

*Obrazovanje, kulturne potrebe i kriza*Izvorni znanstveni rad
UDK 316.75 + 37.015 + 37.01**Suvremeni razvitak i odgojna kriza**

Ante Vukasović

*Filozofski fakultet u Zagrebu**Sažetak*

Autor upozorava na neslaganja pa i proturječnosti između razvitka suvremene znanosti, tehnike, proizvodnje i materijalnih uvjeta života, na jednoj, i razvitka odgoja, morala, sustava vrijednosti i kulture, na drugoj strani.

Proizvodnja materijalnih dobara i duhovna nadgradnja ne samo da nisu direktno proporcionalne nego se češće očituju kao obrnuto proporcionalne veličine. O tome jasno govore društvene krize, zanemarivanje kulturnih, duhovnih i ljudskih vrijednosti, te sve češće i jače krize odgoja i krize morala. Obilježja odgojne krize: uskogrudni intelektualizam, didaktički materijalizam, nedostatak vrijednosnog doživljavanja, anarhizam pod maskom slobode i pogrešno usmjereno odgajanje u kome proizvođač potiskuje čovjeka.

Na petoj međunarodnoj konferenciji »Nauka i društvo«, održanoj u Dubrovniku od 7—14. srpnja 1973. pod naslovom »Naučni, tehnološki i društveni razvitak — ciljevi i vrijednosti«, imao sam referat: *Kriza odgoja — kriza suvremenog društva*. U njemu sam već tada upozorio na određena neslaganja pa i proturječnosti u razvitku suvremene znanosti, tehnike, proizvodnje i materijalnih uvjeta života, na jednoj, i razvitka odgoja, morala, vrijednosnih shvaćanja i kulture, na drugoj strani.¹

Od spomenute međunarodne konferencije dijeli nas desetljeće i pol, a društvena i moralna kriza, kriza odgoja i kriza vrijednosti ne samo da nisu ublažene nego su i znatno pojačane. Što je uzrok tome? Kamo to vodi? O čemu se radi?

¹ A. Vukasović, »Kriza odgoja — kriza suvremenog društva«, u zborniku: *Naučni, tehnološki i društveni razvoj — ciljevi i vrednosti*, I. dio, Peta međunarodna konferencija »Nauka i društvo«, Jugoslavensko udruženje »Nauka i društvo«, Beograd, 1974, str. 247—255.

I. UOCAVANJE PROBLEMA

Intenzivni razvitak suvremene znanosti i tehnike u dvadesetom stoljeću omogućio je revolucionarni razvoj proizvodnje i produktivnosti ljudskoga rada, a to je uvjetovalo snažan gospodarski napredak i društvene preobražaje u mnogim zemljama. Time su ostvareni povoljni uvjeti za skraćivanje radnog vremena i porast životnog standarda današnjeg čovjeka. Veći životni standard i slobodno vrijeme pružaju mogućnosti za kulturni i čovjeka dostojan život, za intenzivnije učenje, istraživanje, stvaranje i svestrano razvijanje čovjekovih sposobnosti, njegovih intelektualnih mogućnosti, estetskih i moralnih kvaliteta. Tako nastaju materijalne i društvene mogućnosti za bolji, ljepši i slobodniji život čovjeka kao pojedinca i ljudske zajednice kao cjeline. Ukratko, razvitak znanosti, tehnike, proizvodnje i materijalnih uvjeta života pruža povoljne mogućnosti za usavršavanje čovjeka kao ljudskog bića, za postizanje višeg stupnja očovječanja čovjeka, više razine humaniteta, za usavršavanje odgoja, morala, vrijednosnih shvaćanja, ljudske kulture i civilizacije. Međutim, u suvremenom svijetu te mogućnosti nisu iskorištene.

Proizvodnja materijalnih dobara i duhovna nadgradnja ne samo da nisu proporcionalne nego se češće očituju kao obrnuto-proporcionalne veličine. O tome jasno govore društvene krize, zanemarivanje kulturnih, duhovnih i ljudskih vrijednosti te sve češće i jače krize odgoja i krize morala. O tome svjedoče politički, klasni, nacionalni, vjerski i drugi antagonizmi, sukobi među narodima, međunarodni terorizam, narušeni međuljudski odnosi u radnim i društvenim organizacijama, antisocijalne grupacije i odgovarajuće ponašanje mladih i odraslih građana. Očito je da životna stvarnost nije u skladu s mogućnostima što ih pruža suvremena znanstveno-tehnička revolucija. Zato je pitanje o međusobnom odnosu društvenog i tehničkog progressa i odgojne krize vrlo aktualno i ostat će aktualno sve dok se razvitak znanosti, tehnike, proizvodnje i materijalnih uvjeta života ne uskladi s razvitkom kulture i odgoja, odnosno moralne svijesti i savjesti.

Već je J. J. Rousseau zapazio da povijesni tok sam po sebi ne mora značiti i društveni prosperitet, jer je ljudski prosperitet vrijednosna kategorija i odražava čovjekova stremjenja prema što potpunijoj čovječnosti, a povijesni tokovi tome često proturječe. Živimo u doba — primjećuje V. Filipović — u kome su oblici životne prakse ostvarivani ne samo mimo ideje humaniteta nego — na užas sviju — protiv ideje humaniteta. U tom i takvom svijetu, svijetu velikih pobjeda čovjeka nad prirodom i dubokih poraza u borbi za slobodu i čovječnost,² teško je, bez ograda, govoriti o društvenom prosperitetu i čovječnijoj čovječnosti. Uočivši da je kultura čovječanstva u krizi i da je krize treba osloboditi, W. Dilthey je davno postavio, i danas aktualno, pitanje: Što će nam tehnika ako nema kulture, ako nema ljudi koji stvaraju i razumiju kulturna dobra? A takvih ljudi je sve manje. Kulturne i duhovne vrednote se potiskuju pragmatičkim motivima. Zato E. Fromm kaže: »Smatram da naš sadašnji način života vodi k povećanoj krizi, nezadovoljstvu i, vjerojatno, propadanju naše kulture.«³

² V. Filipović, »Prilog ideji humaniteta«, u zborniku: *Humanizam i socijalizam*, knj. I, Naprijed, Zagreb, 1963, str. 176. i 178.

³ E. Fromm, »Čovjek je mrtav«, *Bilten za nastavu filozofije u srednjoj školi*, Zagreb, 1969, br. 3, str. 11.

II. KRIZA KAO OPĆA POJAVA

Unatoč neospornim dostignućima suvremene znanosti i tehnike, kriza zahvaća sve pore društvenog života. Govorimo o ekonomskoj, društvenoj, ekološkoj krizi, političkim krizama, o krizi filozofije, religije, kulture, morala, odgoja i obrazovanja. Kriza je postala obilježje vremena u kome živimo, ona je danas opća pojava, društveni fenomen. Ilustrirat ćemo to s nekoliko primjera.

M. Brida piše o kaotičnosti opće situacije duhovnih i materijalnih snaga, a ta situacija svjedoči o čovjekovoj nedoraslosti zadacima pred kojima se nalazi i, barem jednim svojim dijelom, proizlazi iz čovjekova narušena integriteta i neravnomjerna razvitka njegove duhovnosti. »Jedan uski razvojni sektor — egzaktni racionalitet — osamostalivši se od drugih čovjekovih stremjenja, osobito od onih koja sačinjavaju njegovu vrijednosno-doživljajnu jezgru, krenuo je daleko ispred ostalih zasjenjujući ih i premašujući u njihovu polaganijem kretanju.« Tako su »oslobođene energije njegova vlastitog uma dovele ... čovječanstvo do neizbježive — i hitne — odluke o vlastitome biti ili ne biti.«⁴

Neki zbog toga optužuju tehniku. J. Marinković kaže: »Neslućeni prodori tehnike pokazali su se kao opasnost koja ugrožava sam opstanak ljudske zajednice na zemlji ...«⁵ Drugi su nešto umjereniji. I. Cifrić konstatira: »Htjeli mi ili ne tehnika je danas suočila čovjeka s time da je postala istovremeno i velika opasnost i velika šansa za čovjeka.« U stvarnosti se proces rada mehanizira. Strojevi preuzimaju na sebe nekadašnje funkcije čovjekova rada — fizičke i duhovne — prijeteci čovjeku da ga potpuno istisnu iz proizvodnog procesa. »S procesom duhovnog obogaćivanja rada može se pratiti i proces duhovnog osiromašenja radnika (čovjeka).« Otuda logično pitanje: »Kuda nas vodi put ako tehnikom mijenjamo svijet i njime i samoga sebe?«⁶

Čovječanstvo se našlo pred opasnošću samouništenja. Zabrinutost je velika i opravdana, upozorenja brojna. Mašta, zbilja, privatnost, sloboda, rad, povijest, smisao, ljubav, obrazovanje, vjera, kultura, filozofija, ideologija, čovjek, »sve može poslužiti, nema ničega što se ne bi moglo eksploatirati, sve je sirovina, sredstvo za proizvodnju i roba« — kaže M. Uzelac,⁷ a K. Zakarija pita: hoće li i budući znanstveni pogoni biti mjesta čovjekove slobodne stvaralačke samodjelatnosti ili će njima gospodariti neman?⁸

Parafrazirajući Nietzscheovu izreku o mrtvom Bogu, E. Fromm je zapisao: »Danas bismo mogli reći: Čovjek je mrtav. Ono što je živo to su organizacije, strojevi, jer je čovjek postao njihovim slugom, a ne gospodarom.«⁹

⁴ M. Brida, »Smisao odgoja u suvremenom svijetu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 981—982.

⁵ J. Marinković, »Pedagogija kao apologija i kao kritika postojećeg«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 994.

⁶ I. Cifrić, »Perspektive rada i obrazovanja u industrijskom društvu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 1044. i 1049.

⁷ M. Uzelac, »Filozofija i odgoj«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 1029.

⁸ K. Zakarija, »Filozofija i pedagogija u tvorenju iskustva odgoja«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 1009.

⁹ E. Fromm, »Čovjek je mrtav«, *Bilten za nastavu filozofije u srednjoj školi*, Zagreb, 1969, br. 3, str. 11—12.

Prema shvaćanju I. Fochta čovjekova je nesreća u tome »što je konačno biće a ima pojam o beskonačnosti, što je sposoban da zamisli kako bi trebalo da bude a nije u stanju da to i ostvari. Pa kako mu pred njegovim duhovnim okom lebdj pojam istinski 'humanoga' za koje u realnoj povijesti još uvijek ne nalazi mjesta«, nastaju proturječnosti između duhovnih stremljenja i postignuća, između normativnog i stvarnog. Tu su korijeni ljudskih kriza. Štoviše, dešava se da »humanost treba braniti od samih ljudi, da je treba ostvarivati usprkos njima«.¹⁹

Naveli smo nekoliko primjera odabranih iz priručnih publikacija, a mogli bismo navoditi još mnogo, mnogo više takvih stavova relevantnih autora iz svih krajeva svijeta koji upozoravaju suvremenog čovjeka da trezveno analizira, i s ljudskog stajališta valorizira, sve svoje planove znanstvenog, tehničkog, gospodarskog i društvenog razvitka, jer nije posve jasno kamo ga vode — prema blagostanju koje bi želio ili katastrofi. Očito je da put ljudskog prosperiteta nije bez rizika i da treba odgovorno, vrijednosno-ljudski procjenjivati svaki slijedeći korak naprijed da se kretanje naprijed ne pretvori u vratolomno rušenje u provaliju bez dna. Zato nas zanimaju i moraju zanimati društvene krize, njihovi uzroci, posljedice i putovi razrješavanja.

Ovdje ćemo se nešto podrobnije baviti odgojnom krizom. Zašto se u uvjetima znanstveno-tehničke revolucije javlja kriza odgoja? Što je uvjetuje i podržava? Kako materijalno blagostanje utječe na odgojnu klimu i kakve su društvene pretpostavke za odgajanje u uvjetima potpunog zadovoljenja materijalnih potreba? Djeluje li viša i visoka razina zadovoljavanja materijalnih potreba pozitivno ili negativno na više duhovne potrebe? S futurolozijskog stajališta to su vrlo relevantna pitanja čovjekove budućnosti i ljudskog progressa.

III. NEKA OBILJEŽJA KRIZE ODGOJA

Odgojna kriza otežava izgrađivanje ličnosti i time čini velike teškoće u stvaranju ljudskih potencijala za život čovjekove zajednice u budućnosti i za ostvarivanje svih njenih težnji i ideala. Njeno prevladavanje ili ublažavanje uklonilo bi mnoge teškoće na putu čovjekova očovječenja, uljudivanja ljudske zajednice i u realizaciji povijesnih težnji njenoga progresivnog razvitka. Zato je posebno važno razmotriti obilježja i uzroke krize u području odgojne djelatnosti.

Razumije se, takvo razmatranje pretpostavlja i traži mnogo više napora, prostora i vremena nego što ga pruža jedan referat. Zato ćemo se ovdje ograničiti samo na neka obilježja odgojne krize. Razmotrit ćemo: uskogrudni intelektualizam, didaktički materijalizam, nedostatak vrijednosnog doživljavanja, pedagoški anarhizam pod maskom slobode i pogrešno usmjeravanje odgojnih nastojanja.

¹⁹ I. Focht, »Humanizam i umjetnost«, u zborniku: *Humanizam i socijalizam*, knj. I, Naprijed, Zagreb, 1963, str. 217. i 223.

1. *Uskogrudni intelektualizam*

Čovjek je intelektualno biće — homo sapiens. Time se izdvaja i zauzima posebno mjesto među živim bićima naše planete. Uz pomoć intelekta ostvario je veličanstvena postignuća ljudske spoznaje. Zato je ponosan na svoj ratio. Služi se njime u rješavanju životnih problema i razvija svoje intelektualne sposobnosti. To su posve prirodne težnje čovjeka kao racionalnog bića.

Međutim, čovjek nije samo racionalno biće. Pored racionalne, on ima i emocionalnu i voljnu sferu; pored mišljenja on osjeća i djeluje. Oдавno je uočeno da ga određuju tri bitna obilježja: ratio, oratio i operatio. Naš narod je to izrazio kao sklad misli, riječi i djela (gdje riječ izražava stav, uvjerenje ili vrijednosno opredjeljenje). Težište je na *skladnom odnosu* sve tri bitne komponente čovjekove psihe: *racionalne* (intelektualne), *emocionalne* i *voljne*. Odgojni rad se mora zasnivati na tome skladu i njegovu daljnjem podržavanju. Ako se naruši sklad, ako se bilo koja od tri temeljne i bitne komponente favorizira na štetu ostalih, pojavljuju se odgojne jednostranosti u obliku intelektualizma, iracionalizma ili voluntarizma.

U povijesti odgoja i škole postojala su takva zastranjivanja. Staru školu 18. i 19. stoljeća obilježava pretjerani intelektualizam, a novu školu na početku 20. stoljeća — iracionalizam i voluntarizam. Suvremena škola bi morala uvažavati spoznaje pedagogijske znanosti o potrebi izbjegavanja svih jednostranosti. Tako bi trebalo biti, ali u stvarnosti nije sasvim tako. Nalazimo se na pragu novog didaktičkog i pedagoškog intelektualizma.

Fascinirani bogatstvom znanstvene spoznaje neki znanstvenici i pedagozi uočavaju i bave se samo ljudskim intelektom (rationem), zapostavljajući vrijednosno-doživljajnu i na njoj zasnovanu djelatnu sferu čovjekova bića. Tako izdvojen i favoriziran egzaktni racionalitet može se sukobiti, a u stvarnosti se često i sukobljava, s humanitetom. Nalazimo se pred opasnošću da se čovjekov ratio angažira protiv čovječnosti. Toga bi morali biti svjesni prvenstveno pedagozi.

Unatoč tome neki didaktičari i metodičari grade iluzije o didaktici, metodikama pa čak i pedagogiji kao teorijama obrazovanja, potpuno zanemarujući teoriju odgoja i vrijednosnu komponentu odgojnog procesa. Posljedice su svodenje odgoja, kao vrlo složenog fenomena, na samo jednu njegovu komponentu — obrazovnu ili intelektualnu komponentu. Time je odgoj obezvrijeđen i onemogućeno je njegovo cjelovito ostvarivanje. Istinski odgoj je usmjeren na izgrađivanje ličnosti i njeno ljudsko djelovanje. Cjelovitost ličnosti i ljudsko djelovanje pretpostavljaju nekoliko bitnih elemenata i tri etape odgojnog procesa.

Sastavni i bitni elementi odgoja su: znanje, umijeće i navike, sposobnosti, vrijednosni sudovi, stavovi i uvjerenja, motivi za djelovanje i odgovarajući postupci. Oni se mogu sažeti u šest elemenata: znanje, umijeće, moć, prihvaćanje, htijenje i djelovanje. Ako je konačna svrha odgoja istinsko ljudsko djelovanje, odgojni proces se može izraziti formulom:

$$\text{ZNAJNJE} + \text{UMIJEĆE} + \text{MOĆ} + \text{PRIHVAĆANJE} + \text{HTIJIENJE} = \\ = \text{ADEKVATAN POSTUPAK.}$$

Cjelovito ostvarivanje odgojnog procesa pretpostavlja i traži ostvarivanje svih tih elemenata i bitnih strukturnih dijelova, a jednostrani i uskogrudni intelektualizam sve svodi samo na znanje, a samo znanje nije garancija za istinsko ljudsko djelovanje.

Sličnu analizu možemo izvršiti i sa stajališta etapa odgojnog procesa. One se zasnivaju na bitnim komponentama čovjekova života i djelovanja: racionalnoj, emocionalnoj i voljnoj. Odgojem treba osigurati: bogatstvo ljudskog spoznavanja čime se postiže potrebno znanje (racionalna komponenta); ljudske stavove i uvjerenja, vrijednosne sudove i kriterije za njihovo prihvaćanje (vrijednosno-doživljajna, emocionalna komponenta) i odgovarajuće ponašanje i djelovanje — umijeća, navike, sposobnosti, motivi za djelovanje, htijenje (voljna komponenta). Na tome se temelje tri etape odgojnog procesa:

1. razvitak spoznajne sfere i usvajanje sustava znanja,
2. formiranje ljudskih uvjerenja i stavova i
3. izgrađivanje kulture ponašanja i djelovanja.

Na prvoj etapi težište je na *shvaćanju zakonitosti* i usvajanju potrebnih znanja, na drugoj na *prihvaćanju emocionalno* i vrijednosno obojenih uvjerenja i stavova, a na trećoj na *istinski ljudskom djelovanju* u skladu s prethodnim shvaćanjem, usvojenim znanjima i prihvaćenim uvjerenjima i stavovima. Odgojni proces je završen kada se ostvare sve tri etape, kada se postigne skladan odnos između shvaćanja, prihvaćanja i djelovanja. Intelektualizam ostaje na prvoj etapi. Zanima ga samo shvaćanje i znanje. Ništa se ne radi na formiranju uvjerenja i stavova na vrijednosno-doživljajnoj i djelatnoj komponenti odgoja. Odgojni proces ostaje nedovršen, jer znanja, rekli smo, nisu garancija za istinska ljudska djelovanja.

Zato je intelektualizam u odgoju uskogrudno i jednostrano gledište. U njemu P. Šimleša vidi jednu od najvećih opasnosti, opasnost da »nastava prestane biti odgojno-obrazovni proces i da se pretvori samo u proces stjecanja informacija«. ¹¹ Suprotno tome, suvremena pedagogijska znanost smisao odgoja vidi u »simultanom i međusobno uvjetovanom razvoju intelekta, emocija i volje«, budući »da nema snažne ni pune ličnosti bez razvijenog i bogatog čuvstvenog života i bez razvijene i čvrste volje«. ¹²

Posljedice uskogrudnog i pretežno didaktičkog intelektualizma su zanemarivanje odgojne funkcije škole i vrijednosno-doživljajne i djelatne komponente odgoja uopće. Uslijed toga obrazovni zadaci potiskuju odgojne. Nastavnici se smatraju predavačima a ne odgajateljima. Didaktičari i metodičari se jednostrano orijentiraju samo na sadržaje, supstancu, a odgojne probleme obilaze kao da ih se i ne tiču. »Škole se pretvaraju u učilišta, u tvornice znanja, u ustanove koje samoobrazuju, koje prvenstveno svoje polaznike informiraju a manje formiraju njihovu svijest i ličnost.« ¹³ Rezultat takvog djelova-

¹¹ P. Šimleša, *Izabrana djela*, Druga knjiga, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980, str. 158.

¹² Isto, str. 122.

¹³ P. Šimleša, *Izabrana djela*, Prva knjiga, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980, str. 34.

nja ne mogu biti potpune ljudske ličnosti i u tome je ne samo uskogrudnost nego i *štetnost* didaktičkog, metodičkog i bilo kojeg drugog intelektualizma u odgoju.

2. Didaktički materijalizam

Rekli smo da je intelektualizam orijentiran na znanje. Ono je čovjeku prijeko potrebno ali, vidjeli smo, samo po sebi ne osigurava ljudsko djelovanje. Ljudima su potrebni i drugi elementi, a njih intelektualizam zanemaruje. U tome je njegova jednostranost. U nastojanju da se prikupi i usvoji što više znanja zapostavljaju se sposobnosti, uvjerenja i stavovi, doživljaji i vrijednosni kriteriji, kultura učenja, rada, ponašanja i vrednovanja, poticaji za djelovanje i samo djelovanje. Gomilaju se činjenice, podaci, suhoparni fakti. Učenje se svodi na faktografiju. Nedostaje vrijeme za sređivanje podataka, osmišljavanje, rješavanje problema. Tako se intelektualizam u odgoju pretvara u postupke koji su upereni protiv racionalnog korištenja intelektualnih kapaciteta. Takvo nastojanje je poznato kao didaktički materijalizam. Obilježava ga gomilanje nastavnog materijala na štetu razvijanja sposobnosti i odgojnog djelovanja. I to je važno obilježje suvremene odgojne krize.

Polazeći od činjenice da su znanja čovjeku prijeko potrebna i da se u njima nalazi određena moć, neki su zaslijepljeni znanjima. Sve podređuju stjecanju znanja. Ideal je što više znanja, što veći i što širi opseg podataka. U prvom planu je kvantiteta, a ne struktura i kvaliteta znanja. Zaboravlja se na njegovu primjenu, na razvitak misaonih sposobnosti, na vrijednosne kriterije u pogledu opravdanosti ili neopravdanosti ljudskog djelovanja.

U Pod utjecajem didaktičkog materijalizma u nastavne planove se uvrštava mnogo nastavnih predmeta, a nastavni programi i udžbenici se pretrpavaju gradivom, nastavnim materijom. Učenici moraju učiti vrlo mnogo najraznovrsnijih podataka. Podaci zatrpavaju generalizacije, zakonitosti, pa one ne dolaze do izražaja. Podatke treba pamtiti. To pogoduje razvijanju memorije i memoriranja. Mišljenje i misaone sposobnosti su u drugom planu. Učenje što većeg broja podataka i provjeravanje naučenog potiče na verbalno izlaganje gradiva i usmeno provjeravanje, što pogoduje pojavi *verbalizma* u nastavi i školi. Nastavni proces se pretvara u proces stjecanja informacija.

Tako nagomilana znanja učenici teško razumiju ili uopće ne razumiju, ne mogu ih primijeniti. Oni ih samo pamte, mogu ih verbalno izraziti, ali se ne mogu njima služiti u životu. To više nisu znanja nego formalno naučeni podaci — *formalizam* u znanju učenika, kome nedostaje razumijevanje i mogućnost korištenja. Tako se takva znanja preobražavaju u svoju negaciju.

Unatoč tome, neki u tome vide suvremene, moderne pristupe nastavi, odgoju i školi. Fascinirani modernom informatikom mehanički je i neadekvatno žele primijeniti na pedagoškom području. Zato nastavni i širi odgojni proces svode na proces stjecanja informacija i obrazovanje, a pedagogiju izjednačavaju s komunikologijom. Razumije se, u odgoju postoji i stjecanje informacija, i obrazovanje, u stanovitoj mjeri odgoj je i komunikacija, ali se ne može

svoditi samo na stjecanje informacija, na obrazovanje i komunikaciju. Takvo svođenje šire i svestranije cjeline na samo jedno njeno obilježje logički je nedopustivo jer se radi o pogrešci: *pars pro toto*.

Znanstveni pristup odgoju i školi ne može, i ne smije, odgojni rad izjednačiti samo s jednim njegovim, tj. materijalnim zadatkom. Pored *materijalnog*, koji se iscrpljuje u stjecanju znanja, ima on još dva isto tako važna i bitna zadatka, a to su *funkcionalni* (razvitak sposobnosti) i *odgojni* zadatak (izgrađivanje pozitivnih ljudskih svojstava). U tom smislu P. Šimleša kaže: »Unatoč sve bogatijoj nastavnoj tehnologiji škola ne smije postati samo učilište, samo industrija znanja, ona mora biti odgojna ustanova. Strojevi za učenje, programirani materijali, testovi, nastavni fiševi, audiovizualna i ostala moderna nastavna sredstva i pomagala ne moraju i ne smiju oduzeti prostor odgojnom djelovanju škole.«¹⁴ Didaktički materijalizam je jedan od glavnih uzroka i obilježja odgojne krize.

3. Nedostatak vrijednosnog doživljavanja

Čovjek je i vrijednosno biće. On zauzima vrijednosno stajalište prema svijetu i životu. Svoje postupke, postupke drugih ljudi, materijalna i duhovna dobra i sve što ga okružuje vrednuje on s ljudskog stajališta. Sve ima neko vrijednosno značenje, pozitivno ili negativno za čovjeka i ljudsku zajednicu. Prema tim vrijednosnim kriterijima ljudi procjenjuju, mjere i usmjeravaju svoje čine i tokove povijesnog kretanja. Prema njima razlikuju dobro od zla, ljudski pozitivno od negativnog, progresivno od reakcionarnog, napredak od nazadnjaštva, humano od nehumanog. Bez vrijednosnih doživljaja i kriterija čovjek bi izgubio sposobnost ljudskog vrednovanja, nestao bi osjećaj ljudskog dostojanstva, potamnili bi ljudski ideali, iščezla bi ljudskost kao bitno obilježje čovjeka. Ukratko, bez vrijednosnih doživljaja i kriterija nije moguć čovjekov život, nije moguć razvitak i prosperitet ljudske zajednice. Vrijednosni kriteriji i sposobnost vrednovanja potrebni su čovjeku isto toliko koliko i sposobnosti i postignuća ljudskog spoznavanja.

Upotreba tehničkih sredstava ovisi o čovjeku, njegovim životnim stavovima, njegovoj svijesti i savjesti. Svijest i savjest su oduvijek, u svim ljudskim akcijama, izvor, uvjet i garancija dobra. Zato je prijeko potrebno njegovati i razvijati svijest i savjest. A brigu o tome vodi odgoj i škola. Međutim, formiranje svijesti i savjesti je zanemareno. »Čovječanstvo strahuje, jer osjeća povsuda nedostatak čovječnosti, nedostatak humaniteta.«¹⁵

Za naše vrijeme karakteristična je kriza vrijednosti. Poljuljani su ili sasvim razrušeni raniji sustavi vrijednosti, a novi još nisu izgrađeni i prihvaćeni. Uslijed toga nastaje stanoviti vakuum u kome suvremeni čovjek gubi vrijednosnu orijentaciju, a pedagogija etičke i aksiologijske kriterije odgojnog rada. A poznato je da nije moguće odgajati preko neostvarenih i da nije moguće voditi prema nevidljivim vrednotama. Zato je potrebno aksiologijsko istraživanje odgojnog ideala, da znamo pomoću čega ćemo i kamo ćemo.¹⁶ A

¹⁴ Isto, str. 347.

¹⁵ V. Filipović, »Idea humaniteta i humanistička gimnazija«, *Zbornik Zagrebačke klasične gimnazije 1607 — 1957*, Zagreb, 1957, str. 92.

¹⁶ V. Filipović, *Pedagogija i aksiologija*, Napredak, Zagreb, 1934, br. 5, str. 11.

to nam danas potpuno nedostaje. Ideali su potisnuti težnjom za korisnošću i uživanjem.

Čovjek je tijekom povijesti težio za poboljšanjem materijalnih uvjeta života. To je prirodna težnja, potpuno razumljiva i opravdana. Nije zlo u poboljšanim materijalnim uvjetima. Ono nastaje tek onda kada čovjek materijalna dobra, tjelesna uživanja, senzualna zadovoljstva i naslade pretpostavi svakoj drugoj radosti i sreći, kada u tome nalazi smisao života, kada takvi ciljevi opravdavaju sva primijenjena (pa i nemoralna) sredstva. Takav se smisao pretvara u besmisao, pojedinci zaboravljaju na svoje ljudske dužnosti i na druge ljude, zanemaruju moralne kriterije i bitni smisao čovječnosti. Oni sve podređuju osobnom uživanju. Hrana, piće, spolni odnosi; alkohol, droga, duhan, spolni partneri; automobili, lokali, ljetovališta, zabavišta, kockarnice i postoje samo zato da bi oni mogli što više uživati. To je shvaćanje moralno nedopustivo, jer nije u funkciji napretka i života, nego izivljavanja i degeneriranja, ne podržava očovječenje čovjeka nego preneglašava njegovu nagonsku prirodu.

Zanimljivo je pitanje: zbog čega postoje neusklađenosti između materijalnih mogućnosti našega vremena i razvijanja čovjekove moralne svijesti i savjesti, humaniteta, usavršavanja čovjeka kao ljudskog bića? Znači li to da poboljšani uvjeti života, veći životni standard i materijalne mogućnosti neposredno potiču jačanje utilitarističkog i hedonističkog shvaćanja života i time kočće moralno usavršavanje? U životnoj stvarnosti ima i toga, ali to nije zakonomjerna nužnost. Istina, u konkretnim prilikama, u kojima su poboljšani materijalni uvjeti života ali se nisu bitno izmijenile kulturne prilike i moralna shvaćanja, pojačano se razvija utilitarističko i hedonističko shvaćanje, ali su to posljedice tih okolnosti. Druge okolnosti mogu dati i druge rezultate, a povijesna čovjekova zadaća je da mijenja stvarnost i uvjete života.

Ako uvećavanje materijalnih dobara prati intelektualni, kulturni i moralni razvitak čovjeka, ako se usporedo s materijalnim mogućnostima razvijaju i čovjekove kulturne potrebe, socijalna i moralna svijest, tada su uvjeti znatno drukčiji. U njima čovjek neće težiti samo za tjelesnim užicima, nego i za podmirenjem viših kulturnih potreba, za postizavanjem i ostvarivanjem kulturnih, etičkih i estetskih vrijednosti. Ukratko, materijalno izobilje ne mora jačati težnju prema korisnosti i 'slatkome životu' ako ga prati kulturno uzdizanje i moralno usavršavanje. Otuda prijevratna potreba odgojnog rada i moralnog usavršavanja suvremenog čovjeka, u skladu s povijesnom čovjekovom zadaćom da mijenja stvarnost, uvjete života i samoga sebe.¹⁷

Kada bismo zanemarili tu zadaću, kad bi ljudska zajednica dopustila da razvitak materijalnog bogatstva ima za posljedicu stagniranje moralnih vrijednosti, bio bi to čin ravan samouništenju. U tom slučaju bi materijalne potrebe nužno potiskivale i negirale više kulturne, duhovne, humane, istinski ljudske vrijednosti, što bi značilo da daljnji napredak ljudskog društva uopće ne bi bio moguć. Takve su krajnje posljedice zanemarivanja vrijednosnog

¹⁷ A. Vukasović, »Krizna odgoja — kriza suvremenog društva«, u zborniku: *Naučni, tehnoški i društveni razvoj — ciljevi i vrednosti*, I. dio, Peta međunarodna konferencija »Nauka i društvo«, Jugoslavensko udruženje »Nauka i društvo«, Beograd, 1974, str. 249.

doživljavanja. Može li i smije li ljudska zajednica prihvatiti takvu soluciju? Smije li dopustiti da potamne ljudski ideali i da čovječanstvo izgubi svoju perspektivu istinski ljudskog usavršavanja? Želimo li izbjeći moguće tragične posljedice, nužno je reafirmirati vrijednosne kriterije u ljudskim odnosima i vrijednosni pristup svim materijalnim i duhovnim vrednotama.

4. *Anarhizam pod maskom slobode*

Ljudi su oduvijek težili za ostvarivanjem slobode. O njoj su razmišljali i maštali filozofi, pjevali i pjevaju pjesnici poput I. Gundulića: »O lijepa, o draga, o slatka slobodo!« Ona je poticala narode u borbu za nacionalno i socijalno oslobođenje. Pod geslom slobode, bratstva i jednakosti rušeni su temelji feudalnog poretka. Sloboda je simbol svih čovjekovih nastojanja, konačna svrha i ideal najviše vrijednosti.

Međutim, sloboda kao ljudski ideal je etička kategorija. Kao etička kategorija pretpostavlja slobodu svih ljudskih bića ili barem članova određene zajednice. Sloboda jednog čovjeka ograničena je slobodom drugih ljudi. To znači da nikome nije dano pravo da svojim postupcima ograničava slobodu i prava drugih. Drugim riječima, sloboda nije apsolutna sloboda u smislu da možemo sve što hoćemo. Ona ne dopušta pojedincu da radi sve što mu se prohtije, nego samo ono što je u skladu s ljudskim normativima i ljudskim dostojanstvom. Apsolutna sloboda jednih uvijek se pretvara u ograničavanje slobode i neslobodu drugih. Zato je takva sloboda u biti negacija slobode, pretvara se u nasilje i tiraniju pojedinaca ili određenih društvenih grupa. Kad bi ljudi radili sve što žele, kada se ne bi pridržavali ljudskih normi i pravila, kada bi postupali prema svojoj nagonskoj prirodi, nastao bi opći kaos, opći sukob svih sa svima. Sloboda bi se pretvorila u anarhiju.

Temeljni smisao odgoja je u prihvaćanju svih tekovina ljudske kulture i civilizacije. Mladi naraštaji, u relativno kratkom razdoblju, usvajaju bogatstvo ljudske spoznaje ali i bogatstvo vrijednosnih opredjeljenja, uvjerenja i stavova o dobru i zlu, o smislu čovjekova života, o ljudskim težnjama i idealima, o ljudskim pravima i dužnostima, o biti čovječnosti i ljudskom dostojanstvu. U procesu odgoja vrši se preobražaj individue u ličnost. Biološki dana individua upoznaje i prihvaća ljudske vrijednosne kriterije i tako se izgrađuje, oblikuje kao ličnost. Time se odgoj manifestira kao proces personalizacije, ali i socijalizacije, odnosno kao proces moralnog sazrijevanja pojedinca.

I odgoj teži slobodi. I tu se ona pojavljuje kao konačna svrha, ali je riječ o etičkom pojmu slobode. Odgoj je proces očovječenja čovjeka, proces uljudivanja ljudske zajednice, proces humaniteta ili humanizacije odnosa među ljudima. Budući da se po ostvarivanju ideje čovječnosti prosuđuju ljudi, narodi, povijesna razdoblja i cijelo čovječanstvo, to »naše doba realizma i tehnike, doba naturalizma i utilitarizma, traži nužno svoje oslobođenje u novom humanizmu«.¹⁸

Da bi se izgradile slobodne, potpune i neotuđene ličnosti odgoj pretpostavlja i traži slobodan razvitak pojedinca, svih njegovih individualnih sklo-

¹⁸ V. Filipović, *Suvremeni nazori o svijetu i životu*, Hrvatsko kolo, Zagreb, God. XXII (1942), str. 11.

nosti i sposobnosti, traži on punu inicijativu i aktivnost odgajnika, uvažavanja njegovih interesa, želja i mogućnosti do te mjere da se proces odgoja potpuno preobražava u samoodgajanje. Zbog toga odgajatelji moraju poštovati ličnost odgajnika, moraju surađivati s njima u odgojnom procesu, ne smiju im i ne mogu nametati stavove. Odgoj se ne smije pretvoriti u manipuliranje odgajnikom. On nije i ne može biti samo izvanjsko vođenje ili upravljanje, jer odgajnik nije objekt odgajanja nego živi subjekt, ličnost u razvitku.

Međutim, ako odgoj nije i ne može biti samo izvanjsko vođenje i upravljanje, on nije ni slobodan unutarnji rast i razvitak bez bilo kakvih izvanjskih, društvenih utjecaja. Biološki dana individua nikada ne bi iz unutarnjih pobuda osjetila potrebu za moralnim razvitkom i preobražajem u društvenu ličnost. Moralno izgrađivanje čovjeka kao ličnosti, razvijanje smisla za ljudske vrijednosti, ne nastaje spontano, samo od sebe, nije nužna posljedica individualnog samorazvitka, nego rezultat svjesnih ljudskih nastojanja, izgrađuje se pod utjecajem odgojem prezentiranih tekovina ljudske kulture, shvaćanja o dobru i zlu, o ljudski prihvatljivim i neprihvatljivim činovima i postupcima. Zato svaki istinski odgoj uvažava i unutarnje i vanjske faktore, poticaje i utjecaje.

Potpuno akceptirajući unutarnje dispozicije, sklonosti, specifičnosti i mogućnosti, odgajnika, odgoj se ne može odreći svjesnih izvanjskih društvenih odgojnih nastojanja, jer bi time izgubio svoj smisao, nestala bi bitna obilježja odgoja kao procesa društvenog preobražavanja individua u ličnosti i on bi se pretvorio u samo biološki rast i razvitak pojedinaca.

Unatoč tim jasnim spoznajama, danas su sve brojniji zastupnici tzv. slobodnih škola koji priznaju samo spontani samorazvitak, samoodgoj i neograničenu slobodu odgajnika. Ismijavajući intencionalnost u odgoju, oni svako namjerno odgojno djelovanje proglašavaju manipulacijom, štančanjem ličnosti, tiranijom, a teoriju o tome dogmatskom. To je povampireni pedocentrizam koji u ime, na piedestal božanstva uzdignutog, djeteta, moralnog relativizma i apsolutne slobode potpuno zanemaruje istinsku slobodu, ljudske ideale i perspektive i time se pretvara u čisti anarhizam, pedagoški fatalizam i nihilizam. A relativizam, anarhizam i nihilizam su uvijek bili i ostat će obilježja teške kulturne i društvene krize.

Takva pedocentrička, anarhistička i nihilistička shvaćanja pogoduju »industriji zabave«. Kao gljive poslije kiše pojavljuju se disko-klubovi, šund-literatura, zabavne revije s bulevarskim naklapanjima, umjetnički bezvrijedni i etički štetni filmovi, kafići, konzumiranje duhana, alkohola, droga. U suvremenom društvu djeluje čitavo mnoštvo negativnih, nekontroliranih, skrivenih »suodgajatelja« i oni u velikoj mjeri otežavaju, a često i potpuno onemogućuju pozitivna, istinskim ljudskim vrijednostima i idealima usmjerena, odgojna nastojanja. Povampireni pedocentrizam, slobodom zamaskirani anarhizam i pedagoški fatalizam izrazi su vrlo teške odgojne krize u koju je zapao suvremeni odgoj.

5. Pogrešno usmjereno odgajanje

Odgoj treba težiti najvišim i uzvišenim ljudskim idealima. Njegova svrha mora biti potpuni čovjek, cjelovita ličnost. On je u funkciji ljudskog

bogaćenja, razotuđenja (dezalijenacije) i temeljno sredstvo za suzbijanje bilo kakvog otuđenja (alijenacije). Zato su odgojna nastojanja usmjerena prema razvijanju svih čovjekovih sposobnosti, postizanju svih njegovih stvaralačkih mogućnosti, prema ostvarivanju svestrano razvijene ličnosti. Konačna svrha uvijek mora biti čovjek, bogatstvo ličnosti, a ne bilo kakvi pragmatistički ciljevi. A ako se odgojem postižu i ti ciljevi, oni ne smiju otežavati ostvarivanje konačne svrhe, ne smiju biti u funkciji osiromašenja, sakaćenja i otuđenja čovjeka.

U stvarnosti, nažalost, nije sasvim tako. Štoviše, postoje golema odstupanja. Konkretno društvene zajednice vrlo često odgajaju svoje članove za konkretne društvene funkcije, zaboravljajući na potrebu svestranog razvitka svakog pojedinca. Ta pojava je vrlo prisutna i u razdoblju znanstveno-tehničke revolucije. Usavršena proizvodnja, podjela ljudskog rada i kapital koji ih pokreće traže specijaliziranu radnu snagu, za određeno područje osposobljene stručnjake i radnike. Njihova opća kultura i sposobnosti su u drugom planu. Ti zahtjevi i odgovarajuće društvene potrebe za radnom snagom toliko su prisutni i snažni da odgoj podređuju tim potrebama. Vrijedi to za razvijene i za zemlje u razvitku, za one kapitalističkog ali i za one socijalističkog društvenog uređenja. Obrazovanje se odmah nakon osnovnog pretvara u usmjereno obrazovanje, a glavna svrha odgoja je odgoj proizvođača. Školski sustavi pojedinih zemalja su u toj funkciji.

Misliloci humanisti 18. i 19. stoljeća smatrali su ciljem života potpun razvitak čovjekovih mogućnosti. Za njih je bila važnija osoba puna moralnih vrлина i intelektualnih sposobnosti, nego osoba puna novca. Za njih je ekonomski napredak bio samo pomoćno sredstvo u razvitku ličnosti, a ne cilj sam po sebi.¹⁹ Danas su se prilike bitno izmijenile. Prijeti opasnost da proizvođač potpuno potisne čovjeka. Pod utjecajem tehničkih, a u stvari tehnicističkih i tehnokratskih krugova u privredi i interesa krupnog kapitala (privatnog, državnog ili društvenog) pojavljuje se »konceptija škole kao ustanove za proizvodnju proizvođača, radne snage«.²⁰ Škola gubi svoju odgojnu funkciju, sve se više zaboravlja da je ona imanentno odgojna institucija. Istina, i danas humanistički orijentirani misliloci upozoravaju.

M. Brida piše: »Ukoliko se više ili manje manifestno u odgojnoj proces infiltrira tehnicizam, te se zapostavi humanistička naobrazba i njezine odgojne vrijednosti, spontano se na današnjem razvojnom stupnju pojavljuje tendencija da čovjek svoju autentičnost izživi u tehničkom prisvajanju svijeta, naime onoga što je od Zemlje i kosmosa uspio projektirati (a što je dovoljno da sam sebe uništi), da u takve načine prisvajanja i afirmiranja vlastite moći rasprši svoj pravi autentičan lik, unutarne jedinstvo i identitet svog čovječstva... Nihilistički tip znanja, koji na taj način bezgranično raste poništavajući sve humane vrijednosti, poništava konačno i sam sebe...«²¹

¹⁹ E. Fromm, »Čovjek je mrtav«, *Bilten za nastavu filozofije u srednjoj školi*, Zagreb, 1969, br. 3, str. 11.

²⁰ P. Šimleša, *Izabrana djela*, Prva knjiga, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980, str. 97.

²¹ M. Brida, »Smisao odgoja u suvremenom svijetu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 988.

P. Šimleša kaže da se područje školskog obrazovanja ne smije »ograničiti samo na utilitarističko - ekonomske zahtjeve, već ga treba proširiti i na druga vrednosna područja. Spremiti omladinu za život, dakle, ne znači naoružati je samo onim što je u životu odraslih neposredno upotrebljivo, već znači da joj treba omogućiti da usvoji i ostale, u prvom redu moralne, socijalne i estetske vrednosti.«²² A E. Fromm primjećuje da odbija poistovjećivanje zabave sa zadovoljstvom, zanosa s radošću, posla sa srećom i bezličnih ljudi s nezavisnim i potpunim ličnostima.

S. Haladin piše o slijepoj i ubitačnoj »stihijnosti tehničke civilizacije, koja pokorivši i podredivši sebi sve resurse i proizvodne kapacitete suvremene tehnike i tehnologije, vodi u besmisao i negaciju svakog humaniteta dovodeći u pitanje i sam ljudski opstanak«, a zatim, kao da gubi nadu, kaže: »Ima li bilo kakvog smisla nekoga uvjeravati da apstraktno tehnički profilirana škola postaje prazan i nakaradan apendiks i privjesak tehnicističkog pragmatizma. Da li su takva uvjeravanja uistinu besmislena?«²³

Možda ipak nisu besmislena. Možda imaju smisla uvjeravanja da je škola imanentno odgojna institucija, da ne smije postati ustanova za proizvodnju proizvođača, prazan i nakaradan apendiks i privjesak tehničkog pragmatizma, jer ukoliko bi neke civilizacije krenule tim putem, mišta se ne bi moglo suprostaviti njihovu uništenju.²⁴ Možda imaju smisla dokazivanja da su ljudi najviše vrijednosti i konačne svrhe, jer o tome ovisi naša budućnost.

Ciljevi su ciljevi, a sredstva - sredstva. Ciljevi ne smiju postati sredstva a sredstva ciljevi. Proizvodnja, rad, proizvođači, usmjerenja su u funkciji čovjeka, a ne čovjek u službi strojeva i proizvodnje. Zato odgoj mora imati istinski ljudsku svrhu — vrlo obrazovanog, sposobnog, kulturnog, potpunog i uljuđenog čovjeka, »čovjeka, koji je tek garancija, da će mu i okretnost i spretnost u poslu biti ljudska, a ne samo tehnička. Čovjek ne smije postati dio mehanizma stroja, nego njegov svjesni i savjesni upravljač. Za to ga može spremati samo pravilan, a to znači humanistički odgoj.«²⁵ Jednostrano, preusko, ograničeno a time i pogrešno usmjereno obrazovanje i odgajanje osakaćuje čovjeka i mora imati tragične posljedice. Zato je takvo obrazovanje i odgajanje izraz teške odgojne krize, a kriza suvremenog odgoja pojačava društvenu krizu.

IV. NUŽNOST PREVLADAVANJA KRIZNE SITUACIJE

Ekonomska, društvena, politička, moralna, kulturna, odgojna i druge krize suvremenog svijeta međusobno se uvjetuju i potpomažu. Opća krizna situacija se pojačava. Ona prijeti čovjeku i čovječanstvu da ih onemogućiti

²² P. Šimleša, *Izabrana djela*, Prva knjiga, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980, str. 163.

²³ S. Haladin, »Obrazovanje kao funkcija rada«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 1056 i 1057.

²⁴ M. Brida, »Smisao odgoja u suvremenom svijetu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 988.

²⁵ V. Filipović, »Ideja humaniteta i humanistička gimnazija«, *Zbornik Zagrebačke klasične gimnazije 1607—1957*, Zagreb, 1957, str. 94.

u postizanju ljudskih ciljeva i povijesnih stremljenja. Posljedice suvremene krize mogu biti fatalne. Zato ljudska zajednica mora pokazati razboritost i uložiti maksimalne napore da ukloni ili barem ublaži kriznu situaciju.

Moramo se složiti s M. Bridom da, razumijevajući situaciju u kojoj se nalazi, čovjek (ujedinjeni ljudi, čovječanstvo) može djelovati na uzroke takvih mogućih posljedica te uzeti u svoje ruke odgovornost za vlastitu sudbinu. Međutim, za to je prijeko potrebno mnogo više razboritosti i humaniteta, svijesti i savjesti, racionalnog mišljenja i vrijednosnog doživljavanja, potrebno je da čovjek shvati svoje autorstvo u svemu tome i da zaista odgovorno uzme sudbinu čovječanstva u svoje ruke. U tome će uspjeti ako »upravi pogled u izvornost svog čovječstva, otkrivajući u njemu apsolutnost svoje individualne i univerzalne ljudske vrijednosti«.²⁶

Vidjeli smo da je krizna situacija vrlo složena i da se sastoji od čitavog niza međusobno povezanih i uvjetovanih konkretnijih kriza. Iz toga proizlaze teškoće ali i određene mogućnosti razrješavanja. Naime ublažavanje ili uklanjanje bilo koje od spomenutih kriza suvremenog svijeta, mora se odražavati i na druge, zbog njihove međusobne povezanosti i uvjetovanosti. U tome sklopu kriza suvremenog odgoja zauzima osobito važno mjesto. Njenim ublažavanjem ili prevladavanjem ostvarili bi se povoljni uvjeti za razrješavanje i drugih kriza i omogućili putovi napretka.

Pedagoška funkcija je nužno revolucionarna, jer traži promjene, razvitak, usavršavanje pojedinca i ljudske zajednice. Čovjek kao vrijednosno biće sav smisao svojih nastojanja nalazi u stremljenju prema budućnosti i njenom unapređivanju svih kulturnih vrijednosti i time u očuvanju i stalnom unapređivanju budućnosti.²⁷ Ništa u svijetu nije tako dobro i napredno da ne bi moglo biti još bolje, još naprednije, savršenije.

Na tome putu stalnog razvitka, poboljšavanja, unapređivanja i usavršavanja ideja humaniteta čovjeku osvjetljava vidike i pokazuje perspektive. Ona je tijekom povijesti dovoljno osvjetljena, a zadatak našeg vremena bio bi da postane djelotvorna snaga konkretnog života pa da se tako i svijet — promijeni. Razumije se, bez golemog napora, svjesnog programa, organiziranih i angažiranih čovjekovih snaga i sposobnosti nema garancije napretka. »Taj napredak nije upisan u zvijezdama ni nuždan po zakonima neminovnog povijesnog zbivanja, nego ovisi o svjesnoj odluci i jakoj volji da se on kao sadržajno određeni zadatak — ostvari«.²⁸

Kakva je uloga odgoja u tome? Što u svijetu izraženih proturječnosti, divergirajućih previranja — svijetu sukoba, kriza, straha i nepovjerenja — može i što treba značiti odgoj? Poznato je da odgoj nije i ne može biti svemoćan, ali je pravilno organizirani i usmjereni odgoj mnogo moćniji nego što se obično pretpostavlja. Krive predodžbe o nemoći odgoja posljedice su odgojne krize, pogrešno usmjerenog i lošeg organiziranog odgoja. Prevladavanjem krize odgojne mogućnosti se bitno mijenjaju i on može postati djelotvoran čini-

²⁶ M. Brida, »Smisao odgoja u suvremenom svijetu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 982. i 988.

²⁷ P. Vuk-Pavlović, *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb, 1932, str. 19—26. i 155.

²⁸ V. Filipović, »Prilog ideji humaniteta«, u zborniku: *Humanizam i socijalizam*, knj. I, Naprijed, Zagreb, 1963, str. 190. i 191.

lac društvenog napretka. Razumije se, neće sam odgoj promijeniti sudbinu čovječanstva, ali može vrlo mnogo pridonijeti pozitivnim promjenama. M. Brida kaže da odgoj nije hitan nego više dugoročan u svojim postupcima i rezultatima, ali se »možemo nadati da će imati vremena da pomogne čovjeku u ponovnom nalaženju sebe te u afirmiranju vlastite duhovne zrelosti i samoodgovornosti«,²⁹ a to nam je danas potrebnije nego ikada ranije.

Razdoblje znanstvene i tehničke revolucije upozorava na ogromne mogućnosti suvremene znanosti i tehnike. Obogaćena je ljudska spoznaja, nevjerojatno su proširene čovjekove mogućnosti. Međutim, ljepša i sretnija budućnost, čovjekova sloboda i poštovanje ljudskog dostojanstva ne ovise samo o tome. One prvenstveno ovise o spremnosti čovjeka da prihvati te humane etičke vrijednosti. Čovjekova budućnost je ovisna prije svega o njegovoj izgrađenosti i moralnoj zrelosti. Zato je ublažavanje krize odgojnog rada, afirmacija odgoja, odgojne funkcije škole i etičkog sustava vrijednosti — jedan od primarnih društvenih zadataka našega vremena.

Iz dosadašnjeg izlaganja proizlazi da uzroci društvene krize nisu u poboljšavanju materijalnih uvjeta, nego u zanemarenosti kulture, intelektualne i moralne sfere života. Želimo li ukloniti uzroke tih pojava, moramo mnogo više pozornosti pokloniti kulturnoj sferi i moralnim odnosima, a to neminovno vodi afirmaciji odgojnog rada. A »ako istinski težimo tome da buduće društvo postane 'domovina humaniteta', onda prije svega moramo pripremiti i izgraditi graditelje toga sustava, moramo formirati ljude za život u uvjetima humanijih međuljudskih odnosa, moramo oblikovati cjelovite i humane ličnosti za taj novi, savršeniji i humaniji društveni poredak«. A to znači da »razviti tak znanosti i tehnike, gospodarski i društveni napredak, u stopu mora pratiti unapređivanje kulturnog života, usavršavanje etičkog i odgojnog sustava.«³⁰

Afirmacija odgoja pretpostavlja i traži jačanje intencionalnosti u odgoju i potiskivanje stihije nekontroliranog djelovanja raznovrsnih i brojnih negativnih utjecaja. Obitelji, školi i svim odgojnim institucijama mora se vratiti njihova, besmislenom stihijom življenja potisnuta, odgojna funkcija. Škole i druge odgojne institucije moraju postati istinski odgojne. U njima se moraju skladno ostvarivati svi odgojni zadaci: materijalni, funkcionalni i odgojni ili još kraće — obrazovni i odgojni. Pedagogija slobodnog vremena i odgoj u slobodnom vremenu dužni su pedagoški osmisliti djelatnosti mladih i odraslih u razdobljima odmora i rasonode. U tom pravcu trebaju skladno nastojati i djelovati sve organizirane društvene snage, jer to proizlazi iz temeljnog pedagoškog zakona — zakona skladnog i jedinstvenog odgojnog djelovanja. Samo skladnim i jedinstvenim djelovanjem svih odgojnih činilaca, uz podršku i pomoć širih društvenih snaga i institucija, moguće je efikasno odgojno djelovanje. A ono nam je danas potrebnije nego ikada u povijesti.

²⁹ M. Brida, »Smisao odgoja u suvremenom svijetu«, *Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4, str. 988.

³⁰ A. Vukasović, »Kriza odgoja — kriza suvremenog društva«, u zborniku: *Naučni, tehnološki i društveni razvoj — ciljevi i vrednosti*, I. dio, Peta međunarodna konferencija »Nauka i društvo«, Jugoslavensko udruženje »Nauka i društvo«, Beograd, 1974, str. 253—255.

LITERATURA

- Barrow, R.: *Moral Philosophy for Education*, George Allen-Unwin Ltd., London, 1975.
- Cipro, M.: *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*, Univerzita Karlova, Praha, 1985.
- Clark, H. F.: *Education and Investment in the People*, Washington, 1954.
- Filipović, V.: *Pedagogija i aksiologija*, Napredak, Zagreb, 1934, br. 5.
- Filipović, V.: *Suvremeni nazori o svijetu i životu*, Hrvatsko kolo, Zagreb, God. XXII.
- Fromm, E.: »Čovjek je mrtav«, *Bilten za nastavu filozofije u srednjoj školi*, Zagreb, 1969, br. 3.
- *** *Humanizam i socijalizam*, zbornik, knj. I, Naprijed, Zagreb, 1963.
- Ivanov, V. G.: *Kompleksnij podhod k vospitaniju*, Znanie, Moskva, 1978.
- Kawula, S.: *Rozdroža i szanse wychowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn, 1986.
- Muszyński, H.: *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1978.
- *** *Naučni, tehnološki i društveni razvoj — ciljevi i vrednosti*, Peta međunarodna konferencija »Nauka i društvo«, Beograd, 1974.
- Pavlik, O.: *Vedecko-technická revolúcia, socializmus a výchova človeka*, Obzor, Bratislava, 1978.
- *** *Rasprave o odgoju u časopisu Filozofska istraživanja*, 19, God. 6 (1986), sv. 4.
- Šimleša, P.: *Izabrana djela*, knj. I—III, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980.
- Soljan, N. N.: *Recurrent Education in Yugoslavia*, Radovi Zavoda za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sv. 29, Jugoslavenski pregled, Beograd, 1983.
- Vukasović, A.: *Moralni odgoj*, drugo izdanje, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1977.
- Vuk-Pavlović, P.: *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb, 1932.
- *** *Zbornik Zagrebačke klasične gimnazije 1607 — 1957*, Zagreb, 1957.

Ante Vukasović

CONTEMPORARY DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL CRISIS

Summary

The author draws attention to the disagreements, even contradictions existing between the growth of contemporary science, technology, production, and material circumstances of living, on the one hand, and the development in education, morality, value system and culture on the other.

The production of material goods and the spiritual superstructure are not only not directly proportionate but appear at increasing frequency as quantities invertedly proportionate. Social crises, a neglect of cultural, spiritual, human values, increasingly frequent and greater crises of education and crises of morality clearly testify to this. Marks of the crisis in education are a narrow-minded intellectualism, a didactic materialism, lack of experience of values, anarchism masking as freedom, and an erroneously aimed education aimed at the producer rather than at the man.