

TRANSDISCIPLINARNOST IZMEĐU PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE

MUJO SLATINA

Branilaca Sarajeva 3
BiH-71000 Sarajevo
Bosnia and Herzegovina
slatina.ms@gmail.com

UDK 001:37

Izvorni znanstveni članak /
Original scientific paper

Sažetak

U ovom se radu tematizira i problematizira (ne)funkcioniranje transdisciplinarnosti između pedagoške teorije i prakse. Autor smatra da se transdisciplinarnim pristupom učenju i znanju mogu rješavati današnji problemi koji su nastali zbog nerazumne diferencijacije znanstvenog sistema i parcijalizacije znanja, što za posljedicu ima zbunjujuću teorijsku i metodološku ponudu u pedagogiji. Autorova su istraživanja pokazala da funkcioniranje transdisciplinarnosti može biti omogućeno ukoliko se za metodološki *putokaz* i *polazište* uzima teorija antropoloških odgojnih i obrazovnih polja, u kojima se znanost o čovjeku kao biću učenja uzima za *metodološki pristup*, a kretanje od apstraktnog prema realno-konkretnom uzima kao transdisciplinarna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja u kontekstu učećeg društva. Transdisciplinarni pristup učenju i znanju omogućuje da znanje *prati* Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st. Tako pojmljena transdisciplinarnost presijeca putove propadanja kako odgoja tako i čovjeka.

Ključne riječi: fragmentacija znanja, teorijski i metodološki pluralizam, teorija antropoloških odgojnih i obrazovnih polja, znanost o čovjeku kao biću učenja, antropologija učenja, transdisciplinarnost

1. Uvod

Misao Karla Jaspersa da »neki nemir ovladava svijetom; klizeći prema bezdanu osjećamo kako sve zavisi o tome što će nastati iz nadolazećeg naraštaja [...] Znamo da odgoj određuje nadolazeći ljudski bitak; propast odgoja bila bi propast čovjeka. Odgoj pak propada kad se razmrvi povijesno naslijeđena supstancija u ljudima koji u svojoj zrelosti snose odgovornost« sasvim

je dovoljna kao uvodna riječ za naslovljenu temu. Zašto? Ako je propast odgoja ujedno i propast čovjeka, onda se ta dva pojma nalaze u istom bitku, što znači da moraju imati neki zajednički teorijski duh. Ako je propast odgoja ujedno i propast čovjeka, onda pedagoška teorija mora biti *pedagogija čovjeka*. Transdisciplinarni pristup učenju i znanju jedan je od načina kojim se presijecaju putevi propadanja odgoja, a time i propadanja čovjeka.

2. Nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema

Sve veća diferencijacija znanstvenog sistema zabrinjavajuće djeluje na našu svijest. Prema nekim istraživanjima, danas se na popisnoj listi nalazi nerazumno velik broj znanstvenih disciplina. Na takvu diferencijaciju reagiralo je više filozofa i znanstvenika. Tako je, primjerice, njemački filozof Jürgen Mittelstraß, koji se bavi i transdisciplinarnošću, još 1996. godine sa zabrinutošću reagirao na pretjeranu diferencijaciju znanstvenoga sustava u 4000 disciplina. »Na temelju praćenja istraživačkih aktivnosti koje uključuju niz disciplina, on ne pronalazi mogućnost zaustavljanja toga razvoja«, tvrdi Krešimir Cerovac (2013: 16). Ta diferencijacija znanstvenog sistema i parcijalizacija znanja dovela je do bezidejnog teorijskog pluralizma i zbunjjuće metodološke zbrke. Ona nije vođena jednom idejom – *idejom čovječanstva* (Kant), nego kapitalističkim neoliberalizmom podržanim snagom visokih tehnologija. Zbog toga visoke tehnologije upravljaju obrazovanjem, a ne obrazovanje njima, zbog čega se budućnost mladima predočava kroz leću tehnološkog napretka koji postaje (i) njihovom predodređenom i jednoobraznom sudbinom. Mi mlade ne učimo da je propast odgoja i obrazovanja ujedno i propast čovjeka. Umjesto toga, učimo ih i poučavamo o budućnosti visokih tehnologija. Visoke tehnologije trebaju čovjeku pomoći u gradnji *integrativnog, transdisciplinarnog znanja* koje prati Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st, a ne za tvorbu što većeg broja naučnih (ne čita se *znanstvenih*) disciplina, koje su u funkciji kapitalističke materijalističke pohlepe, koje pak znanje pretvaraju u robu ne uviđajući da samim time i čovjeka pretvaraju u robu koja se može prodavati kao i svaka druga. Znanje koje je opredmećeno u nekoj robi i koje se prodaje lišeno je moralnosti i ideje čovječanstva ne samo zbog toga što podliježe principu – što jeftinije kupiti, a što skuplje prodati – koji je negacija obrazovanja, nego i zbog činjenice da se znanje uvećava kad se dijeli, a ne kada se prodaje kao roba. Znanje opredmećeno u bilo kojoj robi je *znanje u mirovanju*, a ne *znanje u*

kretanju. Budućnost nemaju oni koji znaju, već oni koji hoće da uče, lucidno je primijetio Peter F. Drucker.

Nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema rezultirala je teorijama koje ne znaju što će s činjenicama, kao i pojavom različitih antropološki nedovršenih teorija, suprotstavljenih metodoloških gledišta i rivalskih paradigmi.

3. Teorijski pluralizam ili antropološki nedovršene pedagoške teorije

Pojava različitih antropološki nedovršenih teorija, suprotstavljenih metodoloških gledišta i rivalskih paradigmi znak su udaljavanja, zaobilaženja ili potpunog apstrahiranja od ljudske prirode (v. Habermas, 2006; Morin, 2005; Fukuyama, 2003). Svako apstrahiranje od ljudske prirode lišava odgoj/obrazovanje temeljne antropološke ideje vodilje: ideje čovječanstva na koju je svojom oštroumnosti i pronicljivošću svojevremeno ukazao Kant. Svaka teorija bez ove antropološke ideje vodilje vodi *pedagogiji bez čovjeka*. Korijeni takve pedagogije zasađeni su u teoriji opažajno-promatračkog materijalizma. Ta teorija opaža da okolnosti (učeće društvo) i odgoj/obrazovanje utječu na razvoj čovjekove ličnosti, zaboravljajući pritom da čovjek gradi i učeće društvo i odgoj/obrazovanje te da izmijenjenom učećem društvu i izmijenjenom odgoju/obrazovanju odgovara izmijenjeni čovjek, kao i to da sâm odgajatelj mora biti odgojen. To je teorija koja odgoj/obrazovanje vidi kao gotovost koju učenik/student ima prisvojiti i tu gotovost prihvatiti kao takvu. Takve posljedice nužno proizlaze iz teorijskog metodološkog polazišta koje odgoj/obrazovanje shvaća samo u obliku objekta ili opažanja, točnije kao neposrednog saznavanja, a ne kao subjektno-čulnu ljudsku djelatnost (subjektno učenje). Zamjerka tom gledištu nije u tome što se odgoj/obrazovanje istražuje, opisuje i objašnjava kakvo ono jeste, već što prikazuje ono što jeste kao realiziranu suštinu te ljudske djelatnosti. Opažajno-promatračka teorija ne mari za povijesnom činjenicom da izmijenjeni ljudi pripadaju izmijenjenom odgoju/obrazovanju koji sami grade i kreiraju, ne mari za klicom budućnosti koju dati društveni odgoj sobom i u sebi nosi (usp. Morin, 2001). Na ovaj način i sama praksa odgoja/obrazovanja lišava se vlastite duhovnosti. U toj teoriji nalaze se zasadi pedagogije bez čovjeka s kojom danas teško izlazimo na kraj, jer je podržana logikom neoliberalnog kapitalizma, digi-

talnom eksplozijom znanja, pretvaranjem znanja u robu, čime se zapravo uvećava profit, a ne znanje. Kada opažajno-materijalistička teorija odgoja i obrazovanja postane životnom pedagoškom teorijom, onda moraju biti isušeni korijeni svake kritičke pedagoške teorije. Kada se teorijsko mišljenje svede na čisto iskustveno saznanje, tada se u školskoj praksi pojavljuje onoliko teorija koliko ima i takozvanih *učiteljskih glava* (*teacher's heads*). Ako u školskoj praksi ima onoliko teorija koliko i učiteljskih glava, onda mišljenje ne može ići dalje od rješavanja nekog neposrednog praktičnog pedagoškog zadatka i problema. Na taj se način u takvim glavama formira svijest da je praksa uvijek nešto dobro, ma koliko bila nešto slučajno i proizvoljno, a teorija »prazno mišljenje«, teoretiziranje. Teorijski pluralizam koji je prisutan u pedagogiji mogao bi se definirati sljedećom percepcijom pjesničkog duha: »Sto puteva i sto staza, ali nema putokaza« (usp. Palekčić, 2015). Teorijska i metodološka jasnoća ne postiže se mnoštvom putova koji nisu vođeni jednom *antropološkom* idejom – idejom čovječanstva. Kant svojom oštroumnosti i pronicljivošću kazuje da »ideja nije ništa drugo nego pojam o nekom savršenstvu koje se još ne nalazi u iskustvu« (prema: Böhm, 2012: 97). Svaka teorija kao sistemsko mišljenje uvijek je vođena nekom idejom. Teorijski pluralizam bez ideje čovječanstva otvara vrata pojavi *pedagogije bez čovjeka*, jer se na različite načine apstrahira od ljudske prirode.

Opažajno-promatrački materijalizam i nerazumna fragmentacija znanja porodili su 'novu teoriju' koja se u svakodnevnom životu iskazuje frazom 'jedno je teorija, a drugo praksa'. Upornim ponavljanjem ta je fraza postala nekakvom *životnom školom* kojom se u svijest ljudi utiskuje da je svaka pedagoška teorija nepotrebna i beskorisna, a svaka praksa korisna, istinita i neophodna. Ova nova 'teorija' oštro odsijeca mišljenje od prakse što, iako neprimjetno, predstavlja ozbiljne prepreke i smetnje za pojavu istinske interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti u reformama školskog sistema obrazovanja.

4. 'Jedno je teorija, a drugo praksa' – fraza ili potencijalna socijalna opasnost

Čini se da se skalpelom propovjedi 'jedno je teorija, a drugo praksa' ni gdje tako oštro ne odsijeca misao i mišljenje od prakse kao u školskom sistemu obrazovanja. Mnoge diskusije i razgovori o pedagoškom radu u školama

završavaju se ovom propovjednom teorijom, što je nanijelo i nanosi nesa-
gledive štete i školi i školovanju.

Takva propovijed ujedno vodi i nemislećoj praksi, dakle praksi bez duha. Praksa bez teorijskog duha nije refleksivna praksa. Također, iz te propovi-
jedi izrasta svijest da se do teorijske spoznaje može doći jedino iskustvom. Takva svijest ne vidi da je i obučar cipelu imao u svojoj glavi prije njezine izrade. Uopćenim iskustvom ne mogu se dokučiti dubine misaone djelatno-
sti. Iskustvo koje nije (i) »misaono promatranje«, koje nije »umna percep-
cija« prakse je siromašno iskustvo. Školski sistem obrazovanja nije moguće graditi na slučajnim i ograničenim iskustvima, nego se mora temeljiti na teoriji kao sistemskom mišljenju, što znači na holističkim teorijskom umi-
jeću. Odgoj/obrazovanje, smatra Kant, ne može se »graditi na pukom agre-
gatu slučajnih i ograničenih iskustava, jer bi svaki dušak vjetra nekog novog iskustva mogao otpuhati staro; odgoj se konačno mora temeljiti na načelima ili principima i prakticirati kao sustavno 'povezano nastojanje', a taj sustavni sklop može jamčiti samo *jedna ideja*, odnosno, idealistički, a ne puko em-
pirijski pojam odgoja« (Böhm, 2012: 97). 'Jedno je teorija, a drugo praksa' je prikrivena netrpeljivost prema bilo kakvoj teorijskoj ideji vodilji. Takva netrpeljivosti nije ništa drugo do svijest koja ne vodi računa o principu: *Nije dovoljno da teorija stremi praksi, sama praksa mora da stremi svojoj teoriji*. Živa pedagoška misao i živa praksa odgoja/obrazovanja je »živi razgovor između teorije i prakse« koji je »priječno potreban ondje gdje odgojiteljsko djelovanje ne želi samo *reagirati* na društvena očekivanja koja dolaze izvana, nego se želi samostalno zasnovati i odgovorno *agirati*« (Böhm, 2012: 10). Propovi-
jed 'jedno je teorija, a drugo praksa' ne upućuje na *odnos* između znanja u mirovanju (društvo znanja) i znanja u kretanju (učeće društvo). Ne upućuje na njihov razumni i znanstveni odnos koji se pojavljuje u procesu učenja/poučavanja uopće, pa samim time i u školskom učenju i studiranju.

Da propovijed 'jedno je teorija, a drugo praksa' nije puka govorna pošta-
palica i uzgredna jezička fraza, nego (i) ozbiljna socijalna opasnost, svjedoči i psihijatrijski izum društvene teorije 'ulja i vode', koja se epidemijski širi po realnom životnom procesu, po učećem društvu u kojem egzistira i školski sistem obrazovanja. Iz teorije 'ulja i vode' nikla je politika koja hoće da bude teorija odgoja/obrazovanja i koja praktično nudi novi pedagoški izum: »ško-
lu nemiješanja krušaka i jabuka«. ¹ To se u Bosni i Hercegovini nudi, tugo

¹ U Bosni i Hercegovini postoje škole s dvojim ulaznim vratima koja su izmislili politički pe-
dagoški stolari. Na jedna ulaze učenici jednog, a na druga učenici drugog etnosa. Iako na

moja pedagoška, za obrazovnu politiku državnog školskog sistema. Tako je politička teorija 'ulja i vode' postala teorijom pedagoškog mulja kojim se prekriva znanje koje prati Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st.

Zahvaljujući nerazumnoj diferencijaciji znanstvenog sistema, to jest fragmentaciji znanja s kojom se teško izlazi na kraj, teoriji opazajno-promatračkog materijalizma, zahvaljujući svekolikoj neoliberalnoj dopuštenosti i postmodernoj slobodi, pedagogija je zapala u duboku krizu (v. Previšić, 2012). Tu krizu raspoznavamo u raspojasanim pedagoškim odnosima koji dovode do različitih epidemija (v. npr. Shaw i Wood 2009), do antipedagogije (usp. Pranjić, 2012) i anarhističke pedagogije (v. Ward 2007 i 2009; Jurić i Kranjec, 2009) do šoka današnjice i do demonopedagogije (v. Miliša, 2015 i 2021). Zbog toga se moramo ozbiljno zamisliti, i to bez sujete i pedagoške advokature, nad riječima koje nam upućuje Günther Bittner. On kaže: »Što se danas naziva znanstvenom pedagogijom i što se na katedrama pedagogije naučava i navješćuje, [...] nikako nije sustavno razjašnjavanje sastavnica znanosti o odgoju; prije je to grahorasta smjesa modā, osobnih mušica, humanitarnih ideala i kadkad ponešto modrookog političkog angažmana« (prema: Gudjons, 1994: 17). Nijedna teorija koja zaobilazi ili apstrahira od ljudske prirode ne može sustavno predočiti i objasniti sastavnice znanosti o odgoju/obrazovanju. Danas je teorija kritičkog pedagoškog mišljenja zamijenjena *rivalskim* antropološko nedovršenim teorijama, rivalskim paradigmama i diskursima, što neminovno vodi pedagogiji bez čovjeka. Nema sumnje da je pedagogija zapala u »duboku krizu postmoderne slobode i svekolike neoliberalne dopuštenosti« (Previšić, 2012: 5), koju je teško razlikovati od anarhije, od raspojasanih pedagoških odnosa, koji dovode do različitih epidemija. Nesnalaženje pedagogije u postmodernističkom i anarho-liberalističkom kaosu dovodi u pitanje njezin društveni i znanstveni status (usp. npr. Bašić, 1998; Giesecke, 2004; Brezinka, 2008). Tako »naslov jednog članka: Tko treba (još) odgojnu znanost? (Giesecke, 2004) najpregnantnije izražava status i ugled pedagogije danas!« (prema: Palekčić, 2007: 323).

tim vratima to ne piše, djeca s njih iščitavaju da na jedna ulaze djeca 'jabuke', a na druga djeca 'kruške'. Možete li zamisliti da se ovim pedagoškim stolarima, nažalost, pridružila i jedna ministrica obrazovanja koja bez obraza ustvrdi sljedeće: »Sistem dviju škola pod jednim krovom je dobar jer se njime ne miješaju kruške i jabuke.« Njezina pedagoška teorija 'jabuka i krušaka' nije još stigla do 'teorije voća'. Ona je tek 'pala s kruške' pa još nije saznala razliku između školskog sistema neke države i alternativnih škola koje postoje u tom sistemu.

Kako pedagoški savladati parcijalizaciju znanja koju proizvodi nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema? Kako savladati bezidejni i zbujujući teorijski pluralizam koji je prisutan u pedagogiji? Kako raspoznati metodološke putokaze, polazišta, pristupe i metode koje *pulsira* smisao, svrha, cilj i praksa odgoja/obrazovanja? Kako zaustaviti širenje pedagogije bez čovjeka po realnom životnom procesu, po učećem društvu? To su samo neka pitanja koja još čekaju potpunije teorijske i znanstvene odgovore. Bez sumnje, ovo je problem razmišljanja, kreiranja i dizajniranja *strukture i konfiguracije znanja u suvremenom učećem društvu*. Ovu potrebu svjedoče (i) pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost kao odgovore na spomenuta pitanja.

5. Pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost

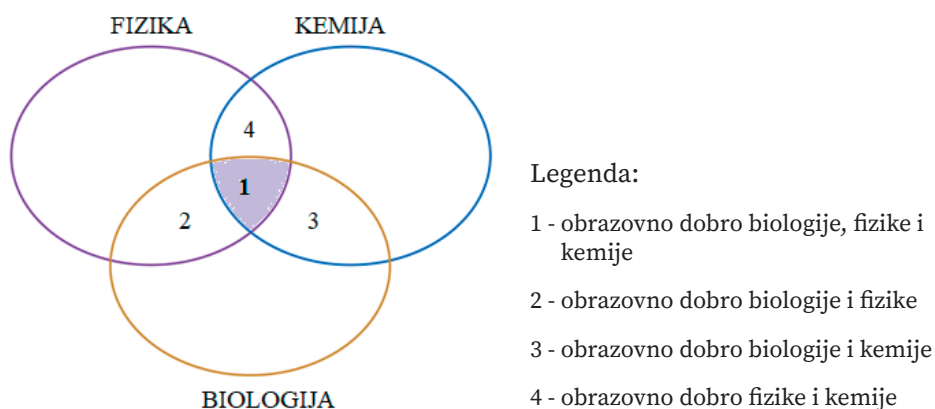
Pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristup učenju i znanju uglavnom su se svodili na školske reforme koje su pravljene po duhu 'jedno je teorija, drugo praksa'. Okamenjene strukture znanstvenih disciplina prisutne u školskom sistemu obrazovanja čvrsto su se opirale tome da multidisciplinarnost, a posebice interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristup ozbiljnije prodru u školski sistem. Tako su školske reforme ostajale bez teorije koja teži praksi i bez prakse koja teži teoriji, a neuspjesi reformi opravdavani frazom 'jedno je teorija, drugo praksa'. Na taj se način opravdavalo svako izbjegavanje interdisciplinarnog i transdisciplinarnog pristupa učenju i znanju. U multidisciplinarnom pristupu školskom sistemu obrazovanja svaki istraživač brinuo je o svojem posebnom disciplinarnom aspektu jedne te iste problemske cjeline. Ishodi takvog rada rezultirali su *zbirkom* različitih aspekata iste cjeline. Tu zbirku uglavnom su činili poredani *monolozi* kojima se čuvala ideja o disciplinarnoj autonomiji. Ti monolozi mogli su se primijetiti i na mnogim znanstvenim skupovima. Ta zbirka znanja skoro se u doslovnom smislu prenosila u školski sistem, čime su razbijani svaki nagovještaji interdisciplinarnosti, a pogotovo transdisciplinarnosti. To je rezultiralo pojavom 15 i više nastavnih predmeta u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju i više od 45 nastavnih predmeta u visokoškolskom obrazovanju. U multidisciplinarnom pristupu školskom sistemu obrazovanja autori su uporno i ljubomorno čuvali granice između različitih akademskih disciplina kako bi svaki zadržao svoj 'komad' u cjeli-

ni koju zovemo školski sistem obrazovanja. U tom pristupu nije bilo živog međusobnog odnosa između različitih disciplina, pa samim time nije moglo biti ni živog odnosa između teorije i prakse. To je jedan od razloga nepovoljnog ishoda reforme (transformacije) po principu interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti.

Interdisciplinarnost kao vrijedan pristup učenju/studiranju i znanju u praksi nije davao očekivane rezultate i učinke koje je objektivno mogao ponuditi. Ta se činjenica objašnjava različitim razlozima. Prije svega, interdisciplinarnost nije imala podršku obrazovne politike niti nosilaca različitih znanja. Politički establišment nastojao je da obrazovnu politiku učini svojom politikom, a nosioci znanja pojedinih disciplina brinuli su se za svoju 'robu', svoju tezu i svoje radno mjesto. Svatko je od njih na školskoj ploči ispisivao znanje iz vlastitog područja. Na 'jeziku' je bila jedna ploča interdisciplinarnost, a u praksi je funkcioniralo više ploča po kojima su ispisivana znanja pojedinačnih disciplina. Interdisciplinarnost se hvalila kao ideja, a od njezine primjene u potaji su strahovale i politika i pedagogija. Na interdisciplinarnost se motrilo kao na prijetnju onom poznatom – ustaljenoj praksi obrazovanja. I tamo gdje su se pojavljivala interdisciplinarna obrazovna dobra, ona su bila sekundarna u odnosu na obrazovna dobra pojedinačnih disciplina (v. Sardar i Henzell, 2019). Dakle, u praksi su bila vrlo rijetka interdisciplinarna obrazovna dobra. Interdisciplinarnost se uglavnom svodila na takozvanu korelaciju između nastavnih predmeta kao puki zapis u nastavnim planovima i programima. U školskoj praksi rijetko se mogla naći timska nastava i drugi oblici interdisciplinarnog pristupa učenju i znanju. I onda kada se radilo po mono- ili multidisciplinarnom pristupu učenju i znanju, pozivi na ovu korelaciju bili su argument da se radi po interdisciplinarnom principu. Ova korelacija bila je samo zavjesa kojom se štitio školski sistem obrazovanja utemeljen na monologu akademskih disciplina. U istraživanjima školskog obrazovnog sistema bila je slična situacija. I tamo gdje je bio definiran jedan cilj istraživanja na kojem se trebalo raditi timski, istraživači su se uglavnom trudili da ostanu u granicama discipline koju zastupaju. Timski rad na istom problemu svodio se na princip 'ne diraj u moje krugove' koji je u potaji iz pozadine djelovao na timski rad. Nosioci znanja različitih akademskih disciplina rade skupa, rade kao tim, ukoliko tragaju za interdisciplinarnim obrazovnim dobrima koja se učenicima/studentima predočavaju kao *odnos* između znanja različitih disciplina, a ne da svatko od njih po svojoj ploči iscertava znanje vlastitog područja, kojeg naknadno netko drugi treba povezivati. Prema tome, interdisciplinarnost, bilo da je

metodološki promatramo kroz *pristup* istraživanju školskog sistema bilo da je sagledavamo kroz istraživačke rezultate koji trebaju biti pretočeni u obrazovna dobra, još uvijek nije pružila svoje dublje korijene u školskom sistemu obrazovanja.²

Iako je poznato da se svi sadržaji znanstvene produkcije ne trebaju niti mogu transformirati u obrazovna dobra, današnja hipertrofirana parcijalizacija znanja u školskom obrazovnom sistemu ostavlja nesagledive posljedice po njegov razvoj. Parcijalno znanje nužno proizvodi opće neznanje, jer ne osposobljava učenike/studente za kritičko razmišljanje i upotrebu različitih znanja u procesu rješavanja životnih problema. Zbog toga obrazovna dobra trebaju biti holistički integrirana znanja. Kao što postoji *odnos* između činjenica unutar jedne akademske discipline, isto tako postoji *odnos* između znanja različitih akademskih disciplina. Kao što se jedna činjenica unutar jedne discipline može različito tumačiti, tako se i znanja jedne akademske discipline u razumijevanju realnog životnog procesa (učeećeg društva) također mogu različito tumačiti. Upravo zbog toga bilo koji vid razmišljanja o interakciji između dviju ili više disciplina proširuje naša znanja (v. Sliku 1).



Slika 1. Obrazovna dobra triju akademskih disciplina

To proširivanje prepoznavamo po 'stupnju' povezivanja, što znači stupnju prelaženja granica tradicionalnih akademskih disciplina. Potrebe za interdisciplinarnim i transdisciplinarnim pristupom učenju i znanju iskazane u osnovnoškolskim nastavnim predmetima (*Poznavanje prirode i društva*, *Poznavanje prirode*, *Poznavanje društva*) kao i svrstavanju akademskih dis-

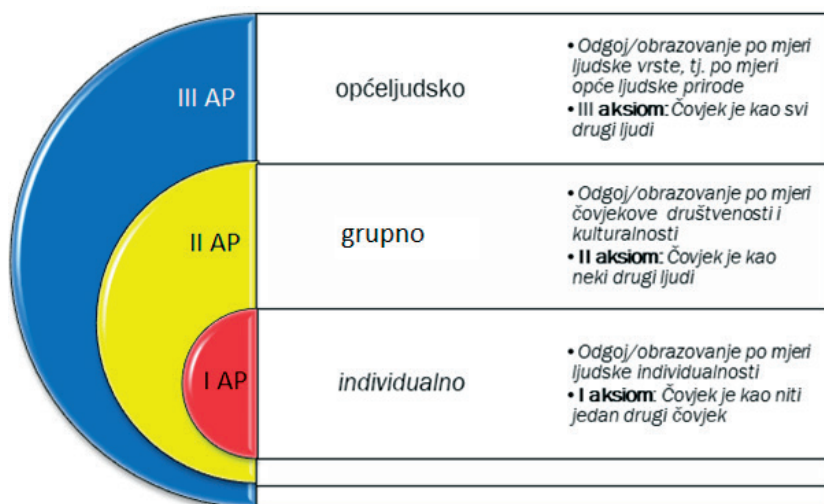
² Zbog toga je uputno i korisno podržati svako aktualiziranje interdisciplinarnog i transdisciplinarnog pristupa odgojnog/obrazovnog fenomena.

ciplina u određene grupacije na Univerzitetu u Sarajevu (grupacija prirodno-matematičkih i biotehničkih nauka, grupacija društvenih nauka, grupacija humanističkih nauka, grupacija medicinskih nauka, grupacija tehničkih nauka i grupacija umjetnosti), otvaraju put kreiranju i dizajniranju transdisciplinarnih obrazovnih dobara. Obrazovna dobra koja se pedagoški biraju iz korpusa znanja koja nude grupacije društvenih znanosti kao *jedinstvena* obrazovna dobra, razlikuju se od onih koja se biraju iz svake pojedinačne znanstvene discipline. Dakako, i organiziranjem školskog sistema obrazovanja po prvom ili drugom principu nude se i dva različita sistema organiziranja strukture i konfiguracije znanja, dakle dva različita sistema organiziranja učenja/studiranja.

Da bi interdisciplinarni pristup učenju i znanju pokazao svoju punu pedagošku vrijednost, mora biti vođen idejom čuvanja cjelovitosti odgojnog/obrazovnog fenomena. Pristup cjelini je imperativ, jer se na taj način može napraviti odmak od prakse u kojoj se unaprijed određuju dijelovi te cjeline da bi ih pojedine discipline izučavale, a njihova saznanja se naknadno povezivala u neku cjelinu. Kako pronaći putokaz i polazište, pristup i metodu istraživanja cjeline ovog fenomena, pitanje je za čijim odgovorima je potrebno tragati. Na taj je način moguće doći do pedagoškog razumijevanja transdisciplinarnosti.

6. Pedagoško razumijevanje transdisciplinarnog pristupa učenju i znanju

Višegodišnja istraživanja koja sam provodio dok sam kao profesor Filozofskog fakulteta u Sarajevu izvodio nastavu na predmetima *Pedagoška antropologija*, *Pedagoška sociologija* i *Metodologija pedagoških istraživanja* ukazuju na to da je teorijska neizgrađenost pedagogije prije svega njezina antropološka nedovršenost. Na tragu ove spoznaje došao sam do općeg rezultata: teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja. Ta teorija mogla bi se vizualizirati kao na Slici 2.



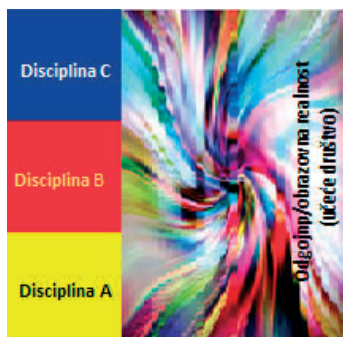
Slika 2. Predodžba teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja

Temelje ove teorije čine tri *aksiomska antropološka polja*: (a) jedan čovjek je kao niti jedan drugi čovjek; (b) čovjek je kao neki drugi ljudi; i (c) čovjek je kao i svi drugi ljudi. Svako antropološko polje (a, b i c) omogućuje da odgoj/obrazovanje bude po mjeri čovjekove individualnosti, po mjeri njegove društvenosti i njegove kulture te po mjeri ljudske vrste, to jest opće ljudske prirode. Pomoću ovih polja moguće je proći kroz višestruku slojevitost odgojnog/obrazovnog fenomena. Teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja je »holističko teorijsko umijeće« jer omogućuje dijalektičnost triju antropoloških polja. U ovom kontekstu, ta je teorija antropološki dovršena. Ona mi je, kao opći rezultat istraživanja, bila metodološki *putokaz* i *polazište* u daljnjim istraživanjima. Ovaj opći rezultat doveo me je do *znanosti o čovjeku kao biću učenja*. Ova znanost kao *srce* teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja poslužila mi je kao *metodološki pristup* odgoju/obrazovanju. Tako sam došao do *antropologije učenja* koju čine dva *temeljna modusa učenja*: (a) učenje kao izlazeći/ulazeći duh ljudske prirode; i (b) učenje kao proces u kojem se dijelom potvrđuju, a dijelom razvijaju čovjekove suštinske ljudske snage.³ Kada se kaže da je čovjek biće učenja, onda se ne misli na individuum koji pred sobom ima neki edukacijski sadržaj i kojeg treba nekim posebnim oblikom učenja savladati. Ljudska djelatnost koju definiramo pojmom *učenje* nije istoznačnica bilo kojem posebnom obliku učenja. Učenje

³ Cjelokupno istraživanje autor je prezentirao u rukopisu *Čovjek kao biće učenja – Od znanosti o čovjeku kao biću učenja do pedagogije čovjeka*, koji je pripremljen za objavljivanje.

je određen način čovjekove djelatnosti jer je i sâm rad *eo ipso* učenje zato što svaki oblik ljudske djelatnosti sobom i u sebi nosi učenje, jer se u djelatnosti učenja čovjek potvrđuje u svojem učenju, u svojem znanju, u svojoj mislenoj kreativnoj predmetnosti, kao i u svojem bitku. Ova antropologija učenja kazuje nam da čovjek (i) u svojoj djelatnosti učenja manifestira svoj život. Habermas (1985) je u svojoj teoriji komunikativnog djelovanja, preko orijentacije na uspjeh i orijentacije na razumijevanje, ovo zorno predočio. Naše istraživanje jasno je pokazalo da je učenje ono što je *opće*, što je zajedničko svakom obliku odgoja/obrazovanja. Učenje je *ćelija* odgoja/obrazovanja.

Pedagoška transdisciplinarnost ne polazi od bilo koje posebne akademske discipline. Prefiks *trans* ukazuje na ono što je izvan, iznad, što je preko svih disciplina. Ona nije akademska disciplina, nego teorijsko-znanstveno-metodološko motrište i(li) svijest koja je usmjerena na cjelinu odgoja/obrazovanja, na cjelinu spoznajnog prostora *osvjetljavajući* ga znanjima koja stižu iz različitih pedagoških disciplina. Teorijski i metodološki pristup nekoj cjelini i pristup kojim bi se ta cjelina komadala pa naknadno spajala u neku cjelinu sasvim su dva različita pristupa. Pretpostavimo tri akademske discipline (A, B i C) kao tri osnovne boje: žutu, crvenu i plavu. U bilo kojem sloju odgojnog/obrazovnog fenomena one se miješaju i tako se iz njih dobivaju sve druge nijanse boja (v. Sliku 3.).



Slika 3. Pretpostavljeno miješanje znanja triju disciplina odgojnog/obrazovnog fenomena. Izrada slike pomoću izvora: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQrWZ5vK-AKE_dDcVEVp2oI-oryk4QeSWoo_fw&usqp=CAU. Pristup 29. prosinca 2020. godine.

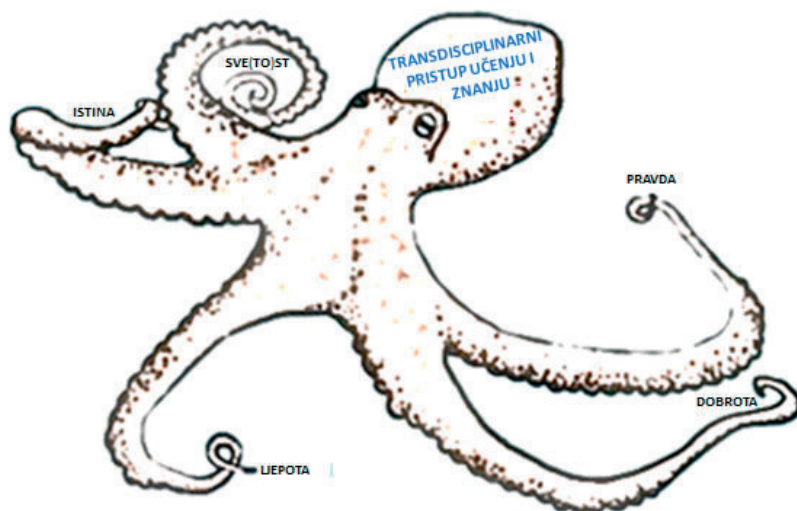
Kojim se to znanstvenim ili nekim drugim skalpelom može unaprijed rascijepiti ova izmiješana cjelina na komade čiste žute, crvene i plave boje? Slika 3. pokazuje nam da odgojna/obrazovna realnost (učee društvo) nije geografska karta na kojoj su iscrtane 'pokrajine' za discipline A, B i C. Pedagoška transdisciplinarnost ne dopušta da se cjelina odgojnog/obrazovnog fenomena unaprijed izlomi na 'komade', pa da se znanja o njima naknadno spajaju u neku cjelinu. Transdisciplinarnost nije nikakav 'arhipelag znanja'.

Kao što otoke nije moguće spojiti u jedinstvenu cjelinu kopna, tako se i parcijalna znanja različitih akademskih disciplina ne mogu *naknadno* povezati u jedinstvenu cjelinu znanja. Pedagoška transdisciplinarnost polazi od pitanja kako doći do (sa)znanja o jednom cjelovitom spoznajnom prostoru, a ne od pitanja kako taj prostor, tu cjelinu *unaprijed* podijeliti na dijelove koji bi bili 'privatna svojina' neke akademske discipline,⁴ pa potom njihova parcijalna znanja mehanički povezivati u nekakva integralna znanja.

Transdisciplinaran pristup učenju i znanju odgovara prirodi odgoja/obrazovanja. Po svojoj biti pedagoški pristup učenju i znanju je transdisciplinaran. Zbog toga transdisciplinarnost kao ideja vodilja može prirodno i normalno funkcionirati između teorije i prakse. Transdisciplinarnost mišljena kao jedinstven teorijsko-znanstveno-metodološki pristup učenju i znanju je čovjekov aktivni odnos prema Istini, Pravdi, Ljepoti, Dobroti i Sve(to)sti. Iz perspektive teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja taj je odnos određen *modusom zbivanja i djelovanja* i *modusom shvaćanja i doživljavanja*. Iz motrišta znanosti o čovjeku kao biću učenja taj odnos određen je modusima: »učiti da bi se znalo«, »učiti da bi se činilo«, »učiti da bi se znalo živjeti zajedno sa drugima«, »učiti da bi se znalo biti«, »učiti da bi se znalo vrednovati« te »učiti da bi se znalo vjerovati« (usp. Cerovac, 2013; Slatina, 2002; Slatina, 2005; Delors, 1995). Ti modusi otvaraju put do općeg modusa – modusa čovjekove opstojnosti. Transdisciplinaran pristup učenju i znanju svojevrsna je »pedagoška hobotnica«⁵ učenja i znanja (v. Sliku 4.).

⁴ Promjena naziva predmeta *Pedagoška antropologija* u *Antropologija odgoja* ili predmeta *Pedagoška sociologija* u *Sociologija odgoja i obrazovanja* na određen način svjedoči trendu lomljenja cjeline odgoja/obrazovanja.

⁵ Neka znanstvena istraživanja u etologiji vezana za hobotnicu (npr. oko hobotnice i oko čovjeka, njezino viđenje pomoću pipaka) navela su me da transdisciplinaran pristup učenju i znanju predočim pomoću slike hobotnice.



Slika 4. Transdisciplinarna transformacijska hobotnica učenja. Za izradu slike korišten izvor: https://www.kresnik.eu/hobotnice-osupljiva-dejstva-o-hobotnicah_clanek_1615.html

Prema tome, transdisciplinarnost je znanje koje *prati* Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st. To znači da ovaj pristup učenju i znanju ide u smjeru formiranja (obrazovanja) znanja bez granica naučnih disciplina. Antropološki gledano, transdisciplinarnost je *življenje* ovih pet modusa čovjekove opstojnosti. Kako je učenje ćelija odgoja/obrazovanja, može se reći da je propast odgoja propast samog čovjeka.

Krakovi hobotnice učenja, kojima se stječu znanja koja prate Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st, ne smiju se presijecati. Ako presijecamo dotok znanja iz bilo kojeg pipka/kraka u svijest čovjeka, mi onda skrnavimo svetost antropologije učenja. Ako presijječemo pipak/krak istine, onda nije moguće formirati sposobnost individue pomoću koje će ona moći razdvajati istinu od laži. Ako pak presijječemo pipak/krak kojim se dokučuje duhovna hrana dobrote, kako je onda uopće moguće razlikovati dobro od onog što nije dobro, kako je moguće da čovjek bude spreman i sposoban činiti dobro a sprečavati zlo? Transdisciplinarno učenje motri na rad svih pipaka pomoću kojih se 'hrani' cjelovit razvoj čovjekove ličnosti. Ovisno o tome kojim krakom hobotnice smo, više ili manje, dokučili sadržaje obrazovnog dobra, to će se nužno manifestirati i u karakteru naše ličnosti. Rad samo jednog, bilo kojeg pipka⁶ hobotnice antropologije učenja jest opasni antropološki redukcionizam. Bilo koja

⁶ Frazeološki rečeno, puštati pipke znači s pažnjom sve ispitivati, postupno i sigurno nešto osvajati.

vrsta takvog redukcionizma ne može dovesti do cjelovitoga razvoja ličnosti. Kao što šaku čini pet prstiju, tako dobrog čovjeka čini pet duhovnih krakova kojima se dokučuju sadržaji obrazovnih dobara: Istine, Pravde, Ljepote, Dobrote i Sve(to)sti.

Metodološki putokaz i polazište (teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja) i metodološki pristup (znanost o čovjeku kao biću učenja) vode do transdisciplinarne metode istraživanja – metode kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom. Primjenu ove metode ilustrirat ćemo na školskom sistemu obrazovanja.

7. Transdisciplinarna metoda u istraživanju školskog sistema obrazovanja

Školski sistem kao jedan spoznajni prostor, kao cjelina, *pulsira* samu metodu istraživanja. Metoda koju pulsira ova cjelina može se nazvati metodom *kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom*. Ta metoda ne traži da se školski sistem obrazovanja kao cjelina ‘lomi’ na dijelove i da se za svaki taj dio ‘uvozi’ metoda iz disciplina koje su posebno zainteresirane za neki od tih dijelova. Nju možemo objasniti pomoću sljedećih pojmova: *realno-konkretno*, *polazna točka opažaja i predodžbi*, *polazna točka mišljenja*, *apstraktno- i duhovno-konkretno*.

Realno-konkretno je istraživačka problemska cjelina. U našem slučaju to je školski sistem obrazovanja. U metodološkom smislu realno-konkretno je *stvarna* polazna točka istraživanja, pa time i polazna točka opažaja i predodžbi. Međutim, u mišljenju se realno-konkretno ne pojavljuje kao polazna točka, nego kao rezultat istraživanja. Dakle, polazna točka opažaja i predodžbi nije polazna točka mišljenja. Metodološki gledano, razlikuje se znanstveni od zdravorazumskog puta istraživanja. U istraživanju školskog sistema obrazovanja možemo razlikovati dva metodološka puta: (a) zdravorazumski; i (b) znanstveni put istraživanja. Zdravorazumski je *put odozgo*, a znanstveni je *put odozdo*. Za prvi bi se moglo reći da je *točan*, za drugi da je *istinjit* (v. Slatina, 2002).

Pretpostavimo da želimo istražiti školski sistem obrazovanja neke države. Taj školski sistem je *realno-konkretno* (predmet istraživanja) pa je samim time i polazna točka naših opažaja i predstava. Dakle taj sistem *ne poznajemo* i zbog toga ga želimo (sa)znati. Od čega ćemo početi u ovom istraživanju?

Razum nam govori da je sasvim logično da u istraživanju pođemo od postojećeg školskog sistema obrazovanja, dakle od realno-konkretnog. Međutim, mi ne poznajemo ovaj školski sistem i upravo zbog toga ga želimo istražiti. Je li logično da se u istraživanju krećemo od nepoznatog ka poznatom ili pak treba krenuti obrnutim putem? Ako nam naš zdrav razum govori da je posve logično da pođemo od školskog sistema, od realno-konkretnog kao stvarne polazne točke, kao polazne točke opažaja i predstava, taj nam isti razum također govori da to realno-konkretno ne poznajemo, zbog čega ga treba istražiti. Zašto bi istraživali ono što nam je već poznato!?

Ukoliko pođemo 'odozgo', od realno-konkretnog, od stvarne polazne točke, dakle od polazne točke opažaja i predstava, u našem slučaju od nekog školskog sistema obrazovanja, onda se moramo kretati od složenijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema (od globalnog školskog sistema kojeg, da ponovo istaknemo, ne poznajemo, pa preko njegovih podsistema, strukture sistema, društvene i tehničke podjele rada koje uvjetuju strukturu školskog sistema, podjele rada koja postoji unutar samog školskog sistema, pa preko obuhvata stanovništva tim sistemom školstva, vrsta institucija, trajanja školovanja, nastavnih planova i programa, sadržaja, udžbenikā, oblika i metoda rada, oblika učenja i aktivnosti učenja, to jest do učenja kao najjednostavnije pedagoške kategorije⁷). Ovaj istraživački metodološki postupak mogli bi označiti pojmom *put odozgo*.

A što mi zapravo dobivamo tim putem? Što nam se u mišljenju pojavljuje ako se krećemo od najsloženijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema? Javlja nam se *nejasna, maglovita slika cjeline* školskog sistema; javlja nam se kaotična i zamršena predodžba cjeline s 'mršavim apstrakcijama'. Mišljenje je ostalo na razini opažaja i predstava. Pred nama se ukazuje slika beskrajnog spleta veza i uzajamnih odnosa u kojoj od 'bezbroy povučenih crta ne vidimo sliku', u kojoj od 'drveća ne vidimo šumu'. Ovo opažanje ma koliko da je točno, ono je sa stajališta znanosti površno i naivno. Ono može biti točno, ali nije istinito.

A zašto dolazi do razlike između onog što je točno i onog što je istinito kad je realno-konkretno stvarna polazna točka? Školski sistem obrazovanja zaista »jeste stvarna polazna točka, pa stoga i polazna točka opaža-

⁷ Izraz *najjednostavnije* ne znači *najprostije*. Terminom *najjednostavnije pedagoške kategorije* želi se reći da je učenje zajedničko svim oblicima odgojno-obrazovne realnosti. Više o tome vidi u mojem radu: »Najjednostavnije i osnovne kategorije u teoriji odgoja«, *Zbornik radova Univerziteta u Tuzli* 2/2 (2000).

ja i predstava«. Međutim, to realno-konkretno se u mišljenju *ne pojavljuje* kao polazna točka, nego kao rezultat, dakle kao proces sjedinjenja mnogih određenja školskog sistema. Dakle, do tog realno-konkretnog *tek treba doći* posredstvom naučnog istraživanja. To znači, bez obzira na to što smo već 'istraživali' (*put odozgo*), moramo se vratiti natrag – poći od najjednostavnijeg određenja pedagoškog odnosa, što znači od učenja kao ćelije odgoja/obrazovanja da bismo stigli do realno-konkretnog, do stvarnog školskog sistema obrazovanja po kojem je i 'rasuto' učenje. Dakle, moramo krenuti od apstraktnog, od učenja kao najjednostavnije pedagoške kategorije i ići prema realno-konkretnom, školskom sistemu obrazovanja. Moramo istraživanjem proći *put odozdo*. Tako se može pojmiti razlika između zdravorazumskog i znanstvenog pristupa ovom istraživanju. Metodološki pristup koji polazi od opažaja i predstava (*put odozgo*) je put zdravog razuma, a pristup koji polazi od apstraktnog prema konkretnom (*put odozdo*) je znanstveni put.

Kategorija *apstraktno* u znanstvenoj metodi istraživanja je ono što se javlja kao *opće*, kao *zajedničko* mnogima. Drugim riječima, apstraktno je ono što je *invarijantno* u pojavnim oblicima problema koji se istražuje. U našem primjeru to je učenje. Dakle, sasvim je logično poći od onog bez čega ne bi bilo ni školskog sistema obrazovanja – od *učenja*. Učenje uopće, učenje kao razumska apstrakcija fiksira pojam *učenje* da bi istraživanje uopće bilo moguće, da bi se izbjegla ponavljanja u istraživanju i, što je najvažnije, da bi se poštovala *polazna točka mišljenja* koja se *ne poklapa* s polaznom točkom opažaja i predstava. Prema tome, u metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom, *apstraktno* je učenje kao razumska apstrakcija koja važi za sve oblike odgoja/obrazovanja, pa samim time i za školski sistem obrazovanja. U procesu kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom dolazimo do *mislenog totaliteta*, dakle do *duhovno-konkretnog* kao integralnog znanja o realno-konkretnom.

Proces rađanja mislenog totaliteta (duhovno-konkretnog) je proces prerađivanja opažaja i predstava u pojmove, a to nam omogućuje kretanje *odozdo*. Prerada opažaja i predstava vrši se pomoću razumske apstrakcije, sukuba rasutih učenja po učećem društvu kojim se gradi misleni totalitet, što znači duhovno-konkretno kao jedinstvo mnogih određenja. To je moguće ukoliko se ne poistovjećuje polazna točka opažaja/predstave s polaznom točkom mišljenja. Prema tome, kretanjem *odozdo* ne producira se kaotična predstava cjeline, već *bogati totalitet* mnogih određenja školskog sistema obrazovanja. Za razliku od kretanja *odozgo*, kretanjem *odozdo* gradi se *misaoni totalitet* (je-

dinstvo mnogih određenja), gradi se jedinstvo mnogostrukog, dakle jasna cjelovita slika koju čine pojedinosti koje su se stopile u *duhovno-konkretno*, a ne nejasna i maglovita slika školskog sistema koju nam nudi put *odozgo*. Da bi dosegнули duhovno-konkretno (spoznaja realno-konkretnog), da bi savladali pojedinosti i otkrili niti kojima su te pojedinosti spojene, mora se preći put *odozdo*. Ako se prvim pristupom *ispituje*, drugim se *istražuje* školski sistem obrazovanja. Put *odozgo* nudi nam, metaforički rečeno, znanje poput travara, a put *odozdo* daje nam znanje farmaceuta. Travar, primjerice, zna da kamilica blagotvorno djeluje na dječji napuhani stomačić, dok farmaceut znade koja supstanca iz kamilice blagotvorno utječe na njegovu napuhanost. Ako onog koji ispituje možemo nazvati 'travarom', tada onog koji istražuje možemo nazvati 'farmaceutom'. Put *odozgo* nije znanstvena metoda. Znanstvena metoda je put *odozdo*, dakle metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom. Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom nije ništa drugo do proizvođenje znanja o realno-konkretnom. Ona je način pomoću kojeg se u mišljenju realno-konkretno prikazuje kao *duhovno-konkretno*, kao sjedinjenje mnogih određenja. Duhovno-konkretno je jedinstvo mnogostrukog. Duhovno konkretno je transformacijsko, transdisciplinarno (sa)znanje. Zbog toga se realno-konkretno u mišljenju pojavljuje kao proces sjedinjavanja, kao rezultat, a ne kao polazna točka, mada ono jest stvarna polazna točka opažaja i predstava.

Da bi došao do duhovno-konkretnog, istraživač pred 'pred očima' ima realno-konkretno, bez obzira na to što se kreće od apstraktnog prema realno-konkretnom. Tom metodom uvažava se polazna točka mišljenja, a poštuje je polazna točka opažaja i predstava. To je moguće jer se u ovoj metodi dobro razlikuje polazna točka opažaja/predstave od polazne točke mišljenja. U metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom na neki se način smiruje nemir empirizma i uobraženost spekulativnog mišljenja. Ako empiričari *izjednačavaju* polaznu točku mišljenja s polaznom točkom opažaja i predstava, onda spekulativni mislioci *izjednačavaju* zbiljsku polaznu točku s polaznom točkom mišljenja. Zbog toga su i jedni i drugi apstraktni. Prvi uobražavaju da su na terenu čulne spoznaje i onda kada se koriste pojmovima, a drugi misle da se većim udaljavanjem od empirije više približavaju predmetu istraživanja.

U višedimenzionalnom prostoru slobodnog kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom pronalaze se različite točke kroz koje prolaze različiti analitički postupci. U svakoj se toj točki prožimaju i nadovezuju različiti analitički postupci onako kako to sam predmet istraživanja traži. To slo-

bodno kretanje sjedinjuje različite vidove analiziranja (primjerice, analizu historijskog karaktera pojave, analizu njezine strukture, funkcije i empirijske građe koja se vezuje za nju). Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom je fleksibilan postupak u kojem istraživač 'prelazi' s jednog na drugi analitički postupak. Ta metoda uključuje sve postupke koji su *primjerni* predmetu istraživanja (terensko izučavanje, etnografsku i biografsku analizu, analizu pisama, zapisnika i dnevnika, provođenje rasprava u različitim skupinama, sve vidove promatranja i intervjuiranja, prikupljanje sadržaja razgovora i životnih priča, različite tehnike procjena itd.). Tek onda kada je prikupio više podataka, kada je ostvario bolji uvid u predmet istraživanja, istraživač zauzima stav o tome što je manje, a što više važno, koji su podaci bitni, a koji ne. Empirijske podatke neophodno je sagledati u različitim kontekstima, iznova ih propitati i osvijetliti s različitih stajališta, međusobno ih usporediti da bi se »izbjegla shvatanja i objašnjenja što se kreću u sferi privida, kao i ona u kojima se pojavna raznovrsnost nastoji mehanički i bez ostatka uključiti u apstraktne kategorije« (Milić, 1978: 71). Prema tome, kada se bogati pojavni oblici predmeta istraživanja različitim analitičkim postupcima svedu na njihovo unutarnje jedinstvo, kada se s njih skine 'pojavno ruho' u kojem se ravnodušno i bez međusobnog djelovanja nalaze jedan pored drugog, onda smo ostvarili uvid u skriveno tkivo pojave koju smo istraživali.⁸

Metoda kretanja od apstraktnog prema realno-konkretnom olakšava utvrđivanje hijerarhijskih odnosa među pojmovima. Duhovno-konkretno, taj misleni totalitet strukturalno predstavlja odgovarajući pojmovni sistem i time se smanjuje terminološka zbrka (izmiješanost blisko- i istoznačnih pojmova, opterećenost polisemijom i sinonimijom). Terminološka zbrka ozbiljan je problem današnje pedagogije (v. Palekčić, 2013). Duhovno-konkretno značenjski rasvjetljava odnos antonimije, sinonimije i polisemije.

Na osnovu prethodno rečenog nije teško zaključiti da metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom nije nikakva metoda koja se izvanjski unosi u istraživanje, nego je metoda koju *pulsira* sâm predmet istraživanja.

⁸ U razmatranju metode kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom slobodnije je korišten rad »Tačan i istinit metodološki pristup istraživanju odgoja/obrazovanja« (Slatina, 2002).

8. Zaključak

Transdisciplinarnan pristup učenju i znanju jest način savladavanja bezidejnog teorijskog bespuća i metodološke zbunjujuće ponude polazišta, pristupa i metoda istraživanja odgojno-obrazovne realnosti. U praktičnom smislu transdisciplinarnost obuhvaća znanje u mirovanju (društvo znanja) i znanje u kretanju (učeće društvo). Transdisciplinarnost kao ideja vodilja ne dopušta da se nekim intelektualiziranim, političkim, ideološkim ili nekim drugim skalpelom grubo odsijeca misao od prakse. Moglo bi se reći da je transdisciplinarnost svijest koja vodi računa o principu 'nije dovoljno da teorija stremlji praksi, sama praksa mora da stremlji svojoj teoriji'. Antropološki gledano, transdisciplinarnost se temelji na trima aksiomima: (a) jedan čovjek je kao niti jedan drugi čovjek; (b) čovjek je kao neki drugi ljudi; i (c) čovjek je kao i svi drugi ljudi. Transdisciplinarnost je djelatnost učenja koja je satkana od modusa zbivanja i djelovanja, modusa shvaćanja i doživljavanja, modusa življenja Istine, Pravde, Ljepote, Dobrote i Sve(to)sti te modusa kao načina čovjekovog opstojanja. Ako ne želimo da propast odgoja/obrazovanja bude propast samog čovjeka, onda je neophodno koristiti transdisciplinarnan pristup učenju i znanju.

Školski sistem obrazovanja moći će promicati transdisciplinarnost ukoliko napravi otklon od nerazumne diferencijacije znanstvenog sistema kao osnove za izradu školskog kurikulumu; ukoliko teorijski, znanstveno i metodološki razvija kurikulum koji prevazilazi granice pojedinačnih akademskih disciplina te ukoliko se u istraživanju reforme školskog sistema koristi metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom.

9. Literatura

- Bašić, Slavica. 1998. »Modeli samopoimanja pedagogije«, *Napredak* 139/1 (1998), str. 33–43.
- Brezinka, Wolfgang. 2008. »Uspori i kriza znanstvene pedagogije«, *Odgojne znanosti* 10/1(15), str. 113–123.
- Cerovac, Krešimir. 2013. »Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu«, *Metodički ogleđi: časopis za filozofiju odgoja* 20/1 (2013), str. 15–31.
- Cicovacki, Predrag. 2004. »Transdisciplinarity as an Interactive Method: A Critical Reflection on the three Pillars of Transdisciplinarity«, *Trans: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15 (2004).

- Fukuyama, Francis. 2003. *Kraj čovjeka? Naša poslijeljudska budućnost* (Zagreb: Izvori, 2003).
- Giesecke, Hermann. 2004. »Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?«, *Neue Sammlung* 2 (2004), str. 151–165.
- Gudjons, Herbert. 1994. *Pedagogija* (Zagreb: Educa, 1994).
- Habermas, Jürgen. 1985. *The Theory of Communicative Action*. Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, translated by Thomas McCarthy (Boston: Beacon Press, 1985).
- Habermas, Jürgen. 2006. *Budućnost ljudske prirode. Vjerovanje i znanje* (Zagreb: Naklada Breza, 2006).
- Jensenius, Refsum Alexander. 2012. »Disciplinarity: Intra, Cross, Multi, Inter, Trans«, arj.no (blog). Dostupno na: <http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/> (pristup, 2. veljače 2022. godine).
- Jurić, Hrvoje; Kranjec, Jelena. 2012. »Anarhija u školi«, *Anarhistička biblioteka* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/hrvoje-juric-i-jelena-kranjec-anarhija-u-skoli.pdf> (pristup 3. veljače 2022. godine).
- Maleš, Dubravka. 1987. »Monodisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost u proučavanju odgoja i obrazovanja«, *Istraživanja odgoja i obrazovanja* 7 (1987), str. 99–108.
- Milić, Vojin. 1978. *Sociološki metod* (Beograd: Nolit, 1978).
- Miliša, Zlatko. 2015. *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015).
- Miliša, Zlatko. 2021. *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Naklada Benedikta, 2021).
- Morin, Edgar. 2001. *Odgoj za budućnost* (Zagreb: Educa, 2001).
- Morin, Edgar. 2005. *Izgubljena paradigma: ljudska priroda* (Zagreb: Scarabeus naklada, 2005).
- Palekčić, Marko. 2015. *Pedagogijska teorijska perspektiva* (Zagreb: Erudita, 2015).
- Palekčić, Marko. 2013. »Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije«, u: Neven Hrvatić, Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2013), str. 324–334.
- Palekčić, Marko. 2007. »Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive«, u: Vlatko Previšić, Nikša Nikola Šoljan, Neven Hrvatić (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2007), str. 243–259.
- Pranjić, Marko. 2012. »Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja«, *Pedagogijska istraživanja* 9/1–2 (2012), str. 9–24.
- Previšić, Vlatko. 2012. »Razmeđa Hrvatske pedagogije 2012. – retro(per)spektive«, u: Neven Hrvatić, Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2012), str. 3–16.

- Sardar, Ziauddin; Henzell, Jeremy Thomas. 2019. *Preispitivanje reforme u visokom obrazovanju* (Sarajevo: Centar za napredne studije, 2019).
- Shaw, Robert; Wood, Stephanie. 2009. *Epidemija popustljivog odgoja* (Zagreb: VBZ, 2009).
- Slatina, Mujo. 2000. »Najjednostavnije i osnovne kategorije u teoriji odgoja«, *Zbornik radova Univerziteta u Tuzli* 2/2 (2000).
- Slatina, Mujo. 2002. »Točan i istinit metodološki pristup istraživanju odgoja/obrazovanja«, *Novi Muallim* 3/9 (2002), str. 36–49.
- Slatina, Mujo. 2005. *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* (Zenica: Dom štampe, 2005).
- Ward, Colin. 2007. *Anarhizam: kratki uvod* (Sarajevo: Šahinpašić, 2007).

Transdisciplinarity Between Pedagogical Theory and Practice

Summary

This paper thematizes and problematizes, in a certain way, the (non) functioning of transdisciplinarity between pedagogical theory and practice. The author believes that a transdisciplinary approach to learning and knowledge can solve today's problems caused by unreasonable differentiation of the scientific system and partialization of knowledge, which leads to a confusing theoretical and methodological practices in pedagogy. The author's research has shown that the functioning of transdisciplinarity can be reached if the methodological starting point is the theory of anthropological educational field which looks at a human as a learning being, and also takes a methodological approach where moving from abstract to real-concrete is taken as a transdisciplinary method in research of the upbringing and education in the context of a learning society. A transdisciplinary approach to learning and knowledge allows knowledge to accompany Truth, Justice, Beauty, Goodness and Holiness. Transdisciplinarity conceived in this way intersects the paths of decay and upbringing of man.

Key words: fragmentation of knowledge, theoretical and methodological pluralism, theory of anthropological educational fields, science of man as a being of learning, anthropology of learning, transdisciplinarity