

Obrazovanje za utopiju

VESNA TERŠELIĆ
Zagreb

UDK: 37.018 : 37.014
37.013.8

Izvorni znanstveni rad
primljeno: 20. 12. 1990.

Opreka između evropske tradicije državnog školstva i radikalne obrazovne tradicije može se pojednostavljeno opisati i kao opreka školovanja za prihvaćanje postojećeg i obrazovanja za utopiju. Kroz školovanje čovjek stječe određeno zanimanje koje mu jamči mjesto u postojećem poretku stvari i društvenih odnosa. Kroz školovanje prihvaća proklamirane društvene vrijednosti i postaje poslušan djelić mehanizma vječitog obnavljanja postojećeg. Radikalna tradicija pak ističe obrazovanje slobodne, stvaralačke jedinice koja kritički preispituje postojeće i u zajednici s drugim slobodnim osobama traga za utopijom — zajednicom bez upotrebe čovjeka po čovjeku. Nakon kratkog povijesnog pregleda mislioca i praktičara radikalnog obrazovanja, slijede razmišljanja o mogućim reformama sistema državnih škola inspiriranim iskustvom Sumerhilla i drugih radikalnih škola.

Povijesti evropskog školstva i obrazovanja obično ne spominju obrazovne projekte izvan državnih školskih sistema — preskače se cijela tradicija radikalnog obrazovanja, zaboravljaju se Waldorfske škole... Tu manu, uz rijetke iznimke, možemo pripisati i pregledima dostupnim na hrvatskom jeziku.

Prelistamo li primjerice indeks »Povijesti zapadnog obrazovanja« Williama Boyda¹⁾ u njemu nećemo pronaći utopiju. Knjiga jednu iza druge niže škole i pedagoške teorije sve do današnjeg doba, ali ne spominje obrazovanje za utopiju. Opisuju se rimske škole, razvoj gimnazija i sveučilišta — institucija unutar kojih se moglo obrazovati za pojedinačna zanimanja — krojačice, liječnice, pravnike, bibliotekare — ali se nije moglo obrazovati za utopiju. Nije se moglo obrazovati ni za sreću — jer knjiga ne spominje ni Neilov Sumerhill, mada je pisac »Povijesti« živio samo 100 km od »slobodne djece Sumerhilla«, i jamačno ih je poznao. Prešućuje ih jer se pogledi Neila i drugih praktičara radikalnog obrazovanja duboko kose s postojećim sustavom državnih i privatnih škola. Dok školska tradicija zapadnog kulturnog kruga djecu školuje za pojedinačna zanimanja te ih upućuje kako da se uklape u postojeće društvo i prihvate postojeće vrijednosti, radikalna tradicija polazi od obrazovanja slobodne stvaralačke osobe koja u zajednici s drugim slobodnim osobama traga za utopijom — društvom bez upotrebe čovjeka po čovjeku. Opreka između dvije paralelne pedagoške tradicije, mnogo poznatije tradicije državnog školstva i radikalne tradicije obrazovanja, može se pojednostavljeno opisati i kao razlika između školovanja za prihvaćanje postojećeg te između obrazovanja za sretnu ljudsku zajednicu — za utopiju.

Upotreba pojma obrazovanje u svakidašnjem jeziku zamaglila je razliku između obrazovanja i školovanja. Kad bi bili obrazovani samo u školskim klupama ne bi nikad »naučili« da volimo, ne bi nikada pravili djecu, ne bi nikad rekli NE kada nešto nećemo — jer su škole tu da nam objasne što da radimo u životu, a nama ljubavno prepuštaju da kažemo DA. Škola nas tretira kao učenike, kao materijal koji se treba preoblikovati u propisanu željnu formu, dok sam proces obrazovanja ima šire i bitno drugačije značenje. Obrazovanje je u »Filozofjskom Riječniku«²⁾ definirano kao

¹⁾ William Boyd, *The History of Western Education*, London, Adam and Charles black, 1964.

²⁾ »Filozofjski riječnik«, Zagreb, 1984. str. 232.

»preobražavanje ljudskog individuuma u pravcu razvijanja njegovih psihofizičkih snaga i usvajanja iskustvenih sadržaja u neprekidnom kontaktu s prirodnom, društvenom i kulturnom stvarnošću... Tako se obrazovanje može stjecati u različitim slučajnim kontaktima sa stvarnošću, zatim u samoobrazovanju, ipak je ono najjače izraženo u sustavno provedenoj školskoj nastavi koja u sebi povezuje obrazovni proces s odgojnim smislom« Definicija jasno određuje da se pojam školovanja može razumijeti samo kao važan dio obrazovanja, važan, ali ipak dio. U segmentu definicije gdje se rame uz rame navodi stjecanje obrazovanja kroz slučajne kontakte, samoobrazovanje i školovanje, najviše se vrednuje školovanje. Kao sva vrednovanja i ovo je provedeno po određenim kriterijima — koji se podrazumijevaju. Za potrebe ove analize verbalizirat ćemo ih.

— Prvi kriterij odnosi se na cilj obrazovanja te se u integralnom tekstu definicije određuje kao »svestrano razvijena aktivna osoba, skladno uvrštena u danu društvenu i kulturnu stvarnost«. Naglasak je znači i na razvoju ličnosti i na uklapanju ličnosti u postojeći poredak stvari. Zajedno se navode dva kriterija koja su u prošlosti pa i danas označavala dvije tradicije obrazovanja, radikalnu tradiciju koja se prije svega zalagala za svestran razvoj ličnosti, a s druge strane pedagošku tradiciju u kojoj je naglasak bio na uklapanju individue u stvarnost. Definicija pokušava premostiti jaz između te dvije tradicije.

— Drugi kriterij se oslanja na neupitnost postojećeg mjesta škola unutar obrazovanja. Ne odstupajući od stvarne situacije unutar država zapadnog kulturnog kruga vidi školu kao ono što ona doista jest — osnovnu socijalizacijsku instituciju. Ili preciznije rečeno — vidi školu na mjestu koje je škola zadobila tijekom 19. i 20. stoljeća.

Kriteriji se s jedne strane oslanjaju na postojeće — na školu kao osnovnu socijalizacijsku instituciju, dok kod određivanja cilja obrazovanja iskoračuju iz realnog, školskog horizonta. Uz socijalizaciju osoba »skladno uvrštenih u društvenu i kulturnu stvarnost« navodi se i drugi cilj — svestran razvoj osobe — cilj »posuđen« iz radikalne pedagoške tradicije — »posuđen« iz prostora utopijskog. Definicija znači ima svoju školsku i radikalnu komponentu, mada radikalna komponenta na prvi pogled nije vidljiva. Želja da se kroz školovanje dostigne i svestran razvoj osobe, a ne samo osnovna socijalizacija, stavlja suvremene škole u proces vječitog približavanja idealu radikalnog obrazovanja. Tako ipak ne možemo govoriti o dvije sasvim odvojene tradicije, već o dva tijeka koji se mjestimično miješaju i međusobno oplemenjuju.

Pedagogija i škole rado ističu da žele obrazovati svestrane ličnosti — ali im u zbilji to ne uspijeva. Ključni razlozi za to se mogu razabrati već u samim počecima javnih škola, financiranih od strane države. Pogledajmo primjerice naše krajeve. Javne pučke škole u Hrvatskoj se uvode u vrijeme vladanja Marije Terezije. Da li je carica odlučila otvoriti državne blagajne i financirati skupe škole samo za ljubav opismenjavanja i obrazovanja stanovništva, ili su je pri tom vodili i neki drugi motivi? Val otvaranja javnih škola širom Evrope, potaknut prosvjetiteljskim žarom i vjerom da će znanje pomoći svim ljudima da se izdignu iz siromaštva i bijede i pronađu svoj put do sreće, je bar djelomično inspirirao i caricu Mariju Tereziju. S druge strane nadahnula ju je spoznaja da bi učenici »prosvjetljenih« škola doista mogli osvjestiti svoj položaj i postati buntovni kao što se događalo u nekoliko navrata tijekom 18. stoljeća. Tu je nevolju vlast mogla izbjeći samo preuzimanjem osnivanja škola u svoje ruke. Stoga je Habsburški dvor odlučio da sam inicira osnivanje škola i tako zadrži pod kontrolom školske programe. Tako tijekom 19. stoljeća škole širom Evrope postaju državne institucije. Učitelji i učiteljice, profesorice i profesori nakon svršenog školovanja dobivaju državne certifikate o osposobljenosti za podučavanje te u školama predaju po naprijed utvrđenim programima. Za razliku od grčkih, srednjovjekovnih pa i novovjekovnih škola (do kraja 18. stoljeća) koje su podučavale pisanju i nekim osnovnim vještinama, a glavnina obrazovanja stjecala se kroz rad

i igre u svakidašnjem životu, javne škole sve duže traju i uspostavljaju paralelan život, život škole. Sve veći dio vremena djeca provode u školi. Na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, škole se definitivno uspostavljaju kao najvažnije institucije za socijalizaciju — i kao najvažnije institucije kontrole. One prije svega osposobljavaju »dobre« građanke i građane. Obrazovanje kroz koje prolaze učenici je prije svega usmjereno na poslušnost i počinovanje već postojećim društvenim normama, a ne na razvijanje svih stvaralačkih mogućnosti osobe. Škole daju i kreativne poticaje, ali se to događa samo usput, izvan njihove osnovne zadaće — osposobljavanja radnika koji će reproducirati postojeće stanje.

To samo po sebi nije ni loše, ni dobro, nego je naprosto činjenično, zbiljsko. Razumljiva je i intencija države da kontrolira škole, a putem njih i stanovništvo, jer je to njena zadaća. Zadaća znanosti je pak da ukaže i na pedagoške teorije i praksu koja ne polazi od školovanja poslušnih, već daje prednost razvijanju slobodne stvaralačke ličnosti. Domena školovanja je u zbiljskom, prisutnom tu i sada i prošlom. Radikalne pedagoške prakse pak imaju domenu u utopijskom, onom što tek postaje, onom što se tek stvara kroz igru i kroz stvaralaštvo. Razlika između službenog školstva i radikalnih pedagoških praksi je točno onolika kolika je udaljenost između zbiljskog i utopijskog. Pošto je radikalna obrazovna tradicija na hrvatskom i srpskom jezičnom području do danas bila predstavljena gotovo samo O'Neilovom knjigom »Slobodna djeca Sumerhilla« i Ilichevom »Dolje škola«, možemo ukratko preletjeti povijest radikalne pedagoške misli i prakse.

Pristalice slobodnog odgoja su kroz stoljeća otvarali svoje škole, pisali knjige i članke — i stvorili tradiciju paralelnu školskoj pedagogiji. Ta tradicija nije izrasla iz institucionalnih veza i kontakata, nego se oblikovala oko zajedničkog uvjerenja da zadaća obrazovanja nije ulijevanje istine, morala i praktičnih informacija u ljudske glave, nego je prije svega razvijanje sposobnosti slobodne ličnosti. Kao što je naznačio Rousseau u »Emilu ili o odgoju«, čovjek prije puberteta ne može odlučivati o moralnim i društvenim problemima. Bilo kakvo podučavanje moralnim i društvenim normama prije tog doba dovodi do počinovanja autoritetu, a ne racionalnom prihvaćanju normi. Smisao obrazovanja Rousseau vidi u učenju vještina, ali nikako vještina za upotrebu drugih ljudi. Obrazovanje je zapravo izgrađivanje racionalnih mehanizama za razumijevanje i preoblikovanje svijeta. »Emile« je napisan kao poputbina roditeljima u doba prije francuske revolucije i prije otvaranja pučkih državnih škola, te je tako postao izvor inspiracije za zagovornike otvaranja državnih škola, a i njihove protivnike.

Protivnik preuzimanja školovanja u okrilje države, William Godwin, je prilikom otvaranja svoje škole u 1783 zapisao da su dva najvažnija načina vladanja ljudima, vladanje samo i obrazovanje. Zapravo je najmoćnije obrazovanje jer »vladanje uvijek ovisi o ljudima nad kojima se vlada. Ako najponiženiji ljudi na svijetu jednom promijene mišljenje — oni su slobodni«³⁾. U obrazovanju ta mogućnost ne postoji, jer se otpor djece poništava odmalena. Pošto je morao zatvoriti školu, okušao se u pisanju — »Ako je sistem nacionalnog školstva bio osnovan u vrijeme despotisma može zauvijek ugušiti glas istine. To može biti najstrašnija i neiscrpna osnova koju pruža mašta.« Paus o opasnosti despotizma završava s »Uništite nas ako želite ali nemojte nastojati uništiti razlikovanje istine i laži u našem razumu — kroz sistem nacionalnih škola.«⁴⁾ Njegova zebnja se nažalost potpuno ostvarila u 20. stoljeću u školama nacističke Njemačke. »Hitlerovi mladi« se ni kroz nekoliko desetljeća nisu otarasili rasističkih predrasuda ucijepljenih u školi.

³⁾ William Godwin, »Four early pamphlets«, Gainesville, Florida, 1966, str. 150.

⁴⁾ William Godwin, *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness*, Toronto, The University of Toronto Press, 1946, Voll. II, str. 304.

Koncept posjedovanja samog sebe, jedna od osnovnih pretpostavki radikalne pedagoške prakse kristalizirala je u Stirnerovim člancima i knjizi »Jedini i njegovo vlasništvo«⁵⁾. U »Jediniom« kroz kritiku morala, države i politike uspostavlja posjedovanje samoga sebe kao istinski zadatak življenja. Protivi se konceptu moralnog života u kojem ljudi žrtvuju ono što jesu, onome što treba da budu — zamjenjuju svoj vlastiti život za nedostižan ideal. Odbacuje školovanje koje je za svoj cilj izabralo formiranje neustrašivog heroja, dobrog građanina ili čak dobrog čovjeka. Smatra da je svaki takav cilj zapravo dogmatičan, jer pretpostavlja ono što treba biti. Umjesto postojećih vrijednosnih sustava Stirner ističe pravo jednoga da se razvija i obrazuje po samo njemu vlastitim potrebama i načinima. U članku »Neistinski princip našeg odgoja ili humanizam i realizam«⁶⁾ Stirner piše da odnos između učenika i učitelja zamrzava volju učenika te ga priprema na prihvaćanje autoriteta drugih društvenih institucija. Vjeruje da znanje koje je naučeno prijeto da pretvori ljude u vječite učenike i uništava njihov stvaralački potencijal. Učenici gube svoju volju i slobodu odlučivanja kroz rastuću ovisnost o stručnom, učiteljevom mišljenju. Vremenom postaju potpuno ovisni o tuđem mišljenju i gube sposobnost samostalnog odlučivanja.

1860. otvara svoju školu Lav Tolstoj. Duboko religiozni pisac, vjerojatno nikada nije čitao Stirnera, ali su ipak slični u nekim idejama. Tolstoj je jasno razgraničio koncept obrazovanja od koncepta kulture i u svojoj školi pokušao obrazovanje nadomjestiti kulturom. Kulturu je shvaćao kao sveukupnost svih snaga i utjecaja koji oblikuju karakter osobe. Za razliku od kulture, obrazovanje je odredio kao svjestan pokušaj oblikovanja osoba u skladu s nekim odabranim partikularnim normama i običajima. »U obrazovanju jedan čovjek pokušava oblikovati drugog prema sebi«. Razlika između obrazovanja i kulture je prisila. »Obrazovanje je kultura pod prisilom. Kultura je slobodna.«⁷⁾ Stoga je Tolstoj učenje definirao kao proces stjecanja kulture, a ne obrazovanja. Škole se ne smiju uplitati u interese studenata, trebaju im pustiti otvoren put da uče što hoće. Muzeji i javna predavanja su za Tolstoja bili pravi primjeri stjecanja kulture bez uplitanja u interese jedinke. Tolstojeva škola nije imala unaprijed isplaniran program, učitelji su mogli učiti što su željeli, uvažavajući pritom i želje učenika. Školu nije brinulo kako će učenici upotrijebiti svoje znanje, jer su učenici sami uređivali svoj život. Tolstoj je vjerovao da samo takva, prisile lišena škola, ljudima omogućava da čuju Božji glas u sebi, te djeluju u skladu s njim. Već u poznim godinama, 1897, u pismu časopisu »Les Temps Nouveaux« zapisao je: »Započeo sam svoje društvene aktivnosti s otvaranjem škole i učenjem. Poslije 40 godina sam posve uvjeren da nas samo obrazovanje, slobodno obrazovanje, može spasiti od sadašnjeg strašnog poretka stvari i zamijeniti ga racionalnom organizacijom.«⁸⁾

Francisco Ferrer u Barceloni je 1901. godine osnovao prvu Modernu školu (Escuela Moderna). Inspirirao se Rousseauovim zahtjevom da škola ne treba učiti ni moralu niti društvenim normama, već samo razvijati sposobnost upotrebe razuma, razmišljanja. Moderna škola nije oblikovala ljude prema nekim posebnim namjenama, stoga nije poznavala ni kažnjavanje ni nagradivanje. Nije funkcionirala samo kao škola za djecu već i obrazovni centar za odrasle te izdavačka kuća. Škola je uskoro postala vrlo popularna i među intelektualcima. Toplo ju je pozdravilo i Sveučilište u Barceloni. Do kraja 1905. u Kataloniji, Valenciji i Andaluziji otvorene su 34 nove škole, nalik na Ferreirovu. Francisco Ferrer je zapisao: »Racionalne škole žele pokazati djeci da će tiranija i ropstvo postojati sve dok će i jedan čovjek ovisiti

⁵⁾ Max Stirner, »Jedini i njegovo vlasništvo«, Zagreb, 1976.

⁶⁾ Max Stirner, »Das unware Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus«, članak je bio objavljen prvi puta u »Rajnskim novinama« 1842. godine.

⁷⁾ Lav Tolstoj, članak »Obrazovanje i kultura«.

⁸⁾ Paul Avrich: *The Modern Scholl Movement*, Princeton University Press, 1980, str. 5.

o drugom čovjeku. Škole izučavaju razloge neznanja, uče korjene svih prevladavajućih socijalnih praksi koje daju životnu snagu postojećem društvenom poretku i usmjeravaju pozornost djece na te važne teme.«⁹⁾ Takav pristup snažno je pogadao konzervativne državne strukture. Zbog sudjelovanja Ferreirovog suradnika u atentatu na kralja, 1906. sve su škole zatvorene. Pošto se nije mogla dokazati njegova krivica Ferreire je 1907. pušten iz zatvora pa je obnovio rad nekih škola. 1909. bio je ponovo optužen za organiziranje ustanka u Barceloni i strijeljan. Ubojstvo pod plaštom zakona izazvalo je revolt širom svijeta. 1908. osnovana Međunarodna liga za racionalno obrazovanje djece, kojoj je poslije Ferrerove smrti predsjedavao Anatole France, potakla je širenje ideja Modernih škola. Do drugog svjetskog rata škole su osnovane u Velikoj Britaniji, Francuskoj, Belgiji, Holandiji, Italiji, Njemačkoj, Švicarskoj, Poljskoj, Čehoslovačkoj, Argentini, Brazilu, Meksiku, Kini, Japanu. Najduže su živjele u SAD gdje su neke od njih radile sve do šezdesetih godina.

Alexander S. Neil je dvadesetih godina također sanjao o širenju ideje slobodnih škola po cijelom svijetu. Godine 1921. osnovao je Sumerhill — u nas najpoznatiju školu radikalnog obrazovanja. Željevši učiti djecu bez prinude, poput Tolstoja i Ferrera, pronalazi dodatnu inspiraciju u obimnim Freudovim radovima o seksualnom potiskivanju. Sumerhill još postoji — još dolaze nesretna djeca i Sumerhill ih pokušava učiniti sretnima time što im odobrava — čak i kada krađu, psuju, masturbiraju... Jer »Nijedan sretan čovjek nikad ne pravi nered na nekom skupu, niti zagovara rat, niti linčuje crnca. Nijedna sretna žena nikad ne zanovijeta mužu i djeci. Nijedan sretan čovjek ne ubija i ne krade... Svi zločini, svi ratovi i sve mržnje mogu se svesti na nesreću.«¹⁰⁾ Poslije susreta s Willhelmom Reichom 1937. Neil je dopunio neke svoje ideje i konačno zaokružio koncept samoreguliranog razvoja ličnosti. Novinari su ga često pitali što su postali učenici Sumerhilla. Odgovarao je: »Sretni ljudi. Nitko od njih nije postao predsjednik. Da se neki doista upustio u politiku znao bih da sam pogriješio.«

Radikalnom tradicijom inspirirao se i pokret kibuca u Izraelu. U dvadesetim godinama osnovali su ih poljski Židovi koji su odbijali tradicionalna čvrsta pravila židovske religije i život u gradu. Odlučili su koncept obitelji zamijeniti zajedničkim životom, a život u gradu životom u prirodi i poljoprivrednim poslovima. Osnivači prvih kibuca su prije svega tragali za rješavanjem problema nejednakopravnosti žena. Zato je umanjena značaj vjenčanja — par se smatrao vjenčanim kad je upitao za zajedničku sobu i razvedenim kad je upitao za razdvojene sobe. Zbog zajedničkog vlasništva nad dobrima kibuca žene više nisu financijski ovisile o muškarcima. Koncept obitelji ozbiljno je poljuljan kada su uvedene zajedničke kuhinje. Nije se ručalo i večeralo u pojedinim stanovima, već u zajedničkom prostoru. U smanjivanju uloge obitelji je ipak najvažniji bio zajednički odgoj djece. Odmah nakon majčina izlaska iz rodilišta djeca bi ulazila u dječju zajednicu gdje bi ostajali do svršetka školovanja i primanja u kibuc. Kako su rasla prolazila su kroz različite dječje kuće, za najmlađe, za one između jedne i četiri godine, između pet i sedam... Djeca nisu rasla u obitelji, već u zajednici vršnjaka uz nadzor odgovajateljica. Posjećivali su roditelje u toku dana dva sta, a sve ostalo vrijeme provodili su s djecom istog uzrasta, što je jamačno smanjilo osobne emotivne konflikte, ali je s druge strane povećalo kontrolu. Grupa je zapravo postala jači kontrolni mehanizam od roditelja jer nije pružala mogućnost bijega. Odgoj u kibucu je isto otežao stvaranje i razlučivanje vlastitog ega od ega drugih u grupi. Ipak, djeca kibuca osjećala su veću sigurnost od djece odgojene u obitelji — jer se roditeljima uvijek nešto može dogoditi, dok izvor sigurnosti u kibucu — grupa vršnjaka — ne može nestati. Trendovi zamijećeni u kibucu zapravo postaju sve realniji i za nas — škola

⁹⁾ Francisco Ferrer, *The Origin and Ideas of the Modern Schell*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1913, str. 97.

sve duže traje i za djecu postaju presudnije vrijednosti koje se stječu u grupi vršnjaka nego vrijednosti njihovih roditelja. Radikalna tradicija pak najveći problem kod obiteljskog, zajedničkog ili školskog odgoja djece vidi u sprečavanju autonomnog razvoja osobe — jer u sve tri odgojne prakse dolazi do nametanja već prije postojećeg sustava vrijednosti.

U potrazi za obrazovanjem za utopiju Ilich piše »Dolje škole« gdje označava mogući put spram razvoja jedinke bez prisile škola. Na tragu Ilichevog zahtjeva rješenje traži i Joel Spring¹¹⁾ zahtijevajući oslobađanje djece od koncepta djetinjstva i ukidanje obaveznog školovanja. Taj bi korak obiteljima koje ne žele slati djecu u državne škole omogućio da obrazovanje riješe na način koji ih više zadovoljava. Sve duže trajanje školovanja produžilo je djetinjstvo i nametnulo dug proces odrastanja unutar kojega djecu uzdržavaju roditelji. Da bi se izbjegla ekonomska ovisnost djece o obitelji, višak bi se, koji obitelj proizvodi mogao djelomično preliti u porez na odrasle. Taj se novac onda može podijeliti svoj djeci kao osigurani prihod od strane države. Ekonomske promjene pratile bi promjene prava djece. Djeca bi, naprimjer, od dvanaeste ili trinaeste godine imala pravo koristiti svoje prihode za obrazovanje po vlastitom izboru. Dijete i obitelj sami bi donijeli odluku o vrsti obrazovanja, što bi razbilo monopol državnih škola i pružilo šansu alternativnima. U dobi od trinaest ili četrnaest godina djeca bi, ukoliko žele, mogla napustiti obitelj. Država bi im jamčila prihode do napunjene dvadeset prve. S druge strane brže bi osamostaljivanje djece omogućila promjena zakona koji se protive ranom zapošljavanju djece, pa bi tako djeca učila uz rad na mjestu koje žele. Nepovoljna situacija u koju djecu stavljaju sadašnji zakoni o zapošljavanju je posebno vidljiva na poslovima vezanim uz računala. Kompjutorski boom pokazao je da se djeca mnogo bolje snalaze sa računalima, ali obično nemaju šansu prodati svoje proizvode po istoj cijeni kao odrasli, ili im zakoni posve brane i honorarne poslove, čak i kad nude bolje proizvode od odraslih kolega. Joel Spring je predložila nabrojane promjene imajući na umu SAD i Kanadu. Pošto u nas još ne postoje alternativne škole predloženi model je zanimljiviji kao kritika školskog sustava, nego kao moguća osnova za ukidanje obaveznog školstva.

Neka osvježenja postojećih škola i u nas bi bila više nego dobrodošla. Do danas se u svijetu nekoliko stotina »klasičnih« škola preuredilo po ugledu na Sumerhill. Ipak, te kopije nisu uspjele pratiti izvornu Neilovu ideju, jer više teže socijalizaciji djece u skladu s postojećim vrijednosnim sustavima, nego doista tragaju za slobodnim i individualnim razvojem svakog pojedinog djeteta. Reformirane škole ostaju daleko od uzora — ali su ipak toplije i podnošljivije od običnih škola — što je nezanemariva promjena na bolje. Zato radikalne škole i cijela radikalna obrazovna tradicija mogu biti izvorom inspiracije i kod aktualnih promjena školstva u Hrvatskoj.

Nezadovoljstvo školama je već godinama opće mjesto, što svjedoči i 1986. godine provedeno Istraživanje položaja, svijesti i ponašanja mlade generacije Jugoslavije. 31,7% mladih Jugoslavije i čak 40,7% mladih Hrvatske izjavilo je da su nezadovoljni načinom školovanja (27,4% mladih Jugoslavije i samo 16,7% mladih Hrvatske smatrali su da način školovanja stvara zadovoljstvo)¹²⁾. Nisu zadovoljni ni roditelji, ni profesori, ni oni koji mlade nakon svršenog školovanja primaju na nova radna mjesta. Svi očekuju promjene na bolje, ali ponuđenih programa nema dovoljno. Osim smanjivanja autoritarnosti i dezideologizacije škola bi kao bitnu dopunu školskih programa mogla predložiti programe koji su se artikulirali unutar novih društvenih pokreta — seksualni, ekološki i nenasilni odgoj. Nedostatno dječje obrazovanje iz dana u dan sve se bolnije osjeća.

¹¹⁾ Joel Spring: »Primer of Libertarian Education«, Black Rose Books, Montreal, 1975.

Usporedimo li bakin, majčin i naš svijet, uočavamo prave ponore između njihovog i našeg razumijevanja i doživljavanja seksualnosti. Naše poimanje seksa je uvelike oblikovala seksualna revolucija šezdesetih i sedamdesetih — kad su odbačeni mnogi tabui, ali su ga oblikovali i roditelji i škola koja je mahom šutjela. Mada je od prvih bombastičnih golih trčanja po američkim ulicama prošlo već 25 godina, a od Reichova »Misterija orgazma« gotovo sedamdeset, djeca još uvijek ne mogu raščistiti mnoge nedoumice oko seksa. Čak i onih nekoliko školskih sati predviđenih za nabranje kontracepcijskih metoda i sredstava, neki profesori izbjegavaju jer se stide. Seks je još uvijek tema uz koju ide smijuckanje i prolazna uzbudljiva nelagoda. Još uvijek je vezan uz brojne strahove, još uvijek mnoge žene ne uživaju u seksu vezane brojnim roditeljskim zabranama. Pobačaja svake godine ima sve više — a škole još ne razmišljaju kako pristupiti seksualnom odgoju.

Sve ozbiljniji problem postaje i nasilje. Zapljuskuje nas s novinskih stranica, TV ekrana, susjed tuče ženu. Na sve strane ratovi i nemogućnost sporazumijevanja. Ni u svakidašnjem životu gotovo nema primjera za nenasilno rješavanje konflikata. Da li su ratovi ikada donijeli išta dobra? Samo leševe, žalost i razaranja — a poslije njih su političari ipak postigli dogovor. Dogovor je zapravo bio moguć i prije rata. Tako i u svakidašnjim konfliktima nesporazumi mogu biti izgladani bez upotrebe nasilja. Zajednički život može biti prožet solidarnošću i razumijevanjem, ili može biti isprekidan vječitim nesporazumima. Vještina razrješavanja konflikata nenasilnim putem ne dolazi sama po sebi, ona se uči. Političari koji započinju ratove zacijelo nisu nikada kušali nenasilni odgoj, ali naša djeca mogu — pružimo im šansu.

U velikim gradovima djeca pomalo gube predodžbu kako izgleda šuma s onu stranu nebodera, kako izgleda obična krava, kako zvuče ptice nad močvarom. Ako smo mi sami izabrali život u bučnom, prljavom gradu, djeca nisu mogla birati. Ako smo mi, eventualno, mogli spriječiti da tvornice zagade zrak i rijeke, djeca nisu. Zato im dugujemo neka objašnjenja — o šumama koje su nekada radosno rasle, a danas umiru. Dugujemo im i neke prijedloge kako pomoći živom svijetu da preživi uz pritiske industrializacije i prometa. Ako im ne otkrijemo da energija nije obnovljiva i nestaje u nepovrat, neće je štedjeti, već će je rasipati poput nas. Ne pružimo li im mogućnost uživanja u prirodi bojat će se šume, insekata, nepoznatih šumova — pa će poput nas pomisliti da su na svijetu zato da bi porobili tu nepoznatu, strašnu prirodu, a ne da bi voljeli život i poštovali sva živa bića. Zato je ekološki odgoj treća nit koja može podići kvalitetu obrazovanja u školama.

Te tri teme kojih gotovo nema u sadašnjim školskim programima teško se mogu nakalemčiti na školsko stablo. Sva živa energija koju su u njih unijeli novi društveni pokreti, izgubila bi se kad bi ekologija dobila samo nekoliko sati unutar biologije, a nenasilje postalo tema kratke obavezne diskusije unutar sata povijesti. Ni seksualni odgoj neće polučiti željeni efekat ako profesor ispriča sve o kontracepciji iz klasične ex cathedra pozicije. Mora se priznati da s grupama od 30 do 40 učenika, kakve prevladavaju u našim školama, gotovo nije moguće raditi drugačije nego ex cathedra. Grupe učenika su prevelike, učenici su prezasićeni informacijama i istrenirani na nagrađivanje prema znanju — što ne daje pravu priliku za otvoren razgovor unutar redovnog školskog programa.

Rješenje je možda u osnivanju posebnih centara u kojima bi umjesto redovne prakse mogli raditi studenti i studentice. Pripremali bi kraće razgovore i igre s ekološkim, mirovnim i seksualnim temama, kojima bi punili jedan dan u školskom tjednu — svojevrsan dan za odmor i razgovore — bez ocjena i uobičajenog pritiska prisilnog učenja. Nudili bi sate ekološkog, nenasilnog i seksualnog odgoja. Djeca bi se mnogo lakše opustila u razgovoru s ljudima koji im nisu profesori, već ih mogu doživjeti kao sebi ravne, a o mnogim pitanjima ipak znaju više od njih, te mogu lako popuniti sve one rupe u obrazovanju koje djecu tište.

EDUCATION FOR UTOPIA

VESNA TERŠELIĆ

Zagreb

The contrast between the European tradition of state education and the radical education tradition can be described in simple terms as the contrast between an education that aims to the acceptance of the already existing order and an education that aims to Utopia. Through education, the man acquires a certain profession that will ensure his place in the existing order of things and social relations. He also accepts the proclaimed social values and becomes an obedient part of the mechanism of eternal renewal of the existing order. The radical traditions, on the other hand, emphasise the education of a free and creative individual, who will critically question the existing order and will, together with other free individuals, search for Utopia — a community where an individual does not exploit the other. Following a short historical survey of the theoreticians and the practitioners of radical education, there are several ideas about possible reforms of the system of state schools, inspired by the experience of Summerhill and othed radical schools.