

*A s p e k t i*Izvorni znanstveni rad  
UDK 37.01:321.161 (091)**Demokracija i odgoj**  
(Povijesno-problemski pristup)Vladimir Vujčić  
*Fakultet političkih nauka, Zagreb**Sažetak*

U ovom radu primijenjen je povijesno-problemski pristup istraživanju odnosa demokracije i odgoja. Prikazane su i kritički ocijenjene o tom pitanju ideje Platonove i Aristotelove, zatim ideje odgoja u skladu s ljudskom prirodom, pa Hegelova zamisao o odgoju kao procesu saobražavanja pojedinca ideji objektivnog duha (državi), te učenje J. Deweyja o demokraciji i demokratskom odgoju kao procesu slobodne razmjene iskustava u komunikacijskom, društvenom i pedagoški strukturiranom odnosu ljudi i učenika. Pokazano je da je Platon prvi, metodološki gledano, postavio još uvijek uspješnu paradigmu za rješavanje odnosa između društva i odgoja tako što je problem fokusirao u relaciju društveno ustrojstvo – prirodne sklonosti pojedinaca, izbor zanimanja i odgoj. Odgoj je stavio prije svega u funkciju selekcije i pripremanja ljudi za zanimanje koje odgovara prirodnoj sklonosti pojedinaca i na toj osnovi staleškoj organizaciji postojećeg i idealno zamišljenog društva. Metodološki promatrano, Platon je problem dobro uočio i postavio, ali je pogriješio što je za osnovnu jedinicu analize uzeo klasu (stalež), a ne pojedinca i što je pojedinca shvatio kao jednofunkcionalno, a ne polivalentno određeno biće.

Može se nedvojbeno reći da su svi spomenuti teoretičari o odnosu društva i odgoja imali manje-više u vidu ideju o odgoju kao društvenom činiocu koji treba da odgovori na zahtjeve ljudske prirode i da uvaži svekoliku prirodnu raznovrsnost ljudi odnosno nesamjerljivu individualnost svakog pojedinca. Ali u tome, dakako, svi nisu uspjeli, ili su čak zapali u ekstreme. Osnovni problem u odnosu demokracije i odgoja sadržan je, čini se, u rješavanju pitanja emancipacije odgoja kao djelatnosti i procesa razvoja individualnosti i ujedno svestranosti ljudske ličnosti i to kao samosvrhe, a ne kao sredstva za nešto drugo što stoji izvan ili iznad čovjeka. Međutim, put do odgoja kao samosvrhovite ljudske djelatnosti neće biti ni kratak ni lagan, ali se za takav koncept odgoja treba uporno zalagati i pronalaziti u postojećim klasnim društvenim odnosima optimalna rješenja za njegovo ostvarivanje.

## I

Pitanju odnosa demokracije i odgoja u našoj pedagogiji, pa i u ostalim društvenim znanostima o odgoju nije se posvetila pažnja koju ovaj problem svakako zavređuje. Zašto je tome tako, teško je u cjelosti reći, ali složenost ovoga problema tome stanju svakako daje svoj obol.

O ovome pitanju nije uputno raspravljati samo ideološki, već je analizu potrebno utemeljiti znanstveno. To je potrebno učiniti i zbog toga što „rast“ demokracije u svakom slučaju pridonosi uspostavljanju *autentičnosti* odgoja, odnosno onog odgoja kojega ovdje,

bez prikladnijeg termina, možemo označiti istinskim (genuinim). Ukratko rečeno, pod istinskim odgojem razumijevamo onu praksu usmjeravanja i ukupnog formiranja ljudi, njihove socijalizacije, kulturalizacije i personalizacije koja im omogućuje neprestan „rast“ kao podruštvovljenih ljudi i neprekidno oslobađanje od svih oblika prirodnih i društvenih ograničenja u kojima žive i koja stvaraju prepreke njihovoj socijalnoj, dakle ljudskoj komunikaciji (razmjeni i diobi) njihovih raznovrsnih iskustava. Svako drugačije teorijsko ili praktično impostiranje odgoja nužno ga čini nečim neautentičnim, sredstvom za nešto drugo, ideološkom kategorijom, kada dakle odgoj prestaje biti ono što on jest po prirodi stvari i kada se transformira u ono što ne bi trebao da bude: u indoktrinaciju, drill, puko navikavanje, u oblikovanje „određenog“ ili „definiranog“ čovjeka.

Demokracija i autentični (istinski) odgoj idu zajedno. Prema tome, nije demokraciji nesvojstven odgoj, kao što neki misle, nego, dapače, stvar stoji upravo suprotno. Ali njoj je svojstven upravo neideologizirani odgoj ili odgoj koji vrši oslobađajuću i kretivnu funkciju – funkciju emancipacije i progressa. Odmah se bez dvojbe možemo suglasiti s mišljenjem *J. Deweya* u kojem se ističe stav da demokratsko društvo ima više razloga da se interesira za planski i sistematski odgoj od ostalih zajednica. Koliko je Dewey u demokratskom društvu cijenio ulogu demokratskog odgoja vidljivo je iz ovih njegovih riječi: „Pošto demokratsko društvo ne priznaje načelo vlasti koja je nametnuta spolja, ono mora tome naći naknadu u dobrovoljnoj sklonosti i interesu, a to se može postići samo vaspitanjem. Demokratija je više nego oblik vladavine; to je pre svega oblik zajedničkog života, zajedničke izmene iskustva.“<sup>1</sup> Ovaj je filozof i pedagoški teoretičar upravo u mogućnosti zajedničke suradnje i zajedničke izmjene iskustava vidio bit socijalnog života ljudi, demokratske organizacije toga života, ali je ujedno i bit odgoja razumijevao kao proces društvene komunikacije i razmjene društvenih iskustava podruštvovljenih individuuma. On je tako, dakle, bit odgoja izvodio iz biti društvenog ustrojstva ljudi, odnosno iz biti demokracije. Nema, prema tome, demokratskog odgoja izvan demokracije kao društvenog odnosa ljudi: samo demokratsko društvo može imati demokratski odgoj.

Ako je odgoj društvena funkcija i ako je odgoj društveni proces, a ne neki apstraktno-humanistički, čisto biološko-psihološki fenomen, onda je ovisnost ustrojstva odgoja nepobitna od tipa društvenog ustrojstva. Nedemokratskom tipu društva odgovara nedemokratski tip odgoja, i obrnuto. To je, međutim, lako konstatirati, ali nije tako lako i eksplicite dokazati. Povijesni razvoj teorije demokratskog odgoja i odnosa demokracije i odgoja nije išao pravolinijski i uvijek logično. Filozofi i pedagozi često su se zalagali za demokratski tip odgoja, drugim riječima za autentični, istinski, odgoj, alisu ta zalaganja išla u različitim smjerovima i pružala su različita rješenja – od tipa Platonove staleške demokracije i odgoja, preko Rousseauova „prirodnog odgoja“ (ili odgoja „u skladu s prirodom“), preko Hegelovog saobražavanja pojedinca putem odgoja „apsolutu“ kao ostvarenom razumu ili državnom institucionalizmu itd. Ona kada se nije naziralo moguće rješenje za pravi ili autentični odgoj u postojećoj društvenoj strukturi i načinu života ljudi, koji je povijesno otuđen, nečovječan, koji ne djeluje istinski odgojno, koji ne može pridonositi razvoju *čovjeka*, rješenja su se tražila i apstraktno nalazila u bijegu od društvenog odgoja – u kontraodgoju, u tzv. prirodnom odgoju, kao primjerice kod Rousseaua. Sve to upozorava na činjenicu da odnos demokracije i odgoja nije očigledan, po sebi jasan, ukratko neproblemski.

Problemski karakter odnosa demokracije i odgoja pretpostavljen je, prije svega, u samom ustrojstvu demokracije. Jasno je dakle da odgovor na ovo pitanje ovisi prije svega od odgovora na pitanje što se razumijeva pod demokracijom. I površnije poznavanje ovoga

problema omogućit će nam da se lako suglasimo s tvrdnjom J. Mirića da je često pozivanje na demokraciju i opravdavanje svega konceptom demokracije služilo samo kao alibi za veoma različitu političku praksu: „Demokracija je bivala alibi za najrazličitiju političku praksu.”<sup>2</sup> Jednako tako ona je bivala alibi i za najrazličitiju odgojno-obrazovnu praksu, a to zbog toga što se je odgoj u svim dosadašnjim klasnim društvima strukturirao kao ideološka kategorija. Jasno je da to u određenim specifičnostima još uvijek ne nadilazi ni našu političku i odgojno-obrazovnu stvarnost. To pokazuje, primjerice, u nas stalna i uporna praktička tendencija da se demokratsko u odgoju izjednači s jednakošću svih i sa istim strukturama odgoja za sve. To je načelo jednakog odgoja za jednake ljude, a zaboravlja se da je upravo razina socijalno-kulturnog učenja, za razliku od biološke mutacije ili biološko-evolucijskog principa, uspostavila i omogućila procese diverzifikacije u socio-kulturnom sklopu i odnosu ljudi, i da je, prema tome, svako standardiziranje učenja (odgoja i obrazovanja) kao socio-kulturnog čina i procesa upravo onemogućavanje njegove funkcije, tj. ostvarivanje bogatstva ljudskog života, raznovrsnosti tog života i progresivnog razvoja u pravcu sve veće socio-kulturne, pa i biološke, kompleksnosti i sve veće, ali danas bitno drugačije, socijalne integracije u društvenim odnosima ljudi.

U navedenom okviru razmišljanja možemo se složiti s J. Habermasom da „svaki dani viši način proizvodnje znači novu formu socijalne integracije, koja se kristalizira oko nove jezgre”.<sup>3</sup> Habermas, prije svega, dokazuje da između proizvodnih snaga i proizvodnih odnosa ne postoji čisto kauzalni, tehnicistički odnos, već je taj odnos bitno dijalektički. Prema tome, ako se svaki novi viši oblik proizvodnje danas konstituira mikroelektronički, znači novi oblik socijalne integracije, onda nema dvojbe da se taj novi oblik integracije kristalizira oko „nove jezgre”. Drugim riječima, Habermas opravdano tvrdi, mada taj odnos nije tako jednostavan, da novi oblici proizvodnje i socijalne integracije mijenjaju osovinu te integracije. Jedanput je osnova te integracije podjela rada, drugi put država, kapital, ali ta integracijska jezgra može biti i nešto drugo. Možda je danas u suvremenim društvima ostvareno pomjeranje tog integracionog jezgra prema odgoju i obrazovanju kao osnovnim faktorima organizacije učenja kao socijalno-kulturnog procesa. Jasno je da novom višem obliku načina proizvodnje danas, koji postaje sve više mikroelektronički, odgovara novi – demokratski – oblik socijalne integracije ljudi, ali upravo zbog toga novo „integraciono jezgro” ne može više biti neko klasično, primjerice, sama vlast kao prinuda, već se zamjena tome može tražiti u autonomiji ličnosti, odnosno, kako reče J. Dewey, u dobrovoljnoj sklonosti i interesu, a to se zaista može postići samo odgojem. Stoga Dewey demokraciju nije shvatio samo kao oblik vladavine, nego i više od toga, prije svega kao oblik zajedničkog življenja i zajedničke razmjene iskustava. Uđemo li malo dublje u strukturu Deweyjeve misli, lako ćemo razumjeti da on demokraciju određuje znatno iznad samog oblika vlasti i da je demokracija iznad tog oblika upravo odgojna zajednica ljudi kao način zajedničke komunikacije i razmjene iskustava. Prema tome, demokracija nije samo oblik vlasti nego i oblik odgoja; ona nije samo način vladanja, ostvarivanja suvereniteta naroda, nego i način odgoja, tj. način ostvarivanja odgojne funkcije društva.

Habermas pokazuje da ne postoje stupnjevi razvitka za proizvodne snage i njima odgovarajuće oblike integracije, nego i za same te oblike integracije.<sup>4</sup> Iz njegovih riječi dade se zaključiti da on te stupnjeve socijalne integracije ne veže mehanički za same stupnjeve razvoja proizvodnih snaga, nego te više stupnjeve socijalne integracije veže za više stupnje-

2 J. Mirić, *Pluralizam interesa i samoupravna demokracija*, Centar za kulturnu djelatnost, Zagreb 1982, str. 79.

3 J. Habermas, *Tehnika i znanost kao „ideologija”*, Školska knjiga, Zagreb 1986, str. 156.

4 J. Habermas, *nav. dj.*, str. 172.

ve učenja, jer se i učenje odvija evolucijski. Koristimo li nalaze kognitivističko-razvojne psihologije, dolazimo do teze da se to učenje na ontogenetskoj, a možda i filogenetskoj razini odvija etapno i da prolazi ekstreme od heteronomnog posredovanja do autonomnog reguliranja. To se naročito očituje na području socijalne interakcije ljudi. Raspravljajući o kriterijima *napretka* (prograsa), jer je uvijek aktualno pitanje razumijevanja i konceptualizacije progressa, Habermas pokazuje da odluku za historijskomaterijalistički kriterij napretka ne smatra proizvoljnom, već predlaže slijedeće: „razvijanje snaga proizvodnje povezano sa sazrijevanjem formi socijalne integracije znači napredovanje sposobnosti za učenje u obje dimenzije, napredovanje u objektivirajućoj spoznaji i u moralno-praktičnom uvidu”<sup>5</sup>. Napredovanje u objektivirajućoj spoznaji implicira napredovanje u razvoju proizvodnih snaga, odnosno u razvoju znanosti i organizacije rada kao tehnološke primjene znanosti, a napredovanje u dimenziji moralno-praktičnog uvida postavlja pomake u kvaliteti socijalne interakcije i socijalne integracije ljudi.

Ako, pak, ovo Habermasovo „sazrijevanje formi socijalne integracije”, koje je naravno povezano s razvijanjem novih načina proizvodnje, shvatimo kao razvijanje demokracije, a to je na današnjem stupnju razvitka jedino moguće prepoznatljivo shvaćanje, i ako je to sazrijevanje socijalne integracije ekvivalentno napredovanju sposobnosti za učenje u području rada i socijalnih odnosa, tada postaje jasno da je kriterij napretka vezan za demokraciju, a demokracija za odgoj kao faktor organizacije učenja, koji je tako malo biološka, ali zato bitno socio-kulturna činjenica podružtvovljenih ljudi. Sve to upozorava na intenciju da demokraciju danas više nego ikada prije moramo promatrati kao način odgoja, a ne samo kao način vladanja. Nažalost, taj je pristup rijedak. Ova analiza, međutim, jasno pokazuje da je odnos demokracije i odgoja izuzetno kompleksan i da se taj problem ne može riješiti u ovakvom jednom pothvatu. Ali ćemo ovdje ipak ukazati na neke aspekte pitanja i time možda otvoriti prostore za daljnja istraživanja ove složene problematike.

Metodološki je veoma složeno artikulirati problem odnosa demokracije i odgoja, i to je, naravno, trajno otvoreno pitanje. No ovdje ćemo se ograničiti samo na neke, možda važnije, opće povijesne relacije ovoga problema.

## II.

Ako demokraciju možemo i trebamo promatrati ne samo kao oblik i način vladanja nego i kao oblik i način odgajanja ljudi, onda to pretpostavlja i samo shvaćanje demokracije i samo poimanje odgoja. U biti se tu radi o problemu demokratskog ustrojstva društva i utjecaja tog ustrojstva na sam odgoj, odnosno na demokratsko konstituiranje samog odgoja.

Naravno, ovo nije okvir za šire teorijske rasprave o demokraciji, pa ni za teorijske rasprave o samom pojmu i koncepciji odgoja, ali je ipak potrebno reći nešto o jednom i o drugom, kako bi se moglo suvislo govoriti o njihovim relacijama, što i jest glavni zadatak ovog rada.

O raznim teorijama demokracije nemamo namjeru ovdje raspravljati. Međutim, pitanje odnosa između formalne i stvarne demokracije odnosno demokracije shvaćene i postavljene ideološki i moguće stvarne demokracije je veoma značajno za analitičko-kritički pristup ovoj temi.

Veoma značajne teorijske rasprave o demokraciji nalazimo već u antičkoj Grčkoj – u Platonovim i Aristotelovim djelima. Kako je Platon prvi teorijski ozbiljnije postavio



problem odnosa društva i odgoja, ovdje je nužno ukazati na njegovo osnovno shvaćanje. Platon je, naime, prvi uočio bit odnosa društvenog ustrojstva, prirodnih sklonosti ljudi, njihova poziva i odgoja. Zanimala ga je harmonija odnosa tih komponenti, jer je smatrao da samo harmonija tih odnosa može osigurati stabilnost društva. Ovaj je filozof, po našoj ocjeni, pitanje demokracije sagledavao prije svega kao pitanje pravednosti. Zanimala ga je dakle pravednost, a ne toliko demokracija po sebi. Platon je pitanje pravednosti promatrao preko fenomena *funkcije*. Za njega je pravednost da svatko – i svaki pojedinac i svaki od tri predviđena staleža – obavlja jednu radnu, odnosno društvenu funkciju. On nije dozvoljavao višefunkcionalno djelovanje ljudi i društvenih grupa, nego samo jednofunkcionalno. Svaki pojedinac treba da obavlja, u skladu sa svojom prirodnom sklonošću, samo jedan posao (jednu radnu funkciju) i svaki stalež treba da obavlja također samo jednu, njemu namijenjenu, prirodno strukturiranu odgojem, društvenu funkciju. Ukratko, po njemu je bit i sadržaj pravednosti da svatko u društvu treba „raditi svoje”, da svaki pojedinac treba obavljati posao za koji je stvoren te da je „mnogostruki rad i međusobno zamjenjivanje triju staleža najveća šteta za državu...”<sup>6</sup>, kao što je pravednost i u tome da svakog treba uzimati „za jedno određeno zanimanje, da bi svatko obavljajući svoj jedan posao bio ne mnogostran, nego samo jedan”<sup>7</sup>, jer bi upravo tako cijela država osiguravala jedinstvo i potrebnu stabilnost.

Ne ulazeći ovdje u šire eksplikacije Platonovog shvaćanja o pravednoj državi, treba reći samo to da je on veoma dobro, metodološki gledano, uočio bit problema u relaciji društvo – odgoj. On je, naime, jasno uočio da se pitanje odgoja ne može promatrati mimo društvenog ustrojstva, da su odgoj i način odgoja izraz društvene konstitucije, ali i obrnuto, da je društvena konstitucija i njezina postojanost također funkcija odgoja. Platon je, dakle, veoma precizno, u povijesti gotovo jedinstveno, naravno na donekle apstraktan način, uočio dijalektičku vezu između društva, prirodnih sklonosti, potrebnih poziva (dakle: rada) i odgoja. Odgoju ovaj filozof namjenjuje veliku ulogu: zadatak je odgoja da vrši selekciju ljudi prema njihovim prirodnim sklonostima, da na toj osnovi uspostavi strukturu rada i profesija u društvu, ali da na toj istoj osnovi provede i stalešku organizaciju društva. Odgoj je tako kod Platona činilac strukturiranja rada i osnovnih društvenih odnosa, te funkcija u tim odnosima. Zaista, teško bi u povijesti teorijske misli bilo moguće naći takav afirmirajući pristup odgoju i takvo shvaćanje dijalektike između društva, urođenih sklonosti i odgoja, kao što ga nalazimo u njegovu djelu.

Međutim, Platonov koncept odnosa države i odgoja (demokracije i odgoja) morao je upasti u „kolaps” i s teorijskog i s praktičkog stajališta. Najprije, očito je da on za glavnu jedinicu društva ne uzima pojedinca, već *klasu*, odnosno stalež, pa je u tom odnosu pojedinac sveden ipak samo na sredstvo u staleškom strukturiranju društvenog odnosa i u ostvarivanju radnih funkcija u okviru tih staleža. Kako po njemu jedinice neizbježno pripadaju klasama, odnosno staležima, glavni zadatak odgoja transparentan je u klasiranju pojedinaca. Platon nije učio, kako to ističe i J. Dewey, *jedinstvenost ili nesamjerljivost* svake pojedine osobe, nego je, naprotiv, smatrao da je svatko jednostran i da može biti „samo jedan” (jedna osoba, jedno zanimanje, jedan stalež). Nije uočio da se društvo može mijenjati i uvažavati jedinstvenost (nesamjerljivost) svake osobe i da uz to bude i stalno.<sup>8</sup> Njegova je filozofija robovala idealima statičnosti i, obrnuto statičnim idealima. Stoga je on nužno morao utemeljiti svoje razmatranje društva, čovjeka i odgoja na principu jednofunkcionalnosti i statičnosti.

6 Platon, *Država*, Fakultet političkih nauka, Zagreb 1977, str. 124.

7 Platon, *Država*, str. 111.

8 Usp. J. Dewey, *nav. dj.*, str. 66.

Kada su teoretičari uočili nemogućnost uspostavljanja harmonijskog odnosa između društva, čovjeka i odgoja, oni su se vraćali *prirodi* – čovjekovoj prirodi i prirodi izvan čovjeka – i rješenje za postojeće proturječnosti tražili u toj prirodi. Oni su tako problem odnosa društva, čovjeka i odgoja reducirali na odnos čovjeka i odgoja i u toj relaciji tražili su rješenje za mnogo kompleksniji odnos. Tipični predstavnik ovog pristupa odnosu društva i čovjeka bio je *J. J. Rousseau*, ali se i još prije njega ne bi iz ovoga okvira mogao isključiti ni *J. A. Komensky*. Postupno se je iz prijelaza iz srednjeg u novi vijek konstituirala teorija odgoja koja je danas poznata pod sintagmom „*odgoj u skladu s prirodom*”. Konceptija „odgoja u skladu s prirodom” i danas je veoma aktualna u svijetu; iako polazi od iste premise, ova konceptija nije u sebi potpuno jedinstvena. Ona je postupno, od renesanse i humanizma, poprimila različita rješenja. Deskripciju i osnovnu kritiku tih rješenja dao je *C. D. Hardie*<sup>9</sup>; on je zapravo uočio da se koncept odgoja u skladu s prirodom iskazuje u tri osnovna rješenja: odgoj se u jednom rješenju promatra kao proces maturacije, u drugom kao učenje iz prirode na osnovi čulnih dojmova ili neposrednog promatranja i doživljavanja prirode, a treće je rješenje u poimanju odgoja kao procesa rekapitulacije filogeneze. Sve ove tendencije odgoja u skladu s prirodom danas se konstituiraju kao osnovno zalaganje za centriranje odgoja na *ličnost* nasuprot njegovu centriranju na *sadržaj*. Taj dualizam odnosa ličnosti i sadržaja izraz je dualizma koji su se već davno konstituirali kao suprotnosti duha i tijela, svijesti i svijeta, teorije i prakse. Rješenje tog dualizma nije, ipak, samo u uspostavljanju pukog jedinstva, kao što se veoma često pronalazi izlaz za razne dualizme. Jedinstvo se sadržaja i ličnosti ne može izbjeći, ali jedinstvo može biti i na osnovi uspostavljanja dominantne uloge jedne komponente; jedinstvo sadržaja odgoja i obrazovanja i razvoja (proces) ličnosti može se – a po svemu sudeći, to je danas i jedino opravdano rješenje – uspostaviti tako da se u osnovu tog jedinstva postavi ličnost, da procesi razvoja ličnosti imaju primarnu integracijsku ulogu u uspostavljanju jedinstva sadržaja i ličnosti. Sadržaj se ne zapostavlja, ali se pomjeranje na taj način vrši od tzv. didaktičkog ili obrazovnog materijalizma prema odgoju kao *personalizaciji* jedinice. Tako se dobiva jedna specifična, kvalitativno nova, konceptija odgoja i obrazovanja; ona ima odraza na sve ostale komponente jedne odgojno-obrazovne konceptije i napose na odnos i relativnu važnost tih komponenti: sadržaja, oblika, metoda, sredstava i načina vrednovanja (evaluacija) toka i rezultata odgoja i obrazovanja. Naše društvo još nije, po svemu sudeći, zauzelo decidirani odnos prema ovim tendencijama u odgoju i obrazovanju koje se događaju u svijetu. Naime, nije se još jasno i kritički opredjelilo prema ovim tendencijama i dilemama. Posljedica toga jest i dalje prevlast tzv. didaktičkog materijalizma, intelektualizma i sadržajno saturiranog formalizma u znanju (u obrazovanosti) učenika i studenata. Potrebno je dakle da se društvo opredijeli u ovo naše vrijeme za osnovno integracijsko jezgro u ostvarivanju procesa odgoja i obrazovanja. Razvoj znanosti i rada kao tehnološke primjene znanosti, razvoj demokracije i emancipacije čovjekove ličnosti, faktori su koji opredjeljuju pomjeranja prema *ličnosti* kao integracijskom jezgru u procesima odgoja i obrazovanja. Ističemo da to nije formalno pitanje, nego je to pitanje od stratejske važnosti u koncipiranju oficijelno organiziranog odgoja i obrazovanja u jednom društvu.

Konceptija odgoja u skladu s prirodom nastala je u biti kao teorijska reakcija na postojeće društvene odnose koji nisu bili, a nije se ni sagledavala mogućnost kako bi eventualno mogli biti, činioци koji bi pridonijeli konstituciji odgoja kao djelatnosti i procesa

9 C. D. Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, Cambridge University Press, 1942; vidjeti o tome i u: H. Schofield, *The Philosophy of Education: An Introduction*, George Allen and Unwin, London 1972, str. 61–64.

u kojem se ostvaruje razvoj čovjekovih urođenih struktura i vrše humanizirajuće i emancipirajuće funkcije. Ta je koncepcija nastala kao izraz kritike postojeće društvene i odgojno-obrazovne stvarnosti. Međutim, ta pozitivna strana ove koncepcije transponira se u negativno određenje u onom momentu u kojem se čovjek „isključuje” iz društvenog odnosa i kada se na njega počinje gledati kao na jednu osamljenu monadu koja navodno svoje društvene funkcije treba da obavlja na svojoj vlastitoj predmetnosti (osamljenoj biološkoj datosti).

Rousseau se u svom konceptu odgoja u skladu s prirodom oslanjao na Platonove ideje. Čak je smatrao da je Platon u svojoj *Državi* dao najbolju raspravu o odgoju koja je ikada napisana. Rousseaua okupira isto kao i Platona misao kako odgoj uskladiti s razvojem čovjekove prirode i njegovih urođenih sklonosti, ali uviđa da se to u postojećem društvenom stanju ne može ostvariti. On, naime, smatra da se čovjek „oprema” za socijalni život samo putem odgoja i da mu to odgajanje dolazi od prirode, od ljudi i od stvari. Odgoj koji dolazi od prirode svodi se na evolucijsko-biološki tok rasta i unutrašnjeg sazrijevanja njegovih organa i sposobnosti. To je ono što danas zovemo maturacijom; odgoj koji dolazi od ljudi u biti je utjecanje i organiziranje učenja kako da se upotrebljavaju procesom maturacije razvijene sposobnosti i rastom razvijeni organi; a znanje koje se stječe iskustvom u procesu komunikacije s predmetnim svijetom nastaje kao posljedica odgoja od strane stvari. Ono što mi uobičajeno smatramo odgojem, ako odgoj shvaćamo kao društvenu činjenicu, društvenu funkciju i društveni proces, Rousseau određuje samo kao organiziranje učenja, koje ostvaruju odrasli u odnosu na mlađe, kako bi ovi mogli uspješno *upotrebljavati* svoje prirodno razvijene organe i sposobnosti. Društveni odgoj Rousseau svodi samo na učenje kako da se upotrebljavaju prirodno sazrele sposobnosti i narasli organi tijela. To je zanimljivo stajalište, jer se odgoj najčešće drugačije promišlja. Ovo učenje upotrebe razvijenih sposobnosti i organa, koje nastaje putem društvenog odgoja, nije kod Rousseaua shvaćano kao u smislu funkcionalizirane upotrebe za nešto drugo što stoji izvan čovjeka kao pojedinca. Upotreba svojih sposobnosti i organa u biti ne prelazi granice prirodne potrebe koju pojedinac ima, a ta potreba data je u granicama potrebnog sklada između pojedinčevih želja i sposobnosti (snaga) kojima raspolaže. Ako ne postoji sklad između tih želja i individualnih snaga (sposobnosti) nastaje destrukcija prirodne harmonije i čovjek postaje nesretan. Odgoj od strane ljudi (društva) pomaže da se pojedinac (učenik) pouči kako da najbolje (najracionalnije) upotrebljava te prirodne sposobnosti koje treba da zadovoljavaju njegove također prirodno strukturirane želje. „Tako je priroda – kaže Rousseau – koja sve radi najmudrije, uredila u početku, neposredno nam daje samo želje koje su potrebne za naše održanje, i sposobnosti koje su dovoljne za njihovo zadovoljenje. Sve je drugo stavila u dno naše duše kao rezervu, da se tu razvijaju po potrebi. Samo u ovom privatnom stanju želje i sposobnosti su u ravnoteži, te čovek nije nesrećan.”<sup>10</sup> Dakle, ona upotreba razvijenih sposobnosti koja se uči društvenim odgojem kod Rousseaua ne prelazi individualne granice i potrebe. Upotreba ovih prirodno nastalih sposobnosti i organa je u funkciji zadovoljavanja također prirodno strukturiranih želja koje pojedinac ima. Tako je i odgoj od strane ljudi, odgoj kao društvena funkcija, određen čovjekovom prirodom, odnosno potrebom te prirode za izvornim skladom između želja koje su u toj prirodi prirodno saturirane i sposobnosti koje omogućuju prirodno zadovoljavanje tih želja. Ovdje se zapravo radi o homeostatičkom funkcionalnom odnosu između prirodnih potreba čovjekovih i njegovih prirodnih spo-

10 J.-J. Rousseau, *Emil ili o vaspitanju*, Znanje, Beograd 1950. (u M. Zaninović, *Pedagoska hrestomatija*, Školska knjiga 1985, str. 137).

sobnosti, a kad taj odnos ne funkcioniра „mudrost prirode” je poremećena i čovjek pati i živi nesretno.

Ovaj društveni odgoj ili odgoj od strane ljudi i osnovna funkcija tog odgoja ne prelaze granice i funkcije odgoja date od strane prirode i stvari. Stoga ove tri vrste odgoja moraju biti u skladu ukoliko se hoće ostvarivati koncept prirodnog odgoja ili odgoja u skladu s ljudskom prirodom. Prirodni odgoj polazi od onoga što je urođeno, od prirodnih sklonosti, a da bi se to ostvarivalo sve bi tri vrste odgoja morale biti funkcionalno jedinstvene. „Sve bi dakle trebalo izvoditi iz ovih prvobitnih sklonosti: a to bi bilo moguće, kad bi naše tri vrste vaspitanje bile samo različite: ali šta da se radi kad su one među sobom oprečne? Kad, umesto da vaspitamo čoveka za njega sama, hoćemo da ga vaspitamo za druge? Tada je sklad nemoguć. Prisiljeni da se borimo protiv prirode ili protiv socijalnih uredaba, moramo se rešiti da li da obrazujemo čoveka ili građanina, jer se ne može postići u isto doba jedno i drugo.”<sup>11</sup> I Rousseau se, budući da se neće boriti ni protiv jednog ni protiv drugog, opredjeljuje za prirodu, i time, kako on misli, i za odgoj čovjeka, a ne građanina. Tako je on zapravo samo raspolutio čovjeka, ili, bolje rečeno, uradio je samo ono što je tada realno i mogao, jer je takvog rapolućenog čovjeka, na individualno i društveno biće, na pojedinca i građanina, imao gotovog ispred sebe, imao ga je u postojećem društvenom stanju. Stoga je on samo iskreno i bezazleno priznao i teorijski odrazio ono što je u praksi imao, a to je upravo ono što je Marx odredio kao udvajanje *hommea* i *citoyena* u buržoaskom društvu, pri čemu je *citoyen* samo praktično proglašen slugom egoističnog *hommea*<sup>12</sup>. Rousseau je bilo stalo da sačuva čovjeka, da ga odgojnom i kulturno emancipira, upravo zato što je uviđao da je čovjek u postojećem društvenom stanju egoistična osoba, pa ga je htio iz njega izvući, vraćajući ga prirodi, svome prázvoru, odnosno samome sebi, kako je to mislio. „Prirodni čovek je sve za se; on je brojna jedinka, apsolutna celina koja stoji u odnošaju sama sa sobom ili s čim sebi sličnim.”<sup>13</sup> U prirodnom poretku svi su dakle ljudi jednaki, pa je u tom stanju njihov zajednički poziv da prije svega budu ljudi. Svatko iz tog jednakog prirodnog stanja treba da ostvari osnovni poziv svoga života, da bude „pre svega čovek”<sup>14</sup>. Ako to ostvari, svatko će i svaki drugi poziv života (vojnika, suca itd.) ostvarivati veoma uspješno. Međutim, za razliku od prirodnog čovjeka, koji je apsolutna cjelina u sebi samome, građanski čovek upravo to nije – on je samo „jedinka u obliku razlomka koja zavisi od imenitelja i čija je vtednost u odnošaju prema celom koje tvori socijalno telo”<sup>15</sup>. Ovdje je jedinka samo dio jedne socijalne cjeline, ona više nije apsolutna cjelina u sebi i za sebe, nego je dio jedne druge njoj izvanjske cjeline: „Rimski građanin nije bio ni Kaj ni Lucije, on je bio Rimljanin; štaviše, on je ljubio domovinu isključujući svoju vlastitu osobu.”<sup>16</sup> Ovdje je Rousseau u pravu, jer zaista je teško ostvariti emancipaciju čovjeka, razvoj njega kao pojedinačne jedinstvene (nesamjerljive) cjeline, koja neće više biti sredstvo nečemu izvan sebe, ako društvo i odgoj ne stanu na takvo stajalište. Koliko se u ovoj kritičkoj misli još uvijek reflektira i naša socijalna situacija u kojoj danas živimo, nije teško sagledati ukoliko nam je još uvijek tako važno da li se razvijamo, obrazujemo i kultiviramo nacionalno, a ne i individualno.

11 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 131.

12 K. Marx – F. Engels, *Rani radovi*, Naprijed, Zagreb 1976, str. 77.

13 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 131.

14 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 133.

15 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 131.

16 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*



Međutim, Rousseau griješi čim rješenje za odgoj „prirodnog čovjeka“ traži izvan društva, pa makar ono bilo i građansko društvo. Čim se opredijelio za odgoj čovjeka, a ne građanina, Rousseau je morao odbaciti javni (društveni) odgoj i opredijeliti se za domaći ili prirodni odgoj. Pojedinaac je po njemu u građanskom društvu uvijek u proturječnosti sa samim sobom, „uvek se kolebajući između svojih sklonosti i svojih dužnosti“, i kao takav nikada neće biti ni pravi čovjek ni pravi građanin, te neće biti koristan ni sebi ni drugima. On će biti „jedan od ljudi naših dana, jedan Francuz, jedan Englez, jedan palančanin; on neće biti ništa“.<sup>17</sup> Ali ipak mora biti nešto, a to nešto jest čovjek. Za njega se opredjeljuje Rousseau. Međutim, da bi takvog čovjeka odgojio, on ga vraća u prirodu i prirodni odgoj. Priroda stoga u njegovoj koncepciji odgoja određuje sve: i cilj i sadržaj i metode i tok odgoja. Stoga je on i protiv javnog odgoja i tu se razilazi od Platona, jer kaže ukoliko hoćete da dobijete pojam o javnom odgoju, čitajte Platonovu *Državu*. To nije političko djelo, ističe Rousseau, nego je to najbolja rasprava o odgoju. Ali javni odgoj „ne postoji više“ i ne može postojati, zaključuje on, „jer gde nema više domovine, ne može biti ni građana“.<sup>18</sup> Stoga po njemu riječi domovina i građanin treba izbaciti iz suvremenih jezika. I tako dolazimo do spoznaje da se Rousseau opredjeljuje za kozmopolitski karakter čovjekove društvene egzistencije, ako već čovjek ne može biti kao čovjek u nacionalnom obliku svoje društvene egzistencije. Ovdje se stoga možemo potpuno suglasiti s J. Deweyjem kad je rekao da je ova naizgled protudruštvena filozofija bila „samo prividna maska za jedan snažni zalet u pravcu jednog šireg i slobodnijeg društva – u pravcu kosmopolitizma. Njen pozitivni ideal bilo je čovečanstvo“<sup>19</sup>, a oslobođena ličnost putem prirodnog odgoja „trebalo je da postane organ i činilac jednog sveobuhvatnog i naprednog društva“<sup>20</sup>. Htio ili ne, Rousseau je tako od pojedinca ipak učinio sredstvo za nešto drugo, pa makar to bilo i kozmopolitski shvaćeno društvo. Iako se je borio da njegov prirodni čovjek bude samo za sebe, a ne za nešto drugo, ipak u tome nije mogao ostati do kraja dosljedan. Iz tih razloga ova je filozofija odgoja samo prividno neproturječna, a u biti, u povijesnoj dijalektici stvari, nije umakla zamkama proturječnosti.

### III.

Međutim, koncepcija prirodnog odgoja zapala je u apsurdnost antidogma. Prepustiti naprosto sve prirodi, kako primjećuje J. Dewey, značilo bi na koncu „poreći samu ideju vaspitanja; to je značilo prepustiti se slučajnim okolnostima“<sup>21</sup>. I sama ideja odgoja u skladu s prirodom pretpostavlja određenu društvenu organizaciju za njezino ostvarenje. Prema tome, idejni koncept odgoja u skladu s prirodom mogao se je ostvarivati samo u određenom društvu, a ne izvan njega u samoj prirodi. Stoga je pokret koji je slijedio izvjesnu demokratsku ideju društva i odgoja u 19. stoljeću nastojao afirmirati odgoj kao društvenu funkciju ili ulogu društva u ostvarivanju ideje odgoja. Taj pokret bio je usmjeren na afirmaciju ideje odgoja, a ne na negaciju te ideje. Stoga je u osnovi toga pokreta perzistirala ideja o nacionalnom i socijalnom odgoju, koja je zahtijevala javno obrazovanje i upravljanje školstvom. Tako se je naročito pod utjecajem njemačke

17 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 132.

18 J.-J. Rousseau, *nav. dj.*, str. 132.

19 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 69.

20 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 69.

21 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 68.

duhovne klime odgoj počeo konstituirati kao građanska funkcija, a ona je prije svega poistovjećivana s ostvarivanjem ideala nacionalne države.

Odgoj se dakle konstituirao kao građanska funkcija, a to je bilo suprotno ideji odgoja koju je zastupao Rousseau. „Država je”, kako reče J. Dewey, „zamenila čovečanstvo, kozmopolitizam je ustupio mesto nacionalizmu. Cilj vaspitanja nije više bio da se stvori ‘čovek’ već ‘građanin’.”<sup>22</sup> Tako je individualistička teorija „prirodnog odgoja” postupno uzimala, a na njeno mjesto pretendirala je teorija državnog ili totalitarnog odgoja; država konačno određuje cilj odgoja i on se prije svega usmjerava prema društvenoj korisnosti. Stoga je ovdje i teorijski i praktički odgojni proces više shvaćen kao proces razvijanja discipline nego kao proces razvijanja ličnosti.

Teoretičari su ipak bili svjesni posljedica logike čisto državnog odgoja koji se konstituira po principu socijalne koristi, a ne po principu razvoja i funkcioniranja ličnosti; bili su donekle svjesni činjenice da se u tako konstituiranom odgoju može lako dogoditi da se ličnost pretvori u sredstvo, a država sa svojim vladajućim interesima u cilj odgoja i obrazovanja ljudi. Stoga su oni analizirali pitanje kako izmiriti ideal kulture ili razvoja ličnosti sa idejom koristi ili pripreme čovjeka za život. Rješenje za ovu dilemu nalazi se po mišljenju Deweya u „organskom” shvaćanju države, naime u shvaćanju da je pojedinac izvan države ništa. On se po ovom konceptu razvija samo u strukturi organiziranih državnih ustanova. A kako su te ustanove samo povijesno ostvarenje objektivnog duha, pojedinac mora prisvojiti njihove funkcije, jer je to uvjet da bi postao racionalan. To je u biti značilo prihvaćanje države kao takve i potčinjavanje logici njezina djelovanja i funkcioniranja. Tipičan predstavnik ove koncepcije društva i odgoja bio je *Hegel*. Namjera mu je bila da izmiri ove dvije ideje: ideju kulture ili cjelovitog razvoja ljudske ličnosti i ideju discipline kao načina socijalnog funkcioniranja u kojemu dakako država ima glavnu riječ. Pojedinac je tako putem odgoja trebao da bude preobražen u racionalno biće koje se u kontinuitetu svoga života stalno i uspješno saobrazava objektivnom razumu ili postojećem državnom institucionalizmu. Ta ideja je kasnije našla svoje nove zastupnike i teorijsko ostvarenje i u djelu pedagoga takvog formata kao što je bio *G. Kerschensteiner*.

No, ovdje ne namjeravamo izvršiti ni rekonstrukciju Hegelova poimanja obrazovanja kao građanske funkcije, kao ovladavanje objektivnim duhom koji je svoje najpotpunije racionalno ostvarenje našao u državnom institucionalizmu, kao dakle stalnog saobražavanja pojedinca tom duhu i njegovoj društvenoj objektivizaciji, jer bi za takvo što trebao svakako jedan veći pothvat. Ukratko se može samo konstatirati da je i Hegelovo učenje pridonijelo afirmaciji odgoja kao društvene funkcije i da je tako konstituirano shvaćanje da se i odgoj može racionalno organizirati samo u društvu, a ne izvan njega, da se problemi u društvu ne mogu rješavati putem prirodnog odgoja, nego samo putem društveno organiziranog. No, druga je stvar što je u tom okviru odgoj „pretočen” u sredstvo same socijalizacije i što nije mogao riješiti namijenjenu mu funkciju da se i putem njega ostvaruje uočena i moguća proturječnost između kulture ili ličnosti, s jedne strane, i discipline ili rada i postojeće socijalne konstitucije u kojoj pojedinac živi, s druge strane. Stoga se u ovoj teoriji nije primjereno riješilo pitanje demokracije i odgoja, već se je upalo u proturječnosti, jer se je pridonijelo znatno više afirmaciji odgoja kao procesa discipliniranja ili socijalizacije individuuma na trošak njegove personalizacije i kulturacije. Pojedinac je tako, primjerice, kod Hegela bio samo sredstvo u funkcioniranju države kao realiziranog apsolutnog duha; stoga je u njegovoj pretpostavljenoj teoriji odgoja (obrazovanja čovjeka) prezentan odgoj jedinog kao proces univerzalizacije i totalizacije pojedina-

ca, a to znači praktične negacije njihove posebnosti ili njihove cjeline u njihovoj dakako jedinstvenoj ili nesamjerljivoj individualnosti. Riječ je o pukoj nivelaciji individualiteta, o odgoju kao socijalnoj *stillizaciji* pojedinca prema modelu apsolutnog duha. Kritizirajući taj koncept totalizacije naroda i čovjeka u Hegelovu djelu, *D. Rodin* kaže da su u tom pristupu pojedinačno i posebno, „pojedinaac i njegov narod, samo iščekavajući modaliteti apsoluta, jer je apsolut neposredovano oduvijek prisutan u pojedincu i narodu kao u svojim posebnim ograničenim momentima.”<sup>23</sup> Stoga i jest zadatak odgoja da omogući, organizira, potakne, oživljavanje tog apsoluta u pojedincu, pa tako i u narodu. To, naravno, vodi samo po sebi, kao po prirodnoj nuždi, pukom upojednačavanju pojedinaca, njihovu instrumentaliziranju prema liku državnog institucionalizma. Ta, kao uostalom i svaka druga, nivelacija čovjeka putem odgoja ne pridonosi ostvarivanju jedinstva zajednice, kao što se nekad misli, nego, naprotiv, određenoj destrukciji tog jedinstva. Samo respektiranje različitog, posebnog, individualnog, ideografskog može omogućavati zajedničko, opće, jedinstveno i samo zajedništvo. Naravno, pod uvjetom da to individualno ima za potku slobodno društveno, a ne puko prirodno utemeljenje. No, to već otvara nova pitanja i postavlja nove probleme.

Ako bit odgoja konstituiramo u istinski razvoj nesamjerljivog pojedinca, u razvoj pojedinca u njegovoj individualnosti, u ukupnosti njegovih snaga i mogućnosti raznovrsnog djelovanja i potvrđivanja u svojoj ljudskoj stvarnosti, ukratko rečeno, u maksimalni razvoj njegove određene neodređenosti, što je protivno tipiziranju tog razvoja prema eksternim kriterijima ili samjerljivim mjerilima, pa ma od koga ona bila postavljena i postavljana, tada postaje jasnijim bit nastojanja komentiranih teoretičara da se otkrije ne samo bit istinskog odgoja, nego još prije mogućnosti ostvarivanja te biti. Tražanje za mogućnostima ostvarivanja biti istinskog odgoja kretalo se je kao što smo, u najužem okviru vidjeli, u ekstremima: od hipostaziranja funkcije odgoja u društvu (Platon), preko koncepcije odgoja u skladu s prirodom (Rousseau), što je značilo izvlačenje odgoja iz društvene strukture s pozicije nemogućnosti ostvarivanja njegove biti u toj strukturi, do shvaćanja odgoja kao funkcije društvenog ustrojstva i prema tome kao faktora socijalizacije ili saobražavanja pojedinca kao slobode, koji djeluje po principu neposrednih empirijskih interesa, s državom kao samosvrhovitom slobodom, koja djeluje po principu apsolutnog duha ili po principu ideje slobode (Hegel). Sve su ovo pokušaji rješavanja odnosa društva i odgoja ili odgovora na pitanje kako ostvariti istinsku funkciju odgoja u postojećem ili rekonstruiranom društvu.

J. Dewey je mišljenja da ovi pokušaji nisu teorijski uspjeli zato što je Platonova filozofija odgoja za osnovu rješavanja odnosa društva i odgoja uzela društvenu klasu (staleže), a ne pojedinca, i što je pojedinca u njegovoj antropološkoj biti funkcionalno ograničila ne samo jednu sklonost ili sposobnost; što je dalje koncepcija odgoja u skladu s prirodom samog odgajnika izvukla iz društvenog ustrojstva, dakle iz njegove povijesno određene biti (esencije i egzistencije), i što je postojeće društvo transcendirala u formi čovječanstva, pa bi pojedinac neaficiran pokvarenostima postojećeg društva bio prirodni odgojem samo funkcionaliziran u sredstvo ostvarivanja kozmopolitizma; i konačno idealističke institucionalističke filozofske teorije 19. stoljeća shvatile su odgoj kao stvar nacionalne države, pa ma kako državu shvaćali, primjerice kao ideju samosvrhovite slobode, kao kod Hegela, što je imalo za konzekvenciju potčinjavanje ličnosti državi i njenim ustanovama.<sup>24</sup> Kao zaključak ove analize odnosa društva i odgoja kod nave-

23 D. Rodin, *Građanske granice slobode*, Informator, Zagreb 1986, str. 87.

24 Usp.: J. Dewey, *nav. dj.*, str. 64–70.

denih teoretičara, ali i kod onih koji nisu spominjani, bez obzira na različita shvaćanja ovog odnosa, slijedi da su svi odgoj nužno shvatili samo kao sredstvo za pripremanje (formiranje) čovjeka za nešto izvan njega, za uspostavljanje izvjesne harmonije u društvu, za stabilnost društva i njegovih institucija, za ostvarivanje izvjesnog napretka ili za uspostavljanje harmonije izvan čovjeka. Pojedinaac je u tim teorijama akceptiran kao sredstvo (oruđe) za izvjesnu svrhu koja mu se pojavljuje kao nešto vanjsko, pa prema tome i ograničavajuće u odnosu na njegovu cjelovitost i nesamjerljivost. Prema tome, tamo gdje je pojedinac akceptiran kao sredstvo za nešto drugo, pa makar i on sam bio predmet tog sredstva, i odgoj se nužno postulira samo kao sredstvo za to nešto drugo, kao faktor izvjesne instrumentalizacije pojedinca. U svojim klasnim okvirima, ne zaboravimo, to je jedino i mogao biti.

#### IV.

Originalan prilog rješavanju odnosa između odgoja i društva, da se odgoj demokratski utemelji, dao je čuveni američki filozof J. Dewey. Cijela njegova filozofija odgoja usmjeren je na traganje za demokratskim principom u odgoju kao društvenom fenomenu. Ograničeni prostor ne omogućuje da se ovdje dade cjelovit prikaz Deweyeve filozofije odgoja, pa ćemo se ograničiti na ono najfundamentalnije u njegovu učenju.

Poput Platona, mada s drugih pozicija, Dewey je odgoju namijenio veoma značajnu društvenu ulogu. U skladu s tezom o životu kao procesu obnavljanja samog sebe djelovanjem na okolinu, on je razvio i svoje shvaćanje odgoja i njegove uloge u čovjekovu životu. Čovjek svoje socijalno biće obnavlja samo putem odgoja. Osnovni mehanizam tog obnavljanja jest proces *prenošenja* društvenih iskustava. Čovjek ne može reproducirati svoje socijalno biće (znanja, vjerovanja, ideale, vještine, sposobnosti) bez odgoja. Kada bi se ovaj socijalni sadržaj (iskustvo) čovjekove biti mogao prenositi s generacije na generaciju poput cigle, kako to metaforički ističe Dewey, odgoj bi bio jednostavna i spontana činjenica života, ali to nije tako. I dalje, da nije činjenice smrti, konačnosti pojedinca, odgoj ne bi ni bio potreban, a ako bi ga i bilo, bio bi više slučajna nego nužna društvena potreba. Ovako imamo paradoksalnu činjenicu da upravo čovjekov *thanatos* tvori uzrok odgoju, dakle obnavljanju socijalnog sadržaja čovjekova života.

Dewey je po ugledu na Platona branio tezu o čvrstoj vezi između društva i odgoja. Dokazivao je da se društvo ne održava samo prenošenjem iskustava i komunikacijom među ljudima, već se „može s pravom reći da se njegovo postojanje ostvaruje u procesu prenošenja iskustava i međusobnog opštenja...”<sup>25</sup> Odgoj, dakle, nije po njemu samo društvena samosvrha ljudi, a ne samo društveno svrhovita djelatnost, kako se je odgoj najčešće shvaćao. Drugim riječima, Dewey nije odgoj shvatio samo kao društveno sredstvo, nego ga je shvatio kao način egzistencije ljudi. Vjerujemo da baš iz te teze Dewey i izvlači zaključak da *razvoj ličnosti*, što se često određuje kao bit odgoja, nema cilja, nego jest cilj: „Smatra se da rasteenje *ima* cilj, umesto da *jest* cilj.”<sup>26</sup> Na taj je način on izvršio kritiku onih teorija koje odgoj shvaćaju kao pripremanje za nešto, a društvo kao faktor oblikovanja pojedinca, kao i onih koje odgoj akceptiraju kao razvoj ličnosti mimo društvene supstancije.

Za razumijevanje demokratske biti odgoja u teoriji J. Deweyja važno je, međutim, stajalište u kojem on odgoj tretira prije svega kao proces obnavljanja i razmjene iskustava

25 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 7.

26 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 39.



među ljudima i generacijama. Dewey, naime, smatra da se taj proces razmjene i obnavljanja iskustava, što je i bit samog socijalnog života ljudi uopće, ne može ostvarivati ukoliko taj proces nije demokratski utemeljen. On je smatrao da samo demokratsko društvo može imati demokratski odgoj. Stoga je ovdje važno pokazati njegovo poimanje demokratskog društva.<sup>27</sup>

Dewey je bio protiv utvrđivanja cilja odgoja kao nečega što se nameće izvana, ali ipak nije bio protiv opće koncepcije demokratskog ideala. Pod demokratskim odgojno-obrazovnim idealom on je mislio da svi trebaju dobiti jednako obrazovanje samo u smislu odgoja mladih da bi bili spremni „da postanu gospodari svog vlastitog ekonomskog i društvenog života.”<sup>28</sup> Smatrao je da će ovaj ideal biti smiješna obmana ukoliko se ne ovlada općim sistemom odgoja.

Ovdje je važno razumjeti što Dewey misli pod spomenutim pojmom društvenog života. Dva su po njemu osnovna mjerila za procjenu nekog oblika društvenog života: prvo, u kojoj mjeri svi članovi grupe dijele njene interese i, drugo, u kojoj mjeri potpuno i slobodno surađuju s drugim grupama. Prema tome, po njemu je nepoželjno ono društvo koje i „iznutra i spolja stvara prepreke slobodnoj razmeni i prenošenju iskustava. Jedno društvo koje se stara da svi njegovi članovi pod istim uslovima uživaju njegova dobra, i obezbeđuju gipko prilagođavanje svojih ustanova uzajamnom dejstvu raznih oblika zajedničkog života, može da se smatra za demokratsko. Takvo društvo mora da ima jednu vrstu vaspitanja koja kod pojedinca budi lično interesovanje za društvene odnose i kontrolu, i formira one navike duha koje obezbeđuju društvene promene, a da pri tome društvo ne izlaže anarhiji.”<sup>29</sup> Ovdje je Dewey izrekao na jezgrovit način ono što je najosnovnije u njegovoj filozofiji društva i odgoja. Osnovno je tu njegovo shvaćanje odgoja, ali i socijalnog života ljudi uopće, da je to proces slobodne razmjene i prenošenja iskustava.

Međutim, Dewey je bio svjestan činjenice da postojeći, klasno strukturirani odnosi među ljudima, među društvenim grupama, stoje kao prepreka demokratskom konceptu odgoja za koji se je zalagao – naime, konceptu odgoja kao slobodnoj razmjeni i prenošenju iskustava. Upravo ti klasni odnosi onemogućavaju slobodnu razmjenu iskustava među ljudima i društvenim grupama. Konzekvencija takvih odnosa jest nužnost jednostranog i ograničenog razvoja pripadnika određenih društvenih klasa, jer je svaka društvena grupa tako prisiljena da komunicira socijalno iskustvo samo unutar sebe, a takvo je iskustvo po prirodi stvari jednostrano. Rečeno modernim jezikom, s obzirom na klasne odnose u društvu, grupe komuniciraju samo intragrupno a ne i intergrupno iskustvo. Zbog toga svako ostaje zatočen u granicama svog vlastitog socijalnog iskustva, koje je klasno ograničeno, pa je konzekvencija toga nužnost klasno ograničenog odgoja. Ljudi se stoga razvijaju jednostrano, u granicama klasno ograničenog iskustva, a ne ljudski univerzalno, odnosno u granicama totaliteta ljudskih iskustava u ukupnom društvenom prostoru. Svatko je ograničen na socijalno iskustvo klase i grupe kojoj pripada, pa tako i na odgoj u granicama te klase. To vodi jednostranom, a ne svestranom (univerzalnom, totalnom) razvoju ličnosti. S ove pozicije Dewey je izvršio kritiku raznih dualizama u odgoju, na primjer, između općeg i stručnog obrazovanja, između pripremanja za intelektu-

27 Vidjeti o tome opširnije u radu: I. Babić, „Deweyeva interpretacija demokracije”, „Politička misao”, Zagreb 1967, br. 3. Ovdje je jasno pokazano da Dewey shvaća demokraciju kao bit socijalnog sklopa – kao način društvenog života, vrstu društva i kao moralni ideal. Ukazano je i na njegovo približavanje i udaljavanje od marksizma.

28 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 71.

29 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 93.

alna i manualna zanimanja, za rad i slobodno vrijeme itd. Tako je, na primjer, izvršio oštru kritiku podjele u obrazovanju na obrazovanje za intelektualna zanimanja i na obrazovanje za rad, te na općekulturno obrazovanje i na obrazovanje za zanatske djelatnosti, pa makar one bile i modernog industrijskog tipa. O tome je govorio ovako: „Razdvojiti sistem obrazovanja, dati drugima, onima koji su u nepovoljnom materijalnom položaju, jedno obrazovanje koje je uglavnom zamišljeno kao svojevrsno pripremanje za zanatske delatnosti, znači shvatiti školu kao činilac koga se starija podela na rad i dokolicu, kulturu i uslužne poslove, duh i telo, potčinjenu i vladajuću klasu, prenosi u jedno nominalno demokratsko društvo. Ovakvo stručno obrazovanje neizbežno zanemaruje naučnu i istorijsku vezu koju čovek ostvaruje između mjerila i procesa tog materijala.”<sup>30</sup> Međutim, obrazovanje koje priznaje puno intelektualno značenje jednom pozivu dalo bi, nasuprot tome, široko *opće obrazovanje* svima (historijsko, ekonomsko, politološko, pravno, obrambeno–zaštitno itd.) i osposobljavalo bi za *kreativno* prilagođavanje svih u promjenljivim uvjetima rada i života u cjelini. Dewey je bio uvjeren da bi takvim konceptom obrazovanja bila omogućena i sama reorganizacija postojećeg društva. Stoga je bio blizak ideji prosvjetiteljstva. No njegovi stavovi o odgoju i obrazovanju u cjelini, a napose o demokratskoj suštini odgoja, o raznim spomenutim dualizmima u društvu i odgoju, veoma su aktualni i u ovo naše vrijeme, pa i u našim društvenim uvjetima. Dewey je davno shvatio ono što u nas neki kritičari posljednje velike reforme odgoja i obrazovanja još uvijek nisu shvatili, koji još ne mogu da prežale stari tip škole učenika u privredi, u kojoj su se školovali kadrovi prema modelu zanatskog tipa djelatnosti, a što je školu nužno činilo faktorom održavanja tradicionalnih podjela u društvu: podjela na rad i dokolicu, kulturu i uslužne poslove, potčinjenu i vladajuću klasu. Mi na taj način nismo školovali samo različite stručnjake, što je svakako društvena potreba, nego smo školovali dva različita tipa ljudi, što je dakako nespojivo s prirodom društvenog odnosa koji razvijamo i prema kojem težimo.

Dewey je nasuprot idejama o odgoju kao razvoju latentnih snaga pojedinaca iznutra i nasuprot idejama o razvijanju tih snaga izvana, bilo fizičkim putem ili kulturnim proizvodima i utjecajima, došao do zaključka da ideal razvitka vodi shvaćanju da je odgoj kontinuirana reorganizacija ili rekonstrukcija iskustava. On dakle pobija i kauzalno i teleološko stajalište o odgoju čovjeka. Moglo bi se reći da je on zastupnik teorije djelovanja koja stoji nasuprot kauzalnom i teleološkom promišljanju odgoja. Dewey kao da je već davno shvatio ono što suvremena filozofija djelovanja nastoji kritizirati i afirmirati. To možemo raspoznati i iz riječi što ih je dr D. Rodin namijenio suvremenoj teoriji i tipologiji djelovanja: „Teleološko i kauzalno objašnjenje socijalne identifikacije osobe polazi od izvorne metafizičke zablude o *odvojenosti pojedinca i zajednice*. Smisao teleološkog i kauzalnog objašnjavanja socijalnog djelovanja i jest u tome da se ta pretpostavljena odvojenost teleološki i kauzalno, dakle kontrolirano prevlada i time sam socijalitet podvrgne kontroli. Suvremena filozofija djelovanja kao kritika teleološkog i kauzalnog objašnjenja socijalnog života hoće pokazati kako se smisao i značenje djelovanja osoba izvorno zbiva u interaktivnom komunikacijskom prostoru uzajamnih očekivanja te da su sve naknadne teorije socijalnog jedinstva derivirane iz primarnog intersubjektiviteta.”<sup>31</sup> Da je i Dewey bio na poziciji ove nominalno suvremene teorije djelovanja o tome govori njegovo poimanje odgoja kao komunikacijske razmjene iskustava u prostoru zajedničkog djelovanja. To se može vidjeti iz njegova poimanja odgoja, o čemu smo već govorili, ali i iz njegova shvaćanja iskustva.

30 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 222.

31 D. Rodin, *nav. dj.*, str. 306–307.

Dewey je, naime, smatrao da mi nikada ne odgajamo neposredno, već uvijek posredno – putem sredine. Vjerovanja i znanja se ne mogu uliti neposredno u nečiju glavu. Stoga se ni odgoj ne može odvijati neposredno, na primjer, samo verbalnim poučavanjem. Neposrednim prenošenjem iskustava (vjerovanja, znanja, ideala itd.) ne može se prema Deweyju ostvariti kontinuitet zajednice, a upravo bi to bila zadaća odgoja kao društvene funkcije. To se po njemu uvijek događa samo *putem sredine*. Stoga je utjecaj sredine edukabilan u onoj mjeri „u kojoj pojedinac sudjeluje ili učestvuje u zajedničkim radnjama”,<sup>32</sup> a u tom se procesu i ostvaruje razmjena i dioba iskustava, što je jednako pojmu odgoja. Iz analize teorije iskustva Dewey prihvaća mišljenje o iskustvu kao praktičnoj kategoriji i tako se opredjeljuje kritički prema novom shvaćanju (17. i 18. stoljeće) iskustva kao spoznajne odnosno intelektualne kategorije.

Senzualistički empirizam je iskustvo promatrao kao gnoseološku kategoriju, jer se je tu iskustvo svelo na primanje dojmova iz vanjskog svijeta, na seriju osjeta, a ono je po Deweyju „stvar delatnosti”<sup>33</sup> u njenom dodiru sa stvarima. Iskustvo, po njemu, predstavlja ono što mi možemo učiniti stvarima, a ne samo pasivno utiskivanje njihovih kvaliteta u naš duh. Mada Dewey prihvaća antičko učenje o iskustvu kao praktičnoj kategoriji, on je svjestan činjenice da su i Platon i Aristotel oštro odvojili iskustvo od znanja, pa tako i tradiciju (vjerovanja, običaje) od razuma i najzad praksu od teorije. Kod njih je iskustvo kao praktična djelatnost ljudi nešto što je promjenljivo, nestalno, što pripada običajima, vjerovanjima, pa to ne može biti ni izvor ni kriterij pravog znanja koje treba da predstavlja samo ono što je trajno, nepromjenljivo, istinito. Stoga se oni okreću razumu kao izvoru i kriteriju istine, odnosno znanja i spoznaje. Iskustvo po njima nije moglo da pruži znanje o svijetu. To je njima izgledalo apsurdno, jer je ono u vezi s djelovanjem, a djelovanje je vezano za promjenu i raznovrsnost, dok je znanje vezano za razum i ono što je vječno i nepromjenljivo. Njima je bilo posve logično da istinsko znanje može proisteći samo iz razuma koji stoji iznad iskustva. Međutim, kaže Dewey, samo „iskustvo se pre svega sastoji od aktivnih odnosa koji postoje između čoveka i njegove prirodne i društvene sredine”.<sup>34</sup> Sada je jasno zašto je Dewey izvršio oštru kritiku i tzv. „očigledne nastave” prema postavkama senzualističkog empirizma, jer u ovoj nastavi čulni dojam postaje osnovna jedinica znanja, ovdje se nastoje izdvojiti samo čulne aktivnosti i od te nastave načiniti cilj po sebi, što nužno ima za posljedicu zapostavljanje mišljenja. On je također izvršio i kritiku intelektualizma u nastavi i obrazovanju, odnosno čisto knjiškog obrazovanja, koje svoje specifične začetke ima već u antičkoj Grčkoj, napose kod Aristotela. Ukoliko bi se više afirmiralo staro shvaćanje da je iskustvo praktične a ne spoznajne prirode lakše bi se shvatilo, smatra Dewey, da je neodrživa podvojenost rada i obrazovanja, znanja i djelovanja.

Dajući kritiku komunikacijskih odnosa u kapitalnim uvjetima robne proizvodnje, u suvremenom državnom kapitalizmu i u suvremenoj kapitalističkoj državi, D. Rodin s pravom zaključuje da su u tim uvjetima ljudi dovedeni u takve odnose „da se u životu orijentiraju prema znanju koje nije proizišlo iz njihova iskustva. Stoga neprestano iskušuju da njihovo znanje nije u skladu s njihovim životnim položajem i neposrednim interesima. Vlastito iskustvo djeluje im posve nefunkcionalno, a apstraktno znanje koje su stekli obrazovanjem i posredstvom medija i kojim se služe vodi ih u neželjene životne situacije.”<sup>35</sup> Analiza Deweyjeva učenja o odgoju pokazuje da je on osjećao upravo tu pro-

32 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 20.

33 J. Dewey, *nav. dj.*, str. 109.

34 J. Dewey, *nav. dj.*

35 D. Rodin, *nav. dj.*, str. 259.

blematiku i da je nastojao pronaći teorijsko i praktično rješenje za odgoj kako bi ljudi učili što više upravo „iz iskustva”, a to znači iz praktično uočenih veza između onoga što se aktivno čini stvarima i posljedica koje iz toga proizlaze, te između vlastitog djelovanja i očekivanja drugih. Dewey je bio svjestan činjenice da se nova praksa odgoja i obrazovanja na bazi iskustva kao praktične a ne toliko gnoseološke kategorije, kao „stvari djelatnosti”, ne može uspostaviti lako u društvu koje je klasno strukturirano, u kojemu vladaju pregrade među ljudima i društvenim grupama. Ove pregrade znače, govorio je Dewey, samo to da te grupe međusobno ne opće lako i slobodno. Nedostatak ovakvih dodira znači isto što i uspostavljanje raznih tipova životnog iskustva, gdje svako iskustvo ima svoj odvojeni materijal, zaseban cilj i mjerilo vrijednosti. Ove se pregrade mogu odstraniti samo procesima demokratizacije društva i odgoja, a odgoj u tome može imati prema Deweyu čak i odlučujuću ulogu, ukoliko se, naravno, konstituira kao proces rekonstrukcije i reorganizacije iskustava u uvjetima zajedničkog djelovanja. Nažalost, kapitalistički način proizvodnje *robe* kao bogatstva ne omogućuje da se učenje (odgoj i obrazovanje) utemelji na „bazi iskustva” u naznačenom smislu, što vodi podržavanju podvojenosti teorije i prakse, iskustva i razuma, rada i obrazovanja, individualnog djelovanja i društvenog smisla tog djelovanja, a sve to skupa ne omogućuje da se prevlada tradicionalna podvojenost između školskog učenja i iskustava koja se stežu u svakodnevnicu rada i društvenog života. Stoga škole i školsko obrazovanje i dalje ostaju u velikoj mjeri opterećeni tradicionalnim intelektualizmom, podvojenošću znanja i iskustva, iskustva i razuma, a to znači prevlasti klasičnog „knjiškog učenja”, pa se s pravom može reći da će se ubuduće stupanj demokratizacije društva i odgoja mjeriti stupnjem prevladavanja navedenih podvojenosti.

\* \* \*

Promotрили se dosada rečeno, moglo bi se zaključiti da je u povijesnoj retrospektivi problem odnosa demokracije i društva, već iz samog početka teorijske refleksije ovog odnosa, uočeno da je taj problem prisutan, i teorijski i praktično, kao problem uloge odgoja kao društvenog procesa u razvijanju ličnosti ili čovjekove individualnosti. Druga je stvar što je ponekad taj razvoj promatran teleološki, odnosno jedino kao društveno svrhovita, projektirana, odgojno-obrazovna funkcija, a ponekad samo kao samosvrhovita funkcija vezana za samu ličnost, za čovjeka kao skup povijesno-antropoloških kvaliteta, i nizašta drugo, kao primjerice kod Rousseaua. Svi su teoretičari, na ovaj ili onaj način, problem demokracije i odgoja pokušali rješavati kao problem individualizacije svakog pojedinca. Svi ti pokušaji nisu uspijevali, ne samo praktički nego ni teorijski, pa su ponekad završavali u odgoju građanina, a drugi puta čovjeka. Prvi ozbiljniji pokušaj integracije odgoja građanina i čovjeka, s nastojanjem afirmacije individualnosti, dao je J. Dewey, ali je u tomu nastojanju da odgoj konstituira kao proces svakodnevne rekonstrukcije iskustva u okviru zajedničke djelatnosti, djelatnosti shvaćene kao postavljeni radni zadatak (projekat), zapostavio, izgubio osjećaj za povijesnu dimenziju čovjekova djelovanja, pa je tako upao u zamku pragmatizma, koja pak ne omogućuje razvoj one emancipacijske svijesti koja je nužna za osmišljeno oslobađanje ljudi od postojećih klasnih ograničenja i svih ostalih društvenih pregrada koje stoje kao povijesno konstituirane među njima. No, značajno je kod Deweyja to što je odgoj pokušao učiniti životnim procesom, a ne nečim vještačkim, što ga je pokušao odrediti kao proces komunikacijske razmjene iskustava u izvornom intersubjektivitetu i kao proces upotrebe stvari, mijenjanja uvjeta, a ne kao proces kontemplacije i promatranja stvari. Stoga je bila, bar u ono vrijeme, a na određeni način svakako i danas, značajna i njegova teza o demokraciji, koja se ne bi



smjela svesti samo na način vladanja, nego ima oblik zajedničkog života, zajedničke izmjene iskustava. Moramo postaviti pitanje koliko je u našoj odgojnoj praksi prisutno to stajalište, koliko su mladi u stvarnoj mogućnosti, u toku svog odgojno-obrazovnog procesa, da u svom ukupnom društvenom prostoru, a ne samo u okvirima institucionaliziranog odgoja i obrazovanja (u školskom sistemu), vrše zajedničku razmjenu iskustava?

Demokraciju u odgoju i obrazovanju ne možemo više promatrati samo kao jednakost šansi u takmičenju za ovaj ili onaj obrazovni stupanj i program, nego prije svega kao mogućnost široke zajedničke razmjene iskustava, komunikacije – u širem društvenom okviru i kao mogućnost raznovrsnog djelovanja ili što različitijeg djelovanja (kulturnog, političkog, teorijskog, praktičkog) – u postojećem školskom sistemu i u ukupnoj organiziranosti društva. Tek je tako moguće prevladavati građansko stajalište o odgoju i ići ususret afirmaciji odgoja individualnosti kao samosvrhe, ali ujedno i jedino tako i prema odgoju svestrano razvijenih ljudi. Razvoj svestranosti ne znači negaciju individualnosti, nego upravo obrnuto, ali i njezino obogaćivanje, njezino drugačije dimenzioniranje nego je to bilo u svoj dosadašnjoj povijesti, kao povijesti razvijanja jednostranosti (jednofunkcionalnosti), pa makar ponekad (kao kod klasno vladajućih individuuma) to bilo i u vidu produbljene jednostranosti. Ali ta produbljena jednostranost značila je najčešće parcijalizaciju čovjeka, ugušivanje čitavog svijeta sklonosti, potreba i produktivnih nagona u njemu. Otuda i onaj fah-idiotizam koji je predstavljao vrhunac čovjekova otuđenja, naprosto ubijanje čovjeka. Demokracija mora pronalaziti načine kako da se onemogući reprodukcija profesionalnog idiotizma. Razvoj individualnosti, razvoj svestranosti i prevladavanje profesionalnog idiotizma – smatramo da su to prije svega uporišne točke u suvremenom, a napose našem samoupravnom promišljanju teorije odnosa demokracije i odgoja.

Vladimir Vujčić

*DEMOCRACY AND EDUCATION*  
*(A HISTORICO-PROBLEMATICAL APPROACH)*

*Summary*

This study of the relationship between democracy and education applies a historico-problematic approach to the relationship between democracy and education. It describes and critically assesses the ideas of Plato and of Aristotle about this problem, then the ideas on education in harmony with human nature, further Hegel's notion of education as a process of the conforming of individuals to the idea of the objective spirit (the state), as well as the doctrine of J. Dewey on democracy and democratic education as a process of free exchange of experience within a communicative social and pedagogically structured relationship between people and learners. It is demonstrated that, from a methodological perspective, Plato was the first to establish a paradigm, that still successfully functions, for the solution of the relationship between society and education; he focussed the problem in the relationship between the social set-up, the natural inclinations of individuals, the choice of a profession, and education. He saw education primarily as a function of the selection and the preparation of people for the exercising of a profession that suits the individual's natural inclination and, on this basis, to the organization of existing and of ideally imagined society based on a distinction between ranks. Methodologically Plato perceived and stated the problem adequately, but he made a mistake

in taking for his unit for analysis class (or rank) and not the individual, as well as in understanding the individual as a being defined by a single function and not as a multivalent one.

It can be said without any doubt that all the mentioned authors of theories about the relationship of society and education, thought of education as a social factor which has to meet the requirements of human nature and to respect all the natural differences between people, i. e. the incommensurable individuality of each person. Not all, of course, succeeded in this, and some even went to extremes. The fundamental problem in the relationship between democracy and education seems to be in the emancipation of education as an activity and the development of individuality and the many-sidedness of the human personality as an end in itself and not as a means to something else that stands outside or above man. The way to education as a human activity which is an end in itself will however be neither short nor easy. Yet it is necessary to engage oneself for such a concept of education and to find within existing class relationships optimal ways for its implementation.