

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Katedra za hrvatski standardni jezik

Odsjek za pedagogiju

Katedra za sistematsku pedagogiju

Zagreb, 20. svibnja, 2014.

ANALIZA HRVATSKOGA PEDAGOŠKOG NAZIVLJA

DIPLOMSKI RAD

27 ECTS bodova

Mentorica: dr. sc. Milica Mihaljević

Studentica: Marija Vekić

Sumentor: dr. sc. Neven Hrvatić

Sadržaj

1. Uvod.....	4
2. Problematika pedagogije XXI. stoljeća.....	6
3. Pedagogija – znanost o odgoju.....	11
3.1. Društveno-povijesni kontekst i znanstveno utemeljenje pedagogije.....	11
3.2. Pedagogija: znanost, teorija, praksa.....	15
3.3. Pedagogija i filozofija.....	20
4. Odgoj.....	23
4.1. Višeznačnost pojma <i>odgoj</i> : odgoj u užem i širem značenju.....	23
4.1.1. Hrvatski izvori o pojmu <i>odgoj</i>	27
4.2. O pojmovima intencijskoga i funkcionalnoga odgoja.....	29
4.3. Odgoj u širem društvenom kontekstu: socijalizacija i enkulturacija.....	31
5. Obrazovanje.....	36
5.1. Višeznačnost <i>obrazovanja</i> kao posljedica društveno-povijesnoga konteksta razvoja pojma.....	36
5.1.1. Etimologija.....	39
5.2. Hrvatski izvori o pojmu <i>obrazovanje</i>	40
5.3. Obrazovanje i izobrazba.....	44
6. Na što mislimo kada kažemo <i>edukacija</i> ?.....	48
7. Metodološki okvir – terminologija.....	52
7.1. Pojam i naziv.....	53
7.2. Hijerarhijski odnosi u pedagoškome pojmovnom sustavu.....	54
7.3. Definicija.....	58
7.3.1. Izrada terminološkoga rječnika.....	61
8. Semantički odnosi u hrvatskome pedagoškom nazivlju.....	63
8.1. Sinonimija.....	63
8.1.1. Profesionalno obrazovanje – stručno obrazovanje.....	64
8.1.2. Praksa – rad – djelatnost.....	67
8.1.3. Stručni – strukovni; pedagoški – pedagoški.....	68
8.1.4. Adolescencija – mladenaštvo.....	70
8.1.5. Slobodno vrijeme – dokolica.....	71
8.1.6. Andragogija – pedagogija odraslih.....	72
8.2. Antonimija.....	74

8.2.1. Odgoj – *neodgoj; odgojen – neodgojen	76
8.2.2. Obrazovanost – neobrazovanost; školovanost – neškolovanost; kvalificiranost – nekvalificiranost.....	76
8.2.3. Formalan – neformalan – informalan.....	78
8.2.4. Intencijski odgoj – funkcionalni odgoj	80
9. Terminološka načela i njihova primjena na hrvatsko pedagoško nazivlje.....	82
9.1. Prvo terminološko načelo	82
9.2. Drugo terminološko načelo	87
9.3. Treće terminološko načelo.....	88
9.4. Četvrto terminološko načelo.....	89
9.5. Peto terminološko načelo.....	90
9.6. Šesto terminološko načelo	92
9.7. Sedmo terminološko načelo.....	92
9.8. Osmo terminološko načelo	96
9.9. Deveto terminološko načelo	97
11. Zaključak.....	99
12. Uzorak terminološkoga rječnika pedagoškoga nazivlja.....	101
13. Literatura	111

U radu se interdisciplinarno razmatra problematika pojmovnoga sustava i njemu pridruženoga sustava naziva pedagogije kao znanosti o odgoju. Prvi je dio rada sažeti teorijski pregled razvojnoga puta pedagogije i znanstvenih paradigmi kojima je prilazila odgoju i obrazovanju, s naglaskom na izvorima hrvatske pedagoške tradicije. Na temelju se teorijskoga prikaza odgoja i obrazovanja te njihovih srodnih pojmova, ukazuje na probleme polisemije i sinonimije koji uz neodređene hijerarhijske odnose otežavaju razumijevanje pedagoške građe. Sa svrhom normiranja pedagoškoga nazivlja, u drugome se dijelu rada na temelju devet terminoloških načela analizira i opisuje postojeće nazivlje, predlažu rješenja problema sinonimije, antonimije i paronimije te neusklađenosti naziva sa sustavom hrvatskoga standardnog jezika. Uz terminološki opis, na odabranome se uzorku predlažu sustavi definicija i uspostavljaju normativni odnosi među nazivima.

1. Uvod

Suvremenomu društvu koje je bez sumnje nepovratno obilježeno znanošću danas se gotovo bez razmišljanja pripisuje već ustaljena odrednica *društva znanja* ili barem društva koje istinski teži ostvarenju toga *obnovljenoga* humanističkog ideala. Na pragu XXI. stoljeća, kao što je to nekada bilo u začetcima stvaranja građanske klase, upravo se znanje isticalo kao osobni kapital najveće društvene i ekonomske vrijednosti, kao jamac za uspjeh na gotovo svim područjima čovjekova djelovanja. U tome se kontekstu sve više pažnje počelo posvećivati obrazovanju; ulagalo se (i ulaže se) u različite reforme koje su pristizale s istaknutih europskih sveučilišta, težilo se standardizaciji znanja, osnivale su se agencije za analizu i procjenu učinkovitosti obrazovnoga sustava, a samo je obrazovanje postalo središtem sviju znanstvenih interesa. No u jeku svih tih reformi i promjena vođenih idejom društva znanja, u drugome su planu ostale mogućnosti jedne znanstvene discipline koja je, prije nego bilo koja druga, bila zadužena za procjenu stanja i provedbu mjera potrebnih da se obrazovanje dovede u vezu sa znanjem i ostvari društvo koje se voli nazivati njegovim imenom. Poznanstvljenje obrazovanja s jedne je strane potpuno zatrla humanističku ideju razvoja i ostvarenja ličnosti, a s druge strane zateklo pedagogiju nespremnom da taj novi koncept i kontinuitet njegova razvoja uklopi u svoja tradicionalna poimanja.

Prvi će se dio rada stoga baviti suvremenim problemima tradicionalne pedagogije kao znanosti o odgoju – povijesnim razvojem i načinom na koji njezina utemeljenost u filozofiji utječe na mogućnost praćenja suvremenih kretanja u proučavanju obrazovanja, specifičnošću odnosa pedagoške teorije i prakse, kao i neodređenošću njezina pojmovnoga sustava koji kao takav onemogućuje primjeren pristup suvremenim nastojanjima u obrazovanju. U tome će se

kontekstu posebna pažnja posvetiti temeljnim pedagoškim pojmovima – odgoju i obrazovanju – s naglaskom na višeznačnosti njihovih naziva i semantičkim odnosima sa srodnim nazivima (intencijskim i funkcionalnim odgojem, socijalizacijom, enkulturacijom, izobrazbom, naobrazbom, općim i stručnim obrazovanjem i sl.) čija se primarna blisko značnost u uporabi vrlo često zatire. Iako nije dijelom pedagoškoga nazivlja, jedno će poglavlje govoriti i o sveprisutnoj *edukaciji* kao jezičnome ogledalu suvremenoga stanja koje svjedoči o nedostatnoj teorijskoj obuhvaćenosti pojmova, a time i nemogućnosti dosljedne uporabe njihovih naziva. Bogatstvo se pedagoškoga nazivlja tako sve više gubi u, na prvi pogled neutralnome, a i dalje neodređenome, zapadnom konceptu edukacije.

S ciljem da se napravi tek prvi korak usustavljanja pedagoškoga nazivlja ili barem iskaže potreba za jezičnom intervencijom, drugi će se dio rada iz terminološke perspektive baviti hrvatskim pedagoškim nazivljem. Objasniti će se temeljni pojmovi terminologije – znanosti koja se bavi proučavanjem naziva, pojmova i nazivlja – koja će poslužiti kao metodološki okvir za analizu nazivlja pedagoškoga pojmovnog sustava. S ciljem njegova uređivanja, rad će se baviti utvrđivanjem hijerarhijskih odnosa i definiranjem naziva u sustavu definicija. Posebna pažnja posvetit će se semantičkim odnosima sinonimije i antonimije. Zbog prostorne ograničenosti u radu će se analizirati tek dio naziva koji će se crpsti iz različitih pedagoških disciplina prema Lenzenovoj podjeli iz 1989. godine, a s obzirom na (ne)poštivanje devet temeljnih terminoloških načela koja će se objasniti u posljednjem poglavlju rada i primijeniti na pedagoško nazivlje. Konačni je rezultat rada zamišljen kao pedagoški terminološki rječnik odnosno uzorak abecednoga terminološkog rječnika koji će, za razliku od dosadašnjih, posebnu pažnju posvećivati upravo nazivima, njihovim istovrijednicama i semantičkim odnosima u koje ulaze nazivi srodnih pojmova. Valja istaknuti da su u takvoj vrsti rječnika definicije znatno kraće nego u enciklopedijama ili leksikonima koje će mnogi smatrati primjerenijima pedagoškoj struci, no njihova je svrha bitno različita. Rječnički će uzorak ovoga rada biti usmjeren na nazive (a ne pojmove) te će isticanjem semantičkih odnosa, posebno sinonimije, uspostavljati normativne odnose.

Građa za terminološku analizu i potrebe ovoga rada najvećim je dijelom rezultat analize triju rječnika – *Enciklopedijskoga rječnika pedagogije* (1963), dvosveščane *Pedagoške enciklopedije* (1989) i *Leksikona temeljnih pedagoških pojmova* (2000) – koji su, uz izbor iz pedagoške literature, i osnova za izradu rječničkoga uzorka.

2. Problematika pedagogije XXI. stoljeća

Kao jedna od najmlađih znanosti koja je odvajanje od filozofije i vlastito znanstveno utemeljenje uspjela ostvariti tek početkom XIX. stoljeća, pedagogija se još i danas, s fenomenom odgoja kao predmetom proučavanja, bori za autonomiju i opstanak u znanstvenoj zajednici. Razlog se takvoj poziciji pedagogije u sustavu znanosti najčešće povezuje sa širinom pojma *odgoj* i njegovim društveno-povijesnim karakterom. Zbog nemogućnosti njegova izdvajanja iz cjeline društva i ukupnosti društvenih procesa, a u isto vrijeme uz izrazitu pedagošku težnju za raskidanjem veza s filozofijom koja nije opterećena znanstvenošću spoznaje, znanost o odgoju ne uspijeva odgovoriti zahtjevu za jasnim određenjem svojega predmeta proučavanja i njegovim razlikovanjem od srodnih društvenih procesa, ali i ostalih temeljnih pedagoških pojmova. Takav je razvoj događaja svakako povezan i sa širokim spektrom društvenih promjena u vidu tehnološkoga, industrijskoga, gospodarskoga i ekonomskoga napretka te razvoja znanosti koji su od XIX. stoljeća prouzročili nezaustavljiv porast količine znanja sa sve više područja, ali i potrebu za sve većim brojem *kvalitetno obrazovanoga* i *kvalificiranoga* kadra. Potreba za obrazovanjem dovela je do niza reformi obrazovnoga sustava, a znanost o odgoju koja je zbog svojega predmeta proučavanja dobila najviše odgovornosti, morala je raditi na unaprjeđenju teorije i pripremanju prakse za suvremene potrebe. Međutim, ubrzan napredak koji je značajno skratio trajanje društvenih promjena u odnosu na prosječan životni vijek čovjeka, a koji kontinuirano uzrokuje i promjene individualnih potreba, bio je prebrz za pedagoške mogućnosti i znanja kojima je pedagogija raspolagala. Praktični se je pedagoški kadar u konačnici našao nespreman za uvođenje i korištenje novih tehnologija u nastavni proces, za nove metode i tehnike rada, novo znanje i način njegova prenošenja učenicima, a pedagoška je teorija, bez odgovarajućega teorijskog i metodološkog temelja, najčešće ostajala neuspješna u svojim pokušajima da istraži suvremene tekovine modernoga društva i njihove utjecaje na odgoj te da na temelju novih spoznaja pronađe i načine boljega djelovanja prakse. Rascjepkanost društvenoga života stalno je otvarala nova područja znanstvene spoznaje, pa je u skladu s tim pedagogija morala širiti predmet svojega proučavanja, iako ni dotada nije bio (a možda i nije mogao biti) precizno određen. Uslijed takvih zbivanja, ali i zbog same prirode odgojnoga fenomena kojemu se sve više isticao interdisciplinarni karakter, odgoju se počelo pristupati s različitih stajališta niza društvenih znanosti, u prvome redu sociologije, psihologije i antropologije, dok se autonomnost pedagogije i njezin primat nad odgojem sve više dovodi u pitanje.

No problem samostalnosti znanstvene pedagogije nije nov i pedagoška ga teorija problematizira od samoga utemeljenja. Pedagoški se predmet proučavanja i prije njezina osamostaljenja usko vezao uz područje proučavanja psihologije te je pedagogija u svojim osnovnim postavkama od nje neodvojiva. Točnije, kako svaka ljudska aktivnost ima svoju psihičku osnovu, a odgojna je aktivnost proces međudjelovanja njegovih subjekata sa svrhom utjecaja na razvoj odgajnika, pedagogija u svojoj teoriji mora polaziti od psiholoških spoznaja te je zapravo na njima i utemeljena (Malić – Mužić, 1981: 34).

U razdoblju prosvjetiteljstva u XVIII. stoljeću, John Locke je svojom spoznajnoteorijskom perspektivom empirizma potvrdio usku vezu odgoja sa psihologijom. Pripisujući spoznaju osjetilima, Locke je spoznajnu teoriju u velikoj mjeri sveo na pitanja psihologije koju utemeljuje kao empirijsku znanost, (Zaninović, 1985, 120) iz čega zaključuje da se odgoj treba organizirati prema psihološkim spoznajama. Na njegovu su se empirističku filozofiju umnogome pozivali američki psiholozi, a na tim je temeljima izgrađen i biheviorizam čije su spoznaje polazišta biheviorističke znanosti o odgoju (Case, 1973: 20). Empirijska znanja o ponašanju i učenju do kojih su u prvome redu došli Pavlov, Thorndike i Skinner, trebala su poslužiti kao znanstvena osnova za praktično pedagoško djelovanje (König – Zedler, 2001: 74). Zasnovana na drukčijim filozofskim shvaćanjima i razvojna je psihologija s pedagogijom ostvarila sličan odnos te su i njezine spoznaje odigrale ključnu ulogu u temeljnim odgojnim polazištima. To se posebno odnosi na Piagetovu teoriju kognitivnoga razvoja. Piaget, za razliku od biheviorista, polazi od Kantove filozofije i nastoji otkriti temeljne postavke organizacije znanja. Prema Kantovu učenju da čovjek pri rođenju ipak nije *prazna ploča* koja znanje prima isključivo iskustvom, Piaget je smatrao da čovjek aktivno sudjeluje u strukturiranju svijeta i da organizacija ljudskoga znanja ovisi o univerzalnim pojmovima koji se ne spoznaju osjetilno, nego ih čovjek na neki način već posjeduje, ali ih nikada nije potpuno svjestan. Riječ je o pojmu prostora, vremena, uzročnosti, neovisnosti objekata (od ljudske percepcije) i slično (Case, 1973: 21). Svojim je stupnjevima kognitivnoga razvoja djeteta, Piaget pokušao objasniti kako se ti pojmovi, koji nisu urođeni kao primjerice prvi refleksi, razvijaju i kakvu ulogu igraju u konstrukciji dječjega, ljudskoga znanja (*ibid.*: 21). Zbog takvih se za odgojno djelovanje važnih spoznaja, pedagogija često svodila na primijenjenu psihologiju¹.

¹Upravo se na osnovi spoznaja suvremene kognitivne znanosti izvode konkretne strategije odgojnoga djelovanja u nastavi. Primjerice, prema spoznajama o kratkoročnome pamćenju u kojemu se informacija, ako se ne ponavlja ili dalje ne razrađuje, može zadržati najviše dvadesetak sekundi (Jensen, prema Murray, 2006), izvode se strategije za nastavno djelovanje koje će omogućiti brže i bolje pamćenje informacija nastavnoga

Iako su doprinosi razvojne psihologije i teorije kognitivnoga razvoja, jednako kao i neke sociološke ili antropološke teorije, doista značajni za pedagogiju i odgojno djelovanje, znanosti o odgoju često se zamjera da je u svoje znanstveno nazivlje nekritički uključivala nove pojmove i nadograđivala teoriju novim psihološkim, sociološkim ili antropološkim konceptima među kojima je pojam odgoja i dalje ostao nerazjašnjen. To je u konačnici rezultiralo razgranatim pedagoškim nazivljem koje je puno terminoloških proturječnosti i nesuglasnosti i koje kao takvo onemogućuje dosljedno istraživanje pedagoškoga predmeta proučavanja. U literaturi se tako susrećemo s nazivima *odgoj*, *obrazovanje*, *socijalizacija*, *izobrazba*, *naobrazba*, *edukacija*, *kvalifikacija*, *training*, *školovanje*, *osposobljavanje*, *stručno* i *profesionalno usavršavanje*, većina od kojih je višeznačna i u međusobno nejasnim hijerarhijskim odnosima, što čitatelju, posebno studentu pedagogije na sveučilištu, onemogućuje dostatno razumijevanje. Iako opravdano povezana s drugim znanostima, posebno sa psihologijom, pedagogija taj odnos nikada nije uspjela teorijski objasniti i izgraditi autonomnu znanstvenu perspektivu glede zajedničkoga predmeta istraživanja. U tome kontekstu ona ne uspijeva odgovoriti na znanstvene zahtjeve proučavanja odgoja, ali ni na društvene zahtjeve svojega vremena te tako njezin značaj pri proučavanju odgoja i obrazovanja sve više slabi.

Zbog društvenoga značaja tih fenomena njihovo je poznanstvljenje nužno, pa se prednost sve više daje konceptima drugih znanosti, primjerice sociološkomu fenomenu socijalizacije u svjetlu kojega se odgoj promatra kao jedna komponenta procesa učenja, radije nego pedagoškoj perspektivi odgoja u kojoj je on neodvojiv od vrijednosnoga sustava. Zbog znanstvenih se nastojanja neka njegova obilježja potpuno pokušavaju zanemariti, a ističu se i razvijaju ona koja su podložna egzaktnome empirijskom mjeranju različitih društvenih znanosti. Možda zbog svojega legitimnog izvaninstitucijskog utemeljenja, zbog tradicijskoga shvaćanja odgoja kao praktične djelatnosti ili jednostavno stoga što fenomen odgoja u svojoj cijelosti izmiče znanstvenomu definiranju, pojam *odgoj* sve se više marginalizira, a središte znanstvenoga interesa postaje *obrazovanje*, ili u najnovije vrijeme preuzet zapadni koncept edukacije. Taj se koncept 60-ih godina prošloga stoljeća razvio u Americi i Australiji kao

predmeta: učestalim postavljanjem pitanja, zanimljivim prezentacijama, isticanjem ključnih mjesta u tekstu, povezivanjem materijala sa svijetom učenika i slično. Sličan se odnos ostvaruje i na području sjeverne Amerike, pa je u Kanadi zabilježena značajna recepcija Piagetova djela među nastavnicima matematike u osnovnim školama. S obzirom na Piagetove znanstvene spoznaje o razvoju izvjesnih matematičkih koncepata u djece školske dobi, opisane principom konzervacije koji dijete usvaja tek u fazi konkretnih operacija, nastavnici matematike nastoje organizirati svoja predavanja kako bi unaprijedili osnovnoškolsku nastavu matematike (Sawada, 1972: 293).

odgovor na brzu izmjenu društvenih uvjeta, zastarijevanje znanja i nemogućnost pedagoške teorije da unaprijedi praksu, a utemeljuje se na novim spoznajama o procesu obrazovanja prema kojima ono ne završava školovanjem, već traje čitav život (Pastuović, 1999: 25-26). Te spoznaje koje tradicionalna pedagogija kao „znanost o odgoju do doba odraslosti“ više nije mogla pratiti, konačno su u pitanje dovele i čitavu pedagošku znanost koja pored edukologije kao integrativne znanosti, barem u takvome obliku, više nije plodna ni potrebna. Potreba za obrazovanjem odraslih i starijih koja se uskoro ostvarila u vidu andragogije i gerontologije², puno se bolje uklapala u suvremeni koncept cjeloživotnoga obrazovanja, nego u tradicijom opterećenu i na djetinjstvo ograničenu pedagogiju. Pedagogiji kao znanosti o odgoju, kojoj su se u najvećoj mjeri spočitavale normativnost i preskriptivnost, nijekala se autonomija nad proučavanjem odgoja i obrazovanja zbog njihova interdisciplinarnoga karaktera i nužnosti cjelovitoga, integrativnog pristupa njihovu proučavanju. U okviru je UNESCO-a tako već udomaćen pojam *edukacijske znanosti* kao skupni pojam za sve znanosti i sve znanstvene discipline koje se bave problemom odgoja, obrazovanja, izobrazbe, učenja, školovanja i socijalizacije (Milat, 2005: 16).

Pa ipak, u domaćem je kontekstu još uvijek riječ o tradicionalnome konceptu pedagogije. Valja ipak istaknuti da u znanstvenoj pedagoškoj literaturi, ni u svijetu, niti u Hrvatskoj, ne postoji suglasnost u vezi s pitanjem što je to odgoj. Svjetska strujanja vrlo grubo možemo podijeliti na zapadni koncept edukologije koja ističe pojam *edukacije* kao viši rodni pojam za odgoj i obrazovanje (Pastuović, 1999: 47) te na europsku odnosno njemačku tradiciju koncepta odgoja kojoj se, barem dosada, priklanjala i hrvatska pedagoška misao. No to pak ne znači da unutar tih dviju vodećih tendencija postoji suglasnost u određenju odgoja i njegovu odnosu sa srodnim pojmovima kao što su *obrazovanje*, *izobrazba*, *edukacija* ili *socijalizacija*. Baš naprotiv, unutar svojih se krugova obje okosnice pedagoške misli bore sa znanstvenim određenjem pojmova kojima prilaze iz temeljno različitih tradicija. S jedne strane, europski koncept izrastao na temeljima filozofije u svojim se pogledima teško odvaja od spoznaja filozofije odgoja prema kojoj su temeljne kategorije pedagogije moguće tek u kontekstu vrijednosnih odredbi (Marinković, 1987: 27), a sfera vrijednosnoga predmetom je

²Andragogijaje „grana pedagojske znanosti koja istražuje i proučava obrazovanje i izobrazbu odraslih osoba, i osobitosti tih procesa koji uvažavaju uzrast sudionika i njihovo životno doba“ (Antić, 1999: 641). Spominju se još nazivi *adultna pedagogija* (*Adult Education*) ili *obrazovanje odraslih* te, preuzeto iz stranih sustava, *kontinuirano obrazovanje* (koje nosi odrednicu profesionalnoga usavršavanja), *permanently obrazovanje* i *povratno obrazovanje*. Gerontologija, točnije edukacijska gerontologija, formirala se je kao „znanost o obrazovanju starih osoba primjenjujući psihološke, sociološke, ekonomske, medicinske i druge spoznaje u edukaciji starih osoba“ (Sherron *et al.*, prema Pastuović, 1999: 360).

filozofije i izmiče znanstvenoj spoznaji. Izlaz u znanstvenost teorija je stoga pokušala dobiti polisemijom – nazivi odgoj u užem i širem značenju (Malić – Mužić, 1981: 20; Bašić, 1989: 138) s jedne su strane ograničili dotadašnji pojam odgoja na afektivnu sferu ličnosti, a s druge strane, uključivši u sferu odgoja u širem značenju i kognitivna i psihomotorna svojstva ličnosti, osigurali su odgovor na znanstveni zahtjev za provjerljivosti i dokazivosti iskaza. S druge strane, zapadni koncept koji je izrastao na ideji multidisciplinarnosti edukacije kao istraživačkoga područja, a poradi spoznaje o nemogućnosti jednostranoga istraživanja odgoja i obrazovanja te krize obrazovne učinkovitosti škole, naglasak je stavio na istraživanje odgojne i obrazovne stvarnosti (za razliku od uputa o svrsi i ciljevima što se pripisuje tradicionalnoj pedagogiji) te utvrđivanje zakonitosti koje u toj stvarnosti djeluju (Pastuović, 1999: 23-25). Unutar toga se koncepta odgoj izjednačuje s pojmom afektivnoga učenja te tako ograničuje na istraživanje zakonitosti učenja *motivativnih osobina* (vrijednosti, stavova, navika) koje nije opterećeno vrijednosnim kriterijem, pa je primjenjivo na različite društvene zajednice (*ibid.*: 45-46). Pa ipak, postavlja se pitanje je li moguće odgoju i obrazovanju prilaziti potpuno neutralno, negirajući njihove vrijednosne konotacije te istraživati njihove zakonitosti i znanstveno ih utemeljivati, bez obzira na individualnu različitost svakoga pojedinačnog slučaja.

U konačnici, nemoguće je ignorirati činjenicu da se tradicionalna pedagogija kao autonomna znanost o odgoju na samome početku XXI. stoljeća suočava s ozbiljnim kritikama i proživljava krizu. Uslijed navedenih globalnih promjena i različitih znanstvenih strujanja, pedagogija je u svoj znanstveni sustav uključila pojmove drugih znanosti, ali je pritom nedovoljno istražila njihovo značenje i relevantnost, što je dodatno pogoršalo pedagošku terminološku zbrku. Palekčić (2013: 324) tako ističe da je suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježeno izostajanjem jasne pedagoške znanstvene perspektive prema drugim znanostima glede zajedničkoga predmeta istraživanja. Da bi pedagogija kao znanost izašla iz krize u kojoj se nalazi, sačuvala svoju autonomiju i status jedinstvene i cjelovite znanosti o odgoju (uz uvjet da je kao takva zapravo moguća), potrebna su joj nova teorijska tumačenja fenomena odgoja i obrazovanja, a u skladu s tim i jednoznačno određen koncept same pedagogije, njezinih osnovnih polazišta, temeljnih sastavnica, pa i prirode njezina pristupa vlastitomu predmetu proučavanja.

3. Pedagogija – znanost o odgoju

3.1. Društveno-povijesni kontekst i znanstveno utemeljenje pedagogije

Odgoj postoji, često se ističe, koliko i čovjek (Vukasović, 2001: 40). Povijesni pregledi razvoja čovjeka i društva elemente odgoja nalaze već i kod prvih ljudi čije je iskustvo na zemlji bilo malo i jednostavno, pa su ga djeca, potaknuta osnovnim potrebama, lako usvajala oponašanjem. No takva teorija o podrijetlu odgajanja koja se oslanja na psihološku perspektivu nije u potpunosti znanstveno prihvaćena. Znanost pak ne poriče elemente oponašanja, ali začetke odgoja vidi tek u razdoblju razvitka prvih rodovskih zajednica, a njihovo odgojno djelovanje objašnjava Engelsovom tezom da je „rad odgojio čovjeka“ – nužnost rada uvjet je egzistencije (Zaninović, 1988: 13-14). Ipak, valja istaknuti da se odgoj kao praksa djelovanja javlja puno ranije nego sam pojam i teorijsko promišljanje o njemu. Odgoj se na začetcima čovječanstva javlja više kao nagon, a manje kao promišljena djelatnost te kao takav ljudskoj zajednici služi za čuvanje i širenje društvenoga i duhovnoga oblika vlastite vrste (Pranjić, 2009: 8). U takvim je početnim stadijima odgoj više stvar zajednice unutar koje tek postoji pojedinac koji će se razvijati na način da razvija samu zajednicu. No odgoj se kao društvena pojava razvija uporedo s društvom i prilagođava se, odnosno usmjerava, s obzirom na potrebe ljudi određenoga vremena³. Tako se na kasnijim stupnjevima razvoja prvobitnoga društva, kada dolazi do raspadanja rodovskoga uređenja i do začetaka klasnoga raslojavanja, pojavljuju i velike promjene u odgoju. Počinje se razvijati intelektualno odgajanje koje već tada dobiva značaj društvene moći, a svijest o moći, u skladu s promjenama društva, dovodi do ukidanja jednakosti u odgajanju i začetka klasnoga odgoja (Zaninović, 1988: 15). Time odgoj sve više postaje mehanizam društvenoga i političkoga uređenja u službi vladajuće klase.

Robovlasničko društvo koje svoje korijene ima već u drevnim civilizacijama dovodi nas do prvih leksičkih poveznica s današnjim pojmovima odgoja i pedagogije. U staroj su se Grčkoj, kolijevci filozofije i kulture, prema grčkoj riječi *paidagogos* (*pais, paidos* – dječak; *agein, ago* – voditi) pedagozima nazivali robovi čiji je zadatak bio aristokratsku djecu čuvati kod kuće i pratiti na putu do škole. Kako ni sam nije bio obrazovan, pedagog nije bio pravi

³ Primjere za društvenu uvjetovanost odgoja nalazimo već i kod najstarijih civilizacija. Sumerani su, primjerice, u III. tisućljeću prije Krista osnivali škole čiji je zadatak bio pripremiti pisare, svećenike i činovnike za poslove na dvorovima i u hramovima, dok je perzijski odgoj bio prilagođen životu na opasnim planinskim predjelima; podvrgavanje fizičkim naporima za cilj je imalo izgrađenu, fizički čvrstu i jaku ličnost koja poznaje borilačke vještine i vješto rukuje lukom i strijelom (Zaninović, 1988: 16-17).

učitelj, već mu je zadatak bio da djetetu *omogućuje* stjecanje određenoga iskustva (Milat, 2005: 13). U Rimu se, nešto kasnije, tome pojmu proširuje značenje, pa je pedagog tada učen čovjek, najčešće ratni zarobljenik Grk, koji podučava sinove bogatih Rimljana (ERP, 1963: 648-649; Mušanović, 2011: 3). Na toj su se etimološkoj poveznici počeli graditi stavovi tradicionalne pedagogije koja za svoj predmet pretpostavlja odgoj čovjeka do doba odraslosti⁴ (Bašić, 1989: 112). Takav se pojam odgoja odnosio na pedagoški razvoj ličnosti u cjelini – razvoj spoznajne, voljne i psihomotorne sfere koji svoje korijene nalazi upravo u antici, kod Atenjana koji su, ustrajući na sintezi razvijenoga i odgojenoga čovjeka, formirali pojam „harmonijski razvijene ličnosti“. Takva se ličnost ostvaruje prožimanjem fizičkoga i estetskoga s intelektualnim i moralnim, a krasi je lijepo, snažno građeno tijelo, intelekt i visok moral (Zaninović, 1988: 24).

Pataki (1951: 5) ističe da se je s vremenom naziv *pedagog* znatno sadržajno proširio na sve one koji su imali bilo kakav udio ili utjecaj na odgoj djece ili mladoga naraštaja, pa tako uključuje roditelje i učitelje, ali u svojoj širini i članove šire obitelji, poznanike i druge koji svojim djelovanjem utječu na razvoj nekoga djeteta. No društveni značaj koji se praksi odgajanja sve više pridavao, doveo je do spoznaja o nuždi teorijskoga utemeljenja toga fenomena. „Imajući svoj korijen u odgojnoj praksi riječ pedagogija dobiva postepeno i drugo značenje, naime značenje kruga, odnosno sistema znanja ili teoretskih shvaćanja o odgoju. Pedagozi nisu više samo oni, koji odgajaju, nego su i ostali, koji se bave proučavanjem odgoja i odgojnih pitanja uopće“ (*ibid.*: 5). Iako teorijsku pedagošku misao susrećemo već kod Aristotela, pedagogija će prijeći dug put dok se ne odijeli od filozofije i ne izbori za teorijsko samostalno proučavanje odgoja i obrazovanja djece i mladih. Fenomen odgoja na tome će putu uvijek biti usko povezan i neizdvojiv od društva kao cjeline, pa tako i uvjetovan društveno-povijesnim kontekstom razvoja. Nakon robovlasničkoga društva i feudalni će društveni sustav biti obilježen nejednakim pravom na odgoj i obrazovanje, što će dodatno istaknuti prestiž i društvenu moć bogatijega, vladajućeg sloja društva, u korist čijega se održanja političke vlasti proces odgoja i organizira (*ibid.*: 16-17). Iako se u razdoblju humanizma ističe zahtjev za jednakim pravom na odgoj, proći će još dosta vremena dok odgoj i opće obrazovanje ne postanu institucijski utemeljena obveza sve djece i mladih, bez obzira na društveni sloj i socioekonomsku pozadinu.

⁴ Upravo će takvo dobno ograničenje fenomena odgoja na razdoblje djetinjstva predstavljati najveću kočnicu za daljnji razvoj pedagogije kao znanosti u današnjem, suvremenome društvu.

Razdoblje humanizma i renesanse obilježeno je znatnim napretkom znanosti uopće, pa tako i napretkom pedagoške misli koja smjera k znanstvenomu utemeljenju. To je razdoblje nastojanja popularizacije znanosti i njezina povezivanja sa životom i svakodnevicom, rezultat čega je potpuno novi nazor na svijet koji će se početkom novoga vijeka ostvariti empirijskim zaokretom (Zaninović, 1988: 85). U tome je kontekstu značajno spomenuti Jana Amosa Komenskoga kao začetnika i inspiratora pedagogije novoga vijeka čiji će utjecaj još stoljećima kasnije biti važan za svjetsku (europsku), ali i za hrvatsku pedagogiju. Teorijski doprinos Komenskoga, kao nešto kasnije i Lockeja, francuskih materijalista i Rousseaua, poslužit će kao temelj daljnjemu razvoju već tada napredne građanske pedagoške misli (*ibid.*: 115). Znanstveno se utemeljenje pedagogije najčešće povezuje s razvojem školstva, a tomu je svojim teorijskim radom najviše pridonio Johann Friedrich Herbart koji slovi kao jedan od najutjecajnijih klasika njemačke pedagogije XIX. stoljeća. Kao pristaša idealističke filozofije u svojim je shvaćanjima veliku važnost pridavao moralnomu odgoju. Pedagogiju izvodi iz psihologije i etike te smatra da etika određuje cilj odgoja, a da psihologija pronalazi sredstva odgajanja (*ibid.*: 162). Iz te je perspektive Herbart velik značaj vidio u nastavi kao sredstvu i smatrao ju je jednim od triju dijelova odgojnoga procesa. No njegova su nastojanja vođena idejom da praktičnomu odgoju treba prethoditi teorijska priprema, pa je Herbart za znanstvenu pedagošku misao značajan kao njezin pokretač koji ju je, uvođenjem sustava, približio statusu teorijske znanosti (*ibid.*: 162, 166). Iako je svojim stupnjevima u nastavi pridonio napretku didaktike te uvođenjem reda u sustav pedagogiju doista približio znanosti, Herbartova je pedagogija, unatoč tomu što je dugo zaživjela, kritizirana kao normativna disciplina koja s obzirom na predmet pedagogije nije moguća. Upravo zbog širine, složenosti i interdisciplinarnoga karaktera fenomena odgoja, njegovo vođenje i izvođenje prema određenim normama odveć sužuju njegovo značenje.

U skladu s europskim, odnosno njemačkim strujanjima, utemeljenje pedagogije u Hrvatskoj kao i najplodonosnije razdoblje domaće pedagogije započet će nedugo nakon donošenja prvoga školskog zakona 1874. godine koji propisuje obvezu osnovnoga školovanja sve djece (Dumbović, 1999: 87). U razdoblju između 1876. i 1884. godine pojavljuju se u Hrvatskoj prvi monografski pedagoški radovi o općoj pedagogiji kao temeljnoj disciplini te se u tome razdoblju utemeljuje hrvatska pedagoška znanost i čitav njezin sustav (*ibid.*: 85). Utemeljitelj joj je Stjepan Basariček koji je ujedno i autor prvih monografija – *Opće pedagogije* (1876), *Psihologije* (1881), *Povijesti pedagogije* (1881), *Didaktike* (1882) i *Metodike za osnovnu školu* (1884) (Dumbović, 1999: 85-86). Hrvatska pedagogija koja je na

samim začetcima nailazila na probleme teorijskoga utemeljenja, nezadovoljavajuće je napredovala zbog nedostatnoga proučavanja povijesnoga razvoja pedagoške misli te poradi izostanka prave pedagoške kritike što je isticao i njezin utemeljitelj. Kasniji razvoj i diferencirane pedagoške discipline i dalje će se uvelike osvrtni na Basaričekov rad, a njegovih će gotovo petsto naslova obilježiti i pedagošku praksu i napredak pedagoške misli (*ibid.*: 86). Svi će ostali istaknuti hrvatski pedagozi u daljnjemu radu i razvoju domaće znanstvene misli beziznimno ostvarivati odnos prema Basaričekovu radu te na temelju njegove opće pedagogije izvoditi nove pedagoške discipline, utemeljivati nove teorijske spoznaje i praktička ostvarenja.

Razvoj je hrvatske pedagoške misli usko povezan s konkretnom domaćom, ali i svjetskom pedagoškom praksom. Iz prakse su se izvodili zadatci njezinih stvaratelja, pa tako i stvaralačka misao u službi njezina unaprjeđenja. Stoga je već spomenuta 1874. godina za domaću povijest pedagogije važna iz više razloga. Osim zbog uvođenja obveze školovanja, te se godine u Petrinji održava druga opća učiteljska skupština na kojoj se prvi put spominje i nužda visokoškolskoga obrazovanja učitelja, a iste se godine u skladu s ustrojstvom tada modernih sveučilišta preustrojava i zagrebačko (*ibid.*: 96). Nastojanje na što boljoj izobrazbi učiteljstva, ulaganje u pedagošku praksu i pokretanje različitih časopisa za teoriju i praksu pedagogije (*Napredak*, *Školski prijatelj* i dr.) dobar su pokazatelj ulaganja u napredovanje pedagoške znanosti. U tome je kontekstu značajno spomenuti Ivana Koharića i Franju Markovića kao neke od prvih predavača pedagoških predmeta te Đuru Arnolda kao prvoga imenovanog profesora pedagogije (Dumbović, 2005: 28). Od pedagoga koji su svojim djelom obilježili pedagošku teoriju i praksu XX. stoljeća važno je spomenuti nekoliko istaknutih sveučilišnih profesora pedagogije: Stjepana Matičevića, Stjepana Patakija, Peru Šimlešu, Martina Petančića i druge (Dumbović, 1999: 99).

Za to je razdoblje domaće pedagoške misli karakteristična normativnost pedagoške teorije za koju se drži da proizlazi iz prakse odgoja i da joj je cilj tu praksu proučiti i unaprijediti (Pataki, 1951: 5-6). No baš takva će određenja, zabilježena kao tradicionalna nastojanja u pedagogiji, daljnjim razvojem pedagogije i pedagoških disciplina, ali i poradi suvremenih spoznaja o interdisciplinarnome karakteru odgoja, od XX. stoljeća biti kamen spoticanja za dostizanje suvremene pedagoške misli. Nagle društvene promjene koje su od pedagogije iziskivale puno više od normativne i preskriptivne teorije, pedagogiju su dovele u krizu i do danas ostavile nerazriješeno pitanje odnosa teorije i prakse, a time i mogućnosti znanstvene pedagogije uopće.

3.2. Pedagogija: znanost, teorija, praksa

Pitanje određenja pedagogije kao *discipline* uz koje se odmah veže i problem njezina odnosa s ostalim disciplinama, iako je jedno od najznačajnijih pitanja za suvremeno stanje pedagogije i njezino legitimno smještanje u sustav znanosti (kojemu teži), još uvijek nije jednoznačno određeno, a recentna ga pedagoška literatura, trudeći se ići ukorak sa suvremenim zahtjevima globaliziranoga društva u odgoju, obrazovanju i socijalizaciji, sve više zanemaruje. Upitno je, međutim, kako se može razvijati i unaprjeđivati teorija ako nije utvrđen njezin status, odnos prema drugim, srodnim disciplinama i, najvažnije, odnos prema praksi kao odgojnoj stvarnosti. Ako pedagogija nije razriješila pitanje teorije i njezina odnosa spram prakse, odnosno ako nije izvela znanstvene zadatke svoje teorije, ona se razvija sama za sebe bez ikakvih implikacija za pedagošku praksu i odgojnu djelatnost. Zamršenosti je toga odnosa pridonijela i duga tradicija iz koje pedagogija vuče svoje etimološke korijene. Prihvativši antički izvor kao naziv svoje novoutemeljene znanosti o odgoju, znanstvena se pedagogija do danas nije uspjela riješiti temeljne višeznačnosti svojega pojma prema kojoj ona funkcionira kao jezični izraz jednak za djelatnost (odgojnu praksu) i za znanost o odgoju (Bašić, 1989: 131).

Znanstvena se pedagogija, koja je dotada uglavnom bila praktična disciplina, počela razvijati tek uvođenjem školovanja kao opće obveze mladih u XIX. stoljeću (Milat, 2005: 13), čemu je značajno doprinio Herbart koji je kao znanost izvodi iz praktične filozofije i psihologije (Zaninović, 1988: 162-166). No već se na samim znanstvenim počecima javlja problem odnosa teorije i prakse. Herbartova su nastojanja vođena idejom da je praktičnomu odgoju potrebna teorija, ali on ističe da teorija zbog svoje općenitosti prelazi preko svih individualnih okolnosti u kojima se praktičar nalazi, a da se, isto tako, iz neposredne odgojne prakse ne mogu steći teorijski uvidi (Palekčić, 2002: 66). Prema Herbartu (*ibid.*: 66), konačno povezivanje teorije i prakse može ostvariti samo odgajatelj u praksi i to „pedagoškim taktom“.

Iako Herbartova pedagogija utemeljenjem na etici i psihologiji nije riješila pitanje naravi pedagoške teorije, primat koji on daje pedagoškoj praksi na sličan način nastavlja duhovnoznanstvena pedagogija. Ona u svojim razmatranjima polazi od Schleiermacherova stajališta da je praksa starija od teorije i da svoj dignitet posjeduje neovisno o njoj (*ibid.*: 65). Prema tome, zahtjev je pedagogije da teorija bude u službi prakse i da pridonese njezinu poboljšanju (Wulf, prema Gudjons, 1994: 30). Osnovu za izgradnju teorije duhovnoznanstvena pedagogija vidi u pedagoškomu odnosu koji svoje pravo mjesto ima

jedino u pedagogiji. Na temelju toga *pratično pedagoškoga* duhovnoznanstveni pristup od pedagogije očekuje da kao autonomna znanost razvija svoje domaće pojmove umjesto da nekritički preuzima pojmovne sustave drugih znanosti (Gudjons, 1994: 31-32). Time ona nastavlja Herbartova nastojanja za kultiviranjem domaćih pojmova (Palekčić, 2010: 319-320), ali je od njega razdvaja utemeljenost na filozofiji Wilhelma Diltheyja koji pedagogiju kao duhovnu znanost razgraničuje od normativnih i prirodnih znanosti te utemeljuje na hermeneutici (Gudjons, 1994: 29-30).

Kritika je duhovnoznanstvenoj pedagogiji vrlo često zamjerala postulat o autonomiji pedagogije (što će se pokazati aktualnim i u nekim suvremenim pristupima znanosti o odgoju), ali se kao glavni razlog napuštanja te perspektive uzima odbacivanje spekulativnoga i iracionalnoga u korist empirijski provjerljivoga. Za taj je realistički obrat u pedagogiji zaslužan Heinrich Roth koji se zalagao za uvođenje empirijskih metoda, no odlučujuće je znanstveno-teorijsko utemeljenje empirijska znanost o odgoju dobila tek recepcijom kritičkoga racionalizma (*ibid.*: 33). U tome je kontekstu za razvoj teorijskoga koncepta značajan rad Wolfganga Brezinka koji razlikuje tri tipa pedagoških teorija: znanost o odgoju, filozofiju odgoja i praktičnu pedagogiju. Filozofija odgoja treba obrađivati ciljeve, metafizičke probleme te moralna i spoznajnoteorijska pitanja odgoja, a praktična je pedagogija prema Brezinki (*ibid.*: 33) „normativna teorija odgoja koja je dostatna za djelovanje ili koja osposobljava za djelovanje“. S pojmom je *znanosti*, s druge strane, Brezinka jako oprezan. On smatra da vrednujuća interpretacija svijeta, traženje životnoga smisla, postavljanje sustava vrijednosti, određivanje moralnih normi i utjecanje na ljude nisu zadatci znanosti o odgoju. Znanost o odgoju, kao samo jedan od tipova pedagoških teorija, pretpostavlja spoznajni ideal. Ona za predmet ima odgojne fenomene, ali nije preskriptivna, već samo informira o djelatnim sklopovima koji postoje u poljima odgoja. Traga se za odgojno-tehnolojskim znanjem o uzročnim svezama i odnosnima svrha – sredstvo u odgojnome procesu (*ibid.*: 33). Razlika je između toga pristupa i dotadašnje duhovnoznanstvene pedagogije upravo odnos prema odgojnoj zbilji. Duhovnoznanstvena pedagogija zahtijeva razvoj „domaćih pojmova“ koji može slijediti jedino iz prakse, odnosno pedagoškoga odnosa kao specifično pedagojskoga, što je jedina osnova za izgradnju teorije (*ibid.*: 31-32). Kritičko-racionalna znanost o odgoju također nastoji točno definirati pojmove, ali s ciljem da ih liši vrijednosnih konotacija koje nastaju jezičnim shvaćanjem, a time i interpretacijom zbilje. Vrijednosno neutralni se pojmovi operacionaliziraju za stvaranje hipoteza, što čini tzv. „sklop otkrića“ kao proces preradbe prethodnih teorija za buduće

(Krumm, prema Gudjons, 1994: 34). Na njemu se temelji i za znanost je odlučujući „sklop utemeljenja“ koji predstavlja znanstveni proces istraživanja, odnosno provjeru hipoteza. Na principu falsifikacije, kao privremeno istinito može vrijediti samo ono što izdrži dotadašnje pokušaje opovrgavanja, a to je znanje zapravo *tumačenje* stanja stvari i davanje *prognoza*. „Uporabni sklop“, odnosno primjena te teorije u praksi (koja u ovoj znanstveno-teorijskoj poziciji očito tek slijedi nakon teorije, op. a.), naprotiv, nije više područje odgovornosti znanosti (Gudjons, 1994: 34).

Nakon što je prevladan početni naivni empirizam, empirijske su metode istraživanja odgoja i obrazovanja sve do sedamdesetih i osamdesetih godina nezadrživo napredovale, a i danas spadaju u znanstveno propisani pogon istraživanja (*ibid.*: 50). Praksa se pritom iz znanstvene perspektive zanemarivala kao područje primjene teorijskih koncepata i vrlo je često u odnosu na teoriju tematizirana kao radikalno odvojeni entitet (Palekčić, 2002: 69). No kako se je već i kritičkome racionalizmu zamjerao nedostatak kritičkoga odnosa prema društvu i redukcionizam (Gudjons, 1994: 35), kasnije se je težilo napuštanju strogoga empirizma jer se pokazalo da svako standardiziranje okružja, koje je potrebno zbog egzaktnosti i mogućnosti kontrole, dovodi do redukcije spoznajnih mogućnosti (Mannheim, prema Gudjons, 1994: 58). Kvantitativno se procjenjivanje podataka pokazalo kao zapreka razlikovnomu uvidu u odgojnu zbilju koja je isprepletana mrežom međutjecaja i djelovanja različitih fenomena. Stoga joj se pristupa novim, kvalitativnim postupcima koji, s jedne strane, uključuju hermeneutičko razumijevanje smisla, a s druge strane i veći udio strožih mjerila po primjeni empirijskih metoda, ali iz promijenjene perspektive. Dobar je primjer za to akcijsko istraživanje koje uvodi promjenu odnosa između istraživača i praktičara; odnos subjekt – objekt između istraživača i istraživanoga, mijenja se u odnos subjekt – subjekt. Istraživanje, prema tome, objema stranama treba poslužiti za samospoznaju i samokontrolu, a istraživač je, zajedno sa svojim metodama, uključen u područje prakse (Gudjons, 1994: 59). Ipak, različit odnos prema zbilji u kojoj se odvija odgojni proces odnosno promjena metoda istraživanja koje sada koriste i neke posve druge pojmove i paradigme, dovela je do mnoštva različitih teorijskih koncepata koji su odgojnoj zbilji prilazili iz različitih perspektiva i različitih disciplina. Autonomnost pedagogije kao znanosti o odgoju, prema nekim suvremenim pristupima, potpuno onemogućuju suvremene spoznaje o nemogućnosti izdvajanja odgoja iz cjeline društvenoga zbivanja. Tako se početkom XX. stoljeća na temelju spoznaje o odgoju (i obrazovanju) kao od društva neodvojivim društvenim fenomenima te kao odgovor na antagonistička djelovanja psiholoških, gospodarskih, političkih i kulturnih učinaka

odgoja i obrazovanja, počela negirati pedagoška autonomija nad odgojem, ali i općenito autonomija bilo koje discipline koja prilazi odgoju i obrazovanju jer one nužno istražuju zakonitosti samo jednoga od više postojećih ciljeva odgoja i obrazovanja. Pedagogija se u tome kontekstu određuje kao „praktična teorija odgoja i obrazovanja“ kojoj se oduzima primat nad odgojem, a znanstveno se utemeljuje edukologija kao integrativna znanost o sustavu cjeloživotnoga obrazovanja i odgoja. U početku zamišljena kao sustav znanja o odgoju i obrazovanju koja su nastala u okviru pojedinih disciplina, kasnije se razvija kao transdisciplina koja proizvodi novo znanje te se ostvaruje kao nova paradigma u istraživanju odgoja i obrazovanja koja postaje sve prihvaćenijom (Pastuović, 1999: 26).

Značajno je spomenuti i odnos prema pedagoškoj praksi iz perspektive pedagoške psihologije⁵. Pedagoška je praksa u tome slučaju samo područje primjene rezultata psiholoških istraživanja. U tome kontekstu, dakle, nije riječ o pedagogiji kao znanosti, nego o uporabljivosti psiholoških spoznaja za pedagoško djelovanje. No takvo negiranje pedagogije kao znanosti uopće i svođenje na puku praktičnu djelatnost koja na osnovu psiholoških pretpostavki i spoznaja organizira odgojni proces, ipak je daleko od stvarnoga stanja. Niz je stajališta koja su pokušavala rasvijetliti vezu između pedagogije i psihologije, a da pritom pedagogiji ne oduzmu odgoj kao znanstveni predmet proučavanja. W. L. Gooding (1895: 557), primjerice, još krajem XIX. stoljeća smatra da je povezivanje psihologije i pedagogije rezultat, s jedne strane, sveopće zaslijepljenosti znanošću koja je nepovratno obilježila duh suvremenosti, a s druge strane miješanja općega opažanja na čijim se temeljima rađa svaka znanost s pravim znanstvenim spoznajama. Osim toga, iako ne osporava činjenicu da, primjerice, bez percepcije koja je dijelom psihološkoga polja istraživanja može biti konstrukcije znanja, Gooding (*ibid.*: 558-559) smatra da poznavanje spoznaja o razvoju dječje percepcije jednoga nastavnika neće učiniti boljim praktičarom.

Međutim, status koji se počeo pripisivati pedagogiji, a koji je udaljava od određenja autonomne znanosti s primatom odgoja kao predmeta proučavanja, na neki je način pedagogija i sama priskrbila. Zvonimir Komar u svojoj doktorskoj radnji pod naslovom *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe* (2011) govori o problematici postmodernoga vremena i društva koje je obilježeno zatiranjem pojma *svrhe* što onemogućuje pedagogiju kao *teoriju* odgoja i obrazovanja. Već spomenutim realističkim obratom i ostvarenjem pedagogije kao empirijske znanosti, pedagoška se teorija okrenula *iskustvu* i udaljila od izvornoga

⁵Uz naziv *pedagoška psihologija* u literaturi se koriste još i nazivi: *psihologija odgoja i obrazovanja*, *psihologija učenja i poučavanja*, *pedagoška psihologija*, *edukacijska psihologija* te *psihologija obrazovanja*.

značenja pojma *teorija*. Izvorni pojam teorije kao *misaono promatranje* „nije puka *refleksija* na empiriju, pozitivitet ili ikoju vrstu datosti, već se radi o sebe-promatranju uma. (...) Refleksija nije nužno usmjerena na datost, empiriju, pozitivitet, kako se to često pretpostavlja, već označava karakter mišljenja u kojemu se misaono „postavljanje“ misli (kao relativne gotovosti) vraća natrag u jedinstvo mišljenja koje je u dijalektičkom, dijaloškom kretanju. Refleksija shvaćena u vrlo reduciranom smislu sa naivnom pretpostavkom o naravi „objektivnosti“, kao „refleksija na dato stanje“, „refleksija na empirijski dobiveni podatak“, pa onda čak i „refleksija na promatranu praksu“ jest od mišljenja potpuno odvojen postupak sabiranja informacija koji informacije može sistematizirati, držati preglednima, pa onda dalje – koristiti ih, na temelju njih predviđati i voditi djelatne procese“ (*ibid.*: 53-54). U empirijskome se obratu teorija udaljuje od mišljenja te dobiva karakter uopćavanja iskustva poradi objašnjavanja, predviđanja i davanja tehnoloških uputa. U takvome je kontekstu i pedagogija koja se nastojala ostvariti kao bitno društvena i empirijska znanost pristala na novi koncept pojma teorije koji je, smatra Komar (*ibid.*: 63), udaljen od *istine* i ograničen na deskripciju pojavnosti i pronalaženje zakonitosti u odgojno-obrazovnoj sferi.

Opterećena kriterijima znanstvenosti i općim nastojanjima suvremenoga doba, pedagogija se udaljila od svojih iskonskih polazišta, promijenila odnos prema vremenu i usmjerila se na proces odgoja i obrazovanja u datome trenutku. Iako je u svemu tome naglasak pokušavala staviti na teoriju, ograničavanje na iskustvo koje je prostorno i vremenski određeno uvelike je smanjilo njezine domete i smjestilo je u okvir političkih nastojanja i ideologije. Pojam svrhe postupno zamjenjuje usmjerenost na rezultate, odnosno očekivanja koja se postavljaju izvana, a pedagoška se teorija svodi na istraživanje zakonitosti ostvarenja takvih očekivanja. No upravo je takav razvoj situacije, bijeg od onoga izvorno pedagoškoga i ostvarenje pedagogije kao isključivo društvene znanosti, pedagogiju kao znanosti doveo u pitanje. U skladu je s takvim određenjem jasno da ona ne može autonomno objašnjavati i istraživati fenomene odgoja i obrazovanja ako ih se gleda kao na isključivo društvene i društvom uvjetovane pojavnosti. Stoga će se u daljnjem tekstu objasniti odnos pedagogije i filozofije te problematizirati mogućnost opstanka pedagogije u sustavu znanosti bez nekih inherentnih karakteristika odgoja koje su sferom filozofskoga proučavanja.

3.3. Pedagogija i filozofija

Pedagogija se, kao uostalom i sve znanosti, razvila u sklopu filozofije, ili bolje reći starogrčke *paideije*⁶ koja danas predstavlja najistaknutiji izraz za čovjekovo stvaralaštvo, mentalnu kulturu, preko koje su Grci ostalim narodima, a posebno zapadnoeuropskim, predali svoje duhovno stvaralaštvo u nasljeđe (Pranjić, 2009: 10). Prve su sustavne misli o odgoju koje se smatraju pojavom pedagoške teorije izložili antički filozofi. Već je Platon, prema uzoru na spartanski i atenski odgoj, izgradio i teorijski zasnovao prvi odgojni sustav. Platon odgoju dodjeljuje najvažnije mjesto u društvu jer smatra da se jedino njime može doći do spoznaje koja dovodi do svijeta ideja (Vukasović, 2001: 10). Aristotel je pak izložio prvu teoriju odgoja te je pedagošku teoriju „obogatio idejom harmonijskog razvitka, upozorio je na psihologijske osnove odgoja, na potrebu uvažavanja aktivnosti odgojenika, istakao je načelo odgoja u skladu s ljudskom naravi i znatno je proširio područja obrazovnih i odgojnih sadržaja“ (*ibid.*: 11). Značaj koji su Grci pripisivali odgoju učinio ga je sastavnim dijelom sustava filozofije čiji se pristup njegovu razmatranju razlikuje od svih drugih time što ga pokušava shvatiti iz postojećega kao cjeline; pokušava mu odrediti mjesto i vrijednost koje mu u ukupnosti svega pripadaju (Marinković, 1987: 18).

Za razliku od sociologije, psihologije ili antropologije koje svoju povezanost s pedagogijom izražavaju odnosima i međudjelovanjem svojih predmeta proučavanja s odgojem, filozofija odgoju prilazi tragajući za njegovom biti. Iz filozofske je perspektive odgoj mnogo više od profesionalne društvene djelatnosti. Čovjeku je osobit položaj u svijetu omogućio da se činjenici vlastite i sveopće prolaznosti suprotstavi brigom oko trajanja svega onoga što smatra vrijednim, a tu je brigu čovjek organizirao kao društveni fenomen odgoja. Očitujući odnos prema onome što je prošlo izborom onoga što se smatra vrijednim pamćenja i prenošenja, odgoj se iz filozofske perspektive, u cjelini svojega smisla, smatra egzistencijalnom kategorijom čovjekova postojanja (*ibid.*: 20-21).

Pedagogija je ipak jedna od najmlađih znanosti koja zahtjev za autonomijom postavlja tek krajem XVIII. stoljeća. Iako se je Herbart koji je značajan za njezino utemeljenje zalagao za znanstveno proučavanje odgoja, on iz svoje teorije nije isključio filozofska polazišta. Njegova je pedagogija, koja se kasnije ostvarila kao normativna znanost o odgoju, smatrala da je zadaća filozofije utvrditi vrhovne norme i vrijednosti koje su osnova za određivanje

⁶ Paideia (grč. *paideía* – odgoj, odgajanje, poučavanje, obrazovanost, znanje, vještina) izraz je koji prvobitno označuje obrazovanje u skladu s grčkim idealom jedinstvenoga razvoja tijela i duha (Polić, 1997).

odgojnih ciljeva (König – Zedler, 2001:21). Upravo Herbart prvi uvodi pojam pedagoške teleologije koja je uz aksiologiju i etiku jedna od glavnih područja preklapanja filozofskoga i pedagoškoga pogleda. Dok teleologija kao teorija o svrhovitosti svijeta i života na odgojnome području ostvaruje pitanje smisla, odgojnoga ideala, svrhe i glavnih zadata odgajanja, aksiologija kao filozofska disciplina i teorija vrijednosti proučava općeljudske i odgojne vrijednosti sa svrhom vrijednosnoga utemeljenja odgojnoga ideala, a time i samoga odgoja (Vukasović, 2010: 104).

Iz perspektive filozofije odgoja, cilj, svrha i smisao odgoja pretpostavljaju projekt koji počiva na vrednovanju i koji se bez stava prema vrijednome ne može misliti (Marinković, 1987: 26). U svojim određenjima cilja ili svrhe odgoja, upravo je antika obogatila pedagošku tradiciju idejama o „svestranom razvitku ličnosti“, „izgradnji humane ličnosti“ ili „svestranom razvitku čovjekovih pozitivnih osobina“ u kojima su vidljive etičke odredbe u njihovim pretpostavkama (*ibid.*: 34-35). S jedne strane, usmjerenošću na promjene, razvoj i usavršavanje ljudi i ljudske zajednice, odnosno na ono što tek treba biti (i kako treba biti), ostvaruje se odnos prema budućnosti kao pedagoškoj vrijednosti. Prenošnje tekovina života, rada i kulture koje omogućuje fenomen odgoja, ujedno omogućuje i uvjet je kontinuiteta i razvoja, a kako je opći razvoj sama svrha odgoja, budućnost je predmet pedagoškoga valjanja, odnosno vrijednost koja osvjetljuje (i opravdava) odgojna nastojanja (Vuk-Pavlović, prema Vukasović, 1987: 167-168). S druge je strane uspostavom cilja ostvarena vrijednost onoga za što se drži da bi trebalo biti. Odgojno djelovanje koje proizlazi iz određene predodžbe o odgoju, uvijek je usmjereno k viziji onoga što se pretpostavlja kao cilj, odnosno onoga za što se smatra da bi trebalo biti te je time u svojoj biti vrijednosno (Marinković, 1987: 75). Ideal „pravoga čovjeka“ koji je tradicionalno sadržan u pojmu odgoja kao ono čemu odgoj teži, zapravo je etički ideal koji „u sebi sažima iskustvo o svijetu i zahtjev da se, prema slici onoga za što smatramo da bi trebalo biti, u njemu intervenira“ (*ibid.*: 33).

No filozofija odgoja prisutnost filozofije u pedagogiji ne vidi samo u odredbi ciljeva. Budući da ciljevi određuju postupke, filozofija je prisutna i u samim postupcima te prema tome svaki odgojni čin ima svoju filozofsku osnovu. Malić i Mužić (1981: 33) toj vezi daju primjer iz perspektive marksističke filozofije na koju se oslanja njihova pedagogija. Oni ističu da je pedagoški zahtjev za odgajanicom kao subjektom odgoja, što su nastojanja postmoderne (konstruktivističke, emancipacijske) znanosti o odgoju naspram tradicionalne pedagogije (Bašić, 2009: 31), čvrsto vezan za problematiku otuđenja koja je područje filozofskih razmatranja. Marx tomu pristupa na primjeru otuđenja rada u kojemu se čovjek ne potvrđuje

nego poriče, ne razvija svoju fizičku i duhovnu energiju nego nezadovoljstvom upropaštava duh. Takvo se otuđenje rada javlja i na području škole i ostalih odgojnih institucija koje bi trebale biti ključni faktori u razvoju društva prema odstranjenju izvora otuđenja. Odgoj u tome kontekstu mora biti usmjeren samorealizaciji i razotuđenju, a odgojni postupci koje će odgajatelji primjenjivati prema određenome cilju, osnovu imaju u filozofskim pretpostavkama o važnosti oslobođenja ljudske ličnosti (Malić – Mužić, 1981: 10-11).

Filozofija odgoja, međutim, jedna je od najmlađih filozofskih disciplina koju hrvatska pedagoška tradicija još uvijek u potpunosti ne prihvaća, odnosno ne uključuje u svoju teoriju. Polić (1993: 10) ističe da je stanje u našoj tradiciji takvo jer se pedagogija želi i pokušava ostvariti kao normativna znanost o odgoju koja opisuje, ali time i propisuje što jest i što bi tek trebalo biti. Autor iz perspektive filozofije odgoja daje kritiku pedagoške teorije i njezina normativizma za koji smatra da, kao težnja za realizacijom neke određene etike (zapravo ideologije), pedagogiju odveć veže za politiku i njezina nastojanja. Pedagogija, dakle, nastupa kao „znanstveni privid vladajuće ideologije, tj. kao znanstveni opis i propis onoga što vlast očekuje od odgoja“ (*ibid.*: 10). S druge strane, filozofija odgoja kritizira i suvremena nastojanja usmjerena didaktičkim intelektualizmom koji ističe čovjeka kao racionalno biće, ali zatumljuje njegovo vrijednosno ostvarenje. Odgoj se u suvremeno doba vrlo često svodi na intelektualnu sferu i spoznajnu komponentu, dok se njegova vrijednosna određenja niječu ili zanemaruju jer ne mogu biti predmetom znanosti (Vukasović, 1987: 166). Dobru je kritiku suvremenoga stanja društva i opće pomame, pa i relativizacije znanosti dao Liessmann u svojoj *Teoriji neobrazovanosti* (2006: 32-36). On kritizira suvremeno samoprozvano društvo znanja čije je obrazovanje, unatoč tomu što ga se pod okriljem znanosti podiže na sam vrh društvene, ekonomske i političke ljestvice, davno raskinulo s humanističkom idejom razvoja i onim idealom o kojemu je nekoć govorio Humboldt. Iako se slavi konačni raskid s industrijskim društvom koje zamjenjuje društvo znanja, autor ukazuje na upravo suprotan slijed događaja u kojemu se brzim tempom industrijalizira znanje. Obrazovne reforme i standardizacija znanja uz nužno isticanje znanstvenosti ukazuje na proizvodnju istih jedinki koje sa sveučilišta, kao iz tvornica, izlaze jednake – besadržajno *obrazovane*.

Imajući na umu tu njegovu kritiku, u sljedećim ćemo se poglavljima baviti temeljnim pedagoškim pojmovima – odgojem i obrazovanjem – uz nastojanje da se rasvijetle njihove značenjske komponente ili barem ukaže na potrebu njihova prestrukturiranja i usustavljenja pedagoškoga pojmovnog, ali i terminološkoga sustava.

4. Odgoj

4.1. Višeznačnost pojma *odgoj*: odgoj u užem i širem značenju

U općeuporabnome je leksiku *odgoj* višeznačna riječ kojom se označuje i radnja (djelatnost) i rezultat određene radnje (biti odgojen). Višeznačnost općeuporabne riječi, prema Slavici Bašić (1989: 133), reflektira se i na pedagoški pojam, pa je zbog sporoga procesa terminologizacije znanstveni pojam odgoja i dalje ostao nerazjašnjen spram općeuporabnih značenja. Uzrok tomu možda možemo prepoznati i u naravi odgoja kao fenomena⁷ koji je sve do početka obveznoga školovanja⁸ prepušten roditeljima ili starateljima kao pedagoškim laicima te u vrlo kasnome osamostaljenju znanstvene pedagogije koje je pratio razvoj velikoga broja različitih teorija i pristupa koji su odgoju i pedagogiji prilazili iz bitno različitih perspektiva. S jedne strane, pojam odgoja vrlo često prate konotacije ograničenja slobode ili nelegitimnoga zadiranja u rast adolescenata zbog praksi nagrađivanja i kažnjavanja, zabrana ili prijetnji (Gudjons, 1994: 149), a s druge strane, događajući se svakodnevno u međudjelovanju s nizom ostalih društvenih fenomena, odgoj kao da stalno izmiče teorijskomu obrazloženju i znanstvenomu utemeljenju. Oelkers (prema Gudjons, 1994: 149) je iz perspektive analitičke filozofije istaknuo da se odgoj kao pojam ne odnosi na neku jednoznačnu referencu te da se stoga u vezi s njim treba podjednako pozivati i na kolokvijalni govor. Odgoj koji se ne odnosi jednoznačno na neki predmet, tako se shvaća kao „marker komunikacije“ o kojemu se može različito teoretizirati (*ibid.*: 149).

Višeznačnost se *odgoja* tako ostvarila i na znanstvenoj razini, pa temeljni pedagoški pojam koji se shvaća kao sveobuhvatan proces organiziran oko razvoja ličnosti i u stručnoj literaturi ima dva temeljna značenja. Iako je dobar dio Herbartove pedagogije u

⁷ Ako odgoj shvatimo kao razvoj čovjekove ličnosti u cjelini, a odgojno djelovanje kao utjecaj na razvoj kognitivnih, psihomotornih i afektivnih svojstava ličnosti, taj razvoj prema Piagetu (1987: 5-6), započinje od samoga rođenja, pa time i utjecaj na njega koji se odvija u obiteljskome okružju. Uzmemo li u obzir da obveza školovanja započinje tek od sedme godine života, to znači da odgoj prije institucijskoga odgoja traje šest godina (u tome su razdoblju neke osobine ličnosti već formirane) i prepušten je roditeljima. U tome možemo tražiti uzrok suvremenoga problema pedagoške teorije i prakse kao znanstvenoga zanemarivanja praktičnoga djelovanja koje se, kako kritizira Palekčić (2002: 65), pretpostavlja razumljivim, a tek bi ga trebalo teorijski dokučiti. Dokaz je tomu, kao što će pokazati daljni tekst, još uvijek teorijski nedokučen pojam odgoja.

⁸ Naziv *školovanje* u literaturi se vrlo često koristi kao sinonim za *obrazovanje* ili čak *nastavu*. Milat (2005: 30) *školovanje* uporabljuje kao opći, zajednički naziv za svako učenje – za svaku vrstu, razinu i oblik obrazovanja, odgoja i izobrazbe u školi i izvan nje (obitelj, društvo), dakle namjerno i funkcionalno stjecanje znanja. Neodređenost pojma *školovanje* i njegovo izjednačavanje s obrazovanjem uzrok je terminološke zbrke koja samo dodatno naglašava pogrešno shvaćanje obrazovanja reduciranoga na samo jednu svoju komponentu – stjecanje znanja. U tome se kontekstu odgojna komponenta nastave i škole vrlo često izostavlja, iako bi *školovanje* trebalo označavati institucijsko provođenje procesa odgoja i obrazovanja.

suvremenoj didaktici odbačen (Zaninović, 1988: 165), tradicionalna je pedagogija od herbartovaca priskrbila i još uvijek zastupa razlikovanje užega i širega značenja pojma *odgoj*. Dok odgoj u širem smislu obuhvaća „utjecaje na prirodu čovjekovu i tjelesnu i umnu“, odgoj u užem smislu odnosi se samo na „utjecanje na razvitak morala“ (Bašić, 1989: 138). Ta je podjela utemeljena na pretpostavci da je ličnost odgajnika osnova i polazište odgoja te da je treba obuhvatiti jedinstveno i cjelovito što je moguće tek kada se upoznaju pojedina područja njezina razvoja. Osim razlikovanja psihičkih i fizičkih svojstava ličnosti, već se kod Platona javlja podjela psihičkih crta na kognitivne i afektivne. Time su utvrđena tri područja razvoja odgajnikove ličnosti – kognitivni razvoj, afektivni razvoj i psihomotorni razvoj (Malić – Mužić, 1981: 145-146). Prema tim trima područjima čovjekove ličnosti podijeljeni su sadržaji i usmjerenja temeljnih pedagoških naziva, što odmah može posvjedočiti nemogućnost preciznoga određenja i razgraničenja *odgoja* i *obrazovanja*. Naime, zamišljene granice koje razdvajaju tri područja ličnosti djelomično su tek teorijska apstrakcija koju je u praksi vrlo teško predočiti i ostvariti zbog povezanosti i međudjelovanja različitih razina (*ibid.*: 20). Primjerice, usvajanje moralnih vrijednosti i učenje očekivanoga obrasca ponašanja, ne može se ograničiti samo na afektivnu sferu ličnosti jer nužno uključuje i kognitivnu. Pa ipak, ta je podjela ključna za pedagogiju jer joj je cilj usustavljivanje jedinstvene cjeline što je znanstvena nužnost i što omogućuje, barem u određenoj mjeri, jedinstvene pristupe proučavanja odgoja i obrazovanja.

Afektivno je područje ličnosti, dakle, oblast odgoja u užem smislu (Bašić, 1989: 138; Malić – Mužić, 1981: 146; Milat, 2007: 192) i uključuje stavove, interese, osobine volje, motivaciju i slično. Malić i Mužić (1981: 149-151) utjecaj na razvoj afektivnoga područja objašnjavaju percepcijom određenoga fenomena na pet razina – primanje (fenomena), reagiranje, zauzimanje stava, sistematizacija i karakterizacija. U odgojnome se djelovanju izabire neki fenomen, primjerice, izlaganje o nekome socijalnom problemu, čiji je zadatak na određen način djelovati na učenikovo afektivno područje ličnosti. Na prvoj razini odgajnik tek prima taj fenomen; osjetilno opaža da je počelo izlaganje, pokazuje namjeru da ga poslušati i u konačnici mu posvećuje namjernu pažnju. Na drugoj razini dolazi do voljne reakcije na izlaganje o socijalnome problemu (odgajnik svojom voljom, a ne zbog obveze praćenja nastavnoga sadržaja ili zbog izbjegavanja nastavnikove prijetnje, odabire to izlaganje kao predmet svojega interesa) te potom do treće razine na kojoj odgajnik zauzima stav o fenomenu. Socijalni se problem vrijednosno određuje, a određeno se ponašanje ili djelovanje ocjenjuje kao moralno poželjno ili nepoželjno. Na četvrtoj razini odgajnik svoje stavove

povezuje i organizira u jedinstven sustav; on će svoje negativne stavove o rasnoj diskriminaciji, nasilju nad ženama i djecom, pozitivne stavove o volontiranju i nastojanju suzbijanja siromaštva u lokalnoj zajednici te uvjerenja o jednakosti svrstati u jedinstveni emocionalni kompleks i, u konačnici, u uopćeni stav koji će na petoj razini uslijed identifikacije postati bitna karakteristika njegove ličnosti. Prema tome, odgoj u užem smislu odnosi se na proces razvijanja osjećajnoga i voljnoga dijela ličnosti, oblikovanja stavova i izgradnje sustava vrijednosti (Čačić-Kumpes, 1996: 308). Zbog svoje uske veze s etikom i sferom vrijednosnoga, ali i zbog snažne povezanosti s kognitivnom sferom ličnosti, posebno kada je riječ o području moralnoga odgoja i o usvajanju moralnih stavova, odgoj u užem smislu jedan je od većih problema nazivlja znanstvenoga pedagoškog sustava. S jedne strane, zbog neizbježno vrijednosnoga karaktera koji je iz filozofske perspektive očitovan samim postojanjem cilja, svrhe ili ideala odgoja (Marinković, 1987: 26), pojam izmiče znanstvenoj spoznaji u pokušaju uopćavanja zakonitosti pri usvajanju stavova, izgradnji moralne svijesti ili vrijednosnoga sustava, a s druge strane zbog polisemnoga odnosa s nadređenim pojmom odgoja u širem smislu, uzrok je terminoloških nesporazuma koji često rezultiraju nejasnim i nepreciznim teorijskim konstruktom.

No za pedagogiju kao znanost nije problematično samo afektivno područje ličnosti. Kognitivno se područje u pedagoškoj teoriji povezuje s obrazovanjem (Malić – Mužić, 1981: 146; Milat, 2007: 192), a psihomotorno područje koje se odnosi na psihom regulirane motorne vještine (pisanje, radni i sportski pokreti, ples) kadšto ostaje neodređeno na granici drugih dvaju područja, a kadšto se pogrešno smatra područjem izobrazbe (Bežen i suradnici, prema Milat, 2005: 38). Pojam obrazovanja obuhvaća one mentalne procese koji se odnose na kognitivne aspekte odgoja ličnosti, odnosno pet razina razvoja – znanje, shvaćanje, primjena znanja, analiza i sinteza te vrednovanje (Malić – Mužić, 1981: 21). Iako mu je sadržaj puno širi, *obrazovanje* se često određuje kao „usvajanje znanja, vještina i nauka“ čime se svodi na posjedovanje znanja i sposobnosti za vršenje složenih radnji, dok se iz njegove značenjske sfere izbacuje sve ono što nosi oznaku vrijednosnoga, a što je time rezervirano za sferu odgoja (Petančić, prema Bašić, 1989: 231). Unutar takve se perspektive u tradicionalnoj pedagogiji stvara odnos superordinacije odgoja nad obrazovanjem i drugim pedagoškim pojmovima, i to odgoja u svojem širem značenju. U tome obuhvatnome smislu koji se smatra i njegovim temeljnim značenjem, *odgoj* se odnosi na pedagoški razvoj ličnosti u cjelini (razvoj spoznajne, voljne i psihomotorne sfere ličnosti) te je kao takav nadređen obrazovanju i odgoju u užem smislu (Milat, 2007: 192). Takvom je odredbom odgoja pedagoški aspekt

zadovoljio potrebu da imenuje i definira svoj predmet proučavanja, ali je istovremeno zaobišao detaljniju znanstvenu razradu pedagoškoga aspekta psihomotornoga područja ličnosti i njegovu usku povezanost s kognitivnim, ali i afektivnim razvojem, što bi obogatilo teoriju novim tumačenjem i olakšalo preciznije određenje temeljnih pedagoških pojmova.

Iz pet je temeljnih razina psihomotornoga područja ličnosti prema Bloomovoj taksonomiji moguće uočiti da započinje imitacijom uz visok stupanj kognitivnoga napora koji se dosezanjem svake više razine smanjuje, kako bi se konačnom naturalizacijom radnje postupno automatizirale čime bi se udio kognitivne aktivnosti sveo na minimum. S druge strane, pri čitavome je procesu razvoja psihomotornoga područja ličnosti nužno prisutno i afektivno djelovanje. Već se pri imitaciji, time što pristajemo ponoviti pokrete ili radnje koje vidimo, neizbježno razvija i naš stav prema tome djelovanju, a na višim razinama razvoja, primjerice, na razini precizacije koju prati povećanje sigurnosti i samopouzdanja, afektivni elementi dobivaju sve veću ulogu. U konačnici, dosezanjem naturalizacije, sporna aktivnost postaje dijelom odgajaničke ličnosti, a ta se razina smatra izrazom onoga što je karakterizacija ličnosti na afektivnome području (Malić – Mužić, 1981: 152-153). Prema tome, kognitivna je sfera ličnosti na neki način uvjet razvoja psihomotorne sfere te se upravo obrazovanjem, osim razvijanja kognitivnih svojstava, stječu i aspekti psihomotornoga ponašanja, no ta je povezanost vrlo slična i s afektivnim područjem. Određene će psihičke dispozicije s afektivnoga područja ličnosti utjecati na psihomotorno ovladavanje spornom djelatnošću te će kao karakterne crte biti u samome temelju rezultata psihomotornoga razvoja (*ibid.*: 153). No tradicionalna pedagoška razmatranja ne idu dalje od tih spoznaja. Tri su područja odgajaničke ličnosti tek teorijski konstrukti koje pedagoška znanost ne može u potpunosti razgraničiti, istražiti dodirne točke djelovanja, međusobnu uvjetovanost i uzročno-posljedični slijed.

Čitava se ta sadržajna širina pak pripisuje odgoju u širem smislu što korijene ima još u antičkoj tradiciji kod antenskoga odgoja harmonijske ličnosti (Zaninović, 1988: 24) ili Aristotela koji odgoj tumači kao razvijanje svih svojstava duše, razumne i voljne (*ibid.*: 33). Bez preciznoga se teorijskoga razmatranja odgoju pripisuju učinci na svim aspektima ličnosti, pa mu se tako pripisuje i obrazovanje kao i pedagoškim nazivom nepokriveno psihomotorno područje ličnosti. U oblast se odgoja, zbog bliskosti s obrazovanjem, tako može staviti i pojam izobrazbe iako je i njegovo značenje sporno te ga se različito određuje kao „vrstu obrazovanja koje je općeg stručnog i stručnog značenja“, „proces osposobljavanja za neku praktičnu djelatnost“ ili kao „izobrazbu za tržišne radne snage“ (Mijatović, 2000: 145).

Nedovoljno određen sadržaj *odgoja* kao naziva temeljnoga pedagoškog pojma rezultirao je najčešće sadržajno preširokim i nepreciznim definicijama odgoja, a time i njemu srodnih naziva. U daljnjemu ćemo tekstu pokušati prikazati kako je odgoj definiran u domaćoj pedagoškoj literaturi te kako su na osnovu njegova određenja definirani njemu srodni i sadržajno slični nazivi.

4.1.1. Hrvatski izvori o pojmu *odgoj*

Određenja odgoja koja nude hrvatski izvori u istaknutim pedagoškim udžbenicima kao i u analiziranim rječnicima, najčešće su višeznačna, a svaki je pokušaj jednoznačnosti u nekome smislu kontradiktoran; ili je u nesuglasju s filozofskom perspektivom i dugom tradicijom ili ne udovoljava neki od kriterija znanstvenosti. Sadržajno preširoke definicije odgoja koje uglavnom slijede dugu tradiciju tako nalazimo kod Vukasovića (2001: 39) koji, slijedeći postavke filozofije odgoja, odgoj određuje kao „svrhovit proces u kome se očituje jedinstvo odgojnog cilja i zadatka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje brojnih odgojnih činitelja, teži prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti“. Još širu definiciju, a kao jedan od najmlađih izvora te tematike, daju Mušanović i Lukaš (2011:1) koji odgoj drže za proces razvoja čovjeka – „odgojni je proces sjecište različitih vidljivih i nevidljivih procesa koji se odvijaju u individui (odrastanje, rast, sazrijevanje, učenje, osvješćivanje, postajanje osobom i sl.) ali i različitih socijalnih, kulturnih i društvenih procesa (socijalizacije, enkulturacije, akulturacija, personalizacija i dr.)“. Autori u svojim razmatranjima polaze od sličnih pretpostavki. Na tragu filozofije odgoja, pedagogiji pristupaju kao znanosti koja fenomen odgoja promatra u cijelosti, ne izdvajajući ga iz svijeta života i kulture. Odgoj tako, kao faktor razvoja cjelokupnoga društva, obuhvaća sav svijet života i svu kulturu (*ibid.*: 1; Vukasović, 1987: 166). Sveobuhvatnost je odgoja, međutim, istaknutija kod Mušanovića. Pretpostavkom da je riječ o sjecištu sviju individualnih i društvenih procesa s kojima se dijete susreće, inicira se i hijerarhijski odnos u kojemu odgoj, kao nadređen pojam, uključuje i sažima sve ostale individualne i društvene procese koji utječu na čovjeka i sudjeluju u izgradnji njegova individualnoga i društvenoga života. Takav se problem u pedagogiji, ističe Bašić (1989: 198), naziva panpedagogizmom – težnja da se sve vanjske utjecaje na čovjekov razvoj svrsta pod pojam odgoja onemogućuje razmatranje odgoja u relaciji s ostalim faktorima čovjekova razvoja, kao i to da se na temelju ispitivanja tih relacija (odgoja i nasljeđa, odgoja i

sazrijevanja, odgoja i sociokulturnih uvjeta) izvode zaključci o mogućnostima utjecaja na razvoj pojedinca i međudjelovanju pojedinih elemenata toga razvoja.

Vrlo slično kao i Vukasović, odgoj u svojoj *Pedagogiji* definiraju Malić i Mužić (1981: 8) kao „svaku svjesnu djelatnost kojom se razvijaju psihičke i fizičke osobine čovjeka, bilo da je on ostvaruje na samom sebi (tada je to samoodgoj), bilo da je vrši prema drugim osobama“. Takva su određenja odgoja ipak ograničena nekim osnovnim obilježjima. Dok mu Vukasović pripisuje svrhu i plansko djelovanje, Malić i Mužić u njegov sadržaj uključuju samo svjesno djelovanje na razvoj odgajaničeve ličnosti. Time se odgoj ipak razgraničuje od društvenih procesa sociološkoga područja kao što su socijalizacija ili enkulturacija koje uključuju sve okolinske utjecaje. Semantičko je značenje pojma *odgoj* tako ograničeno na svrhovito, plansko i svjesno djelovanje na odgajaničovu ličnost. Budući da pojam razvoja koji u samoj srži odgojnih nastojanja kao cilj odgoja pretpostavlja poboljšanje i napredak, odgoj se ograničuje i na isključivo pozitivne utjecaje.

Na tragu znanstvenoga pristupa pojmu odgoja, takva se određenja ipak bliže suvremenim shvaćanjima koja prepoznaju isprepletenost odgoja s nizom drugih društvenih fenomena, ali i naglašavaju važnost njihova razlikovanja i razgraničenja. Slavica Bašić tako u *Osnovama suvremene pedagogije* (1999: 177) ističe dvoznačnost pojma odgoj, pa ga definira s jedne strane tradicionalno kao „cjelokupan proces razvoja čovjeka kao ljudskog bića, odnosno proces razvoja čovjekove osobnosti“, ali i suvremeno kao „jedan od značajnih, nužno ne i presudnih, socijalnih čimbenika razvoja osobnosti“. Prema suvremenomu shvaćanju, odgoj je dakle tek jedan od čimbenika razvoja čovjekove osobnosti, među koje još spadaju nasljeđe, utjecaj sredine i aktivnost ličnosti. Odgoj i razvoj ličnosti, koje tradicionalna pedagogija i dalje poistovjećuje, iz suvremene su perspektive različiti pojmovi koji se ne mogu obuhvatiti istim rodnim pojmom (Bašić, 1989: 186). Takva shvaćanja suvremena pedagogija objašnjava razlikovanjem namjernih i svjesnih odgojnih utjecaja od svih drugih čimbenika koji nisu pokrenuti svjesnom namjerom, a kojima je dijete svakodnevno okruženo. Intencijski odgoj tako predstavlja društvenu djelatnost koja je motivirana i legitimirana namjerom pomaganja, ubrzavanja i unaprjeđenja čovjekova razvoja, a svi ostali vanjski utjecaji koji uključuju i sve one društvene odnose i događaje koji utječu na formiranje čovjeka označeni su kao područje funkcionalnoga odgoja (Bašić, 1999: 177).

4.2. O pojmovima intencijskoga i funkcionalnoga odgoja

Razlikovanje intencijskoga i funkcionalnoga odgoja nije započela tek suvremena pedagoška misao. Već Dewey u svojim shvaćanjima odgoja razlikuje svjesno planirani intencijski odgoj od odgoja koji svatko dobiva suživotom s drugima. Potonji on naziva incidentnim odgojem (Brezinka, 1994: 32). I sovjetska pedagogija pravi razliku između odgoja kao objektivnoga fenomena koji postoji neovisno o pedagoškim nastojanjima i odgoja kao specijalno organiziranih utjecaja (*ibid.*: 34). Intencijski je odgoj tako namjeran i planiran utjecaj pedagogije (Gudjons, 1994: 157), čime je on razgraničen od mnoštva drugih faktora koji utječu na razvoj djeteta. Semantičko je polje toga naziva puno šire od polja važenja institucijskoga odgoja koji se često upotrebljuje sinonimno. Intencijski odgoj kao namjeran pedagoški utjecaj može biti i dijelom izvaninstitucijskoga odgoja u, primjerice, odgoju u slobodnome vremenu ili kojekakvim izvanškolskim odgojno-obrazovnim aktivnostima (Bašić, 1989: 192).

O intenciji kao temeljnome obilježju odgoja govorio je iz perspektive filozofije odgoja i Pavao Vuk-Pavlović (prema Vukasović, 1987: 166). Nasuprot panpedagoškomu shvaćanju, on je isticao da svi utjecaji na odgajnika ne mogu imati dignitet odgojnih utjecaja te navodi: „svakako će po ovoj svezi biti nužno isključen takav pojam odgoja, kojemu bi opseg bio toliko širok, da bi obuhvatio sve i neposredne i posredne i izravne i neizravne utjecaje, kojima čovjek može da bude izvrnut i kojima uopće može podleći“. Takvo shvaćanje nastavlja i Vukasović (prema Bašić, 1989: 151) koji, određujući ga kao podklasu vanjskih faktora čovjekova razvoja, odgoj razgraničuje od spontanih i neposrednih utjecaja šire društvene okoline. Vukasović tako ističe dvije značajne, za hrvatsku pedagošku tradiciju posve nove pretpostavke. S jedne strane, pozivajući se na intenciju kao temeljno obilježje odgoja, on nazive odgoj i intencijski odgoj određuje kao sinonime (Bašić, 1989: 153), a s druge strane, prema shvaćanjima Vuka-Pavlovića, slučajne, nenamjerne i neosmišljene utjecaje u smislu funkcionalnoga odgoja negira kao *odgojne* utjecaje (Vukasović, 1987: 166). I doista, ako je odgoj kao utjecaj obilježen specifičnom pedagoškom namjerom, tada je proturječno sve druge okolinske utjecaje koji nisu obilježeni komponentom intencije, nazivati (funkcionalnim) odgojem.

Problemi s definiranjem funkcionalnoga odgoja u pedagoškoj literaturi nisu novi. Slavica Bašić (1989: 192) ističe kako je na njegovo shvaćanje utjecala i ideologija određenoga vremena. Prvo se je na njega gledalo kao na one utjecaje koji nemaju pedagoški dignitet, koji

su u svojoj suštini *ne-odgoj* te su kao takvi izjednačeni s negativnim utjecajima okoline. Kasnije je, u vrijeme socijalizma koji je društvene utjecaje smatrao odgojnima, a društvo odgojnom zajednicom, funkcionalni odgoj označen kao neplaniran, ali pozitivan utjecaj. Kao konstantna i bitna oznaka pojma navodi se odsustvo namjere ostvarenja cilja odgoja i ostavljanje traga na razvoj – rezultat. Funkcionalni odgoj na taj način tumače i Malić i Mužić (1981: 14-15). Iako ne negiraju moguće negativne utjecaje koje okolina ili bilo koji drugi faktor može imati na dijete, u područje odgoja oni ipak uključuju sve pozitivne nenamjerne utjecaje koje označavaju neintencijskim⁹ ili funkcionalnim odgojem. Poveznicu, u tome kontekstu, možemo pronaći i u Brezinkinoj (1994: 36) analizi Dolcheve definicije odgoja prema kojoj on predstavlja „međuljudske utjecaje ako je putem njih ostvareno (ili ako se njima cilja na) više ili manje trajno poboljšanje nečijega ili vlastitoga ponašanja i djelovanja“. Brezinka iz te definicije stvara koncept odgoja *A* koji obuhvaća one utjecaje kojima se cilja na poboljšanje nečijega ponašanja te koncept odgoja *B* u kojemu se bez određenoga cilja ostvaruje poboljšanje ponašanja. Drugi koncept, kojega karakteriziraju nedostatak intencije i ostvarenje pozitivnoga odgojnog učinka, odnosno rezultat, sam Dolch određuje kao funkcionalan odgoj koji Brezinka¹⁰ onda definira kao onu vrstu odgoja u kojoj pojedinac odmah može vidjeti rezultate koji su postignuti, a njihove uzroke može tražiti tek kasnije (*ibid.*: 40). Iz toga proizlazi da funkcionalni odgoj ima semantička obilježja [- intencija], [+ pozitivan] i [+ rezultat]. Zanimljivo je i (ako uopće možemo odvojeno promatrati pojmove odgoj i funkcionalni odgoj) problem višeznačnosti odgoja, možemo reći da je temeljna razlika intencijskoga i funkcionalnoga odgoja u značenjskoj komponenti intencije. Prihvatanjem koncepta funkcionalnoga odgoja kao legitimnoga pedagoškog pojma, prešutno se prihvaća proširivanje značenja pojma *odgoj* nekim nenamjernim vanjskim učincima (što je karakteristika kritiziranoga panpedagogizma), ali se na razini sustava njihovi odnosi ne

⁹ Iako ih Malić i Mužić označuju kao sinonime, Pataki (prema Bašić, 1989: 149) funkcionalni odgoj razlikuje od *ne-intencijskoga* odgoja. On smatra da funkcionalni odgoj s intencijskim ne stoji u odnosu isključnosti (kao što je to slučaj s *ne-intencijskim* odgojem), već da uspostavljaju hijerarhijski odnos podređenosti odnosno nadređenosti. Bašić (*ibid.*: 198) navodi još nekoliko sinonima funkcionalnoga odgoja: prirodni odgoj, neformalni odgoj, neinstitucijski odgoj, nenamjerni odgoj, neintencijski odgoj

¹⁰ Brezinka (1994: 61-62) iz perspektive kritičko-racionalne znanosti o odgoju kritizira shvaćanja funkcionalnoga i intencijskoga odgoja kao (djelomično polisemnih i djelomično netočnih) naziva za koncepte odgoja kao akcije i odgoja kao događaja (eng. *event*). Koncept odgoja kao događaja, čiji su začetci pronađeni već kod Rousseaua i Helvetiusa, razvio se kako bi spriječio precjenjivanje utjecaja odgojnih akcija i ukazao na djelotvornost i važnost svim drugim utjecajima koji pogađaju ljudski razvoj. Tako on odgovara funkcionalnome odgoju i obuhvaća sve ono što je izvan intencijskih mjera što utječe na razvoj mladeži. Brezinka smatra da je taj koncept u potpunoj kontradikciji s osnovnim značenjem riječi *odgoj* jer odgojem naziva svaki učinak odnosno svaku promjenu koja se dogodila u čovjeku, ma kakva ona bila i čime god bila uzrokovana. Koncepti događaja odnosno sami događaji ne mogu se nazvati odgojem jer zapravo ne možemo ustvrditi da je upravo određeni događaj bio uzrok nekoj promjeni (*ibid.*: 66).

razjašnjavaju. U pedagoškome terminološkom sustavu tako postoje nazivi *odgoj*, *intencijski odgoj* i *funkcionalni odgoj* koji se dovode u vezu sa sociološkim pojmovima socijalizacije i enkulturacije, značenja kojih iz pedagoške perspektive također nisu jasno određena. Iako nazivlje pretpostavlja da je u odnosu (intencijskoga) odgoja i funkcionalnoga odgoja riječ o odnosu dijela i cjeline¹¹, taj se odnos u literaturi precizno ne objašnjava. S druge strane, iz težnji je pedagogije kao znanosti intencija praktički zadana i prihvaćena kao temeljno obilježje znanstvenoga pojma *odgoj* (jer je prema Brezinki (*ibid.*: 66) možemo shvatiti kao temeljni uvjet za mogućnost znanstvenoga istraživanja odgoja), postavlja se pitanje je li opravdano značenje pojma *odgoj* proširiti na pozitivne učinke i rezultate spontanih i neplaniranih okolinskih i društvenih uvjeta i događaja, a pritom zanemariti i sve ostale, najčešće negativne utjecaje koji objektivno djeluju i utječu na razvoj nekih područja dječje ličnosti. Jasno je da pedagogija treba ograničiti područje svojega proučavanja, ali već je gotovo nezanimariv zahtjev za interdisciplinarnim pristupom fenomenu odgoja. U tome je nekritičkom uključivanju nenamjernih pozitivnih učinaka i zanemarivanju negativnih učinaka (istih) funkcionalnih društvenih čimbenika (televizije, časopisa i interneta, socijalnih normi, običaja i navika (Gudjons, 1994: 156)) u polje značenja pojma *odgoj*, zapravo i dalje vidljiv odnos između pedagoške teorije i prakse. Iako negativni učinci okoline nisu više područje pedagoškoga proučavanja, teorija pri proučavanju odgoja u obzir mora uzimati i sva ona znanstvena znanja i spoznaje drugih pristupa i disciplina, kako bi spoznala širi kontekst društvenoga djelovanja kojega je i odgoj dio, pa ga se ne smije teorijski izolirati. Pojam odgoja i sve ono što se njime može obuhvatiti zato treba sagledati u odnosu na pojmove socijalizacije i enkulturacije.

4.3. Odgoj u širem društvenom kontekstu: socijalizacija i enkulturacija

Neosporna je činjenica da se odgoj, *obiteljski*, institucijski ili koji drugi, odvija u društvu, da je dijelom društva i da ga je kao takvoga nemoguće potpuno izolirati i izdvojiti iz cjelokupnoga, složenog društvenog zbivanja. Upravo je takvo shvaćanje koje je odgoj i obrazovanje nužno povezivalo s procesom socijalizacije, dovelo do razvoja niza znanstvenih disciplina koje su problematiku odgoja i obrazovanja te njihov utjecaj na razvoj ličnosti

¹¹Ako nazive *intencijski odgoj* i *odgoj* shvatimo kao sinonime, što bi puno jasnije bilo kada bismo ih prikazali u odnosu domaćih izraza (*namjerni odgoj – odgoj*), *funkcionalni odgoj* tada bi se naspram odgoju odnosio kao dio prema cjelini. Međutim to u pedagoškoj teoriji nije slučaj jer pojmu *funkcionalni odgoj* nedostaje sadržajna komponenta [+ intencija] koja stoji kao temeljna odredba pojma *odgoj*. Iz svega je navedenoga vidljiva proturječnost o kojoj pedagoška teorija zapravo ništa ne govori.

promatrala iz drukčijih perspektiva, uglavnom neodvojivih od društvenoga života kao cjeline. Nasuprot pedagogiji koja se pokušavala ostvariti kao autonomna znanost o odgoju, Flere (1986: 6-7) ističe da su doprinosi psihologije i socijalne (kulture) antropologije naročito značajni za razvijanje koncepta socijalizacije ličnosti kao procesa koji „obuhvata sve komponente razvoja ličnosti i uzima u obzir sve činioce, a ne samo one koji deluju svesno, ciljno, sistematično i metodički; ukazujući u punoj meri upravo na značaj tzv. kontekstualnih činilaca, tj. onih koji proizlaze iz svakodnevice, iz realnog života (za razliku od vaspitne situacije, posebno one u školi koja je u izvesnom smislu artificijelna)“. Pa ipak, tek je sociologija, razvivši posebnu disciplinu – sociologiju obrazovanja, stvorila analitički okvir za svestrano proučavanje fenomena odgoja i obrazovanja. Smatrajući ih društvenim pojavama, sociologija je nastojala prikazati i istražiti svu složenost, ali i sva proturječja, povezanosti odgoja i obrazovanja s drugim društvenim procesima i institucijama, odnosno s društvom kao cjelovitim sustavom (*ibid.*: 7).

Pojam *socijalizacija* prvi je upotrijebio francuski sociolog Emile Durkheim i njime je označio „događanje podružvljenja čovjeka, tj. djelovanje društvenih uvjeta na oblikovanje ljudske osobnosti“ (Gudjons, 1994: 124). On je pod pojmom *socijalizacija* podrazumijevao nešto što se gotovo posve podudaralo s njemačkim, a time i domaćim, pojmom *odgoj* (Lenzen, 2002: 186). Prema Durkheimu, čovjek je čovjek samo prema tome što živi u društvu. Ono što životinja može naučiti tijekom svojega individualnog postojanja ne može je nadživjeti, dok ljudi, s druge strane, akumuliraju znanje i vještine, a ta je akumulacija moguća samo u društvu. Durkheim ističe da tu nije riječ o pukom prenošenju sirovih informacija, već i o tome kako ta znanja, vještine i razumijevanja treba interpretirati – cilja se na to da stvari vidimo iz određenoga kuta i da ih iz određenoga kuta i doživimo. U tome smislu, Durkheim na odgoj gleda kao na inicijaciju djece u društvo. Odgoj je za njega metodička socijalizacija mlade generacije. Time on između socijalizacije i odgoja ne pravi nikakvu razliku. Bilo kakva inicijacija u bilo koji aspekt ljudskoga života za njega je socijalizacija. Egan zaključuje da, ističući apsolutnu važnost društva i uloge odgoja pri uključivanju mladih u društvo, Durkheim svjesno ili nesvjesno ukazuje na plitkost pojma *odgoj*, ističući da odgoj pojedinca ovisi o slobodnoj volji ljudi pri izboru karakteristika koje će poticati u mladima. Čak i one osobine koje se na prvi pogled čine spontano poželjnima, pojedinac pokušava ostvariti tek kada ga društvo na to pozove, a i tada ih ostvaruje na način koji mu društvo propisuje. To ipak ne znači da društvo sprječava razvoj pojedinca jer tek ono, s obzirom na čovjekov društveni karakter, taj razvoj čini mogućim. Činjenica da društvo oblikuje čovjeka može dovesti do

zaključka da se pojedinac podčinjava nesnosnoj tiraniji, no Durkheim ističe da je u stvarnosti svaki pojedinac zainteresiran za takvo podčinjavanje (uklapanje u društvo) i da odgoj tu ideju potiče u svakom pojedincu¹². Ne razlikujući ga od socijalizacije, odgoju slično prilazi i Dewey. Perspektivu filozofa odgoja koji koncept odgoja pokušavaju objasniti bez konstantnoga referiranja na društveni kontekst unutar kojega se ostvaruje, Dewey odbacuje kao skolastička nagađanja. On smatra da je svo društveno iskustvo i svaki oblik komunikacije u svojoj biti odgojan te da iz te perspektive, želja za razdvajanjem odgoja kao zasebnoga procesa od socijalizacije predstavlja prijetnju da će ono što se u procesu odgoja i obrazovanja uči ostati tek na razini školskoga predmeta koji nema nikakvu vezu sa cjelokupnim životnim iskustvom (*ibid.*).

Valja međutim istaknuti da ni sociološka perspektiva ne prilazi socijalizaciji i odgoju na jedinstven način, već se rastače u mnoštvo pristupa koji samo potvrđuju da ne postoji jedna *određena* socijalizacija. Hurrelmann (prema Gudjons, 1994: 123) ističe da je socijalizacija „pojmovni konstrukt, snop teorijskih pitanja i problemskih postavki. To je doduše u stvarnosti postojeći, ali ne konkretno opipljiv predmet istraživanja. (...) To je model koji slikovito prikazuje ono što nje tako zorno“. Upravo su Geulen i Hurrelmann (*ibid.*: 124) ponudili definiciju socijalizacije „kao proces nastajanja i razvoja osobnosti u međusobnoj ovisnosti o društveno posredovanom socijalnom i materijalnom svijetu okoline“, koja je tijekom 70-ih godina, a i kasnije, bila općenito prihvaćena i koja je proces odgoja ipak razgraničila od pojma socijalizacije. Odlučujući se faktor za razvoj čovjeka tada vidio u društvenoj konstelaciji, a na to su svakako utjecala marksistička i neomarksistička strujanja koja su sa stajališta teorije socijalizacije upozoravala na činjenicu da su odgoj, njegova vrsta i ciljevi funkcija društvenih odnosa (Lenzen, 2002: 187). Uslijed takvoga se shvaćanja, prema Hurrelmannu (prema Gudjons, 1994: 125), pojmu *socijalizacija* na pojmovno-logičan način subordinira pojam *odgoj* kao proces koji uključuje samo svjesne i planirane utjecaje. Rana je faza istraživanja socijalizacije nastojala istražiti povezanost pripadnosti određenomu društvenom sloju i školskoga uspjeha, odnosno pokušavale su se ustvrditi uzajamne veze između jezičnih kompetencija djece iz nižih slojeva i slabijega školskog uspjeha. Iako je dobivenim rezultatima teorija socijalizacije pokazala da je koncept dotadašnje normativne pedagogije neodrživ zbog (iz pedagoške perspektive) nepredvidivih utjecaja čimbenika socijalizacije na postavljene norme te unatoč tomu što je, nasuprot duhovnoznanstvene

¹²Egan, Kieran: Educating and Socializing: a proper distinction? (Preuzeto s internetskoga izvora: <http://www.sfu.ca/~egan/read823/Edsoc.html>, 28. 1. 2014.)

pedagogije, istaknula važnost iskustveno zasnovane analize za daljnje odgojno djelovanje, s današnjega je stajališta nemoguće potvrditi da su promjene obrazovnih politika koje su slijedile te znanstvene spoznaje doista dovele do očekivanih promjena (Lenzen, 2002: 188-189). Zbog toga se na kraju XX. stoljeća ponovno probudio interes za istraživanjem ne samo socijalnih, već i bioloških, psiholoških i pedagoških čimbenika koji utječu na razvoj pojedinca. No iako je socijalizacija izgubila svoje sveobuhvatno značenje, uzajamne je veze između društva i čovjekova razvoja nemoguće nijekati, pa teorija sustava i strukturalizam potiču cjelovito razmatranje razvoja¹³ unutar kojega su društveni utjecaji tek jedan od njegovih čimbenika (*ibid.*: 190-191).

Osim *socijalizacije* pedagoška literatura u svoj terminološki sustav uključuje i *enkulturaciju*, ali ih dovoljno teorijski ne utemeljuje i nedosljedno koristi. Općenito je prihvaćeno stajalište da je pojam *socijalizacija* koji „obuhvaća sve planirane pedagoške mjere i neplanirane utjecaje“ (Giesecke, 1993: 58) nadređen pojmu *odgoj*, odnosno da je odgoj dio socijalizacije (*ibid.*: 59; Gudjons, 1994: 146). S druge se strane antropološki pojam *enkulturacija* smatra nadređenim pojmu *socijalizacija*. Prema Lochu (prema Gudjons, 1994: 146), enkulturacija je „temeljni proces urastanja u kulturu, dakle naučenost sudjelovanja u jeziku, naučenost osjećajnih oblika istraživanja, uloga, pravila igre, oblik rada i gospodarstva, umjetnosti, religije, prava, politike, itd.“. Gudjons objašnjava da dijete tijekom širega procesa enkulturacije uči primjerice određeni (materinji) jezik, a da socijalizacijom uči određene norme, u ovome slučaju, verbalnoga ponašanja (*ibid.*: 146). To je, međutim, samo jedno od stajališta koje se ne osvrće na pojmove intencijskoga i funkcionalnoga odgoja¹⁴.

Te pojmove kao sve pozitivne namjerne i nenamjerne utjecaje na razvoj čovjeka, Malić i Mužić (1981: 15) objašnjavaju kao „usvajanje kulture“ te ih smještaju pod viši rodni pojam – enkulturaciju. Enkulturacija, dakle, obuhvaća odgoj (koji je u svojoj biti namjeran) i sve nenamjerne pozitivne utjecaje koji se nazivaju funkcionalnim odgojem. Socijalizacija se pak, uz personalizaciju, smatra ključnim aspektom inkulturacije. Ta su dva procesa, međutim, objašnjena odgojem – socijalizacija kao „odgoj za društvo“, a personalizacija kao „odgoj za

¹³ Lenzen (2002: 190) spominje pojam *humanoontogeneza* koji objašnjava kao „proces samoorganizacije ljudskog organizma u sučeljavanju s okolinom koja se sastoji od prirodnih i društvenih čimbenika“. Taj je teorijski konstrukt osmišljen kao *zamjena* za dotada sveobuhvatno shvaćenu socijalizaciju čiji se procesi sada mogu razmatrati tek u sklopu toga teorijski širega konstrukta.

¹⁴ Giesecke (1993: 55) te pojmove hijerarhijski podređuje socijalizaciji, ali za njih koristi nazive intencijskoga i funkcionalnoga učenja. Njegov pojam učenja koji određuje kao „stjecanje svih mogućih intelektualnih, socijalnih i manualnih sposobnosti, umijeća, stavova i načina ponašanja, ukoliko su oni smisleni, svrhoviti ili nužni u našoj okolini, bez obzira na to gdje su i kako stečeni“, međutim, umnogome odgovara tradicionalnome pojmu *odgoj* u širem smislu.

samoga sebe“ (*ibid.*: 25). Autori se ne osvrću na proturječnost naziva funkcionalni *odgoj* za oznaku *neplaniranih* utjecaja na razvoj, no za namjeravane i svjesne utjecaje, smatrajući to temeljnom odrednicom svakoga odgoja, ne koriste naziv *intencijski*. Iako odnos odgoja i socijalizacije u njihovoj teoriji nije precizno određen, enkulturaciju kao viši rodni pojam odgoja moglo bi se opravdati shvaćanjima procesa enkulturacije iz perspektive integrativne znanosti o odgoju i obrazovanju. Pastuović (1999: 47) socijalizaciju definira kao „proces namjernog i nenamjernog djelovanja na vrijednosti, stavove i navike, odnosno ponašanje uvjetovano tim svojstvima ličnosti“. On, međutim, ističe razliku između pojmova socijalizacije i enkulturacije za koje kaže da ih mnogi autori pogrešno poistovjećuju. Razlika je, međutim, u tome što se socijalizacijom pojedinac konformira i individualizira, a enkulturacija proizvodi samo konformističko ponašanje. Naime, „zbog interaktivnog djelovanja dispozicija i okoline na socijalno ponašanje, rezultat socijalizacije ne mora biti interiorizacija poželjnih norma socijalnog ponašanja, nego može biti nekonformistično ili čak asocijalno ponašanje“ (*ibid.*: 47). Prema takvome shvaćanju, socijalizacija koja dopušta i negativne utjecaje na razvoj čovjeka, odnosno uključuje mogućnost negativnoga rezultata djelovanja socijalnih čimbenika na ljudski razvoj, trebala bi biti nadređena enkulturaciji jer uključuje sadržaj njezina procesa (konformizacija) ali je od njega, ipak, i šira. Takvo tumačenje nalazimo kod Mušanovića i Lukaša (2011: 6-7). Oni smatraju da se socijalizacija¹⁵ kao proces učenja pravila i usvajanja normi društvenoga ophođenja odnosi općenito na usvajanje društvenoga aspekta kulture, a da enkulturacija obuhvaća usvajanje sveukupnosti neke određene kulture. Budući da taj proces ograničuju na razdoblje ranoga djetinjstva i obitelj kao primarnu društvenu skupinu, značenje je toga pojma uže od značenja socijalizacije koja u razvoju pojedinca traje dok god on uči i preuzima različite društvene uloge (*ibid.*: 7).

Iz sažetoga je prikaza teorijskih razmatranja odgoja i njegovih srodnih pojmova vidljiva nesustavnost uporabe i nesložnost u shvaćanjima. Značenjski vrlo slični (možda i jednaki) navedeni su pojmovi dijelovima različitih znanosti, a unatoč tomu pedagoška ih teorija razmatra i uključuje u vlastiti pojmovni sustav. Dodatne nesuglasnosti, a i najveći suvremeni problem, pojavit će se u razmatranjima o obrazovanju.

¹⁵ Kao mehanizme socijalizacije, Mušanović i Lukaš (2011: 6) spominju pojmove formalno i informalno obrazovanje. Formalno obrazovanje ostvaruje se u procesu školovanja i u suvremenim je društvima to „proces masovne, nasilne i autoritarne socijalizacije mladih“. Nasuprot tomu, „informalno obrazovanje se zbiva svugdje, prigodno je, situacijski oblikovano i nenamjerno“. Ti se pojmovi u pedagoškoj literaturi određuju različito, a Mušanović i Lukaš unose dodatnu terminološku zbrku određujući *informalno obrazovanje* gotovo jednako kao *funkcionalni odgoj*.

5. Obrazovanje

Kada je riječ o obrazovanju, vrlo se često kritizira to što ga se, kao i u ovome radu, unatoč tomu što ga tradicionalna pedagogija smatra dijelom širega pojma *odgoj*, vrlo često promatra izdvojeno kao samostalnu kategoriju. Razlog tomu koji u konačnici postaje i rezultat svakoga pokušaja određenja toga pojma, mogao bi se prepoznati u njegovoj teorijskoj nedokučivosti koja je rezultirala višeznačnim teorijskim određenjima i širokim spektrom značenja koja mu se prišivaju u svakodnevnoj uporabi. Ograničenost pojma na spoznajnu sferu ličnosti koja je obrazovanje gotovo izjednačila s intelektom, a uslijed brzoga tehnološkog i društvenoga napretka koji je doveo i do potpunoga mijenjanja sustava vrijednosti, priskrbili su obrazovanju veću važnost i usmjerili čitav sustav školovanja na razvoj vrijednosti lišene spoznajne sfere ličnosti. U ovome ćemo poglavlju tako pokušati prikazati društveno-povijesni kontekst razvoja pojma koji se veže uz građanstvo kao novu društvenu klasu te pojam *obrazovanje* staviti u odnos s njemu bliskim pojmovima izobrazbe, naobrazbe, a kasnije i edukacije.

5.1. Višeznačnost *obrazovanja* kao posljedica društveno-povijesnoga konteksta razvoja pojma

Korijene pojma *obrazovanje*, iako tada nije postojao u takvome jezičnom obliku, kao i kod odgoja nalazimo u antičkoj Grčkoj. Lenzen (2002: 179) navodi da je u Grčkoj, u IV. stoljeću pr. Krista postojao koncept *enkyklios paideia* koji je označavao krug nastavnih sadržaja kojemu su pripadale logika, fizika, glazba, geometrija i astronomija, čije je poznavanje tvorilo opće obrazovanje, bez da ga je tako nazivalo. Iako kod Grka taj koncept nikada nije dosegao strogo određenje, u rimskome je nasljeđu dobio obvezno značenje i precizno određen sadržaj u sedam slobodnih vještina (*septem artes liberales*) koje su uključivale gramatiku, retoriku, dijalektiku, aritmetiku, geometriju, glazbu i astronomiju. Lenzen pritom ističe važnost pridjeva *liberales* koji se odnosio na to da čovjeka obrazuje kao slobodnoga muškarca, a ne kao roba. Stjecanjem tih vještina, mladić se je u antici trebao dokazati kao slobodan čovjek čiji se duh oslobodio sam za sebe. Taj je puno dublju smisao obrazovanja naslijedila i na njemu se utemeljila ideja o obrazovanju koja se razvila u razdoblju humanizma i renesanse u XIV. i XV. stoljeću. Ta je epoha, obilježena Gutenbergovim izumom tiskarskoga stroja koji je omogućio opću dostupnost tekstova svima, značajna i prepoznatljiva po stvaranju čitalačke kulture u kojoj se pojam *obrazovanje*

izjednačio s jezično-kritičkim obrazovanjem (*ibid.*: 180). Doba humanizma i renesanse bilo je obilježeno povratkom na proučavanje i oduševljavanje starogrčkom kulturom, njihovim jezikom, literaturom i filozofijom, pa se ponovno ističe ideal harmonijski razvijenoga čovjeka. Humanisti ponovno ističu značaj odgoja i obrazovanja te zahtijevaju da opće obrazovanje bude dostupno svoj djeci. Budući da su razdoblje od XIV. do XVI. stoljeća obilježila velika otkrića i izumi, kao i ubrzan razvoj prirodnih znanosti, u tome se razdoblju posebno isticala važnost proširivanja obrazovnih sadržaja i pridavanje posebne pažnje novim znanstvenim znanjima (Zaninović, 1988: 66-67). Lenzen (2002: 180) ističe da se obrazovanim tada smatrao onaj tko je, baveći se starim piscima, uspostavio odnos sa samim sobom. Obrazovanje je bilo proces samoostvarenja i zadaća samoga čovjeka.

Pojam je *obrazovanje* posebno vezan uz stvaranje nove društvene klase – građanstva. U tome je kontekstu važno spomenuti francusku građansku revoluciju koja je 1789. osigurala punu pobjedu građanske klase i njezino ostvarenje izvan feudalnoga sustava koji je rezultirao novim načinom proizvodnje. Građanska se klasa stoga trebala naoružati znanjem kako bi bila sposobna dalje razvijati proizvodnju i preuzeti vlast (Zaninović, 1988: 130-131). Naziv *obrazovanje* tako nastaje sredinom XVIII. stoljeća na njemačkome govornom području u kontekstu djelovanja njemačkih idealista koji u propasti staleškoga društva vide mogućnost za razvoj individualnosti (Giesecke, 1993: 66). Obrazovano građanstvo svoj poseban položaj spram plemstva ostvaruje time što ga nije steklo rođenjem, već vlastitim postignućem (Lenzen, 2002: 179), što je nekada u antici predstavljalo slobodu, a u XVIII. i XIX. stoljeću sve veći društveni položaj.

Povratak proučavanju starih spisa i misao o jezično-kritičkom obrazovanju na kraju XVIII. i početkom XIX. stoljeća ponovno ističu neohumanisti i među njima najistaknutiji Wilhelm von Humboldt. Za njega je obrazovanje „ideal osobnosti u izričitoj suprotnosti prema tada vladajućem utilitarističkom odgojnom idealu, koji nije tražio ništa drugo osim korisnog radnika i korisnog slugu države“ (Giesecke, 1993: 67). „Obrazovanje (...) treba biti određeno *individualnošću* (dakle nutrinskošću vlastite subjektivnosti), *totalnošću* (obrazovanje moći izložiti kao cjelinu umjesto zasipanjem gradivom) i *univerzalnošću*“ (Gudjons, 1994: 76). Humboldt, čiji je koncept obnove obrazovnoga sustava bio utemeljen na novoj ideji općega obrazovanja čovjeka, u kanon je predmeta neohumanističke gimnazije uvrstio samo grčki, latinski, njemački i matematiku te kao sporedne predmete povijest, fiziku i vjeronauk. Takva je koncepcija, u kojoj je poznavanje sadržaja tih predmeta značilo obrazovanost, nazvana materijalnim pojmom obrazovanja (Lenzen, 2002: 180). Humboldt je

bio zaslužan i za razvoj školstva početkom XIX. stoljeća, a za to je razdoblje ključan i razvoj gimnazija koje su zamišljene kao drugi stupanj čovjekova općeg obrazovanja. No kritike koje je gimnazija kao škola vrlo brzo dobila, povezane su s danas još uvijek aktualnim raspravama između općega i stručnoga obrazovanja. Gimnazijama se, naime, predbacivalo prenamlašavanje jezičnoga obrazovanja, zapuštanje modernih prirodnih znanosti, materijalno-korisnoga rada, praktičnih i tehničkih sposobnosti te znanja vezanih uz poziv. Naglašavanje esteticizma rada i karakterističan odnos prema radu uopće, u odnosu na koncept općega obrazovanja, korijene zasigurno ima u antičkome konceptu odgoja i obrazovanja unutar kojega se rad nije povezivao sa slobodnim čovjekom, aristokratom, nego s robom. Tako zamišljena, škola je uskoro dobila konotaciju elitnosti te je kritizirana da ne nudi jednake obrazovne mogućnosti, već da se odvaja od nižih slojeva i klasa te teži staleškoj školi za posjedničko i obrazovano građanstvo i plemstvo (Gudjons, 1994: 77-78). Međutim, materijalni je koncept obrazovanja, uslijed velikih društvenih i gospodarskih promjena koje su obilježile XIX. stoljeće, vrlo brzo postao neodrživ. Industrijalizacija i tehnološki napredak rezultirali su proširenjem gimnazijskih sadržaja prirodnoznanstvenim sadržajima, a kasnije, razvojem društva i društvenoznanstvenim predmetima. Opseg se je obrazovnih sadržaja neuhvatljivo povećavao, pa pojam obrazovanja proživljava krizu tumačima teorije enciklopedizma koja govori o nekritičkom prihvaćanju svih zahtjeva gimnazijskoga kanona ili se kritizira kao scijentistički ideal koji obrazovnicima shvaća sve sadržaje koji su prihvaćeni kao znanstveni (Lenzen, 2002: 180-181). Za razliku od materijalnoga pojma obrazovanja, koje se usmjeravalo na stjecanje činjeničnoga znanja, teži se promatranju obrazovanja kao individualne moći (u smislu formalnoga, metodičkoga obrazovanja), individualnoga procesa, institucije ili kao usavršavanja čovječanstva (*ibid.*: 181-184).

No prihvaćanje pozitivizma i empirizma u društvenim znanostima te težnja da se društveni događaji tumače jednako kao i fizikalni (uvođenje metodologije prirodnih znanosti u društvene) (Zaninović, 1988: 207), rezultiralo je krizom, a ponegdje i napuštanjem pojma *odgoj*. Zbog slabe teorijske podobnosti i moralne zlorabivosti (u kontekstu manipulacije i indoktrinacije), ali i pod utjecajem socioloških i psiholoških istraživanja pedagoškoga predmeta, odgoj je sve više gubio primat, a društvena su kretanja 70-ih godina prošloga stoljeća dovela do reafirmacije pojma *obrazovanje* (Gudjons, 1994: 160-161).

5.1.1. Etimologija

Naziv *obrazovanje*, međutim, postoji samo na njemačkome govornom području i u onim zemljama koje su, kao i Hrvatska, nasljedovale njemačku pedagošku tradiciju. U anglosaksonskim zemljama i općenito engleskome govornom području, odgoj i obrazovanje nazivaju se jedinstvenim izrazom *education*. Njemačko govorno područje, pak, razlikuje *Erziehung* (što odgovara hrvatskome nazivu *odgoj*) i *Bildung* (Gudjons, 1994: 161), višeznačnu riječ koja može značiti proces, produkt ili samokontrolu i koja značenje dobiva tek u kontekstu (Brezinka, 1994: 43). Ona, barem donekle, odgovara domaćemu nazivu *obrazovanje*. Semantičkom su analizom utvrđeni korijeni i poveznice različitih naziva. Latinski glagol *ducere* koji se nalazi u korijenu engleskoga naziva *education* ima slično značenje kao i njemački glagol *ziehen* koji je korijen njemačkoga naziva za odgoj – utjecati na nešto primjenom *sile* na takav način da ga iz jedne pozicije ili stanja dovodimo u drugu poziciju ili stanje koje se onome koji djeluje čini boljim, točnijim i ispravnijim (*ibid.*: 43). Isto tako, latinski je prefiks *e-* povezan s idejom uspona, uzleta ili dizanja, što je vrlo slično značenju njemačkoga prefiksa *er-* koji je povezan s idejom kretanja iz dubine prema visini (*ibid.*: 43-44). Razlika u uporabi ipak postoji jer njemačko *Erziehung* odgovara tek dijelu značenja engleskoga *education* – onome koji se odnosi na odgoj. S nazivom je *Bildung*, koji se vrlo često poistovjećuje s domaćim obrazovanjem, stvar ipak malo kompliciranija. U etimološkome je smislu *Bildung* neologizam izveden od glagola *bilden* (graditi, obrazovati, tvoriti, izobraziti) i imenice *Bild* (slika, lik, ikona) ili *Urbild* (prasluka, prauzor, prototip) (Dobrijević, 2007: 101). U tome se smislu razumije njegovo teološko porijeklo, odnosno značenje se pojma crpe iz kršćanske tradicije prema kojoj je Bog čovjeka stvorio „na svoju sliku“ (Lenzen, 2002: 178). Pod time se podrazumijeva praksa ugledanja na neki idealan religiozni uzor pri čemu je odlučujući element procesa, odnosno postepenoga približavanja idealnome modelu (Asman, prema Dobrijević, 2007: 101). Etimološka je veza vidljiva i u hrvatskome nazivu *obrazovanje*. Imenica *lik* koju Anić definira kao 'ukupnost crta lica' (korijen je imenici *slika*) dolazi od praslavenskoga *likъ i izjednačuje se sa staroirskim izrazom *lecca* u značenju *obraz*¹⁶.

Druga je tradicija iz koje pojam *Bildung* crpe značenje grčko-helenistička. Lenzen (2002: 178) navodi da već kod Platona u izrazu *plattein* nalazimo pojam *slika* u značenju 'oblikovati' koji ukazuje na mogućnost da se „duša oblikuje na isti način kao i tijelo“. Grčki

¹⁶Hrvatski jezični portal (internetski izvor: http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search_by_id&id=e19uWhA%3D, preuzeto 31. 1. 2014.)

ideal *paideia*, zajedno s njegovim latinskim parnjakom *cultura animae*, u svojem osnovnome smislu označuje „oblikovanje čovjeka“ i gotovo uvijek upućuje na autoreferentne djelatnosti, udaljuje se od politike (Dobrijević, 2007: 102) te ima veliku emocionalno-religioznu vrijednost koja je puno šira od pukoga opisa profesionalne djelatnosti pedagoga i procesa školovanja (Lenzen, 2002: 178). U svojoj je biti pojam *Bildung*¹⁷ tako najbliži ideji obrazovanja kao individualnoga procesa koji Lenzen (*ibid.*: 183) tumači kao „proces postajanja čovjekom čiji je nositelj sam pojedinac, razvijanje nečega već postojećeg što ga čini jedinstvenim, nedjeljivim individuumom“.

Tako izvorno shvaćen pojam *obrazovanje* u pedagoškoj bi se teoriji trebao zadovoljiti deskriptivnom definicijom za koju sam Lenzen ističe da je znanstveno neprihvatljiva. U tome bi smislu svaki pojam obrazovanja morao ostati neodređenim jer se njegova snaga sastoji u tome da nije supstancijalno ispunjen, već ga sadržajem puni onaj koji *se* obrazuje (*ibid.*: 186). Neplodnost takve definicije i težnja za znanstvenim proučavanjem odgoja i obrazovanja, dovela je, čini se, do niza značenja koja su se pripisivala pojmu *obrazovanje* i koja su ga uglavnom smještala u domenu školovanja. No prije no što se počnemo baviti suvremenim problemima pojma *obrazovanje* i razlikama između općega i stručnoga obrazovanja, pokušat ćemo prikazati kako je definiran u domaćim pedagoškim izvorima i analiziranim rječnicima.

5.2. Hrvatski izvori o pojmu obrazovanje

U kontekstu je hrvatskoga pedagoškoga sustava, kao što je već rečeno, uvijek riječ o tradicionalnoj pedagogiji koja korijene vuče od Herbarta i utemeljuje se na njegovu nasljeđu. Slavica Bašić (1989: 221) tumači da je *Bildung* za Herbarta označavao „formiranje, oblikovanje uopće“ te da se ono zbiva posebnim oblikom odgoja – poučavanjem (nastavom). Autorica ističe da se u tradiciji Herbartove racionalističke filozofije obrazovanje najčešće izjednačava s formiranjem intelekta te da se takva tradicija održala i do današnjih dana unutar tradicionalne pedagogije. U tome se smislu koji slijede Malić i Mužić (1981: 21) pojam *obrazovanje* obično shvaća kao dio pojma odgoj (u širem smislu) i ograničuje na „one mentalne procese koji se odnose na kognitivne aspekte odgoja ličnosti, dakle znanje, shvaćanje, primjenu znanja te razne tzv. više mentalne procese kao što su analiza, sinteza,

¹⁷ Istinska je priroda pojma *Bildung*, smatra Dobrijević (2007: 104), najbolje očuvana u književnoteorijskome pojmu *Bildungsroman*. *Bildungsroman* (ili *Erziehungsroman*) njemački su nazivi za vrstu romana koji prati razvoj „uma i karaktera“ glavnoga junaka, promatrajući ga od djetinjstva, kroz različita iskustva i vrlo često kroz duhovne krize, sve do zrelosti i potvrde njegova identiteta (Abrams, 1993: 132). U hrvatskome se jeziku spominu nazivi *odgojni roman*, *obrazovni roman*, *roman razvoja ličnosti*, *roman odrastanja* i sl.

vrednovanje, i to u svim odgojnim sadržajima“. Obrazovanje se dakle, u većini pokušaja određenja kategorijalnih pedagoških pojmova definira kao „termin vrste“ u odnosu na odgoj. „Prvo se utvrđuju dovoljne i nužne odredbe pojma „odgoj“, a zatim se kao konzekvenca razlikovanja odgoja u užem značenju od odgoja u širem značenju određuje i obrazovanje kao supkategorijalni pojam odgoja u širem značenju“ (Bašić, 1989: 224). O tome odnosu, međutim, literatura ne govori mnogo više, ali je istaknuta svijest da tu ne može biti riječ o stvarnim i strogim granicama između afektivnoga, kognitivnoga i psihomotornoga područja ličnosti (Malić – Mužić, 1981: 22), pa tako ni između pojmova odgoja (u užem smislu) i obrazovanja te njihova koordiniranoga odnosa spram odgoja (u širemu smislu) kao njihova nadređenoga pojma. Pedagoška ga literatura unatoč znanstvenim kritikama i osporavanjima ostavlja po strani, zajedno s terminološkom zbrkom koju uzrokuje višeznačnost naziva *odgoj* i svih njegovih bliskoznačnica.

Slavica Bašić (1989: 225-226) je prije više od dva desetljeća navela nekoliko semantičkih varijanti *obrazovanja* i njima pripadnih sinonimnih nizova, neki od kojih ni danas nisu prevladani te se u literaturi upotrebljavaju različito i nedosljedno. Tako se ističu *intencijsko obrazovanje*, koje se dijeli na školsko (formalno obrazovanje, školovanje) i neškolsko (neformalno) obrazovanje, prirodno obrazovanje i samoobrazovanje. Autorica objašnjava da je kod *obrazovanja* temeljna komponenta značenja „djelatnost saznavanja“ (učenje), a da pedagoška refleksija o obrazovanju polazi od značajnosti podučavanja kojom opravdava društvenu potrebu organizacije podučavanja kao institucije. Ona navodi da empirijska argumentacija to polazište neprestano potvrđuje te da je danas nemoguće obrazovanje misliti samo kao samoobrazovanje i prirodno obrazovanje (*ibid.*: 228). Tako se obrazovanje, koje već Herbart upućuje na nastavu, iz pedagoške perspektive najčešće određuje kao intencijsko, odnosno „svjesno, namjerno, plansko i metodičko vođenje, reguliranje funkcionalnih utjecaja i osposobljavanje za samoobrazovanje“ (*ibid.*: 226) te se pojavljuje u istim varijantama kao i intencijski odgoj – institucijski i neformalno¹⁸.

¹⁸ Za različite se semantičke varijante upotrebljuje čitav niz sinonimnih naziva. Tako se *školsko obrazovanje* naziva još i *školsko učenje*, *formalno obrazovanje* i *školovanje*, a *neškolsko obrazovanje* *neformalnim*. *Prirodno obrazovanje* naziva se još *prirodnim učenjem* i *funkcionalnim obrazovanjem* (Bašić, 1989: 225-226). Zanimljivo je međutim kako autorica kasnije u tekstu spominje i naziv *institucijsko obrazovanje* kojim zamjenjuje *formalno obrazovanje*. Razlog tomu može biti da se izbjegne antonimni odnos naziva *formalno* – *neformalno* jer oni u pedagoškoj literaturi kao odrednice obrazovanja ne bi smjeli biti isključni. S druge strane, razlog tomu možemo pronaći u činjenici da je naziv *formalno obrazovanje*, kako to ističe *Pedagoška enciklopedija* (1989: 215), u suvremenome kontekstu obilježen konotacijama loše kvalitete obrazovanja i niskoga stupnja formalnih sposobnosti učenika tijekom školovanja.

Valja navesti da novija literatura navodi još nekoliko značenja koja se pridaju pojmu *obrazovanje*. Već Malić i Mužić (1981: 22) naglašavaju da se njihova definicija obrazovanja odnosi na njegovo temeljno značenje kao *djelatnosti*¹⁹, ali spominju i sporedna značenja pojma kao *stanja* i kao *školske kvalifikacije*. Novija literatura najčešće spominje pet različitih značenja obrazovanja – obrazovanje kao proces, stanje, sadržaj, rezultat ili institucija (društvena djelatnost) (Peko, 1999: 205; Milat, 2005: 36). Obrazovanje kao proces, kako se uostalom i najčešće razumijeva taj pojam, najsustavniji način organizacije toga procesa vidi u školi, što dovodi do toga da se obrazovanje vrlo često poistovjećuje sa školovanjem, odnosno institucijskim ili formalnim obrazovanjem. Tako shvaćeno obrazovanje kojim se „postiže određeni stupanj školovanosti ili kvalifikacija“ (Antić et al., 1999: 645), uz proces koji se ostvaruje trajanjem, u najširem smislu, od osnovne škole do visokoškolskoga obrazovanja, na neki način podrazumijeva i rezultat – ostvareno obrazovanje, osposobljenost za neki rad.

Pa ipak, suvremena društvena, ekonomska i politička situacija te interes koji se podigao oko odgoja i obrazovanja kao društvenih fenomena, a k tomu i psiholoških, filozofskih, antropoloških ili političkih područja interesa, pred takvo određenje postavlja zahtjeve kojima ono više ne može udovoljiti. Gudjons (1994: 149) ističe da su istraživanja socijalizacije i shvaćanja znanosti o odgoju kao integrativne socijalne znanosti „usmrtila pojam odgoja“ i da se kao odgovor na tada aktualno pitanje o vodećem pedagoškome pojmu javlja nova formulacija obrazovanja kao nadređenoga kriterija za usmjeravanje i prosuđivanje svih pedagoških pojedinačnih mjera (*ibid.*: 161). U takvome su se kontekstu i u suvremenoj domaćoj literaturi našla tumačenja obrazovanja koja se udaljavaju od njegova tradicionalnoga poimanja. S jedne strane, tu treba izdvojiti Pastuovićev (1999: 44) koncept edukologije, utemeljen prema spoznajama zapadnoga istraživačkog kruga na ideji integrativne edukacijske znanosti, unutar kojega se pojam *odgoj* koristi samo u svojem užem značenju, a obrazovanju se pripisuje odrednica cjeloživotnoga trajanja i time puno veći značaj. Definira se kao „proces organiziranog učenja spoznajnih i psihomotornih svojstava ličnosti“. Kao viši rodni pojam na mjesto tradicionalnoga odgoja u širem smislu postavlja se edukacija kojoj se niječu bilo kakve vrijednosne konotacije (*ibid.*: 47). Koncept edukologije nastao je kao odgovor na

¹⁹ Bašić (1989: 181) ističe da se pri definiranju odgoja i obrazovanja izmjenjuju odrednice *proces*, *djelatnost* (aktivnost) i *utjecaj* koje se, iako to nisu, koriste sinonimno. Imenica *proces* koja se upotrebljuje u značenju radnje koja se vrši postepeno, s ciljem ostvarenja određenoga cilja, u definiciji se obrazovanja izjednačuje s imenicom *djelatnost* koja pretpostavlja *činjenje*. Autorica ističe da riječ *djelatnost* uključuje komponentu *proces* (dinamički aspekt stvarnosti, postepena izmjena pojava, sve radnje koje se postepeno vrše da se dobije određeni rezultat), ali da svaki proces ipak nije djelatnost. Procesni je pojam odgoja ili obrazovanja širi od njegova određenja kao djelatnosti jer pored čovjekova činjenja uključuje i zbivanje, odnosno procese koji se odvijaju neovisno o ljudskoj volji.

sveopću krizu odgoja i obrazovanja (a time i škole) koja se u suvremenome društvu pokazala kako na gospodarskome i političkome planu kao „vanjskim ciljevima edukacije“ tako i na „unutarnjim ishodima edukacije“ koji se sastoje u osposobljenostima za najvažnije životne uloge. Uzrok tomu prepoznaje se u sve bržem zastarijevanju znanja, vrijednosti i stavova, pa time i zastarijevanju osposobljenosti koje se odvija zbog ubrzanoga razvoja tehnoloških i društvenih promjena koje proizvode nove nepredvidive odgojne i obrazovne potrebe (*ibid.*: 32-33). Edukološka je perspektiva, slijedeći znanstvene zahtjeve, tomu problemu prišla potpunom preobrazbom dosadašnjega tradicionalnog shvaćanja prema kojoj je obrazovanje cjeloživotan proces koji uključuje „formalno, neformalno i informalno²⁰ organizirano učenje“ (*ibid.*: 50).

No kriza obrazovanja koja je bila popraćena javnim prigovorima školi da je učenici napuštaju nedovoljno osposobljeni za život i rad, odnosno s nedovoljno znanja, mogla bi se povezati s još jednim problemom pri određenju obrazovanja koji se tiče razlikovanja općega i stručnoga obrazovanja. Na to se pitanje, uz koje se usko veže i problematika nedovoljno određenoga psihomotornoga područja ličnosti koje pedagoška teorija na neki način izostavlja, posebno osvrnuo Josip Milat (2007: 194). On ističe da svrha odgoja i obrazovanja nije „stjecanje znanja, vještina, umijeća, navika, stavova i interesa radi njih samih, nego razvijanje (...) umijeća praktične primjene stečenih znanja, stjecanje i razvijanje sposobnosti, vještina, umijeća obavljanja konkretnih praktičnih aktivnosti, radi osposobljavanja za rad“. Milat (2005: 44) tako naglasak stavlja na razvoj sposobnosti, kritizira zanemarivanje psihomotornoga područja ličnosti te poistovjećuje izobrazbu i profesionalnoga obrazovanja. On smatra da su „obrazovanje, izobrazba i odgoj procesi u kojima se posredstvom određenih aktivnosti i sadržaja odvija transformacija sveukupnih potencijala (kognitivnih, emocionalnih i psihomotiričkih) sposobnosti u takve funkcionalne sposobnosti koje pojedincu omogućuju samostalno i uspješno obavljanje aktivnosti određenog oblika i uspješno snalaženje u okolini“. Milat (*ibid.*: 53) predlaže pedagogiju kao teoriju osposobljavanja, odnosno kao znanost koja proučava zakonitosti procesa osposobljavanja ljudi za život i kojoj je cilj da na osnovu svojih spoznaja pronade mehanizme što učinkovitijega osposobljavanja pojedinca za život.

²⁰ Pastuović (1999: 54) u svojem edukološkome pristupu razlikuje formalno (*formal education*), neformalno (*nonformal education*) i informalno (*informal education*) obrazovanje. Neformalno je obrazovanje, za razliku od dosadašnjega pristupa, organizirano učenje koje se provodi izvan redovitoga školskoga sustava (npr. seminar, tečaj) koje može, ali ne mora rezultirati formalnom potvrdom. S druge strane, za informalno je obrazovanje ključno odsustvo vanjske organizirane pomoći osobi koja uči te se ono na neki način izjednačuje sa samoobrazovanjem u smislu samoosposobljavanja i usavršavanja na radu.

Iako Milatu možemo zamjeriti to što je izdvajanjem sposobnosti kao okosnice organiziranoga utjecaja na razvoj čovjeka na neki način istaknuo važnost obrazovanja i izobrazbe naspram odgoja te što proturječno samomu sebi dodatno povećava terminološku zbrku uporabljajući *školovanje* kao opći, zajednički pojam za svako učenje (svaki oblik odgoja, obrazovanja i izobrazbe u školi i izvan nje) (*ibid.*: 30), on ipak dobro primjećuje važnost razgraničavanja općega i stručnoga obrazovanja te ukazuje na zanemarivanje i nedovoljno (ili čak pogrešno) tumačenje pojma *izobrazba*. I doista, domaća literatura u vezi s pojmom *obrazovanje* spominje još i *izobrazbu* i *naobrazbu* (Malić – Mužić, 1981; Mijatović, 1999) koji se određuju različito i često se nedosljedno uporbaju. Lenzen (2002: 186) je, primjerice, istaknuo da je znanstvena neplodnost deskriptivne definicije obrazovanja, prema kojoj je tu riječ o individualnome procesu koji mora ostati neodređen dok god nije završen, rezultirala time da se u suvremeno doma o obrazovanju govori u značenjima izobrazbe.

5.3. Obrazovanje i izobrazba

U hrvatskome se pedagoškom sustavu uz *obrazovanje* koriste i nazivi *izobrazba*, *naobrazba* i *osposobljavanje*. Pojam *izobrazba* čije se značenje bitno mijenjalo u skladu sa sve većim obrazovnim zahtjevima suvremenoga društva globalizacije i visokih tehnologija, usko je povezan s pitanjem općega i stručnoga obrazovanja.

Petričević, Lui i Herceg u *Osnovama suvremene pedagogije* (1999: 227) ističu da razlikovanje općega i stručnog obrazovanja postoji otkada se društvo dijeli na upravljače i proizvođače. U takvome je društvenome kontekstu opće obrazovanje u funkciji „razvijanja duše čovjeka upravljača“, a stručno obrazovanje (još nazivano *strukovnom izobrazbom*) u funkciji razvijanja „rukotvornih vještina proizvođača novih materijalnih dobara“. Već je spomenuto da su neohumanisti na čelu s Humboldtom, u suprotnosti spram tadašnjega utilitarističkog odgojnog ideala, prije svake strukovne korisnosti zahtijevali opće obrazovanje (Giesecke, 1993: 76). Tako je izvršena podjela obrazovanja i izobrazbe. No taj je zahtjev, ističe Gudjons (1994:76), umnogome krivo shvaćen kao neohumanističko negiranje izobrazbe, pa je dovelo do opće pedagoške diskvalifikacije izobrazbe gotovo do današnjih dana. Valja ipak razjasniti da Humboldt na umu nije imao beskorisno obrazovane građane nego je, baš suprotno, opće obrazovanje vidio kao temelj oplemenjivanja i poboljšanja države i društva. Neohumanisti nisu osporavali i nijekali važnost posebne strukovne izobrazbe, nego su smatrali da se ona može ostvariti jedino nakon (svima obveznoga) općega obrazovanja, kao

nadogradnja (Giesecke, 1993: 68). Iako su neohumanisti razgraničili ta dva pojma i barem nastojali dokazati nepostojanje suprotnosti među njima, svojevrsni je obrazovni dualizam, koji je fizički razdvajao put općega obrazovanja (gimnazije, sveučilišta) od stručnog (nekadašnje realne i pučke škole, današnje obrtničke i strukovne škole), bio aktualan sve do industrijske revolucije (Petričević – Lui – Herceg, 1999: 227). Izgradnja industrijskih pogona koji su se u svojoj konstrukciji i načelima rada temeljili na zakonitostima fizike, matematike i kemije, industrijske je radnike suočila s nizom novih znanja, općih i stručnih, bez kojih produktivan nastavak rada ne bi bio moguć. Rješenje se uskoro pokazalo u brzome i neizbježnom prodiranju općega obrazovanja u stručno i stručnoga u opće. Sličnu je potrebu još više istaknulo doba visoke tehnologije koje od suvremenoga čovjeka očekuje poznavanje općeobrazovnih znanja, modernih strukovnih znanja i vještina potrebnih za rad (*ibid.*: 227-228).

Ipak, ne smijemo pretpostaviti da je pedagoško i opće prihvaćanje važnosti stručnoga obrazovanja te njegovo uklapanje u državni obrazovni sustav u potpunosti rasvijetlilo pojam izobrazbe u pedagoškoj teoriji. Taj se pojam gotovo uvijek spominje u kontekstu obrazovanja, a u literaturi se upotrebljuje višeznačno; ponekad se smatra dijelom obrazovanja, ponekad njegovom vrstom, ali teorijski neutvrđeni njihovi sadržaji uzrok su i sve češćega njihova poistovjećenja. Domaća literatura, međutim, o tim problemima ne govori mnogo. Nešto stariji izvori koji datiraju s kraja XX. stoljeća, upozoravaju na tehnološki i gospodarski napredak, prodiranje novih medija u obrazovanje, brz porast novih znanja te na niz čimbenika koji zahtijevaju reforme obrazovnog sustava, ali i redefiniranje značenja osnovnih pedagoških pojmova (Kaličanin, 1988: 142-143). U tome se kontekstu, osim općega, spominju tehničko, stručno i profesionalno obrazovanje te osposobljavanje, no njihovo značenje i odnos nisu precizno određeni. U skladu s društveno-povijesno uvjetovanom potrebom za podjelom rada javlja se stručno obrazovanje koje se povezuje s područjem tehnike i proizvodnje. Njegovo određenje preklapa se s tradicionalnim pojmom *izobrazba* čije je značenje vezano uz doba industrijalizacije, pod kojim se razumije „stjecanje praktičnih znanja, vještina i navika“. Tomu se značenju, s druge strane, suprotstavlja suvremeno određenje koje pozornost ne obraća samo na upoznavanje određenih tehnika manualne i intelektualne naravi, nego pod izobrazbom podrazumijeva i put k osobnom prosuđivanju i donošenju odluka, odnosno svladavanje određenoga zanimanja²¹ (Petričević – Lui – Herceg.: 225). Teorija međutim ne

²¹ Autori kao primjereniji ističu izraz strukovna izobrazba

ide dalje od toga određenja koje ne nudi jasno razlikovanje izobrazbe i obrazovanja ili bilo kojega srodnog pojma.

Tim je problemima tek u novije vrijeme posebnu pažnju posvetio Milat (2005) koji govori o zapostavljenosti psihomotornoga područja ličnosti od strane pedagoške literature, kritizira nedosljednu uporabu pojmova, ističe značaj izobrazbe i osposobljavanja te opću važnost povezanosti rada i obrazovanja. Milat (2007: 191) ističe da se određenje temeljnih pedagoških pojmova nije bitno mijenjalo od znanstvenih početaka pedagogije te da u domaćoj pedagoškoj teoriji postoje tri vrste teorija – teorije terminološkoga monizma prema kojima je odgoj vrhovni pojam, teorije terminološkoga dualizma prema kojima su odgoj i obrazovanje ravnopravni pojmovi te, u najmanjoj mjeri zastupljene, teorije koje su zasnovane na terminološkoj trijadi no koje izobrazbu nepravedno određuju kao pojam nižega ranga. Ističući važnost teorije koja ide ukorak s društvenim promjenama i njihovim utjecajima na odgojnu stvarnost, predlaže korjenite zahvate u pedagošku teoriju i nov pristup ličnosti i njezinomu razvoju. Njegova je ključna kritika sadašnjega pristupa zanemarenost psihomotornoga područja ličnosti te k tomu pogrešno poistovjećivanje izobrazbe i stručnoga obrazovanja. Milat smatra da dosadašnja teorija, čak i ona suvremenih začetaka, teži izjednačavanju izobrazbe sa stručnim obrazovanjem odnosno takvom vrstom sadržaja kojoj je cilj *osposobljavanje* za određenu vrstu djelatnosti; za određenu vrstu *rada*. On ipak ističe da pojam *izobrazba* odgovara svojevrsnoj praznini u pojmovnome sustavu za 'proces organiziranoga i namjernoga razvoja psihomotornoga područja ličnosti' kao pojam istoredan odgoju (u užemu smislu) i obrazovanju. Riječ je također o obrazovanju koje „omogućuje pojedincu postizanje stanovitih sposobnosti“ (Milat, 2005: 38). U tome kontekstu, Milat odgoju, edukaciji ili kako god nazvali temeljni pojam pedagogije ili odgojnih znanosti, prilazi polazištima sličnim kritičkome racionalizmu Wolfganga Brezinke (1994: 79). On naime smatra da su psihičke dispozicije, među koje ubraja znanje, stavove, mišljenja, načine ponašanja, emocionalne sklonosti, vještine, specifična znanja i slično, kao teorijski konstrukti a ne fenomeni koji se mogu izravno promatrati, hipotetski uzročni faktori mentalnih događaja koje postavljamo kada promatramo specifična iskustva i ponašanja koja se ponavljaju pod sličnim uvjetima. Brezinka ističe da tu nije riječ o pukome ponašanju, već o izgrađenim konstruktima ponašanja i iskustva bez čijega određenja nije moguće valjano odrediti ni koncept edukacije. Organiziranome razvoju čovjekove ličnosti tako prilazi i Milat, naglašavajući pritom razvoj čovjekovih sposobnosti. Da bi određenje psihičke dispozicije kao sveukupni potencijali kognitivnih, afektivnih i psihomotornih sposobnosti doista prerasle u

(ostvarene) sposobnosti, za Milata je jedini uvjet vježba odnosno aktivnost relevantna za razvoj određene sposobnosti. Prema tome, on smatra da svrha i funkcija svakoga pedagoškog djelovanja treba biti razvoj sposobnosti, odnosno osposobljavanje (Milat, 2005: 43). Različito od dosadašnjih pristupa, kao pojam nadređen odgoju (u užemu smislu), obrazovanju i izobrazbi, odnosno kao zamjenu za odgoj u širemu smislu, ističe osposobljavanje.

Iako Milatov pristup nudi odgovore na neke ključne pedagoške probleme kao što su nejasnoće hijerarhijskoga sustava, višeznačnost naziva i nepovezanost teorije i prakse, njegovi se temeljni zahvati ne mogu sustavno provesti s obzirom na međusobne odnose pojmova. Naime, on izobrazbu određuje kao 'osposobljavanje za rad', no ne razmišlja pritom što bi tada bili odgoj i obrazovanje – osposobljavanje za koje područje ljudskoga života? U skladu je s takvim određenjem izobrazbe ponovno nemoguće razdvojiti i odrediti odgoj i obrazovanje, a istovremeno se izobrazbi, koja se usko veže uz rad kao kategoriju ljudske egzistencije, daje puno veći značaj nego dosada. Milatova su nastojanja, međutim, upravljena sviješću o potrebi redefiniranja nekih pedagoških pojmova i procesa s ciljem što boljega usklađivanja pedagoških nastojanja s potrebama tržišta rada. Drugim riječima, on nastoji promijeniti pristup proučavanja odgoja (zapravo – osposobljavanja) ističući važnost rada te time pridajući veći značaj praksi kao odgojnoj stvarnosti no što to čine suvremeni pristupi.

Unatoč nedostacima, Milatov je pristup važan jer ne preže pred tradicijom i sasvim opravdano ističe promjene odgojne stvarnosti koje ne nailaze na svoja teorijska potkrepljenja. U tome se kontekstu neodređenost obrazovanja i izobrazbe odražava i na sve njima srodne pojmove što unutar nazivlja tvori zbrku koja onemogućuje dosljednu uporabu, ali i razumijevanje. Zbog takvoga slijeda događaja koji su pedagogiju gotovo onesposobili za proučavanje odgoja i obrazovanja, njezino je nazivlje postalo laka meta opće anglizacije jezika što se najbolje vidi u nezaustavljivome prodiranju *edukacije* u svakodnevni jezik, ali vrlo često i u znanstveno područje pedagogije. No njezino značenje, rezultat kojega je i neograničenost uporabe, ne nudi očekivanu preciznost koja nedostaje domaćima odgoju i obrazovanju. U sljedećem ćemo poglavlju stoga pokušati pokazati kako se terminološko bogatstvo hrvatskoga pedagoškog sustava istopilo nedopustivom istoznačnom uporabom terminoloških bliskoznačnica.

6. Na što mislimo kada kažemo *edukacija*?

U dosadašnjem smo radu nastojali prikazati razvojni put pedagogije od njezinih početaka kao praktične discipline koja je tumačila svakodnevnu praksu odgoja, preko osamostaljenja i znanstvenoga utemeljenja, pa sve do današnjih dana i suvremenih problema kojima prilazi iz specifične perspektive. U tome smo kontekstu posebno istaknuli i zasebno objasnili razvoj pristupa odgoju i obrazovanju kao glavnim preokupacijama pedagogije, ali i one društveno-povijesne značajke koje su bitno utjecale na njihovo razumijevanje i izgradnju pedagoškoga pojmovnog sustava. Različite značajke koje su im prišivala različita vremena i politički sustavi odviše su proširili sadržaje tih temeljnih pojmova, tim ih opsegom učinili teorijski neobuhvatljivima, a zapravo i potpuno udaljenima od njihovih iskonskih značenja. S jedne se strane, primjerice, unatoč višeznačju koje otežava razumijevanje, odgoj ističe kao pojam nadređen obrazovanju i psihomotornomu razvoju, iako ga se češće opaža ograničena na afektivni razvoj ličnosti. A s druge strane, kao takvoga ga se u praksi gotovo potpuno zanemaruje. Praksu koja je najvećim dijelom izgrađena u odgojno-obrazovnome sustavu neke države, teško je prikazati u svjetlu njezine odgojne sastavnice zbog opće usmjerenosti na onu obrazovnu. Taj je odnos vidljiv i u jeziku koji najbolje ocrtava suvremeno stanje; naime, u nazivu *odgojno-obrazovni sustav* trebalo bi biti samorazumljivo da se tu odgoj promatra u njegovu užemu značenju jer bi naziv *odgojni sustav* upućivao na isti pojam. Jezičnim se odabirom tako ističe veći značaj obrazovanja no što ga ono ima kao pojam podređen odgoju, a to je još istaknutije u edukološkoj perspektivi koja u tome kontekstu govori o *obrazovno-odgojnome sustavu*. Nepovezanost teorije i prakse svoje posljedice tako ostavlja i u jeziku odnosno u pedagoškome terminološkom sustavu. To može potvrditi i usporedba obrazovanja u teoriji i praksi. Unatoč primatu koji zbog znanstvene provjerljivosti rezultata ima pred odgojem, u praksi je obrazovanje daleko od humanističkoga obrazovanja i neohumanističke ideje o razvitku humanosti čovječanstva te je onime kako ga se predstavlja izjednačen s izobrazbom²². No ovaj put nećemo govoriti o problemu znanstvenosti koji je pedagogiju, opredijelivši se za nj, i doveo do unutarnjega nesuglasja, već ćemo te probleme pokušati prikazati iz jezične perspektive, njihovom refleksijom u jeziku.

Zadržimo se stoga još nakratko na obrazovanju i njegovim srodnim pojmovima. Ustanovili smo, dakle, da pedagogija teorijski razlikuje pojmove *obrazovanje* i *izobrazba* iako

²² Podatci preuzeti s internetske stranice:

<http://www.matica.hr/vijenac/419/Posljednja%20zada%C4%87a%20na%C5%A1eg%20opstanka/> (25. 3. 2014.)

u praksi, govoreći o obrazovanju, vrlo često govorimo o izobrazbi. U isti se odnos, međutim, postavljaju i pojmovi opće i stručno obrazovanje, pa se obrazovanje u teoriji često poistovjećuje s općim obrazovanjem odnosno s određenom vrstom sadržaja. S obzirom na to, nazive *naobrazba* i *kvalifikacija* koji označuju rezultat obrazovanja kao procesa, mogli bismo razumjeti kao nazive za rezultate različitih vrsta obrazovanja; *naobrazbu* kao rezultat općega obrazovanja, a *kvalifikaciju* kao rezultat izobrazbe. Dok se *naobrazba* vrlo rijetko uporabljuje u literaturi, *kvalifikacija* postaje sve češći naziv, a sadržaj joj se sve više proširuje – postaje rezultatom bilo kojega procesa formalnoga obrazovanja. Takav sustav naziva koji je u praksi već i sam neodrživ, ne bi se trebao širiti novim istoznačnicama ili postojeće nazive zamjenjivati drugima. No to se zbog višeznačno, a nedovoljno definiranih naziva, u pedagogiji ipak događa. U značenju procesa, uz obrazovanje i izobrazbu u sličnome se ili istome značenju ponekad uporabljuju nazivi *osposobljavanje*, *školovanje* i *training*, pa čak i *tečaj* ili *seminar*, a vrlo često i sama *nastava*. U značenju rezultata, uz *naobrazbu* i *kvalifikaciju* spominje se *formalno obrazovanje* (koje jednim od značenja također izražava stupanj postignutog obrazovanja na temelju školskih dokumenata) te *formalna osposobljenost* i *formalna kvalifikacija*. Tim nazivima u značenju procesa možemo pridružiti i još neke bliskoznačnice: *intencijski odgoj* (i *intencijsko obrazovanje*) te *institucijski odgoj* (i obrazovanje). Popis bliskoznačnih naziva koji se nedosljedno pridružuju istome pojmu vjerojatno bi se mogao i dalje širiti, posebno sve češćim preuzimanjem stranih, uglavnom engleskih naziva. Pokušajmo stoga sažeto prikazati spomenute semantičke odnose: u značenju procesa uz nazive *odgoj* i *obrazovanje* često se kao istoznačni ističu: *izobrazba* – *opće obrazovanje* (kao osnovno ili gimnazijsko školovanje) – *stručno obrazovanje* – *training* – *školovanje* – *nastava* – *formalno obrazovanje* – *formalno osposobljavanje* – *intencijski odgoj* – *intencijsko obrazovanje* – *institucijski odgoj* – *institucijsko obrazovanje*. U značenju rezultata izmjenjuju se sljedeći nazivi: *obrazovanost* – *naobrazba* – *izobrazba* – *kvalifikacija* – *formalno obrazovanje* (i *formalna obrazovanost*) – *formalno osposobljavanje* (i *formalna osposobljenosti*) – *formalna kvalifikacija*, a u značenju sadržaja: *opće obrazovanje* – *stručno obrazovanje* – *profesionalno obrazovanje* – *izobrazba*.

U svoj toj jezičnoj raznolikosti i terminološkoj nesuglasnosti, ne može iznenaditi činjenica da su se gotovo svi spomenuti nazivi, pod utjecajem zapadne perspektive proučavanja odgoja i obrazovanja, u svakodnevnoj uporabi počeli zamjenjivati engleskom posuđenicom *edukacija* (eng. *education*) i njezinim izvedenicama. To pokazuje nekolicina mrežnih primjera:

- (1) Organizatori najpopularnijih konferencija u Hrvatskoj i šire odlučili su u Novu godinu ući još bolji, s mnogo novih edukacija, radionica i seminara te mnogim drugim iznenađenjima i poboljšanjima za svekoliku publiku
- (2) Cilj edukacijske transakcijske analize je "edukacija i/ili razvoj osobnosti kao i razvoj osobe unutar društvenog konteksta
- (3) Nova promišljanja o edukacijskim pristupima, uključujući iskustveno učenje, edukacija usmjerena na učenika, samo-usmjeravajuće učenje i stilovi učenja
- (4) Tema stručne edukacije je njezine sudionike upoznati sa svim prioritetima i mjerama Poduzetničkog impulsa 2014., kriterijima za prijavu te im pružiti stručne informacije o samoj izradi natječajne dokumentacije.
- (5) doktori dentalne medicine na izuzetnom su nivou sa zavidnim znanjem i iskustvom u liječenju kako domaćeg, tako i svjetskog stanovništva. Mnogi se educiraju u inozemstvu te postaju istaknuti i međunarodno priznati i traženi stručnjaci.
- (6) Nakon prikupljenih prijava, 07. Studenog započela je informatička edukacija u koju je uključeno 8 polaznika

No postavlja se pitanje što govornici doista znaju o edukaciji i na što točno misle kada tim nazivom zamjenjuju koji od domaćih. Prividno uporaba stranoga naziva rješava probleme istoznačnosti i bliskoznačnosti kojima su opterećeni nazivi srodni odgoju i obrazovanju, ali višeznačnost koja je dovela do tih problema u hrvatskome jeziku postoji i u zapadnome konceptu. Semantičkom analizom Brezinka (1994: 47) ističe četiri para značenja edukacije: *proces – rezultat, deskriptivno značenje – preskriptivno značenje, namjera – učinak i akcija – događaj*. Značenje procesa kojemu smo prednost dali i u domaćem kontekstu, najčešće je i na njemačkome govornom području, a uključuje aktivnosti, činjenje, utjecaj, proces transmisije sadržaja, proces vođenja, formativni proces i sl., dok se na engleskome govornom području prednost daje značenju rezultata. No ono je i samo dvoznačno – može se odnositi na stvarno stanje koje je osoba u odgojno-obrazovnome procesu doista postigla (što je jednako deskriptivnome značenju) i na idealno stanje za koje se smatra da osoba treba postići (normativno, preskriptivno značenje) (*ibid.*: 50). Razlika je deskriptivnoga i preskriptivnoga koncepta jednako, pa i više, prisutna i u domaćoj literaturi i tradicionalnome konceptu odgoja. Upravo su normativna određenja odgoja i obrazovanja bila kamen spoticanja za znanstveno ostvarenje i udaljavanje pedagogije od filozofije, unatoč postojanju cilja i svrhe. No iako nije normativan, deskriptivni koncept edukacije koji nastoji pojmovno i terminološki izdvojiti

edukaciju kao društveno-povijesnu činjenicu od drugih objekata stvarnosti i sam je obilježen svrhovitošću jer je ta karakteristika za edukaciju (odnosno odgoj i obrazovanje) u bilo kojem značenju neizbježna (*ibid.*: 52-53). Semantički je par *namjera – učinak* također uočljiv i u sadržaju domaćih naziva *odgoj i obrazovanje*. Namjera (intencija) i u zapadnome je konceptu određena kao esencijalna karakteristika edukacije (odgoja i obrazovanja), a koncept namjere prikazuje se kao supkategorija koncepta procesa – ni jedan ni drugi ne uključuju rezultat, a razlikuju se time što koncept procesa uključuje i nenamjerne (neintencijske, funkcionalne) akcije²³ (*ibid.*: 57). Njemu je sličan i koncept događaja (eng. *event*) koji je dijelom posljednjega semantičkog para *akcija – događaj*, a koji je za domaću tradiciju najzanimljiviji. Naime, Brezinka (1994: 61-64) ističe da su ti pojmovi rašireniji pod nazivima *intencijska edukacija* i *funkcionalna edukacija* ili edukacija u užemu i širem značenju. Koncept akcije ekvivalent je domaćemu intencijskomu odgoju te odgojnima smatra samo one situacije koje su obilježene sviješću i namjerom, a koncept događaja koji se i razvio kao reakcija na precjenjivanje edukacijskih (odgojnih i obrazovnih, a zapravo institucijskih) akcija, ukazuje na važnost i učinkovitost sviju drugih utjecaja koji su dijelom čovjekova razvoja. Time je on ekvivalent domaćemu funkcionalnomu odgoju. Iako Brezinka kao jedan od glavnih predstavnika kritičkoga racionalizma današnjice u daljnjemu tekstu nastoji ograničiti uporabne varijante edukacije i ponuditi valjanu definiciju, cilj je ove kratke semantičke analize bio pokazati da se zapadni koncept edukacije svojim višeznačjem malo razlikuje od domaćega koncepta odgoja (ili obrazovanja). Štoviše, budući da objedinjuje oba temeljna pedagoška pojma, ima i mnogo više različitih uporabnih mogućnosti.

Stoga od terminološke zbrke koja vlada u pedagoškome nazivlju domaće tradicije ne treba bježati opredjeljujući se za zapadni koncept edukacije. Privid boljih uporabnih mogućnosti rezultat je nesigurnosti pri uporabi domaćih naziva, ali činjenica da edukacija danas zamjenjuje gotovo sve bliskoznačnice iz hrvatskoga nazivlja nikako ne može biti pokazatelj sustavnosti i jednoznačnosti. Stoga ćemo se u sljedećem dijelu rada baviti terminološkom analizom pedagoškoga sustava nazivlja kako bismo ukazali na važnost njegova usustavljenja i njegovanja jezičnoga bogatstva koje u pedagoškome nazivlju pruža hrvatski jezik.

²³ Takvo bi shvaćanje bilo korisno i za tradicionalni koncept odgoja koji je u najširem značenju uvijek određen kao „namjerni proces“ čemu je onda kontradiktoran također tradicionalni pojam funkcionalnoga odgoja kojega karakterizira izostanak namjere. Zapadna perspektiva, dakle, širem konceptu procesa pridružuje i nenamjerne, funkcionalne utjecaje te taj pojam određuje kao hijerarhijski nadređenoga namjernome procesu. Iako je i u domaćoj pedagoškoj tradiciji potrebno šire i sustavnije teorijsko određenje funkcionalnoga odgoja, prema zapadnome je ekvivalentu vidljivo da se ni u tome kontekstu ne može izbjeći temeljna višeznačnost.

7. Metodološki okvir – terminologija

U dosadašnjem smo radu doista sažetim prikazom razvoja pedagogije kao znanosti o odgoju pokušali prikazati neke od njezinih glavnih problema koji se umnogome tiču neusustavljenoga pedagoškog pojmovnog sustava. Ukratko bismo mogli zaključiti da se oni odnose ponajprije na nedovoljno definiran opseg temeljnih pedagoških pojmova (odgoja i obrazovanja), ali i njihove međusobne odnose koji onda onemogućuju sustavno određenje ostalih pojmova i njihovih međusobnih veza. Takvi problemi, međutim, unutar jedne znanosti uzrokuju i niz drugih problema jezične naravi jer se zbog nedovoljnoga objašnjenja i manjka razumijevanja jednome pojmu, ovisno o autoru ili teoriji, pridružuju različiti jezični izrazi i sadržaji. Tako je pedagoški sustav naziva postao preopterećen polisemijom i sinonimijom koje dovode do terminološke zbrke i otežavaju razumijevanje znanstvenoga sustava i pedagoške literature.

U ovome ćemo radu toj problematici prići iz jezikoslovne perspektive, odnosno terminologijom kao znanosti „koja se bavi proučavanjem naziva, pojmova i nazivlja“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 11). Nazivlje je sustav naziva koji se upotrebljavaju u nekome znanstvenom, tehničkom ili umjetničkom području, a nastaje normiranjem naziva u pojmovnome sustavu. U pedagoškome ćemo sustavu naziva tako iz terminološke perspektive na manjem uzorku pokušati objasniti hijerarhijske odnose među pojmovima i semantičke odnose među njihovim nazivima – odnose istoznačnosti i bliskoznačnosti (sinonimiju) te odnose suprotstavljanja (antonimiju). Budući da u terminološkome sustavu postojanje istoznačnih naziva kao sinonimnih parova ili čak sinonimnih nizova nije poželjno, potrebno je odabrati jedan naziv kojemu će se dati prednost pred drugima. Riječ je o normiranju nazivlja koje pretpostavlja svjestan odabir pri kojemu trebaju sudjelovati jezikoslovci i stručnjaci određene struke. Izbor između niza istoznačnica ili bliskoznačnica koje su pridružene istomu pojmu vršit ćemo na temelju devet terminoloških načela (*ibid.*: 70-75):

1. domaće riječi imaju prednost pred stranim
2. nazivi latinskoga i grčkoga podrijetla imaju prednost pred nazivima preuzetim iz engleskoga, francuskoga, njemačkoga, itd.
3. prošireniji i korisnicima prihvatljiviji naziv ima prednost pred manje proširenim
4. naziv mora biti usklađen s fonološkim, morfološkim, tvorbenim i sintaktičkim sustavom hrvatskoga standardnog jezika
5. kraći nazivi imaju prednost pred duljim

6. naziv od kojeg se lakše tvore tvorenice ima prednost pred onime od kojega se ne mogu tvoriti tvorenice
7. treba izbjegavati da naziv unutar istoga terminološkog sustava ima više značenja
8. nazive se ne smije bez valjana razloga mijenjati
9. naziv ima prednost pred drugim istoznačnim nazivom ako odgovara pojmu kojemu je pridružen i odražava svoje mjesto u pojmovnome sustavu.

Iako smo u teorijskome dijelu rada zbog ograničenosti prostora pokušali objasniti samo temeljne i njima srodne pedagoške pojmove (koji su dijelom nazivlja opće pedagogije), terminološku ćemo analizu proširiti na veći uzorak naziva koje ćemo crpsti iz nazivlja različitih pedagoških disciplina. Rad će se temeljiti na podjeli koju predlaže Lenzen (1989) prema kojoj su, uz opću pedagogiju, pedagoške discipline i socijalna pedagogija, komparativna pedagogija, povijest pedagogije i posebne pedagogije među koje pak spadaju didaktika, specijalna pedagogija, obiteljska pedagogija, školska pedagogija, pedagogija odraslih i niz drugih specijaliziranih područja. U sljedećim ćemo poglavljima objasniti osnovne terminološke pojmove i nazive te u konačnici terminološka načela primijeniti na primjere iz pedagoškoga nazivlja.

7.1. Pojam i naziv

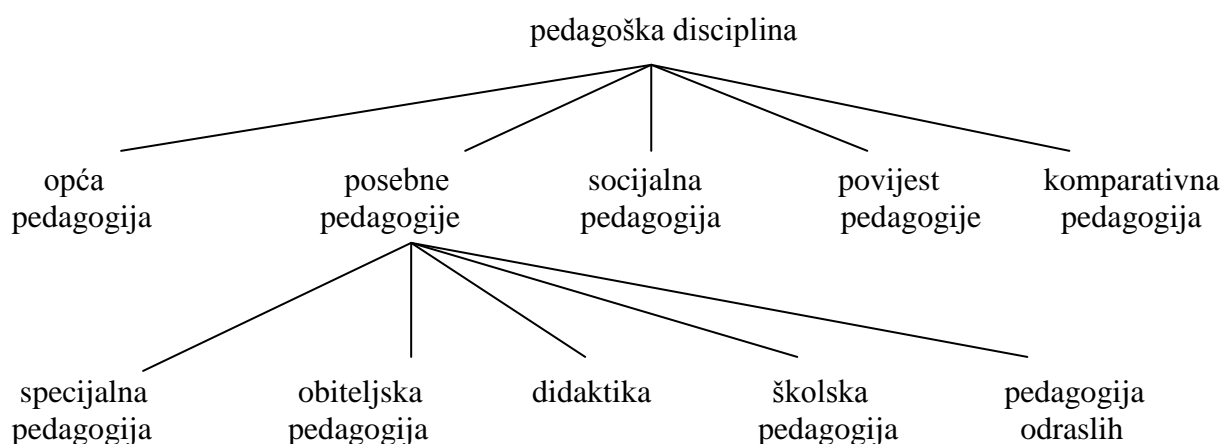
Nazivlje neke struke nastaje normiranjem naziva u pojmovnome sustavu (Hudeček – Mihaljević, 2009: 11). Pojam je misaona jedinica koja se stvara na temelju iskustva, a koja nastaje uopćavanjem na temelju zajedničkih obilježja neke skupine predmeta (Mihaljević – Šarić, 1994: 213). Taj je pojam, koji se još naziva i označenikom, u jeziku određen jezičnim izrazom (označilac) te oni zajedno čine naziv. Naziv je, dakle, oznaka pojma u nekome jeziku s pomoću jezičnoga znaka. Naziv je osnovna „jedinica terminološkoga sustava koja označuje pojam i njegovo mjesto u sustavu drugih pojmova, izražava se riječju ili skupinom riječi i služi za sporazumijevanje među stručnjacima“ (*ibid*).

Svaki je pojam određen svojim opsegom i sadržajem. Opseg pojma obuhvaća skup njemu podređenih pojmova „određene razine apstrakcije“, a sadržaj je pojma određen njegovim svojstvima (Hudeček – Mihaljević, 2009: 13). Primjerice, na jednoj je razini opseg pojma *odgoj* – tjelesni odgoj, intelektualni odgoj, moralni odgoj, estetski odgoj, radni odgoj, a na drugoj razini apstrakcije – odgoj (u užemu smislu), obrazovanje i razvoj psihomotornih svojstava ličnosti. S druge strane, njegov je sadržaj – proces organiziranoga i namjernoga

razvoja afektivnih, kognitivnih i psihomotornih svojstava ličnosti. Na temelju odnosa koji ostvaruje prema drugim pojmovima, svaki pojam zauzima mjesto u pojmovnome sustavu o kojemu onda ovisi i svaki naziv jer se pridružuje određenom pojmu (Mihaljević – Šarić, 1994: 214). Da bismo odredili pedagoški pojmovni sustav, a potom normirali njegovo nazivlje, potrebno je utvrditi i objasniti hijerarhijske odnose koji se uspostavljaju usporedbom pojmova.

7.2. Hijerarhijski odnosi u pedagoškome pojmovnom sustavu

Svaki pojam zauzima mjesto u pojmovnome sustavu koje je određeno njegovim odnosima prema drugim pojmovima. Ti odnosi mogu biti logički ili rodni (npr. A je B – *didaktika* je *pedagoška disciplina*) i dijelni odnosi ili odnosi meronimije (A je dio od B – *obrazovanje* je dio *odgoja*) (Hudeček – Mihaljević, 2009: 14). Na sljedećoj slici promotrimo primjer logičkih hijerarhijskih odnosa:



Slika 1. Logički ili rodni hijerarhijski odnosi – pedagoška disciplina

Pojam *pedagoška disciplina* nadređen je pojmovima *opća pedagogija*, *posebne pedagogije*, *socijalna pedagogija*, *povijest pedagogije* i *komparativna pedagogija*, a oni su njemu podređeni. Pojam *pedagoška disciplina* hiperonim je navedenim pojmovima, a oni su njegovi hiponimi (*ibid.*: 14). Svi hiponimi *pedagoške discipline* također ulaze u međusobne odnose. Nalaze se na istoj razini raščlambe te su obuhvaćeni zajedničkim nadređenim pojmom, a nazivaju se istorednim ili koordiniranim pojmovima (Mihaljević, 1998: 24). Svaki

od njih također može imati svoje podređene pojmove, kao što su u primjeru iz slike pojmovi *specijalna pedagogija, obiteljska pedagogija, didaktika, školska pedagogija i pedagogija odraslih* hiponimi *posebne pedagogije*. Odnos između specijalne i opće pedagogije ili obiteljske i socijalne pedagogije odnos je dijagonalnosti. Sva četiri pojma podređena su *pedagoškoj disciplini*, no dok su opća i socijalna pedagogija izravno podređene, obiteljska i specijalna pedagogija podređene su mu posredstvom posebnih pedagogija.

Hijerarhijski odnosi temeljnih pedagoških pojmova s pojmom *odgoj* kao hiperonimom temelje se na dijelnim hijerarhijskim odnosima hiperonima *ličnost*. Te ćemo odnose prikazati slikama:



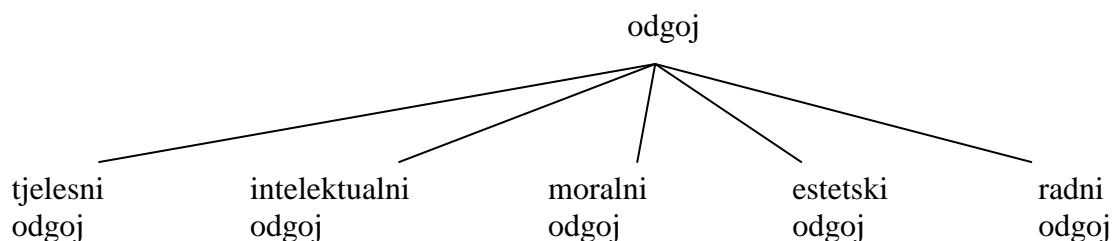
Slika 2. Dijelni hijerarhijski odnosi – ličnost i odgoj

Prvi hijerarhijski odnos u kojem je *ličnost* hiperonim trima područjima ličnosti – afektivnomu, kognitivnomu i psihomotornomu, odnos je meronimije ili dijelni odnos. Takve su hijerarhijske veze vrsta ontoloških odnosa među pojmovima koji „postoje samo posredno, tj. preko odnosa među pojedinačnim objektima koji su tim pojmom obuhvaćeni“ (*ibid.*:16). Razlika je dvaju tipova hijerarhijskih odnosa u tome što je kod rodni odnosa svaki hiponim ujedno i predstavnik svojega hiperonima: *obrazovanje* je *odgoj*, *izobrazba* je *obrazovanje* i sl., a u ontološkim odnosima ta pravilnost ne vrijedi (*afektivno područje* nije *ličnost*, već samo dio ličnosti).

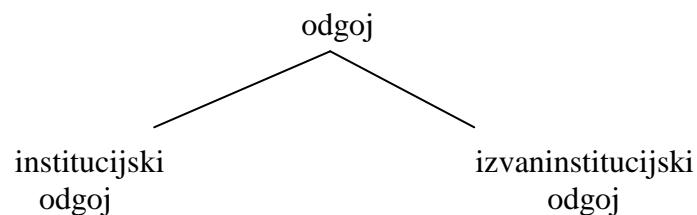
Hijerarhijski odnosi prikazani na Slici 2. pretpostavljaju odgoj kao hiperonim koordiniranim pojmovima *odgoj* u užem smislu i *obrazovanje*. Tu je riječ o tradicionalnoj

pedagoškoj raščlambi koju podržava i domaća pedagogija, a koja se često kritizirala i još se uvijek kritizira zbog višeznačnosti *odgoja*. Naziv temeljnoga pedagoškog pojma svojim dvama značenjima tako postoji i kao hiperonim i kohiponim *obrazovanju*. Takva je višeznačnost vrlo česta u pedagoškome nazivlju i pokazatelj je nesustavnost, pa treba težiti jednoznačnomu određenju pojmova. Suvremena pedagogija koja se počela razvijati i u Hrvatskoj pristaje na ideju o odgoju kao tek jednome dijelu, odnosno čimbeniku razvoja čovjekove ličnosti. Iz te perspektive, *odgoj s razvojem ličnosti* ostvaruje dijelne odnose te su mu kohiponimi *nasljeđe*, *utjecaj okoline* i *aktivnost ličnosti*. Međutim, hijerarhijski odnos prikazan na Slici 2. tek je jedna od mogućih varijanti koje postoje u pedagogiji. Neke suvremene težnje koje su teorijski oblikovane u koncepciji odgojnih znanosti, a koje ni tradicionalna pedagogija više ne može zanemarivati, zbog sve većega značaja fenomena obrazovanja koji nezaustavljivo raste u skladu s napretkom tehnologije, obrazovanju nastoje promijeniti status i istaknuti mu sve veću važnost koju dobiva u društvu. U tome se kontekstu *obrazovanje* najčešće određuje kao pojam istoredan *odgoju*, odnosno kao njegov kohiponim, a oba se pojma podređuju *socijalizaciji* kao hiperonimu.

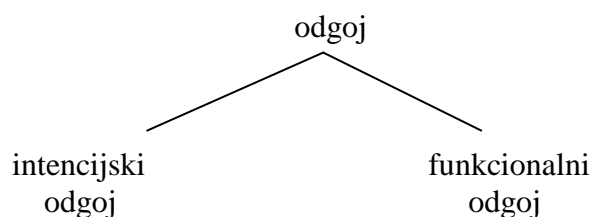
Za određivanje hijerarhijskih odnosa u nekome nazivlju, važno je istaknuti da jedan pojam može imati različite podređene pojmove ovisno o kriteriju podjele (Hudeček – Mihaljević, 2009: 15). U pedagoškome nazivlju temeljni pojam *odgoj*, osim već navedenih hiponima, iste odnose ostvaruje i s različitim pojmovima. Primjerice, prema kriteriju vrste odgoj ima ove podređene pojmove:



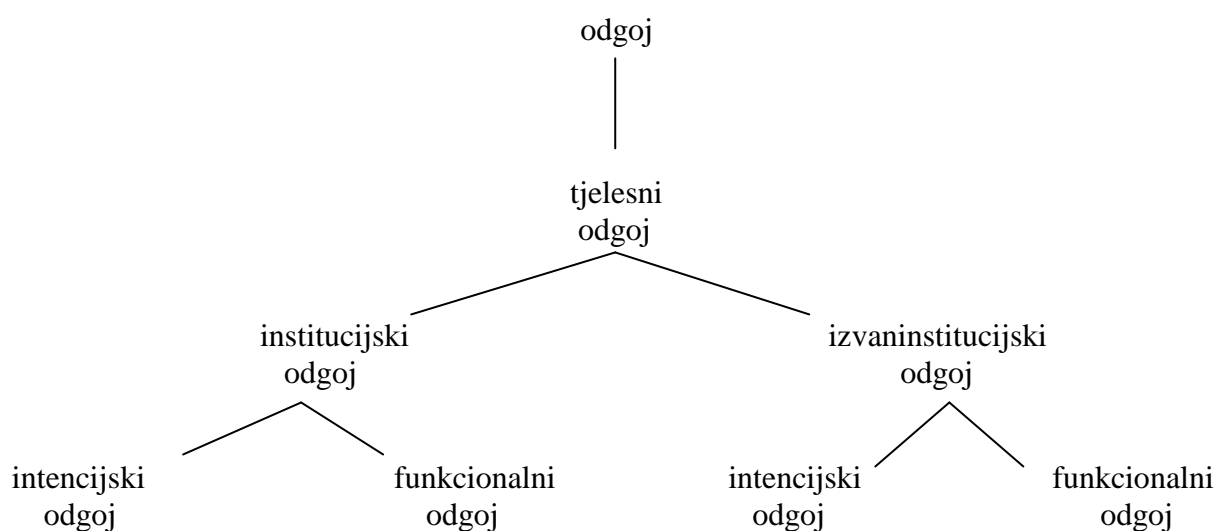
prema mjestu izvođenja ove podređene pojmove:



a s obzirom na kriterij namjere (intencije) ove:



Prema tome, tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni odgoj istoredni su pojmovi, a u jednakome su odnosu prema *odgoju* institucijski i izvaninstitucijski ili intencijski i funkcionalni odgoj. Ipak, svi hiponimi odgoja iz prethodne slike nisu i međusobno istoredni pojmovi, odnosno *tjelesni odgoj* nije kohiponim *institucijskome odgoju* ili *intencijskome odgoju* jer svaki *tjelesni odgoj* može biti *institucijski* ili *izvaninstitucijski*, a svaki *izvaninstitucijski odgoj* može biti *intencijski* ili *funkcionalni*. Iako se smatra da je svaki *institucijski odgoj* organiziran, pa tako i namjeran, u svakoj organiziranoj radnji može postojati i neki nenamjerni element koji može utjecati na odgajanika, pa i *institucijski odgoj* može biti intencijski i funkcionalni. To sažeto možemo prikazati sljedećom slikom:



Slika 3. Miješani hijerarhijski odnosi – odgoj

Pojmovi se u hijerarhijskome sustavu mogu povezivati u apstrakcijske ljestvice i u pojmovne sljedove, ovisno o njihovim međusobnim odnosima. Apstrakcijske ljestvice povezuju raznorodne pojmove u isključivo logičkim odnosima, a mogu biti silazne (od nadređenoga pojma prema podređenomu: *pedagoška disciplina – posebna pedagogija – obiteljska pedagogija*) ili uzlazne (od podređenoga pojma prema nadređenomu: *idiotija –*

amencija – oligofrenija). Pojmovni sljedovi nastaju povezivanjem istorednih pojmova: *tjelesni odgoj – intelektualni odgoj – moralni odgoj – estetski odgoj – radni odgoj*. Povezivanjem pojmovnih ljestvica i pojmovnih sljedova nastaju pojmovni sustavi. Oni ne moraju biti isključivo rodni ili dijelni, nego kao što je to slučaj na Slici 3. mogu biti i miješani koji nastaju povezivanjem rodnih i dijelnih odnosa (*ibid.*: 16).

Određivanje pojmovnoga sustava osnova je terminološkoga rada jer se uspostavom hijerarhijskih odnosa svaki pojam neke znanosti točno određuje prema odnosima koje ostvaruje s drugim pojmovima. Pojmovni sustav tako omogućuje razvoj terminološkoga sustava koji je ključan za sustavnost svake znanosti, discipline ili područja (*ibid.*: 17). Problem nesređenosti pedagoškoga terminološkoga sustava povezan je, dakle, s nejasnim pojmovnim sustavom. Nedovoljno razjašnjeni sadržaji temeljnih pojmova *odgoj* i *obrazovanje* uzrok su različitih objašnjenja njihovih odnosa, ali i stvaranja različitih istoznačnih i bliskoznačnih naziva. Da bi se nazivlje koje znanosti usustavilo, potrebno je prvo jasno odrediti pojmovni sustav znanosti i pojmove, koliko je god moguće, lišiti višeznačnosti.

7.3. Definicija

Važnost sustavno uređenih hijerarhijskih odnosa u tome je što pojmovni sustav čini polazište za terminološki sustav i definiranje naziva. Definicija je uz istoznačnice i istovrijednice iz drugih jezika jedan od načina određivanja pojmova neke struke, a zadatak joj je „dati opis značenja pojma drugim poznatim pojmovima koji omogućuju njegovo razgraničenje od svih ostalih pojmova u pojmovnome sustavu“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 17). Terminološka definicija ima tri osnovne funkcije: određivanje sadržaja ili opsega nekog pojma, utvrđivanje naziva i razgraničenje pojma od drugih pojmova nekoga područja. Najčešće je riječ o razgraničenju istorednih, nadređenih ili podređenih pojmova, pri čemu se oni stavljaju u međuodnose i tako izgrađuju pojmovni sustav (*ibid.*: 18). Promotrimo sljedeće definicije:

poredbena pedagogija pedagoška disciplina koja proučava i uspoređuje značajke odgoja i obrazovanja te odgojno-obrazovne sustave različitih zemalja

povijest pedagogije pedagoška disciplina koja proučava razvoj pedagogije od njezinih povijesnih korijena do danas

U dvjema je definicijama jasno određen njihov zajednički dio (da su to pedagoške discipline) i ono po čemu se razlikuju, ograničavajuće svojstvo (predmet proučavanja). Zajednički dio definicije ukazuje na to da su definirani pojmovi u odnosu koordinacije, odnosno da su kohiponimi kojima je nadređeni pojam *pedagoška disciplina*. To je primjer sadržajne definicije koja se temelji na sadržaju pojma, odnosno skupu njegovih obilježja. Sadržajna definicija, posebno ako je riječ o terminološkome usustavljanju pojmovnoga sustava ili nazivlja neke znanosti, uvijek bi trebala biti u sustavu definicija (*ibid.*: 19). To znači da ako pojmove nekoga nazivlja definiramo s pomoću njihova hiperonima kao poznatoga pojma, i on sam treba biti definiran:

pedagoška disciplina posebno područje znanstvenoga proučavanja u pedagogiji

opća pedagogija središnja pedagoška disciplina koja proučava i utvrđuje temeljne pedagoške zakonitosti i koja je polazište svim drugim pedagoškim disciplinama

poredbena pedagogija pedagoška disciplina koja proučava i uspoređuje značajke odgoja i obrazovanja različitih zemalja i njihove odgojno-obrazovane sustave

povijest pedagogije pedagoška disciplina koja proučava razvoj pedagogije od njezinih povijesnih korijena do danas

socijalna pedagogija pedagoška disciplina koja proučava čimbenike funkcionalnoga odgoja i obrazovanja i njihovu povezanost s poremećajima u ponašanju djece i mladih

posebne pedagogije pedagoške discipline užih specijalnosti

specijalna pedagogija posebna pedagogija koja proučava probleme odgoja i obrazovanja djece s razvojnim teškoćama

obiteljska pedagogija posebna pedagogija koja proučava obiteljski odgoj

didaktika posebna pedagogija koja proučava zakonitosti organizacije i izvođenja nastave

pedagogija odraslih posebna pedagogija koja proučava odgoj i obrazovanje odraslih

Iz navedenoga je sustava definicija jasno da je *pedagoška disciplina* hiperonim *općoj pedagogiji, poredbenoj pedagogiji, povijesti pedagogije, socijalnoj pedagogiji i posebnim pedagogijama* te da su ti pojmovi u odnosu koordinacije. Jednako vrijedi za *specijalnu pedagogiju, obiteljsku pedagogiju, didaktiku i pedagogiju odraslih* kojima su hiperonim *posebne pedagogije*. Postojanje sustava definicija omogućuje da definicije budu znatno kraće od tzv. samostalnih definicija (*ibid.*: 19). Primjerice, ako nisu definirani hiperonimi *pedagoška disciplina* i *posebne pedagogije*, tada bismo *poredbenu pedagogiju* trebali definirati kao 'posebno područje znanstvenoga proučavanja u pedagogiji koje uspoređuje značajke odgoja i obrazovanja različitih zemalja i njihove odgojno-obrazovane sustave', a

specijalnu pedagogiju kao 'posebno područje znanstvenoga pručavanja u pedagogiji uže specijalnosti koje proučava probleme odgoja i obrazovanja djece s razvojnim teškoćama'.

Osim sadržajne definicije postoji i opsegovna definicija koja se temelji na opsegu pojma, odnosno skupu „svih podređenih pojmova ili pojedinačnih objekata koji potpadaju pod određeni pojam“. Opsegovna definicija tako je „opis pojma nabranjem svih njemu podređenih pojmova prema istome kriteriju podjele“ (*ibid.*: 19). Primjerice, definicija pedagoške discipline tada bi bila: *opća pedagogija + poredbena pedagogija + povijest pedagogije + socijalna pedagogija + posebne pedagogije*; definicija ličnosti bila bi: *afektivno područje + kognitivno područje + psihomotorno područje*; definicija odgoja: *tjelesni odgoj + intelektualni odgoj + moralni odgoj + estetski odgoj + radni odgoj* i sl.

Pri određivanju definicija u obzir treba uzeti i određena pravila definiranja prema kojima definicija ne smije biti preširoka, preuska ili kružna (Mihaljević, 1998: 34). Primjerice, definiramo li **afektivno područje** razvoja samo kao 'dio ličnosti', definicija je preširoka jer na temelju nje ne možemo razlikovati afektivno od kojega drugog dijela ličnosti (**kognitivnoga** ili **psihomotornoga**). Nadalje, definiramo li **institucijski odgoj** kao 'organizirani odgoj koji se provodi u školi', definicija je preuska jer se **institucijski odgoj** provodi u različitim institucijama koje su dijelom školskoga sustava (primjerice, u vrtićima ili jaslicama), a ne samo u školi. Osim toga, pri određivanju definicija nekoga nazivlja vrlo su čest problem kružne definicije. U pedagoškome je nazivlju dobar primjer za to definicija **školske autonomije** iz Mijatovićeve *Leksikona temeljnih pedagoških pojmova* (2000: 42): „autonomija škole kao odgojne i obrazovne institucije u donošenju i provođenju odluka o odgojnim i obrazovnim zadaćama, organizaciji i vrednovanju rada škole u konkretnim uvjetima njezina stvarnog okruženja“. Definira li se **školska autonomija** kao 'autonomija škole', tom definicijom ništa nije rečeno o autonomiji kao članu višerječnoga naziva. Ispravna bi definicija mogla glasiti: 'mogućnost samostalnoga donošenja i provođenja odluka o organizaciji, izvedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnoga procesa u školi'.

Tim se osnovnim pravilima definiranja dodaju i još neka, među kojima je za potrebe ovoga rada važno istaknuti pravilo o međusobnoj sustavnosti definicija (Hudeček – Mihaljević, 2009: 20). Budući da se ono u pedagoškim rječnicima i enciklopedijama vrlo često krši, donosimo primjer sustavnoga definiranja odgojnih stilova:

autoritarni odgoj odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj hladnoći i čvrstoj kontroli

autoritativni odgoj odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj toplini i čvrstoj kontroli

popustljivi odgoj odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj toplini i slaboj kontroli

zanemarujući odgoj odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj hladnoći i slaboj kontroli

7.3.1. Izrada terminološkoga rječnika

Pravila definiranja o kojima je bilo riječi važna su za leksikografsku i terminografsku praksu. Leksikografija je „jezikoslovna grana koja opisuje i tumači riječi kojega jezika“ (*ibid.*: 91), a terminografija je terminološka leksikografija, odnosno „leksikografija primijenjena na terminološku građu“ (*ibid.*: 20). Dok leksikografija objašnjava riječi, terminologija objašnjava nazive neke struke, znanosti ili područja. Za potrebe je ovoga rada važno razlikovati enciklopedijsku i jezičnu terminografiju – proizvod enciklopedijske terminografije može biti enciklopedija ili leksikon, a to su pojmovno usmjereni priručnici većega ili manjega opsega koji su često opsežniji od rječnika i daju mnogo dodatnih objašnjenja pojma. S druge strane, proizvod je jezične terminografije terminološki rječnik koji je usmjeren na nazive i koji čini „ustrojen popis leksičkih jedinica s obavijestima o svakoj od njih“ (*ibid.*: 91).

Dosadašnji su pedagoški rječnici bili oblikovani kao enciklopedije ili leksikoni, a njihovi rječnički članci najčešće nisu međusobno usustavljeni. Takav se izbor vrste rječnika vjerojatno opravdava velikim brojem opsegom neograničenih pedagoških pojmova kojima je stoga potrebno detaljnije objašnjenje. No u tim se rječnicima premalo pažnje posvećuje nazivima, njihovim istovrijednicama i semantičkim odnosima u koje ulaze nazivi srodnih pojmova o kojima je riječ. U ovome ćemo radu stoga pokušati napraviti uzorak abecednoga terminološkog rječnika pedagoškoga nazivlja koji će se temeljiti na korpusu (izboru iz pedagoške literature: knjigama, zbornicima i časopisima te trima pedagoškim rječnicima iz 1963., 1989. i 2000. godine) i koji će biti normativno usmjeren, tako da na temelju standardnojezične norme i terminoloških načela propisuje kako bi što u pedagoškome nazivlju trebalo biti. Pa ipak, s obzirom na neusustavljeno pedagoško nazivlje i nerazvijenu svijest pedagoške struke o važnosti semantičkih odnosa među nazivima, što često dovodi do nedosljedne uporabe različitih sinonima i terminoloških nejasnoća, u rječnički ćemo uzorak, tamo gdje je to moguće i potrebno, uvrštavati i normativno neprihvatljive nazive te razlikovati preporučene, dopuštene, zastarjele i nedopuštene nazive. S obzirom na to da je hrvatsko

pedagoško nazivlje utemeljeno prema njemačkoj tradiciji, navodit će se i istovrijednice iz njemačkoga jezika, a gdje gdje ćemo, s obzirom na to postoje li ili ne, uvrštavati i istovrijednice iz engleskoga jezika.

Budući da se pedagoško nazivlje dijelom tvori od psiholoških, socioloških i antropoloških naziva, u rječnikome će se uzorku pored spornih naziva bilježiti i odrednice kojima se označuje područje pripadanja (*psih.*, *soc.* i *antrop.*). Za pedagoški je rječnik to važno jer su, iako drukčije određeni, neki nazivi koji pripadaju različitim područjima zapravo sinonimni. Primjerice, u rječniku se povezuju sociološka *socijalizacija* i antropološka *enkulturacija* jer imaju isto značenje, ali različito područje uporabe. Osim odrednica područja, rječnik će bilježiti i neke stilske i uporabne odrednice kao što su *razg.* (razgovorni funkcionalni stil) i *zast.* (zastarjeli naziv). Sustav uputnica kojim se najčešće uspostavljaju normativni odnosi među natuknicama ograničit će se, radi jednostavnosti, na uputnicu *v.* (*v.* = vidi). Tom se uputnicom čitatelja upućuje s dopuštenog, nedopuštenog, zastarjelog i razgovornog naziva na preporučeni. Dopušteni će se nazivi razlikovati od nedopuštenih tako što će se kao sinonimi uvrštavati uz natuknicu preporučenoga naziva.

Izbor naziva rječničkoga uzorka, koji će zbog prostornoga ograničenja rada biti manji nego što je uobičajeno, odredit ćemo na temelju nazivlja pedagoških disciplina i pojmovnoga sustava koji određeni nazivi tvore. Tako ćemo, primjerice, iz nazivlja opće pedagogije u rječnički uzorak uvrstiti nazive jednoga pojmovnog sustava:

odgoj (engl. *education*, njem. *Erziehung*) 1. proces organiziranoga i namjernoga razvoja afektivnih, kognitivnih i psihomotornih svojstava ličnosti 2. proces organiziranoga i namjernoga razvoja afektivnih svojstava ličnosti

uzgoj *zast. v.* odgoj

obrazovanje (engl. *education*, njem. *Bildung*) proces organiziranoga i namjernoga razvoja kognitivnih svojstava ličnosti

opće obrazovanje (engl. *general education*, njem. *Allgemeinbildung*) vrsta obrazovanja koja se temelji na odabranim sadržajima iz područja znanosti, umjetnosti, kulture, športa i sl., a koje u određenome vremenu propisuju mjerodavne institucije

izobrazba (engl. *training*, njem. *Ausbildung*) vrsta obrazovanja koja se temelji na odabranim stručnim sadržajima; *sinonim*: stručno obrazovanje

Radi preglednosti, cjeloviti se rječnički uzorak nalazi na kraju rada.

8. Semantički odnosi u hrvatskome pedagoškom nazivlju

8.1. Sinonimija

U hrvatskome pedagoškom nazivlju jedan je od većih problema učestala sinonimija. Istoznačnost ili sinonimija odnos je između označilaca jednoga jezika koji su pridruženi istomu označeniku (pojmu). Sinonimi ili istoznačnice riječi su različita izraza (označioca), a istoga sadržaja (označenika). Sinonimija se temelji na odnosu najmanje dviju riječi koje čine sinonimni par (*emocija – osjećaj*), a ako u isti odnos ulazi više riječi, one čine sinonimni niz (*razredna klima – razredna atmosfera – razredno ozračje*) (Hudeček – Mihaljević, 2009: 34). U hrvatskome je jeziku, kao i u drugima, prava sinonimija vrlo rijetka. „Apsolutni ili pravi sinonimi riječi su koje se podudaraju i po značenju i po uporabi, koje imaju isto i denotativno i konotativno značenje, istu i priopćajnu i komunikacijsku i uporabnu vrijednost“ (*ibid.*: 34). U sinonimnome odnosu *delinkvencija – prijestupništvo*, u kojemu je riječ o domaćoj riječi i internacionalizmu, možemo reći da izrazi imaju istu denotaciju, odnosno osnovno značenje jer se uvijek odnose na isti pojam. Ipak te riječi nemaju istu konotaciju. Uporaba jednoga ili drugoga naziva može upućivati na autorov odnos prema hrvatskome jeziku ili specifičnome nazivlju; oni koji se zalažu za internacionalizme u nazivlju prednost će dati riječi *delinkvencija*, a riječ *prijestupništvo* odabrat će oni koji se zalažu za domaće nazivlje. Za razliku od pravih sinonima, u hrvatskome je jeziku puno više djelomičnih sinonima ili bliskoznačnica kojima se osnovno značenje samo djelomično preklapa. Vrlo je dobar primjer za to sinonimna uporaba naziva *edukacija* i *odgoj* ili *obrazovanje*. U pedagoškoj se literaturi tako često govori o edukaciji odraslih kao o obrazovanju odraslih, no *obrazovanje* je tek jedna značenjska komponenta *edukacije*.

U pedagoškome je nazivlju nekoliko glavnih uzroka učestale sinonimije. U prvome redu, kao što je prikazano u teorijskome dijelu rada, riječ je o tome da velik broj pojmova, a među njima i temeljni pedagoški pojmovi, nemaju jasno ograničen opseg, tj. nisu dovoljno jasno definirani i značenjski razgraničeni. Zato se sličnim pojmovima vrlo često pridružuju isti izrazi, primjerice: pojmovima *obrazovanje*, *izobrazba*, *naobrazba*, *školovanje*, pa i nekim posuđenicama kao što su *instrukcija*, *trening* i *edukacija*, u pedagoškoj se literaturi često pridružuje isti jezični izraz – *obrazovanje* (ovisno o teorijskome pristupu, ponekad i *edukacija*). S druge strane, mogli bismo reći da je problem sinonimije u pedagoškome nazivlju povezan i s različitim tradicijama proučavanja odgoja i obrazovanja te općenito s interdisciplinarnim karakterom tih temeljnih pojmova zbog čega mu se prilazi iz perspektiva

različitih znanosti. U pedagoško su nazivlje stoga nekritički prihvaćeni pojmovi i njima pridruženi nazivi s područja filozofije, psihologije, sociologije i antropologije, iako se njihova značenja preklapaju sa značenjima nekih izvornih pedagoških pojmova. Tako u pedagogiji postoji filozofski odnosno aksiološki pojam *svrha* koji je značenjski razgraničen od pojma *cilj* (*svrha odgoja – cilj odgoja*) ili sociološki pojam *socijalizacija* (u sociološkoj teoriji prvotno zamišljen kao bolji naziv za odgoj) koji se, možda neutemeljeno, značenjski razgraničuje od izvornoga pedagoškog pojma *funkcionalni odgoj*. Osim toga, u pedagogiji je česta sinonimija između strane i domaće riječi, primjerice: *interakcija – međudjelovanje, individua – pojedinac, kognicija – spoznaja, maturacija – sazrijevanje, evaluacija – vrednovanje, ličnost – osobnost, konzultacija – savjetovanje, identifikacija – poistovjećenje, interpersonalni odnosi – međuljudski odnosi*. U daljnjem ćemo tekstu prikazati neke od primjera sinonimije koji su posebno istaknuti u općoj i socijalnoj pedagogiji, ali i u nekim posebnim pedagogijama kao što su andragogija, didaktika i specijalna pedagogija.

8.1.1. Profesionalno obrazovanje – stručno obrazovanje

U kontekstu je opće pedagogije i njezina nazivlja već bilo riječi o problemima njezinih temeljnih pojmova – odgoja, obrazovanja, socijalizacije, izobrazbe, naobrazbe – kao i o sustavnoj neujednačenosti njihovih međusobnih odnosa. Ovdje se, stoga, više nećemo baviti primjerice sinonimnom uporabom naziva *obrazovanje, izobrazba, naobrazba* i *edukacija* ili naziva *odgoj* i *socijalizacija*, ali ćemo pažnju posvetiti nekim drugim problemima istoznačnosti unutar nazivlja opće pedagogije, neki od kojih će se pokazati korisnima i za bolje shvaćanje temeljnih pedagoških pojmova. To se, primjerice, odnosi na riječi *profesija, struka* i *zanimanje* (u nazivima *stručno obrazovanje, profesionalno obrazovanje, stručno usavršavanje, profesionalno usavršavanje* te *profesionalna orijentacija, profesionalna etika, profesionalno vođenje*) koji su usko povezani s problematikom raščlambe *obrazovanja* i *izobrazbe*, odnosno općega, stručnoga i profesionalnoga obrazovanja.

U analiziranim se rječnicima ta tri naziva određuju različito; katkad ih se određuje kao sinonime, katkad im se značenja nedosljedno razdvajaju, a ističe se i društveno-povijesni kontekst razvoja i razlikovanja tih naziva. *Pedagoška enciklopedija* (1989, sv. 2: 401) tako navodi da je naziv *struka* nastao u zanatstvu, pa su struke najprije oblikovane za područja proizvodnje, povezivanjem srodnih djelatnosti. Podrijetlo se naziva *profesija* pak povezuje s pojavom sveučilišta iz čega proizlazi jedna od bitnih karakteristika profesije – „visokoškolsko

obrazovanje kao kriterij za prepoznavanje profesionalnog statusa nekog zanimanja“ (*ibid.*: 257). Odatle, dakle, potječe razlikovanje *struke* i *profesije* koje se tako može povezati s razlikovanjem *općega obrazovanja* (koje jest ili vodi do visokoškolskoga obrazovanja) i *stručnoga obrazovanja* koje se dugo izjednačavalo s izobrazbom. No unatoč razgraničenju pojmova, njihova značenja nisu precizno određena. U istome izvoru (*ibid.*: 256) tako stoji da se naziv *profesija* uporabljuje u značenju zanimanja, poziva ili struke te da podrazumijeva „i osposobljenost (stručnost), i područje delatnosti u kojem je neko prema društvenoj podeli rada raspoređen (institucionalizovano zanimanje – poziv), i radne zadatke koje neko stalno obavlja u okviru određenog područja rada (struka)“. S druge strane, pod natuknicom *struka* stoji da je to „uža ili šira grupacija zanimanja, nastala na osnovu povezivanja zanimanja po principu srodnosti potrebnog sadržaja obrazovanja“ (*ibid.*: 401). U *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* (1963: 964) struka je definirana jednako, a iako nema natuknice za profesiju, stručno se obrazovanje poistovjećuje s profesionalnim: „predmeti stručnog obrazovanja u stručnim školama pripremaju i osposobljavaju učenike za neko specijalno zanimanje, za poziv, za njihovu buduću profesionalnu djelatnost; zbog toga se umjesto stručnog obrazovanja često upotrebljava termin profesionalno obrazovanje“ (*ibid.*: 962). Profesionalno se obrazovanje i u *Pedagoškoj enciklopediji* (1989) izjednačuje sa stručnim. Prema najmlađem izvoru, Mijatovićevu *Leksikonu* (2000: 257), *struka* je određena kao „sustav gospodarskih, uslužnih ili umjetničkih djelatnosti (primarne, sekundarne, tercijarne i kvartijarne djelatnosti i pripadajuće struke) kao što su primjerice strojarska, brodograđevna, prometna, financijska ili prosvjetna struka“, a *profesija* kao „sinonim za skupinu sličnih ili srodnih zanimanja koja obavljaju određenu vrstu poslova na različitim razinama složenosti“ (*ibid.*: 230). Iako *struku* povezuje sa „sustavom djelatnosti“, a *profesiju* sa „skupinom zanimanja“, Mijatović dalje navodi da „svaka struka ima mnogo zanimanja koja pobliže označavaju vrstu posla koje pojedinac obavlja i za koju treba imati odgovarajuću izobrazbu“ (*ibid.*: 257) te ih tako ponovno izjednačuje.

Zanimanje je u *Pedagoškoj enciklopediji* (1989, sv. 2: 518) određeno na sljedeći način: **zanimanje** /*profession*/ – obavljanje određenih poslova, odnosno radnih zadataka radi stvaranja novih materijalnih i drugih dobara, odnosno obavljanja usluga i stjecanja dohotka bez obzira na granu djelatnosti. (...) U uvjetima prvobitnog ljudskog rada zanimanja su nastajala u procesima pribavljanja (proizvođenja) novih dobara, a čovjek je, razvijajući samoga sebe u tim procesima, istovremeno stvarao nova zanimanja i ovladavao njima. U

civilizacijskim uvjetima čovjek se putem profesionalne orijentacije i obrazovanja priprema za određeno zanimanje, koje je prethodno definirano po sadržaju, opsegu i dosegu.

Iako je riječ o engleskome *profession*, u obzir valja uzeti sociološku perspektivu²⁴ koja razgraničuje značenja riječi *zanimanje* i *profesija* te u skladu s potrebama društva stvara nove nazive: *profesionalni kodeks*, *profesionalna etika* i sl. *Profesija i struka* u *Rječniku sociologije* (2008: 289) navode se kao sinonimi.

Nazive *struka* i *profesija* tako možemo odrediti kao sinonime i zaključiti da je njihovo značenjsko razdvajanje vjerojatno posljedica društvenoga vrednovanja različitih oblika obrazovanja. No njihova je uporaba u literaturi i tekstovima i dalje nedosljedna, pa se naziv *profesionalna orijentacija* (ili još bolji domaći naziv *profesionalno usmjeravanje*) upotrebljavaju i u kontekstu srednjih stručnih škola, dok se pored naziva *profesionalno usavršavanje* puno češće koristi naziv *stručno usavršavanje*²⁵ za bilo koje područje rada. To pozakuju sljedeći primjeri:

- (1) *Neodlučni ste i ne znate kakve su vam kompetencijama pa ne možete odlučiti koju srednju školu upisati ili gdje na fakultet? Ukoliko vam ni savjeti roditelja i prijatelja ne pomažu, evo gdje možete otići na profesionalnu orijentaciju.* (www.srednja.hr, 18. 2. 2014.)
- (2) *Hrvatski zavod za zapošljavanje pruža uslugu profesionalnog usmjeravanja učenicima završnih razreda osnovne škole. Ona uključuje profesionalno informiranje i profesionalno savjetovanje, a provodi se u suradnji sa školama i roditeljima.* (www.hzz.hr, 18. 2. 2014.)

Prednost ćemo zbog uvriježnosti među govornicima dati nazivu *struka*, pa će normativno bolji nazivi biti *stručna škola*, a ne *profesionalna škola*²⁶ ili *stručno usavršavanje*, a ne *profesionalno usavršavanje*. Takvo će rješenje biti u skladu i sa sociološkom perspektivom u sklopu koje nije potrebno (a bilo bi i pogrešno) mijenjati nazive *profesionalna etika* ili *profesionalni kodeks*.

²⁴ Profesionalizacija nekoga zanimanja ovisi o njegovoj društvenoj potrebi i opravdanosti, a ostvaruje se dostizanjem visokoga stupnja kohezije i kontrole nad pripadnicima te utemeljenošću na ideologiji koju dijele pripadnici zanimanja. U sociološkoj su teoriji mnogi sociolozi (Millerson, Flexner, Barber, Dunkerley i drugi) isticali kriterije za stvaranje profesije spram zanimanja (Horvat, A. preuzeto s internetske stranice: <http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/horvat1.htm>, 12. 2. 2014.)

²⁵ Google tražilica prikazuje 667 000 rezultata za pojam *stručno usavršavanje*, a 121 000 rezultata za *profesionalno usavršavanje*.

²⁶ Naziv *profesionalna škola* u uporabi je vrlo rijedak, a Google tražilica povezuje ga sa sportom i umjetnošću: Profesionalna škola klavirne harmonike, Profesionalna škola pjevanja, Profesionalna tenis škola.

8.1.2. Praksa – rad – djelatnost

U dosadašnjem je tekstu uz nazive *struka*, *profesija* i *zanimanje* spomenuta i *djelatnost* koju ćemo analizirati u okviru njezina odnosa s nazivima *praksa* i *rad* unutar sinonimnih naziva *pedagoška praksa*, *pedagoški rad*, *odgojni rad* i *pedagoška djelatnost*. Prema *Pedagoškoj enciklopediji* (1989, sv. 2: 179) pedagoška se praksa „odnosi na namerno i svesno organizovan pedagoški rad. (...) Reč je o pedagoškom radu koji je usmeren na ostvarivanje cilja vaspitanja, koji je zasnovan na određenoj pedagoškoj teoriji (konceptiji), koji nije samo tehnička strana pedagoškog rada, već svesno organizovana i osmišljena pedagoška delatnost“. Uz definiciju kojom se *praksa* određuje kao *rad* i *djelatnost*, navedeni su i sinonimi: *pedagoški rad*, *odgojni rad*, *odgojna djelatnost*, *odgoj*, *odgajanje*. Te nazive međutim ne možemo smatrati sinonimima jer *pedagogija* i *odgoj* nemaju isto značenje. Tu je riječ o sinonimičnosti, odnosno aktualnoj kontekstnoj istoznačnosti koja ne podrazumijeva i istoznačnost u jezičnome sustavu (Petrović, 2005: 132). U slučaju naziva *pedagoški rad* – *odgojni rad* mogli bismo reći da je sinonimičnost ostvarena hiponimičnošću – iako *pedagogija* i *odgoj* nisu u odnosu nadređenosti odnosno podređenosti, u određenome bi se kontekstu izvedeni pridjevi mogli tako okarakterizirati. Sličan je slučaj i sa sinonimnom uporabom *didaktike*, *metodike* i *nastave* u višerječnim nazivima: *metodička jedinica* – *nastavna jedinica*; *didaktičke metode* – *nastavne metode* (*metodika*?); *didaktički oblici rada* – *nastavni oblici rada*; *didaktički materijal* – *didaktička sredstva* – *nastavni materijal* – *nastavna sredstva*; *didaktički principi* – *nastavni principi*. U nazivima koji u odnos dovode *didaktiku* i *nastavu* također je riječ o sinonimičnosti (pridjev *didaktički* uključuje i pridjev *nastavni*), ali naziv *metodička jedinica* ipak ne može potpuno zamijeniti *nastavnu jedinicu* jer se *metodika* uvijek odnosi na nastavu određenoga nastavnog predmeta, a ne, kao *didaktika*, na nastavu općenito. Te nazive dakle ne možemo uključivati u stručni leksik.

Promotrimo značenja riječi *djelatnost*, *praksa* i *rad* promotrimo u Anićeve rječniku (2004):

djelatnost ž **1.** osobina onoga koji je djelatatan; rad, akcija, djelovanje **2.** opseg rada neke struke, polje rada jedne ili više struka ili osoba

praksa ž **1.** stvarna, neposredno korisna djelatnost, *opr.* teorija **2. a.** primjena, provedba u djelo **b.** način rada ili postupanja

rad¹ m **1. a.** svjesna i svrshodna djelatnost radi postizanja korisnog učinka za zadovoljenje osobnih ili proizvodnih potreba **b.** skup djelatnosti ili napora potrebnih da se nešto proizvede,

da se postigne određeni rezultat (...) **5. a.** neposredan (kemijski, mehanički i dr.) utjecaj; djelovanje (...) **7.** proizvod rada; tvorevina, djelo

Iz navedenih je definicija vidljivo da se značenja triju riječi djelomično preklapaju. Svaka praksa jest neka djelatnost ili rad, ali svaka djelatnost ili rad nisu nužno praksa u njezinu osnovnome značenju. Za pedagogiju je važan upravo taj odnos pedagoške prakse i teorije, pa naziv *praksa* nikako ne smijemo potpuno zamijeniti nazivima *rad* ili *djelatnost* jer je njihovo značenje uže. U njihovom odnosu, pored toga, riječ o odnosu stručnoga i općeuporabnoga leksika.

8.1.3. Stručni – strukovni; pedagoški – pedagojski

Sinonimija se u pedagoškome nazivlju vrlo često ostvaruje i na tvorbenoj razini kao što je to slučaj s parovima *stručni – strukovni*, *metodski – metodički* ili *pedagoški – pedagojski*. U kontekstu prvoga sinonimnog para, uz već navedene nazive *stručno obrazovanje* i *stručno usavršavanje* te *stručno osposobljavanje*, *stručna škola* i *stručni ispit*, moguće je naići, iako nešto rjeđe²⁷, i na nazive *strukovno obrazovanje*, *strukovno usavršavanje*, *strukovna škola*, *strukovni ispit* i sl. U Aničevu se rječniku (2004, sv. 10: 172) značenja tih riječi razlikuju:

stručan *prid.* <odr. -čni> koji je stručnjak, koji dobro poznaje struku, pouzdan u stručnom znanju; **strukovni** *prid.* kojega čine struke [~ *sindikati*].

Predlaže se, dakle, da se pridjev *stručan* upotrebljava za živo (kao osobina stručnjaka), a pridjev *strukovni* za neživo. No postavlja se pitanje je li opravdano praviti takvu razliku? Ako želimo poštovati načela tvorbe pridjeva u *Hrvatskoj gramatici* (Barić et al., 2005: 365-366), prednost trebamo dati sufiksu *-ni* koji dolazi na osnove s jednim suglasnikom, radije nego sufiksu *-ovni* koji dolazi tek tamo gdje bi sufiks *-ni* prouzročio teškoće u izgovoru. U svezi s pridjevom *stručni* riječ je o palataliziranoj osnovi (*struka – stručni*) koja uz sufiksalni nastavak *-ni* dobro funkcionira u hrvatskome jeziku, pa nije potrebno uvoditi terminološku zbrku uporabom pridjeva *strukovni*. Pridjevi *metodički* i *metodski* razlikuju se prema imenici

²⁷ Google tražilica prikazuje znatno više rezultata za višerječne nazive sa sastavnicom *stručni*: *stručno obrazovanje* ima 793 000 rezultata, a *strukovno obrazovanje* 299 000; *stručni ispit* 660 000 rezultata, a *strukovni ispit* 223 000; *stručna škola* 2 650 000 rezultata, a *strukovna škola* tek 326 000; *stručno osposobljavanje* 350 000 rezultata, a *strukovno osposobljavanje* 62 100. (18. 02. 2014.)

iz koje se izvode (*metodički* kao pridjev od imenice *metodika*, a *metodski* od imenice *metoda*), pa je u kontekstu *metodike* ispravno *metodička jedinica*, a ne *metodska jedinica*.

U odnosu je pridjeva *pedagoški* – *pedagogijski* problem ipak nešto složeniji. Prema standardnojezičnoj normi tu je riječ o sinonimiji i prednost bi trebalo dati pridjevu *pedagoški* (*pedagoška praksa*, *pedagoška aksiologija*, *pedagoška literatura*, *pedagoški časopis* i sl.). U pedagogiji se pak ta dva naziva razlikuju te se *pedagoški* odnosi na pedagošku praksu, a *pedagogijski* na (pedagogijsku) teoriju. U *Hrvatskoj gramatici* (2005: 364) takvo se značenjsko razgraničavanje opravdava samo u slučajevima u kojima pridjev od pokraćene osnove takvih imenica znači što drugo. Primjerice, pridjev od pokraćene osnove imenice *psihologija* (*psihološki*) značenjski se razlikuje od pridjeva tvorenoga od nepokraćene osnove (*psihologijski*) u sintagmama *psihološko stanje* – *psihologijski rječnik*. No postavlja se pitanje je li i taj primjer značenjskoga razdvajanja opravdan i potreban u hrvatskome jeziku. Naime, u nazivu *psihološko stanje* pridjev *psihološki* odnosi se na *psihu* (grč. *psykhe*) u značenju 'ukupnost psihičkih osobina' (Anić, 2004) te bi odgovarajući pridjev bio *psihički*: *psihičko stanje*, *psihička trauma*, *psihički problem* i sl. U tome bi kontekstu pridjevi *psihološki* i *psihologijski* bili sinonimi, a odnos s pridjevom *psihički* bio bi paroniman.

Isto bi pravilo možda trebalo primijeniti i na nazive *pedagoški* – *pedagogijski* jer se razgraničavanje značenja na kojem inzistira pedagoška teorija teško može dosljedno provoditi. U pedagoškome nazivlju pridjev *pedagogijski* dolazi u sintagmama: *pedagogijska psihologija*, *pedagogijska antropologija*, *pedagogijska znanost*, a pridjev *pedagoški* u sintagmama: *pedagoška praksa*, *pedagoški savjet*, *pedagoška situacija*, *pedagoški proces*, *pedagoška dokumentacija*, *pedagoška dijagnoza* i sl. Takvo je razlikovanje zabilježeno samo u najmlađem Mijatovićevu rječniku (2000) u kojem postoje i neke nedosljednosti: on bilježi nazive *pedagogijska filozofija* i *pedagogijska futurologija*, a pored toga *pedagoška statistika* ili *pedagogijska znanost* i *pedagoška teorija*. Ako je znanost *pedagogijska*, tada bi i teorija te znanosti trebala biti *pedagogijska*. A budući da teorija upućuje na praksu, tada je teško sa sigurnošću razgraničiti koji se nazivi tiču znanosti, a koji prakse u primjerima: *pedagogijsko društvo* – *pedagoško društvo*, *pedagogijski zavod* – *pedagoški zavod*, *pedagogijski standard* – *pedagoški standard*, *pedagoški skup* – *pedagogijski skup* i sl. Razlikovanje tih naziva, čemu svjedoči i njihova prisutnost tek u rječniku najmlađega datuma, povezano je vjerojatno s težnjom da se napravi razlika između Pedagoškoga fakulteta (danas je to Učiteljski fakultet) koji je usmjeren na praksu i Odsjeka za pedagogiju na Filozofskome fakultetu koji je usmjeren na znanost i teoriju. Nemogućnost dosljednosti uporabe lako možemo prikazati na

sljedećim primjerima: objašnjavaju li se unutar *pedagogijske metodologije pedagogijske metode* ili *pedagoške metode* (ako se te metode primjenjuju u praksi)? Ili, je li riječ o *pedagogijskim pojmovima* odgoja i obrazovanja ili *pedagoškim pojmovima* odgoja i obrazovanja kao procesa koji se svakodnevno odvijaju u objektivnoj stvarnosti, a o kojima postoje različite teorijske refleksije? Jesu li to *pedagoški fenomeni* ili *pedagogijski fenomeni*? Zbog takvih je primjera, ali i zbog nedosljedne uporabe tih naziva u literaturi, bolje izjednačiti njihova značenja i smatrati ih sinonimima, a ne paronimima te prednost dati nazivu *pedagoški*. To neće osiromašiti pedagoško nazivlje, a olakšavanje dosljednosti uporabe pridonijet će njegovu usustavljenju.

8.1.4. Adolescencija – mladenaštvo

Na području socijalne pedagogije najistaknutija je sinonimija između strane i domaće riječi, pa tako u literaturi nailazimo na istoznačne parove: *adaptacija – prilagođavanje* (*prilagodba*), *afirmacija – potvrđivanje*, *detekcija* (poremećaja u ponašanju) – *otkrivanje*, *prevencija – sprječavanje* i sl. Osim toga, sinonimna je uporaba i sljedećih naziva: *adolescencija – pubertet – rana zrelost – mladenaštvo*. Mijatović (2000: 20) *adolescenciju* objašnjava kao „naziv za složeni proces razvoja svakog pojedinca koji se odvija od životne dobi djetinjstva do životne zrelosti, odraslosti“ te je dijeli na ranu i kasnu adolescenciju. U *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* (1963: 15) adolescencija ili mladenaštvo definirani su kao „razdoblje ljudskog života koje počinje pubertetom a završava dostignućem tjelesne i psihične zrelosti (oko 21. godine). Dijeli se na ranu adolescenciju, koja traje do 16. ili 17. godine, i na kasnu adolescenciju.“ U istome je izvoru pubertet određen kao „razdoblje u prosjeku između 13. i 16. godine ljudskog života, čija je osnovna karakteristika spolno sazrijevanje“ (*ibid.*: 810). Nazivi *adolescencija* i *pubertet*, dakle, nisu istoznačni, već se nalaze u odnosu dio – cjelina. U sinonimnome su odnosu pak *pubertet* i *rana adolescencija*. U skladu s tim, *Enciklopedijski rječnik pedagogije* navodi i naziv *postpubertet* koji bi bio sinonim *kasnoj adolescenciji*. Definicije adolescencije, mladenaštva i mladosti promotrimo u Anićevu (2004, sv.1: 22) rječniku:

adolescencija ž životna dob između puberteta i ranog zrelog doba kada dolazi do ubrzanog tjelesnog i emocionalnog razvoja što dovodi do spolne i psihičke zrelosti (lat. *adolescencia* ≈ *adolescere*: dozrijevati)

mladenaštvo *sr.*, v. **mladalaštvo** mladalačko doba, doba rane mladosti, mladenaštvo, adolescencija

mladost ž **1.** osobina onoga koji je mlad **2.** razdoblje života između djetinjstva i početka zrelog doba (*ibid.*, sv. 6: 200).

Prema navedenim definicijama moguće je zaključiti da su nazivi *adolescencija* i *mladenaštvo* (*mladalaštvo*) pravi sinonimi ili istoznačnice, a da *mladost* s njima stoji u odnosu nepotpune sinonimije, odnosno bliskoznačnosti. S obzirom na to da svi navedeni nazivi imaju semantičko obilježje [- zreo], naziv *rana zrelost* koji spominje samo *Pedagoška enciklopedija* s njima ne može stajati u sinonimnome odnosu.

Kada bismo hrvatski jezik htjeli potpuno *očistiti* od stranih riječi, prednost bismo mogli dati domaćemu nazivu mladenaštvo. No na tome možda nije potrebo inzistirati jer je *adolescencija* kao internacionalizam već ustaljena u nazivljima pojedinih struka te ju nije potrebno, kao ni sve ostale internacionalizme, potpuno *izbaciti* iz hrvatskoga jezika.

8.1.5. Slobodno vrijeme – dokolica

U kontekstu socijalne pedagogije koja se dotiče i provođenja slobodnoga vremena mladih, možemo govoriti i o odnosu naziva *slobodno vrijeme* i *dokolica*. Pedagogija slobodnoga vremena koja je i u domaćoj tradiciji na putu ostvarenja kao samostalne pedagoške discipline, značenjski razdvaja nazive *slobodno vrijeme* i *dokolica*: slobodno vrijeme je vrijeme izvan profesionalnih, društvenih i obiteljskih obaveza i životnih potreba, slobodno raspolaganje tim vremenom i korištenje njegovih društveno-pozitivnih sadržaja za „odmor, razonodu, obrazovanje, kulturno usavršavanje i razvoj ličnosti uopće“. S obzirom na ta obilježja pedagoška literatura prednost daje nazivu *slobodno vrijeme*, ističući da se njime ne može označavati ono vrijeme izvan obaveza koje se provodi bez određenoga sadržaja, kao što je *dokolica*. „Slobodno vrijeme ima smisao stanja i djelovanja s određenim funkcijama, dok dokolica označuje stanje „kad se ništa ne radi“, besposlicu, plandovanje, stanje bez posebnih namjera da se obogati život čovjeka“ (Janković, 1967: 7). Suprotno tomu, u rječnicima hrvatskoga jezika ti su nazivi jednaki, ali se povezuju i s besposlicom:

dokolica ž slobodno vrijeme; dokonica // **dokoličan** *prid.* koji nije zauzet poslom; besposlen, dokon (...) **dokono** *pril.* kao u besposlici; besposleno (Anić, 2004, sv. 3: 8)

dokolica ž vrijeme kad se ne radi, slobodno vrijeme; besposlica (Šonje, 2000: 198)

Društveno-povijesni kontekst utemeljenja pedagogije slobodnoga vremena povezan je s industrijalizacijom i postupnim, ali brzim rastom količine slobodnoga vremena djece i mladih, što je dovelo do potrebe organizacije provođenja slobodnoga vremena kako se ono ne bi *gubilo* u besposličarenju. U tome smislu možemo govoriti o terminologizaciji sintagme *slobodno vrijeme*, odnosno prijelazu iz općega u stručni rječnik, pri čemu se obnavlja semantička veza s grčkim pojmom *skholé*²⁸ te se postupkom specijalizacije značenje sužava. Tako u odnosu *slobodno vrijeme – dokolica* prvi izraz pripada stručnome leksiku i značenje mu je suženo, a drugi pripada općemu jeziku, odnosno općeuporabnome leksiku.

8.1.6. Andragogija – pedagogija odraslih

Sinonimija je vrlo česta i u nazivljima posebnih pedagogija. Jedan je od većih problema u tome kontekstu naziv *andragogija*. Uz njega se u pedagoškoj literaturi u sinonimnome odnosu upotrebljuju i sljedeći nazivi: *adultna pedagogija*, *pedagogija odraslih*, *psihopedagogija odraslih* i *obrazovanje odraslih*, a usto se uz ponešto različito značenje spominju i nazivi *doživotno obrazovanje*, *kontinuirano obrazovanje*, *permanentno obrazovanje* i *povratno obrazovanje*. Različiti nazivi i njima pridruženi sinonimi uvelike ovise i o teorijskoj perspektivi od koje se polazi, a u nekim je primjerima riječ o bliskoznačnosti, a ne o pravoj sinonimiji. Naziv *andragogija* nastao je u Njemačkoj početkom XIX. stoljeća u značenju „znanost o obrazovanju odraslih“ ili „znanost o odgoju i obrazovanju odraslih“ (Milat, 2005: 139). Iako o njezinu autonomnome znanstvenom ostvarenju govori i Pastuović, tradicionalna je pedagogija, unatoč proturječnostima na razini odnosa naziva, drži jednom od svojih znanstvenih disciplina. Naime, u korijenu je naziva *andragogija* grčka riječ *aner* <G *andros*> u značenju „muškarac, čovjek“ koja kao prvi dio riječi kazuje da je ono što znači drugi dio riječi u vezi s odraslim čovjekom, ljudima uopće (Anić, 2004: 109). Proturječnost se na razini sustava ostvaruje njezinom hijerarhijskom podređenošću *pedagogiji* koja se prema grčkoj riječi *pais*, *paidos* ograničuje na razdoblje mladosti i djetinjstva. U *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* (1963: 41) andragogija je definirana kao „grana pedagogije koja se bavi odgojem i obrazovanjem odraslih“. Jednako je definirana i u *Pedagogijskoj enciklopediji* (1989) kao teorija, a u Mijatovićevu je *Leksikonu* (2000: 31) određena kao „grana pedagogijske znanosti koja se bavi obrazovanjem i

²⁸ Dokolica (*scholé*) ili slobodno vrijeme u antičkoj je Grčkoj imala status zlatnoga doba smještenoga u društveni život zajednice i odnosila se na onaj dio vremena koji se provodio u igri, tjelesnim aktivnostima, odgoju i obrazovanju, tj. bilo kojim aktivnostima koje su pridonosile grčkomu odgojnom idealu, odnosno harmonijskomu razvoju ličnosti u cjelini (Samardžić, 2009: 139)

izobrazbom odraslih osoba u raznovrsnim organiziranim oblicima, mjestima i na osobit metodički način“. U istome se kontekstu upotrebljuje i naziv *adultna pedagogija* (eng. *adult education*²⁹) koji je preuzet iz engleskoga jezika (kako bi se u predmet proučavanja uključila i treća životna dob), a *Pedagojska enciklopedija* (1989: 24-25) navodi i nazive preuzete iz francuskoga jezika: *pedagogija odraslih*, *psihopedagogija odraslih*, *sociopedagogija odraslih*, *sociologija obrazovanja odraslih*. Potonji su nazivi vjerojatno potekli iz drukčijega teorijskoga pristupa odgoju i obrazovanju ili samo nastoje dodatno istaknuti značaj psihološke i sociološke perspektive istraživanja odgoja i obrazovanja, a zbog njihove ih dužine i neuklopljenosti u sustav odmah možemo isključiti. U odnosu naziva *adultna pedagogija* i *pedagogija odraslih* sinonimija se ostvaruje, kao što je najčešće i slučaj, između strane i domaće riječi.

Problem, međutim, nastaje s nazivom *obrazovanje odraslih*. S jedne strane, pedagoška ga literatura koristi kao bolju zamjenu za nazive *andragogija* i *adultna pedagogija* kako bi se izbjegle proturječnosti, a pojam lišio svoje odgojne sastavnice (Lenzen, 2002: 87). S druge je strane, iz perspektive suvremene integrativne znanosti o odgoju i obrazovanju³⁰, *obrazovanje odraslih* definirano kao „proces kojim osoba, čije su glavne socijalne uloge znakovite za status odraslosti, poduzima sustavno i trajno učenje sa svrhom postizanja promjena u znanju, stavovima, vrijednostima ili vještinama“ (Darkenwald – Merriam, prema Pastuović, 1999: 52). Budući da ta definicija uključuje i odgoj odraslih, možemo zaključiti da je u hrvatskome izvoru riječ o pogrešnome prijevodu posuđenice *edukacija* koja u engleskome i francuskome jeziku odgovara sadržaju domaćih naziva *odgoj* i *obrazovanje*. *Obrazovanje odraslih* tako nije istoznačnica, već bliskoznačnica nazivima *andragogija* i *pedagogija odraslih* jer se njihovi sadržaji samo dijelom preklapaju. Koje ćemo od navedenih rješenja odabrati ovisi ponajviše o perspektivi proučavanja odgoja i obrazovanja. U kontekstu tradicionalne pedagogije u obzir

²⁹ Nedosljedno se prevodi kao *adultna pedagogija* (*pedagogija odraslih*) i *obrazovanje odraslih*, čime se proturječno izjednačuju sadržaji naziva *pedagogija* i *obrazovanje*.

³⁰ Suvremena strujanja edukacijskih znanosti koja se ugledaju na zapadni koncept edukacije, za razliku od tradicionalne pedagogije, obrazovanje smatraju cjeloživotnim procesom i daju mu prednost pred odgojem. Pastuović (1999: 53) ističe da se uz *obrazovanje odraslih* pojavljuje još niz naziva (*doživotno obrazovanje*, *kontinuirano obrazovanje*, *permanentno obrazovanje*, *povratno obrazovanje*) koje ni sam autor ne koristi dosljedno. Budući da su nastali prijevodom s engleskoga jezika koji bilježi bitno različitu *odgojno-obrazovnu* terminologiju i tradiciju, sam autor u istome značenju ponekad govori o *cjeloživotnome obrazovanju*, a ponekad o *cjeloživotnoj edukaciji*. Kontinuirano obrazovanje (eng. *continuing education*) u toj se tradiciji odnosi na „obrazovanje od završetka nekog stupnja formalnog obrazovanja (...) do smrti, ili barem do kraja radnog vijeka“, dok se u zemljama engleskoga govornog područja taj naziv koristi u značenju 'kontinuiranoga profesionalnog obrazovanja odraslih'. S druge strane, u Francuskoj se u značenju kontinuiranoga obrazovanja koristi naziv *permanentno obrazovanje* (franc. *éducation permanente*) koji Savjet Europe rabi u značenju *cjeloživotnoga obrazovanja*. Navedeni nazivi ne pripadaju tradicionalnoj pedagogiji, već zapadnomu konceptu edukacijskih znanosti.

bi, dakle, dolazili nazivi *andragogija* i *pedagogija odraslih* i to pod uvjetom da se pedagoški predmet proučavanja prestane ograničavati na razdoblje djetinjstva i mladosti.

8.2. Antonimija

Jezična pojava koja se često smatra suprotnom od sinonimije naziva se antonimijom. Možemo je odrediti kao „pojavu koja označuje riječi koje uz određen broj zajedničkih značenjskih sastavnica (semova) imaju i jednu različitu sastavnicu“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 36). Primjerice, u antonimnome paru *intencijski odgoj – funkcionalni odgoj* oba člana imenuju utjecaje na dijete koji pridonose njegovu cjelokupnome razvoju, a razlikuju se prema značenjskoj sastavnici [\pm namjera]. Antonimi i sinonimi zapravo stvaraju „specifična lingvistička polja“ koja se određuju „riječju sa svezom njezinih značenja koja se odnose na različite pojmovne sfere“ (Mihaljević – Šarić, 1994: 217). U općem se jeziku u odnosu antonimije tako nalaze dvije riječi koje se smatraju suprotnima, no koje su kao krajnje točke određenoga slijeda koji čini mnoštvo srodnih riječi i same srodne. Antonimi izražavaju kvalitativnu oznaku koja može imati svoju suprotnost, a imaju i svojstvo stupnjevanja kojim čine određeni sustav. Među antonimima tako najčešće postoji treća riječ kao spona koja izražava srednju vrijednost, a koja može činiti i slijed riječi, svaka od kojih je djelomični antonim objema riječima antonimnoga para (*ibid.*)

No to nije slučaj i s terminološkim antonimima. Terminološki antonimi temelje se na nekoj općejezičnoj opreci, odnosno imaju značenjske sastavnice iz općega jezika koji su pravi antonimi: *egoizam – altruizam* (voljeti – mrziti), *integracija – segregacija* (uključiti – isključiti; sastaviti – rastaviti), *monokulturizam – multikulturizam* (sam – mnogi)³¹ i sl. Tipovi antonimije u nazivlju tako se određuju pronalaženjem tipa suprotnosti među njihovim općejezičnim sinonimima te oni, za razliku od općejezičnih riječi, gube sposobnost stupnjevanja (*ibid.*: 222-223). Pa ipak, u pedagoškome nazivlju koje se opsegom širi s obzirom na društvene, a time i stručne promjene, postoje i primjeri stupnjevanja, odnosno srednjega člana antonimnoga para. Budući da je jezik pokretljiv i odražava promjene u objektivnoj stvarnosti (*ibid.*), u pedagogiji su se stvarali nazivi koji su odgovarali trenutnome stupnju razvoja nekoga fenomena ili procesa, pa tako postoje sljedeći nizovi: *segregacija – djelomična integracija – integracija* ili *monokulturizam – bikulturizam – multikulturizam*.

³¹ U antonimnome paru *monokulturizam – multikulturizam* riječ je o kvaziantonimnome odnosu zbog neodređenosti broja u prefiksoidu *multi-* (Mihaljević – Šarić, 1994: 230).

Značenje naziva u nekoj struci vrlo se često udaljava od značenja općejezične riječi, pa je u tome kontekstu češće riječ o odnosu bliskoznačnosti između naziva i općejezične riječi, nego o odnosu istoznačnosti. Isto tako, u pedagoškome se nazivlju nazivu *multikulturalizam* često suprotstavlja naziv *interkulturalizam* iako njihovi prefiksoidi *inter-* i *multi-* u općemu jeziku nisu u antonimnome odnosu, ili naziv *segregacija integraciji*, iako je u općemu jeziku riječ *dezintegracija* antonim riječi *integracija*.

Podjela antonima koja vrijedi za riječi općega jezika vrijedi i za nazive, pa tako i među njima nalazimo morfološki nepovezane, raznokorijenske antonime i istokorijenske gramatičke antonime. Osim toga, za pedagogiju je, pored jednorječnih naziva, vrlo česta antonimija među višerječnim nazivima koja se temelji na opreci dijela ili dijelova tog naziva koji su riječi iste vrste (*ibid.*: 223). Primjerice, pridjevi u višerječnim nazivima *prilagođena nastava – neprilagođena nastava*, *aktivno znanje – pasivno znanje* ili imenice *autonomija pedagogije – heteronomija pedagogije* i sl. U tablici ćemo prikazati različite podjele antonima na primjerima iz pedagoškoga nazivlja:

jednorječni nazivi	<i>ukor – pohvala, individua – kolektiv, teorija – praksa, introvertiran – ekstravertiran, grupni – samostalni, marginalan – dominantan</i>
višerječni nazivi	<i>osjećaj manje vrijednosti/inferiornost – osjećaj veće vrijednosti/superiornost, prilagođena nastava – neprilagođena nastava, aktivno učenje – pasivno učenje, autoritarni odgoj/krući odgoj – permisivni odgoj/popustljivi odgoj, autoritativni odgoj/demokratski – indiferentni odgoj, deduktivna metoda – induktivna metoda, obvezni predmetni – izborni predmeti, humanističko obrazovanje – utilitarističko obrazovanje</i>
tvorbena struktura	netvorbeni (raznokorijenski): <i>individua – kolektiv, intencijski odgoj – funkcionalni odgoj</i> tvorbeni (istokorijenski): <i>personalizacija – depersonalizacija, ekstrinzičan – intrinzičan, apatija – empatija, institucijski – izvaninstitucijski, makroartikulacija – mikroartikulacija, formalno obrazovanje – neformalno obrazovanje</i>

8.2.1. Odgoj – *neodgoj; odgojen – neodgojen

Višeznačnost pojmova koja je karakteristična za pedagoško nazivlje ključna je i za određivanje i prepoznavanje antonimije. Što je riječ višeznačnija, veći je broj njezinih potencijalnih antonima. Riječi koje imaju mnogo značenja svojom cjelinom ne moraju tvoriti antonim drugoj riječi, nego ga tvore samo dijelom svojega značenja (Hudeček – Mihaljević, 2009: 37). U pedagoškome su nazivlju dobri primjeri za to nazivi *odgoj* i *obrazovanje* koji se slično višeznačno određuju kao: proces, stanje, sadržaj, rezultat i institucija (društvena djelatnost). Ti nazivi u svojem osnovnom značenju procesa nemaju antonimne parnjake (**neodgoj*, **neobrazovanje*), ali komplementarne antonimne odnose mogu ostvarivati u značenju stanja ili rezultata: *odgojen – neodgojen*, *obrazovan – neobrazovan*. Ipak, ti nazivi, odnosno dijelovi antonimnih parova ne pripadaju znanstvenomu pedagoškom nazivlju, nego su dijelom općega jezika. No to može vrijediti i za naziv *odgojen* kao izvedenicu naziva *odgoj* u značenjima stanja ili rezultata. Naime, i pedagogija po uzoru na neke suvremene tendencije u proučavanju odgoja i obrazovanja mijenja svoja stajališta o trajanju tih procesa jer zapravo nije definiran točan sadržaj *odgoja* u značenju stanja ili rezultata (nije i vjerojatno ne može biti jasno određeno koje sadržajne značajke ima *odgoj* kao rezultat, a nemogućnost određenja povezana je i s društvenom uvjetovanošću pojma *odgoj* zbog koje se ne može znati je li *rezultat odgoja* posljedica odgoja kao procesa ili kojega drugog društvenog fenomena). S druge strane, u odnosu A/ne-A (*odgojen – neodgojen*) postoji logička kontradiktornost koja nije isto što i kontradiktorna suprotnost u jeziku. Da bi se ona u jeziku ostvarila, potrebno je odrediti točan sadržaj drugoga člana para, što je nemoguće ako ni prvi član nije potpuno definiran.

8.2.2. Obrazovanost – neobrazovanost; školovanost – neškolovanost; kvalificiranost – nekvalificiranost

Naziv *obrazovanje* u značenju stanja ili rezultata zbog svojih se konotacija ipak ponešto razlikuje od *odgoja*. No da bismo objasnili pojavu antonimije u paru *obrazovan – neobrazovan*, potrebno je rasvijetliti odnos antonimije i sinonimije, odnosno odgovoriti na pitanje jesu li antonimi svih sinonima jedne riječi njezini antonimi (*ibid.*). Naziv *obrazovanje* (posebno u značenju rezultata) i u stručnoj se literaturi povezuje sa *školovanjem*, *izobrazbom*, *kvalifikacijom* ili *osposobljenošću*, čime se udaljuje od svojega osnovnog značenja i izjednačuje sa svojim bliskoznačnicama. Obrazovanje kao rezultat (*obrazovanost – naziv koji supostoji s izvornim pojmom naobrazba*) time se poistovjećuje sa završetkom procesa

školovanja (*školovanost*) ili dostignutom određenom razinom školovanja (*kvalifikacija, kvalificiranost*), a ti nazivi ostvaruju komplementarne antonimne odnose A/ne-A sa svojim parnjacima: *školovan* ('koji je završio školu') – *neškolovan* ('koji nije završio školu'), *kvalificiran* ('koji je stekao određenu kvalifikaciju') – *nekvalificiran* ('koji nije stekao određenu kvalifikaciju'). Međutim, školovanje kao proces, a time i obrazovanje kao proces (shvatimo li ga ili kao istoznačnicu nazivu *školovanje* ili kao njegov hiperonim) u obrazovnome sustavu podijeljeno je na više razina koje vremenski i sadržajno slijede jedna za drugom: *osnovnoškolsko školovanje/obrazovanje* – *srednjoškolsko školovanje/obrazovanje* – *visokoškolsko školovanje/obrazovanje*, a *visokoškolsko obrazovanje* (kao *izobrazba*) također se dijeli prema stupnju postignute kvalifikacije: *prvostupnik* – *magistar struke* – *magistar znanosti* – *doktor znanosti*. No pedagogija kao znanost o odgoju (i obrazovanju) ne određuje precizno sadržaj naziva *obrazovanost, izobraženost, školovanost, kvalificiranost* i *osposobljenost*, pa navedene sljedove kao postignute razine (rezultate) navedenih procesa ne možemo smatrati članovima jednoga antonimnog slijeda (jer bi to značilo da je *obrazovan* ili *kvalificiran* tek onaj koji dosegne sve razine procesa školovanja).

Odgovor na pitanje o odnosu antonimije i sinonimije u jednome antonimnom paru može biti dvojak: s jedne strane, kao jedan antonimni par možemo odrediti *obrazovanost* – *neobrazovanost*, a kao drugi *školovanost* – *neškolovanost* i među njima ne uspostavljati nikakav odnos, a s druge strane, sva četiri naziva možemo postaviti u antonimni odnos (*ibid.*: 38). Međutim, sinonimni odnosi navedenih naziva (*obrazovanje* – *izobrazba* – *školovanje* – *kvalifikacija* – *osposobljavanje*) ne bi trebali vrijediti u znanstvenome pedagoškom nazivlju, pa tako ni antonimni odnosi koji proizlaze iz odabira druge mogućnosti (*obrazovanost* – *nekvalificiranost, obrazovanost* – *neškolovanost, školovanost* – *nekvalificiranost* i sl.). Ako su ti pojmovi značenjski razgraničeni, njima bi se i u stručnoj literaturi trebalo pristupati kao bliskoznačnicama, a ne kao istoznačnicama. Razlika je, međutim, u odnosu naziva *naobrazba* – *kvalifikacija* – *osposobljenost* koji bi doista mogli činiti sinonimni niz te koji bi se zajedno s njihovim antonimnim parnjacima mogli staviti u međusoban antonimni odnos.

Nazivi *neobrazovanost* i *neobrazovan* kao antonimni parnjaci nazivima *obrazovanost* i *obrazovan* također nisu dijelom pedagoškoga nazivlja. Uzrok je tomu nedovoljno određen sadržaj *obrazovanja* što je opet posljedica prirode fenomena koja, prema tumačenju jedne od teorija prirodnoga obrazovanja, onemogućuje određivanje svojega pojma jer se „njegova snaga sastoji upravo u tome da nije supstancijalno ispunjen, već ga sadržajem puni onaj koji se obrazuje” (Lenzen, 2002: 186). Bez određenja jednoga pojma ne može biti određen ni

pojam koji označuje njegovu suprotnost, pa je riječ *neobrazovan* dijelom općega jezika, a ne znanstvenoga nazivlja. Zbog nemogućnosti teorije da u potpunosti obuhvati pojam *obrazovanje*, što je pokazano suvremenim konceptom cjeloživotnoga obrazovanja kao procesa koji se nikada ne može prikazati završenim kao rezultat, ni naziv *obrazovan* nije dijelom pedagoškoga nazivlja.

8.2.3. Formalan – neformalan – informalan

Još je jedan zanimljiv primjer antonimije u pedagoškome nazivlju par *formalan* – *neformalan* koji se ostvaruje u višerječnim nazivima, stvarajući različite antonimne opreke među riječima: *formalno obrazovanje* – *neformalno obrazovanje*, *formalna osposobljenost* – *stručna osposobljenost* te istoznačnice potonjih *formalna kvalifikacija* – *stvarna kvalifikacija*. Riječ *formalan* zbog svoje višeznačnosti ostvaruje različite antonimne odnose s drugim riječima, najčešće samo dijelom svojega značenja. Anić (2004) objašnjava četiri značenja:

1. *a.* koji se odnosi na izvanjski oblik neke stvari, pojave i sl., bez obzira na sadržaju [*formalan poziv*] *b.* koji je u duhu propisa, izriječkom po formi, vanjskim oblikom iskazan prema sadržaju i u skladu sa sadržajem [*formalna potvrda*]
2. koji slijedi ili je zasnovan na prihvaćenim običajima [*formalno obrazovanje*]
3. koji je nezgrapan, bez osjećaja; hladan, prazan, usiljen
4. *fil.* ono što se odnosi na formu kao aktivni princip materije

Drugo značenje koje Anić navodi sadržano je u općejezičnoj riječi na čijoj je jezičnoj opreci (*formalno* – *neformalno*) utemeljena antonimija pedagoških naziva *formalno obrazovanje* – *neformalno obrazovanje*. Sadržaj znanstvenih naziva ipak se ponešto udaljava od sadržaja općejezičnih riječi, pa članovi antonimnoga para imaju i svoje istoznačnice koje ostvaruju jednak odnos: *školsko obrazovanje* – *neškolsko obrazovanje*. Međutim i znanstveni je naziv višeznačan te na temelju toga ima mnogo istoznačnica. Značenje koje smo naveli bilo bi njegovo osnovno značenje, a njegova je istoznačnica *institucijsko obrazovanje*. Taj se naziv počeo upotrebljavati u pedagogiji kako bi se naglasilo da *formalno/institucijsko obrazovanje* (koje karakterizira organiziranost i sustavnost) nije u isključnome odnosu s *neformalnim obrazovanjem* (koje karakterizira izostanak institucijske organiziranosti), pa se nastojalo izbjeći jezični oblik A/neA koji označuje suprotnost. Nazivu *institucijsko obrazovanje* antonimni je parnjak *izvaninstitucijsko obrazovanje*, koje ostvaruje sinoniman odnos s tradicionalnim *neformalnim obrazovanjem*.

Formalno obrazovanje, međutim, u suvremenome kontekstu dobiva i drugo značenje s negativnim konotacijama. Tim se izrazom „iskazuje loša kvaliteta obrazovanja, odnosno slaba kvaliteta stečenih znanja i nizak stupanj formiranih sposobnosti učenika u toku školovanja“ (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 215). To se značenje može povezati s trećim značenjem iz Anićeve natuknice, pa naziv *formalno obrazovanje* ili u tome kontekstu češće *formalna osposobljenost/formalna kvalifikacija* ostvaruje antoniman odnos s nazivom *stručna osposobljenost/stvarna kvalifikacija*. U najnovije vrijeme uz nazive *formalno* i *neformalno obrazovanje* u literaturi se pojavljuje i *informalno obrazovanje*³². To je razlikovanje u hrvatski jezik i pedagošku struku došlo prema razlikovanju engleskih naziva: *formal education*, *nonformal education*, *informal education*. *Neformalno obrazovanje*, za razliku od tradicionalnoga pristupa pojmu, označuje “organizirano učenje koje se provodi izvan redovitoga školskoga sustava”, a za *informalno* je obrazovanje ključna odsutnost vanjske organizirane pomoći pri učenju (Pastuović, 1999: 54). U tome kontekstu, *institucijsko obrazovanje* bilo bi hiperonim *formalnomu* i *neformalnomu obrazovanju* (koji bi bili kohiponimi), a sva tri naziva bila bi u antonimnome odnosu s *informalnim obrazovanjem* i *izvaninstitucijskim obrazovanjem*. Te odnose možemo prikazati tablicom:

naziv	značenje	sinonimi	antonimi
formalno obrazovanje	1. organizirano institucijsko obrazovanje koje se provodi unutar redovitoga školskog sustava	<i>školsko obrazovanje</i> , <i>institucijsko obrazovanje*</i>	<i>neformalno obrazovanje</i> , <i>neškolsko obrazovanje</i> , <i>izvaninstitucijsko obrazovanje*</i> , <i>informalno obrazovanje*</i>
	2. loša kvaliteta obrazovanja u redovnomu školskom sustavu	<i>formalna osposobljenost</i> , <i>formalna kvalifikacija</i>	<i>stručna osposobljenost</i> , <i>stručna kvalifikacija</i>
neformalno obrazovanje	1. izvaninstitucijsko obrazovanje bez organizirane pomoći u učenju	<i>neškolsko obrazovanje</i> , <i>izvaninstitucijsko obrazovanje</i>	<i>formalno obrazovanje</i>
	2. organizirano institucijsko obrazovanje koje se		<i>informalno obrazovanje</i> , <i>izvaninstitucijsko</i>

³² U *Pojmovniku* Agencije za znanost i visoko obrazovanje umjesto tih se naziva navode bliskoznačnice: *formalno učenje*, *izvanformalno učenje* i *neformalno učenje* (mrežni izvor: http://kvaliteta.fizika.unios.hr/wp-content/uploads/2011/11/glossary_of_basic_terms.pdf, 7. 3. 2014.)

	provodi izvan redovitoga školskog sustava		<i>obrazovanje</i>
informalno obrazovanje	1. izvaninstitucijsko obrazovanje bez organizirane pomoći u učenju	bliskoznačnice: <i>samoobrazovanje,</i> <i>samoosposobljavanje</i>	<i>formalno obrazovanje,</i> <i>neformalno obrazovanje</i>

*Sinonimni i antonimni nazivi označeni zvjezdicom odnose se na naziv *formalno obrazovanje* u odnosu *formalno obrazovanje – neformalno obrazovanje – informalno obrazovanje*

8.2.4. Intencijski odgoj – funkcionalni odgoj

Dijelom je pedagoškoga nazivlja i antonimni par *intencijski odgoj – funkcionalni odgoj* čiji se članovi razlikuju značenjskom sastavnicom [\pm namjera]. Neki su pedagozi, međutim, uveli i naziv *neintencijski odgoj* kao antonimni parnjak *intencijskomu odgoju* kako bi, slično kao i u prethodnome primjeru, naglasili da se ti nazivi ne isključuju. No značenje je obaju naziva ostalo isto – nenamjerno djelovanje na dijete. Tu je jasno vidljiva nesustavnost terminološkoga, ali i pojmovnoga pedagoškog sustava. Naime, iako se sadržaji definiranih naziva razlikuju samo prema značenjskoj komponenti [\pm namjera] te tako ostvaruju odnos terminološke antonimije, pedagozi nastoje istaknuti da se procesi intencijskoga i funkcijskoga odgoja, zajedno djelujući, međusobno nadopunjuju. U tome je kontekstu riječ o dvama propustima. S jedne strane, pedagozi takva stajališta opravdavaju jer u koncept funkcionalnoga odgoja uključuju samo pozitivne (nenamjerne) utjecaje na odgajanika koji tada s (namjernim) odgojem čine cjelinu, ukupnost pozitivnih utjecaja na odgajanikovu ličnost. Negativni se okolinski utjecaji ne spominju, što se opravdava činjenicom da se negativni utjecaj (ili rezultat) ne može smatrati *odgojnim*. S druge strane, ti se nenamjerni pozitivni utjecaji nazvani *funkcionalnim odgojem* postavljaju u odnos s *intencijskim odgojem* s kojim ipak čine antonimni par. No taj je naziv u kontekstu pedagoškoga sustava pleonastičan. Budući da prema definiciji odgoj nužno pretpostavlja namjeru, pa je svaki *odgoj* zapravo *intencijski odgoj*, naziv *intencijski odgoj* u pedagoškome sustavu nije potreban. Tada bi se riješio i problem antonimne opreke između intencijskoga i funkcionalnoga odgoja. Iako to, prvenstveno zbog kontradiktornosti koncepta *nenamjernoga odgoja*, ne bi potpuno rasvijetlilo taj dio pedagoškoga pojmovlja, načinio bi se barem jedan korak koji bi riješio dio jezičnoga problema. Kada *funkcionalni odgoj* ne bi više bio u antonimnome odnosu s *intencijskim*, otvorila bi se mogućnost njegova redefiniranja i postavljanja u odnos sa srodnim

pojmovima sličnoga (ili čak istoga) denotativnoga značenja s različitih područja – *socijalizacijom* i *enkulturacijom*.

Promotrimo ipak značenje riječi *funkcionalan* u općem jeziku. Općejezične su riječi *funktionalnost* i *funkcionalan* višeznačne, pa u pedagoškome nazivlju tvore višerječne nazive jednim od svojih značenja kojim tako ostvaruju i antonimne odnose s različitim nazivima. Iz Anićeva rječnika (2004) bit će nam važna dva značenja riječi **funkcija**:

1. položaj u službi [*biti na funkciji*]; djelatnost, djelovanje, uloga, zadatak
3. posebna svrha zbog koje tko ili nešto postoji ili djeluje [*biti u funkciji služiti svojoj svrsi, namjeni; raditi, biti aktivan; staviti u funkciju pokrenuti što*]

Naziv *funktionalni odgoj* može se povezati s osnovnim značenjem riječi *funkcija* kao *djelovanje*. S druge strane, pedagoški naziv *funktionalno znanje* kojemu su sinonimi *aktivno znanje*, *operativno znanje*, *aplikativno znanje* i *svrhovito znanje*, može se povezati s trećim značenjem 'raditi, biti aktivan'. Antonimi su tih naziva *formalno znanje*, *reproduktivno znanje*, *petrificirano znanje* i *neaplikativno znanje*. Tu je također vidljiva nesustavnost pedagoškoga nazivlja. Budući da je većina tih naziva u odnosu raznokorijenskih antonima, vrlo ih je teško usustaviti.

Svi navedeni primjeri pokazuju terminološku nesustavnost pedagoškoga nazivlja koja onemogućuje dostatno razumijevanje pedagoškoga predmeta i problematike. Svaki naziv ulazi u određene odnose s jednim ili više naziva istoga sustava, a sustavnost se nazivlja odražava u jasno određenim odnosima nadređenih, podređenih i istorednih naziva te odnosima antonimije i sinonimije (Mihaljević – Hudeček, 1994: 215) što u pedagoškome nazivlju nije slučaj. Nedovoljno definirani pojmovi doveli su do niza istoznačnica i bliskoznačnica koje i međusobno stupaju u sinonimne, antonimne i hijerarhijske odnose, a u literaturi se zbog nesustavnosti nazivlja ne uporabljaju dosljedno. Sustavnost nazivlja potvrđuje se i mogućnošću svođenja leksika na ograničen broj leksičkih funkcija (*ibid.*: 215). Primjerice, antonimni par *introvertiran – ekstrovertiran* u pedagoškome je nazivlju povezan funkcijom suprotnosti, a parovi *učitelj – učenik*, *učiti – poučavati* i *odgajatelj – odgajnik* konverzivnom funkcijom. No još je mnogo naziva u pedagoškome nazivlju čiji odnosi sa srodnim nazivima nisu jasno određeni, pa njihova uporaba samo dodatno naglašava nesustavnost i potrebu za sređivanjem znanstvenoga pedagoškog nazivlja.

9. Terminološka načela i njihova primjena na hrvatsko pedagoško nazivlje

9.1. Prvo terminološko načelo

Prvo je terminološko načelo da „domaće riječi imaju prednost pred stranim“ (Mihaljević – Hudeček, 2009: 70). U skladu s tim načelom strane bi riječi u pedagoškome nazivlju bilo dobro zamijeniti hrvatskim nazivima, kao što je to u sljedećim primjerima:

adaptacija > prilagodba

afirmacija > prihvaćanje

delinkvencija > prijestupništvo

fakultativni predmeti > izborni predmeti

imitacija > oponašanje

integracija djece s razvojnim teškoćama > uključivanje djece s razvojnim teškoćama

maturacija > sazrijevanje

komparativna pedagogija > poredbena pedagogija

detekcija poremećaja u ponašanju > otkrivanje poremećaja u ponašanju

efekti obrazovanja > učinci obrazovanja

indikatori obrazovanja > pokazatelji obrazovanja

indirektna nastava > samostalni rad učenika

percepcija > opažanje

segregacija djece s razvojnim teškoćama > izdvajanje djece s razvojnim teškoćama

Za pedagoško je nazivlje karakteristično, kao što je to vidljivo i iz navedenih primjera, da se umnogome temelji na internacionalizmima, što u pokušajima normiranja nazivlja često stvara probleme. U pedagoškome nazivlju postoji mnogo složenica s latinskim prijedlozima *intro-* i *ekstra-* kao prvim dijelovima riječi koje nekada nije moguće dosljedno zamjenjivati hrvatskim riječima. Primjerice, psihološke nazive *intrinzična motivacija* i *ekstrinzična motivacija* kojima se u literaturi služi i pedagogija možemo zamijeniti domaćim nazivima *unutarnja* i *vanjska motivacija*, ali za nazive *introvertiranost* i *ekstrovertiranost* nisu ponuđene hrvatske istoznačnice. Slično je i sa sve većim brojem internacionalizama kojima je prvi dio riječi latinski prefiks *inter-* u značenju „među, između, za vrijeme“ (Klaić, 1988: 599): *interakcija*, *interpersonalni odnosi*, *interkulturalizam*, *interukulturalna pedagogija* te u skladu s potonjim i *interkulturalni odgoj i obrazovanje*, *interkulturalna kompetencija*,

interkulturalni dijalog i sl. Iako za neke postoje dobri hrvatski nazivi (*interakcija* > *međudjelovanje*; *interpersonalni odnosi* > *međuljudski odnosi*), treba uzeti u obzir da nije potrebno sve internacionalizme proganjati iz hrvatskoga jezika, a posebno one koji su dobro prihvaćeni i prošireni, pa tako naziv izvorno antropološkoga pojma *interkulturalizam* nije potrebno mijenjati hrvatskim nazivom (**međukulturizam?*), već ga je dovoljno prilagoditi hrvatskomu jeziku³³. U pedagoškoj je uporabi, međutim, lako izvoditi hrvatske riječi, pa prednost treba dati nazivima: *međukulturna pedagogija*, *međukulturni odgoj i obrazovanje*, *međukulturna kompetencija*, *međukulturni dijalog*, *međukulturna nastava* i sl.

Prvo je terminološko načelo tako često u sukobu s trećim prema kojem prednost treba dati proširenijim nazivima. Pedagozi će se, primjerice, više zalagati za već ustaljene internacionalizme i druge strane nazive jer se često misli da bi stvaranje hrvatskih naziva samo dodatno pogoršalo stanje u pedagoškome terminološkom sustavu. U uporabi je tako internacionalizam *emocija* (umjesto hrvatskih izraza *osjećaj* ili *čuvstvo*) i niz višerječnih naziva koji nisu u skladu s hrvatskim standardnim jezikom³⁴, iako bi se mogli zamijeniti domaćim nazivom *čuvstvo*:

emocionalna kontrola > **osjećajna kontrola*, *čuvstvena kontrola*

emocionalna stabilnost > **osjećajna stabilnost*, *čuvstvena stabilnost*

emocionalna preosjetljivost > **osjećajna preosjetljivost*, *čuvstvena preosjetljivost*

U normiranju je nazivlja neke struke često najveći problem upravo izbor između domaće i strane riječi. Uporaba internacionalizama često se opravdava lakšim sporazumijevanjem sa svjetskim znanstvenicima (Hudeček – Mihaljević, 2009: 76), a prijedlozi se hrvatskih zamjena oštro osuđuju. U pedagoškome je nazivlju najbolji primjer za to uporaba izvorno napisane strane riječi *curriculum* i djelomično prilagođene posuđenice *kurikulum*. Taj je terminološki problem, čemu je vjerojatno pridonijelo i stručno inzistiranje na uporabi strane riječi, privukao i jezikoslovce, pa su ponuđeni hrvatski nazivi *naukovna osnova* i *nastavni uputnik*³⁵. U tome se kontekstu problematizirao i već postojeći hrvatski naziv *nastavni plan i program*,

³³ Odnosni pridjev **kulturalni* sa značenjem „koji se odnosi na kulturu“ ne pripada hrvatskome standardnom jeziku jer nepravilno tvoren od engleskog pridjeva *cultural* (savjetnik.ihjj.hr, 19. 2. 2014.), pa bi nazive trebalo mijenjati: *interkulturalizam* > *interkulturizam*, *multikulturalizam* > *multikulturizam*.

³⁴ Višerječni nazivi s ustrojstvom pridjev + imenica (*emocionalna kontrola*, *emocionalna neuravnoteženost*, *emocionalna zrelost*), slično kao i u primjeru **kulturalni* > *kulturni*, nepravilno se tvore od engleskog pridjeva *emotional*, pa bi ih u skladu sa standardnojezičnom normom trebalo mijenjati nazivima *emocijska kontrola*, *emocijska neuravnoteženost*, *emocijska zrelost*.

³⁵ Jezični savjeti Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (<http://savjetnik.ihjj.hr/savjet.php?id=211>, 20. 2. 2014.)

kako stranu riječ i prevode engleski rječnici³⁶, no pedagoška teorija njihova značenje razgraničuje – *kurikulum* je „svestrano i precizno određenje odgojnog i obrazovnog procesa u kojemu je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati, za razliku od nastavnog programa u kojem je naveden sadržaj koji je određen za učenje ali bez jasnih odrednica razine usvojenosti znanja“ (Mijatović, 2000: 170). Valja istaknuti da je pojam *kurikulum* nastao u prvoj polovici XX. stoljeća u anglosaksonskoj tradiciji, a da je u većini europskih zemalja koje imaju dužu didaktičku tradiciju u uporabi bio naziv *nastavni plan i program* (engl. *Syllabus*, njem. *Lehrplan*). Naziv *kurikulum* u europskoj se uporabi pojavljuje krajem 60-ih godina, a u hrvatskoj tek početkom 90-ih kao sinonim *planu i programu* ili u širem značenju kao nov pristup programiranju obrazovanja (Bognar³⁷, 2007: 11). Stoga toga pojma u *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* iz 1963. godine nema, a u *Pedgogijskoj enciklopediji* iz 1989. sa strane se riječi *curriculum* upućuje na domaće nazive *nastavni plan i nastavni program*.

Hudeček i Mihaljević (2009: 80) ističu da je jedna od uobičajenih zabluda pri izboru između stranoga i domaćega naziva da hrvatski naziv ne označuje čitav traženi pojam. Zato pedagoški stručnjaci često ističu da se naziv *kurikulum* ne može zamijeniti hrvatskim prijedlogom *uputnik* ili izjednačiti s već postojećim nazivom *nastavni plan i program* jer je njegovo značenje puno šire (Vican, prema Smajić – Vodopija, 2008: 187). No ta zabluda proizlazi iz nerazlikovanja tvorbenoga i terminološkoga značenja riječi. Terminološko značenje određuju stručnjaci te se ono temelji na dogovoru, pa značenje dogovorenoga domaćeg naziva može biti jednako značenju stranoga (Hudeček – Mihaljević, 2009: 80). Ako ćemo pak poštovati zahtjeve struke, a pritom udovoljiti trećemu i petomu terminološkom načelu, posuđenicu *kurikulum* potrebno je potpuno prilagoditi hrvatskomu jeziku i zamijeniti nazivom *kurikul*.

Problem s nazivom *kurikul*, kao što je slučaj i u većini struka, nije jedini primjer amerikanizacije hrvatskoga jezika. U pedagoškome nazivlju tako nailazimo na niz posuđenica, neke od kojih su tuđice (*intervju*) ili prilagođenice (*hendikep*, *defekt*, *menadžment*, *trening*, *test*), a u novije se vrijeme prihvaćaju i potpuno neprilagođene strane riječi (*burnout sindrom*, *team building*). Riječ *intervju* fonetizirana je, odnosno prilagođena hrvatskomu jeziku, pa je zbog raširenosti uporabe, ali i zbog nepostojanja dobre domaće

³⁶ U Drvodelićevu je Englesko-hrvatskome rječniku (1973: 211) natuknica: **curriculum** *n* nastavni plan | ~ *vitae* biografija (uz molbu)

³⁷ Mrežni izvor: <http://ladislav-bognar.net/files/Kurikulum%201.pdf>, 20. 2. 2014.

zamjene za stranu riječi *interview*³⁸ nije potrebno mijenjati. Slično je i s nazivom *management* koji se u pedagoškoj literaturi pojavljuje u izvornome obliku kao strana riječ i fonetizirano (*menadžment*). Riječ je u hrvatski jezik došla iz engleskoga, a u pedagoškome nazivlju tvori nazive *školski menadžment* i *razredni menadžment*³⁹. Iako se u značenju znanstvene discipline „koja istražuje najracionalnije načine upravljanja poduzećem ili državnom institucijom“ (Anić, 2004) zamjenjuje domaćim nazivom *poduzetništvo*, takva zamjena ne bi dobro funkcionirala na primjerima pedagoških naziva u značenju „upravljanje i vođenje u školstvu, koje se koristi spoznajama, tehnikama i metodama uspješnog poslovnog upravljanja što se primjenjuje na specifično školsko stanje“ (Mijatović, 2000: 180). Budući da je naziv *menadžment* prihvaćen i uporabno proširen u većini znanosti i disciplina, takav može ostati i u pedagoškome nazivlju, ali u fonetiziranome obliku. Ipak, u pedagoškoj se literaturi u novije vrijeme spominju i domaći višerječni nazivi *upravljanje školom*, *vođenje škole* te *upravljanje i vođenje škole*.

Nazivi *hendikep* i *defekt* koji su karakteristični za nazivlje specijalne pedagogije ipak se zamjenjuju domaćim nazivima (no ne iz jezičnih razloga), pa naziv *hendikepirano dijete* susrećemo samo u dvama starijim izvorima (rječnicima iz 1963. i 1989. godine), a naziv *defektno dijete* samo u najstarijem. U Klaićevu *Rječniku stranih riječi* (1988) nude se objašnjenja riječi *defekt* i *hendikep*:

defekt 2. *mn* defekata *lat.* (*deficire* – odijeliti se; nedostajati) nedostatak, mana; pogreška, manjak, kvar, pomanjkanje, nestašica, porok, grijeh; **defektan**, *-tna*, *-tno* – oštećen, nepotpun; krnj, manjkav, nedovoljan, pogrešan, pokvaren, s pogreškom; koji pate od neke fizičke ili psihičke mane, nenormalan

hendikep 2. onemogućenje, otežanje, opterećenje, poteškoća, zapreka uopće; **hendikepirati** – spriječiti, otežati, onemogućiti, staviti u nepovoljniji položaj, sputati, sputavati.

Uz navedene se nazive u literaturi spominju još i *invalidno dijete* (za tjelesne nedostatke, deformacije ili neuobičajenosti) i *retardirano dijete* (za usporen kognitivni ili intelektualni

³⁸ U Anićevu rječniku naziv *inervju* ovako je definiran:

interview (*eng.* interview) *m* 1. razgovor namijenjen sredstvima javnog informiranja (...) 2. a. razgovor u okviru ankete, istraživanja javnog mišljenja ili znanstvenog istraživanja b. razgovor sa svrhom upoznavanja neke osobe (zbog dobivanja posla, stipendije i sl.)

³⁹ Na anglosaksonske govornom području postoji nekoliko sinonima: *edukacijski menadžment* (*eng.* educational management) i *edukacijsko vodstvo* (*eng.* educational leadership), *školsko vodstvo* (*eng.* school leadership), *upravljanje edukacijom* (*eng.* educational administration) i *školski menadžment* (*eng.* school management) (Jukić, 2012: 158).

razvoj) (Mijatović, 2000: 143, 245). Zbog negativnih konotacija ti su se nazivi u pedagoškome nazivlju zamijenili domaćim višerječnim nazivima⁴⁰: *dijete ometeno u razvoju*, *dijete s teškoćama u razvoju*, *dijete sa smetnjama u razvoju* i *dijete s posebnim potrebama*⁴¹ te se odnose na „ono dijete koje zbog oštećenja nekih organa i/ili funkcija ima, osim potreba zajedničkih svoj djeci, i posebne odgojno-obrazovne i (re)habilitacijske potrebe koje treba zadovoljiti organizacijom posebnih uvjeta i postupaka kako bi se ometenost ublažila, odnosno uklonila“ (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 132). Prednost ćemo u tome slučaju, s obzirom na zahtjeve struke, dati nazivu *djeca s teškoćama u razvoju* koji bi prilagodbom standardnojezičnoj normi glasio: *djeca s razvojnim teškoćama*. U pedagoškome je nazivlju, osim toga, potrebno razgraničiti nazive za fizičke poteškoće (*invalidnost*, *hendikepiranost*) i psihičke poteškoće (*slaboumnost*, *debilnost*, *imbecilnost*, *idiotija*) u razvoju, razraditi hijerarhijske odnose među nazivima (*oligofrenija – amencija – demencija*) te dosljedno upotrebljavati izabrane nazive⁴².

⁴⁰ Iako se u pedagoškoj literaturi naziv *defektno dijete* više ne upotrebljava, još je uvijek u uporabi naziv *defektologija* kao „područje teorije i prakse koje se odnosi na probleme osoba s teškoćama u razvoju, odnosno osoba s teškoćama u socijalnoj integraciji ako su izvor tih teškoća oštećenja i poremećaji bilo organske, bilo psihosocijalne etiologije“ i naziv *defektolog* kao stručnjak za tu disciplinu (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 103). Nije jasno određen ni odnos između *defektologije* i *specijalne pedagogije*. Naziv *specijalna pedagogija* u uporabi je u zemljama engleskoga i francuskoga govornog područja, a u Njemačkoj postoje nazivi *specijalna pedagogija* (njem. *Sonderpädagogik*) i *rehabilitacijska pedagogija* (njem. *Rehabilitationspädagogik*). S druge strane, ruski je naziv *defektologija* širi i uključuje *specijalnu pedagogiju*, *specijalnu psihologiju* i *specijalnu didaktiku*. Ističe se da je domaći naziv *defektologija* širi od istoga naziva u drugim zemljama u kojima ne postoji sveobuhvatan naziv za sva defektološka usmjerenja. Uža su značenja, odnosno kohiponimi defektologiji: *logopedija*, *rehabilitacija* i *socijalna pedagogija* (*ibid.*: 103-104).

⁴¹ Nazivi koji se na različitim jezicima upotrebljavaju za tu populaciju djece nisu jednoznačni. Na engleskome govornom području naziv *izuzetno dijete* (engl. *exceptional child*) razlikuje se od istoga naziva u francuskoj tradiciji (franc. *enfant exceptionnel*) – engleski se naziv odnosi na svu djecu koja zahtijevaju posebne potrebe, dakle, uključuje i nadarenu djecu, dok se francuski naziv odnosi samo na nadarenu djecu. Francuski naziv *neprikladno dijete* (franc. *enfant inadapté*) odnosi se na „dijete kojemu je, zbog intelektualnog ili fizičkog deficita ili emocionalnih poremećaja, potrebna specijalno organizirana nastava“. Značenje anglosaksonskoga i francuskoga naziva *hendikepirano dijete* vrlo je slično te se opisuje kao „negativni efekt stanja individuuma“ koji može biti posljedica osobina ili oštećenja same osobe, ali se može odnositi i na društvena ograničenja, negativne stavove socijalne sredine i samopercepciju (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 132).

⁴² U *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* (1963) među nazivljem se ne pravi razlika između tjelesnih i psihičkih teškoća u razvoju. Iako je *retardacija* određena kao 'zaostajanje u kognitivnome razvoju' s natuknice *retardirano dijete* upućuje se na *razvojno ometeno dijete*, definicija kojega uključuje i psihičke i fizičke razvojne probleme. Prema tome, u nazivlju se retardacijom nazivaju i invalidnost i, primjerice, svi oblici oligofrenije koja se odnosi na mentalne, kognitivne razvojne teškoće. Za izgradnju sustavnoga nazivlja potrebno je razgraničiti nazive za tjelesne i psihičke razvojne teškoće, a dosljedno upotrebljavati i hiponime *oligofrenije – amenciju* kao urođeno stanje i *demenciju* kao gubitak već postojećih intelektualnih funkcija.

9.2. Drugo terminološko načelo

Prema drugomu terminološkom načelu „nazivi latinskoga i grčkoga podrijetla imaju prednost pred nazivima preuzetim iz engleskoga, francuskoga, njemačkoga itd.“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 81). U pedagoškoj se literaturi uz značenje 'temeljni proces urastanja u kulturu' povezuju nazivi *enkulturacija* i *inkulturacija*. Ti su nazivi, izvorno antropološki, i u *Interdisciplinarnome rječniku* (2001: 213) određeni kao sinonimi, a prednost se daje *inkulturaciji*. Prefiks *in-* latinskoga je podrijetla i ima dva značenja: a) u, unutra; b) ima odrečno, „lišavajuće“ značenje u odnosu na glavnu riječ (npr. *oficijelan – inoficijelan*) (Klaić, 1988: 579). Prefiks *en-* grčkoga je podrijetla i kao prvi dio složenice znači: u, unutra (*ibid.*: 375). Budući da je naziv preuzet iz engleskoga jezika prednost treba dati *enkulturaciji*. U Anićevu rječniku (2004, sv. 3: 152) i u *Hrvatskoj enciklopediji*⁴³ u tome se značenju spominje samo naziv *enkulturacija*, a naziv *inkulturacija* smješta se u katoličko nazivlje i označuje „nastojanje da vjera bude prilagođena i drugim kulturama iz kojih se pridobivaju novi vjernici“ (*ibid.*, sv. 4: 211). U mrežnome *Oxfordovu rječniku* engleskoga jezika⁴⁴ u istoj se natuknici kao sinonimi spominju oba naziva te se kao drugo značenje ističe 'prilagodba kršćanske liturgije nekršćanskim kulturnim pozadinama'. Kako bi se izbjegla polisemija, a riječ preuzela izvorno, prednost treba dati nazivu *enkulturacija*.

U sličnome je kontekstu zanimljiv i odnos naziva *sistem – sustav* koji se često problematizira u hrvatskome jeziku. Riječ *sistem* dolazi od grč. *systema* u značenju 'cjelina od nekoliko dijelova'. Grčki prefiks *syn-* znači 's, zajedno s, skupa s', a povezuje se s *pie*. **ksun-* u istome značenju⁴⁵. No riječ *sistem* u hrvatski je jezik ušla preko eng. *system*, pa je preporuka da se zamijeni domaćom riječju *sustav* (*su-* + *staviti*). Ipak, taj se izbor često kritizirao jer se je smatralo da nije riječ o domaćem nazivu. U *Etimologijskome rječniku* Petra Skoka (1971: 330) stoji da su imenica *sustav* i pridjev *sustavan* rusizmi (*sastav*) ili čehizmi (*sústavný*). No u Anićevu rječniku (2004) riječ *sustav* objašnjava se preko imenice *stav* koja je u slavenske jezike došla od prasl. **stavъ*. Iako se naziv *sustav* počeo sve više prihvaćati u hrvatskim znanstvenim nazivima, na Odsjeku za pedagogiju na zagrebačkome Filozofskom fakultetu predaje se kolegij *Sistematska pedagogija*, dok se na autonomnome Centru za obrazovanje nastavnika koji djeluje unutar istoga fakulteta predmet zove *Sustavna pedagogija*.

⁴³ Hrvatska enciklopedija Leksikografskoga zavoda „Miroslav Krleža“ (mrežno izdanje: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=17994>, 20. 2. 2014.)

⁴⁴ *Oxford Dictionaries* (mrežno izdanje: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/inculturation?q=inculturation>, 20. 2. 2014.)

⁴⁵ Online Etymology Dictionary (mrežno izdanje: http://www.etymonline.com/index.php?term=syn-&allowed_in_frame=0, 4. 3. 2014.)

9.3. Treće terminološko načelo

Prema trećemu terminološkom načelu „prošireniji i korisnicima prihvatljiviji naziv ima prednost pred manje proširenim“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 81). To je načelo vrlo često u sukobu s prvim jer se pedagoško nazivlje uglavnom zasniva na internacionalizmima drugih znanosti (psihologije, sociologije i antropologije) koji su među korisnicima prošireni i uglavnom dobro uklopljeni u hrvatski jezik.

No postavlja se pitanje što s nazivima koji su u pedagoškoj struci doista prošireni i prihvaćeni među korisnicima, a nisu u skladu s hrvatskim standardnim jezikom. Primjerice, već smo spominjali nazive *intencionalni odgoj*, *funkcionalni odgoj*, *emocionalna zrelost*, *interkulturalni odgoj* i sl. koji odstupaju od standardnojezične norme. Iako smo za neke od njih pronašli i dobre domaće zamjene (*intencionalni odgoj* > *intencijski odgoj*, *namjerni odgoj*; *interkulturalni odgoj* > *interkulturni odgoj*, *međukulturni odgoj*), ista pravila ne možemo primijeniti na sve primjere: *funkcionalni odgoj* > **funkcijski odgoj*, **nenamjerni odgoj*. Kada bismo naziv *intencijski odgoj* i zamijenili domaćim nazivom *namjerni odgoj* (kako se on uostalom i objašnjava), upitno je možemo li dosljedno prednost dati nazivu *nenamjerni odgoj* pred *funkcionalni odgoj* kao njegovu antonimnomu paru jer se u pedagoškoj literaturi ti nazivi ponekad značenjski razgraničuju. Pa ipak, već je bilo riječi o tome da pridjev *intencijski* u nazivu *intencijski odgoj* nije potreban jer je *namjera* već sadržana u nazivu *odgoj*, pa su prema tome *intencijski odgoj* i *odgoj* istoznačnice. No čak i kada bi se sintagma *intencijski odgoj* odbacila zbog pleonastičnosti, pedagoška bi je se literatura zbog specifičnosti odnosa prema *funkcionalnomu odgoju* teško odrekla.

Slično je i s nazivom *gluhonijemost* odnosno s pridjevom *gluhonijem* koji pripadaju nazivlju specijalne pedagogije. Na pravopisnoj razini ti nazivi ne odgovaraju standardnojezičnoj normi jer je riječ o pridjevu koji je izveden od dviju imeničkih osnova odnosno dvaju pridjeva koji se odnose na različite referente⁴⁶: *gluh* i *nijem*, *gluhoća* i *nijemost*, pa bi se trebali pisati sa spojnicom: *gluho-nijem*, *gluho-nijemost*. Ipak, u pedagoškome se nazivlju, ali i u hrvatskome jeziku općenito, već toliko ustalio izraz *gluhonijem*, pa ga u skladu s trećim terminološkim načelom nije potrebno mijenjati. Iz istoga razloga nisu uspjeli pokušaji da se naziv *konzultacija* zamijeni nazivom *konsultacija*. Ta su nastojanja vjerojatno bila vođena idejom o izvornome preuzimanju riječi iz latinskoga i grčkoga, pa bi prema lat. *consultatio* hrvatski izraz trebao biti *konsultacija*. No zbog

⁴⁶ Jezični savjeti Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (<http://savjetnik.ihj.hr/savjet.php?id=14>, 4. 3. 2014.)

proširenosti i prihvaćenosti drugoga naziva takva nastojanja nisu zaživjela, iako je, ovisno o autoru, u literaturi moguće pronaći oba.

9.4. Četvrto terminološko načelo

Prema četvrtomu terminološkom načelu „naziv mora biti usklađen sa sustavom hrvatskoga standardnog jezika“ na svim njegovim razinama (Hudeček – Mihaljević, 2009: 82-83). Neusklađenost je pedagoškoga nazivlja sa standardnojezičnom normom najčešća na tvorbenoj razini. Tako, primjerice, u pedagoškoj literaturi možemo naići na niz polusloženica za koje bi bilo potrebno pronaći bolja rješenja: *Agazzi-metoda*, *Montessori-metoda*, *Montessori-škola* (ili *Montessori škola*), *halo-efekt*, *aha-učinak* (i *aha-doživljaj*), *blok-sat* i sl. Potonji naziv lako možemo zamijeniti domaćim nazivom *dvostruki sat* ili još bolje, pokraćivanjem pridjeva *dvostruk*, kraćim nazivom *dvosat*. Nazivi *halo-efekt* i *aha-učinak* pripadaju području psihologije i tvore se uzvikom *halo* i onomatopejskom riječju *aha*. Kao takve ih nije potrebno mijenjati, pa njihova tvorba može ostati polusloženička, kako ih navode *Hrvatski pravopis* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, *Hrvatski jezični portal* i mrežna *Hrvatska enciklopedija Leksikografskoga zavoda*.

Problem je, međutim, s tvorbom polusloženica *Agazzi-metoda*, *Montessori-metoda* i *Montessori-škola* (pojavljuje se i u obliku dvorječnoga naziva *Montessori škola*). Budući da su ti nazivi nastali prema stranim prezimenima žena koja su u hrvatskome jeziku nesklonjiva, od njih se ne mogu tvoriti posvojni pridjevi kao što je to slučaj s nazivima nastalim prema prezimenima muškaraca: *Aspergerov sindrom* ili *Downov sindrom*. Iako prema petomu terminološkom načelu kraći nazivi imaju prednost pred duljima (*ibid*: 84), nazive *Agazzi-metoda* i *Montessori-metoda* bolje bi bilo bilježiti na sljedeći način: *metoda sestara Agazzi* i *metoda Marije Montessori*. To ipak ne možemo primijeniti na naziv *Montessori-škola/Montessori škola* jer odrednica *Montessori* u nazivu škole funkcionira kao pridjev (kao što je to u primjeru Osnovna Waldorfska škola Rijeka, što bi se ispravno trebalo pisati malim slovom) uz koji dolazi naziv škole prema nekome imenu, npr.: Osnovna Montessori škola Barunice Dédéé Vraniczany > *Osnovna škola Marije Montessori barunice Dédéé Vraniczany. Spornu svezu riječi, dakle, ne možemo zamijeniti svezama imenice i pridjeva ili dviju imenica, pa je naziv bolje pisati sa spojnicom: *Montessori-škola*.

Nekoliko primjera usklađivanja pedagoškoga nazivlja sa sustavom hrvatskoga standardnog jezika prema određenim razinama donosimo u tablici:

pravopisna razina	Agazzi-metoda > metoda sestara Agazzi aha učinak > aha-učinak halo efekt > halo-efekt Montessori škola > Montessori-škola predprijestupničko ponašanje > pretprijestupničko ponašanje
fonološka razina	audiovizuelna sredstva > audiovizualna sredstva halo-efekat > halo-efekt
morfološka razina	Deweyeva pedagogija > Deweyjeva pedagogija jezička igra > jezična igra
tvorbena razina	akciono istraživanje > akcijsko istraživanje blok-sat > dvosat dvodimenzionalna nastavna sredstva > dvodimenzijaska nastavna sredstva Down sindrom > Downov sindrom evaluaciono istraživanje > evaluacijsko istraživanje institucionalni odgoj > institucijski odgoj intencionalni odgoj > intencijski odgoj interkulturalizam > interkulturizam kurikulum, curriculum > kurikulum multikulturalizam > multikulturizam optimalizacija nastave > optimizacija nastave projekt-metoda > projektna metoda vannastavne aktivnosti > izvannastavne aktivnosti
sintaktička razina	djeca s teškoćama u razvoju > djeca s razvojnim teškoćama politika obrazovanja > obrazovna politika prijestupništvo maloljetnika > maloljetničko prijestupništvo standardi u obrazovanju > obrazovni standardi

9.5. Peto terminološko načelo

Prema petomu terminološkom načelu „kraći nazivi imaju prednost pred duljim“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 84). U tome bi kontekstu vrijedile sljedeće zamjene:

ponovna socijalizacija > resocijalizacija

ponovni odgoj > preodgoj

promjena kvalifikacije > prekvalifikacija

dopuna kvalifikacije > dokvalifikacija

upravljanje odgojno-obrazovnom organizacijom > upravljanje u školstvu

U pedagoškome nazivlju postoji čitav sinonimni niz višerječnih naziva koji se pridružuju istomu pojmu: *poremećaji u ponašanju i ličnosti – odgojna zapuštenost i prijestupništvo – društveno neprihvatljivo ponašanje – društvena neprilagođenost – odgojna zapuštenost*. Neki od tih naziva ipak ne obuhvaćaju pojam koji označuju u cjelini te im se pripisuje višeznačnost. Primjerice, nazive *društvena neprilagođenost i odgojna zapuštenost* neki autori uporabljaju u značenju pretprijestupničkoga ponašanja, ali im se često pripisuje i najšire značenje koje obuhvaća sve oblike negativnoga ponašanja mladih. Njihovi nazivi pak odražavaju jednostran pristup ponašanju koje odstupa od društvene norme – s jedne strane, uzrok se takvoga ponašanja ograničuje na društvo, a s druge strane na odgoj (*Pedagoška enciklopedija*, 1989b: 217-218). Neki pak autori prednost daju nazivu *poremećaji ličnosti* ili *poremećaji osobnosti*. Mijatović (2000: 227), primjerice, govori o poremećajima osobnosti koje definira kao „relativno trajni oblik ponašanja koji interferira s uspješnom socijalnom prilagodbom“. Tom se definicijom poremećajima osobnosti smatraju, primjerice, i anksioznost i prijestupništvo. Poremećaje osobnosti trebalo bi ipak odrediti kao jednu vrstu poremećaja u ponašanju. Usto što najbolje odgovara pretpostavljenomu pojmu, naziv *poremećaji u ponašanju* kraći je od preostalih sinonimnih naziva (*poremećaji u ponašanju i ličnosti – odgojna zapuštenost i prijestupništvo – društveno neprihvatljivo ponašanje*), pa ćemo mu u pedagoškome nazivlju dati prednost.

Ovo je terminološko načelo vrlo često u sukobu s prvim koje je pri terminološkome radu važnije (*ibid.*: 85), pa se u takvim slučajevima prednost daje duljim domaćim nazivima:

inferiornost > *osjećaj manje vrijednosti*

superiornost > *osjećaj veće vrijednosti*

To ipak nije slučaj kada je pored proširenih i prihvaćenih internacionalizama teško tvoriti domaći naziv:

introvertiranost > **zatvorenost, *okrenutost prema sebi*

ekstrovertiranost > **otvorenost, *okrenutost prema ljudima*

U razgovornome se stilu ili u općem jeziku mogu upotrebljavati sintagme *otvoreno dijete* i *zatvoreno dijete*, ali to ipak nisu nazivi pedagoškoga sustava, pa ćemo prednost dati kraćim stranim nazivima *introvertiranost* i *ekstrovertiranost*.

9.6. Šesto terminološko načelo

Prema šestomu terminološkom načelu „naziv od kojega se lakše tvore tvorenice ima prednost pred onim od kojega se ne mogu tvoriti tvorenice“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 85). Kada se odvajanjem od filozofije pedagogija ostvarila kao samostalna znanost, pojavila su se nastojanja da se naziv *pedagogija*, zbog njegova povezivanja s praktičnom disciplinom odgajanja i zbog činjenice da su se pedagozima nazivali svi koji su na bilo koji način odgojno utjecali na djecu i mlade, zamijeni nazivom *znanost o odgoju*. Iako bi izbor toga naziva bio u skladu s prvim terminološkim načelom, od njega je teško dosljedno izvoditi tvorenice:

pedagog > *odgojni znanstvenik*

pedagoška teorija > *odgojnoznanstvena teorija*

pedagoška praksa > *odgojnoznanstvena praksa*

pedagoška dokumentacija > **odgojnoznanstvena dokumentacija*

pedagoška situacija > **odgojnoznanstvena situacija*

pedagoška služba > **odgojnoznanstvena služba*

Nazivi označeni zvjezdicama u određenome su smislu proturiječni. Naime, pedagoška dokumentacija, situacija ili služba nisu dijelom znanosti, već praktičnoga bavljenja odgojem. Ta kontradiktornost ne dolazi do izražaja uporabom naziva *pedagogija* čak i ako, kao što je objašnjeno u poglavlju o sinonimiji, odustanemo od razlikovanja znanstvenoga i praktičnoga dijela pedagogije na morfološkoj razini (sufiksima *-ijski* i *-ški*). Riječ *pedagogija*, naime, nije tvorena grčkom riječju *logos*, odnosno vezanim leksičkim morfemom *-logija* koji upućuje na znanost, već grčkom riječju *agein* (> *agogos*) u značenju 'voditi'⁴⁷. Osim toga, navedeni bi nazivi tvorbenoga gnijezda više odgovarali *odgojnim znanostima* kao suvremenoj koncepciji znanstvenoga proučavanja odgoja i obrazovanja (edukologiji) koja se udaljava od pedagoških stajališta.

9.7. Sedmo terminološko načelo

Prema sedmomu terminološkom načelu „treba izbjegavati da naziv unutar istoga terminološkog sustava ima više značenja“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 86). Tu je najčešće riječ o polisemiji u nazivlju koja je vrlo česta unutar pedagoškoga sustava naziva, a teško ju je

⁴⁷ Online Etymology Dictionary (mrežno izdanje:
http://www.etymonline.com/index.php?term=pedagogue&allowed_in_frame=0, 14. 3. 2014.)

razdvojiti od slične jezične pojave – homonimije. Višeznačnost pedagoških naziva najizraženija je u primjerima *odgoja* i *obrazovanja*.

Kada je riječ o odgoju, uzrok je višeznačnosti toga naziva činjenica da postoji kao naziv, ali i kao riječ općega jezika. Naziv *odgoj* nastao je terminologizacijom opće riječi *odgoj* koju Anić (2004) određuje kao 'svjesno djelovanje na mlado biće u nastojanju da stekne osobine, navike prikladne društvu' te daje primjere sintagmi: *kućni odgoj*, *bez odgoja*. Postupkom terminologizacije riječ općega jezika dobiva posebno značenje u određenoj struci, ali pritom zadržava i svoje općejezično značenje (Hudeček – Mihaljević, 2009: 30). To se posebno značenje može odrediti kao 'proces organiziranoga i namjernoga razvoja afektivnih, kognitivnih i psihomotornih svojstava ličnosti', a ono korijene ima u antici i povezano je s pojmom *harmonijski razvijene ličnosti* (Zaninović, 1988: 24). Međutim, pojavom obrazovanja u suvremenome značenju na kraju XVIII. stoljeća, pojmu *odgoj* pripisalo se još jedno značenje. Pojam *obrazovanje* koji se povezuje s razvojem kognitivnih sposobnosti i intelektualnih funkcija, *odgoju* je oduzeo značenje 'cjelokupnoga razvoja ličnosti', pa se zbog društveno-povijesnoga značenja pojma i težnje za očuvanjem tradicije problem *riješio* polisemijom – odgoju se pripisalo uže i šire značenje, što je vidljivo iz određenja koje daje Mijatović (2000: 208-209):

odgoj a. proces organiziranog (namjernog) razvijanja (stjecanja ili mijenjanja) voljnih (karakternih) osobina čovjeka (vrijednosti, stavova, navika) (...) **b.** proces izgrađivanja čovjeka, razvijanje i oblikovanje ljudskog bića sa svim njegovim ljudskim odlikama, formiranje osobnosti (...) **c.** neki autori odgoj definiraju kao „ostvarivanje pune samostalnosti pojedinca“ a kod drugih nalazimo definicije kao „dovođenje pojedinca na razinu pune samosvijesti“, „pune prilagodne pojedinca pisanim i nepisanim pravilima socijalne sredine“

Taj se problem polisemije koji je i nastao zbog tradicionalnoga davanja prednosti *odgoju* pokušao riješiti uvođenjem posuđenice *edukacija* (eng. *education*) umjesto naziva *odgoj* (u širem značenju). Sadržaj *edukacije* tako bi bio 'odgoj i obrazovanje'. No taj je naziv nastao u sklopu edukologije koja je nastojala promijeniti i značenje *odgoja u užemu smislu* – u cilju zadovoljavanja uvjeta znanstvenosti, pojmu *odgoj* negirala se vrijednosna obilježnost, pa se naziv *odgoj* zamjenjuje nazivom *afektivno učenje*. No ni edukološka znanost naziv *edukacija* ne uporabljuje dosljedno, pa bi neke ustaljene kolokacije u nazivlju bilo potrebno usustaviti:

obrazovno-odgojni proces > edukacijski proces

sustav obrazovanja i odgoja > edukacijski sustav

obrazovno-odgojna ustanova > edukacijska ustanova

Budući da *edukacija* nije dijelom znanstvenoga pedagoškog sustava i ne odgovara temeljnim pedagoškim pretpostavkama, taj se naziv ne bi trebao upotrebljavati u pedagoškoj literaturi u istome značenju, a problem višeznačnosti *odgoja* bilo bi moguće riješiti tek potpunim zaokretom teorijske refleksije o odgoju i njegovu odnosu prema *obrazovanju*. Ako struka ne želi odustati od tradicionalnoga poimanja odgoja kao pojma nadređenoga obrazovanju, tada bi se naziv *odgoj* trebao uporabljivati isključivo u njegovu širem značenju, a za njegovo bi uže značenje trebalo pronaći novi naziv. Iako se struka s takvim zaključkom vjerojatno ne bi složila, u prvome redu zbog duge tradicije, ali i zbog općega nepovjerenja u tvorbene mogućnosti hrvatskoga jezika, valja istaknuti da to nije jedini propust toga dijela pojmovnoga sustava. Naime, *odgoj* (u širem značenju) uz pojmove *obrazovanje* i *odgoj* (u užemu značenju) nadređen je i pojmu 'organiziranoga i namjernoga razvoja psihomotornih svojstava ličnosti' kojemu u pedagoškome sustavu nije pridružen naziv. Uzrok je tomu nedostatak teorijskoga objašnjenja i razumijevanja, a rezultat je toga nepotpun i nedosljedan pojmovni sustav, pa tako i sustav pedagoškoga nazivlja.

No u pedagoškome je nazivlju višeznačan i naziv *obrazovanje* koji Mijatović (2000: 203-204) određuje na sljedeći način: „**obrazovanje** ima višestruko značenje i to kao institucija, proces, sadržaj i rezultat organiziranog i/ili slučajnog učenja radi razvoja različitih kognitivnih sposobnosti kao i stjecanja raznovrsnih znanja, umijeća i navika. Temeljno značenje obrazovanja je organizirano i sustavno razvijanje kognitivnih sposobnosti i učenje pojedinca“. Višeznačnost *obrazovanja* zabilježena je samo u Mijatovićevu leksikonu, dok mu stariji izvori pripisuju samo dva značenja – procesa i rezultata (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963: 576; *Pedagoška enciklopedija*, 1989b: 126). Međutim za obrazovanje u značenju rezultata već postoji naziv *naobrazba* koji je zabilježen u svim rječnicima, pa tako, nesustavno, i u Mijatovićevu (2000: 194): „**naobrazba** je isto što i obrazovanost, naobraženost, tj. uspješno ostvarena razina formalnog obrazovnog procesa, kao postignuće, uspjeh u obrazovanju“. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963: 512) jasno naglašava: „**naobrazba** ili obrazovanost je rezultat procesa obrazovanja i obrazovnog rada“.

Problematična su, međutim, i značenja obrazovanja kao sadržaja ili institucije. Tu je riječ o obrazovnim sadržajima i obrazovnim institucijama te nije potrebno ta značenja pripisivati nazivu *obrazovanje*. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963: 575) navodi da se

prema sadržaju *obrazovanje* dijeli na *opće obrazovanje* i *stručno obrazovanje*. To su zapravo dvije temeljne vrste obrazovanja koje objašnjava i Mijatović (2000: 257), pri čemu je ponovno vidljiva nesustavnost njegova *Leksikona*. Peko (1999: 207) pak objašnjava da se značenje *obrazovanja* kao sadržaja približava značenju *obrazovnog plana i programa*.

Značenje sadržaja tako nije potrebno pripisivati nazivu *obrazovanje*, već u sklopu podjele obrazovanja na opće i stručno možemo govoriti o sadržajima općega obrazovanja (općeobrazovni sadržaji) i sadržajima stručnoga obrazovanja. Isti postupak možemo primijeniti i na značenje *obrazovanja* kao institucije. Budući da su odgoj i obrazovanje društveni fenomeni odnosno procesi svojstveni samo ljudima, nepotrebno im je pridruživati značenja koja se odnose na organizaciju tih fenomena u društvu. U značenju obrazovanja kao institucije možemo govoriti o obrazovnim institucijama odnosno institucijama općega obrazovanja (općeobrazovne institucije) i institucijama stručnoga obrazovanja, a sve su obrazovne institucije dijelom širega pojma – odgojno-obrazovnoga sustava neke zemlje. Za sva značenja, dakle, koja se pripisuju obrazovanju u pedagoškome nazivlju već postoje i upotrebljuju se drugi nazivi. Naziv *obrazovanje* trebalo bi upotrebljavati jednoznačno i to, kao i odgoj, isključivo u značenju procesa.

U pedagoškome sustavu naziva postoji još niz primjera višeznačnosti. Donosimo neke primjere iz *Leksikona temeljnih pedagoških pojmova* (2000)⁴⁸:

adaptacija

1. razdoblje prilagodbe djeteta pri polasku u školu na novi dnevni i tjedni ritam obveza i raznovrsnih aktivnosti koje se u školi izvode
2. prilagodba starih školskih zgrada novim standardima koji osiguravaju invalidnoj djeci komuniciranje u prostoru škole, odstranjivanje arhitektonskih i građevinskih barijera u fizičkom komuniciranju u prilazu i prostoru škole
3. anatomska prilagodba radnog prostora učeniku (anatomske stolice, prilagodivi radni stol, fiskulturne sprave i sl.) radi prevencije i uklanjanja posljedica mogućih deformacija koje nastaju neprimjerenim uvjetima

⁴⁸ Navedeni su primjeri u nekim slučajevima pokazatelji i pogrešnoga načina definiranja: *habilitacija* se u drugome značenju određuje kao *habilitacija* (primjer kružne definicije), *izobrazba* u prvome značenju kao *naziv za* (primjer zalihosti) i sl.

habilitacija

1. postupak stjecanja formalnog prava za nastavno zvanje i pravo obnašanje predavanja i nastavnog rada na sveučilištu

2. habilitacija djece sa smetnjama u razvoju je sustav pedagoškim mjera koje se provode radi ublažavanja smetnji na razvoj i/ili funkcioniranje djeteta odnosno njihovo potpuno uklanjanje

izobrazba

1. naziv za vrstu obrazovanja koje je općeg stručnog i stručnog značenja i koje se izvodi u posebnim stručnim ili kadrovskim školama što pojedinca pripremaju za profesionalno obnašanje određenih stručnih i usko stručnih poslova

2. proces osposobljavanja za neku praktičnu djelatnost, neku užu stručnost

3. izobrazba za tržište radne snage koja se izvodi u posebnom sustavu institucija i oblika

9.8. Osmo terminološko načelo

Prema osmomu terminološkom načelu „nazive se ne smije bez valjana razloga mijenjati“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 87).

U primjeni prvoga terminološkog načela govorili smo o internacionalizmu *emocija* za koji smo predložili već postojeću i dobro prihvaćenu hrvatsku riječ *čuvstvo* koja je primjenjiva i na čitavo tvorbeno gnijezdo: (*emocionalni poremećaj* > *čuvstveni poremećaj*, *emocionalni razvoj* > *čuvstveni razvoj*, *emocionalni problem* > *čuvstveni problem*, *emocionalna kontrola* > *čuvstvena kontrola*, *emocionalna zrelost* > *čuvstvena zrelost* i sl.). Takvu zamjenu preporučuje i *Hrvatska enciklopedija* Leksikografskoga zavoda koja s natuknice *emocija* upućuje na *čuvstvo*⁴⁹. Međutim, psihološki naziv *emocionalna inteligencija* nastao prema engleskome *emotional intelligence* ustaljen je i prepoznatljiv te ga ne bi trebalo podvrgavati tomu pravilu. Osim toga, za njega postoji i internacionalno prihvaćena pokrata EQ koja je nastala prema predlošku pokrate za kvocijent inteligencije – IQ.

Još je jedan primjer uporaba naziva *edukacija* u pedagoškome kontekstu. Već je rečeno da *edukacija* ne pripada pedagoškomu nazivlju, nego je dijelom suvremenoga koncepta edukologije i opsegom obuhvaća pedagoške pojmove *odgoj* i *obrazovanje*. Pojam *edukacija* u toj je perspektivi hiperonim odgoju i obrazovanju. U pedagoškome se kontekstu taj naziv često uporabljuje u značenju obrazovanja ili izobrazbe, kao što je to u primjerima:

⁴⁹ Preuzeto s mrežne stranice: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=17841>, 13. 3. 2014.

- (1) U prostoru Udruge za mlade Korak ispred započela je edukacija odgajatelja i pedagoga iz područja informatike pod nazivom Dodatna informatička pismenost⁵⁰
- (2) Razlikovna edukacija za upis na diplomski studij pedagogije⁵¹

Pedagoški naziv *izobrazba* ili bilo koju drugu bliskoznačnicu koja je dijelom pedagoškoga nazivlja pogrešno je zamjenjivati sve prisutnijim internacionalizmom *edukacija* u kontekstu pedagogije kao znanosti o odgoju.

9.9. Deveto terminološko načelo

Prema devetomu terminološkom načelu „naziv ima prednost pred drugim istoznačnim nazivima ako odgovara pojmu kojemu je pridružen i odražava svoje mjesto u pojmovnome sustavu“ (Hudeček – Mihaljević, 2009: 87).

Već je bilo riječi o tome da se u pedagoškoj literaturi niz (bliskoznačnih) naziva upotrebljuje istoznačno i nedosljedno: *obrazovanje – izobrazba – školovanje – osposobljavanje – kvalifikacija*. Budući da je riječ o, iz pedagoške perspektive, višeznačnim nazivima, takvo se izjednačavanje opravdava uporabom prvih četiriju naziva u značenju rezultata (*obrazovanost/naobrazba – izobraženost – školovanost – osposobljenost*) kojim se oni doista preklapaju sa značenjem *kvalifikacije*. Tim se pojmovima u *Enciklopedijskome rječniku pedagogije* (1963: 261) pridružuju i nazivi *formalna osposobljenost* i *formalna kvalifikacija* („osposobljenost na osnovi školskih dokumenata za djelatnost u nekom zvanju“), a suprotstavljaju im se nazivi *stručna osposobljenost* i *stvarna kvalifikacija* (koje se „stječu na samom radnom mjestu“). U tome ćemo kontekstu promotriti nazive *dokvalifikacija* i *doškovanje*. Mijatović u svojem *Leksikonu* (2000: 82, 84) bilježi obje natuknice značenjski ih razgraničujući:

dokvalifikacija organiziran, planiran i programiran proces usvajanja, dopune ili proširivanja strukovnih znanja i/ili umijeća za osobu koja je postigla odgovarajuću naobrazbu, ali je nije u cijelosti dovršila, pa dokvalifikacijom želi ostvariti tu razinu kvalificiranosti ili novu razinu nominalne kompetentnosti za određeni stručni posao

⁵⁰ Primjer preuzet s mrežne stranice Dječjega vrtića Rijeka (<http://rivrtici.hr/news/edukacija-odgajatelja-i-pedagoga>, 13. 3. 2014.)

⁵¹ Primjer preuzet s mrežne stranice Sveučilišta u Rijeci (http://www.uniri.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=2594, 13. 3. 2014.)

doškovanje povratak na školovanja radi nastavka započetog ali nedovršenog obrazovanja ili nadoknađivanja (kompenzacijsko obrazovanje), produživanja i produbljivanja znanja iz određenog područja u obliku specijalizacije (postizanje više školske spreme), ili zadovoljavanja neke druge obrazovne potrebe koja nije zadovoljena školovanjem redovitim školskim putem

Razlikovanje je tih pojmova posljedica pogrešnoga razlikovanja općega i stručnoga obrazovanja pri kojem se (nedosljedno) općemu obrazovanju najčešće pridružuju nazivi *obrazovanost/naobrazba* i *školovanost*, a stručnomu obrazovanju *izobraznost*, *osposobljenost* i *kvalificiranost*. Pojam *školovanje*, međutim, možemo povezivati s *obrazovanjem* u jednakoj mjeri kao i s pojmom *izobrazba* kao jednom njegovom vrstom. Školovanje je, naime, samo institucijski (formalni), nikako ne i jedini oblik provođenja obrazovanja te se podjelom na nekoliko razina razlikuju i formalni stupnjevi školovanosti. Na srednjoškolskoj se razini školovanja uz *opće obrazovanje* (gimnazija) pojavljuje i *izobrazba* (stručne škole), završavanjem koje osoba postaje *osposobljena* odnosno *kvalificirana* za određeno zanimanje, što nije slučaj s isključivo općim gimnazijskim (kao proširenjem osnovnoškolskoga općeg obrazovanja) obrazovanjem koje pretpostavlja nastavak školovanja na visokoškolskim institucijama. Zanimljivo je, pak, činjenica da je svako visokoškolsko obrazovanje zapravo izobrazba⁵² (na višoj razini od srednjoškolske) kojom se osoba, jednako kao i nakon srednjoškolske izobrazbe, *osposobljava* za određeno zanimanje odnosno postiže određenu *kvalifikaciju*.

U Mijatovićevim se definicijama *doškovanja* i *dokvalifikacije* razlika pravi upravo prema vrsti obrazovanja. *Dokvalifikacija* se povezuje s „dopunom strukovnih znanja“, a *doškovanje* s „dopunom znanja“ i obrazovanjem, pri čemu se izbjegava riječ *struka* (govori se o školskoj spremi, a ne stručnoj) čije značenje ipak možemo prepoznati u uporabi riječi *specijalizacija*. Iako se značenja dvaju pojmova nastoje razgraničiti, razlika među njima nije vidljiva iz Mijatovićevih definicija. Ona ne postoji ni u Anićevu rječniku (2004) koji ne bilježi natuknicu **doškovanje**, a natuknicu **dokvalifikacija** objašnjava kao „dopuna školovanja“. Pod pretpostavkom da je tu ipak riječ o sinonimnome odnosu, a s obzirom na razlikovanje formalnoga i neformalnoga obrazovanja, prednost ćemo dati nazivu *dokvalifikacija* jer on obuhvaća i *formalno* i *neformalno obrazovanje* te tako bolje odgovara

⁵² Potencijalna razlika može se pripisati jedino visokoškolskome obrazovanju društvenoga ili humanističkoga usmjerenja koje se u Hrvatskoj uglavnom provodi na filozofskim fakultetima. No i tu je riječ o izobrazbi koja se temelji na određenome području općega obrazovanja jer se završavanjem nekoga od smjerova takvih fakulteta osoba također osposobljava za rad u određenoj struci, odnosno dostiže određenu kvalifikaciju za rad.

pojmu kojemu je pridružen, a naziv *doškovanje* samo *formalno obrazovanje*, odnosno obrazovanje unutar državnoga školskog sustava koje nije jedini oblik procesa dokvalifikacije. Naziv *doškovanje* potencijalno bi uključivao i povratak na prekinuto gimnazijsko obrazovanje za što u domaćim obrazovnim politikama ne postoji mogućnost.

11. Zaključak

Hrvatsko pedagoško nazivlje, opterećeno filozofskim korijenima, njemačkom tradicijom i brzim društvenim promjenama koje su nastupile u razdoblju industrijalizacije, teško može pratiti razvoj odgoja i obrazovanja te suvremenih obrazovnih koncepata za čije je znanstveno proučavanje zadužena. U prvome smo dijelu rada, sažeto prikazujući razvojni put pedagogije, mijene mjerodavnih znanstvenih koncepata kojima je prilazila odgoju i obrazovanju te njezine veze s drugim srodnim znanstvenim disciplinama i njihovim temeljnim pojmovima, nastojali prikazati suvremene probleme pedagogije i njihove refleksije u jeziku, odnosno u sustavu pedagoških naziva.

Analizom hijerarhijskih odnosa koji su temelj za stvaranje nazivlja pojedine struke, na ograničenome je uzorku primjera ukazana nužda usustavljanja pedagoškoga nazivlja, ali i dubljega teorijskog promišljanja i određivanja pojmovnoga sustava. Istaknut je utjecaj znanstvenih paradigmi i pojmovnih sustava srodnih disciplina koje pedagogija nekritički prihvaća što dodatno opterećuje njezin sustav. Nastoji se tako u njezino nazivlje što bolje uklopiti sociološku *socijalizaciju* ili antropološku *enkulturaciju*, bez da se teorijski ispituju njihovi odnosi s *odgojem* i *obrazovanjem* ili koncepti povežu s domaćim problematičnim *funkcionalnim odgojem*. U sličnome su smislu objašnjeni i semantički odnosi sinonimije i antonimije, ali i vrlo česte polisemije koji otežavaju razumijevanje pedagoškoga predmeta. Višeznačnost kojom su obilježeni gotovo svi temeljni nazivi plodno je tlo uporabne neograničenosti koja, s jedne strane, dopušta razlikovanje niza bliskoznačnica, a s druge strane, sasvim legitimno, i njihovu kontekstualnu zamjenu. Naime, višeznačna određenja *odgoja*, *obrazovanja* i *izobrazbe* u četirima temeljnim značenjima procesa, sadržaja, rezultata i institucije, omogućuju da se istoznačno određuju i uporabno zamjenjuju, primjerice, *obrazovanje* i *škola*, *obrazovanje* i *opće obrazovanje*, *obrazovanje* i *naobrazba*, *izobrazba* i *škovanje*, *izobrazba* i *kvalifikacija* i sl. Takva je istoznačna uporaba zasigurno jednim od razloga zašto pedagoško nazivlje sve više popušta i pred stranim, najčešće engleskim nazivima koji u hrvatski jezik ulaze posve neprilagođeni ili tek djelomično prilagođeni. Novi

nazivi koji nastaju u skladu s društvenom pojavom fenomena na koje upućuju, kao što su *burnout sindrom* ili već ustaljeni *team building*, u jeziku se sve češće udomaćuju izvorno napisani, a ako se i prilagođavaju hrvatskomu jeziku, najčešće je riječ o zadržavanju internacionalizma ili strane riječi. Programima je uključivanja djece s razvojnim teškoćama tako došlo do potrebe za njihovim pomagačima u školi i stvaranjem novih naziva. Prema engleskome *personal assistant* pomagače u školi najčešće se naziva *osobnim asistentima* ili *asistentima u nastavi*, dok za takve pomagače u vrtiću naziv još ne postoji.

Terminološkom se analizom pedagoškoga nazivlja i izradom normativnoga rječničkog uzorka u radu nastojala prikazati nesustavnost pojmovnoga i terminološkoga pedagoškog sustava i istaknuti potreba za još širim istraživanjem koje će rasvijetliti hijerarhijske i semantičke odnose, izraditi sustav definicija i normirati pedagoško nazivlje.

12. Uzorak terminološkoga rječnika pedagoškoga nazivlja⁵³

adolescencija v. mladenaštvo

adultna pedagogija v. andragogija

afektivno područje ličnosti *psih.* dio ličnosti koji uključuje stavove, interese te čuvstvene i društvene sposobnosti; *sinonim*: voljno područje ličnosti

aktivno znanje (engl. *active knowledge*, njem. *aktiv Wissen*) vrsta znanja koja uključuje sustav naučenih, usvojenih i u dugoročnome pamćenju zadržanih činjenica koje pojedinac bez teškoća može primijeniti u novonastalim situacijama; *sinonim*: funkcionalno znanje; *antonim*: pasivno znanje

andragogija (engl. *adult education*, njem. *Andragogik*) posebna pedagogija koja proučava odgoj i obrazovanje odraslih; *sinonim*: pedagogija odraslih

aplikativno znanje v. aktivno znanje; *antonim*: neaplikativno znanje

autoritarni odgoj (engl. *authoritarian education*, njem. *autoritärer Erziehungsstil*) odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj hladnoći i čvrstoj kontroli; *antonim*: autoritativni odgoj

autoritativni odgoj (engl. *authoritative education*, njem. *autoritativer Erziehungsstil*) odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj toplini i čvrstoj kontroli; *antonim*: autoritarni odgoj

curriculum v. kurikulum

čuvstvo *psih.* (engl. *emotion*, njem. *Gefühl*) psihički doživljaj ili stanje koje je potaknuto nekim događajem i obilježeno različitim psihičkim i tjelesnim promjenama; *sinonim*: emocija

delinkvencija v. prijestupništvo

didaktika (engl. *didactics*, njem. *Didaktik*) posebna pedagogija koja proučava zakonitosti organizacije i izvođenja nastave

dijete s razvojnim teškoćama (engl. *child with disabilities*, njem. *Kind mit Entwicklungsschwierigkeiten*) dijete koje zbog oštećenja nekih organa ili funkcija ima posebne odgojno-obrazovne potrebe; *sinonim*: dijete s posebnim potrebama

⁵³ Vidi poglavlje 7.3.1. Izrada terminološkoga rječnika.

dijete s posebnim potrebama v. dijete s razvojnim teškoćama

dijete sa smetnjama u razvoju v. dijete s razvojnim teškoćama

dokolica razg. v. slobodno vrijeme

dokvalifikacija (engl. *retraining*, njem. *Zusatzbefähigung*) organiziran proces usvajanja ili dopune stručnih znanja u svrhu ostvarenja određene kvalifikacije; *sinonim*: doškoloavanje

doškoloavanje v. dokvalifikacija

društvena neprilagođenost razg. v. poremećaji u ponašanju

efekti obrazovanja v. učinci obrazovanja

ekstrovertiranost psih. (engl. *extroversion*, njem. *Extrovertiertheit*) skup osobina ličnosti za koje je karakteristična usmjerenost pojedinca prema svijetu i društvu; *antonim*: introvertiranost

emocija v. čuvstvo

enkulturacija antrop. (engl. *inculturation*, njem. *Inkulturation*) proces urastanja pojedinca u kulturu njegove društvene grupe; *sinonim*: inkulturacija; v. socijalizacija

estetski odgoj (engl. *esthetic education*, njem. *ästhetische Erziehung*) odgojno područje usmjereno na razvoj sposobnosti opažanja, doživljavanja i stvaranja estetski vrijednoga

evaluacija v. vrednovanje

formalno obrazovanje (engl. *formal education*, njem. *Formalbildung*) oblik obrazovanja koje se stječe u sklopu školskoga sustava i kojim se postiže određena razina školovanja; *antonim*: neformalno obrazovanje

formalno znanje v. pasivno znanje

funkcionalni odgoj (engl. *functional education*, njem. *Funktionalunterricht*) proces nenamjernoga razvoja afektivnih, kognitivnih i psihomotornih svojstava ličnosti djelovanjem društvene sredine

funkcionalno znanje v. aktivno znanje

frontalni rad (engl. *frontal instruction*, njem. *Frontalunterricht*) oblik rada u nastavi u kojem učitelj kao nositelj aktivnosti učenicima jednoga razreda usmeno prenosi sadržaj

grupni rad (engl. *teamwork*, njem. *Gruppenarbeit*) oblik rada u nastavi u kojem su učenici jednoga razreda podijeljeni u više skupina koje kao nositelji aktivnosti samostalno usvajaju sadržaj ili izvršavaju nastavne zadatke; *antonim*: samostalni rad

indiferentni odgoj v. zanemarujući odgoj; *antonim*: permisivni odgoj

individualni rad v. samostalni rad

inferiornost v. osjećaj manje vrijednosti; *antonim*: superiornost

inkulturacija v. enkulturacija

institucijski odgoj (engl. *institutional education, formal education*, njem. *institutionelle Erziehung*) oblik odgoja koji se organizirano provodi u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama; *antonim*: izvaninstitucijski odgoj

integracija djece s razvojnim teškoćama v. uključivanje djece s razvojnim teškoćama; *antonim*: segregacija djece s razvojnim teškoćama

intelektualni odgoj (engl. *intellectual education*, njem. *geistige Erziehung*) odgojno područje usmjereno na razvoj intelektualnih sposobnosti

intencijski odgoj v. odgoj

interkulturalni odgoj v. međukulturalni odgoj

introvertiranost *psih.* (engl. *introversion*, njem. *Introvertiertheit*) skup osobina ličnosti za koje je karakteristična usmjerenost pojedinca prema sebi i izbjegavanje društvenih kontakata; *antonim*: ekstravertiranost

izdvajanje djece s razvojnim teškoćama (engl. *segregation of children with disabilities, mainstreaming of handicapped children*, njem. *Segregation der Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten*) sustav mjera i postupaka izdvajanja djece s razvojnim teškoćama iz redovitoga školskog sustava; *sinonim*: segregacija djece s razvojnim teškoćama; *antonim*: uključivanje djece s razvojnim teškoćama

izobrazba (engl. *training*, njem. *Ausbildung*) vrsta obrazovanja koja se temelji na odabranim stručnim sadržajima; *sinonim*: stručno obrazovanje

izvaninstitucijski odgoj (engl. *non-institutional education, non-formal education*, njem. *nicht-institutionellen Erziehung*) oblik odgoja koji se organizirano provodi izvan odgojno-obrazovnih institucija; *antonim*: institucijski odgoj

kognitivno područje ličnosti *psih.* dio ličnosti koji uključuje intelektualne sposobnosti i vještine; *sinonim*: spoznajno područje ličnosti

komparativna pedagogija v. poredbena pedagogija

kvalifikacija (engl. *qualification*, njem. *Qualifikation*) ostvarena razina formalnoga stručnog obrazovanja; *sinonim*: naobrazba, obrazovanost

kultura (engl. *culture*, njem. *Kultur*) ukupnost materijalnih i duhovnih dobara te etičkih i društvenih vrijednosti koje stvara čovječanstvo

kurikul (lat. *curriculum*) temeljni dokument kojim se utvrđuju ciljevi i sadržaji odgojno-obrazovnoga procesa, organizacija učenja i poučavanja te načela vrednovanja u odgojno-obrazovnome sustavu; *sinonim*: nastavni uputnik

kurikulum v. kurikul

ličnost *psih.* (engl. *personality*, njem. *Persönlichkeit*) jedinstvena organizacija afektivnih, kognitivnih i psihomotornih osobina pojedinca

maturacija v. sazrijevanje

međukulturni odgoj (engl. *intercultural education, multicultural education*, njem. *interkulturelle Erziehung, multikulturelle Erziehung*) odgojno područje usmjereno na promicanje međusobnoga razumijevanja, prihvaćanja i društvene pravde u višekulturnim društvima, *sinonimi*: interkulturni odgoj, multikulturni odgoj

metodika (engl. *instructional methodology*, njem. *Unterrichtsmethodik*) didaktička poddisciplina koja proučava zakonitosti nastave pojedinoga nastavnog predmeta

mladenaštvo *psih.* (engl. *adolescence*, njem. *Jugend*) period prijelaza iz djetinjstva u zrelost; *sinonim*: adolescencija

moralni odgoj (engl. *moral education*, njem. *moralische Erziehung*) odgojno područje usmjereno na oblikovanje moralne svijesti, stavova i navika ponašanja u skladu sa zahtjevima određenoga društva

multikulturni odgoj v. međukulturni odgoj

naobrazba (engl. *education*, njem. *Bildung*) ostvarena razina formalnoga obrazovanja; *sinonim*: kvalifikacija, obrazovanost

nastava (engl. *instruction*, njem. *Unterricht*) organizirani oblik provođenja odgoja i obrazovanja u školama učenjem i poučavanjem

nastavna osnova *zast.* v. nastavni plan i program

nastavni plan i program (engl. *Syllabus*, njem. *Lehrplan*) školski dokument kojim se određuju slijed, tjedno i godišnje trajanje te cjelovit pregled nastavnih sadržaja za svaki smjer i razinu odgojno-obrazovnoga procesa

nastavni uputnik v. kurikulum

neaplikativno znanje v. pasivno znanje; *antonim*: aplikativno znanje

neformalno obrazovanje (engl. *non-formal education*, njem. *außerschulische Bildung*) oblik obrazovanja koje se stječe izvan školskoga sustava; *antonim*: formalno obrazovanje

neproduktivno znanje v. pasivno znanje

obiteljska pedagogija (njem. *Familienpädagogik*) posebna pedagogija koja proučava obiteljski odgoj

oblici rada u nastavi (engl. *instructional forms*, njem. *Unterrichtsformen*) različiti načini oblikovanja i organizacije nastave prema broju učenika koji u njoj sudjeluju

obrazovanje (engl. *education*, njem. *Bildung*) proces organiziranoga i namjernoga razvoja kognitivnih svojstava ličnosti

obrazovanost v. naobrazba

odgajanik (engl. *pupil*, njem. *Zögling*) onaj kojega odgajaju; *antonim*: odgajatelj

odgajatelj (engl. *educator*, njem. *Erzieher*) onaj koji odgaja; *antonim*: odgajanik

odgoj (engl. *education*, njem. *Erziehung*) **1.** proces organiziranoga i namjernoga razvoja afektivnih, kognitivnih i psihomotornih svojstava ličnosti **2.** proces organiziranoga i namjernoga razvoja afektivnih svojstava ličnosti

odgojenik v. odgajnik

odgojitelj v. odgajatelj

odgojna zapuštenost *zast. v.* poremećaji u ponašanju

odgojni koji se odnosi na odgoj

opća pedagogija (njem. *allgemeine Pädagogik*) pedagoška disciplina koja proučava i utvrđuje temeljne pedagoške zakonitosti i koja je polazište svim drugim pedagoškim disciplinama

opće obrazovanje (engl. *general education*, njem. *Allgemeinbildung*) vrsta obrazovanja koja se temelji na odabranim sadržajima iz područja znanosti, umjetnosti, kulture, športa i sl., a koje u određenome vremenu propisuju nadležne institucije

operativno znanje v. aktivno znanje

osjećaj manje vrijednosti *psih.* (engl. *inferiority complex*, njem. *Minderwertigkeitskomplex*) doživljaj manje vrijednosti svoje ličnosti ili jedne njezine osobine u odnosu na druge; *sinonim:* inferiornost; *antonim:* osjećaj veće vrijednosti

osjećaj veće vrijednosti *psih.* (engl. *superiority complex*, njem. *Überlegenheitskomplex*) doživljaj veće vrijednosti svoje ličnosti ili jedne njezine osobine u odnosu na druge; *sinonim:* superiornost; *antonim:* osjećaj manje vrijednosti

otvorenost *razg. v.* ekstrovertiranost; *antonim:* zatvorenost

pasivno znanje (engl. *passive knowledge*, njem. *passiv Wissen*) vrsta znanja koja uključuje sustav naučenih, usvojenih i u dugoročnome pamćenju zadržanih činjenica koje pojedinac ne može primijeniti u novonastalim situacijama; *sinonim:* formalno znanje; *antonim:* aktivno znanje

pedagogija (engl. *pedagogy*, njem. *Pädagogik*) znanost o odgoju

pedagogija odraslih v. andragogija

pedagogijski v. pedagoški

pedagogika zast. v. pedagogija

pedagoška autonomija (njem. *pädagogische Autonomie*) samostalnost pedagoške znanosti pri teorijskome razmatranju i znanstvenome istraživanju odgoja; *antonim*: pedagoška heteronomija

pedagoška disciplina (njem. *pädagogische Disziplin*) posebno područje znanstvenoga proučavanja u pedagogiji

pedagoška heteronomija (njem. *pädagogische Heteronomie*) ovisnost pedagoške znanosti o drugim srodnim znanostima i znanstvenim disciplinama pri teorijskome razmatranju i znanstvenome istraživanju odgoja; *antonim*: pedagoška autonomija

pedagoški (njem. *pädagogisch*) koji se odnosi na pedagogiju

permisivni odgoj v. popustljivi odgoj; *antonim*: indiferentni odgoj

petrificirano znanje v. pasivno znanje

podruštvljavanje v. socijalizacija

popustljivi odgoj (engl. *permissive education*, njem. *permissiver Erziehungsstil*) odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj toplini i slaboj kontroli; *sinonim*: permisivni odgoj; *antonim*: zanemarujući odgoj

poredbena pedagogija (njem. *vergleichende Pädagogik*) pedagoška disciplina koja proučava i uspoređuje značajke odgoja i obrazovanja različitih zemalja i njihove odgojno-obrazovane sustave; *sinonim*: komparativna pedagogija

poremećaji u ponašanju (eng. *behaviour disorders*, njem. *Verhaltensstörungen*) raznovrsna skupina pojava u ponašanju različitoga podrijetla koje nisu u skladu s normama ponašanja određene sredine

posebne pedagogije (njem. *differentielle Pädagogik*) pedagoške discipline užih specijalnosti

poučavanje (engl. *teaching*, njem. *Lehre*) organizirana pedagoška pomoć učenicima u odgojno-obrazovnome procesu; *antonim*: učenje

povijest pedagogije (njem. *Historische Pädagogik*) pedagoška disciplina koja proučava razvoj pedagogije od njezinih povijesnih korijena do danas

prekvalifikacija (engl. *requalification*, njem. *Umqualifizierung*) organiziran proces osposobljavanja već kvalificiranih osoba za druga zanimanja

preodgoj (engl. *reeducation*, njem. *Umerziehung*) organizirani proces ispravljanja nepoželjnih odgojnih rezultata djeteta ili odrasle osobe

prijestupništvo (engl. *delinquency*, njem. *Delinquenz*) različiti oblici društveno neprihvatljivoga ponašanja; *sinonim*: delinkvencija

psihomotorno područje ličnosti *psih.* dio ličnosti koji uključuje motoričke sposobnosti i vještine

pubertet (engl. *puberty*, njem. *Pubertät*) rani dio mladenaštva za koji je karakteristično spolno sazrijevanje

radni odgoj (njem. *Arbeitserziehung*) odgojno područje usmjereno na razvoj sposobnosti za aktivno djelovanje, rad i stvaralaštvo

razred (engl. *school class*, njem. *Schulklasse*) skupina učenika približno jednake dobi koja prema zajedničkom nastavnom planu i programu sudjeluje u odgojno-obrazovnome procesu

razredna atmosfera v. razredno ozračje

razredna klima v. razredno ozračje

razredno ozračje (engl. *classroom climate*, njem. *Klassenklima*) sklop vanjskih okolnosti u kojima se odvija odgojno-obrazovni proces u jednome razredu; *sinonimi*: razredna klima, razredna atmosfera

resocijalizacija (engl. *Resocialization*, njem. *Resozialisierung*) proces ispravljanja neprihvatljivih obrazaca ponašanja i oblikovanja novih, društveno poželjnih

samostalni rad (eng. *individual work*, njem. *Einzelarbeit*) oblik rada u nastavi u kojem svaki učenik samostalno usvaja sadržaj ili izvršava zadatak; *sinonim*: individualni rad; *antonim*: grupni rad

sazrijevanje *psih.* (engl. *maturation*, njem. *Reifung*) ostvarivanje razvojnoga stupnja karakterističnoga za određenu dob; *sinonim*: maturacija

segregacija djece s razvojnim teškoćama *v.* izdvajanje djece s razvojnim teškoćama; *antonim*: integracija djece s razvojnim teškoćama

slobodno vrijeme (engl. *leisure time*, njem. *Freizeit*) vrijeme izvan poslovnih i društvenih obveza u kojemu pojedinac samostalno odabire oblike i sadržaje odmora, razonode i stvaralaštva

socijalizacija *soc.* (engl. *socialisation*, eng. *Sozialisierung*) proces usvajanja poželjnih obrazaca ponašanja svojstvenih članovima neke društvene grupe; *sinonim*: podruštvljavanje; *v.* enkulturacija

socijalna pedagogija (njem. *Sozialpädagogik*) pedagoška disciplina koja proučava čimbenike funkcionalnoga odgoja i obrazovanja te njihovu povezanost s poremećajima u ponašanju djece i mladih

specijalna pedagogija (njem. *Sonderpädagogik*) posebna pedagogija koja proučava probleme odgoja i obrazovanja djece s razvojnim teškoćama

spoznajno područje ličnosti *v.* kognitivno područje ličnosti

stručno obrazovanje *v.* izobrazba

stručni (engl. *professional*, njem. *berufliche*) koji se odnosi na struku

struka (engl. *profession*, njem. *Beruf*) sustav zanimanja povezanih srodnošću potrebnoga sadržaja izobrazbe

strukovni *v.* stručni

superiornost *v.* osjećaj veće vrijednosti; *antonim*: inferiornost

svrhovito znanje *v.* aktivno znanje

škola (engl. *school*; njem. *Schule*) društvena ustanova u kojoj se s obzirom na dob učenika i vrstu obrazovanja organizirano provode odgoj i obrazovanje

školska pedagogija (njem. *Schulpädagogik*) posebna pedagogija koja proučava cjelokupnu djelatnost različitih vrsta škola i njihov odnos prema različitim društvenim čimbenicima

školski (engl. *school*, njem. *schulisch*) koji se odnosi na školu

školovanje (engl. *schooling*, njem. *Schulung*) provođenje odgojno-obrazovnog procesa u školi

tjelesni odgoj (engl. *physical education*, njem. *Leibeserziehung*) odgojno područje usmjereno na pravilan tjelesni rast i razvoj te održavanje zdravlja i tjelesnih sposobnosti

učenik (engl. *pupil*, njem. *Schüler*) onaj koji uči; *antonim*: učitelj

učenje psih. (engl. *learning*, njem. *Lernen*) proces mijenjanja pojedinca vlastitom psihičkom aktivnošću; *antonim*: poučavanje

učinci obrazovanja (engl. *effects of education*; njem. *Bildungseffekte*) rezultati obrazovnog procesa kao mjerljive vrijednosti razlike u odnosu na unaprijed zadani cilj i zadaće obrazovanja; *sinonim*: efekti obrazovanja

učitelj (engl. *teacher*, njem. *Lehrer*) onaj koji poučava; *antonim*: učenik

uključivanje djece s razvojnim teškoćama (engl. *integration of children with disabilities*, njem. *Integration der Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten*) sustav mjera i postupaka uključivanja djece s razvojnim teškoćama u redoviti školski sustav; *sinonim*: integracija djece s razvojnim teškoćama; *antonim*: izdvajanje djece s razvojnim teškoćama

uzgoj *zast. v.* odgoj

voljno područje ličnosti *v.* afektivno područje ličnosti

vrednovanje (engl. *evaluation*, njem. *Auswertung*) proces praćenja, procjenjivanja i ocjenjivanja razvoja učenikove ličnosti u odgojno-obrazovnome procesu; *sinonim*: evaluacija

zanemarujući odgoj (engl. *indifferent education*, njem. *vernachlässigender Erziehungsstil*) odgojni stil koji se temelji na čuvstvenoj hladnoći i slaboj kontroli; *sinonim*: indiferentni odgoj; *antonim*: popustljivi odgoj

zatvorenost *razg. v.* introvertiranost; *antonim*: otvorenost

13. Literatura

1. Barić, E. et al. (2005). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga
2. Bašić, S. (1989). *Pedagogijski terminološki sustav*. Doktorski rad. Zadar
3. Bašić, S. (1999). *Odgoj*. U: Osnove suvremene pedagogije (ur: Mijatović, A.). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 175-202
4. Bašić, S. (2009). *Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje*. U: *Odgojne znanosti* 11(2), 27-44
5. Brezinka, W. (1994). *Basic Concepts of Educational Science*. University Press of America
6. Case, R. (1973). *Piaget's Theory of Child Development and its Implications*. U: *Phi Delta Kappan*, 55 (1), 20-26
7. Čačić-Kumpes, J. (1996). *Obrazovanje i tolerancija*. U: *Društvena istraživanja* 5 (22), 307-319
8. Dumbović, I. (1995). *Uvid u razvoj pedagogije u Hrvatskoj*. U: *Poruke 8. križevačkih pedagoških dana*. Križevci: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 40-46
9. Dumbović, I. (1999). *Razvoj pedagoške misli u Hrvatskoj*. U: Osnove suvremene pedagogije (ur: Mijatović, A.). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 79-100
10. Dumbović, I. (2005). *Pedagozi značajni za praksu i teoriju odgoja, sv. 1*. Lekenik: Vvidik
11. Flere, S. (1986). *Društveni kontekst obrazovanja*. U: *Proturječja suvremenog obrazovanja* (ur: Santrić, V.): Zagreb, 5-16
12. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Educa: Zagreb
13. Gudjons, H.t (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa
14. Hudeček, L. – Mihaljević, M. (2009). *Hrvatski terminološki priručnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje
15. Janković, V. (1967). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
16. Komar, Z. (2011). *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorski rad. Zagreb
17. König, E. – Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa
18. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa
19. Liessmann, K. P. (2006). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk

20. Malić, J. – Mužić, V. (1981). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga
21. Marinković, J. (1987). *Ogledi iz filozofije odgoja*. Zagreb: Školske novine
22. Marinković, J. (1988). *Određenje odnosa filozofije i pedagogije u djelu Alberta Bazale*. U: Prilozi 27-28, 175-179
23. Mihaljević, M. (1998). *Terminološki priručnik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
24. Milat, J. (2007). *Epistemologija pedagogije: dileme, pitanja, moguća rješenja*. U: Pedagogijska istraživanja 4(2), 189-201
25. Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga
26. Mušanović, M. – Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
27. Mužić, V. (1999). *Pedagogijska znanost i njezina određenja*. U: Osnove suvremene pedagogije (ur: Mijatović, A.). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 101-128
28. Pataki, S. (1951). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
29. Palekčić, M. (2002). *Tematiziranje odnosa teorija – praksa u pedagogiji*. U: Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse (ur: Rosić, V.). Međunarodni znanstveni kolokvij, Rijeka: 64-73
30. Palekčić, M. (2010). *Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoška paradigma*. U: Pedagogijska istraživanja 7 (2), 319-340
31. Palekčić, M. (2013). *Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije*. U: Pedagogija i kultura (ur: Hrvatić, N. – Klapan, A.). Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb: 324-334
32. Pastuović, N. (1999). *Edukologija. Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
33. Petričević – Lui – Herceg (1999). *Izobrazba*. U: Osnove suvremene pedagogije (ur: Mijatović, A.). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 223-244
34. Petrović, B. (2005). *Sinonimija i sinonimičnost u hrvatskome jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
35. Piaget, J. – Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
36. Pranjić, M. (2009). *Paideia. Starogrčka odgojno-obrazovna forma*. U: Metodčki ogledi 13 (1-2), 9-21
37. Samardžić, O. (2009). *N. Krivokapić, Teorijski pristupi slobodnom vremenu* (prikaz). U: Sociološka luča 3 (2), 137-146

38. Smajić, D. – Vodopija, I. (2008). *Curriculum, kurikulum, kurikul – uputnik*. Jezik (55), 181-189
39. Vukasović, A. (1987). *Prinosi razmatranju i znanstvenom osvjetljavanju fenomena odgoja* (simpozij). Prilozi 13 (1-2), 163-180
40. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“
41. Vukasović, A. (2010). *Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju*. U: *Odgojne znanosti* 12 (1), 97-117
42. Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga
43. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga

Mrežni izvori

1. Bognar, L. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum (<http://ladislav-bognar.net/files/Kurikulum%201.pdf>, 20. 2. 2014.)
2. Boras, D. – Đorđević, M. (2007). Pojmovnik osnovnih termina i definicija u području osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje (http://kvaliteta.fizika.unios.hr/wp-content/uploads/2011/11/glossary_of_basic_terms.pdf, 7. 3. 2014.)
3. Dobrijević, A. (2007). *Bildung*: pojam, koncepcija, ideal. U: *Filozofija i društvo* 2, 101-119 (<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2007/0353-57380702101D.pdf>, 31. 1. 2014.)
4. Egan, Kieran: Educating and Socializing: a proper distinction? (<http://www.sfu.ca/~egan/read823/Edsoc.html>, 28. 1. 2014.)
5. Gooding, W. L. (1895) Psychology and Pedagogy. U: *The School Review* 3 (9), 556-566 (<https://proxy.knjiznice.ffzg.hr/proxy/nph-proxy.cgi/en/00/http/www.jstor.org/stable/pdfplus/1074567.pdf=3faceptTC=3dtrue=26acceptTC=3dtrue=26jpdConfirm=3dtrue>, 17. 1. 2014.)
6. Horvat, A. Profesionalizacija bibliotekarskoga zanimanja (<http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/horvat1.htm>, 12. 2. 2014.)
7. Hrvatska enciklopedija Leksikografskoga zavoda „Miroslav Krleža“ (<http://www.enciklopedija.hr/Default.aspx>)
8. Hrvatski jezični portal (<http://hjp.novi-liber.hr/>)
9. Jezični savjeti (<http://savjetnik.ihjj.hr/>)

10. Jukić, D. (2012). Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu. U: *Ekonomski misao i praksa*, 21 (1), 157-178
([file:///C:/Documents%20and%20Settings/Kraljica%20Tereza/My%20Documents/Downloads/14_Jukic%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Kraljica%20Tereza/My%20Documents/Downloads/14_Jukic%20(1).pdf), 3. 3. 2014.)
11. Mihaljević, M. – Šarić, Lj. (1994). Terminološka antonimija, *Rasprave ZHJ*, sv. 20: 213-243 (file:///D:/Davnloads/20_11_Mihaljevic_Saric.pdf, 8. 3. 2014.)
12. Murray, J. (2006). Pedagogical implications of Cognitive Science Research (<http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ITMagazine/Pages/Pedagogical-Implications-of-Cognitive-Science-Research.aspx>)
13. Online Etymology Dictionary (<http://www.etymonline.com/>)
14. Oxford Dictionaries (<http://www.oxforddictionaries.com/>)
15. Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*. Znamen: Zagreb
(<http://www.radionicapolic.hr/filozofija/polic93.pdf>; 13. 1. 2014.)
16. Sawada, D. (1972). Piaget and pedagogy: fundamental relationship. U: *The Arithmetic Teacher* 19 (4), 293-298
(<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41190674?uid=3738200&uid=2478018997&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=3&uid=60&sid=21103286255317>)
17. Skok, P. (1971). *Etimologijski rječnik*. Zagreb: JAZU
(<https://archive.org/details/EtimologijskiRjecnikHrvatskogaIliSrpskogaJezika>)

Rječnici

1. Abercrombie, N. – Hill, S. – Turner, B. S. (2008). *Rječnik sociologije*. Zagreb: Jesenski i Turk
2. Abrams, M. H. (1993). *A Glossary of Literary Terms*. Cornell University: Harcourt Brace College Publishers
3. Anić, V. et al. (2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (sv. I – XII). Zagreb: Novi Liber
4. Antić, S. (1999). *Pedagoški pojmovnik*. U: *Osnove suvremene pedagogije* (ur: Mijatović, A.). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 639-655
5. Drvodelić, M. – Bujas, Ž. (1973). *Englesko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga

6. Franković, D. – Pregrad, Z. – Šimleša, P. (ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska
7. Klaić, B. (1988). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH
8. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip
9. Potkonjak, N. – Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija* (sv. I – II). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
10. Spajić-Vrkaš, V. – Kukoč, M. – Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
11. Šonje, J. et al. (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga

SUMMARY

This paper investigates problems of the terminology systems and in addition the system of pedagogical scientific terminology. The first part of the paper provides the brief summary of the development of pedagogical scientific paradigms and how they approached the problems of nurture and education, with special focus on the origins of the Croatian pedagogical tradition. On the basis of the theoretical review of education, nurture and akin concepts it will be pointed out that polysemy and synonyms along with unspecified hierarchical relations complicate apprehension of pedagogical corpus. With the purpose of standardisation of the pedagogical terminology, the second part of the paper analyses and describes extant terms according to the nine terminological principles and brings forward possible solutions for the synonymy, antonymy and paronymy problems, along with the problems of terminological discrepancies in the standard Croatian. According to the analysed samples, besides the terminological description, the paper proposes a system of definitions and establishes normative relations between terms.

Key words: nurture, education, pedagogical terminology, polysemy, terminological principles