

OBRAZOVANJE JE MORALNI POJAM

Education is a Moral Concept

UDK 316:37*37.015.4

Pregledni članak
Review

Sažetak

Svako je znanje informativno, ali obrazovanje ne postoji jedino zato da bi samo odrazilo društvene vrijednosti. Obrazovanje se prvenstveno odnosi na uvođenje u ono što je vrijedno pod uvjetom da se transmitirani sadržaj uči na moralno prihvatljiv način. To znači da obrazovanje mora uključiti i normativne aspekte koji mu daju svrhu, te osigurati da će upletene strane očuvati svoju moralnu autonomnost. Zato je obrazovanje vrsta komunikacije koja definira ulogu pojedinca u društvu. Referat jasno razlikuje nasilni aspekt obrazovanja od moralnoga aspekta obrazovanja. Kako bi se razvila racionalnost i izbjegla pristranost, pa prema tome i represivni društveni utjecaj, obrazovanje treba pridonijeti rastu integriteta i formiranju neovisnosti duha. Budući da se obrazovanje od indoktrinacije ne može razlikovati po metodi, mora se razlikovati po ciljevima. Obrazovanje treba podržavati takav pristup koji će se suprotstavljati pokušajima indoktrinatora da kontroliraju sustave stvaranja znanja na način koji služi njihovim interesima, za razliku od interesa javnosti.

Ključne riječi: civilno (građansko) obrazovanje, moralna jednakost, nepristranost, racionalnost, intrinzične vrijednosti, instrumentalno dobro, ideologija – sloboda.

Summary

All knowledge is informative, but education is not there only to take part simply in reflecting social values. Education predominantly refers to the initiation into what is worthwhile with the provision that the transmitted content will be taught in a morally unobjectionable way. That is, education must involve some normative aspects, which can give it a purpose, ensuring that the involved parties will preserve the moral autonomy of the involved agents. Therefore education is a sort of communication that defines the role of individual in a particular society. The paper draws a clear division between coercive aspect of education, and moral aspect of education. In order to develop rationality and avoid partial and hence repressive social influences, education should enhance

personal integrity and challenge the student's independent mind. Since education and indoctrination cannot be distinguished by their methods, they must be distinguished by their aims. Education needs to maintain the approach to combat the indoctrinators' attempts to control the knowledge production systems in a way, which serves their interests as distinct from the public's.

Key words: civil education, word equality, moral equality, impartiality, rationality, intrinsic values, instrumental benefit, ideology-liberty.

Uvod

Introduction

Problematika obrazovanja nipošto nije jednostavna, povezana je sa znanjem što ga kreiramo kako bismo protumačili svijet u kojemu živimo. To je osobito važno pomorcima jer oni, daleko od obiteljskoga i domovinskog okruženja jedino s pomoću svojega osobnog integriteta, tj. moralne izgrađenosti, mogu zaštititi sebe i istodobno ispuniti zadatke koji su im povjereni. Ciljevi poslovanja i ciljevi obrazovanja jesu različiti. Dok je specifični cilj poslovanju korisnost i zarada, specifični cilj obrazovanja je proširenje ljudskoga znanja i spoznaja onoga što je dobro, i zato ispravno. U pravilu, ČOVJEK S ISPRAVNIM OBRAZOVANJEM POSTAJE DOBAR. Nažalost, u tranzicijskim zemljama politički i ekonomski sustavi definiraju ideološke ciljeve društva pa je pojedincu to teže razlikovati prave od instrumentalnih vrijednosti. Ako postoji nejasan stav o ciljevima obrazovanja, tad će pojmovi pravednosti, istinoljubivosti i autonomnosti također biti nejasni. Obrazovanje je moralni pojam jer je iznad instrumentalnih vrijednosti, obrazovanje je "obraz". Naime, uvijek je moguće potkupiti ljude koji nemaju integritet i nisu razvili nadasve osobito tri vrline koje se kod Aristotela odnose na ispravno rukovanje novcem: velikodušnost, izdašnost, pravednost. Ako netko nema novca, a pokvaren je čovjek, nedostatak ga novca neće kvalificirati dobrim samo zato jer on nema priliku pokazati se koliko je zao.

Budući da su i učitelji i učenici autonomna, moralno jednaka racionalna bića, svako objašnjenje podrazumijeva aktivan udio objiju strana. Zbog razlika u kulturama i političkim sustavima, svrha obrazovanja može znatno

* prof. dr. sc. Maja Žitinski, Sveučilište u Dubrovniku

varirati, što znači da rasprava o obrazovanju ne uključuje samo tehničke aspekte nego prvenstveno raspravu o obrazovnim ciljevima i principima. Obrazovanje nije činjenica, nego proces u kojemu neki stilovi i neke metode nisu prihvatljivi. Zato stilove učenja i metode poučavanja valja preispitivati. U trenutku kad se modeli učenja počnu suprotstavljati s obzirom na razliku između instrumentalnoga i intrinzičnog dobra, ponuđenoga unutar institucije, obrazovanje postaje moralnim pitanjem. To se događa osobito tada kad racionalnost, nepristranost i pravednost dođu u pitanje.

Racionalni temelj obrazovanja

Rational Foundation of Education

Rasprava o područjima što ih obrazovanje pokriva, više je povezana s ciljevima poučavanja i učenja nego s nekim specifičnim sadržajem. Mnogi suvremeni filozofi obrazovanja suglasni su s Platonom i Aristotelom u tvrdnji da je svrha obrazovanja omogućiti studentima da steknu neovisan duh. (Platon¹ obrazovanjem ne naziva svako učenje, nego samo ekskluzivnu usmjerenost prema stjecanju vrline. Aristotel² napominje kako se svrha obrazovanja ne može ispuniti samo u korisnosti.) Obojica drže vrline važnom zato jer su jedino pojedinci s integritetom sposobni prosuditi što je dobro i djelovati u skladu s time, a da ih ne treba izvana poticati niti nasiljem odvraćati od onoga što je suprotno vrline. Kad bi svim ljudima bila priznata moralna jednakost (što je temeljna moralna pretpostavka demokracije), tad bi usađivanje vrijednosti u djecu ili u studente valjalo smatrati moralno neprihvatljivim. Naime, tretirati ljude samo kao sredstva, a ne kao ciljeve po sebi, predstavlja nasilje nad autonomnošću osoba. S obzirom na to da u civilnomu kulturalnom sustavu ekstenzivno znanje treba biti dostupno svima, ciljeve obrazovanja valja uvijek iznova preispitivati. Bez obzira na činjenicu što se u različitim društvima svrha obrazovanja različito shvaća, temeljni razlog visokoj razini indoktrinacije u stratificiranim ili klasnim sustavima jest potreba da se politička i ekonomska moć očuva u rukama nekolicine.

Biti uključen u obrazovni proces (bilo kao učitelj ili profesor, bilo kao učenik ili student) znači sudjelovati u "socio-političkome kontekstu". Društvo uvijek oblikuje narav institucija koje će mu najbolje poslužiti. Neki eksperti³ to ilustriraju stavom da ljudi zaodijevaju duh svoje djece isto onako kao što to čine s tijelom, u prevladavajući modni trend. U tome smislu, obrazovanje je shvaćeno kao aktivnost što pojedinca mora harmonizirati sa zamišljenim idealom u društvu. Zbog toga obrazovanje uvijek pretpostavlja ideal pojma osobe prema kojoj vodi, ili neki logički uklopljen sustav **vrijednosti** društva za koje obrazuje svoje članove. To postaje razlogom zašto tekuća rasprava o obrazovanju

uključuje debatu ne samo o tehničkim aspektima nego osobito o **vrstama ideala** koji obrazovanju mogu dati svrhu.

Neki autori (npr. A. C. MacIntyre⁴) ističu da konvencionalne fraze poput: "javnoga interesa", "dobrobiti" i "interesa zajednice" zapravo predstavljaju **društveno prihvaćen** kriterij djelovanja. Zbog toga takav kriterij prema samome djelovanju ostaje izvanjski, tj. **ekstrinzičan**. Profesije su oblici rada posvećenoga javnome dobru. One pridonose pripremi za važne poslove, no javno dobro ne ovisi jedino o profesijama nego i o razvoju koji treba biti rezultat kreativne uključenosti svih subjekata. Pritom, društveni moral ne predstavlja jedini moral pa zadani ciljevi i svrhe ne postaju racionalnima ni zadovoljavajućim samim time što se podudaraju s tekućim društvenim moralom. Zadani su ciljevi moralno prihvatljivi jedino ako **ne zaustavljaju** rast sposobnosti studenta da sam razmišlja o standardima racionalnoga.

Neki autori⁵ naglašavaju kako je istinsko znanje dragocjeno jer vodi prema objašnjenjima obuhvatnijim i smislenijim od onih koja danas posjedujemo. Tako Alan Harris⁶ s pravom ističe da postoji **oštri kontrast** između obrazovnih ideala u demokraciji i onih u totalitarnoj državi. Dok demokracija, barem u principu, visoko vrednuje slobodu političkoga mišljenja i pridonosi općem rastu svakoga člana društva – dotle totalitarna država visoko vrednuje nekritičku lojalnost i podvrgavanje pojedinca dobrobiti "države". Nije neuobičajeno da i neki filozofi obrazovanja teže više ili manje statičnim definicijama obrazovanja. No svaka definicija koja obuhvaća segment razumijevanja i promoviranja vrijednosti naslijeđene kulture, a izostavlja društvenu i političku usmjerenost obrazovanja, mora biti ideološka. Poznato je da autoritarni režimi imaju vrlo snažan politički interes podržavati "statične" moralne ideale (generirane partikularističkim motrištima) i davati prioritet ciljevima privilegiranih društvenih skupina. Ako su moralni ideali (dakle politika) ovisni o ideologiji, tad oni ne vode u budućnost. U takvim režimima instrumentalne (ekstrinzične) vrijednosti obrazovanja ne razlikuju se jasno od pravih (intrinzičnih). John Wilson (iz Odjela za obrazovne studije Sveučilišta u Oxfordu) također se ne bi složio s onima koji tvrde kako obrazovanje s politikom nema ništa. Zato kaže: "Takva definicija obrazovanja je konzervativna i zbog toga politička."⁷

Obrazovni ideali demokracije nude oblike kulture na kojima počiva kreacija slobodnih i moralno jednakih građana u čije ime se vlada. Kako je napredak zapadnoga svijeta izjednačen s dimenzijama moderne potpore pojedincu, osobna se autonomnost shvaća kao "dužnost maksimizacije prava pojedinca da sam donosi odluke"⁸. Očito je da jedino jasan pojam o funkciji države može proizvesti jasno motrište o vrsti **obrazovanja** koju

¹ Plato, *Laws*, translated by T. J. Saunders, Penguin, Harmondsworth, 1953, 643-4.

² Aristotle, *Metaphysics*, 980 b 25 – 981 b 20 (Iz: *The Basic Works of Aristotle*, Edited and with an Introduction by Richard McKeon), str. 689 – 690.

³ John Martin Rich (izdavač), *Readings in the Philosophy of Education*, Second Edition, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, 1972, str. 7.

⁴ *Aims in Education - The Philosophic Approach*, Edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press, 1967, str. 3.

⁵ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, S. Frederick Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Published for The Institute For Children, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, 1977, str. 65.

⁶ Alan Harris, *Thinking About Education*, Heinemann Educational Books, London, 1970, str. 5.

⁷ John Wilson, *Preface to the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1979, str. 48.

⁸ *Normative Ethical Principles and Theories*, <http://www.stedwards.edu/ursey/norm.htm>, str. 2.

njezini građani trebaju steći kako bi ostvarili željeni identitet.

U totalitarnoj državi vrline su obuhvaćene terminima pripadnosti određenoj zajednici u smislu da pojedinac nije osoba, nego "član", pa se identiteti stećeni unutar obitelji, nacije, klase ili religijskoga života smatraju **dostatnima** za stjecanje identiteta konzistentnoga s autoritetom vlasti. U statičnome je društvu vrlo uobičajeno od građana skrivati relevantne informacije, snižavati integritet javne sfere i onemogućivati građane u ispunjenju dužnosti donošenja relevantnog izbora. Zato u totalitarizmu pojedinci nisu ohrabrivani u stjecanju vlastitoga integriteta. Takvu vrstu kulture Wilhelm von Humboldt⁹ naziva napadom na "unutarnji život duše od kojega se individualnost ljudskih bića bitno sastoji".

Budući da ljudsku individualnost posjeduju samo ljudi, svi je moraju jednako posjedovati. Upravo je civilno (građansko) obrazovanje poput štita koji pojedince čuva od **iracionalnoga ili nemoralnog** razjedinjavanja, razdvajanja i obespravljanja pojedinačnih osoba. Ako obrazovanju želimo dati aktivnu ulogu u susretu sa složenim izazovima ekonomskoga, društvenog, kulturnog i prirodnog okruženja, tad stalno valja propitivati kakve su vrijednosti sustava i kakve su njihove implikacije. Svrhu obrazovanja moguće je ne shvatiti pogrešno jedino ako dopustimo temeljne postavke obrazovanja stalno podvrgavati kritici. Pritom vrsnoća u obrazovanju mora počivati na vrijednostima, na razlikovanju ispravnoga od neispravnog pristupa i na poštovanju principa moralne jednakosti ljudi. Dakle, ako politički i ekonomski sustav drže **dominantnu** poziciju u određivanju ideološkoga cilja društva, obrazovanju prijeti preobrazba u **parazitsku aktivnost**.

Za mnoge je eksperte¹⁰ **obrazovanje normativni** pojam zato što podrazumijeva pojmovnu poveznost obrazovanja sa svime što je vrijedno. Tako je svrha formalnoga obrazovanja uvijek usmjerena prema obučavanju vrijednosti što ih pojedinačni sustav priznaje. Pritom obrazovanje institucionalizira društvene vrijednosti i obznanjuje narav društveno-političkoga aspekta pojedine kulture. Nažalost, u svakom društvu obrazovanjem ponekad dominiraju iracionalni i represivni faktori kao što su popularna mišljenja, lokalne predrasude i nacionalni zahtjevi.

Obrazovanje podrazumijeva izobrazbu, dok izobrazba ne podrazumijeva obrazovanje

Education Implies Training and Training does not imply Education

Dok se razgovara što treba učiti i o čemu poučavati, nemoguće je ne biti zaokupljen obrazovnim ciljevima. Istina je da obrazovanje na svim razinama snažno teži

konzervativizmu. Eksperti¹¹ ipak misle da je to možda neizbježno s obzirom na to da primarni cilj obrazovanja treba biti **konzerviranje** najboljega iz prošlosti. No ta tendencija sa sobom nosi i opasnost da bi sustav mogao **konzervirati i one elemente** koji nisu najbolji, i to osobito elemente koji su nekoć **bili relevantni**, a u suvremenome svijetu radikalno promijenjenoga socijalnog okruženja stoje u funkciji potreba koje **više ne postoje**, ili su usmjerene prema novim ciljevima.

U potrazi za modelom školovanja s adekvatnijim odnosom između obrazovanja, gospodarstva i društva, elaborirajući ono što je **dobro** u obrazovanju, razne teorije ponekad jasno ne identificiraju razliku kojoj obrazovanje treba dati prioritet. Je li to:

(a) **izobrazba** (prilagođena praktičnim zahtjevima poslovanja),

ili je to:

(b) **obrazovanje** kao razvoj sposobnosti da se bude **kreativan**.

Zahtjev koji na obrazovanost gleda kao da proizlazi jedino iz glagola **educare, uvježbavati (educio 1.)**, pa se realno više odnosi na izobrazbu, bio bi manje ili više izjednačen s odgojem. Premda pojam izobrazbe može biti vrijedan, to je empirijski pojam pa je nedostatan da bi kvalificirao osobu za bilo kakvu autonomnu prosudbu. John Wilson¹² (iz Odjela za obrazovne studije Sveučilišta u Oxfordu) iznosi svoje motrište prema razlici između izobraženog predavača i obrazovanog predavača: obje vrste učenja i poučavanja mogu biti na dobrobit onoga koji uči i onoga koji poučava. **Razlika** je u tomu što obrazovanje pokriva puno više građe, i uzima u obzir puno više stvari nego što to čini izobrazba. To jest, **iskustvo** nam govori samo o onomu što jest, a ne govori o onomu kakvo nešto treba biti. Ako poslovni svijet stavlja naglasak na obrazac **autoriteta** umjesto na **kontrolu**, škole će **podržavati i nagrađivati pokornost** i poštovanje pravila, te će studente pripravljeni za **onu vrstu discipline** koju će oni poslije susretati na poslu. Ideja o takvoj izobrazbi najbolje se uklapa u sliku "zanimanja" **predindustrijske ere**.

Obrazovanje definitivno proizlazi iz termina **educare, izvoditi (educio 3.)** zato što obuhvaća ekspertizu koju pojedinac treba steći. Drugim riječima, cilj je obrazovanju proizvesti neovisan duh, tj. **naučiti biti osoba**. Sukladno tomu, dobro društvo je takvo društvo koje se sastoji od potpuno razvijenih osoba i njihove jedinstvene slobode i odgovornosti, tj. od osoba koje će biti sposobne znanje i razumijevanje unositi u društvo na moralno prihvatljiv način.

⁹ Wilhelm von Humboldt, *The Limits of State Action*, Edited by J. W. Burrow, Liberty Fund Inc., Indianapolis, USA, 1993, str. 7.

¹⁰ M. Hamm Cornel & L. B. Daniels, *Moral Education in Relation to Values Education* (Iz: *The Domain of Moral Education*, Edited by D. B. Cochrane; C. M. Hamm; A. C. Kazepides, Paulist Press Ramsey, New York, 1979), str. 17.

¹¹ Foreword by Stephen Wieseman (Iz: *Aims in Education - The Philosophic Approach*, Edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press, 1967), str. VII.

¹² John Wilson, *Preface to the Philosophy of Education*, International Library of the Philosophy of Education, General Editor R. S. Peters, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1979, str. 23.

Vrijednosni aspekti obrazovanja

Evaluative Aspects in Education

Prema mnogim autorima (M. Hamm Cornel & L. B. Daniels¹³), **obrazovanje** je **normativni** pojam zato što podrazumijeva pojmovnu povezanost između učenja i onoga što je vrijedno. To znači da unutar formalnoga obrazovanja nijedan predavač ne može izbjeći donošenje vrijednosnih prosudba. Taj postupak istodobno podrazumijeva oblike znanja koji su sami vrijednosni.

Richard S. Peters¹⁴ nas podsjeća da uvjerenje kako obrazovatelj mora imati ciljeve proizlazi iz samoga pojma "obrazovanja" jer govoriti o obrazovanju znači predati se **prosudbi o vrijednostima**.

Ciljevi obrazovanju ne smiju ostati statični. Oni moraju uključivati raspravu **o vrijednostima**, i moći pridonositi preobrazbi pojedinaca u autonomne odrasle ljude s integritetom. To je razlog zašto obrazovanje treba osigurati razvoj **racionalnosti** u studentima, od kojih se očekuje da izraze kritička mišljenja o događajima i djelovanjima. Sama je racionalnost vrлина jer je racionalna osoba konzistentna i u mišljenju i u djelovanju, sposobna prepoznati povezanost raznovrsnih ideja pa neke od tih ideja kvalificirati kao istinite, a neke druge, kao lažne. Racionalnost je bitan aspekt ljudskoga dostojanstva zato što pridonosi široj zajednici potičući procvat humanosti i na društvenoj razini.

Premda se pojam moralne autonomnosti, osobito kod Kanta, primarno odnosi na pojedinačnu osobu koja stječe integritet, prema shvaćanju nekih eksperata¹⁵ taj se pojam može proširiti na logičku autonomnost moralnoga diskursa. Tako reflektirana moralnost preuzima zadatak istraživanja same biti moralnoga razmišljanja zajedno s njegovim logičkim implikacijama, pa čovjeku **omogućuje** steći moguća objektivna motrišta. To je razlog zašto se argumenti o svrsi obrazovanja toliko široko razlikuju. Uvijek su sukladni takvoj razini objektivnosti koja proizlazi iz odgovora na pitanje o tomu kakvo društvo želimo. Budući da su studenti segment populacije koji potencijalno artikulira javno mnijenje, ako njihove misli ostaju izvan normativnoga aspekta obrazovanja, širit će ideje o tomu kako su vrijednosti relativne, slučajne i konvencionalne.

Formalno i neformalno obrazovanje

Formal and Informal Education

Socio-politički aspekt akademskoga okruženja u pojedinom je društvu zatupljen u omjeru u kojemu se od studenata očekuje da izraze oboje: i kritička mišljenja o onome što dobro poznaju i pretpostavke o područjima koje još sasvim ne poznaju. Ako se studenti obrazuju informacijama i metodologijom iz "druge ruke", izražavati

će trećerazredna kritička mišljenja. Zato njihova kritičnost u danim okolnostima neće biti samo oskudna nego će oni čak propustiti iskoristiti pozitivnu, utilitarnu uporabu znanja.

Obrazovanje se obično u **ekstrinzičnim** okvirima smatra vrijednim i za pojedinca (naći će bolji posao) i za društvo (društvo će se sastojati od zrelih, dobrih građana).

Ali, obrazovanje treba shvatiti i u **intrinzičnim** terminima. To znači da je, kao što Langford¹⁶ ističe, u **formalnome obrazovanju** moguće razlikovati dvije strane - jedna su učitelji (ili profesori), koji preuzimaju odgovornost za obrazovanje onih drugih. Nasuprot tomu, **neformalno obrazovanje** definirano je negativno, kao obrazovanje pod kojim taj uvjet ne postoji, pa riječ obrazovanje ostaje nedefinirana. Tako, osobi kojoj nedostaje formalno obrazovanje, **nedostaje i osposobljenost za vrednovanje**, analiziranje i prosuđivanje, te komuniciranje informacija u svim njezinim virtualnim oblicima i aspektima. Nasuprot tomu, od formalno se obrazovane osobe očekuje da prepozna kad se polu-istina plasira umjesto cjelovite istine. Osoba čije ekstenzivno znanje dopire **iznad činjenica**, bit će sposobna jasno identificirati je li suočena samo s jednim uvjerljivim mišljenjem i jesu li druga moguća motrišta onemogućena. Takvo ekstenzivno znanje **ne može biti** rezultat samo izobrazbe zato što izobrazba uči jedino o činjenicama. Ekstenzivno znanje vrsta je iskustva koja ima dubinski vrijednosni karakter, i to je razlog zašto postignuće ekstenzivnoga znanja mora biti ekskluzivnim rezultatom obrazovanja. Ono se odnosi na samu narav **obrazovanja**, uključujući hrabrost suprotstavljanja pristranosti i korupciji.

Snažnim je vrijednostima **moguće prevladati** strah onih koji **ne djeluju** jer su prezaokupljeni sebičnim interesom. Egoistični strah ne inspirira nikoga i ne mijenja ništa.

Kao što mnogi eksperti potvrđuju¹⁷, obrazovni sustav obuhvaća povezanost svrhe obrazovanja sa svrhom samoga društva. Prema tom motrištu rasprava o obrazovanju je **rasprava o društvu**. Očito je da obrazovanje mora biti praktička društvena aktivnost zato jer podrazumijeva postojanje dviju strana: onoga tko poučava i one koji žele steći obrazovanje. Pritom svaka društvena aktivnost, pa tako i obrazovanje, sklona je odražavati ideologiju dotičnoga društva. Da se to ne bi dogodilo, obrazovne vrijednosti moraju biti etički opravdane.

¹³ M. Hamm Cornel & L. B. Daniels, *Moral Education in Relation to Values Education* (Iz: *The Domain of Moral Education*, Edited by D. B. Cochrane; C. M. Hamm; A. C. Kazepides, Paulist Press Ramsey, New York 1979), str. 17.

¹⁴ John Martin Rich (izdavač), *Readings in the Philosophy of Education*, Second Edition, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, 1972, str. 37.

¹⁵ R. F. Dearden, *Autonomy as an Educational Ideal* (Iz: Brown S. C. (izdavač): *Philosophers Discuss Education*, The Macmillan Press Ltd., London, 1975), str. 3 - 4.

¹⁶ Glenn Langford & D. J. O'Connor (izdavači), *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973, str. 3 - 4.

¹⁷ T. F. Daveney, *Education - a Moral Concept* (Iz: Langford, Glenn & O'Connor D. J. (izdavači): *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973), str. 95.

Stilovi učenja i načini spoznavanja

Learning Styles and Ways of Knowing

Kao što mnogi eksperti¹⁸ izjavljaju, ako ljudska bića definiramo jedino biološkim pojmovima, tad nikomu neće trebati obrazovanje. Ali, ako ljudsku osobnost definiramo u kulturalnim terminima, ljudima će obrazovanje biti sve potrebnije.

Očito je da ljudi život započinju rođenjem. U biološkome smislu oni rastu automatski, navike koje stječu u svojim primarnim zajednicama su im dostatne i oni ne traže obrazovanje. No ako ljudska bića definiramo kulturalnim terminima, tada tek rođenu djecu nećemo smatrati osobama u relevantnome smislu; ona naravno posjeduju sposobnost da postanu osobe, ali tek će morati naučiti biti osobe. Ta činjenica **stvara priliku i potrebu za obrazovanjem**. Budući da je za učenje potrebno vrijeme, postajanje osobom od učenika zahtijeva napredovanje što se stupnjevito kreće kroz nekoliko kategorija stjecanja znanja. William Perry¹⁹ bio je prvi istraživač koji je definirao četiri klasična stupnja kognitivnoga razvoja. Prema njegovu istraživanju učenici prolaze kroz te četiri kategorije na sljedeći način:

1. Dualističko shvaćanje – svijet se promatra u terminima ispravnoga ili neispravnog (s time što se smatra da samo eksperti imaju ispravne odgovore) - student je u strahu od svojih učitelja i profesora zato što ih promatra kao **vanjske autoritete koji posjeduju odgovore**.

2. Problemsko shvaćanje – sve je neizvjesno, **niko ne zna** što je ispravno.

3. Relativističko shvaćanje – **znanje je** kontekstualno i **subjektivno**, zasnovano je više na intuiciji nego na iskustvu.

4. Posljednji stupanj kognitivnoga razvoja odnosi se na predanost **personaliziranome skupu vrijednosti i identiteta**. Autonomni se subjekt zalaže za racionalnost i nepristranost. Budući da se **pristranost** odnosi na zanemarivanje pravednosti i favoriziranje nekoga ili nečega ispred drugih, racionalna će osoba biti hrabra i usuditi se odrediti istinu. **Racionalnost i nepristranost** su ideali kojima se stalno koristimo u svim našim prosudbama. Zbog toga su to **središnji kriteriji** u zaštiti pojedinca od situacije u kojoj **nije dobrodošao**, te u zaštiti društva od gubitka produktivnosti (a to je situacija kad pojedincima nije dana prava prilika da razviju svoje sposobnosti i talente).

Mnogi autori²⁰ drže kako je "prosudba" prešutna i implicitna komponenta znanja, sastavnica koja nije jednostavno nespecificirana u svojim pretpostavkama, nego se, jednostavno, NE DA SPECIFICIRATI u svojim pretpostavkama. Prosudba je komponenta znanja što se ne javlja u obliku pravila, i to je razlog zašto se prosudba ne može pretvoriti u informaciju niti označiti načinom karakterističnim za informaciju. Raznovrsni psihološki,

emocionalni i razvojni uvjeti određuju način kojim osoba pristupa zadatku učenja te zbog toga prosudba mora biti povezana s motrištem o tomu kako onaj koji uči uopće razumije što je to znanje.

Cross and Steadman (1996.)²¹ učiteljima sugeriraju neka uvedu procesuiranje "visokoga reda" ne tako što će objašnjavati, nego tako što će kroz metode poučavanja osigurati okruženje koje "potražuje aktivno učenje", te će **uvesti kognitivni sukob** (gledanje na stvari iz različitih perspektiva).

Neki autori²² sugeriraju kako je razlika između "informacije" i "prosudbe" zapravo razlika između **različitih načina komuniciranja** a ne dihotomnost među onim što se zna. Ta razlika više proizlazi iz razmišljanja o poučavanju i učenju nego iz refleksije o naravi znanja. Budući da obrazovanje ima instrumentalni **potencijal** izazvati i usmjeriti društvene promjene, treba ga shvatiti drukčije. Obrazovanje definitivno ima svoj udio u određivanju budućega društvenog poretka. Nije pravo pitanje treba li obrazovanje imati ulogu u stvaranju budućega društva, nego hoće li uloga obrazovanja biti neodgovorna. To je razlog zašto obrazovanje ne smije samo odražavati postojeće vrijednosti koje su u društvu već prisutne, nego ono mora **predstaviti paradigme** koje će pomoći promijeniti neodgovarajuću praksu.

Ako studenti nisu ohrabrivani interpretirati informaciju ni kritički je vrednovati u odnosu prema vlastitome iskustvu, oni će smatrati da je znanje nešto što **netko drugi ima**, a oni ga moraju samo prikupiti. Takvo će ih shvaćanje o stjecanju znanja poticati da jednostavno memoriraju činjenice i onda ih reproduciraju u testu. Značenje će znanja vidjeti kao da je skriveno u tekstu, ili kao da ga vanjski autoritet čuva. Učenje će biti shvaćeno kao postupak dekodiranja informacija, a da se one ne povezuju s prethodnim znanjem i iskustvom.

Konstrukcija znanja proces je u kojemu su učitelji i profesori ti koji će proširivati razumijevanje implicitnih modela učenja. Od učitelja se očekuje objašnjenje o tome kako različita motrišta prema znanju koje osoba unosi u postupak učenja, određuju način na koji učenik pokušava razumjeti. U tome smislu William Perry (1970.) naglašava važnost osobnoga integriteta u procesu stjecanja znanja. Dakle, jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja je **steći sebe**.

Kako i zašto je obrazovanje povezano s moralom?

How and Why Education deals with Morality?

U naravi je demokracije težnja da obrazovanje bude dostupno svima. Nasuprot tomu, karakteristično je za svaki totalitarizam da moć znanja ostane u rukama manjine. Budući da ljudsko pravo rasvjetljavanja istine

¹⁸ Glenn Langford & D. J. O'Connor (izdavači), *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973, str. 13.

¹⁹ Sharon L. Silverman & Martha E. Casazza, *Learning & Development – Making Connections to Enhance Teaching*, str. 39. – 40.

²⁰ R. S. Peters (izdavač), *The Concept of Education* (Contributors: R. S. Peters; D. W. Hamlyn; Paul H. Hirst; G. Vesey; R. F. Dearden; Max Black; Gilbert Ryle; Israel Scheffler; Michael Oakeshott; J. P. White; John Passmore), Routledge & Kegan Paul, London, 1967), str. 167.

²¹ Sharon L. Silverman, & Martha E. Casazza, *Learning & Development – Making Connections to Enhance Teaching*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999, str. 139.

²² R. F. Dearden, *Instruction and Learning By discovery* (Iz: Peters, R. S. (izdavač): *The Concept of Education* (Contributors: R. S. Peters; D. W. Hamlyn; Paul H. Hirst; G. Vesey; R. F. Dearden; Max Black; Gilbert Ryle; Israel Scheffler; Michael Oakeshott; J. P. White; John Passmore), Routledge & Kegan Paul, London, 1967), str. 170.

moraju imati svi ljudi i samo ljudi, bilo bi **iracionalno** osobe razdvajati, negirati im ljudsku istost, i pričuvati pravo na pristup razboritoj prosudbi samo nekima. Prava obuhvaćaju objekte i područja u okviru kojih je svaki čovjek ovlašten djelovati bez dodatnoga odobrenja. Ipak, argumenti o svrsi obrazovanja i dalje se jako razlikuju zbog različitosti pogleda prema dominantnim vrijednostima u konkretnom društvu. U liberalnome demokratskom poretku svaki se građanin barem principijelno smatra jednakim u svojem pristupu svim vrstama znanja. Očito je da bez znanstvenoga obrazovanja društvo ne može opstati. Zbog toga razvijeni industrijski svijet naglo stječe autoritet i postaje **izvorom unifikacije ideala**. Kao što ljudi nisu suglasni u tomu kakav obrazovni sustav treba u društvu prevladati, jednako se tako neće složiti ni o tome kakvo društvo treba biti. To je razlog zašto je obrazovanje **moralni pojam**, ili pojam o ispravnome ili neispravnom izboru. Na primjer, jedan program može imati vrlo visoku **intrinzičnu kvalitetu**, ali – ako ga mjerimo jedino **ekonomskom dobiti**, isti program može imati vrlo **nisku kvalitetu**. Zbog toga treba zasnovati jasne i nepromjenjive kriterije o tome što studentima treba ponuditi u svjetlu onoga što je za njih dobro po mišljenju onih koji znaju, a ne jedino ono što studenti sami žele. Stoga svrhu obrazovanja treba mjeriti i terminima **intrinzične kvalitete**, u suprotnosti prema terminima trenutne ili privremene **tržišne potražnje**.

Razvoj u obrazovanju i u poslovanju nije moguće postići neovisno, kao da formalno obrazovanje nije dio javnosti. Kad sustav odvaja obrazovanje od javnosti (kao što to čine autoritarna društva karakterizirana vertikalnim komunikacijskim stilom u kojemu disciplinu nameće **čovjek**, a ne sam posao ili **zadatak**), učitelji i profesori će biti nesigurni i neće im biti jasno koja je svrha obrazovanja. Ostatak će nesposobni zacrtati društveno poželjan smjer rasta.

Izgradnja karaktera i intelektualna zrelost podrazumijevaju neki moralni ideal koji je univerzalan. Implikacija se sastoji u tome što je **obrazovanje** logički povezano s moralnim idealima, a pojam **izobrazbe** je logički neutralan prema moralnim idealima. **Izobrazba** je empirijski pojam zato što joj je cilj neka korist. **Obrazovanje** teži **samo-razvoju**, ono ima posla s dobrom prosudbom i s vrednovanjem, što znači da seže iznad instrumentalnoga dobra te obuhvaća oboje: i korisnost i moralnost. Nažalost, u svakome društvu na obrazovanje utječu raznovrsni iracionalni i represivni faktori, kao što su popularno mišljenje, stereotipi i lokalne predrasude.

Prema motrištu koje iznosi Alan Harris²³, obrazovanje uključuje cijelu osobnost, a izobrazba dotiče samo površinu duha. Opasnost razmišljanja o "statičnome sadržaju" obrazovanja sastoji se u tomu što netko može napraviti zbrku između sadržaja i samoga obrazovanja. Zato će učitelji koji se usredotočuju na sadržaj više nego na obrazovanje, zapravo **poučavati**, a neće obrazovati.

Obrazovanje nasuprot indoktrinaciji

Education versus Indoctrination

Ako dominantni fokus obrazovanja jest borba protiv: stereotipa, iracionalnosti, neznanja, predrasuda, fiksacije uvjerenja i fanatizma, tad će se temeljni cilj obrazovanju odnositi na stvaranje **neovisnosti duha**. Sukladno tomu, **indoktrinacija** je tipičan pojam prema kojemu spomenuti ciljevi stoje u suprotnosti.

Indoktrinacija se događa onda kad ustrajavamo na irelevantnim pojedinostima, a izbjegavamo se uhvatiti u koštac sa samom biti teme. Sadržaj će indoktrinirati u okolnostima kad je prikazan na pogrešan način, osobito u pogledu metoda poučavanja, ili ako smo sadržajem zahvaćeni daleko više nego što to uistinu želimo. Psihološki aspekt korištenja nečasnim sredstvima i pogrešnim metodama ugrožava autonomnost druge osobe kao racionalnog bića u smislu što će svaka nova navika indoktrinirane osobe u toj osobi proizvesti preplavljujući osjećaj krivice. Nametati krivicu znači upletati se u autonomnost druge osobe i umanjivati njezin integritet. Takvo je ponašanje moralno neprihvatljivo jer drugu osobu ometa u djelovanju i izražavanju ljudske odgovornosti. Drugoj osobi uskratiti ljudska prava mora biti okarakterizirano kao kriminalna, nemoralna i nelegitimna praksa zato što takvo ponašanje prekoračuje princip moralne jednakosti ljudi, te usađuje pokornost. Obrasci hijerarhijskoga poretka trebali bi ostati daleko iza nas zato što danas postoji alternativna opcija procesa zasnovanih na pravima.

Tko je taj koji bi imao pravo usađivati vlastite obrasce razmišljanja drugoj osobi? Jesu li druge osobe sredstva, ili ciljevi po sebi? Tretirati ljude samo kao sredstva umjesto kao ciljeve po sebi, vrijeđa moralnu autonomnost druge osobe. Respekt prema idejama drugoga dio je respekta prema toj osobi. Onaj koji obrazuje, doktrine će prikazivati tako da ne budu imune na svaku kritiku. Poučavanje i raspravljanje o pitanjima koja uključuju osjećaje ljudi, njihovo ponašanje, izbor i vjeru, **razvijati će i proširivati** njihovu osobnost neusporedivo više nego proučavanje neutralne znanosti. Indoktrinacija se pojavljuje ako u prethodno spomenutim sadržajima namećemo samo jedno motrište, ili potiskujemo moguća drukčija motrišta, osobito kad su suprotna iskustva dostupna. Ili, kao što Patricia Smart²⁴ zaključuje, indoktrinacija se može pojaviti u svakome području istraživanja, osim u elementarnoj matematici jednostavno zato što druga mišljenja nisu evidentno isključena iz dostupnoga iskustva. Ako nemamo primjere ili su primjeri nedostadni za stupanj uvjerenja koji se u to uvjerenje ulaže, najbolji je način da se izbjegne indoktrinacija ponuda razloga umjesto racionalizacija. Da bi uvjerenja bila opravdana, ona moraju biti racionalna i moralno opravdana.

Odgovornost obrazovne profesije u pogledu izbjegavanja negativnog utjecaja indoktrinacije, ali i njezina iskorijenjivanja iz obrazovanja, prvenstveno se odnosi na **razvoj i proširenje osobnosti** u studenata.

²³ Alan Harris, *Thinking About Education*, Heinemann Educational Books, London, 1970, str. 6 – 7.

²⁴ Patricia Smart, *The Concept of Indoctrination* (Iz: Glenn Langford & D. J. O'Connor (izdavači): *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973), str. 37 – 38.

Patricia Smart²⁵ nas podsjeća kako indoktrinaciju možemo opisati kao transmisiju doktrina koje su **sumnjive u pogledu metode poučavanja**, te koje smatramo moralno upitnima. To znači da indoktrinacija ometa drugo racionalno biće u tome da bude racionalno. Poništavanje, negiranje i kršenje proporcije u moralnoj jednakosti svih racionalnih bića snizuje ideal, te dovodi u pitanje **moralni razlog**. Nitko nema pravo, a obrazovna profesija još manje - prenositi takvu iracionalnost na studente - zato što obrazovna profesija nije obični instrument društva - ta profesija ima drugu misiju, ona je pozvana promovirati vrijednosti, a ne poroke.

Obrazovanje pokriva širu oblast nego indoktrinacija zato što obrazovanje potiče svakog pojedinca da počne misliti i donositi odluke. Elaine Sternberg²⁶ s pravom zaključuje da ono što slovi kao **moralno ispravna** aktivnost, ovisi o ciljevima. Richard Hare²⁷ također smatra da se obrazovatelj nada kako će njegovi studenti početi misliti, pa nijedna misao koja im padne na pamet neće unaprijed biti označena kao "opasna". Prema njegovu mišljenju obrazovanje od indoktrinacije nije moguće razlikovati po metodi. Obrazovanje i indoktrinacija razlikuju se po svojim ciljevima: obrazovatelj pokušava od djece učiniti odrasle; indoktrinator ih pokušava učiniti vječitom djecom i spreman je intervenirati i suzbiti njihovo razmišljanje.

Dani društveni poredak, uključujući pravo i običaje, sadržava društvena pravila koja predstavljaju nasilni aspekt onoga što se smatra "dobrim životom u okviru najboljega mogućeg života". Nasuprot tomu, moralni je poredak za društvo takav poredak koji stvarno postizava svrhu obrazovanja potičući ljude na samorazvoj. Takav poredak proširuje pravo običnih ljudi da legitimno sudjeluju u društvenim zbivanjima. Svako ljudsko biće sposobno je postati moralno autonomno, ali **bez formalnoga obrazovanja** jako je teško steći objektivno motrište za prosudbu ideja i događaja. Ipak, među filozofima²⁸ postoji konsenzus o tomu kako je jedan od najvažnijih ciljeva obrazovanja osloboditi studente od nekritičkih mentalnih navika. Od studenta se ne može očekivati da će respektirati sebe kao osobu ako nije naučio cjelovito se koristiti intelektualnim i kreativnim snagama koje su u njemu. Teško je očekivati da će studenti biti kritični u civilnome smislu riječi sve dok nisu svjesni paternalističkih, dvostrukih mjerila. John Passmore²⁹ nas podsjeća da je autoritarizam ostavio svoj nelegitimni trag na osobama koje su ekstremno kritične, ali **samo prema onima** koji se u potpunosti ne pridržavaju njihove vjere, njihovih pravila i njihova oblika djelovanja.

²⁵ Patricia Smart, The Concept of Indoctrination (Iz: Glenn Langford, & D. J. O'Connor (izdavači): *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973), str. 33.

²⁶ Elaine Sternberg, *Just Business – Business Ethics in Action*, Second Edition, Oxford University Press, Oxford, 2000, str. 4.

²⁷ *Aims in Education - The Philosophic Approach*, Edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press, Manchester 1964, str. 69.

²⁸ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick, S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Published for The Institute For Children, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, 1977, str. 62.

²⁹ John Passmore, *On Teaching to be Critical* (Iz: R. S. Peters (izdavač): *The Concept of Education*, (Contributors: R. S. Peters; D. W. Hamlyn; Paul H. Hirst; G. Vesey; R. F. Dearden; Max Black; Gilbert Ryle; Israel Scheffler; Michael Oakeshott; J. P. White; John Passmore), Routledge & Kegan Paul, London, 1967, str. 197 – 199.

Zaključak

Conclusion

Obrazovanje bi se moglo pretvoriti u parazitsku aktivnost ako neki drugi subjekt, kao npr. politički ili ekonomski sustav, bude i dalje definirao obrazovne ciljeve i svrhe. Zbog toga, oni koji kreiraju znanje, obvezni su ponuditi svoj doprinos unutar institucije, te permanentno preispitivati ciljeve, principe i svrhu obrazovanja jednako kao i stilove učenja, te metode poučavanja. U civilnomu društvu tretirati studenta s respektom kao osobu jest moralno prihvatljivo, a promatrati studenta kao sredstvo ili "materijal" u koji treba usaditi nečija samovoljna uvjerenja, smatra se nemoralnim. S obzirom na to da nitko nije osoba u relevantnome smislu sve dok ne "proširi" svoju osobnost i ne stekne integritet, ta činjenica opravdava potrebu za obrazovanjem. I izobrazba i obrazovanje su vrijedni, razlika među njima nastaje iz razlike između instrumentalnoga dobra i intrinzičnog dobra. Prema tomu, izbor se ne događa između dobra i zla, nego između dobra i dobra! Zato vrijednost obrazovanosti postaje superiorna u trenutku kad se treba nositi s pristranošću, iracionalnošću i ostalim represivnim interesima društva (kao što su totalitarizam i paternalizam, koji snizuju integritet i pojedinca i javnosti).

Literatura

References

Aims in Education - The Philosophic Approach, Edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press, Manchester 1964

Aims in Education – The Philosophic Approach, Edited by T. H. B. Hollins, Manchester University Press, 1967

Harris, Alan, *Thinking About Education*, Heinemann Educational Books, London, 1970

Humboldt, Wilhelm von, *The Limits of State Action*, Edited by J. W. Burrow, Liberty Fund Inc., Indianapolis, USA, 1993

Langford, Glenn & O'Connor D. J. (izdavači), *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973

Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick, S.: *Philosophy in the Classroom*, Published for The Institute For Children, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, 1977

New Essays in the Philosophy of Education, Edited by Glenn Langford and D. J. O'Connor, Routledge & Kegan Paul; London, 1973

Normative Ethical Principles and Theories, <http://www.stedwards.edu/ursey/norm.htm>

Peters, R. S. (izdavač), *The Concept of Education*, (Suradnici: R. S. Peters; D. W. Hamlyn, Paul H. Hirst; G. Vesey; R. F. Dearden; Max Black; Gilbert Ryle; Israel Scheffler; Michael Oakeshott; J. P. White; John Passmore), Routledge & Kegan Paul, London, 1967

Philosophers Discuss Education, Edited by S. C. Brown, MacMillan Press Ltd, London, 1975

Rich, John Martin (izdavač), *Readings in the Philosophy of Education*, Second Edition, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, 1972

Silverman, Sharon L. & Casazza; Martha E., *Learning & Development – Making Connections to Enhance Teaching*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999

Sternberg, Elaine, *Just Business – Business Ethics in Action*, Second Edition, Oxford University Press, Oxford, 2000

The Domain of Moral Education, D. B. Cochrane; C. M. Hamm; A. C. Kazepides, (izdavači) Paulist Press Ramsey, New York, 1979

Wilson, John, *Preface to the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1979

Rukopis primljen: 18.7.2006.

