanja (npr. privatizacija obrazovnih institucija) postaju veliki biznis. Nadalje, Whitty, Power i Halpin (1998) zaključuju da jedan od

⁹ Više o ovome vidjeti u: Klajn, N. (2003) *Ne logo*. Beograd: Reč, IV poglavlje: *Brendiranje obrazovanja*, str. 127-148.

rezultata marketizacija obrazovanja jeste povećavanje ili pogoršavanje rasne diskriminacije u školskoj hijerarhiji. Tržište tako produbljuje postojeće nejednakosti, naravno ne samo na rasnoj nego i na socijalnoj razini. I na nivou upisa na univerzitet te razlike su dovele do elitnih univerziteta izvan kojih su oni za siromašne kojima su dostupni niži stupnjevi visokog obrazovanja. Na internacionalnom nivou, diktati Svjetske banke i Međunarodnog monetarnog fonda (IMF) su doveli do nestanka formalno slobodnih nacionalno finansiranih obrazovnih servisa (Whitty i sar., 1998; Whitty i Power, 2000:93-107). Hatcher i Hirt (1999) pišu o otvorenim pozivima koji dolaze iz utjecajnih ekonomskih i političkih organizacija da se provede brza reforma obrazovanja da bi se zadovoljile potrebe nove globalne, „na znanju zasnovane ekonomije“. Pri tome se globalizacija konstruira kao neumoljiva snaga promjena na koje se svi moraju adaptirati i tako biti fleksibilna radna snaga.¹⁰ Dakle, temeljne postavke kritičke znanosti o odgoju uče nas tome šta ne bi trebalo postati i biti *obrazovanje za razvoj* (Lenzen, 2002). Ono se, prema tome, razumijeva kao „prostor“ oslobođen različitih ideologijsko-interesnih utjecaja koji, koristeći formu obrazovanja, teže ciljevima koji ne odgovaraju samoj prirodi odgojno-obrazovnog procesa te tako izjednačavaju iskrivljenu svijest s ljudskom potrebom.

¹⁰ Počesto se globalizacija (pa i onaj njen tok koji se odnosi na obrazovanje) proglašava neminovnošću na koju se ne može i ne treba utjecati, nego joj se valja adekvatno prilagoditi. Ova logika ne može pripadati obrazovanju i kao zanimljivo razmišljanje kojim želimo učvrstiti ovu tvrdnju navest ćemo razmišljanje Hartmunda von Hentinga koje se odnosi na željenje ili neželjenje novih medija: „Možda i jest tačno da *ne želim* nove medije; imam pravo na to, kao i što drugi imaju pravo željeti ih. Ali da društvo, da mi odrasli o tom pitanju nemamo svoje volje; da puštamo da nas rijeka nosi; da pedagog piše kako ‘u međuvremenu svako treće dijete kod kuće raspolaže računalom, a uz svaki Božić taj broj raste za oko 10%. *Ne isplati se, dakle, razbijati glavu time je li to korisno ili nije*, računala su tu... i velik broj djece ih koristi s oduševljenjem’ (Peter Struck, u: *Hamburger Abendblatt*, 19. ožujka 1998. godine); da se nepromišljenost smatra otvorenošću, a budnost strahovanjem; ukratko, da se ono što se događa proglašava onim što želimo i trebamo – to me ljuti. To je kapitulacija pred slučajem, posve nekorisni defetizam.“ (Henting, 2007:13).

Obrazovanje za razvoj u kontekstu teorije sistema: značaj obrazovanja za razvoj kao podsistema u obrazovnom i društvenom sistemu

Iz opće, kao i sociološke teorije sistema u znanost o odgoju ušli su, pored novih pojmovnih kategorija, i novi načini pristupanja društvenim fenomenima koji omogućavaju da se obrazovanje promatra kao zaseban sistem sa svim karakteristikama koje čine taj sistem (skup elemenata i njihov međuodnos, ograničenost naspram okoline, hijerarhijska raščlanjenost, emergencija, težnja k ravnoteži). Ovim se posebno naglašava organizacijski, tj. društveni karakter obrazovanja kao namjerno organizirane djelatnosti. *Obrazovanje za razvoj* predstavlja poseban sistem, odnosno podsistem unutar obrazovnog i društvenog sistema. To znači da je ono aktivnost koju valja ozbiljno i pažljivo organizirati i njome upravljati. Još od početka XIX stoljeća mnoge razvijene zemlje vide obrazovni sistem kao centralnu društvenu instituciju.

Obrazovanje kao sistem uvijek je bilo teren različitih utjecaja i djelovanja. „Obrazovanje je dugo bilo političko bojno polje, a tako je i sada, na početku ovog novog vijeka“ (Gidens, 2003:499). Sadašnje obrazovne sisteme karakteriziraju različite pojave i problemi o kojima govore sociolozi u svojim „sistemskim“ razmatranjima obrazovanja (Thio, 1992; Schaefer i Lamm, 1992; Hess i sar., 1993; Macionis, 1995; Browne, 1998; Haralambos i Holborn, 2002; Giddens, 2001; Macionis i Plummer, 2002; Bilton i sar. 2002). Neke od njih su sljedeće: kraj XX i početak XXI stoljeća karakterizira pluralizam obrazovnih sistema; ovaj pluralizam praćen je velikom decentralizacijom obrazovnih sistema; svugdje je primjetno slabljenje onih dijelova obrazovnih sistema koji su ispoduniverzitetski – to ne znači da obrazovni sistemi uopće ne slabe na nivou univerzitetskog obrazovanja, na ovoj razini prisutna je, do kraja uvjetno kazano, veća „autonomija“ obrazovnog sistema pa i veća „otpornost“ prema narušavanju „homeostaze“ sistema; primjetno je, također, i omasovljavanje univerziteta, a starosna granica studenata se pomjera prema gore; u svijetu se javlja i zanimljiva pojava da su elitni univerziteti postali manje privlačni za biznise i vlade, a tu privlačnost sada imaju univerziteti koji postaju sve više „otvoreni“; tehnologija sve više reformira obrazovne sisteme; danas su obrazovni sistemi organizirani birokratski i u njima su uočljivi glavni elementi birokracije; finansiranje je jedan od najvećih aktuelnih problema

obrazovnih sistema, visoko obrazovanje u mnogim zemljama prolazi kroz krizu finansiranja; nedostatak obrazovnih politika kojima se reguliraju obrazovni sistemi rezultira i ogleda se u: gubitku jednakosti, ekonomske i socijalne pravde, gubitku demokracije i demokratske odgovornosti, gubitku kritičke misli; obrazovni sistemi su stalni predmet kritika – kao rezultat kritika javljaju se pokušaji za unaprjeđivanje standarda tako što će se svi dijelovi obrazovnog sistema povezati i bolje organizirati da bi zadovoljili potrebe koje društvo ima; obrazovni sistemi mogu biti glavna snaga za stimulaciju društvenih promjena; obrazovni sistemi kompleksnog društva su također odgovorni za ciljeve tog društva i kolektivno napredovanje. Sve ove pojave na polju obrazovnih sistema uvijek nužno utječu i na društveno organiziranje *obrazovanja za razvoj*. Zar sam naziv *obrazovanje za razvoj* nije, jednim dijelom, porođen iz ovih nabrojanih pojava i problema koji su snažili obrazovne sisteme u svijetu?

Stoga, iz ugla teorije sistema u znanosti o odgoju, koncept *obrazovanje za razvoj* treba da se prožima kroz sve elemente i dijelove obrazovnog sistema – od one početne do univerzitetske razine. Njime se mogu i ublažavati mnogi lomovi koji se javljaju unutar obrazovnog, ali i društvenog sistema. Na taj način *obrazovanje za razvoj* čini stabilnom hijerarhijsku raščlanjenost obrazovnih i društvenih sistema. Drugim riječima, pažljivim sistemskim osmišljavanjem i upravljanjem *obrazovanja za razvoj* pojačava se sinergijsko svojstvo obrazovnog i društvenog sistema i njihova karakteristika emergencije.

Obrazovanje za razvoj u teoriji konfluentnog obrazovanja: razvoj specifičnih ljudskih obilježja i životnih snaga čovjeka

Za razumijevanje obrazovanja kao jedne od temeljnih pedagoških kategorija posebno značajnom i inspirativnom javlja se teorija konfluentnog obrazovanja koju sustavno razvija profesor Mujo Slatina s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.¹¹ Unutar ove teorije konfluentno obrazovanje „je

¹¹ Vidjeti posebno njegovo djelo: *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica: Dom štampe, 2005; te radove: *Škola između odgoja kao ljudske i odgoja kao društvene potrebe*, u: Zbornik radova Behram-begove medrese, sveska 3-4, Tuzla: Behram-begova medresa, 2001, str. 65-90; *Konfluentno učenje i/ili podučavanje*, u: *Odgojne znanosti* Vol. 8, No 1, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2006, str. 111-130; *Odgoy – najkraći*

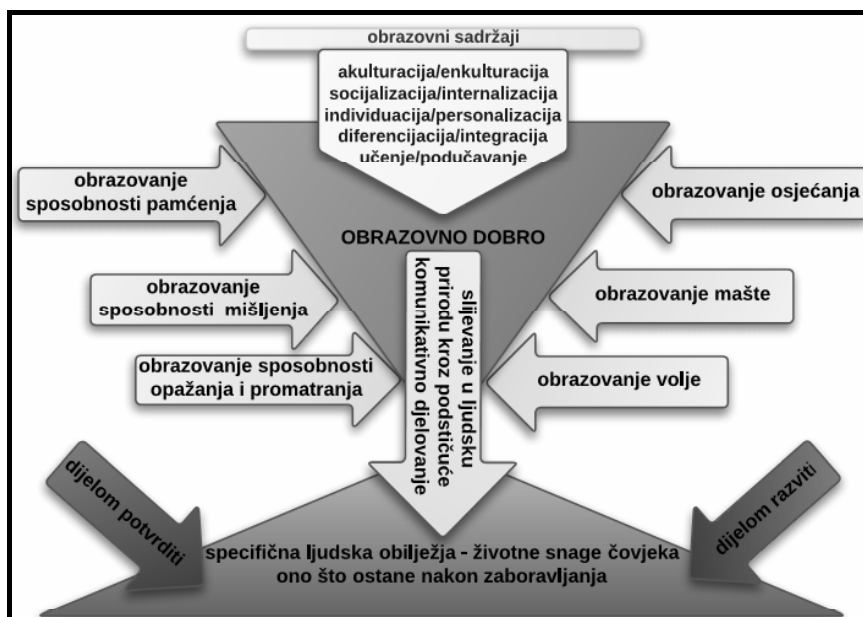
društvom organizirani proces učenja i podučavanja u kojem biološki individuum i/ili jedno individualno nagonsko biće, pomoću obrazovnih dobara, (samo)aktiviteta i unapređujućeg podstičućeg djelovanja, u svojoj totalnosti izrasta iz unutarnjeg toka formiranja/obrazovanja u jedno zdravo jedinstveno duševno, duhovno i djelatno biće. Ono je svojevrsna integracija socijalnih, kognitivnih, afektivnih i voljno-motivacionih komponenti ljudskog razvoja“ (Slatina, 2005:89). Vodeći računa o ovom određenju obrazovanja kao konfluentnog procesa, *obrazovanje za razvoj* se može razumjeti kao proces razvoja čovjeka kao slobodnog, odgovornog, društvenog i samoaktueliziranog bića koje svojim rođenjem još nije ono što treba da bude i koje u svojoj biti ne nosi „gotovu datost“, nego „zadatost“. Na taj način se u *obrazovanju za razvoj* isprepliću socio-kulturni (enkulturacija/akulturacija), psihosocijalni (socijalizacija/internalizacija), biopsihološki (diferencijacija/integracija) i intrapsihološki procesi (individuacija/personalizacija). U *obrazovanju za razvoj* kao konfluentnom procesu različiti elementi ovih procesa međusobno se prožimaju i pojačavaju (Slatina, 2005).

Nadalje, sagledavanje koncepta *obrazovanje za razvoj* u teoriji konfluentnog obrazovanja podrazumijeva i uočavanje razlike između autentičnog i instrumentalnog (institucionalnog) odgoja pa samim tim i razlike između obrazovanja i školovanja.¹² *Obrazovanje za razvoj* se ne bi moglo, niti smjelo, svoditi isključivo na školovanje, a pogotovo na školovanje koje favorizira jednu sferu ljudske prirode (kao što je npr. kognitivna sfera) nauštrb drugih sfera (emocionalna, voljno-djelatna) (Slatina, 2001). U ovako naglašenom pedagojskom pristupu *obrazovanje za razvoj* se promatra kao primarno individualna ljudska potreba pa tek onda kao društvena potreba, kao proces kojim se razvijaju, tj. obrazuju specifična ljudska obilježja i životne snage čovjeka (sposobnosti opažanja i promatranja, mišljenja, pamćenja, osjećanja, volja, mašta i dr.) pa je ovo „obrazovanje radi čovjeka samog“ i „njegove svrhe su kvalitativne promjene u kognitivnom,

put čovjekovog uzdizanja do humaniteta, u: Radovi, knjiga XII, 2000, Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 365-384; *Konfluentno obrazovanje – geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga*, u: Pregled, No. 3, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, 2008, str: 111-132).

¹² „Čuvajući nit autentičnog odgoja, teorija konfluentnog obrazovanja ne dopušta grubu instrumentalizaciju obrazovanja, ne dopušta da se obrazovanje reducira na školovanje“ (Slatina, 2005:13).

afektivnom, voljnom i socijalnom području čovjekova života“ (Slatina, 2005:89). To su one promjene koje nastaju kao posljedica učenja i koje se ogledaju u različitim ljudskim obilježjima i nakon zaboravljanja sadržaja. *Obrazovanje za razvoj* kao konfluentni proces bilo bi ono što ostane nakon zaboravljanja (Slatina, 2005).



Shema 1. Obrazovanje za razvoj kao konfluentni proces

Ovako poimanje *obrazovanja za razvoj* izvedeno je iz „ljudske prirode“, iz antropologije, iz suštine odgoja, a ne iz nečega izvan toga, npr. iz ekonomije, politike ili ideologije.¹³ Stoga, teorija konfluentnog obrazovanja i njoj pripadajući konfluentni model obrazovanja za razvoj podrazumijevaju sljedeće (Slatina, 2001:90):

- učiti mlade da ostvare i realizuju svoje mogućnosti, a ne da ih ograničeno koriste;
- omogućiti im da formiraju otvoreni duh, a ne zatvorenu i rigidnu svijest;

¹³ Danas, međutim, uočavamo udaljavanje naših obrazovnih institucija od ovakvog poimanja obrazovanja. To je uočljivo i u samoj činjenici da se obrazovne institucije, napose univerziteti, sve više „ozakonjuju“ na način da se zanemaruje bit obrazovanja. One su sve više predmet pravne i ekonomske znanosti i svakoraznih „savremenih“ koncepcija menadžmenta (?!), a sve manje pedagoške, sociološke, psihološke znanosti.

- osigurati razvoj osjećanja i potrebe za slobodom i dostojanstvom ličnosti, a ne navikavati ih na podanost i pokornost;
- učiti ih kako da misle, da rade, da vrednuju i vjeruju, a ne učiti ih da misle u propisanoj formi;
- učiti ih da samostalno i slobodno iskazuju svoje mišljenje, a ne da budu potpuno ovisni o mišljenju drugih;
- nuditi im ideje, a ne ideologiju i manipulaciju;
- ukazivati na mogućnost izbora, a ne ukidati svaku alternativu;
- učiti ih da upotrebljavaju provjerene podatke, a ne da (zlo)upotrebljavaju sve podatke;
- razumno i unapređujuće djelovati na ponašanje djece i mladih, a ne da ih nerazumno osuđujemo;
- ulaziti u odnos uzajamnog učenja, a ne podučavati odnosima moći.

Temeljnim postavkama teorije konfluentnog obrazovanja posebno se naglašava ona karakteristika *obrazovanja za razvoj* koja se odnosi na to da je to primarno unutarindividualni proces razvoja čovjeka koji se odvija kroz stalnu preobrazbu čovjekovih mogućnosti i sposobnosti, tj. da je to proces koji u svim vremenima, i pored često „surovih, vještački stvorenih konstrukcija ljudskog društva“ (Tufekčić, 2012:36), zadržava svojstvo autentičnog odgoja i obrazovanja. Naravno, ovdje se ne potire činjenica o čovjeku kao društvenom biću, nego se o obrazovanju kao društvenoj potrebi govori iz perspektive samoaktueliziranog pojedinca koji je, kao takav, između ostalog i društveno djelatno biće.

Kratak osvrt

Analiza koncepta *obrazovanje za razvoj* kroz različite teorijske tokove znanosti o odgoju pokazuje najvažnije konture onoga što bi trebao biti ovaj koncept, daje najvažnija nomologijska polazišta za njegova objašnjenja, kao i temeljna hermeneutička polazišta za razumijevanje same biti ovog koncepta, upozorava na ono što ne bi trebalo biti *obrazovanje za razvoj* i ukazuje na njegov značaj i smisao kao jednog podsistema unutar obrazovnog i društvenog sistema, a također naglašava konfluentnost kao izraženo pedagojsko svojstvo *obrazovanja za razvoj*. Sve to omogućava da

se u području *obrazovanja za razvoj* uoče i razumiju problemi koji se javljaju u savremenim bezvrijednosnim instrumentalizacijama obrazovne djelatnosti; sačuvaju racionalne (znanstvene) osnove *obrazovanja za razvoj* kao važne ljudske djelatnosti; naglasi i istakne značaj autonomne pedagoške (odgojno-obrazovne) svijesti u osmišljavanju ovog koncepta obrazovanja; onemogućće različiti ideologijsko-interesni utjecaji i pretvaranja *obrazovanja za razvoj* u prostor izjednačavanja iskrivljene svijesti s ljudskom potrebom; sistemskim osmišljavanjem *obrazovanja za razvoj* pojačava sinergijsko svojstvo obrazovnog i društvenog sistema; omogući razvoj pojedinca kao slobodne i samoaktualizirane osobnosti koja gradi i razvija društvo. Na ovakav način osobito se naglašava i „čuva“ supstanca odgoja i obrazovanja u ovom konceptu. Zbog toga je važno da se u *obrazovanju za razvoj* dogodi obrazovanje.

Literatura

1. Bilton, T. et al. (2002) *Introductory sociology*. Fourth edition. New York: Palgrave Macmillan.
2. Bourdieu, P. (1996) *Distinction – A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge
3. Browne, K. (1998) *An introduction to Sociology*. Second edition. Cambridge: Polity press.
4. Filipović, F. (1997) *Razvoj i obrazovanje*. Beograd: Kultura.
5. Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. New York/London: Continuum.
6. Gidens, E. (2003) *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
7. Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
8. Haralambos, M. i Holborn, M. (2002) *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
9. Hatcher, R. i Hirtt, N. (1999) The Business Agenda Behind Labour's Policy. In: Martin, A. et al. (ed.), *Business, Business, Business: New Labour's Education Policy*. London, pp. 12-23.
10. Henting, H. (2007). *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
11. Henting, H. (2008). *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
12. Hess, B. B., Markson, E. W. i Stein, P. J. (1993) *Sociology*. Fourth edition. New York: Macmillan Publishing Company, Inc.

13. Hill, M. (2003) *Understanding Social Policy*. 5th ed. Oxford: Blackwell.
14. Klajn, N. (2003) *Ne logo*. Beograd: Reč.
15. Köning, E. i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
16. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
17. Liessman, K. P. (2009) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
18. Macionis, J. J. (1995) *Sociology*. Fifth edition. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
19. Macionis, J. J. i Plummer, K. (2002) *Sociology: A Global Introduction*. Second edition. London: Pearson Education Limited.
20. Pastulović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
21. Schaefer, T. R. i Lamm, R. P. (1992) *Sociology*. Fourth edition. New York: McGraw-Hill, INC.
22. Slatina, M. (2000) Odgoj – najkraći put čovjekovog uzdizanja do humaniteta. *Radovi*, XII, Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 365-384.
23. Slatina, M. (2001) Škola između odgoja kao ljudske i odgoja kao društvene potrebe. *Zbornik radova Behram-begove medrese*, 3-4 (65-90), Tuzla: Behram-begova medresa.
24. Slatina, M. (2005) *Od individue do ličnosti: Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* [A Person to A Personality: Introduction to The Theory of Confluent Education]. Zenica: Dom štampe.
25. Slatina, M. (2006) Konfluentno učenje i/ili podučavanje. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, No. 1, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 111-130.
26. Slatina, M. (2008) Konfluentno obrazovanje: Geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga [Confluent Education: Geometry of Dialogue-Oriented Community and Intercultural Dialogue]. *Pregled: Journal for Social Issues*, No 3, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, str. 111-132.
27. Thio, A. (1992) *Sociology: An Introduction*. Third Edition. New York: HarperColins Publishers Inc.

28. Whitty, G. i Power, S. (2000) Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20 (93-107) [on line]. Dostupno na: http://www.ntpu.edu.tw/social/upload/P_920100307132656.pdf. [17. 10. 2011]
29. Whitty, G., Power, S. i Halpin, D. (1998) *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

**EDUCATION FOR DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF
DIFFERENT THEORETICAL APPROACHES TO
EDUCATION SCIENCE**

Adnan Tufekčić, PhD, Faculty of Philosophy Tuzla

Abstract

The concept of education for development is, like all other concepts of education, subject to numerous contemporary attempts of redefining which are often determined by different pragmatic-ideological requirements, so it is possible that this very important concept becomes the opposite of itself. Therefore, this paper analyzes the education for development through different theoretical approaches that have emerged through the development of education science. In this way, education for development is viewed through the basic tenets of normative education science, of spiritual pedagogy, critical science education and systems theory. In addition, the integrative pedagogical presentation of education for development is given through the theory of confluent education within which this concept is based primarily on education as a human (individual) and then as a social need. The substance of education in this concept is aimed to be preserved by depicting education for development in the context of different theoretical approaches of education science.

Keywords: education for development, normative direction, empirical direction, spiritual-scientific direction, critical science of education, systems theory, confluent theory

عدنان توفكتشيتش - كلية الآداب - توزلا

التعليم من أجل التنمية في سياق النظريات المعرفية المختلفة في التربية

الخلاصة:

مفهوم التعليم من أجل التنمية شأنه كشأن المفاهيم التعليمية الأخرى وهو معرض لعدد من المحاولات الحديثة لإعادة تعاريفه. وتلك المحاولات محددة غالباً بمتطلبات براغماتية - عقائدية، فلذا من الممكن أن هذا المفهوم يكون في التناقض جزئياً مع نفسه. ولأجل هذا يدرس البحث مفهوم التعليم من أجل التنمية من خلال الاتجاهات النظرية التي كانت تظهر في نشوء المعرفة عن التربية. وبهذا تُدرس طريقة التعليم من أجل التنمية من خلال المبادئ الأساسية للمعرفة في التربية، وعلم التربية الروحية، وعلم النقد في التربية ونظرية النظم. بالإضافة إلى هذا، قُدّم العرض التربوي التكاملي للتعليم من أجل التنمية الذي يستند إلى نظرية التعليم التكاملي الذي يدرس هذا المفهوم في المقام الأول على التعليم الذي يحتاجه الفرد ثم بعد ذلك كالتعليم من أجل الحاجة الاجتماعية. ومن خلال عرض التعليم من أجل التنمية في سياق الاتجاهات النظرية للمعرفة عن التربية يحاول الحفاظ على جوهر التعليم والتربية في هذا المفهوم.

الكلمات الأساسية: التعليم من أجل التنمية، نظريات معرفية في التربية، التعليم التكاملي، حاجة فردية، حاجة اجتماعية.