

Milan Polić, Zagreb

Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju

Spoznaja i otuđeno stvaralaštvo

Ako je svjetlo nužan uvjet da bi se vidjelo, onda ga je, dakle upravo svjetlo, potrebno najprije proizvesti da bi se vidjelo to čime je proizvedeno.

»Čovjekovo *razumijevanje* svijeta u bitnome određuje kako čovjeka tako i svijet. No, razumjeti je sebe i svijet moguće tek kao nešto već postojeće. Stoga razumijevanje svijeta pretpostavlja ne samo njegovo postojanje nego i stvaranje. Ali stvaralački nemoćan ili otuđeni (čovjekov) *um* u svijetu ne prepoznaje sebe kao moć samoodređenja i uređenja svega oko sebe, tj. ne prepoznaje svijet kao svoje djelo. Ne prepoznaje sebe kao stvaralačku ili bar oponašateljsku *volju*, koja nošena vrednotama u svijet unosi nešto novo ili bar opetuje staro i poznato. Ne prepoznaje sebe kao djelatno (z)bivanje, nego tek kao pogled na nešto što je u svojoj gotovosti pogledom zatečeno i eventualno otkriveno (jer je prije toga pogledu bilo skriveno). Prepoznajući dakle tek tragove koje je (kao) djelatni um ostavio za sobom, otuđeni um sebe prepoznaje samo kao *razum*, tj. kao moć raščlanjivanja onoga što je prethodno upravo umom, a to znači i voljom, stvoreno. U podudarnosti pak razumijevanja svijeta koju ostvaruje s drugima, svaki razum sebe prepoznaje kao *zdrav razum*.« (Polić, 1997, 184)*

I dok je čovjekov um kao stvaralačka mašta i volja okrenut stvaranju i promjeni svijeta, kao razum on taj isti svijet, da bi ga uopće mogao spoznati, umrtvljuje u određenu gotovost, pritom je raščlanjujući na dijelove i fiksirajući te dijelove u njihovoj izoliranosti i apstraktnosti kao predmete po sebi.

U svojoj pak podvojenosti i otuđenosti – koja je velikim dijelom uvjetovana svođenjem najvećeg dijela čovjekove djelatnosti na rad,¹ tj. instrumentalnu djelatnost pukog reproduciranja već danog – čovjekov um djeluje shizofreno. Kao stvaralački *um*, uvijek je jedan korak ispred analitičkog *razuma* (*raz-uma*), jer da bi nešto bilo *raz-um*-lljivo ono mora biti *umom* prožeto, tj. *po umu* i *umno* stvoreno. Štoviše, to mora biti i sam razum. Ako pritom razumu izmiče sam čin kojim biva neposredno stvaralački preoblikovan, onda je to jednostavno zato što tako preoblikovani razum uvijek dolazi naknadno. Doduše, on naknadno može prepoznati prethodne razvojne stupnjeve svoga razvitka, ali nikada neovisno od trenutnog stanja svijeta kakvim ga je

*

U zagradi se navode ime autora, godina izdavanja publikacije i broj stranice (op. ur.).

1

Za razliku od igre i stvaralaštva, rad nije djelatnost kojom čovjek neposredno zadovoljava svoje potrebe, već radeći tek proizvodi *sredstava* njihova zadovoljenja. Rad je, dakle, svjesna i svrsishodna djelatnost kojom čovjek proizvodi *sredstva* za život po nekom zadanom obrascu. I upravo zato što je rad djelat-

nost po predlošku, on može biti i jest iznuđen. Stoga, ma koliko bio *koristan*, on je i *pokora* za ono zadovoljenje potrebe kojemu pribavlja sredstva. Budući da se radom ne zadovoljava *neposredno* nijedna čovjekova potreba, rad kao takav nije i ne može biti zadovoljstvo, pa je čovjek za rad spreman tek kad se *pokori* nekoj sili. U hrvatskom jeziku to je izvorsno dohvaćeno time što je jezična osnova riječi *koristan*, *pokora* i *pokoriti* ista: *koriti*, tj. *karati*; silom podvrgnuti.

kolektivni um stvorio. Prepoznajući sebe u svojoj otuđenosti tek kao razum, čovjekov se um prema svijetu koji je stvorio nužno odnosi kao prema tuđem djelu koje je zatekao u njegovoj gotovosti, pa se i prema stvaralaštvu, dosljedno tome, odnosi kao prema moći nekog njemu izvanjskog i nadmoćnog bića. Stoga ne čudi da su ljudi vjerovali, a i još uvijek vjeruju, da je u osnovi svega zbivanja i *razumijevanju* toga zbivanja (što je opet svojevrsno zbivanje) nešto jedinstveno, nepromjenjivo i vječno po čemu svijet uopće jest. U tom smislu već Heraklit piše:

»FR. 1. – Za taj logos, premda je vječan, ljudi nemaju razumijevanja, ni prije nego za nj čuju ni pošto su čuli: jer iako se sve zbiva po tom zakonu (logosu), oni su nalik na neiskusne, kad se ogledaju u takvim riječima i djelima, kakve ja objavljujem cijepajući svako prema njegovoj naravi i objašnjavajući, kako je s time. Drugi pak ljudi ne znaju, što budni čine, kao što zaboravljaju ono, što čine spavajući.

FR. 2. – Zato valja ići za onim, što je zajedničko. Ali premda je logos zajednički, ipak većina živi tako, kao da ima svaki svoju vlastitu pamet.« (Heraklit, 1978., 169–170)

To što se po Heraklitovu učenju svijet neprestano mijenja, ne znači da u njegovoj osnovi ne postoji nešto jedinstveno, nepromjenjivo i vječno. Jer, iako je ovaj svijet »vatra vječno živa«, ona se »s mjerom pali i s mjerom gasi« (FR. 30.; Heraklit, 1978., 171), tj. upravo po zakonu (logosu) po kojemu se »sve zbiva«.

I drugi su antički filozofi bili uvjereni da spoznaja izvire iz jedinstvene, nepromjenjive i vječne biti svijeta.

Za Sokrata i Platona spoznaja i nije bila drugo doli prisjećanje duše na jedinstvene, nepromjenjive i vječne ideje, koje su kao pravi bitak skrivene iza pojavne stvarnosti. Pa iako ideja ima mnogo, one su ne samo kao takve jedinstvene nego je jedinstvena i cjelina koju zajedno tvore.

A uvaženi i nezaobilazni Aristotel, o tome što može biti znano, kaže sljedeće:

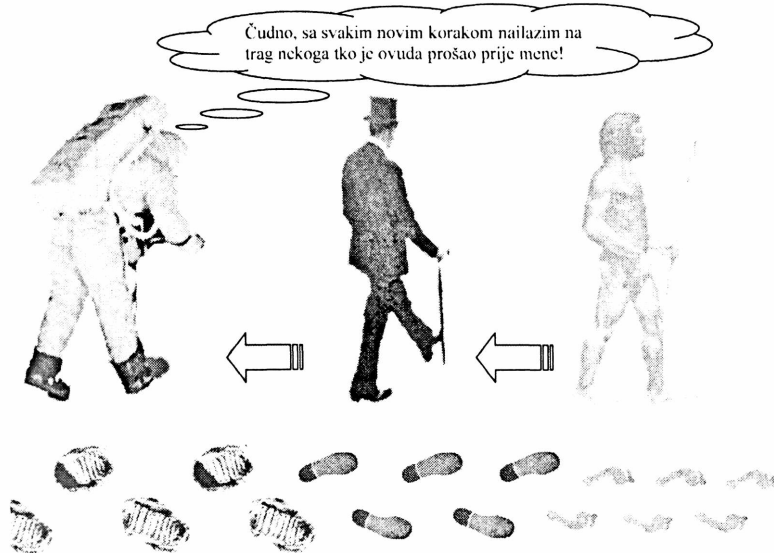
»Što je znanost – ako ćemo točno govoriti i ne povoditi se za pukim sličnostima – jasno je iz onoga što slijedi. Naime, svi pretpostavljamo da ono što znamo ne može biti drukčije; o stvarima koje mogu biti drukčije – kada se nađu izvan našeg zora – skriveno nam je da li jesu ili nisu. Stoga predmet spoznaje biva po nužnosti. I zbog toga je vječan, jer stvari koje su uopće po nužnosti sve su vječne; a vječne stvari su i nenastale i nepropadljive.« (Aristotel, 1982., 119–120)

Doduše, bilo je i onih koji su mislili drukčije. Primjerice, Protagora koji tvrdi:

»Čovjek je mjera svih stvari, onih, koje jesu, da jesu, a onih, koje nisu, da nisu« (Protagora, 1978., 198)

Ali, za šire prihvaćanje takvog pristupa još je bilo veoma prerano. Ljudsko su samopouzdanje i vjera u vlastitu stvaralačku moć bili preniski. Čovjek je sebe prepoznavao kao biće koje svijetu pristupa tek naknadno – kada ga se kao već zgotovljeni svijet može samo raščlanjivati na zadani način – a stvaralačka mu je moć vlastitog uma ili zakonodavna volja, koja kao takva uređuje svijet i njegovu raščlambu, još ostala neprepoznatljiva i otuđena kao neka nadljudska i natprirodna sila. Toliko više koliko su ljudi bili neslobodniji i koliko je rad bio svakodnevniji od stvaralaštva.

Put u budućnost pogleda uprta u prošlost



BUDUĆNOST

PROŠLOST

Što ćemo vidjeti, ovisi o tome gdje smo i kamo idemo. A kamo želimo ići, ovisi o tome što vidimo i što na osnovi toga zamišljamo kao svoj cilj.

»Čovjek se 'u životu' kreće natraške. Okrenut u smjeru iz kojega dolazi. U *budućnost* ide pogleda uprta u *prošlost*. Ono što vidi jest krajolik koji mu se otkriva tek kad već odlazi od njega i njegovi vlastiti tragovi u krajoliku kojim je prošao. Ono prema čemu ide ili usmjerava svoje kretanje (*budućnost*) ne može vidjeti nego zamišlja, na osnovi onoga što vidi u smjeru iz kojega je došao (*prošlost*) i onoga kamo bi htio stići. Predodžbu o tome kuda ide (smjera) gradi, dakle, na onome što vidi i onome što bi želio vidjeti. Krećući se, međutim, po *navici* stalno istim smjerom (zdravog razuma i općeg htijenja) čovjeku se sa strane pomalo 'otkrivaju nove' stvari, ali neovisno o njegovoj volji. On ne uočava da se krajolik bitno mijenja odlučnom promjenom smjera kretanja. Stoga mu ono što vidi (razumije) izgleda kao nešto nužno što se tek pomalo otkriva pogledu. Čak ako zajedno s ostalima i promijeni smjer kretanja, uočene će mu promjene izgledati očekivane i samorazumljive. Dakako i neovisne o njegovoj volji, jer one o njegovoj volji i nisu ovisile (budući da je po *navici* slijedio ostale). *Da bi shvatio da to što vidi (razumije) ovisi o izboru smjera kretanja, čovjek mora biti svjestan svoje odluke kojom je taj smjer odredio i svega što je učinio da bi se baš na njemu održao. Samo će tako u idućem koraku prepoznati put kojim je došao i samo će tako u prijednom putu prepoznati korak na koji se odlučio.*« (Polić, 1997., 185)

Tek neotuđeno i osviješteno stvaralaštvo, kroz koje um sebe prepoznaje kao zakonodavnu volju i kreativnu maštu, omogućuju mu da se i kao razum prepozna djelatno. To jest, da promatranje prepozna kao djelovanje, da teorijsko prepozna kao praktičko, da raščlambu shvati kao (raz)gradnju. Da nove teorije shvati ne kao *otkrića*, nego kao *izume*² kojima djelatno zahvaća u

2

Otkriće se često brka s *izumom*, no kao otkriće smisljeno može biti samo ono što je kao jedna prije toga skrivena gotovost istraživanjem ili slučajno od-kriveno. Otkriti ili pronaći se može, naime, samo ono što, iako negdje i nekako skriveno, već jest. Otkriće je stoga slučajni nalaz ili je, pak, rezultat *rađa* prema utvrđenim *metodama* i postojećim *spoznajama* neke *znanosti*, a ne rezultat *stvara-*

laštva. Brkanje otkrića i izuma proizlazi najčešće iz *uvjerenja* da je *svijet* u svojoj *biti* nepromjenjiv.

Izum je, pak, ono što je iz *uma* stvaralačkim činom postalo predmetno. Za razliku od *otkrića*, kojim se saznaje (od-kriva) nešto o onom što je u postojećem *znanju* već nekako sadržano, izumom se opredmećuje nešto novo. (Polić, 1997.)

svijet i rekonstruira ga ne samo na osnovi već određene prošlosti nego i na osnovi još uvijek otvorene i poželjne budućnosti. Jer, čovjekovo je znanje neodvojivo od njegovih vrijednosti, kao što su i njegove vrijednosti neodvojive od njegova znanja. O tome izvrsno govori i naša narodna izreka: »Što se babi htilo, to se babi snilo!« Spoznaja je, naime, djelovanje pokrenuto čovjekovim htijenjem i kao takvo usmjereno njegovim vrijednostima i vjerovanjima, te dakako njegovom sposobnošću divergentnog mišljenja. Jednako kao što su vrijednosti i vjerovanja naknadnim spoznajama poduprta ili, pak, dovedena u pitanje. Um, dakle, uvijek iznova, svijet stvara i raščlanjuje s novog stajališta koje kao takvo omogućuje drukčiji pristup kako onome već danome u prošlosti tako i onome još mogućem u budućnosti. Što će reći da su (ne)mogućnosti budućeg određene nužnošću prošlog, kao što je i nužnost prošlog određena (ne)mogućnostima budućeg. Stoga tamo gdje se um u potpunosti sveo na razum, gdje više nema mašte i stvaralačke volje – koja bi mogla učiniti da bude ono što nije i ne bude ono što već jest, tj. da se skrene sa zadanog puta – prošlost postaje apsolutna, a budućnost samo privid, jer apsolutna nužnost ničime ne može biti promijenjena, već se samo može opetovati u tzv. fizikalnom vremenu, tj. u prividu vremena.³

Vrijednosti i znanja, dakle, oduvijek se uzajamno prožimaju i određuju, makoliko se to ignoriralo ili čak pokušavalo prikriti. No, iako je vrijednosna neutralnost znanja privid, jednako kao i spoznajna neutralnost vrijednosti, u tom je prividu odvojenosti znanja i vrijednosti širom otvorena mogućnost njihove apsolutizacije na kojoj već tisućama godina *volja za vlast* gradi najčvršći oslonac za manipulaciju duhovno rascijepljenim i (samo)otudanim ljudima. Jer skrivene se vrijednosti najlakše krijumčare – i tako učinkovito upravlja htijenjem – upravo u naizgled vrijednosno neutralnom i apsolutiziranom znanju. Kao što se i obrasci spoznaje najlakše krijumčare – i tako određuje konačno znanje – u naizgled spoznajno neutralnim vrijednostima. Nekritičnost i dogmatizam počivaju upravo na tom rascjepu jalovog uma koji kao volja pristaje na gotove vrijednosti, a kao razum na gotovu (iako možda skrivenu) istinu, koji su mu izvanjski dani umjesto da ih sam autonomno (što ne znači izvan zajednice i bez sustvaralaštva, pa i suradnje s drugima) proizvede. Nije novost da je oduvijek glavno sredstvo manipulacije ljudskim htijenjem, a onda i ponašanjem bila neistina što nedvojbeno upućuje na vrijednosnu dimenziju ne samo neistine nego i istine, ma što one bile. Kao što je i traganje za istinom oduvijek bilo određeno htijenjem da se ostvare »prave vrijednosti«. Uostalom, je li istina to *što jest* (činjenice), ili ono što bi *trebalo biti* (vrijednosti), ili tek jedno i drugo zajedno? Čime je, dakle, Sokrat kvario mladež? I zašto je Platon u svojoj *Državi* u ime »pravih vrijednosti« odlučio provesti strogu kontrolu upravo obrazovanja, a laž koja je građanima bila zabranjena, dozvoljena je bila odgajateljima i državnici. Zašto se u drugoj polovici 20. st. s obje strane tzv. »čelične zavjese« građanima lagalo o činjenicama života s druge strane, ako ne zbog straha da bi se nekome te činjenice mogle učiniti poželjnima u vlastitoj sredini. Čak i podatak da su Rimljani prije 2000 godina u svojim vilama imali tekuću vodu i kanalizaciju, nije samo vrijednosno neutralna informacija koja naprosto postaje nečije znanje, nego uvijek više ili manje snažna *potuda* da se za sebe želi bar jednako, ili više od toga. I koga bi bilo briga za spoznajnu točnost onoga što su tvrdili Giordano Bruno, Galileo Galilei, Charles Darwin i drugi da time nisu ugrozili one vrijednosti na kojima je jedna autoritarna ustanova izgradila svoju duhovnu i svjetovnu vlast. Koga bi bilo briga za prošlost kad o njoj ne bi ovisila i budućnost, pa je borba za poželjnu prošlost uvijek zapravo borba za poželjnu budućnost.

Odgoj i manipulacija u autoritarnom društvu

Počeci filozofije odgoja obično se smještaju u antiku. Sa sofistima ili, najkasnije, s Platonom. Nesumnjivo je kod njih postojao snažan interes za odgoj. I to upravo interes,⁴ a ne samo želja za znanjem ili filozofska radoznalost spram odgoja. Jer bitno pitanje koje se ne samo njima nego, kao što to dobro primjećuje Stjepan Matičević, ni u filozofiji uopće do 20. stoljeća nije postavljalo je: *što su odgajanje i odgoj?*⁵ Štoviše, potpuno su po strani ostala i pitanja: koji je cilj odgoja ili čemu on služi?⁶ Ne zato što antičke pa i kasnije filozofe odgovori na ta pitanja nisu zanimali. Baš naprotiv, upravo su im ti odgovori bili u osnovi bavljenja odgojem. Ali oni su te odgovore uzimali tako »zdravo za gotovo«, tj. kao tako samorazumljive, da su im se pitanja u vezi s time činila potpuno suvišnima. Ne treba, naime, neka složena raščlamba, jer se to odmah i lako opaža, da je odgoj za njih uvijek bio ne svrha nego samo sredstvo ostvarenja nekog odgoju izvanjski postavljenog cilja. Stoga se odgoj, ma koliko taj cilj bio plemenit, nužno svodio na izvanjsko oblikovanje djeteta, na upravljanje njegovim razvitkom, na instrumentalno djelovanje, tj. na *manipulaciju*. Njih to, dakako, ni najmanje nije zabrinjavalo, jer su od odgoja upravo to i očekivali. Zato ih je zabrinuti mogla tek eventualna neučinkovitost takve manipulacije. Jer oni se i nisu pitali o odgoju kao odgoju, niti ih je odgoj kao takav zanimao, nego u pravilu tek kao način ostvarenja idealne ili bar stabilne države i proizvodnje takvoj državi podobnih građana. Doduše, u nekim je manjim spisima Platon bio na putu da odgoju pristupi i na jedan bitno drukčiji način, ali su ti vrijedni pokušaji, nažalost, ostali tek u začetku.

Kako je i zašto filozofiju zanimao odgoj prije njega i zadugo poslije njega – neovisno o određenim razlikama među filozofima glede toga – potpuno jasno i ne ostavljajući mjesta sumnji, objašnjava Aristotel:

»Po naravi je pak prvotniji grad⁷ nego li dom i svaki pojedini od nas.« (Aristotel, 1988., 5)

I dalje:

»... ne smije se smatrati kako ijedan od građana pripada sebi samome, nego svi pripadaju državi, jer je svaki dio države.« (Aristotel, 1988., 255)

Ako je tome tako, a mnogi i danas čvrsto vjeruju da jest, onda se samo po sebi razumije da:

3

Vidi o tome članak Polić (2001.), »Vrijeme i kaos«, *Filozofska istraživanja* 80 (1/2001), str. 69–78.

4

Od latinskog *inter* = između + *esse* = biti, ono što je posrijedi, što je između, zbog čega se nešto čini, *korist*.

5

»U prošlosti se pedagogije pitalo, a u sadašnjosti se pita bez kraja i konca i bez dna, *koji je cilj odgajanja*; pitalo se i u davnijoj i u nedavnoj prošlosti bez kraja i konca i umora, *koja su sredstva odgajanja*; pitalo se u nedavnoj prošlosti i pita se u sadašnjosti opet bez kraja i konca i umora, *kakav je objekt odgajanja*; itd. itd.; ali *šta je zapravo odgajanje*, to pitanje je tako temeljito previđeno ili tako

netemeljito izviđeno, da nije čudo, da je pedagogija morala tako dugo 'visjeti u zraku', da nije našla tvrda tla pod nogama.« (Matičević, 1934., 171)

6

Ovdje valja reći da Matičević ispravno razlikuje odgajanje kao djelatnost i odgoj kao rezultat te djelatnosti. Danas se, nažalost, ta jezična razlika potpuno izgubila pa se i djelatnost i njezin rezultat nazivaju jednako: *odgoj*.

7

Ovisno o prevoditelju, grč. *πόλις* prevodi se s *grad* ili s *država*.

»Nitko, dakle, dvoumiti neće kako zakonodavac treba pokloniti najveću pozornost odgoju mladeži; jer u državama gdje to izostane, škodi se državnom poretku.« (Aristotel, 1988., 255)

Interpretirajući Aristotelovo poimanje države i vrijednosni odnos pojedinca i države, povjesničar filozofije Albert Bazala piše:

»Država je prije pojedinca ne po vremenu nego kao svrha, ka kojoj pojedinci nužno teže.« (Bazala, 1988., 312)

A vrstan prevoditelj i poznavatelj antičke filozofije, Miloš Đurić u predgovoru Aristotelovoj *Politici* (1960.), piše:

»Odgajanje građana predstavlja najkrupniji zadatak što ga država uopće može imati i najvažnije sredstvo za održavanje cijelog državnog poretka. Odgajanjem građani stječu ne samo političku sposobnost za sudjelovanje u državnoj upravi nego i spremnost da se pokoravaju vlastima.« (Đurić, 1960., XXVII)

Od samog početka, dakle, odgoj je neupitno shvaćen kao manipulacija i sredstvo ostvarenja nekog »višeg cilja« i u tome nitko nije vidio ništa sporno. Sporno je moglo biti tek to kako tu manipulaciju učiniti uspješnom. U tom smislu, podjela na vrijednosno ravnodušno obrazovanje, s jedne strane, i spoznajno ravnodušan moralni odgoj, s druge, pokazala se kao izuzetno pogodna za ostvarenje svake *volje za vlast*. Održavanjem privida da nikakva obrazovanost sama po sebi ne čini ljude boljima, kao i da je moguće odgojiti ljude dobre iako neuke, dobrota se izjednačuje s poslušnošću onima koji »znaju što je istina i što je dobro«. Skrivenog porijekla, vrijednosti odvojene od svoje spoznajne osnove, jednako kao i znanja odvojena od svoje voljne osnove, doimaju se apsolutno i upravo kao takva odgovaraju djetinjastoj potrebi duhovno nedoraslih ljudi da im netko kaže što jest i što nije istina, što jest i što nije dobro, da ih vodi i da njima upravlja. Mala djeca vjeruju svojim očevima i dive im se. Ne pitaju zašto je nešto dobro i zašto je nešto istina, jer to ionako ne bi mogla shvatiti, nego jednostavno vjeruju i na toj vjeri grade svoje pouzdanje i svoj osjećaj sigurnosti. Poput nemoćne janjadi, ogledaju se za odlučnim pastirima koji će ih voditi i zaštititi. Bez vlastita identiteta, mala djeca imaju snažnu potrebu za posuđenim identitetom, imaju snažnu potrebu da vjeruju svojim očevima i da im se dive, te da svoj identitet posuđuju od njih. Zato već tisućama godina očevi autoritarno (poput pastira koji niti što ovcima objašnjavaju, niti to ovce od njih traže) upravljaju svijetom u ime Očeva ili jednostavno u svoje ime.⁸ Strogi i ljuti, ali pravedni. Ili dobri i blagi, puni ljubavi i skloni opraštanju. Spremni da vode i zaštite svoju djecu, ali uvijek samo pod uvjetom da neupitno vjeruju u njih, da ih veličaju i poslušno ostvaruju njihova očekivanja. Od samog svog početka, a to praktički znači od početka povijesnog doba, patrijarhat je autoritaran.⁹ Autoritarnost je u njegovoj biti. I stoga je prožetost nekog društva patrijarhatom pokazatelj njegova duhovnog uzrasta.¹⁰

Patrijarhalnoj, a to znači autoritarnoj svijesti nezamislivi su društveni odnosi koji nisu zasnovani na poslušnosti i pokoravanju. Odnose među ljudima ona poima samo kao odnose nadređenih i podređenih, pa svatko ili upravlja drugima ili drugi upravljaju njime, ali u svakom slučaju manipulacija je način uzajamnog odnošenja. Stoga i odgoj u patrijarhalnim društvima ne može biti više od upravljanja, tj. manipulacije. Ta manipulacija može biti otvorena i gruba tamo gdje za to postoji dovoljna društvena moć proizišla iz važećeg morala, ili prikrivena i tankočutnija tamo gdje takva moć ne postoji, ili se prikrivena manipulacija čini učinkovitijom. Ipak, ovakva ili onakva, manipulacija je u patrijarhalnom i samim tim autoritarnom društvu

uvijek prisutna. Toliko, međutim, koliko su povijesne okolnosti činile instrumentalizaciju odgoja nužnom, tj. koliko je svođenje odgoja na manipulaciju bilo neizbježno, opravdano je i gojdbenu manipulaciju smatrati odgojem. Jer ako je to bio jedini način uvođenja djeteta u kulturu – budući da sama ta kultura još nije razvila druge i bitno drukčije mogućnosti uvođenja u sebe – tj. ako je to bio jedini način djetetova oduhovljenja i postanka čovjekom, onda ga je opravdano smatrati odgojem, iako je takav »odgojni« pristup podržavao tradicionalističke i autoritarne odnose kojima je i sam bio uvjetovan. Ali sa svakim povijesnim iskorakom iz nužnosti autoritarnog društva, poistovjećivanje gojdbene manipulacije i odgoja sve je više upitno.

Iako na prvi pogled djeluje paradoksalno, odvajanjem znanja od vrijednosti, tj. obrazovnog sadržaja od odgojne namjere, ne stvara se samo osnova za privid da oni važe apsolutno već oni sami po sebi postaju potpuno nevažni i zapravo proizvoljni, jer njihovo važenje više nije moguće smisljeno izvesti iz njih samih, nego oni važe i dostupni su jedino po razumu i volji autoriteta koji ih posređuje. Ali tamo gdje autoritet važi apsolutno, tamo apsolutno važe i sve objave njegovog razuma i volje, ma koliko se te objave mijenjale ili izgledale neshvatljivo. Bezuvjetna poslušnost i pokornost autoritetu, te nepokolebljiva vjera u njega, najviši su vrijednosni i spoznajni doseg autoritarne svijesti. Stoga je nebitno to što tko hoće ili razumije, već je bitno jedino ono što mu *On kaže?*¹¹ Što treba znati i što treba činiti – određuju direktive odozgo.¹²

Tome dodatno pridonosi disciplinarna podjela znanosti i usitnjavanje znanja do razina rutinske izvršivosti, koje se kao takvo svodi na funkcionalne obrasce za rješavanje ovog ili onog problema, za obavljanje ovog ili onog posla. Istrgnuto iz mišljenja cjeline svijeta, razmrvljeno znanje ne samo da potpuno zastire svoje vrijednosno porijeklo i vrijednosne implikacije nego i svoju spoznajnu osnovu, pa kao takvo potvrdu traži i nalazi u autoritetu kojim je posredovano, što dodatno jača opći autoritarni obrazac društvenih odnosa. Ali autoritarnom društvu više od toga nije ni potrebno niti poželjno. Po svojoj naravi ono je tradicionalističko, okrenuto prošlosti, nesklono promjenama, statično i u odgojnom smislu zasnovano na načelu: *slušaj (gle-*

8

Oni koji to rade u svoje ime, tj. koji sebe proglašavaju Očevima naroda, time dobivaju na veličini, ali preuzimaju i svu odgovornost za učinjeno, pa i rizik da se na njih sruči bijes nedoraslih kada posumnjaju u njihovu moć.

9

Što znači: zasnovan na *ugledu i jamstvu* patrijarha, ali i na njegovoj neupitnoj *volji i vlasti* kojima se bespogovorno valjalo pokoriti.

10

Nakon što sam već završio ovaj tekst, u *Glasu Istre* izašao je opširan članak o oduševljavanju mladih fašizmom pod naslovom »Fašizam između apologije i komercijalizacije« (30. kolovoza 2004.), koji prenosi riječi 18-godišnje djevojke iz Genove zapisane u knjigu dojmova na Mussolinijevu grobu: »Mi mladi trebamo Vodu, zato sam tu.«

11

Kao mlad i još naivan omladinski aktivist, prije više od trideset godina, postavio sam sekretaru Saveza komunista u velikoj usta-

novi gdje sam radio pitanje što bismo mi mladi dobili ulaskom u Partiju. Nije mi odgovorio nego se obrušio na mene najgorim političkim diskvalifikacijama. Nisam tada razumio njegovu ponašanje i nikako nisam mogao shvatiti čime sam ga toliko razljutio. Moje mi se pitanje, naime, činilo sasvim razumnim i opravdanim, iako sam s vremenom shvatio koliko je bilo neprihvatljivo nekome kome je Partija bila neprikosnoveni autoritet i nadahnuće. Postati dijelom tog autoriteta s njegova je motrišta trebala biti najveća i samorazumljiva želja svakog »normalnog« čovjeka, pa je postaviti pitanje kakvo sam ja postavio mogao samo netko tko taj autoritet ne poštuje, a to je zaista bilo nedopustivo.

12

U doba socijalizma jedna je od najčešćih fraza bila »direktiva odozgo«, na koje se čekalo i po koje se odlazilo, a bez kojih autoritarne svijesti nisu mogle nikada pa ni danas. Neovisno o tome dolaze li te direktive s političkih foruma, stručnih organa ili propovjedaonica.

daj), pamti i ponovi. Jer, tobože, zna se što i kako treba. Više od toga može biti samo problem. Autoritarne strukture ne podnose one koji »pokušavaju biti pametni«, koji žele samoinicijativno istraživati i misliti svojom glavom. Od samog se početka u djeci suzbija čak i obična dječja radoznalost, a s njome i želja za spontanim učenjem i stvaranjem preko granica zadanih tradicijom. Upravo onako kako je to opisao još Platon:

»Ako se, međutim, u igre dira, ako se uvode novotarije u njih i ako su neprestano izložene promjenama, i ako omladina više ne izjavljuje da joj je milo ono staro (isto), tako da među njima ni u pogledu držanja tijela ni u pogledu njegove opreme ne postoji nepokolebljivo slaganje o tome što dolikuje a što ne dolikuje, nego se naročito cijeni onaj mladić koji uvijek donosi neke novotarije i uvodi nešto novo, što se razlikuje od uobičajenog bilo po obliku, ili po boji ili u ma čemu sličnom, rekli bismo sasvim opravdano da državu nije mogla snaći veća sramota od toga.« (Platon, 1990., 219)

Pa konačno:

»Kada sve točno odredi i posveti, poslije ne smije mijenjati ništa od onoga što je povezano s igrom ili pjevanjem. Tako će ista država i isti građani uživati na isti način ista zadovoljstva, svi treba da budu po mogućnosti jednaki i da vode dobar i sretan život.« (Platon, 1990., 242)

U autoritarnim sredinama nema mnogo mjesta za osobitost i osobnost.¹³ Pojedinaac zadobiva vrijednost pripadnošću kolektivitetu s kojim se poistovjećuje i čiji identitet doživljava kao svoj. Biti »netko i nešto« (a ne tek »nitko i ništa«) može samo onaj tko o sebi može misliti i govoriti kao o »mi«,¹⁴ kojemu je ovo ili ono »ja« samo slučajni pojavni izraz.

Na svoj način i suprotstavljajući civiliziranom čovjeku »prirodnog čovjeka«, Jean-Jacques Rousseau zapazio je to i izrazio ovako:

»Građanski je čovjek samo jedinka razlomka koji ovisi o nazivniku i čija vrijednost je u njegovu odnosu s cjelinom koju čini društveno tijelo. Dobre su one društvene ustanove koje znaju najbolje izopačiti čovjeka, oduzeti mu njegovo apsolutno postojanje i za to mu dati relativno, te njegovo ja prenijeti u zajedničku jedinku; na način da svatko posebno više ne smatra sebe za jedno, nego za dio jedinke, te je još primjetan samo u cjelini. Rimski građanin nije bio ni Caius ni Lucius; bio je to jedan Rimljanin; štoviše, on je volio domovinu isključujući sebe.« (Rousseau, 2004., 21)

Osobnost i odgoj kao svrha

S razvitkom građanskog društva i jačanjem demokratskih težnji mijenja se postupno odnos, kako prema čovjeku kao pojedincu tako i prema odgoju kao specifičnom postupku njegove socijalizacije. Nastavljajući na empiristički pristup odgoju Johna Lockea i njegovo naučavanje da je dijete pri rođenju *tabula rasa*, Rousseau smatra – iako proturječno svom zahtjevu za povratkom prirodi – da je upravo odgoj ono što čovjeka čini čovjekom:

»Rađamo se slabi, trebamo snage; rađamo se lišeni svega, trebamo pomoć; rađamo se glupi, treba nam razum. Sve što nemamo rođenjem i sve što trebamo odrastajući, dano nam je odgojem.« (Rousseau, 2004., 14)

Ali taj odgoj ne smije više biti funkcionalno ugrađivanje u ovaj ili onaj kolektivitet u kojem je čovjek nužno, da bi bio dobar građanin, u sukobu sa samim sobom kao osobitim bićem. Naprotiv, odgoj mu mora omogućiti da u svojoj osobitosti bude najprije u skladu sam sa sobom, a onda i s drugim ljudima. Drugim riječima, svatko treba biti odgojen upravo zato da bi prije svega bio *on sam*.

»Da bude nešto, da bude on sam i uvijek jedno, on treba djelovati kao što govori; uvijek treba biti odlučan glede rješenja koje treba prihvatiti, energično ga prihvatiti i uvijek slijediti... U socijalnom poretku, gdje su sva mjesta označena, svatko treba biti poučavan za svoje. Ako netko napusti mjesto za koje je posebno obrazovan, on više nije prikladan za ništa...

U prirodnom poretku, gdje su svi ljudi ravnopravni, njihov je zajednički poziv biti čovjek; i tko god je dobro odgojen za taj poziv ne može loše ispuniti one koji su s njim u skladu. Malo mi je važno je li moj učenik određen za mač, crkvu ili ured. Prije poziva roditelja, priroda ga je pozvala u ljudski život.« (Rousseau, 2004., 24, 28, 29)

Istaknuti povjesničar filozofije, Wilhelm Windelband komentira Rousseauovo poimanje čovjeka ovako:

»*Osjećaj individualiteta* pobunio se kod njega protiv nauke, po kojoj se u svijesti čovjeka treba samo slučajno sabrana masa stranih sadržaja odigravati, ujedinjavati i opet dijeliti kao na indiferentnom gledalištu. On je htio izraziti, da se duhovni život ne događa samo u nama već da smo mi sami pritom djelatno određujuće ličnosti.« (Windelband, 1988., 33)

Iako je Rousseauov filozofski roman *Emil ili o odgoju* (1762.) bio objavljen niti tri desetljeća prije francuske buržoaske revolucije, djelo je javno spaljeno najprije u Francuskoj, a zatim i drugdje. Sam je pak autor bio izvrgnut progonima. Ali pobunu individualiteta više se nije moglo zaustaviti. Immanuel Kant već je snažno utirao put za filozofiju samosvijesti, a iste te 1762. godine, kada je spaljeno Rousseauovo djelo o odgoju, rodio se Johann Gottlieb Fichte, koji će odlučno i do kraja postaviti čovjeka na njegovo *Ja* i stati u obranu dostojanstva njegove osobnosti.

»*Ja postavlja samoga sebe* i on *jest* samim tim postavljanjem pomoću samoga sebe; i obratno: *Ja jest i postavlja* svoj bitak pomoću samog svog bitka...

Ono čiji se bitak (bit) sastoji prosto u tome da samo sebe postavlja kao postojeće, jest *Ja*, kao apsolutni subjekt. Tako kako on sebe *postavi*, on *jest*, i tako kako *jest*, on sebe *postavlja*; i *Ja* je, prema tome, za *Ja* apsolutno i nužno. Što nije za sebe *sâmo*, nije *Ja*.

(Za razjašnjenje! Zacijelo se čuje kako se nabacuje pitanje: *što* sam ja bio prije nego što sam došao do samosvijesti? Prirodan je odgovor na to: *ja* uopće nisam bio; jer nisam bio *Ja*. *Ja* je samo utoliko ukoliko je on sebe svjestan. ...)« (Fichte, 1974., 46–47)

S klasičnim njemačkim idealizmom, po prvi se puta ozbiljno otvaraju mogućnosti promišljanja odgoja kroz pojmove čovjekove autonomije i osobnosti, te razlikovanje *odgoja* od *manipulacije*.

Spoznaja da čovjek čovjekom biva upravo kroz kulturu, da je kultura njegova bit i prava ljudska narav, tj. da je on čovjek samo kao kulturno i slobodno biće, koje ne treba služiti nikakvim »višim ciljevima«, nego je upravo

13

Valja zapaziti da su u hrvatskom jeziku *osoba* i *osobnost* jezično korijenski povezani s riječju *sloboda*. O tome sam pisao u Polić (2002.), »Odgoj i stvaralaštvo«. Zanimljivo je, međutim, da su u evropskim jezicima riječi *osoba* i *osobnost* izvedene od latinskog *persona*, što prvobitno znači *glumačka obrazina*, pa *uloga*, *lice* u glumi, *značaj*, zatim *stalež*, *dostojanstvo*, *posao* i konačno *osoba*, odnosno *netko*. Biti osoba ili imati osobnost, tj. biti netko, proizlazi dakle iz *uloge* koju netko (u društvu) ima. Pri čemu je ta uloga bitno povezana upravo s *obrazinom* (maskom = lažnim licem) kojom skriva svoj prvobitni obraz. Moglo bi se to shvatiti i tako da *netko* postaje *netko* stavljanjem obrazine, tj. preuzimajući identitet zadan ulogom koju u

društvu ima. Zanimljivo je u tom smislu da francuska riječ *personne* ima značenje *osoba*, ili *netko*, ali i *niko*.

14

Na simboličkoj razini to je najbolje izraženo stisnutom pesnicom (naravno kada se to čini u množtvu). Svaki prst posebno, naime, nema ni snage ni važnosti, ali stisnuti u pesnicu snažni su i važni upravo toliko koliko je snažna i ubojita pesnica kojoj pripadaju. Ista je simbolika, ali još snažnija, sadržana u latinskom *fascis* (svežanj pruća sa sjekirom u sredini) koju su kasnije preuzeli talijanski fašisti (tal. *fascio*).

on u svojoj kulturnoj razvijenosti najviši cilj i svrha vlastitoga djelovanja, u osnovi je počela mijenjati i odnos prema odgoju. Čovjek, autonomni pojedinac, slobodna jedinka – ili jednostavno *osoba!* – cilj je iznad kojega nema i ne može biti viših ciljeva. Jer čovjek i kultura, a nema čovjeka bez kulture ni kulture bez čovjeka,¹⁵ nemaju razloga da bilo što postavljaju iznad sebe i da tome služe tek kao sredstvo njegova ozbiljenja. Pa ako čovjek i jest slobodan samo u slobodnoj zajednici, slobodna je zajednica samo zajednica slobodnih ljudi. A to znači da je kultura proizvod čovjekove slobode, ili proizvod slobodnog čovjeka, kao što je i njegova sloboda upravo sloboda kulturnog bića koje sebe poima *osobom* i uzima za svoju svrhu. U tom smislu, dakle, ni odgajanje niti odgoj, tj. ni odgoj kao djelatnost niti kao rezultat te djelatnosti, ne trebaju služiti ničemu, jer ni bivanje čovjekom niti čovjek u svom kulturnom ostvarenju nisu sredstvo nego svrha. Biti odgojen, tj. biti kulturno biće htijenje je čovjeka kao bića kojemu je kultura jedina prava narav. Stoga valja pretpostaviti da je čovjeku osim prirodne potrebe za samoodržanjem i za održanjem roda (razmnožavanjem) urođena i potreba za učenjem. Ta je pretpostavka toliko opravdanija koliko je manje dijete u trenutku rođenja opremljeno životnim programima (instinktima i nagonima) kakve imaju pripadnici svih životinjskih vrsta. Empirijsku, pak, potvrdu toga lako je naći u promatranju djece predškolske dobi koja, oslobođena prisile učenja, radoznalo »dodijavaju« neprestanim *kako i zašto?* Zašto, dakle, trebamo biti kulturni? Zato što već jesmo kulturni i jer to želimo ne samo ostati nego se i kulturno razvijati. To da trebamo biti kulturni traži, dakle, upravo kultura u nama.¹⁶ Mi *želimo* biti kulturni jer to već jesmo. A kultura jest odgoj. Kao djelatna kultura ona je kultiviranje ili odgajanje, a kao rezultat ona je kulturno stanje ili odgojenost ljudskog bića.

Ljubitelji volje za vlast proglasit će samosvršnost odgoja egoizmom. Jer, sve i svatko mora biti u nekakvoj funkciji; sve i svatko mora nečemu ili nekome služiti; sve i svatko mora biti nečemu ili nekome podređen (a to prikriveno znači upravo njima). I zaista je u pitanju egoizam ili glupa sebičnost. Ali to je egoizam onih koji u strahu od gubitka vlasti ideološki zaogrću vlastite uskogrudne interese u nekakve više ciljeve kojima bi čovjek i kultura (služeći njima) trebali navodno služiti. Pa se onda kao neprihvatljivo i nezamislivo odbacuje obrazovanje i uopće odgoj koji unaprijed ne bi bili usmjereni na postizanje nekog djetetu izvanjskog cilja, jer bi društvo tobože propalo bez takve strogo funkcionalne uljudbe koja će svakoga socijalizirati na način da programirano obavlja određenu društvenu funkciju, tj. da bude društvena funkcija, a ne osoba. No, baš tu počinje paradoks suvremenog odgoja koji se očituje tako da društveno najbolje funkcioniraju upravo oni pojedinci koji nisu socijalizirani da budu društvene funkcije, nego su odgajani da budu osobe, dok naprotiv najlošije društveno funkcioniraju strogo funkcionalno usmjereni pojedinci.

Naime, sve snažnijim zaoštravanjem tržišne utakmice težište se čovjekove djelatnosti od rutinskog rada sve više pomiče prema inovatorstvu i stvaralaštvu. Ali dok rad po matrici neusporedivo uspješnije od ljudi obavljaju računala i roboti, za proizvodnju novog, koja se sve više očekuje, valja se okrenuti stvaralački sposobnim pojedincima. Stvaralaštvo, međutim, pretpostavlja slobodu. Stvaralaštvo jest upravo sloboda na djelu. Stoga su za stvaralaštvo sposobni samo slobodni pojedinci, ili upravo osobe. Ljudi koji nisu zarobljeni ovim ili onim društvenim obrascima. Ljudi koji mnogo znaju, ali nisu opterećeni svojim znanjem. Ljudi koji znaju misliti konvergentno, ali ih to ne spriječava da misle i divergentno. Ljudi koji se usude biti

drukčiji i koji vjeruju u to što čine. Ljudi koji vrijeme rada ne žele zamijeniti besposlicom nego dokolicom¹⁷

To dakako pred suvremeni odgoj postavlja i bitno drukčije zahtjeve od onih koji su vladali u tradicionalistički usmjerenim sredinama. Jer od pristupa djetetu po načelu *slušaj (gledaj), pamti i ponovi*, mnogo više obećava odgoj utemeljen na načelu *istraži, promisli i stvori nešto novo*. Od traganja za talentima koji će uspješno obaviti neki posao, mnogo više obećava traganje za poslovima koji će biti primjereni nečijem talentu. Pa umjesto da se djecu »prosjava« kako bi se izlučilo one koji će najbolje zadovoljiti određena društvena očekivanja, daleko će društveno probitačnije biti pokušati svakome pomoći da pronađe sebe, tj. ono u čemu može biti najbolji.

I ma koliko se manipulacija činila politički pogodnom za postizanje željenih ciljeva, njezina je neučinkovitost, dapače štetnost, u području stvaralaštva sve očitija. Jer upravo toliko koliko je usmjerena protiv nečije autonomije i slobode, usmjerena je i protiv stvaralaštva kroz koje se ta sloboda iskazuje. Poslušnost i pokornost koje su se tako uporno njegovale vijekovima, konačno se bar jednim dijelom pokazuju protivne interesima onih koji su na njima gradili svoje privilegije.

Naime, snaga nekog društva, a s njom i onih koji njime vladaju, prije svega ovisi o privrednoj uspješnosti tog društva. U suvremenim uvjetima to, međutim, vlasti dovodi u proturječnu situaciju da želeći pokornost i poslušnost moraju ograničavati slobodu pojedinaca iz koje izvire najprije stvaralaštvo, a onda i privredna snaga društva koja tu vlast djelatno osnažuje. Drugim riječima, želeći više autoritarne vlasti dobiva se manje stvarne društvene moći, što u uvjetima međunarodne tržišne utakmice može značiti i konačni gubitak vlasti. Stoga zahtjev samoodržanja vlastima na svim razinama nalaže više otvorenosti za dijalog i uvažavanje osobnih sloboda. Štoviše, poticanje tih sloboda i podršku njihovu razvitku, a to znači upravo odgoj nasuprot manipulacije. Ulaganje u slobodu i stvaralaštvo što većeg broja vlastitih građana, doduše, slabi autoritarni položaj onih koji u nekom društvu obnašaju vlast, ali zato zauzvrat znatno i neprestano jača njihovu djelatnu moć.

Time se i pitanje odnosa znanja i vrijednosti vraća na početak. Privid njihove uzajamne neovisnosti, koji je tisućljećima bio osnova autoritarne manipulacije, sve se više pokazuje kao neproduktivan. Bez svijesti o tome da, s jedne strane, svako znanje izvire i počiva na određenim vrijednostima kojima je spoznaja potaknuta i kojima joj je postavljen okvir, kao i da, s druge strane, svaka vrijednost izvire i počiva na prethodnim znanjima kojima je htijenje potaknuto i kojima mu je postavljen okvir – nemoguće je cjelovito povijesno mišljenje koje može produktivno povezati prošlost i budućnost. Budućnost izvire iz prošlosti u istoj mjeri u kojoj prošlost izvire iz budućnosti. Pa kao što drukčija budućnost zna drukčiju prošlost, tako i drukčija

15

Barem u postojećem svijetu.

16

Za one koji vole deterministički materijalizirati razloge, tj. koji sve vole vidjeti kao materijalne uzroke, moglo bi se reći da je za razliku od biološke stvarnosti, gdje djelovanjima živih jedinki upravljaju *geni*, ovdje je u pitanju kulturna stvarnost u kojoj djelovanjima ljudi upravljaju *memi* koji rade na svom vlastitu samoodržanju. Time se dakako ne

dospijeva do razine osobne slobode, no bez obzira na to što bismo mi kao slobodna bića htjeli biti ostaje da će to biti ovaj ili onaj oblik kulturnog života.

17

Vidi više o tome u Rajka Polić (2003.), »Odgoj i dokolica«.

prošlost hoće drukčiju budućnost.¹⁸ Stoga buduće dolazi samo s promjenom prošlosti i samo se s njim prošlost mijenja. Bez sposobnosti cjelovitog povišnog mišljenja koje kritički konzistentno¹⁹ *promišlja* ne samo to odakle dolazimo (znanje) nego i jednako kritički konzistentno *domišlja* to kamo želimo ići (vrijednosti) – i to upravo tako da stalno postoji jasna svijest o spoznajno vrijednosnom jedinstvu – niti znanja mogu poduprijeti produktivne vrijednosti, niti vrijednosti mogu poduprijeti produktivno znanje. Pa se može samo jalovo tapkati o mjestu ili nesmotreno srljati u nepoznato. Ni jedno ni drugo, međutim, ne obećava budućnost.

Stvaralaštvo i odgovornost

Ako su apsolutne vrijednosti i apsolutna znanja bili proizvod autoritarnog mišljenja i autoritarnog društva, i ako je samo relativiranjem apsolutnog moguće nastaviti u budućnost, znači li to da je došlo doba opće samovolje, te da svatko može misliti i činiti što mu se prohtije? Hoće li i mora li, kao što nas neki plaše, napuštanjem apsoluta nastupiti kaos. Hoće li i moraju li djeca zaista podivljati kad autoriteti više ne budu njima manipulirali?

Hoće li se bilo što od toga dogoditi, nemoguće je znati. Ali da se ništa od toga *ne mora* dogoditi, već da to ovisi o nama samima, moguće je pokazati već sada. Prije svega, napuštanjem apsolutnih znanja i apsolutnih vrijednosti, ne nestaju ni znanja niti vrijednosti. Oni se samo relativiraju i prestaju biti ideološka osnova za manipuliranje drugima, čak i ako su poslužile za manipulaciju nama samima. Ako smo neke vrijednosti i znanja usvojili, ne moramo ih odbaciti zato što oni više nisu apsolutni, jer oni su ipak naši i po njima mi smo dobrim dijelom upravo to što jesmo. Ali njihovim relativiranjem mi se oslobađamo za izbor da ostanemo to što jesmo ili da budemo nešto drugo. Pa ako je do sada naša budućnost bila određena našom prošlošću, sada i naša prošlost može biti određena našom budućnošću. Ako su nam uloge koje su nam namijenili baš po mjeri i ako se u njima osjećamo udobno i sretno, nitko nas ne tjera da ih napustimo. Ali ako smo ugurani u nešto u čemu se osjećamo neudobno i nesretno, ako se sa znanjima i vrijednostima koje su nam nametnuli osjećamo sputano i jadno, onda je njihovo relativiranje prilika da ih se oslobodimo.

To oslobođenje, međutim, ne može biti proizvoljno. U budućnost nitko ne može zakoračiti ni iz čega i oslobođen tereta prošlosti, nego samo iz nekog svijeta koji – kakav god da je – uvijek ima i svoju prošlost. Koju je, doduše, moguće na ovaj ili onaj način stvaralački *preoblikovati*,²⁰ ali jednim dijelom upravo po njoj samoj, tj. po onoj budućnosti koja se iz nje otvara. Svijest o nepostojanju apsolutnih znanja i vrijednosti oslobađa nas prisile da mislimo i djelujemo na izvanjski određen način. Jednako kao što nas oslobađa kolektivističke obveze da svi »uživamo na isti način ista zadovoljstva«, ali nas ne oslobađa ovisnosti o drugima. Naprotiv, upravo svijest o relativnosti svih znanja ili vrijednosti, svijest je o tome da je svatko slobodan samo u slobodnoj zajednici, kao što je i slobodna zajednica samo zajednica slobodnih pojedinaca, što znači da je sloboda svakog člana zajednice uvjetovana slobodom svih drugih. Ili da su (ne)mogućnosti svakoga u zajednici određene (ne)mogućnostima ostalih. Upravo svijest o relativnosti znanja i vrijednosti otvara prostor barem za snošljivost prema drukčijima i suživot s njima, ako već ne i njihovo prihvaćanje koje dolazi sa spoznajom da je budućnost mogućnost drukčijeg i da su upravo oni drukčiji od nas čuvari naših (još) neostvarenih mogućnosti. Spoznaja da su mu drugi ljudi upravo kao drukčiji

najveća potreba i nužan uvjet njegova ljudskog ostvarenja, ničije vrijednosti ne može ostaviti netaknutima.

Za razliku od manipulacije koja smjera na instrumentalizaciju, iskorištavanje i podređivanje drugoga, odgoj je moguć samo kao *su-djelovanje* u slobodi. Odgoj je djelovanje zasnovano u prihvaćanju i poštovanju drugoga kao drukčijega, samosvojnog i slobodnog bića. To znači da se odgoj zbiva jedino tamo gdje se uvažava i razvija osobnost, a samim tim i *osobitost* onih koji u odgoju sudjeluju. U tom smislu odgoj je u biti uvijek odgoj za *pluralizam* spoznaja i vrijednosti, odnosno načina života kroz koje se pojedinci iskazuju i potvrđuju kao osobe.

»Odgajati, dakle, znači razvijati drugoga kao drukčijega, koji drži do svoje osobnosti, ali koji isto tako drži i do osobnosti drugih ljudi. I to ne samo zato što misli da pravo na vlastitu osobnost mora platiti pravom drugima da budu drukčiji, nego zato što je svjestan da je osobnost u biti moguća tek s različitošću ljudi koji se u svojoj različitosti ipak međusobno uvažavaju i komuniciraju otvarajući kroz tu komunikaciju, baš svojom posebnosti, drugima nove mogućnosti osobnog razvitka. Drugim riječima, odgoj se zbiva tamo i tada gdje se zbiva *drugi i drukčiji čovjek kojem je drugi i drukčiji čovjek najveća potreba*, te sam biva čovjekom pomažući drugome da to bude.

Odgoj je, dakle, stvaralaštvo u traganju za ljudski drukčije mogućim, a ne rutina kojom se jedno ljudski već postojeće opetuje da bi se umnožilo u mnogo istog. Stoga je u biti odgoja to da je on pluralistički kako u nakani tako i u načinu (za razliku od manipulacije koja to ne mora biti). Drugim riječima, odgoj se istinski, a ne tek prividno, uvijek zbiva kao odgoj za pluralizam, ali i kao pluralizam u odgoju.« (Polić, 1993., 119)

I upravo zato što je odgoj – *jer jedino tako jest odgoj!* – usmjeren na razvitak osobnosti i njezine osobitosti, on mora stvaralački tragati za odgovorima koje svaka osobnost u svojoj *osobitosti* postavlja, jer gotovih rješenja za razvitak svih osobnosti ne samo da nema nego ih i ne može biti. Pa ako čak i manipulacija da bi bila uspješna traži posebna rješenja za svakog pojedinca,

18

Školski su primjer toga dječji udžbenici u nas, u kojima znanje o prošlosti tako očito proizlazi iz *autorovih* htijenja za budućnosti, kao što i htijenja za budućnost tako nedvosmisleno proizlaze iz *njegovih* znanja o prošlosti, pa imamo bar toliko udžbenički različitih prošlosti koliko i htijenja autora za budućnost.

Uostalom sve je to već odavno opisao George Orwell: »*Tko kontrolira prošlost*, glasila je parola Partije, *kontrolira budućnost; tko kontrolira sadašnjost, kontrolira prošlost*.« (Orwell, 2001.)

19

Formalno logička konzistentnost zapravo je moguća samo reduciranjem mišljenja na njegov nepovijesni (statički) oblik, koji onda u odnosu na stvarnost djeluje reducirajuće, oduzimajući joj povijesnu dimenziju čija je bitna sastavnica upravo unutrašnja proturječnost svijeta i mišljenja. Kritičko mišljenje, pak, da bi bilo kritičko, mora i tu formalno logičku konzistentnost propitati i relativirati, što ga onda dovodi do spoznaje da je svaka spoznaja moguća samo kao određeno spoznajno iskrivljavanje zbilje, pri čemu se zahtjev za konzistencijom pokazuje kao *trajan* uz *neprestanu* potrebu revizije osnovnih pret-

postavki i pravila zaključivanja. Slikovito rečeno: želimo li zabilježiti izgled nečega, možemo to npr. fotografirati, ali valja biti svjestan da je zbilja na fotografiji bitno reducirana, jer je u tom istom trenutku bilo moguće napraviti ne samo bezbroj drukčijih fotografija iz drukčijih kutova gledanja, nego i bitno drukčijih *osjetilnih* pristupa (npr. dodirnom). Pojednostavljeno rečeno, to bi bilo kao da se mnoštvo vektora prikaže jednom točkom.

»Kritički konzistentno« je, dakle, sintagma koja je mišljena formalno logički pleonazam, jer ono što je mišljeno kritički mora biti i konzistentno, budući da formalno logičko mišljenje svoju kritičnost, sasvim nekritički, svodi dobrim dijelom upravo na konzistentnost. Dosljedno, pak, dinamički mišljeno, konzistentnost je nemoguća, ali je jednako tako nemoguća i spoznaja, jer se sve neprestano mijenja, pa nikakva konačna spoznatljiva zakonitost ne postoji. Ostaje, dakle, »kritički konzistentno« kao privremeno dosljedno između apsolutizacije vječno istog i nespoznatljivosti vječno drukčijeg.

20

Preoblikovati (pre-oblikovati) moguće je samo nešto (već oblikovano), a ne ništa.

onda to odgoj mora toliko više koliko mu je više do svakog pojedinca stalo. Stoga odgoj u suvremenom društvu mora biti zasnovan na stvaralaštvu. Ali to pretpostavlja i odgovornost odgajatelja kao i svakog stvaraoaca uopće, jer stvaralac *praihvodi* svijet kakvog bez njega ne bi bilo, pa je onda i sva istina i neistina, sve dobro i zlo u tom novostvorenom svijetu – njegovo djelo. Neodgovorno stvaralaštvo isto je što i srljanje u budućnost, ili nepromišljeno kockanje s budućnošću uz veliku vjerojatnost da se izgubi upravo ono najvrednije što je sa stvaralačkim činom ionako uvijek na kocki – povijesno dosegnuta sloboda koja je taj čin omogućila. Jer tragovi su stvaralačkog čina vidljivi tek kada već pripadaju prošlosti. I ma koliko se domišljali o budućnosti, znanje se uvijek odnosi na prošlost. Zato je mudro, kada smo joj već nužno okrenuti leđima, u budućnost stupati oprezno i ne prebrzo, kako bi se na vrijeme mogle zapaziti i popraviti štete nastale kao nepredvidive posljedice stvaralaštva. Ili slikovito rečeno, onaj tko se kreće leđima prema naprijed, nikada ne bi smio dići nogu na koju se je oslanjao dok za onu kojom je zakoračio ne nađe čvrst oslonac. Ili još točnije, težište se mora premještati polako i oprezno s noge na nogu, kako bi se održavala ravnoteža. Iskorak koji se ne može zaustaviti lako postane posljednji iskorak.

Da bi, međutim, otuđeni um bio spreman i da bi uopće mogao preuzeti odgovornost za svoja djela, on u njima mora prepoznati sebe, a to znači da sebe mora prepoznati kao iskonsko jedinstvo volje i razuma, kao stvaralački um, kao slobodu na djelu. U tom smislu, samo odgoj koji ne prikriva uzajamnu povezanost znanja i vrijednosti, nego naprotiv njihovo jedinstvo kritički osvještava, odgoj je za odgovorno stvaralaštvo. Svodeći čovjeka, sva njegova znanja i sve njegove vrijednosti, na njega samoga, ali sa sviješću da je kulturno, a to znači povijesno i društveno biće koje proizvodi (a ne da tek otkriva) svijet i sebe u njemu, razrješava ga se obveze poslušnosti i pokornosti autoritetima, ali i čini odgovornim za vlastitu budućnost.

I da parafraziram Protagoru:

Svijet je takav i mi smo takvi u njemu jer smo ga mi stvorili i jer smo u njemu postali to što jesmo. Samo nas svijet o tome može odvratiti od postupaka kakvima bismo od njega učinili ono što ne bismo htjeli. A u svijetu kakav je naš, gdje izumi prestižu jedni druge, to postaje uvjet preživljavanja.

Navedena djela

Aristotel (1982.), *Nikomahova etika*, Zagreb: Fakultet političkih nauka.

Aristotel (1988.), *Politika*, Zagreb: Globus i Sveučilišna naklada Liber.

Bazala, Albert (1988.), *Povijest filozofije I.*, Zagreb; Globus.

Đurić, Miloš (1960.), »Aristotelovo učenje o državi i njenom etičkom zadatku«, u: Aristotel (1960.), *Politika*, Beograd: Kultura.

Fichte, Johann Gottlieb (1974.), *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*, Zagreb. Naprijed.

Heraklit (1978.) u: Bošnjak, Branko (1978.), *Grčka filozofija, od prvih početaka do Aristotela*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Matičević, Stjepan (1934.), »K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj«, u Nedjeljko Kujundžić i Ivan Marjanović (1991.), *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*, Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

Orwell, George (2001.), *1984.*, Zagreb: Alfa.

- Platon (1990.), *Zakoni*, Beograd: BIGZ.
- Platon (2001.), *Država*, Zagreb: Naklada Jurčić.
- Polić, Milan (1993.), *K filozofiji odgoja*, Zagreb: Znamen i Institut za pedagoška istraživanja.
- Polić, Milan (1997.), *Čovjek – odgoj – svijet*, Zagreb: KruZak.
- Polić, Milan (2001.), »Vrijeme i kaos«, *Filozofska istraživanja* 80, Zagreb, god. 21, sv. 1, str. 69–78.
- Polić, Milan (2002.), »Odgoj i stvaralaštvo«, *Metodički ogledi*, Zagreb, god 9, sv. 2 (16), str. 9–17.
- Polić, Rajka (2003.), »Odgoj i dokolica«, *Metodički ogledi*, Zagreb, god 10, sv. 2 (18), str. 25–37.
- Protagora (1978.) u: Bošnjak, Branko (1978.), *Grčka filozofija, od prvih početaka do Aristotela*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Rousseau, Jean-Jacques (2004.), *Émile ou de l'éducation*, Editions de l'Eau Régale, <http://eau.regale.free.fr>
- Windelband, Wilhelm (1988.), *Povijest filozofije*, knjiga druga, Zagreb: Naprijed.

Milan Polić

Value and Knowledge in Contemporary Education

Values and knowledge have always defined and interlaced each other regardless of how much we try to ignore or even conceal this. The value neutrality of knowledge is just as illusory as the cognitive neutrality of values is; *the will to rule* has found a firm foothold for the manipulation of spiritually cloven and (self)alienated people in this illusion of the separation of knowledge and values, which has facilitated their absolutisation for thousands of years.

Even though philosophers have been interested in education almost since the inception of philosophy, no difference between education and manipulation was noted until the beginning of the 20th century; moreover, education was reduced to and identified with manipulation. As a rule, education was considered a means of the realisation of a given 'higher purpose', which was defined by theoreticians of education according to their own ideological convictions. However, independently of their mutual ideological differences, pedagogues imparted values and knowledge – more or less authoritatively and as if the two were detached – to children through 'moral instruction' on the one hand, and 'education' on the other, thus upholding the already created illusion that getting an education does not make people be better, as well as that it is possible to instruct people to be good although they are uneducated. Such 'educational' approaches supported authoritarian and traditional relationships, which originally conditioned the approaches themselves.

The institution of civil society and the philosophy of self-consciousness have finally facilitated both the possibility to reflect on education through the concepts of man's autonomy and personality, and the differentiation of education from manipulation. The increasing need of society for creative individuals in all the spheres, particularly in commerce, has placed philosophy before the task to reflect on the relationship between education and creativity. As a result, people are becoming increasingly aware of the fact that value and knowledge – as constituent elements of education – are inseparable, that they permeate each other, and that the only way that it is possible to support and encourage the development of the personality of students – i.e., their peculiarities, autonomy, freedoms and creativity – is by respecting the unity of value and knowledge in education.