

Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagoškog pristupa kompetenciji

Zvonimir Komar
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Pitanje o socijalnoj kompetenciji u ovome se radu postavlja u horizontu pitanja o svrsi i u tom smislu izlazišta socijalne kompetencije. Dominantna svršna određenja u trenutnom traženju određenja socijalne kompetencije koncentriraju se na pojmove poput „prilagodba”, „reakcija”, „fleksibilnost”, „zahtjevi okruženja” ili pak „funkcionalno ponašanje”. Sva su ta određenja u svojoj suštini usmjerena na konformističko postojanje i pozicionirana su heteronomno u odnosu spram zatečenoga društvenog stanja. Ovako određeni pojam socijalne kompetencije u potpunom je neskladu s pedagogijom, shvaćenom kao znanost autonomnog (samo)vođenja subjekta ka svrsi slobodne umnosti. Budući da stojimo uz navedeni pojam pedagogije, naš mogući stav spram trenutno dominantnih određenja socijalne kompetencije moguće je odrediti na jedan od dva načina: ili socijalna kompetencija nije pedagoška kategorija ili socijalnu kompetenciju treba drugačije shvatiti. Spomenuti pojam pedagogije od kojega krećemo nije tek pretpostavljen, nije slučajna, a držimo i da je nužno određen upravo na navedeni način. Zašto je tome tako ne može biti predmetom rasprave ovoga članka. Od navedenih mogućnosti, u radu je odabran put mogućeg mišljenja o pedagoški shvaćenoj socijalnoj kompetenciji. Problem koji bi se pri takvu pokušaju mišljenja socijalne kompetencije trebao svladati jest nemogućnost transcendiranja pojedinačnog i onda puko induktivnim sabiranjem „uopćenog” „socijalnog odnosa”. Drugim riječima, nužno bi bilo naći samu logiku socijalnog odnosa mimo sabiranja ponašajno-manifestnih značajki „socijalno kompetentnog” ponašanja. Kao možebitni pedagoški put u socijalnu kompetenciju nadalje se istražuje proces su-odgoja i su-obrazovanja zajednice slobodnih subjekata. Svršni pojam ovog pokušaja pedagoškog razumijevanja socijalne kompetencije je pojam zajednice. Utoliko se u radu analizira pojam zajednice i pokušaj dolaska do onog zajednicu-omogućujućeg. Pritom se dijalektika zbivanja su-odgoja i su-obrazovanja kroz mišljenje iskazuje istodobno i kao moment kretanja i razvoja socijalne kompetencije i kao konstituens istinske zajednice. Svrha kretanja zapravo proizlazi iz z-bivanja odgoja i obrazovanja i razotkriva se u već spomenutom svršnom dijelu pojma pedagogije: zajednici kao dijalektici slobodne umnosti. Ako je z-bivanju odgoja i obrazovanja pripadno to da se ono događa u zajednici, tada je nešto poput pedagoškog pogleda na socijalnu kompetenciju moguće. S time u skladu, kao moguće izlazište pedagoški shvaćenog pojma socijalne kompetencije u radu se uzima odgojenost i obrazovanost za zajedništvo, pri čemu se odnosi na onaj pojam zajedništva koji proizlazi iz dijalektike slobodne umnosti.

Ključne riječi: pedagogija, socijalna kompetencija, zajednica, mišljenje, dijalektika.

Kao uvod: problemi pojedinačno-iskustvenog pristupa socijalnoj kompetenciji

Određenje socijalne kompetencije pokazuje se kao vrlo izazovan zadatak, s obzirom na više problema. Gledano s iskustvene strane, ono što određuje iskustveni pristup u ovom području jest bitna upojedinjenost socijalnih odnosa i njihovih značajki. U ovom pogledu, svaki je dodir bitno pojedinačan i bitno neponovljiv.

Ovaj dio pristupa, konkretizirana pojedinačnost socijalnog odnosa, kad biva uspješno ozbiljen, rezultira inicijalnim razumijevajućim dodirima subjekata u interakciji. Ono što se javlja je sluh za drugoga i sama mogućnost interakcije s drugim, bez smetnji u vidu nesporazuma, izostanka sluha i osjećaja za drugoga te za kontekst interakcije. Ono što je bitno uočiti jest to da razumijevajući karakter ovakve interakcije samom svojom naravi ne implicira nikakvu perspektivu koja već u samom razumijevanju ne bi bila tu. Drugim riječima, razumijevanje je već dovršeno viđenje drugoga. Ono kao takvo omogućuje primjereni pristup drugome, međutim u njemu još ništa nije rečeno o *perspektivi* postupanja i odnošenja (kao procesa). Kad se uz ovo uzme u obzir da smo krenuli od radikalno induktivne postavke (odnos konkretizirane pojedinačnosti), postavlja se pitanje može li ovo biti dovršetak socijalno kompetentnog odnosa ili je ovim inicijalnim dodirima postignut tek iskustveno-konkretni pretkorak i uvjet za razvijanje i istraživanje *pedagoškog* smisla socijalne kompetencije kao pedagoškog-perspektivnog kretanja uspostavljenog odnosa.

Pitanje izlazišta socijalne kompetencije

Prethodno svakom empirijskom pristupu socijalnoj kompetenciji kao fenomenu (koji se prepoznaje upravo kao socijalna kompetencija – kojim kriterijem?), uspostavljanju manifestnih dimenzija socijalne kompetencije, njihovu mjerenju i, naposljetku, njihovu pedagoškom vođenju (prema, opet, otkuda spoznatoj ideji socijalne kompetencije, koja je jedina moguća svrha tog vođenja, ako si ne dopuštamo zamjenu nejasnih predodžaba za pojmove), nužno je spoznati

što je ona izlazišna točka, svrha na koju se socijalna kompetencija veže i to na način da se pita što je ona sama po sebi. Pitanja poput „Što to znači biti socijalno kompetentnim?” ili „Tko je socijalno kompetentan?” metodski mogu doći samo iza onog pitanja jer je ono kriterij raspona odgovaranja na njih u smislu njihove istinitosti ili lažnosti (Hufnagel, 2002). Ovdje je, dakako, riječ o *općoj* metodičkoj napomeni kad su pedagoška razmatranja u pitanju.

Taj kriterij svrhe u ovom induktivnom, iskustvenom pristupu daje se prividno zadovoljiti samo pod vidom *pretpostavljanja* pojmova poput „slaganje”, „funkcioniranje i funkcionalna komunikacija” i sl. kao izlaznih pojmova, a nakon toga se radi na empirijskom uspostavljanju odlika koje vode onim pretpostavljenim pojmovima. U tom slučaju se odlike, koje empirijski sa zahtijevanim stupnjem vjerojatnosti mogu biti povezane s pretpostavljenim pojmovima kojima se vodimo, mogu smatrati svojevrsnim sastavnicama ili barem indikatorima socijalne kompetencije. Međutim, u tom „odozdo prema gore” postupku, zbog same metode ostaje inherentan problem neznanja što smo zapravo ovim odlikama, ponašanjima, interakcijama i sl. uopće uspostavili. Možda vidimo manifestno mirniju interakciju, s manje manifestnih sukoba, nešto što nam se čini kao suradnja i komunikacija, međutim pri svemu tome iz ove optike ono što ostaje nevidljivim i nespoznatljivim jest prvo – jesu li pojmovi poput (ne)sukoba, suradnje, komunikacije itd. znanstveno-pedagoški opravdani kao izlazište razvoja u području socijalne kompetencije te, drugo, izvan te optike ostaju i razmatranja i pitanje što je *istinska* suradnja, komunikacija, itd., odnosno koji je njihov kriterij.

Drugim riječima, ako nismo spoznali svršne *pojmove* prema kojima se vodimo u empirijskim uspostavljanjima sastavnica pretpostavljene socijalne kompetentnosti, nikako ne možemo znanstveno legitimirati ono što nam se na javnoj i biheviorističkoj razini na temelju promatranja i ocjenjivanja promotrenog posredstvom neutemeljenih pojmova čini kao „postignuti rezultat”. Bihevioristička manifestacija, kako je slijepa za mišljenje i pojam, nužno ostaje slijepa i za mogućnost i nužnost razlikovanja *prividne* i *istinske* komunikacije, nesukobljavanja, suradnje ili ikojeg *pojma* koji je (pret)postavljen kao svrha i utoliko bit, a istodobno i teleološko izlazište

socijalne kompetencije. Istodobno, ovdje nedostaje teorijska pozicija s koje bi se utemeljeno mogao uspostaviti *ikakav* pojam svrhe, pa se na mjesto pojma svrhe stavlja surogat u vidu raznih manifestacija djelotvornog ponašanja i poželjnih pojava. Socijalna kompetentnost, ako se pokuša shvatiti kao pedagoški, tj. normativno-deskriptivni i u tom rasponu dinamički i dijalektički pojam, a ne puko deskriptivni pojam, nužno uključuje dimenziju vođenja (*agoge*), a vođenje je nužno određeno pojmom svrhe. Svrha je bitno idejna kategorija i tu se manifestira temeljna teorijska nemoć empirijsko-biheviorističko-eksperimentalnog uspostavljanja socijalne kompetentnosti u vidokrugu znanosti pedagogije. Ovaj pristup može davati samo podatke o vremenski-prostorno uvjetovanom stanju jednom kad je temeljna teorija već razjašnjena, a pedagoški smisao tih podataka je u otvaranju mogućnosti pristupa povijesnom stanju sa svrhom vođenja tog stanja prema temeljno-teorijski promišljenoj svrsi, a to je dimenzija pojma a ne empirije.

Ova dimenzija ozbiljnog promišljanja svrhe u kontekstu kurikuluma je nešto što danas ne samo da se najčešće ne čini već se ili s ozbiljnim nerazumijevanjem i samo hinjenim poznavanjem filozofijsko-pedagojske pozadine problematike stigmatizira demagoškom „kritikom”, kako je to vidljivo, npr., u radovima autora poput A. V. Kellyja, koji eksplicitno svaku misao o samoutemeljenoj svrsi vidi kao nužni logički pretkorak nacizma (Kelly, 2009) ili se pak svodi na neobrazložena post-moderna relativiziranja, gdje se post-moderna jednostavno konstatira kao dana stvar bez da se bilo na zadovoljavajući način raščistilo s modernom, bilo da se na ozbiljan način pristupilo teorijskom utemeljenju post-moderne (Doll, 1993). Na mjesto ozbiljnoga filozofijsko-pedagoškog promišljanja svrhe i uvidavne analize dosad postignutih nemalih rezultata povijesti ovih promišljanja, ovdje na njihovo mjesto stupa područje potreba dana, izvanznanstvenih odluka obrazovne politike i popularnih, jednako nepromišljenih, fraza o „suvremenom svijetu”.

Iz prethodnih razmišljanja o značenju i naravi pojma svrhe u pedagogiji proizlazi da je razvojno izlazište područja socijalne kompetencije – socijalna kompetentnost – za sada u svojoj neodređenosti, nešto što se mora *pojmovno* utvrditi i bez čega

i sama socijalna kompetentnost i socijalno kompetentno ponašanje i šire od toga, socijalno kompetentno bivstvovanje, ostaju lebdjeti u zraku. Nepojmovna pragmatika „nenasilnog ponašanja”, „tolerancije” i „slaganja”, ma koliko bila zdravorazumski opravdana, nije adekvatan kriterij znanstvenog utemeljenja traženog smisla socijalne kompetentnosti unutar znanosti pedagogije, kojoj bi trebalo biti stalo do izvorno shvaćenih pojmova odgoja i obrazovanja, koji bitno nadilaze pojmove poput ponašanja, funkcioniranja i osebujne varijante slaganja implicitne pojmu „tolerancija”.

Da bi se moglo doći do odgojno-obrazovne i utoliko pedagoške potencije socijalne kompetentnosti, nužan je pojam jer jedino on ima moć da u povratnom odnosu s autonomno-mislećim subjektom izvede i obrazovanje i odgoj s onu stranu navikavanja, uvjeravanja, bezrazložnog prihvaćanja, pasivnog preuzimanja pozitivno shvaćenih i pozitivno postojećih „normi”, „jer je to danas tako”, što su sve ne samo nepedagoški već radikalno protupedagoški procesi, jer svojim djelovanjem proizvode načelno neobrazovanje i neodgoj, odnosno indoktrinaciju. Pojmovi odgoja i obrazovanja su neposredni bivstveni izraz ideje slobode i ideje uma, a ni u kakvoj dimenziji izlazišta (ovdje specifično – završene kompetentnosti u jednom posebnom području) odgoja i obrazovanja ne može biti mjesta ni za kakav pozitivistički stav ili pojam.

„Pedagogija” implicitna prevladavajućim određenjima socijalne kompetencije

Eventualna razvojna (pedagojska?) sastavnica u iskustveno-individualnom pristupu socijalnoj kompetenciji i dimenzija logike kretanja odgojno-obrazovnog subjekta u jednom uspostavljenom socijalnom odnosu–dodiru može se donekle iščitati iz dominantnih određenja socijalne kompetencije:

Tako Welsh i Bierman socijalnu kompetenciju vežu uz „socijalne, emocionalne i kognitivne vještine” koje su odgajanicima potrebne za „uspješnu socijalnu prilagodbu” (Welsh i Bierman, 2001, 1). Izvan dimenzija potrebnih za uspostavljanje adekvatnog dodira i razumijevanje drugoga (socijalne, emocionalne i kognitivne vještine), koje se mogu nazvati i

socijalnim vještinama, određenje koje se ovdje javlja kao perspektivno-vremenito i utoliko pedagoški relevantno je „uspješna socijalna prilagodba”.

Waters i Sroufe socijalnu kompetenciju određuju sposobnošću „stvaranja i usklađivanja fleksibilnih, prilagodbenih reakcija na zahtjeve te stvaranje i iskorištavanje prilika u okruženju” (Waters i Sroufe, 1983, 79). U određenju koje daju Waters i Sroufe vidimo da je perspektivno određenje „prilagodbeni reakcija”. Po samoj logici prilagodbe, te s njom zbrojene fluidnosti vremena u pozitivnom smislu, tj. „prilika dana”, koristi se i određenje „fleksibilna” (reakcija) te „zahtjevi” koji su postavljani prilagodbenoj reakciji. Duboko je znakovito i da se govori o *re*-akciji, a ne o akciji.

S druge strane, nešto drugačija logika glede eventualno pedagoški relevantne perspektive nalazi se u autora poput Spence i Donovan, koji socijalnu kompetenciju određuju kao sposobnost postizanja „uspješnih rezultata” iz interakcija s drugima. (Spence i Donovan, 1998, 222-223). Drielsma socijalnu kompetenciju određuje kao „osobnu sposobnost za povjerenje, toleranciju, vrijednost života i djelovanje” (Drielsma, 2000, 8). Knight i Hughes socijalnu kompetenciju također određuju u smjeru sposobnosti za uspostavljanje i zadržavanje zadovoljavajućih odnosa (Knight i Hughes, 1995).

Perspektivna, pedagoški relevantna dimenzija socijalne kompetentnosti u ovim se dimenzijama svodi na dvije temeljne grupe odredbenih svršnih pojmova. S jedne strane, tu su:

- “uspješna socijalna prilagodba”
- “prilagodba”
- “*re*-akcija” i reagiranje
- “fleksibilnost”
- “zahtjevi okruženja” kao „norma”
- funkcionalno ponašanje

U ponešto drugačijim se određenjima javljaju pedagoški relevantna perspektivna određenja poput:

- “postizanje uspješnih rezultata”
- “sposobnost za povjerenje, toleranciju, vrijednost života i djelovanje”
- “uspostavljanje i zadržavanje zadovoljavajućih odnosa”.

U ovim se određenjima, kao načelo posredstvom kojeg se može doći do inicijalnoga socijalnog dodira, emocionalna inteligencija, visoka razina percepcije tuđih motiva pri raznolikim ponašanjima, inteli-

gencija u prepoznavanju i interpretiranju postupaka i ponašanja. Ovo su uvjeti za to da pojedinac (prepo)zna na što se uopće odnosi i treba odnositi u socijalnoj situaciji. Tome treba pripisati i osjetljivost na kontekstualnost socijalne situacije. Te dimenzije se utoliko mogu shvatiti kao socijalne vještine koje pomažu dolaženju do inicijalnoga socijalnog dodira, ali nikako i do pedagoški razumljene socijalne kompetencije, koja nužno mora uključivati dinamičku perspektivu odnosa koja nadilazi uvažavanje i razumijevanje. U ovim je socijalnim vještinama u svakom slučaju riječ o empirijskoj ulaznoj, tj. „dodirnoj točki” subjekata u socijalnoj interakciji. Ova je razina empirijske ulazne točke, koja se odnosi prije svega na široku moć „čitanja” drugoga, nužan preduvjet da se uopće odnosimo s drugim, a ne s pogrešnom procjenom drugoga, tj. ova je moć inicijalno ono što uopće omogućuje pravi kontakt. To je ono što omogućuje da se pristupi konkretnom drugom na individualnoj razini, no ispravno čitanje samo po sebi ni na koji način još ne uključuje *vođenje* odnosa, a još manje *pedagoški suvislo* vođenje odnosa u smislu odgojenosti i obrazovanosti subjekata za to vođenje. Pedagoško pitanje je upravo ono o perspektivi (samo)vođenja odnosa jednom kad je on, kao uvjet, u smislu uspješnoga inicijalnog dodira uspostavljen. U tom su pogledu navedeni perspektivni pojmovi koje postavljaju određenja socijalne kompetencije.

Taj moment perspektive koja omogućuje (samo)vođenje, ili njegov izostanak, pokazuje se u svim odredbenim perspektivnim pojmovima prve navedene skupine kao suštinska konformnost, prilagodba, adaptacija, *re*-akcija. Logika je uspješno čitanje i tada prilagođeno reagiranje. Niti jednim od ovih određenja u misli ili čak primisli nema se mogućnost socijalnih odnosa utemeljenih na pojmovima slobode, autonomije, kritike, transcendencije postojećeg, emancipacije, koji su – za razliku od onih prvih – pojmovi kompatibilni s osnovnom idejom pedagogije. Navedena određenja socijalne kompetencije funkcioniraju u području inicijalnoga socijalnog dodira i u tom su aspektu potrebna i iskoristiva kao pedagoško *polazište*. Međutim, u području pedagoški opravdanog (samo)vođenja jednom uspostavljenog odnosa ona su ili nedostatna ili su, u svojim perspektivnim određenjima koja se svode na konformizam, protu-pedago-

gijska. Iza riječi „uspješno”, „prilagodno”, „prihvatljivo okruženju”, „funktionalno” – u svim ovim pojmovima riječ je suštinski o prilagodbi, konformiranju. Upravo ti pojmovi preostaju kao odgojno-obrazovni momenti socijalne kompetencije ako se kaže da je na ovoj razini postignuta kompetencija te ako se socijalna kompetencija definira na navedene načine. U tom bi slučaju bila riječ o protuodgojnom i protuobrazovnom djelovanju, ako mislimo u kontekstu kurikuluma čiji je cilj slobodna umnost. Slobodna umnost u socijalnoj dimenziji postoji kao nešto upravo suprotno od prilagodbe, prihvatljivosti okruženja i adaptacije. Pritom ovi pojmovi, te ova inicijalna razina socijalne kompetencije ostaju nužni samo i jedino zbog mogućnosti pristupa drugome – riječ je o inicijalnoj razini socijalnog dodira, a u pedagoškom smislu o onoj točki gdje pedagog samo zatiče „danost” prema kojoj se perspektivno, prema zakonu slobodne umnosti, ima odnositi i voditi ga te ništa drugo ili više od toga. U tom smislu pedagoški moment socijalne kompetencije započinje nakon ovog inicijalnog dodira i egzistira kao su-odgoj i su-obrazovanje zajednice slobodnih subjekata. Tek promišljanje ovog područja vodi u izlazište socijalne kompetencije.

S drugom skupinom određenja stoji slično. Čini se da se u određenjima poput „uspješno”, „zadovoljavajuće”, te u suštini nedinamičkim i nerazvojnim sposobnostima, koliko god sami po sebi ti pojmovi bili potpuno nejasni, također cilja na svojevrsni konformizam. Ako se uspjesi i zadovoljenja konstituiraju pak nekim drugim svrhama, onda je potpuno neizrečeno i nepromišljeno koje su to svrhe i po čemu su one opravdane. Pojmovi poput „uspjeh”, „zadovoljavajuće”, „uspješni rezultat” i sl. su sami po sebi potpuno prazni pojmovi.

Pokušaj sistematsko-kurikulumskog pedagoškog pogleda na socijalnu kompetenciju

Kako je već rečeno, istinski pedagoško pitanje u ovom sklopu jest – je li postignuće dodira i razumijevanja subjekata u socijalnoj interakciji već samo po sebi ispunjenje pedagoškog cilja ili je to mjesto na kojem ono specifično-pedagoško u razlici spram uvjeta dodira među pojedincima (socijalne vještine) tek počinje?

Drugim riječima – koja je pedagoška perspektiva ovog u smislu „dodira” započetog i uspostavljenog odnosa? Zaokružuje li se socijalna kompetencija u kurikulumskom pogledu makar i samo na razini zadatka u ovakvu stanju ili je potrebno sistematsko-pedagoški misliti dalje na tragu ovog začeca moguće socijalne kompetencije kako bi se vidio njezin kurikulumski smisao? Pritom treba računati na to da između razina kurikuluma mora postojati organsko proistjecanje i da običan pasivan zbroj zadataka ni na koji način ne jamči dolazak kurikulumskom cilju. Ako je tako, nije li nužno misliti dalje na tragu i iz ovako započete socijalne kompetencije, pitajući za njezinu moguću pedagošku potenciju? (Previšić, 2007) Ne uključuje li u istom ovom socijalnom segmentu pedagoški kurikulumski cilj općost kulture, društvenosti i, naposljetku, s tim izravno povezan onaj najopćenitiji, bitno-ljudski moment koji transcendiraju povijesnu kulturu i društvenost te ih kao nadpovijesni moment, tj. uvjet njihove mogućnosti omogućuje?

Konkretnije – je li uspostava razumijevajućeg kontakta, situacijski-primjereno ponašanje i fleksibilna sposobnost za ponavljanje takva ponašanja u različitim kontekstima ono gdje *pedagoški* mišljenje smije završiti svoj posao, i sukladno tome – je li ova situacija ono što smijemo *pedagoški* nazvati kompetencijom (u smislu izlazišnog razvojnog pojma)? Ako je socijalna kompetencija jedan od kurikulumskih zadataka, ona mora *organski* i *imanentno*-logički voditi prema kurikulumskom cilju. Socijalna kompetencija koja biva odlikovana ovom završnom oznakom kompetencije na razini situacijski primjerenog ponašanja gubi sistematsku vezu unutar onog kurikuluma čiji elementi nisu puki zbroj koji je izvanjski povezan u prividni sistem, već koji stremljenjem međusobnom organskom, logičkom proizlaženju dijelova sistema jednih iz drugih. U kurikulumu, jednako kao ni u genezi i razvoju osobe nema i ne može biti rezova i skokova, već samo organskoga, logičkog proizlaženja.

Ili, još više – ako ne gledamo na problem statički, u smislu onoga što je potrebno da se uspostavi na svojoj razini adekvatan u vremenskom smislu *statičan* dodir među subjektima – koja je *logika kretanja* odnosa nakon ovog uspostavljanja dodira? Upravo pitanje o logici *kretanja* socijalnog odnosa, te odgoj i obrazovanje autonomne, biti čovjeka primjerene logike *kretanja* je ono pedagoško u razumijevanju

socijalne kompetencije. Sam socijalni dodir i dimenzije potrebne za njegovo ozbiljenje većinom su psihološke kategorije, ako se složimo s većinom istraživača o socijalnoj i emocionalnoj inteligenciji, empatiji, regulaciji emocija i sl. (Welsh i Bierman, 2001; Katz i McClellan, 2001) kao dimenzijama koje omogućuju primjeren socijalni dodir s drugime. Svakako, još jedna pedagoška potencija na kurikulumskoj razini ispod razine zadataka nalazi se u *razvijanju* ovih dimenzija – uvjeta socijalne kompetencije. Međutim, pitanje na koje se ovdje koncentriramo jest – što se događa sa socijalnim odnosom nakon uspostavljenog dodira i u kakvoj je on relaciji spram kurikulumskog cilja. Je li taj uspostavljeni socijalni dodir na ikoji način razvojno-pedagoški samodostatan?

Jasno je da se socijalna kompetencija *pedagoški* ne može misliti izvan sistematski i dinamički ustrojenog mišljenja, jer ono intendira logiku kretanja kurikulumskog mišljenja. Iz ovog razloga pedagoški mišljenje socijalne kompetencije ne može stati na statičkim, a istodobno i razvojno-nejasnim pojmovima poput uvažavanja, toleriranja, adaptacije, uspjeha u socijalnim kontaktima. Ovi su pojmovi, kao i teorija i praksa s njima u vezi, primjereni i nužni za sam početak konkretno-iskustvenog kretanja prema socijalnoj kompetentnosti, međutim oni nikako ne mogu zadovoljavati pedagoški cilj.

Koja je razvojno-pedagoška mogućnost ne izravnog vođenja odnosa, već koje značajke ponad izvornog razumijevanja (dodira) socijalni odnos mora imati da bi on sistematsko-kurikulumski imao smisao pedagoškog fenomena? Čini se izvjesnim da, ako govorimo iz perspektive pedagogije, kao uvjet potrebno ali ne i dovoljno inicijalno, razumijevanje drugosti potrebuje određenu vremenitu logiku, dijalektiku kao ono unutarnje subjekata u odnosu, koje odnos može voditi prema pedagoški i humanističko-kurikulumski relevantnom cilju.

Pojam zajednice kao moguća pedagoška i kurikulumska perspektiva socijalne kompetencije

Zbog nužde pojma svrhe u kontekstu pedagogije i pedagoškog pogleda na socijalnu kompetenciju te neupostavljenosti svrhe na ikoji drugi način osim pojmovni, u daljem promišljanju zauzimamo stav koji, unatoč

velikim teškoćama, pokušava odrediti pojmom zahtjevanu općost u mogućoj „socijalnoj kompetentnosti”. Pritom ćemo izlazište pojma socijalne kompetencije pokušati odrediti kao odgojenost i obrazovanost za zajedništvo, pri čemu ćemo se odnositi na pojam zajedništva koji proizlazi iz slobodne umnosti. Polazimo od mišljenja da zajedništvo i kao fenomen, ali važnije – i kao ono što omogućuje taj fenomen ima bit koju je moguće opće odrediti i bivstvo koje nosi dotičnu bit.

Zajedništvo se pri navedenom pogledu odnosa mogućih empirijskih indikatora pretpostavljenog pojma socijalne kompetencije i pojma kojem bi socijalna kompetencija željela stremiti pokazuje kao mišlju vidljivi i odredljivi pojam koji s pojmovne i svršne strane znači ono što je kriterij razlikovanja istinitosti i privida socijalne kompetentnosti u njezinoj iskustvenoj manifestaciji, a istodobno pruža i organski-proizlazeći put prema kurikulumskom cilju određenom kao slobodna umnost. Utoliko pojam zajedništva sabire horizont empirijski pretpostavljene socijalne kompetencije u kojoj se može izvršiti sam vid i lučenje istinske od prividne socijalne kompetentnosti. Bez razlikovanja istinsko – prividno i s tim povezanog kriterija lučenja, ostaje samo pretpostavka istinitosti.

Zahtjev koji je ovime postavljen zajedništvu kao traženom pojmu – kriteriju socijalne kompetentnosti jest taj da on bude pojmovno odrediv, da bude u neposrednom odnosu sa svim dimenzijama odnosa ljudskih bića (pod svim dimenzijama misli se ne samo na ponašanje već i na obrazovanost unutarnjeg bivstva čovjeka, koje je u svojoj obrazovanosti ne samo izvanjski usmjereno na, već bitno povezano i u jedinstvu s „drugim”) i da bude bitno pripadan čovjeku kao čovjeku.

Interes, „korist” kao temelj zajedništva?

Ako se pretpostavi suprotno – da bivstva i biti zajedništva nema ili da taj pojam ne udovoljava navedenim zahtjevima – tada je jedina mogućnost ikakve zajednice (na ikojoj razini) u na kompromisu i konformizmu utemeljenom „slaganju” društvenih atoma, s uvijek latentnim sukobom koji leži u temeljnoj suprotstavljeno-*interesnoj* sferi bitno-partikularnoga društvenog bitka, bilo da je riječ o pojedincima, grupama, spolovima, rasama, narodima, religijama

i ostalim po mogućnosti samo uvjetno međusobno ujedinjivim ali uvijek bitno partikularnim društvenim entitetima. U svim ovim načelno atomističkim entitetima ne postoji prava supstancija svjetske zajednice. Govoriti upravo o „svjetskoj zajednici” je pak nužno kako iz teorijskog razloga čovječanstva, kao jedine istinske zajednice, tako i u slučaju gledanja u horizontu uvremenjene ideje, iz iskustvenog razloga multikulturalnosti koja želi naći izlazište u produktivnoj i neotuđenoj interkulturalnosti. Pod vidom navedenih pojmova, supstancijalno zajedništvo je neozbiljivo, a ozbiljive su jedino izvanjske i uvjetno-interesne veze.

Ovo „slaganje”, ako govorimo o zajedništvu iz perspektive pedagogije, ne može imati karakter odgoja i obrazovanja, jer oba ova pojma, kad su ispravno shvaćeni, uključuju preobrazbu čovjekova duha (drugo od psihološki viđene „internalizacije” vrijednosti, ideja i sl.). „Slaganje” kao kompromis ili puki dogovor pretpostavlja i svojim djelovanjem ne prevladava temeljnu razdvojenost onih koji su se posredstvom ovakvih mehanizama „složili”. Ovdje može biti riječ samo o pragmatičnom, situacijski uvjetovanom dogovoru koji ne postiže zajedništvo, već „primirje” radi trenutne zajedničke koristi i interesa. To se potvrđuje i na iskustvenoj razini kao vječno „pućanje” i „sklapanje” veza, kao izbijanje neprijateljstava i nekom vrstom arbitraže ponovno sklopljenih „primirja”, koja ne bi trebalo interpretirati kao zajedništvo zbog, u njihovu korijenu, počivajućeg sukoba, kakva god trenutna manifestacija odnosa bila. Drugim riječima, pragmatički shvaćena korist i interes su pojmovi na kojima se istinsko zajedništvo ne može temeljiti jer su to zajedništvu samom izvanjski pojmovi, a ne izvor zajedništva ili ono omogućujuće zajedništva samog, te drugo – stoga što su bitno partikularni i relativni.

Ako se hoće postaviti pomalo provokativno pitanje, svakako vrijedno ozbiljnog postavljanja i promišljanja, moglo bi se pitati – je li današnja ekonomsko-politička promocija „mira” na ovim načelima kompromisa, dogovora i tolerancije u suštini samo pokušaj utišavanja kritike koja bi se odnosila na ono jedino bitno – sustav funkcioniranja globalnog svijeta, samu unutarnju logiku tog funkcioniranja, a ne na neku određenost *unutar* već pretpostavljenoga dotičnog sustava funkcioniranja (unutar kojega svatko

ima cinično „pravo na *svoje* mišljenje”, upravo zbog čega nijedno mišljenje nema nikakvu težinu ili značenje), sa svrhom uspostavljanja stanja koje neće biti disfunkcionalno za „protok roba, rada i usluga”. Jesu li trenutno egzistentni pozivi na mir, pozivi s istinskom humanističkom pobudom ili je riječ o jednom od kotačića u lukavu inženjeringu društva koje ima ozbiljiti globalno stanje za neometani svjetsko-kapitalistički poredak?

Pozitivno određenje zajednice: zajednica, individualitet, sloboda

Kao što je rečeno, pragmatička korist i interes omogućuju prividnu zajednicu i to na izvanjski način. To je ono što zajednica nije. Afirmativno, ono što kroz zajedništvo tražimo jest ono na kojem ili pri kojem oni koji jesu za-jedno u zajednici bivaju. Drugim riječima, tražimo ono što *iznutra omogućuje*, ali jednako tako i *zahtijeva* zajednicu. U općem smislu ono zajednicu-omogućujuće može biti samo neko opće bivstvo koje je nužno pripadno čovjeku kao čovjeku. Osviješteno kao pojedino pri tome bivstvu biti i biti kao relacija spram tog bivstva je preduvjet i zajedništva i individualiteta. Pojedinaac slijep za to bivstvo u svojem pojedinačnom sebstvu slijep je i za svaku zajednicu i za istinski individualitet.

Onaj pak pogled koji bi mislio da si ikoji „pojedinaac” kao svoje čovječje određenje može s punim pravom postaviti od zajednice neovisno „ja”, a da je pritom to „ja” išta drugo od proizvoljnosti samovolje, na pogrešan način poima individualitet. Individualitet je moguć samo u svojem osviještenom odnosu sa zajedništvom pri čemu je dotična svijest svjesna kako momenta svoga individualnog određenja, tako i momenta zajedništva. Individualnost izvan pseudo-individualnosti proizvoljnosti i samovolje se i može konstituirati samo u relaciji spram ideje zajednice.

Ideja zajednice je pritom svakako neempirijska zajednica tj. idejno-regulativni pojam, jer ako bi to bila empirijska zajednica, individualitet bi u tom odnosu mogao biti postavljen samo na dva načina, od kojih su oba neprimjerena odgojno-obrazovnom pedagoškom izlazištu: ili na način pretpostavljanja socijalizacije odgoju i obrazovanju, tj. podčinjenosti i nekritičnosti ili na način *proizvoljne* „kritike” (uslijed izostanka teorijskog temelja, a time i kriterija kritike).

Točka odnosa individualiteta spram momenta zajedništva naprosto mora biti u idejnoj točki jer bez nje nema transcendencije postojećeg i istinske autonomije (samovolja i proizvodljivost je prividna autonomija pojedinca ili grupe).

Ono zajednicu-omogućujuće je istodobno ono čovječnost čovjeka omogućujuće. U ovim formulacijama upućuje se primarno na opće-čovječnost koju nastojimo intendirati. Zajedništvo se mora konstituirati oko onog općeg jer jedino ono opće nema karakter zatiranja posebnog i pojedinačnog, koje se neizbježno događa ako se misli s ikoje posebne pozicije.

Ono opće je u slučaju čovjeka kao čovjeka, pa u tom smislu i zajednice, ono na što se čovjek u svakom svojem mislećem, praktičkom i poetičkom djelovanju odnosi jednako kao i ono otkuda se on odnosi, u smislu konstitutivnih sastavnica odnosa. To na što i otkuda se čovjek u ovim aktima odnosi jest mišljenje samo. Razdvojenost „subjektivnog” i „objektivnog” stava su pri tome posljedica naivno opredmećenog objekta, pri čemu se ne vidi da je svaki objekt samo moment subjekt-objektivnog kretanja mišljenja (Natorp, 1923). Pri ovome također ne treba zbunjivati činjenica da se i praktička i poetička djelatnost temeljno odnose na mišljenje. Tome je tako jer su i ove djelatnosti svršne. Pri tome vjerojatno ne treba naglašavati da djelovanje *naprosto*, samim svojim apstrahiranim djelatnim faktom još ne čini praksu, a jednako tako stoji i s proizvodnjom. Theoria-praxis-poesis na sebi primjeren način postoje samo u sistemskom jedinstvu, a u temeljnom smislu svo troje se odnose na mišljenje. Utoliko je opravdano reći da je ono opće i unutarne u svemu na što se čovjek odnosi u sve tri vrste svoje čovječje egzistencije upravo mišljenje samo.

Budući da se samo u mišljenju može vidjeti *što* je nešto, mišljenje determinira i teoretički i praktički i poetički *odnos*, jer bez uvida u ovo „što” ne može biti niti jedne vrste odnosa. Socijalna kompetentnost počiva u dimenziji socijalnog *odnosa* (koji je posebna vrsta praktičke, a katkad i praktičko-poetičke egzistencije čovjeka, naravno, u neodvojivoj sistematskoj relaciji spram teorije), odnosno ona i ne znači išta drugo do svojem pojmu primjerenoga socijalnog odnosa u svim njegovim dimenzijama. To što se mišljenje uviđa kao unutarnja stvar praktičkog i poetičkog odnosa nipošto ne znači da se ove dimenzije, pa tako s njima i određenje kompetenci-

ja, svodi na vrlo reducirani moderni smisao pojma znanja. Štoviše, moderni pojam znanja nema ništa zajedničko s klasičnim pojmom mišljenja kao načinom bivstvovanja čovjeka (Platon, 1979).

Ako se čovjek kao čovjek u svim vrstama svojih djelatnosti (theoria, praxis, poiesis), onda kada te djelatnosti nisu slučajne ili proizvoljne, temeljno odnosi na mišljenje, tada je sfera mišljenja ono mjesto na kojem se može tražiti bitno, unutarne, čovjekovoj biti samoj pripadno zajedništvo (kao proces, jer je mišljenje temeljno nezavršivo zbivanje). Ovo mjesto je mjesto mogućeg susreta ljudi – onog susreta koji nije uvjetovan partikularnim određenostima, interesima, pozitivno-društvenim snagama, te „homo homini lupus” logikom koja je implicitna ovim pogledima.

Su-bivanje kao mišljenje, bilo na način teoretičkog dijaloga, bilo na način idejne prakse, bilo na način idejne proizvodnje je istinsko zajedništvo zajednice. Strože bi se moglo reći – upravo pedagoški, s obzirom na genetičku, razvojnu dimenziju – da je to permanentno rađanje zajednice kroz bitno i neotuđeno zajedništvo.

Treba li u su-bivanju pojedinačnih subjekata na način mišljenja tražiti i smisao socijalne kompetencije? Pri tome ponovno treba naglasiti da se mišljenjem ne samo ne isključuje već govori ono unutarne i prakse i proizvodnje. Praxis i poiesis nisu i ne mogu biti ništa samostalno, već su samo posebni vidovi misaonog odnosa. Praxis je djelujuće *mišljenje*, a poiesis je proizvođače *mišljenje*. Bez temeljnog mišljenja, morali bismo hod životinje nazivati praksom a gradnju ptičjeg gnijezda poetičkom proizvodnjom. Nasuprot tome, praxis i poiesis su bitno ljudske, tj. povijesne, a ne prirodne dimenzije. Zbog toga se izricanjem mišljenja kao onog omogućujućeg prakse i proizvodnje nikako ne čini redukcija višestranosti ljudskog opstanka, koja se u zadnje vrijeme nastoji uhvatiti pojmom kompetencije na „znanje”, a mišljenjem se ponajmanje misli ikakav moderan pojam znanja kao preuzete i upamćene, provjerene i dogotovljene spoznaje. Mišljenje je, nasuprot tome, čovjekovo umno-logosno, dijalektičko općenje s idejom i to kao zbivanje koje je principijelno nezavršivo. Kao takvo, ono je bitni način opstanka čovjeka.

Ono što je na ovom stupnju mišljenja vidljivo jest da mišljenje principijelno ne postoji kao „individualna stvar”, kao „stav”, „zauzeto” ili preuzeto „mišlje-

nje” (kao dogotovljenost), već da je riječ o području slobodno se krećućeg procesa koji se dijalektički op-hodi s idejom. Su-djelovanje (teoretičko, praktičko i/ili poietičko) pojedinaca odgojenih i obrazovanih za mišljenje jest unutarnje zajedništvo, prijateljevanje – neegoistično, bez partikularnih interesa u ovoj općoj sferi, bez isključivanja *u onom bitnom* samo prividno drugačijeg od sebe (spol, rasa itd.) – uz nezadiranja u mogućnost samoodređenja koje se tiče neke *posebnosti* koja nije u neskladu s onim općim načinom postojanja i su-postojanja.

Naime, ovo je točka gdje se može i mora odrediti odnos individualiteta i zajednice. Jasno je da je *individualitet* ono kroz što se mišljenje udjelovljuje, međutim prethodni odjeljak govori o *naravi mišljenja samog*. To znači da ako se misli, misli se nužno (zbog zakonitosti uma) unutar istih načela slobodne umnosti koji i konstituiraju samu mogućnost mišljenja. Dijalektički dijalog (razgovor) su-mislećih pojedinaca je istovjetan dijalektičkom mišljenju jednog pojedinca i u *oba* ova procesa postoji više od jednog „su-govornika”. Ono što postoji u ovom odnosu mišljenja nije ni „ja”, niti „mi”, već zakonitošću uma proizveden izvorni odnos dijalektike i ideje. Zbog toga u ovom odnosu niti pojedinačno relativizira opće, niti opće guši pojedinačno. Ovakvo pojmljen temelj i zajednice i pojedinca, u izvornom smislu upućuje pojedinca na zajednicu i obrnuto. Pritom se vidi i to da je pedagoški zadatak ne samo pojedinac-odgajnik već i kultura, jer je vidljivo što znači biti istinski odgajnik bez istinske kulture, jednako kao i istinska kultura bez istinskih odgajnika. U oba slučaja riječ je o pedagoškim nemogućnostima.

Pedagoški zadatak koji bi slijedio iz ovih razmatranja jest kurikulum odgoja i obrazovanja za mišljenje, te drugo – idejno-pedagoško promišljanje kulture. Iz prethodnih izvoda je, nadamo se, jasno kako se ove dvije dimenzije sistematski odnose spram socijalne kompetencije.

Mjesto dijalektike u pedagoškourikulumski shvaćenoj socijalnoj kompetenciji

Zajedništvo koje smo uzeli kao svršni pojam koji konstituiraju socijalnu kompetentnost postoji u vremenu kao zajedništvo. Zajedništvo je identitet sebi samome odgovarajućeg i prema sebi se uvijek iznova krećućeg

zajedništvo određeno u prethodnom poglavlju.

Gledano s pozicije zasebnog sebstva, ono zapravo nikad nije ukočenost nekog „ja”, već je kao individualitet misaono stavljanje sebe u drugotnost i refleksija drugotnosti u sebe. Ovaj izlazak sebstva u drugotnost i refleksija drugotnosti u sebstvo je jedino s čime se sebstvo može poistovjetiti. Drugotnost pri tome nije samo od mene drugi čovjek, grupa, narod itd., već je riječ o drugotnosti objekta *uopće* u subjekt-objektivnom spoznajnom odnosu (Pejović, 2002). U području čovjekove egzistencije, u ovoj dijalektičkoj relaciji vidi se kako slobodno umno odnošenje individualiteta, tako i temeljna upućenost na zajednicu i to u neposrednom i neotuđenom, bitnom a ne interesnom smislu. Iz tog razloga odgoj i obrazovanje za postojanje na način samospoznatoga dijalektičkog sebstva istodobno konstituira i upućenost na drugoga, tj. zajedništvo. Ovo istodobno samo-bivanje i su-bivanje subjekata kao dijalektičkog mišljenja koje se ozbiljuje kroz teoriju, praxis i poiesis konstituiraju istinsku zajednicu s onu stranu izvanjskih pojmova kojima se naknadno nastoji pomiriti bitno zaraćeni svijet – bilo da je riječ o mikro- ili makro-razini svijeta.

Drugim riječima, zatvorenost u „stav”, zgotovljeno „mišljenje” (mnijenje) kao nedijalektičnost i uklipljenost mišljenja u „imanju mišljenja” jest temeljna zatvorenost za istinsko sebstvo čovjeka. Takvo jedno umišljeno „ja” koje „ima” „svoj stav” i „svoje mišljenje” te stoga nužno nikad ne misli je, među ostalim, radikalna negacija mogućnosti zajedništva i to ne zbog toga što je „s egoističnim ljudima teško biti u odnosu”, jer je ovdje riječ o nečem sasvim drugom, već zbog karaktera ontološkog bivstva ova kva pseudo-ja. U tom stavu „moje mišljenje” je suprotstavljeno „tvojem mišljenju” i iskonski rat ove postavljenosti prema cijelom „ne-ja” se ne može riješiti ili nadvladati nikakvim „pravom na svoje mišljenje” i nužno pratećim relativiziranjem mišljenja na puko mnijenje. „Tolerancija” koja se naknadno ideološki propagira kako bi se pokušala prikriti i na životu održati nemogućnost ovog stava, unatoč svojoj djelomično uspješnoj funkcionalnosti kad je riječ o manifestiranom sukobu, u temeljnoj je nemogućnosti uspostave zajedništva. Toleriranje drugog i „drugog mišljenja” nije nikakvo zajedništvo, već obična koegzistencija. Znači li koegzistirati biti

socijalno kompetentnim? Na koji bi način adaptacija i kompromisi imali išta zajedničko s pedagogijom, ako se ne učini to da se odgoj i obrazovanje za-

mijene za prihvaćanje izvanjskih, iz biti čovjeka ne proizlazećih, arbitrarnih naknadnih rješenja poradi prije svega neuspjeha ili zaborava pedagogije same?

Literatura

Doll, W. (1993), *A post-modern perspective on curriculum*. London: Teacher's college press.

Drielsma, P. (2001), *Hard wiring young brains for intimacy*. *Child abuse prevention*, 8, 2, 6–11.

Hufnagel, E. (2002), *Filozofija pedagogike*. Zagreb: Demetra.

Katz, L., McClellan, D. (1999), *Assessing young children's social competence* <http://ericece.org/pubs/digests/2001/mcclle01.html>

Kelly, A.V. (2009), *The curriculum: theory and practice*. London: SAGE.

Knight, B. A., Hughes, D. (1995), *Developing social competence in the preschool years*. *Australian Journal of Early Childhood Education*, 20 (2), 13–19.

Natorp, P. (1923), *Philosophie und Paedagogik*. Marburg: N.G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, G. Braun.

Pejović, D. (2002), *Veliki učitelji mišljenja*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Platon (1979), *Fileb i Teetet*. Zagreb: Naprijed.

Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15–34.

Spence, S. H., Donovan, C. (1998), *Interpersonal problems*. U: *Cognitive behaviour therapy for children and families*. New York: Cambridge University press

Waters, E., Sroufe, L. A. (1983), *Social competence as a developmental construct*. *Developmental review*, 3, 79–97.

Welsh, J., Bierman, K. (2001), *Social competence*. U: *Encyclopedia of Childhood and Adolescence: The Pennsylvania State University*. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004?pnun=12&opg