

Alojzije Hobljaj, Zagreb

Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjereoju školi

Uvod

Zbog različitih razloga, tema ovoga izlaganja posvuda je aktualna. Na to nas upućuju ključne riječi formulirane teme: *vrijednost – odgoj – škola*. Sociolozi i filozofi, kritičari suvremenoga društva, upozoravaju na »opću krizu vrijednosti« na kojima se temelji suvremeno demokratsko društvo; često se govori o »etičkom otporu« prema vrijednostima. Za takvo stanje u društvu najčešće se »dežurnim krivcem« proglašava školski odgoj i obrazovanje. Iako koncepcije suvremene škole sadržavaju *taksonomiju* bitnih vrijednosti i normi, ipak suvremena škola po diktatu (nacionalnog, europskog, svjetskog) favorizira uglavnom jednu od vrijednosti, a to je *znanje*, a zanemaruje ostale vrijednosti; traži se čovjek struke utemeljene na *znanju*. Znanje pak utemeljeno na znanosti, kako ističe M. Weber,¹ ne može pojedincima dati odgovor na pitanje zadnjih vrijednosti; takvom koncepcijom odgoja i obrazovanja nastaju »stručnjaci bez duha«. Članak je strukturiran u tri dijela. U prvom se dijelu ukazuje na neka problemska pitanja koja stubokom određuju suvremeni odgoj za vrijednosti. U drugom se dijelu donosi radna hipoteza utemeljena na interpretativnoj paradigmi, čije se najvažnije konsekvencije opisuju u trećem dijelu. U zaključku su formulirani najvažniji rezultati promišljanja na zadanu temu.

1. Izabrana problemska pitanja

1.1. Pojam vrijednosti

*Vrijednost/vrednota*² kao pojam nije jednoznačan. Uz taj pojam upotrebljavaju se i drugi pojmovi kao što je npr. *norma*. Promatrani u određenom kontekstu, ti pojmovi u odnosu na *vrijednost* mogu biti istoznačnice, sličnoznačnice ili bliskoznačnice. Treba se pomiriti s činjenicom da u upotrebi tih termina nema nekog čvrsto postavljenog sustava.

1.2. »Određivanje vrijednosti« u znanosti

U kontekstu pozitivističke polemike 60-tih godina, postavilo se pitanje smije li se znanost o odgoju baviti i »određivanjem vrednota«? Mišljenja su bila podijeljena. Dok su se jedni izjašnjavali da znanost o odgoju mora biti slobodna od *vrednovanja*, drugi su držali da je znanstveno *vrednovanje* u od-

1

Usp. M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1973., str. 608.

2

Postaviti pitanje o *vrijednostima*, znači postaviti također pitanje o *normama*, naročito o

moralnim normama, po kojima pojedinac i društvo žive ili prema kojima teže; u tom smislu točan bi izraz bio *aksiologija* ili razmišljanje o vrednotama. O vrijednosnom poimanju vidi više u 3. dijelu ovoga članka (3.1).

goju legitimno.³ Po mišljenju te druge skupne u »određivanju vrijednosti«, valja uvažiti tzv. *temeljnu vrijednosnu osnovu*, koja treba biti prihvaćena *konsenzusom*, da svaka znanost (pa tako i pedagogija) u *temeljnim vrijednostima* posjeduje normativnu uporišnu točku za određivanje kriterija, pojmova i postupaka. Tako je otvoreno problemsko pitanje legitimnosti pojedinih *temeljnih vrijednosti*, koje je postalo sastavnim dijelom rasprave među znanostima.⁴

1.3. Problemi legitimnosti temeljnih vrijednosti

Pitanje *legitimnosti i opravdanja temeljnih vrijednosti* u pedagogici pojavilo se kada odgoj više nije imao jamstvo od strane do tada priznatih autoriteta i tradicije. Naime, kada je slijedom novovjekovnoga prosvjetiteljstva došla u pitanje neupitna *vrijednost kršćanske tradicije*, postavilo se eksplicitno pitanje: za što i kako valja odgajati? Da bi se odgovorilo na to pitanje, pokušalo se pedagogiku utemeljiti kao znanost. U okviru tih pokušaja nastojalo se isto tako znanstveno utemeljeno odgovoriti na problem *vrednote i norme* te utvrditi pravila onih pristupa čijom pomoći se može donositi odluka za spomenutu *legitimnost*. Pritom se može razlikovati *deduktivna i ciljnoracionalna* argumentacija. U okviru tih dviju argumentacija (*deduktivne i ciljnoracionalne*), *norme* se svode na druge *norme*. Time se postavlja problemsko pitanje prve *temeljne norme*, odnosno *temeljne vrijednosti*. U grubome se mogu razlikovati tri pristupa. Uz *naturalistički i intuitivni*, posebno valja spomenuti *pristup općeg konsenzusa*.⁵ U teorijskoj raspravi to pitanje zauzima razmjerno veliki prostor, jer se *vrijednosti i norme* povezuju *općim konsenzusom*.⁶ Radi se o *vrijednostima i normama* s kojima bi se načelno svatko mogao složiti.⁷ Pitanje *konsenzusa o vrednotama*, posebno je aktualno u školskoj pedagogiji, u okviru *kurikularnih istraživanja*.⁸ Zaključno treba reći da je praktično ostvarivanje *konsenzusa o vrijednostima* otežano konkretnom društvenom situacijom i odnosima među sudionicima rasprave. Na produbljivanje *općeg konsenzusa o vrednotama* utjecalo je više aktualnih pedagoških tema. Spomenut ćemo samo dvije teme: pitanje *pedagoškoga autoriteta*⁹ i *ekološki odgoj*.¹⁰

1.4. Vrijednosti u moralnom razvoju

U okviru moralnoga razvoja, postavlja se pitanje, kako osobe u razvoju (djeca i mladi) doživljavaju vrijednosti i norme? U znanstvenim istraživanjima ima više različitih pristupa, kao npr. *kognitivne teorije* (J. Piaget, L. Kohlberg); *psihoanalitički usmjerene razvojne teorije* (S. Freud, Erikson). U tome se posebno ističe Erikson, koji zastupa mišljenje da je odgoj za *vrednote i norme* povezan s razvojem *ego-identiteta*.¹¹ Uz spomenute pristupe, valja još istaknuti *socijalnopsihološke pristupe vrijednostima*, u kojima je veoma naglašen utjecaj okoline, npr. obitelji, škole i elitnih skupina. No zaključno treba spomenuti problem da kod spomenutih pristupa ne postoji zajednička slika o čovjeku.¹²

1.5. Vrijednosti u moralnom odgoju

Odgovor na pitanje o ciljevima i sadržajima moralnoga odgoja ovisi o teorijama utemeljenim na filozofiji i razvojnoj psihologiji, koje razmatraju pitanje *vrijednosti i normi*. Čini se da je diskusija o moralnom odgoju u novije vrijeme doživjela neku *renesansu*. U pozadini teorije o *konsenzusu* razmjer-

no velik prostor u školskoj nastavi zauzima uvježbavanje *postupaka* za pro-
vjeru i ostvarivanje *konzensusa*. Za daljnu bi raspravu bilo važno objašnja-

3

Usp. E. König: *Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. Theorie der Erziehungswissenschaft*, sv. 1. München 1975. Temeljni problem koji je u *pozitivističkoj polemici* izašao na vidjelo nalazi se u tome što se iz *slobode za prosuđivanje vrijednosti* etablirala *tehnološka racionalnost kao vrijednost koja ima prednost pred svim drugim vrijednostima*. U tom se smislu (jednako kao i u prirodnim znanostima) i u *pedagogici pokušavao* nametnuti zahtjev, da se njezin uspjeh mjeri po kriterijima *tehnološke uspješnosti*. U nastojanju da se pronađe odgovor, nastala je dilema smije li se predikat »znanstveni« primijeniti i na ona sustavna promišljanja koja u sebi sadrže i *procjenu vrijednosti*? Iz te je dileme nastalo problemsko pitanje, da li je zapravo moguće znanstveno utemeljiti odgojne ciljeve, ili je to moguće samo u »moralno-filozofskom« promišljanju. Na tom pitanju razlikuju se duhovno-znanstveni i empirijsko-analitički pristup odgojnoj znanosti. Predstavnicima empirijsko-analitičkoga pristupa drže da je s duhovno-znanstvenoga stajališta nemoguće znanstveno utemeljiti odgojne ciljeve, dok predstavnici duhovno-znanstvenoga pristupa smatraju da je barem načelno moguće znanstveno utemeljiti odgojne ciljeve. U tom kontekstu, u općoj znanstveno-teorijskoj raspravi, barem na području socijalnih znanosti, pojavio se još jedan problem – *vrijednosna neutralnost*.

4

Suvremena kritika metodologije znanstvenoga utvrđivanja »objektivnosti« ukazala je, među ostalim, i na problem tzv. *apstinencije vrijednosti* u empirijskim socijalnim znanostima u kojima se naglašuju kognitivno-informativni ciljevi i djeluje antimetafizički. U tim znanostima afirmirani postulat *slobode od prosudbe vrijednosti* doveo je do neželjenih posljedica. Ali i na područjima izvan znanosti, zbog *znanstvene apstinencije vrijednosti* nastaje vakuum. Sve to utječe na donošenje važnih odluka na području znanosti kao i na postavljanje *ciljeva, normi i vrednovanja*. Usp. E. König, »Wertfreiheit und Rechtfertigung von Normen im Positivismusstreit«, u: *Zeitschrift für Soziologie*, 1 (1972), str. 225 i dalje; usp. također H. D. Feil, *Erziehungswissenschaft zwischen Empirie und Normativität*, Stuttgart 1974.

5

Usp. J. Habermas, »Wahrheitstheorien«, u: H. Fahrenbach (ur.), *Wirklichkeit und Reflexion*, Pfullingen 1973.

6

Usp. J. Raz, *Practical Reason and Norms*, London 1975.

7

Usp. A. A. Iwin, *Grundlagen der Logik von Wertungen*, Berlin (DDR) 1975. Teorijski pristupi *konzensusu* nalaze se u anglosaksonskoj moralnoj filozofiji kao i u tradiciji »Filozofske škole u Erlangenu«.

8

Usp. H. L. Meyer, *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München 1972. Pitanje vrijednosti u odgojnoj znanosti pojavljuje se u kontekstu rasprave o teoriji odgojno-obrazovnih sustava, a na poseban način u okviru pitanja razvoja, revizije i istraživanja *curriculum-a*. U procesu analize, istraživanja, planiranja, revizije i reforme odgoja i obrazovanja, pitanje vrednota nalazi se u interakciji društva, pojedinca kao osobe te odgoja i obrazovanja. Treba isto tako reći da je *pozitivistička koncepcija znanosti* utjecala na to da se je raspravom o metodologiji *curriculum-a* odgoj afirmirao kao znanost s težištem na pitanje procesa učenja – poučavanja; u tom okviru raspravljalo se više o ciljevima učenja nego odgajanja.

9

Usp. G. R. Schmidt, *Autorität und Erziehung*, Freiburg 1975. U okviru potrebe da se prevrednuje »pedagoški autoritet« došlo se do prijedloga *konzensusa o zajedničkim vrijednostima* na kojima bi se riječ »autoritet« zamijenila konceptom »pedagoške kompetencije«.

10

Usp. M. Genari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988; H. König – R. Schmittmann, *Ökologie der Schule*, München 1976. Pedagoški pristup ekološkom problemu organizirao se interdisciplinarno. Na suglasnosti velikoga broja autora s vrlo važnim stajalištima postoje nekoliko normativnih smjernica za budućnost kojima se nastoji prevladati rekonstrukcija i nedostatak klasičnih laboratorijskih istraživanja; ekološko istraživanje nije vrijednosno neutralno i ravnodušno prema posljedicama na tom području.

11

H. Gudjons, *Pedagogija. Temeljna znanja*, Educa, Zagreb 1994., str. 96–107; E. H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M 1966.; J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt/M 1973.; L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt/M. 1974. U službi razvoja osobnoga identiteta nalazi se i pedagoško savjetovanje koje se ostvaruje u interakciji između pojedinca (osobe) koji traži *savjet* i prijedloga rješenja njegova problema (zadatka) koji mu je ponuđen. Savjetovanje je, drugim riječima, optimalno usklađivanje između individualnih mogućnosti i školovanja. U tom smislu savjetovanje djeluje prilagodeno, ukoliko pomaže da pojedinac u svoju osobnost integrira norme i vrijednosti. Na taj

vati povezanost među društvenim i drugim čimbenicima koji utječu na stvaranje stavova, na primjenu i vježbanje racionalnih *postupaka* kojima se utemeljuju *vrijednosti* i *norme*. Kako pokazuje kritika *postupaka konsenzusa*, čini se da *postupci* kojima se utemeljuju *vrijednosti* i *norme* nisu dovoljno čvrsti da bi samo »tehničkom« primjenom jamčili *dobre* odluke. U tom je smislu potrebna odlučnost koja pruža jamstvo da racionalna argumentacija neće biti izmanipulirana. Uz pitanje utemeljenja *vrijednosti* i *normi*, rasprava o njihovu značenju za moralni odgoj ima zadatak tematizirati proces *internalizacije* određenih temeljnih stavova, koji su prihvaćeni *konsenzusom*, kao i probleme o povezanosti između stvari i odnosa.

2. Interpretivna paradigma u simboličkoj interakciji

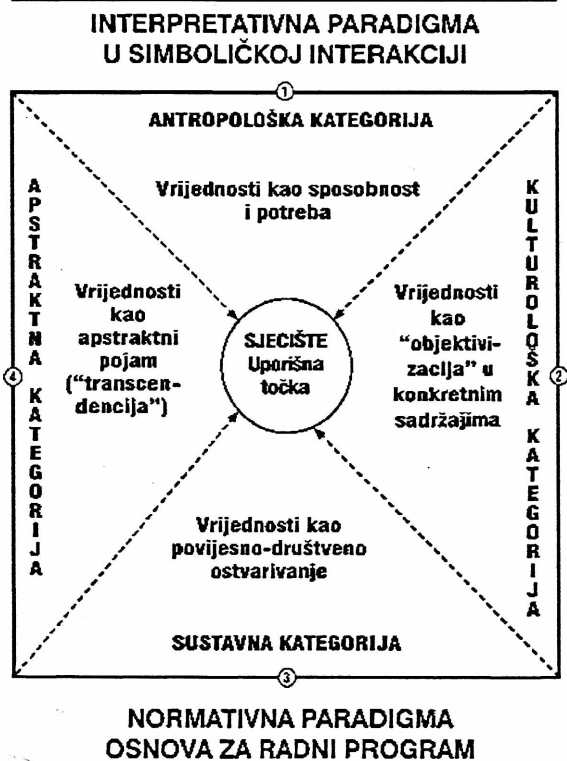
Kako bi učitelji i odgojitelji u svojoj praksi u suvremenoj školi vodili računa o višeznačnom poimanju *vrijednosti/vrednota* i o gore naznačenim problemima i dilemama, potrebno je za temeljni teorijsko-radni program skicirati *interpretativnu paradigmu simboličkoga značenja*. Riječ je, dakle, o *paradigmi* koja ima svoje uporište u *socijalnoj interakciji*. Tu paradigmu valja uzeti kao socijalno-psihološku hipotezu u okviru znanstvenoga promišljanja o odgoju za vrednote u ustanovama koje se zovu škola.

2.1. Četverostrani obujam vrijednosti s jednim uporištem

S metodološkoga stajališta, u ovom slučaju, *simbolička interakcija* shvaća se kao suglasnost četiriju dimenzija vrednota koje teže prema jednom *stjecištu*, u kojem se manifestira suglasnost svih četiriju dimenzija.

(Grafički prikaz četverostranog značenja vrijednosti u polaritetnom suodnosu)

VRIJEDNOSNO USMJERENI ODGOJ U VRIJEDNOSNO USMJERENOJ ŠKOLI



2.1.1 Vrijednosti kao sposobnost i osobna potreba

Vrednote kao antropološka kategorija egzistiraju u razvoju djece, mladih i odraslih. One, prema tome, postoje kao sposobnosti, potrebe, želje, interesi i težnje osobe; npr. težnja za dobrim, lijepim, istinitim, idealnim.¹³ Radi se o subjektivnom stanju pojedinca koje on iskazuje u konkretnim različitim ponašanjima. U tom smislu potreba za vrednotom smješta se u gornji dio ljestvice kao potreba za samoostvarenjem. Bez te potrebe čovjek ne bi mogao ostvariti samoga sebe.

2.1.2. Vrijednosti kao »objektivizacija« u konkretnim sadržajima koji »vrijede«

Ovdje se radi o kulturi, običajima, itd.; radi se o »vrijednoj« baštini u lokalnoj, nacionalnoj, europskoj i svjetskoj sredini. Riječ je zapravo o kreativnom očitovanju vrednote kao ljudske sposobnosti i potrebe. Zadatak je škole da osobi u odgojno-obrazovnom procesu omogući kvalitetno komuniciranje s tom »vrijednom« baštinom, što je inače pretpostavka za kreativnost »novih vrijednosti«.

2.1.3. Vrijednosti kao povijesno-kulturološka kategorija

Vrednote se, nadalje, očituju i kao povijesno-kulturološka kategorija: radi se o *vrijednosnim sustavima* ili o predodžbama o vrijednostima neke skupine, naroda ili pojedine povijesne epohe u konkretnome društvu; u tom smislu često se čuje govoriti o krizi »sustava vrednota«.

2.1.4. Vrijednost kao apstraktna kategorija

Riječ je o razini na kojoj *vrednota kao pojam* (npr. prijateljstvo, ljubav, ljepota, istina, pravda, itd.) postoji u samoj sebi i za sebe, te nadilazi (*transcendira*) svaki oblik »vrijednosne objektivizacije« i svaki »vrijednosni sustav«.

način savjetovanje pridonosi jačanju osobnog identiteta.

12

Usp. T. Matulić, »Ljudski život – ugrožena vrednota, u: *Bogoslovska smotra* 71 (2001), br. 2, str. 418. Pitanje *vrijednosti* pojavljuje se u »pedagoškoj antropologiji«. Riječ je o temeljnoj znanosti koja polazi od znanstvenih istraživanja, a bavi se pedagoškim problemima. U drugoj polovici XX. st. ona je gotovo u potpunosti izmijenjena s različitim usmjerenjima. Danas se bez pretjerivanja može pretpostaviti da (pedagoška) antropologija u nijednom od usmjerenja nije bila uspješna. Ili je radi obilja znanstvenih rezultata na kojima se ona temelji izgubila pregled, te ostala *eklektična*, ili pak je kao u nekim slučajevima »usiljeno usmjerena«, te je izgubila povezanost s drugim usmjerenjima. Posljedica toga jest da unatoč svih programa nije nastupila neka »nova sigurnost« pojedinca niti se uspjele doći do neke »zajedničke slike o čovjeku«, niti pak do prihvatljivog »osmišljenja« ljudskoga života. Općenito govoreći, danas se može ustvrditi da postoji više usmjerenja, ali se pitanje vrijednosti ne pojavljuje u svim usmjerenjima osim u filozofskom i dijaloškom usmjerenju.

13

Za ilustraciju spominjem dva iskustva. Prvo iskustvo odnosi se na odgojno-obrazovnom kontinuitetu koji se temelji na sržnim duhovno-kulturnim vrijednostima, koje se životno utjelovljuju u djeci predškolske i rane školske dobi. U tom kontekstu mogu se izdvojiti tri temeljne duhovno- kulturne vrijednosti. Riječ je o *ljepoti*, *istini* i *dobroti*, vrednotama koje predškolska djeca spontano i radosno naslućuju, otkrivaju i primaju cjelinom svoga bića (usp. G. Šabić, »Vjerski odgoj djece predškolske dobi u duhovno-kulturnom kontinuitetu s vjerskim odgojem djece mlađe školske dobi«, u: A. Hobljaj – M. Šimunović, *Pustište malene k meni*, Nacionalni katehetski ured HBK, Zagreb 1999., str. 21–22. Drugo iskustvo odnosi se na odgoj adolescenata na temelju primjerenog sustava vrijednosti: *sloboda*, *ljubav*, *budućnost*, *znanje*, *angažman*; usp. J. Baričević (ur.), *Snaga susreta. Činiti istinu*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb 1974. (original: *La force des rencontres. Faire la vérité*).

U toj dimenziji *vrijednosno usmjereni odgoj* nalazi svoj neiscrpnii izvor kreativnosti. Budući da skicirana *interpretativna paradigma* uzima u obzir sve (četiri) dimenzije vrednote, ona time poprima i normativno značenje. *Interpretativna* postaje i *normativnom paradigmom* i kao takva predstavlja osnovu za radni program kojim se u praksi sve provjerava. Time se doduše teorijska, praktična i etička problematika *relativizma vrijednosti* i *normi* nije riješila, ali je prednost u tome što *simbolička interakcija* svjesno vodi računa o tom problemu. Nadalje, ova *paradigma* – koja ima obilježje *interpretacije, normativnosti i prakse* – može pružati pomoć u teorijsko-praktičnom ostvarivanju *odgoja za vrednote*.¹⁴

2.2. Simbolički pristup »vrijednostima«

U opisu ove *paradigme* istaknuto je svo bogatstvo značenja vrednote u četiri dimenzije, od kojih se može (vizualno) kreirati *četvorina* (geometrijsko tijelo) koja u ovom slučaju postaje *simbol*. Poznato je da je među simbolima *četvorina* jedno od vrlo često upotrebljivanih geometrijskih tijela.¹⁵ Ovakv grafički *četvrtast* prikaz u funkciji je *simboličkoga govora* koji bi u odgoju i obrazovanju za vrijednosti trebalo *internalizirati* kao nešto što je postojano, ali uvijek dinamično. U tom smislu Thierry de Chartres drži da je jedinstvo svih elemenata ili dimenzija u samoj osnovi *četvorine*, jer se ponavlja četiri puta. Četvrtasti oblik pripada vremenu i izražava zemaljsko. Četvorina izražava zbroj te simbolički upućuje na bogatstvo značenja onoga što simbolizira.¹⁶ *Četvorina*, dakle, *simbolizira* sintezu svih elemenata. Treba još podsjetiti da se taj *simbol* upotrebljava u svim vremenima, prostorima i područjima. Isto je tako poznato da se *četvorina* nalazi u sustavu osnovnih simbola ljudske psihe koji se povezuje sa simbolizmom središta koje je usmjereno prema dubokoj »istini«. Prema C. G. Jungu, simbol, a to je u ovom slučaju *četvorina*, osim formalnog izraza, ima jasnu izražajnost, tj. praktičnu djelotvornost na razini vrijednosti i osjećaja u pitanju poznatog i nepoznatog; očitovanog i latentnog; *ega* i *superega*.¹⁷ Zaključno valja istaknuti da je u suvremenom pluralističkom i multikulturalnom društvu nužno potreban *konsenzus o bitnim vrednotama* na kojima se temelji to društvo. Škola se nalazi u javnom prostoru društva. Zato ona mora biti *vrijednosno usmjerena s vrijednosno usmjerenim odgojem*. S razlogom se može očekivati da skicirana *interpretativna paradigma* može biti dobar poticaj za ostvarivanje toga zadatka.

3. Odgoj za vrijednosti mladih naraštaja u perspektivi normativne paradigme

Temeljem problemskih pitanja (prvi dio), u perspektivi skiciranja interpretativne paradigme sa simboličkim značenjem koja za odgojitelja u posljedničnom smislu postaje normativna (drugi dio), slijedi detaljniji kritički opis konzekvencija relevantnih za osnovu radnoga programa. U opisu dolaze do izražaja sve četiri dimenzije (kategorije) vrednote kao i njihova uporišna točka, s napomenom da među njima kao cjelini očituje *spособnost* uzajamnosti i polarizacije.

3.1. Više od definicije – transcendentna/apstraktna dimenzija vrijednosti

Prisutnost vrijednosti otkriva se u cjelovitosti egzistencije pojedinca ili društva u kojem se ona ostvaruje. Vrednote, naime, nadahnjuju i dinamiziraju

cjelokupni život, ali ih je nemoguće svoditi na određeni trenutak ili gestu pojedinca i društva. Time razmišljanje o vrijednostima neizbježno otvara pitanje o *umijeću življenja*, o načinu postojanja i upravljanja životom, na *individualnoj* i *kolektivnoj* razini, u stvarnim (ne)prilikama svakodnevice. Zato je razmišljanje o vrijednostima složeno i značajno. S onu stranu izraza i koncepata, ponekad vrlo apstraktnih, radi se zapravo o slici koju čovjek ima o sebi samom, drugima, svijetu i stvarima kao i o pitanju smisla života kojim osmišljava vlastiti život ili, pak, život svijeta. Stvarni sadržaj vrednota izmiče svakom pokušaju opće i konačne definicije, jer je povezan s ostvarenjima koja mogu biti mnogostruka i varirati prema osobama, razdobljima i mjestima. Ne može se sadržaj vrijednost »zatvoriti« u neku opću i konačnu definiciju. To ne isključuje mogućnost *konsenzusa* određene sredine o sadržajima stanovitih vrijednosti. To isto tako ne isključuje mogućnost teoretske definicije vrednota, ali se u tom slučaju postavlja na razinu filozofske apstrakcije, a ne više na razinu stvarnoga sadržaja u konkretnom vrijednosnom ostvarivanju.¹⁸ Tako se npr. može utvrditi koliko ima ljudi, sredina i razdoblja, toliko i različitih sadržaja u traženju slobode; zbog toga se ne može općenito i konačno definirati određeni sadržaj vrijednosti. Osim toga, *vrednote* uvijek *transcendiraju* stvarna ostvarenja: slika može biti lijepa, ali nije *ljepota*; susret može biti prijateljski, ali nije *prijateljstvo*; netko može biti dobar, pravedan, zaljubljen, ali nije *dobrota*, *pravda*, *ljubav*. Nijedno stvarno ostvarenje vrijednosti ne može tu vrijednost iscrpiti ili je cjelovito obuhvatiti.¹⁹ Upravo u tome postoji opasnost da se za sveopću i konačnu definiciju

14

Treba reći da se, povodom krize vrednota, u nekim sredinama svijeta etablirala *simbolička interakcija* na području školske i socijalne pedagogije, ali i u općoj pedagogiji, a posebice u konkretnoj kritici temeljnih ustanova kao što su obitelj i škola svih vrsta i stupnjeva (usp. M. Brumlik, *Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung*, Frankfurt/M. 1973.; W. Schreiber, *Interaktionismus und Handlungstheorie*, Basel 1977.; H. Thiersch, *Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik*, Neuwied/Darmstadt 1977.).

15

Nalazi se u (pred)znanosti, filozofijama, umjetnosti, psihologiji, religijama i arhitekturi, sakralnoj i nesakralnoj.

16

Usp. M. Rutten, »Emblèmes géométriques«, u: *Revue d'histoire de Science*, Vol 2 (1949), str. 233.

17

Usp. J. Chevalier – A. Gheerbrant, *Rječnik simbola*, Nakladni zavod Matice Hrvatske – Mladost, Zagreb 1994., str. 11.

18

»Ne postoji jednoznačnost u definiciji vrijednosti, što stvara određene poteškoće u njihovoj interpretaciji« (F. Radin, »Vrijednosne hijerarhije i strukture«, u: V. Ilišin – F. Radin (ur.), *Mladi na pragu trećeg milenija*, Institut za društvena istraživanja – Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži,

Zagreb 2002, str. 47). U brojnim pokušajima da se vrijednost definira može se, implicitno ili eksplicitno, utvrditi pet zajedničkih elemenata vrijednosti: *poželjnost*, *pozitivnost*, *stabilnost*, *selekcija* (jer je pojedinac prisiljen praviti razliku u vrednovanju ciljeva koji mu stoje na raspolaganju) i *sustavnost* (jer vrijednosti predstavljaju elemente širih sustava koji imaju hijerarhijski karakter)«. Isto, str. 48.

19

Kao izvedenica, *vrednota* se povezuje s područjem morala (etika, dobro, zadnja svrha djelovanja). Kao termin vrednota potječe iz *ekonomije*; u značenjskom smislu odnosi se na određivanje cijena usluga, razmjene, rada, sirovine, itd. (usp. termin gr. *axia* = cijena, trošak). Zaslugom filozofa i sociologa (npr. H. Rickert, F.W. Nietzsche, M. Scheler, N. Hartmann) tijekom XX. st. termin *vrednota/vrednote* ušao je u opću upotrebu. U tom (općem) smislu, s jedne strane, taj termin znači *imati vrijednost* (kvaliteta osobe ili stvari koju se procjenjuje kao objekt) i, s druge strane, *biti vrijedan* (osoba ili stvar ili apstraktna kategorija koja je zaslužuje da je se cijeni). U tom značenju vrijednost postaje ne samo načelo prosudbe nego i izvor emocija i djelovanja. Istovremeno doziva u pamet ideju, potiče na djelovanje i zalaganje (usp. gr. pridjev *axios*, dostojan, vrijedan poštovanja; otuda termin *aksiologija* kojim se izriče sve ono što se odnosi na studij na području vrednota. *Vrednote* se u pluralu odnose na ideale, snažne ideje koje se predlažu jer u sebi imaju ljudsko dostojanstvo, ideje koje humaniziraju kada ih

vrednote uzme neki njezin određeni sadržaj ili, pak, da se apsolutizira neko određeno djelomično ostvarenje vrednote.²⁰ Nemogućnost da se konačno utvrdi određeni i općevažeći sadržaj vrednote i zbog činjenice da se vrednote na mlade naraštaje ne prenose nasljeđem, odgoj za vrednote nije lažan. Vrednote stvarno postoje samo ako ih čovjek ostvaruje u posve određenim situacijama.²¹ O vrijednostima se puno zna, njih se osjeća, odgonetava, može ih se globalno opisati, ali ih se ne može točno i strogo općevažeće definirati. Vrednote nisu neka znanja koja bi se mogla prenositi. Isto tako nije najvažnije ono što odgojitelj može reći o vrijednostima; najvažnije je *svjedočanstvo* o vrijednosti što ga u stvarnom postojanju daje odgojitelj i cjelokupna sredina.²² Upravo ta činjenica čini odgojiteljski zadatak krajnje zahtjevnim, ne samo što se tiče odgojitelja već isto tako i cjelokupne sredine odraslih. Budući da su vrednote »uhvatljive« samo preko stanja ili osoba koje ih stvarno ostvaruju, uvijek postoji opasnost da ih se svede i pobrka s načinom na koji ih ta osoba živi, ili pak s obiteljskom ili društvenom strukturom koja ih nastoji promicati. U tom slučaju ne prenosimo samo vrijednosti, već obiteljski ili društveni sustav, ili pak način življenja. Zaključno, upravo iz dinamičnog simboličkog interakcijskog presjeka o vrednotama može se bolje razumjeti tvrdnja da se vrednota ne može definirati.

3.2. Potreba i sposobnost – antropološka dimenzija

Uzimajući u obzir rezultate *psihologije ljudskoga razvoja*, u ovoj dimenziji važno je, uvodno, podsjetiti da promišljanje na temu ovoga članka vodi računa o aktualnosti *vrijednosne orijentacije* u svim životnim dobima.²³ No, kako je istaknuto u radnom naslovu, namjera je usredotočiti se na »školu«. Po kriteriju *razvojne dobi* radi se o djeci i adolescentima (*mladi naraštaji*) u kojima je razvoj najintenzivniji i najbrži. U tom smislu vodi se računa i o razvojnim stupnjevima. U djetetu je *internalizacija* vrijednosti plod instinktivnih i odgojiteljskih (kreativnih) navika. U adolescentu se, međutim, »rodila sloboda« u kojoj on otkriva svijet kulture i civilizacije. Snagom »poziva« vrijednosti adolescent, isto tako, u sebi prepoznaje snagu kreativnosti. Sad će moći sa svojim »ja«, snabdjeven vrijednostima, ući u svijet vrijednosti.²⁴

3.2.1. Osobni izbor

U promišljanju o »hijerarhiji« vrijednosti u odgojno-obrazovnom procesu došla je do izražaja potreba za *izborom* vrijednosti s kojima učenici kao osobe usklađuju svoj život – koji teži prema svojem razvojnom ispunjenju. U kontekstu spomenutoga *izbora* valja govoriti o tzv. recipročnoj *vlasti*: *vlast* vrijednosti nad čovjekom, s jedne strane, i *vlasti* čovjeka nad vrijednošću, s druge strane.²⁵ U smislu prvoga uzroka i posljednjega cilja, *vlast* vrijednosti nad čovjekom znači da vrijednost (u sebi) ne stvara učenik, te da učenik svojom kreativnošću nikad ne iscrpljuje vrijednost. Nadalje, *vlast* vrijednosti nad učenikom povezana je s globalnim smislom koji vrijednosti daju njegovu životu. S druge strane, *vlast* (čovjeka) učenika nad vrijednostima odnosi se na njegovu mogućnost *izbora* u vidu njegova ljudskog rasta, razvoja i sazrijevanja, te na pronalaženje stvarnih načina da ostvari vrijednosti. Ostvarujući *vlast* nad vrijednošću temeljem izbora, učenik stječe iskustvo *transcendencije* vrijednosti prihvaćajući njezine zahtjeve koje mu ona postavlja za njegov život. Valja još jednom naglasiti da su vrijednosti *transcendentne* u smislu što *nadilaze* sva ljudska ostvarenja i što svojim nadilaženjem (trans-

cendiranjem) ljudske povijesti otvaraju prostor koji uvijek iznova treba kreativno ispunjavati.²⁶ Funkcija vrijednosti nalazi se u trajnom upućivanju *apela* čovjeku (učenicu) da *nadilazi* sve ono što on jest, uključujući i ono što ostvaruje u cilju svoga ljudskog dovršenja, koje u vremenu i prostoru nikada nije konačno. Kao što je već gore istaknuto, *vlast* vrijednosti nad čovjekom otvara obzorje globalnoga smisla njegova života, a njegov izbor vrijednosti zavisi od spomenutoga smisla.²⁷ Posjedujući *vlast* nad vrijednošću učenik, svojim izborom, ima moralnu dužnost da tu vlast izvršava. Taj izbor ostvaruje se na dvije razine, na razini ljudskoga dovršenja i na razini pronalazačenja stvarnih načina vrijednosnoga ostvarenja. Valja naglasiti da ni pojedinac (ni društvo) ne može izabrati i ostvariti sve vrijednosti u isto vrijeme. Taj izbor ovisi o sredini i vremenu, o ciljevima kojima se teži, o načinu na koji se promišlja o sebi i svijetu. Izbor vrednota od strane pojedinca ili društva može varirati u toku njihove povijesti, već prema hitnostima i prilikama, a da ipak očuva krajnji cilj, čovjekovo dovršenje. U tom smislu, čovjek (i društvo) *izabire* vrijednosti tako da daje prednost jednim, a odstupa od drugih vrijednosti. Ukoliko predstavljaju mogućnost za čovjekovo (i društveno) ostvarivanje, sve vrijednosti međusobno su »srodne«.²⁸ Svojim izborom vrijednosti učenik ima stvarnu mogućnost da nadilazi (transcendira) samoga sebe i svijet u kojem se nalazi. I premda nije kauzalni i finalni uzrok vrijednosti, čovjek sa svojim izborom nema neku pasivnu i podređenu ulogu u svijetu, već gradi vlastitu i svjetsku povijest.²⁹ Čovjek (učenik) je kao slobodno biće (ograničeno vremenom i prostorom) u svojem životu uvjetovan

se ostvaruje (usp. C. Nanni, »Valori«, u: J. M. PELLEZO (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci – Società Editrice Internazionale, Torino 1997., str. 1155). Zbog gore rečenoga, nije lako definirati što je *vrijednost/vrednota*. Riječ vrijednost jedna je od onih riječi kojih je značenje najbogatije, naj-složenije i najteže odredivo. U svakom slučaju, reći da neka stvarnost ima vrijednost, znači implicitno priznati da ona ostvaruje neko dobro. Razmišljati o vrijednostima znači razmišljati o onome što je dobro na razini sudbine društva, ili na razini osobne sudbine (A. BIROU, *Vocabulaire pratique de sciences sociales*, Les Editions ouvrières, Paris 1966., str. 354).

20

Npr. da se istinski odgoj za vrednote svede na primjenu ove ili one pedagoške metode.

21

To znači, kad se npr. želi predočiti *pravednost* kao vrednotu, to se uvijek čini misleći na određenu osobu koja je pravedna. Isto tako je sa svim ostalim vrednotama.

22

O *svjedočanstvo* učitelja/odgojitelja za *vrednote*, vidi u trećem dijelu (3.5.)

23

O tome nešto opširnije vidi u pozivnoj bilješci br. 13.

24

Usp. J. Colomb, *Kateheza životnih dobi*, Katehetskog salezijanskog centra, Zagreb 1996., str. 55, 67.

25

Pojam recipročne *vlasti* izvire iz semantike vrijednosti (v. gore: *Više od definicije...* br. 3.1.), a produbljuje se u filozofiji bitka (v. također pozivnu bilješku u promišljanju o *kreativnosti*, br. 3.2.2.)

26

Usp. B. Rieux: *Le nouveau défi des valeurs*, J.M.H., Montréal 1969., str. 94.

27

Dakako da je smisao života uvjetovan pogledom na svijet, koji može biti: ateistički, idealistički, dualistički, itd.; unatoč društvenoga pluralizma i multikulturalizma, škola bi trebala biti zajedničko mjesto osposobljavanja za izbor vrednota (opširnije o tome vidi br. 3.4.2).

28

Postoji različitost izbora vrijednosti, tako npr. učiteljica koja je izabrala učiteljsko zvanje kako bi obrazovala i odgajala učenike daje prednost odgojno-obrazovnim vrijednostima, na uštrb drugih profesionalnih vrijednosti (usp. J. Baričević (ur.), *Snaga susreta...*, str. 57-58).

29

Problem izbora vrijednosti, kako na razini individuuma tako i na razini društva, reflektira se i na školsku ustanovu, jer je škola u interakcijskom suodnosu s društvom u kojem se ona nalazi.

trajnim *izabiranjem*. U tom okviru učenik promišlja vrijednosti kako bi, da ne dođe u sukob dužnosti, neke odabrao, a druge isključio, jer nije u mogućnosti izabrati i ostvarivati sve vrijednosti u isto vrijeme. Valja naglasiti da takvi *izbori* nisu nikada unaprijed dovršeni. Osim toga ne postoji *hijerarhija* vrijednosti koja bi se mogla nametnuti kao opća i konačna. Učenik kao ljudska osoba pozvan je da usuglasi svoj život s izabranim vrijednostima koje mu osmišljavaju život. Takav zadatak nije kompatibilan s pasivnom konformizacijom društvenog poretka, niti s nečijim spontanom porivima, a u ime subjektivne neograničene slobode. *Vlast* vrijednosti nad čovjekom očituje se u *pozivju* koji ga stimulira da trajno nadilazi sebe i svijet. Zato se čovjek ne može konačno zaustaviti kod nekih vrijednosti koje su »preoblikovane« u normativne principe ili institucionalne strukture, jer bi se time izložio opasnosti procesa »skleroze« i »izdaje« vrijednosti. Snaga *apela* (ili *vlasti*) vrijednosti koji je upućen učeniku nailazi na učenikov odaziv koji u recipročnom smislu ima sposobnost (*vlast*) tu vrijednost ostvarivati u procesu *kreativnosti*.

3.2.2. Kreativnost

Pitanje kreativnosti u odgoju za vrednote³⁰ povezano je isto tako sa *semantikom* vrijednosti njezinom pedagoškom koncepcijom. Valja se podsjetiti da je, umjesto različite vrijednosne »hijerarhije« kojom se uobičajeno daje pregled »svijeta vrijednosti«, istaknuto »četverostrano« značenje vrijednosti u polaritetnom suodnosu.³¹ Time se otvorila perspektiva za kreativno-komunikacijski pristup odgoju za vrednote. U tom pristupu vrednota/vrijednost ulazi u interaktivni i povijesni odnos pojedinca i skupine; između osoba i stvari; između individua i ambijenta; između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti; između subjektivnog i objektivnog svijeta; između prirodnoga i kulturnoga; između stvarnoga i mogućega između imanentnoga i transcendentnoga. U toj kreativnoj komunikaciji mladi naraštaji (i odrasli) više-manje svjesno prihvaćaju smisao vrijednosti jer odgovara njihovim potrebama. U procesu komunikacije osobe se otvaraju međusobno kao i prema svijetu i povijesti, uključujući i prema transcencijiji. Na taj način moguće je više *vrednovati* vlastitu ljudskost i ljudskost drugoga kao i osposobljavati za život u svijetu u sadašnjem trenutku povijesti. Sposobnost (*vlast*) vrijednosti jest takva da osobu osposobljava za kreativnu ulogu u obnovi svijeta. Isto tako u svjetlu vrijednosti pokazala bi se aktivna kreativna uloga koju pojedinac ima u obnovi života i svijeta. S druge pak strane, dolazi na vidjelo uloga koju svijet u cjelini (povijesni, fizički i društveni) ima prema pojedincu u pogledu ostvarivanja nečega što nadilazi stvarno međusobno susretanje i poticanje.³² Treba i ovdje podsjetiti na *transcendentnu* dimenziju vrijednosti. U svjetlu te dimenzije tumači se razlikovanje između činjenice i vrednote, kao i činjenice i iskustva u vrednoti koje se smješta više u poredak otkrivanja nego izumijevanje. U tom prosuđivanju, vrijednosti nisu same po sebi upisane u konkretno ostvarivanje. No postoji *apel* u recipročnosti odnosa i odgovornosti.³³ To posebno vrijedi za odgojno područje. Da bi se ostvarivao osobni i zajednički razvoj, i dobra kvaliteta osobnog života (što znači najveće vrednote odgoja), traži se *izbor* (*odlučka za*) i zalaganje sa strane svih onih koji se nalaze unutar procesa odgoja i obrazovanja. Po mišljenju (nekih) stručnjaka, odgoj i obrazovanje kao i formacija općenito posjeduje pravu (intrinzičnu) vrijednost ukoliko teži prema tome da u učenicima (odgajanicima) budi želju i interes. Učenje nije neki mehanički čin; da komunikacija bude djelotvorna, zahtijeva se da ona nešto znači i da je kao takvu učenici pri-

hvate, što znači da ona treba odgovarati njihovim zahtjevima intelektualnog, kulturnog i sveukupnog osobnog razvoja. U odgojno-obrazovnom procesu motivacija podupire informaciju i apelira na slobodu učenika da prihvaćajući *valjanost* informacije, da shvati kako *vrijedi* zauzimati se za njezinu *internalizaciju* (kreativno usvajanje). Kulturna i osobna formacija dobiva svoje značenje u kontekstu cjelovite osobne uljudbe i ne svodi se na neko specijalno učenje ili samo na tehničko vježbanje u nekom osposobljavanju. Ustvari, odgojno-obrazovno iskustvo po sebi ne zahtijeva samo korisne informacije ili stjecanje utvrđenih sposobnosti ili kompetencija za ulogu nego i stanovitu potporu u osobnom odrastanju u slobodi i odgovornosti; očekuju se također smisleni odnosi. Isto se tako očekuje živo uključivanje učenika u socijalni i profesionalni život, u perspektivi trajne brige za sebe i svijet u kojem se živi.³⁴ U tom se smislu odgoj i obrazovanje u njihovoj cjelokupnosti predstavlja kao uvođenje u znanja, sposobnosti, stavove, stilove života koji se *intrinzično* smatraju *vrijednima* i usmjerenima prema višim razinama ljudske cjelovitosti.³⁵ Gore izložena kreativnost u odgoju za vrijednosti znači poziv upućen svakom čovjeku, bez obzira na njegov svjetonazor. Osnovni problem kreativnosti novih vrednota povezan je s pitanjem da li će današnji mladi naraštaji imati priliku otkriti takve izazove koji će ih poticati na kreativnost. Što se tiče odraslih, ne radi se o tome da oni s povjerenjem prepuste svijet mladim naraštajima da ga obnavljaju. Još se manje radi o tome da se

30

U kontekstu razmišljanja o prvom uzroku i posljednjem cilju, učenik ne stvara vrijednosti; osim toga postoji autonomija vrijednosti. Učenik se uvijek uključuje u materijalni svijet i kulturu koju stvaraju drugi. Neovisno o učeniku, taj svijet ima vlastite zakone funkcioniranja. U odnosu na učenika ta se stvarnost *objektivizira* (u kulturi, umjetnosti i znanosti) i postaje nositeljica *vrijednosti* koje ne ovise o njemu. Ljudsko biće nema neograničenu slobodu kojom bi »djelovalo po svojoj volji« tako da bi (i) na moralnom planu određivalo što je dobro i zlo; to pripada »Tvorcu vrijednosti«. Valja, međutim, naglasiti da ovo promišljanje ne dokida ljudsku slobodu i poziv na samostalnost i kreativnost. Ovo zapažanje naročito dolazi do izražaja u simboličkoj interakciji četverostrane dimenzije vrednote; o tome vidi gore: *Grafički prikaz četverostranog značenja vrijednosti u polaritetnom suodnosu*.

31

Vidi II. poglavlje. Riječ je o paradigmi kojom se nadilazi problem koji se pojavljuje u spomenutom »hijerarhiziranom« pristupu vrijednostima. Naime, u tom pristupu teško je objasniti opću razinu »svijeta vrijednosti«, upravo zbog toga što se naglašava jedna (od četiriju) strana ili polariteta vrednote i što u fazi aktualizacije dolazi do *sukoba* jedne *strane* s drugom.

32

Iz konteksta je razvidno da kreativni odgoj za vrijednosti korespondira s definicijom o kreativnosti: »s pedagoškoga motrišta kreativnost se može poimati kao stanje osoba, ustanova, sadržajnih prijedloga koji bude afek-

tivne i duhovne snage te pokreću na konsenzus« (P. Gianola, »Creatività«, u: J. M. Prellezzo (ur.), *Dizionario*, str. 254–255.

33

Vrednote posebno »pozivaju« mlade naraštaje koji su razočarani humanizmom i tradicionalnim vrednotama, a htjeli bi pridonijeti izgradnji novog humanizma i stvaranju novih vrednota (J. Baričević /ur./: *Snaga susreta...*, str. 85–86).

34

Usp. C. Nanni, »Valori«, u: J. M. Prellezzo (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, str. 1155–1157.

35

No, ne slažu se svi s takvom *intrinzičnom* vrijednosti odgoja i obrazovanja. Kao razlog navode da se vrijednosti mogu ne samo instrumentalizirati nego i umrtviti osobnu spontanost i *kreativnost*. Osim toga neki su mišljenja da se u sadržajno vrijednosnom *transpozicijom* u odgojno-obrazovnom procesu teško mogu izbjeći neki oblici ideologije. Radi toga, u pedagoškoj tradiciji, *sadržajnom* odgoju (tj. *istine* i *vrijednosno* društveno kulturno nasljeđe) suprotstavljao se *formalni* odgoj (odgoj za zauzimanje stavova i osjećaj za kritiku). No možda ta suprotstavljanja u prvome redu manifestiraju konkretne i intrinzične poteškoće u odgoju, te rasvjetljuju različite koncepcije čovjeka i slobode, koje se postavljaju pred odgojno djelovanje. Međutim, u svim promišljanjima ostaje osobna *vrednota* koja promiče uljudbu kao i odgoj i obrazovanje.

mladima nametne jedna nova ljestvica vrednota. Radi se prije svega o tome da se u mladim naraštajima promiče ljudski stav sudjelovanja i stvaralaštva u vrednotama za koje se, prema rezultatima istraživanja, utvrdi da postoji konsenzus mladih o prihvaćanju određenih vrijednosti. Valja biti svjestan da je odgoj za vrednote koji se ostvaruje u školi (zajedno s obitelji i šire društveno-kulturnom sredinom) zahtjevan, jer se vrijednosti ne mogu nametnuti kao ustaljene norme, navike strukture društvene sredine, već savjetima i senzibiliziranjem kako bi se učenici otvorili za kreativnost.

3.3. *Konkretni sadržaji – kulturološka dimenzija*

Kao što je već definirano,³⁶ radi se o »vrijednosnoj« baštini koja dolazi do izražaja u nastavnim planovima i programima svih stupnjeva odgoja i obrazovanja, u koje su po pravilima pedagoške struke *transponirani* sadržaji kulture, umjetnosti, znanosti i religije.³⁷ Odgojitelj/učitelj pozvan je da temeljem spomenutog *konsenzusa*, odnosno *osnovne vrijednosne usmjerenosti* unutar ostvarivanja nastavnoga plana i programa, aktualizira odgoj za vrijednosti.

3.3.1. *Osnovna vrijednosna usmjerenost umjesto »hijerarhije« ili »ljestvice« vrijednosti*

U suvremenim društvenim uvjetima, zbog »krize« vrednota, mladi naraštaji moraju naučiti živjeti u »napetosti« ili »sukobu« vrednota, jer u kontekstu diskursa ove vrste ne postoji više neka određena hijerarhija vrednota.³⁸ Umjesto uobičajene »hijerarhije« ili »ljestvice« na odgojnom području predlaže se »osnova« vrijednosti kao uporišna točka.³⁹ Radi se o svojevrsnoj strukturi vrijednosti koja predstavlja vrijednosno orijentaciju u pet činjenica ili vrijednosnih naznaka za koje se misli da ih danas prihvaća većina mladih u demokratskim zemljama. Riječ je o *znanju*,⁴⁰ *slobodi*, *ljubavi*,⁴¹ *budućnosti*⁴² i *angažmanu*.⁴³ Do te uporišne točke došlo se empirijskim istraživanjima i drugim metodama među mladima.⁴⁴ Ukoliko predstavljaju mogućnost za čovjekovo ostvarivanje, ne treba zaboraviti da su sve vrednote međusobno srodne. Kako pojedinac tako ni društvo ne može ostvariti sve vrednote u isto vrijeme. Po onome što jest, po svojoj sredini i vremenu, po ciljevima kojima teži, po načinu na koji misli o sebi i svijetu, čovjek *izabire* dajući prednost jednim, a odstupajući od drugih vrednota.⁴⁵ Slobodan, ali ograničen u vremenu, čovjek je pritiješnjen *izabiranjem* u svojem životu. U tom okviru čovjek postavlja u pitanje vrednote kako bi ih odabrao ili odbacio. Nije u ljudskoj mogućnosti, u isto vrijeme, zadržati i služiti se svim vrednotama bez sukoba dužnosti. Takva izabiranja nikada nisu unaprijed dana ili utvrđena jedanput zauvijek. Osim toga, ne postoji »hijerarhija« vrednota koja bi se mogla nametnuti kao opća i konačna. Stoga se u suvremenom odgoju mladih naraštaja ne predlaže neka stroga *hijerarhija vrednota* kojoj bi ih trebalo podrediti. Polazeći od univerzalnoga pogleda na vrednote koje su mladi prihvatili kao značajne, predlaže se mladima stanovit broj elemenata za razmišljanje kako pomoći samima sebi. U nejasnoći odgoja za vrednote, uvijek je nesvršishodno u moralnom odgoju pribjegavati modelima koji se prebrzo mijenjaju, ali i zbog toga što oni predstavljaju samo jedan način življenja vrednota. Zato se u praksi ne predlaže neka »hijerarhija« vrednota ili modela koje strogo treba slijediti. Ono što je moguće, to je ponuda ispravnoga rješenja, polazeći od proživljenih iskustava i od temeljnog etičkog zakona. U gore spomenutih pet vrijednosnih činjenica koje čine uporišnu (polaznu) točku ili osnovu ne bi trebalo gledati neku novu »hije-

rarhiju« vrijednosti, ili pak odabranu ljestvicu iz neke skupine vrijednosti. Radi se jednostavno o pet vrijednosti koje su, temeljem empirijskih istraživanja, jednodušno prihvaćene od strane mladih u demokratskim zemljama i koje bi mogle služiti kao *osnova* za njihovo sudjelovanje zadatku *obnove svijeta*. Istina je, uvijek se u odgojnom procesu postavlja pitanje hijerarhizacije vrijednosti. Ta je hijerarhizacija uvijek nužna, ali se ne čini da se ona može provesti nametanjem apsolutne hijerarhije vrijednosti, već spretnim stjecanjem iskustva, napornim sudjelovanjem i *kreativnošću*⁴⁶ mladih oko stanovitog broja vrijednosti.

3.4. Društveni uvjeti – sustavna dimenzija

Vrednota stvarno postoji samo ako je individuum/skupina ostvari u posve određenim situacijama. To znači da se vrednota očituje i kao povijesno-kulturološka kategorija: radi se o *vrijednosnim sustavima* ili o predodžbama o vrijednostima neke skupine, naroda ili pojedine povijesne epohe u konkretnom društvu; u tom se smislu često govori o krizi »sustava vrednota«. Suvremeno demokratsko društvo ideološki je pluralističko i multikulturalno. Za prosperitet društva vrijednosti su potrebne kao »ulje« bez kojega nema života. Društvo ne može biti vrijednosno neutralno, jer bi se ono bez vrijednosnoga usmjeravanja iznutra urušilo. Između društva i škole postoji odnos interakcije, što znači: kakvo društvo takva škola, kakva škola takvo društvo. Poslije obitelji »škola« je nezaobilazni »agens« odgoja i obrazovanja – ustanova u kojoj se ostvaruje i sustavni proces usvajanja vrijednosti (*internalizacija*).

3.4.1. Kriza vrijednosti

Bez sumnje da »kriza vrednota« kao »obrtanje reda« na području vrednota nije više samo specifičan problem nekog zapadnog svijeta. U različitim vre-

36

Vidi poglavlje br. 3.3.1.

37

Vidi pozivnu bilješku br. 30. U okviru ostvarivanja nastavnih planova i programa postoji trajna mogućnost kvalitete odgoja za vrijednosti.

38

Usp. G. Rocher, »La revolution tranquille des valeurs«, u: *Le Souffle* 4 (1968), str. 23.

39

Usp. P. Deloos: »La jeunesse occidentale«, u: *La Revue nouvelle* (1970), svibanj–lipanj, str. 453–487.

40

Termin »znanje« po svojem je značenju širi od »znanosti«, zato on u ovom kontekstu dobiva prednost; posebice zato što je termin »znanosti« previše reduciran na neopozitivističku, odnosno empirijsku koncepciju.

41

Sinonim za »ljubav« može biti »zajedništvo«; no čini se da je radi adolescenata prikladnije opredijeliti se za »ljubav«.

42

Temeljem razvojne dinamike (rast-razvoj-sazrijevanje) mladih naraštaja, radi se o osobnom »postajanju«, no čini se da je, radi preokupacije većine mladih naraštaja, izraz »budućnost« u ovom kontekstu nekako prikladniji.

43

Nalazeći se u interakciji s materijalnim, duhovnim, društvenim i kulturnim svijetom, mladim naraštajima ta »materija« postaje sve veći izazov za »angažman« u mijenjanju i izgradnji svijeta.

44

U sadržajnom smislu spomenuta »struktura vrijednosti« nalazi se i u komparativnim istraživanjima vrijednosnih sustava mladih u Hrvatskoj; usp. F. Radin, »Vrijednosne hijerarhije i strukture«, u: V. Ilišin – F. Radin (ur.), *Mladi na pragu trećeg milenija*, str. 48–54.

45

Mladi pred izborom vrednota, vidi gore (br. 3.2.1.)

46

O *kreativnosti*, vidi gore (br. 3.2.2.)

menskim razmacima taj je problem zahvatio cijelu Europu. Nema sumnje da sredstva javnoga pripočevanja igraju veliku ulogu u fenomenu »krize vrednota«. Spomenuto »obrtanje reda« stvorilo je stanovitu klimu nesigurnosti i ostale konkvencije koje iz toga proizlaze. Ti preobražaji predstavljaju istinsku krizu kulture u pojedinim narodima.⁴⁷ U sociološkom i antropološkom smislu ono što se danas proživljava zapravo je kriza kulture, koja je posljedica promjena struktura do kojih se je prethodno došlo. Kriza kulture znači krizu vrijednosti, životnih normi, pogleda na svijet, »hijerarhiju« vrijednosti osobnih i kolektivnih prioriteta.⁴⁸ Ne valja se, dakle, čuditi ako mladi (i odrasli) doživljavaju teškoće u prilagođivanju naglim i nekoherentnim promjenama. Tako se i škola s ostalim odgojnim čimbenicima (npr. obitelj) našla u društvu stalnih promjena.⁴⁹ Kriza vrednota jest također u uzročno-posljedičnoj vezi s onim što se naziva međugeneracijski problem.⁵⁰ Nekada su pojedinci i grupe mladih samo trenutačno odbijali sustav vrijednosti odraslog čovjeka. Međutim, kasnije bi ih prihvaćali zahvaljujući dobro uhodanom obrazovnom procesu ili identifikaciji s važnim odraslim osobama. Danas je novost u tome što se mladi naraštaji zatvaraju sustavu vrijednosti odraslih i stvaraju vlastitu »subkulturu«, odnosno neku »mladenačku kulturu«, koja utječe na dezintegraciju sustava vrijednosti.⁵¹ Radi se o međugeneracijskom problemu na osnovi vrijednosnih orijentacija. Postoji, naime, i protivljenje kao drugi oblik ponašanja koje je možda manje zamjetljivo, ali je ono učestalije te stoga više zabrinjava u nekim pogledima nego što su agresivna ponašanja i bijeg u privatnost. Rezultati različitih istraživanja upućuju na postojanje duboke ravnodušnosti mladih naraštaja prema tradicionalnim vrijednostima i ulogama odraslih. Moglo bi se tumačiti da ta ravnodušnost izražava nedostatak značenja koje te vrijednosti i uloge mogu imati i za današnje mlade naraštaje.⁵² Mladi se, naime, često prema svojim roditeljima ponašaju neutralno i neangažirano. To bi vjerojatno moglo objasniti onaj drugi fenomen koji je sve rašireniji među mladim naraštajima: traženja uzora izvan onih koji su im ponuđeni u liku roditelja, nastavnika i uopće svijeta odraslih. Umjesto da se polazi od postulata da vrijednosni sukobi i pogledi na svijet moraju biti dokinuti, trebalo bi se upitati po čemu ti sukobi odražavaju novo društvo koje upravo nastaje i koji je odgovor novim proizvodnim snagama što ih je pokrenula suvremena tehnologija. Današnji mladi naraštaji, dakle, odbacuju (ili prevrednuju) tradicionalne vrijednosti. Oni se više ne žele identificirati s obrascima vrijednosti koji im se predlažu na usvajanje. Oni relativiziraju tradicionalne doktrinarnе ideologije i sustave ukazujući time na procjep između življenih vrijednosti i ideologija na koje se te vrijednosti pozivaju. Radikalna transformacija društvenih struktura i duboka promjena mentaliteta ne odnose se samo na mlade naraštaje nego stubokom pogađaju i odrasle, stvarajući im smutnju i nesnalaženje. Možda se ipak upravo mladi naraštaji izlažu opasnosti da budu više obilježeni tom krizom vrijednosti, budući da su u dobi u kojoj se stječe iskustvo vrijednosti, te budući da se time izlažu opasnosti da se neuspjeh odraslih reflektira i na njih. Kriza vrijednosti zapravo je simptom žeđi za autentičnim vrijednostima. O tome svjedoče brojna empirijska istraživanja. Ni jedno istraživanje o mladima, kako u Hrvatskoj tako i u svijetu, ne rezultira zaključkom da mladi odbacuju vrijednosti ili da bi prema njima bili ravnodušni. Naprotiv, razvidno je da mladi prihvaćaju stanovite vrijednosti i promiču ih. Neki ukazuju na žeđ za autentičnošću, drugi njezinu duboku težnju za pravdom, itd. Pitanje vrednota predstavlja problemsko pitanje za suvremenu raspravu. Neki drže da bi naša bi kultura mogla izazvati ozbiljan proces de-

gradacije.⁵³ Međutim, čovjek isto tako snagom svoga izbora ima *vlast* nad vrednotama u vidu svoga ljudskog dovršenja, što je i temeljni cilj odgoja za vrijednosti. Zato se očekuje da učitelj bude osjetljiv za fenomen »krize vrijednosti« koji postoji u društveno-kulturnoj sredini u kojoj on djeluje kao odgojitelj. Bilo bi doista svrsishodno da svatko sam nastavi vlastito istraživanje kako bi što dublje upoznao mlade svoje sredine i uspješno djelovao u svakodnevnoj konkretnoj situaciji.

3.4.2. Vrijednosno neutralna škola – neodrživa tvrdnja

U ovom kontekstu temeljno problemsko pitanje odnosi se na dilemu treba li škola odgajati za vrednote, i s tim u svezi kakvi bi trebala biti kurikulumi, koncepcija, organizacije obrazovanja i učenja. Neki, zavisno od svjetonazora i koncepta znanosti kao i od političkoga opredjeljenja, smatraju da odgoj za vrednote *opterećuje* učenje, štoviše da bi to bio neki oblik indoktrinacije. Stoga se u ime ozbiljnosti, uspješnosti učenja, društvenog pluralizma i slobode učenika zahtijeva da škola bude *laična* i da se drži daleko od vrijednosnoga usmjerenja. Ukratko, škola bi se trebala ograničiti na solidnu nastavu, što znači na intelektualnu formaciju utemeljenu na kompetentnom stjecanju općih aspekata znanja i kulture. Drugi, pak, ističu kako je naprosto nemoguće ostvarivati odgojnu *neutralnost* škole u pitanju vrijednosnog usmjerenja, jer barem na razini *skrivenog kurikuluma* vrednote su uvijek na neki način prisutne. Školska kultura je već po sebi neka selekcija društvenog nasljeđa prema kriterijima vrijednosti, pripadnosti, prilagodbe i odgojnog vrednovanja. Kompromisi kojih ima u školskim programima i u legislativnim inicijativama, na svoj su način konsekvencije različitih slika o čovjeku, planova o društvu, te civilizacije koje donositelji zakona posjeduju u svojim mislima. Makar ona bila promjeniva, u tom se smislu može reći da u pozadini rasprava i odluka o politici škole uvijek postoji, barem implicitno, jedna voljna vrijednosna referencija. Da se u školi (unutar konkretne društvene situacije) odgojno ne može biti *neutralan*, vrlo evidentni pokazatelj jest pitanje odnosa prema *dobru* i *zlu*, jer bi se time izbjegavala odgovornost u odgojno-obrazovnom procesu. Oporovatelji *neutralne škole* osim

47

»Moglo bi se govoriti i o krizi kulture kao i o vrednotama kulture, pa čak i o vrednotama krize« (I. Supićić, »Krizna vrednota i kultura«, u: *Bogoslovska smotra* 71 /2001/, br. 2–3, str. 381).

48

Za kratko vrijeme, društvo oblikovano na tradicionalnim vrijednostima vjernosti i poštivanja prošlosti odjednom se počelo urušavati ustupajući mjesto stalnim promjenama (usp. G. Rocher, »La revolution tranquille des valeurs«, u: *Le Souffle* 4 /1968/, br. 4, str. 3).

49

Vrijednosno usmjerena škola, vidi dolje (br. 3.4.2.).

50

Usp. I. Tomić-Koludrović – A. Leburčić, *Skeptička generacija. Životni stilovi mladih u Hrvatskoj*, AGM, Zagreb 2001., str. 18–38.

51

Usp. isto, str. 20–25.

52

Uz *ravnodušnost* navodi se i *indiferentizam* kao osobiti vid *etičkoga otpora* (usp. J. Oslić, »Sustav vrednota u današnjem vremenu«, u: *Bogoslovska smotra* 71 /2001/, br. 2–3, str. 247–253).

53

Neka istraživanja upozoravaju da ta kultura »izvrće« najtradicionalnije vrednote u korist okrutnosti, droge, slobodne ljubavi. Mladež se doživljava kao izdajicu »svetih« vrednota rada, kompetencije, uspješnosti ili pak vrednote autoriteta, tradicije, stabilnosti; seksualni je život poremećen općim širenjem pornografije; razvod prijete braku, itd. Da li se zaista radi o krizi morala? Odgovor bi bio afirmativan, ukoliko bi se radilo o odbacivanju vrijednosti. U tom smislu bilo bi možda ispravnije govoriti o promjeni moralnog *senzibiliteta*.

toga ističu kako školu ne ugrožava samo ideologija i indoktrinacija već i propust ili nedostatak obrazovanja kada se učenike ostavlja u predrasudama, u iskrivljenom znanju ili pak u nekoj specijaliziranoj nastavi koja napušta formaciju duha ograničujući se na izbor stručnih znanja i vještina bez nastojanja za stjecanje cjelovite kompetencije u sudjelovanju života zajednice. U prilog svoje tvrdnje zagovarateljci vrijednosno usmjerene škole, u posljednje vrijeme, navode još jedan argument, kojim se ističe da je škola pozvana uvoditi mlade naraštaje u tzv. *nove vrednote*. Spominje se ekologija, ljudska prava,⁵⁴ opća pitanja o svijetu, međunarodnost, suradnja, solidarnost, mir, zdravlje, itd.⁵⁵ Kao posebnu svrhu, već u osnovnoj školi, postavilo se pitanje demokratskog suživota, kako bi se stvorile spoznajne, emotivne i djelatne osnove za »javni moral« na području pluralizma, složenosti i društveno-kulturnoj promjeni.⁵⁶ Dilema vrijednosno usmjerene škole koja je obilježila spomenuti stručno znanstveni diskurs dobila je svoj odjek i u međunarodnim organizacijama (UNESCO) koje u brojnim dokumentima ističu da odgojno-obrazovni sustav pojedinog naroda valja biti vrijednosno usmjeren.⁵⁷ Na tragu spomenutih europskih i svjetskih gibanja o temi vrijednosno usmjerene škole provedena je rasprava i u hrvatskoj javnosti.⁵⁸ Gotovo istovremeno to pitanje fundirano je i znanstveno empirijski.⁵⁹ U jednom drugom empirijskom istraživanju, polazeći od činjenice da opada važnost obitelji, istraživači su ozbiljno uzeli u obzir školu, odnosno odgojno obrazovni sustav u cjelini.⁶⁰ Istina, anketa se nije detaljnije bavila odgojno obrazovnim sustavom i njegovim utjecajem na odgoj djece. No, autore je zanimalo koliko građani imaju povjerenja u odgojno obrazovni sustav. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti, barem indirektno, koliko se može osloniti na školu kao prenositelja određenih vrednota i znanja djeci. Prema prosudbi reprezentativnoga uzorka, preko 50% hrvatskih građana ima veliko ili veoma veliko povjerenje u odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj, a tek oko 5% njih izjavljuje kako nema nikakvo povjerenje u odgojno obrazovni sustav. Gledajući ukupno, od petnaestak promatranih institucija odgojno-obrazovni sustav, iza Crkve i vojske, rangiran je na trećem mjestu; školu građani Hrvatske percipiraju kao instituciju s najvećim povjerenjem.⁶¹ To znači da hrvatskim građanima ne bi trebalo biti svejedno u kojem su stanju te institucije i radnici, učitelji, odgajatelji koji u njima rade. Tu nije riječ samo o materijalnom stanju i materijalnim problemima s kojima se susreće hrvatsko školstvo već o cjelokupnoj klimi u kojoj se vrši prijenos određenih znanja i vrednota posredstvom škola, vrtića i drugih odgojno-obrazovnih ustanova. Valja, zaključno, naglasiti da je tvrdnja o vrijednosno neutralnoj školi neodrživa.

3.5. Uporišna točka vrijednosno usmjerenoga odgoja

Vrijednost sa svojim »četverostranim obujmom« »stječe« se u jednoj uporišnoj točki u kojoj valja posebnu pozornost posvetiti učitelju/odgojitelju kao »svjedoku« za vrijednost.

3.5.1. Umjesto »uzora« svjedoci vrijednosti

Odrasli koji su uspjeli sa svoje strane prevladati sukob s mladim generacijama i sami su dobili priliku za veću izgradnju svoje osobnosti.⁶² Mladi su suočeni sa začuđujuće velikim brojem uzora »supermana« do »estradnih zvijezda«. Učenici su pod pritiskom tisuća »ponuda«, čiji glasovi ih pozivaju na ovaj ili onaj stil života u odijevanju, zabavi, putovanju, itd. Međutim, u

vrijednosnoj orijentaciji života učenika nisu važni spomenuti »uzori«, već »svjedoci« koji ne teže za tim da ih se oponaša, već da takve vrijednosti koje im život znače učine vrijednima i u očima drugih. Teško je procijeniti koliko mogućnosti imaju mladi da susretnu takve »svjedoke«. Po naravi stvari, odgoj za temeljne vrijednosti mladih naraštaja počinje kod roditelja. U tom smislu roditelji su po svojem položaju pozvani da budu »prvi« svjedoci vrijednosti. Činjenica je također da roditelji, i kad pozitivno ostvare svoje svjedočenje nisu pošteđeni osporavanja od strane svoje djece, kada oni uđu

54

Usp. npr. Vlada Republike Hrvatske: *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*, Ured za odnose s javnošću Vlade Republike Hrvatske, Zagreb 1999.

55

Usp. O. Reboul, *I valori dell'educazione*, Ancora, Milano 1995.; G. Cottier, *Valori e transizione*, Studium, Roma 1994.; J. Houssaye, *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, PUF, Paris 1992.; N. Galli (ur.), *Quali valori nella scuola di stato*, La scuola, Brescia 1989.; R. Massa, *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano 1987.; A. Adan (ur.), *L'école et les valeurs*, Fleury, Quebec 1981.; D. Sloan (ur.), *Education and values*, Teachers Coll, New York 1980.

56

U većini zapadnih zemalja, a s liberalnim demokratskim uređenjem: *alternativno (zamjenjski) ili neovisno od školskog vjeronauka*, počeli su se predlagati oblici moralnog odgoja i/ili odgoj za *vrednote* u posebnom nastavnom predmetu ili po modelu ugrađivanja u predmete, pa makar to bilo u obliku podrške za izvanškolske aktivnosti.

57

Polazeći od UNESCO-ve procjene obrazovanja za 21. st., bivši predsjednik Europske komisije, J. Delors s još četrdesetak svjetskih uglednih stručnjaka preporučuje da se cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja sadržajno usmjeri na *vrednote*. Među ostalim, u odgoju i obrazovanju trebaju se ispreplitati *humane, demokratske, građanske i ljudske vrijednosti* bez kojih *tradicionalna* i suvremena europska škola nije zamisliva. Svaki čovjek je originalan, unikatna i neponovljiva *vrijednost* određenog trajanja, a njegov život sasvim osobita pojava neke vjerojatno svrsishodne namjere. Poučiti svakog pojedinca da odgovorno i svrsishodno upravlja sobom i vlastitim životom, zadaća je dostojna svakoga truda i pomoći (usp. J. Delors /ur./: *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, EDUCA, Zagreb 1998).

58

Usp. Republika Hrvatska. Ministarstvo prosvjete i športa. Prosvjetno vijeće: *Osnove za ustroj školstva Republike Hrvatske (Prijedlog za javnu raspravu)*, Školske novine, 51 (2000.), br. 24-25, *Prilog*. Pojam *vrednote* pojavljuje se kao ključna riječ u dokumentu s kojom se

stvaraju brojne sintagme i značenja: *civilizacijske vrednote, čovjek – neponovljiva, jedinstvena i originalna vrednota; demokratske vrednote; etičke vrednote; građanske odgojne vrednote; humane vrednote; interkulturalne vrednote; ispreplitanje humanih, građanskih, demokratskih i ljudskih vrednota; odgovorni izbor vrednota; kulturne vrednote; lokalne vrednote; ljudske vrednote; moralni vrijednosni sustav; nove vrednote i budućnost; regionalne vrednote; sadržajne vrednote; temeljne ljudske, civilizacijske, moralne, estetske i humane vrednote; temeljne odgojne vrednote; visoke civilizacijske vrednote; vrednota znanja, itd.*

59

U novije vrijeme obrazovne vrijednosti sastavni su dio vrijednosnih orijentacija mladih u empirijskom istraživanju (usp. B. Baranović, »Što mladi misle o obrazovanju?«, u: V. Ilišin – F. Radin /ur./, *Mladi na pragu trećeg milenija*, str. 203-218). »Rezultati našeg istraživanja pokazuju da mladi u Hrvatskoj imaju relativno visoka očekivanja od obrazovanja. Oni u njemu prije svega vide sredstvo vlastitog individualnog razvoja (...)« (isto, str. 308).

60

U okviru znanstvenoga projekta *Europskog istraživanja vrednota-EVS 1999*, objavljeni su i Podaci za Republiku Hrvatsku. Djelomično izvješće, *Bogoslovska smotra 70* (2000.), br. 2, str. 173-503.

61

A. Hobljaj – G. Črpić, »Bitne vrednote u odgoju mladih naraštaja s posebnim osvrtom na školski vjeronauk«, u: *Bogoslovska smotra 70* (2000), br. 2, str. 373-375. Općenito o *povjerenju u institucije*, među kojima se nalazi i hrvatski *odgojno-obrazovni sustav*, vidi I. Rimac, »Neke determinante povjerenja u institucije političkog sustava u Hrvatskoj«, u: isto, str. 477-479. Iz dobivenih rezultata može se *zaključiti* kako su škole, odnosno institucije koje čine odgojno obrazovni sustav u cjelini, institucije s kojima se može i mora računati kao institucijama s kojima hrvatski građani ozbiljno računaju u odgoju svoje djece.

62

G. Lutte (ur.), *Jeunesse Européenne d'Aujourd'hui, modèle de comportements et valeurs*, Ed. Ouvrières, Paris 1970., str. 113.

u adolescentnu dob. U toj fazi djeca »prekidaju« sa svojim roditeljima, jer imaju potrebu za susretom izvanobiteljskih svjedoka vrijednosti.

3.5.2. Učitelj/odgojitelj – svjedok vrijednosti

Ako je, dakle, neupitna potreba za *svjedocima* vrijednosti, valja postaviti pitanje: tko je *svjedok* vrijednosti? Ma kako to paradoksalno zvučalo, netko postaje svjedokom vrijednosti drugim osobama i u slučaju da eksplicitno ne teži da bude »svjedok«. Svjedok nije *manipulator*, niti se ponaša posesivno ili autoritativno kako bi na ovaj ili onaj način, svjesno ili nesvjesno utjecao na druge da misle i žive slično kao on. Svjedok ne želi da ga učenici oponašaju i da budu »njegovi« poslušni sljedbenici. Pravi svjedok često i nije svjestan koliko on svojom osobnošću i djelovanjem pozitivno utječe na okolinu. Njegova je temeljna briga da što vjernije živi izabrane vrijednosti koje usmjeruju njegov život. Kako nije usredotočen na sebe, on nije neka *pozornica* (*ekran*) i vrijednosti i osoba oko sebe. Njegovo svjedočanstvo postaje autentično ukoliko si učenici, gledajući ga kako živi, postavljaju pitanje o onome što ga ispunja i što njegovu životu daje stanovitu atmosferu sigurnosti, sklada, zadovoljstva, snage, usred samih svakodnevnih neizvjesnosti i sukoba. Vrijednost koju živi »svjedok« nije njegovo vlasništvo, već ona preko njegova života *interpelira* osobe oko njega. Autoritet svjedoka vrijednosti ne izvire iz njegove funkcije, ni iz njegove (odrasle) dobi, niti iz njegova osobnog uspjeha, već iz same vrijednosti koja ga transcendira,⁶³ kojoj je on kao svjedok potreban da bude *vidljiva* i da bi je drugi mogli *čuti*.⁶⁴ Za bolje razumijevanje, svjedok ima bitna obilježja simboličkoga govora.⁶⁵ Učenik je osjetljiv na dosljednost učitelja/odgojitelja koja se očituje u potvrdi da živi ono što govori. Zato učenik kao da iz »zasjede vreba« na »svjedočanstvo« učitelja. Ukoliko on ne nalazi što očekuje, počinje osjećati averziju prema odraslima koji o vrijednosti govore, a ne potvrđuju je životom. To ništa nije neobično, jer vrijednosti se ne mogu (verbalno) naučiti; one se prenose stjecanjem iskustva. Osim toga, valja istaknuti temeljno načelo *internalizacije* vrijednosti odgojno-obrazovnim procesom koji vrijedi za sve životne dobi: vrijednosti se usvajaju u susretu s autentičnim svjedocima.⁶⁶ Ne smije se zaboraviti da se u »slobodnim razgovornim« skupinama mladih, pitanje odraslih u smislu njihova svjedočenja, vrlo često postavlja. U svojim kritikama mladi odraslima zamjeraju nevjernost temeljnim vrijednostima: »nema ljubavi«; »više se ne vjeruje u pravdu«; »traži se samo novac«, itd. Osim toga, mladi ne kriju svoju potrebu da od odraslih preuzmu »životna načela« ili »najbolje ideje za sebe«; »obrasce ravnoteže i radosti«. Vrijednosno usmjerenje mladih napajat će se na samim izvorima njihovih veza s odraslima. U spomenutim »slobodnim razgovorima«, dakle, redovito dolazi do izražaja potreba mladih za autentičnim svjedocima. Zato je potrebno voditi računa o odgojnim ponašanjima za vrijednosti utemeljene na autentičnom svjedočenju vrijednosti koje su prepoznatljive u njegovu stilu života: »odraslost«, »skromnost«, »čestitost« i »strpljivost«.⁶⁷

– Odraslost učitelja jedna je od svjedočkih kvaliteta za vrijednosti

Važno je napomenuti da se ovdje ne radi o nekom posebnom opisu »odraslosti« žene ili muškarca u zvanju učitelja/odgojitelja. Pitanje je usredotočeno na problem međugeneracijskih odnosa, odnosno na uvjete koji mogu doprinijeti kvalitetnom susretanju između odraslih i učenika. Zato bi učitelj/odgojitelj najprije trebao kritički promišljati motivaciju izbora svoga

poziva, kako s pozitivne tako i s negativne strane. To će mu omogućiti prije svega da osvijesti svoje mladenačko vrijeme koje je proživio.⁶⁸ Temeljno je pitanje kako se učitelj/odgojitelj određuje prema vlastitom iskustvu iz mladosti. U tom smislu učitelju/odgojitelju se može postaviti nekoliko pitanja.

U pozitivnom smislu:

- vrši li svoju službu psihološki zrelo;
- ima li želju da učenicima prenosi »obiteljske vrijednosti«;
- ima li volje zalagati se za temeljne vrijednosti koje su za odgoj mladih naraštaja (ljubav, solidarnost, itd.);
- ima li želju da »učiteljevanjem«/»odgajanjem« ostvaruje svoj ljudski poziv – itd.

U negativnom smislu:

- želi li zapravo preko učenika obnoviti »nenadoknadiiva« razdoblja svoga života koja je promašio (djetinjstvo i mladenaštvo);
- je li nesposoban suočiti se s odgovornostima života odraslih, što se očituje u traženju da se poistovjeti s učenicima (posebice mladima);⁶⁹
- je li »taoc« mladenačkog razdoblja i iluzije slobode;⁷⁰
- traži li osjećajnost kod mladih da kompenzira afektivne neprilagođenosti odraslima;
- je li osobno nesposoban rješavati sukobe koje stvaraju mladi naraštaji;
- je li sklon primjenjivati moć vezanu uz svoj status na »manje« (učenike) koji su na hijerarhijskoj ljestvici niži od njega, itd.

Iz gore rečenoga radi se o osobnom razjašnjenju, što katkada za nekoga može predstavljati zahtjevni zadatak, ali je on nezaobilazan u odgoju za vrijednosti. Izgleda da nitko ne može izmaći tom stalnom razjašnjavanju, tim više što se »mit mladeži« ukorijenio u dubine ljudske svijesti i podsvijesti s neizbježnim željama za ponestalim snagama, raspršenim ljubavima, s

63

O semantici vrijednosti vidi gore (br. 3.1).

64

Svjedočanstvo je naizgled samo gesta osobe koja dragovoljno »devalorizira« samu osobu svjedoka, tako da od njega odvraća pažnju drugoga da bi se usredotočio na *označenu stvarnost*. U tom smislu svjedok kao da »govori« bez riječi: *ne radi se o meni, zaboravite me i idite smjerom koji sam vam označio*; paradoks svjedoka jest u tome što on nije ništa, a ipak je nužan. (Usp. R. Mehl, *De l'autorité des valeurs*, P.U.F., Paris 1957., str. 25–36.)

65

U strukturi simboličkoga znaka »svjedok« je svojim kvalitetnim vrijednosnim usmjerenjem *označujući* element koji upućuje na *označeno*; na semantičko bogatstvo vrijednosti u njezinoj *transcendenciji*.

66

U tom kontekstu valja premisliti površni sud o mladim naraštajima koji se »u krizi autoriteta« sustavno suprotstavljaju odraslima koji ih poučavaju u vrijednostima. Takav i

sličan sud odnosi se samo na izvanjska ponašanja mladih naraštaja.

67

Usp. R. Mehl, *De l'autorité des valeurs...*, str. 25–36.

68

»Nijedan odrasli čovjek nije neodređen prema mladima (...). Mladenaštvo predstavlja u isti mah izgubljeni raj i bolnu prošlost. (Usp. A. Haim, *Les suicides d'adolescents*, Paxot, Paris 1969., str. 128.)

69

Simptom te nedoraslosti katkada se iskazuje u krljatici: »treba biti mlad s mladima«.

70

Mladenačka sloboda prepoznatljiva je po slobodi »od«, ali ne i po slobodi »za«, kao i po »afektivnoj neangažiranosti«.

deziluzijama o zreloj dobi, staračkoj nemoći u starijoj dobi i strahom pred smrću koja se bliži.⁷¹ Valja zaključiti da svjedočku kvalitetu posjeduje odrasla osoba koja se osjeća sretnom da je odrasla.

– *Svjedočku skromnost posjeduje učitelj/odgojitelj koji je sposoban učenicima dati do znanja kako i oni kao učenici mogu njega kao učitelja obogatiti*

Riječ je o kvalitetnom odnosu između učitelja i učenika koji ne može biti jednosmjernan već recipročan. Kako učenika još nije asimiliralo šire društveno-kulturno okruženje, on ima poseban osjećaj za prepoznavanjem autentične vrijednosti koju su odrasli, barem djelomično, izgubili. Svojom intuicijom učenici su sposobni prevladavati i obnavljati negativno društveno-kulturno ozračje. Učitelj, *skromno* slušajući glas učenika, premišlja svoju vrijednosnu ljestvicu, mijenja svoje navike, pogled na svijet, ritam i stil života. Možda će učitelj katkada osjetiti potrebu da se sam mijenja u onome što je spomenuto. To ne bi bilo iz pomodarstva, već da bi odgojem učenika za vrijednosti ostvarivao djelo humanizacije unutar povijesti u kojoj se nalazi sa svojim učenicima. Budući da su i mladi svjedoci vrijednosti, oni također imaju nešto reći odraslima. Upravo je zato odraslima potrebno da budu skromni kako bi bili spremni da ih mladi (djevojčice i dječaci, djevojke i mladići) trajno stavljaju u pitanje. Temeljni je zadatak učitelja/odgojitelja pomoći učenicima u stvaranju vrijednosnih usmjerenja za njihov život. Uspjet će u tome, ukoliko uspije izići iz okvira svojih stavova kako bi polazište za rad s učenicima prepoznao u njihovu načinu razmišljanja, željama i očekivanjima.⁷²

– *Čestitost je sposobnost lucidnog opažanja vlastitih granica.*

Odgojitelj koji je svjestan svojih granica u odnosu na učenike, stvorio je uvjete da zadobije njihovo poštovanje. Mladi čovjek budno motri da li je odrasli transparentan u pitanju vrijednosti i njegove dosljednosti sa samim sobom. Odrasli koji se ponaša kao da posjeduje istinu, izdaje vrijednost. Takav zavarava samoga sebe. Osim toga, postaje neprihvatljiv od strane mladih, jer oni ne prihvaćaju smisao svoga života kao gotovu stvar koji su drugi pripremili. Čestitost učitelja očituje se u njegovoj sposobnosti nastojanja da učenik postane ono što je on u svojoj naravi.⁷³ Čestit učitelj ne »zloupotrebljava«⁷³ potrebu učenika za poistovjećivanjem, izbjegavajući da mu pod svaku cijenu nameće vlastiti pogled na svijet, svoj stil življenja vrijednosti, itd. Učitelj je učeniku potreban da bi se učenik sam pronašao. U čestitosti se trajno provjerava autentičnost učiteljeva odnosa prema učeniku.

– *Učitelju je potrebna strpljivost da nadarenosti učenika, koja se katkada očituje na »kaotičan«⁷⁴ način, usmjerava prema primjerenoj kreativnosti*

Ukoliko bi učitelj očekivao da učenici reagiraju kao odrasli, treba u pitanje staviti svoju strpljivost. Važno je da učitelj kao odrasla osoba zna čekati na djelo unutrašnjega usklađivanja koje učenik izvodi s puno poteškoća. Ukratko, učenici od učitelja očekuju da bude čovjek čiji je život u službi vrijednosti za koje ih odgaja. To međusobno djelovanje nužno je potrebno da bi se društvo u cjelini obnavljalo istom *vezom* koja generira sukob generacija. Od učitelja kao i od odraslih općenito očekuje se da ispita svoje čvrste stavove prema mladim naraštajima, na način da u njima razluči što promiče, a što opterećuje u uzajamnosti odnosa između njega i učenika.

Zaključno, s psihopedagoškog motrišta valja istaknuti da je odgoj za vrijednosti ostvariv samo u atmosferi istinske uzajamnosti odnosa učenici-učitelj, za što mu je potrebna sposobnost strpljivosti.

Zaključak

- 1) Spoznaju da je *vrijednost* nešto više od definicije, jer je definicijski neodrediva, s pedagoškoga motrišta valja percipirati u nadasve pozitivnom smislu. Čini se da je odgojno učinkovito promišljanje o definiciji vrijednosti kompletirati simboličkim razmišljanjem. Na taj se način uspijeva percipirati »četverodimenzionalno« značenje vrijednosti u polaritetnom suodnosu. U praktičnom ostvarivanju valja uvijek imati na pameti da se odgoj za vrijednosti temelji na osobnoj potrebi učenika. Riječ je o *sposobnosti* koju se slikovito može nazvati učenikov *unutarnji poziv*. Budući da vrijednost ima transcendentnu/apstraktnu dimenziju, ona ima sposobnost na izvanjski način pozvati učenika na izbor vrijednosnoga usmjerenja za svoj život. S psihopedagoškog stajališta radi se o dvojakom pozivu koji na osobnost učenika djeluju recipročno u cilju da vrijednost *internalizira*.
- 2) Ne postoje opći odgojno-obrazovni obrasci za proces *internalizacije* vrijednosti koje bi učenik mogao ili trebao kopirati. Čovjeku kao individuumu (u širem smislu i društvu) pripada *vlast* da unutar svojih povijesnih meandara pronađe stvarne načine ostvarivanja vrednota koje je osobnom odlukom izabrao. Zapravo, svaka je osoba u svom životu u stanju *poziva* sa strane vrijednosti, a on ima *vlast* odnosno odgovornost da na taj poziv odgovori na primjeren način.
- 3) Vrijednost učeniku omogućuje da procesom internalizacije *opredmeti* svoj unutarnji svijet i izgradi svoju osobu. Riječ je o odgojno-obrazovnom kontinuitetu koji povezuje proces odrastanja od djetinjstava do mladenaštva, u kojem učenik u djetinjstvu i mladenaštvu progresivno nijansira svoja opažanja koja ima o sebi s obzirom na svoja racionalna iskustva, što ih je oplemenio vrijednosnim iskustvima.
- 4) Ta razvojna funkcija vrednota opaža se u interesu mladih naraštaja koji oni pokazuju za vrijednosnim iskustvom. U tom smislu bila bi zabluda tumačiti da su mladi samo zbog slobodarskog ponašanja i prividne samodostatnosti protiv vrednota koje su baštinili.⁷⁴ Umjesto kritike, trebalo bi u ponašanju mladih prepoznavati njihov vrijednosni dinamizam. Naime, mladi naraštaji svome životu pridaju samo onaj smisao koji otkrivaju u prokušanim vrednotama.
- 5) Temeljem dvojakoga (recipročnoga) poziva koji nastaje iz antropološke i transcendentne dimenzije vrijednosti, procesom kreativnosti vrijednosti se trajno objektiviziraju u »vrijednim« sadržajima (kultura, običaji, itd.). U tom smislu svaki narod i čovječanstvo u cjelini ima vrijednosnu baštinu. U tim okvirima i učenik ima baštinu koju mu prenose roditelji, škola i društvo u cjelini. Pred učenika se stavlja zadatak da na

71

J. Folliet, *Mythes des generations*, Chronique sociale de France, Paris 1962., str. 137.

72

Usp. R. Lavalieu, *La pression des générations et la montée des jeunes...*, str. 111.

73

Učitelj potvrđuje učenika u onome što on jest (usp. M. Buber, *La vie en dialogue*, Aibier, Paris 1959., str. 174).

74

Mladi ponekad kažu: »Kad budemo iskušali ljubav, samostalnost, novac, rad, znat ćemo jesu li naši roditelji imali pravo ili ne; no mi to trebamo sami iskusiti.«

- originalan* način ponovno otkriva, izabire, usvaja, stvara i živi vrijednosno usmjerenje. Zadatak je škole da učeniku u odgojno-obrazovnom procesu omogući kvalitetno komuniciranje s tom »vrijednom« baštinom, što je inače pretpostavka za stvaranje »novih vrijednosti«.
- 6) Međutim, škola nije neki »osamljeni otok« nego se nalazi u interakciji s društvenim, kulturnim i drugim zbivanjima. Osim toga, škola je mjesto otvoreno svakome. Temeljem konsenzusa o bitnim vrijednostima za život svakoga pojedinca i svijet u cjelini, sve se više verificira istinitom tvrdnja da suvremena škola ne može biti vrijednosno neutralna.
 - 7) Polazeći od neodrživosti teze o vrijednosno neutralnoj školi, zadatak je suvremene škole da učeniku na psihosocijalnom planu pomogne uspostaviti osobnu vrijednosnu orijentaciju kako bi time stvorio pretpostavku da u odrasloj dobi bude angažirana osoba u svojoj osobnoj povijesti i povijesti svoga vremena. Stoga se valja pitati pod kojim školskim uvjetima učenik može uspjeti u osobnom razvoju temeljem vrijednosnoga usmjerenja. Iz ovog promišljanja, među brojnim uvjetima u sustavnom smislu, jedan od njih je posebno izbio u plan; riječ je o susretu s autentičnim svjedocima vrednota, odnosno ponašanje odgojitelja.
 - 8) Potreba za autentičnim svjedocima vrijednosti naročito se iskristalizirala u međugeneracijskom problemskom pitanju. Mladi naraštaji ispunjeni težnjom, osjećaju da im pravo na život nije potpuno priznato. Stoga su prisiljeni na iščekivanje »pravoga« života i da na taj život čekaju »krivnjom« prethodnih generacija, koje ispunjavaju cijeli prostor i sve posjeduju. Tako je nekako prirodno da mladi naraštaji svojim duhom »izazivaju« napetosti među generacijama.⁷⁵
 - 9) Za razliku od mladih, odrasli su već uspostavili neku određenu *hijerarhiju* vrednota i stekli samostalnost u vrijednosnoj orijentaciji. Tako se oni mogu u svojoj sredini suprotstaviti institucionaliziranom vrijednosnom sustavu koji odudara od njihove vrijednosne orijentacije. Zato brojni učenici ne mogu računati na svoju obitelj i šire društvo kao na dostatnu sredinu za stjecanje iskustva u vrednotama. Iako je obiteljsko ognjište ona plitka luka u kojoj se ljubav i sigurnost osjećaju na dohvat ruke, škola je pozvana da bude ono mjesto u kojem mladi naraštaji izabiru vrednote, stječu u njima iskustva, stvaraju vrijednosne osnove prema kojima usmjeruju svoj angažman. Ako ta mjesta ne postoje, društvo će biti odgovorno za odgojni neuspjeh mladih naraštaja. A na duži rok ne može se očekivati ni obnova društva. Budući da građani Hrvatske imaju visoko povjerenje u školu kao ustanovu i odgojno-obrazovni sustav, s te strane postoji dobra pretpostavka uspješnoga odgoja za vrednote.
 - 10) Stjecanje iskustva u vrednotama javlja se, dakle, kao prvenstveni uvjet usvajanja vrijednosne orijentacije mladih. Stoga se valja upitati o stvarnim mogućnostima koje imaju učenici za stjecanje temeljnih vrijednosti, kao što su znanje, kreativnost, autentični odnosi, osobno oslobađanje, samostalnost, itd. Ne treba zaboraviti da te mogućnosti ulaze u napetosti izražene sukobima generacija i prošlosti, s jedne strane, i dinamizma rasta, razvoja i sazrijevanja samih učenika, s druge. Mladi time stvaraju pritiske na prošlost i odrasle.⁷⁶ U toj napetosti učenike se ne smije »zagušiti«. Ako odrasli ne poduzimaju ništa, mladi raskidaju crvotočne okvire društva u vrijednosnom smislu, a tajnu napretka pokušavaju usmjeriti i bez odraslih, u buci i metežu, a taj metež bit će krivnja sadašnjih generacija.⁷⁷

Alojzije Hobljaj

**A Values Orientated Formation
in Values Orientated Schooling**

The starting point for this reflection is epistemological in nature. A positivistic conception of science refutes the scientific status of pedagogy. One of the consequences of such a perception of science is the thesis that schooling must remain neutral with respect to values. However, contemporary issues concerning the development of the world and society throw doubt on the thesis of a neutral stance in values, with respect to science, formation in schools and the educational system. A solution to this crisis gives rise to a *consensus on fundamental values*. This article has three parts. The first part is directed towards the formulation of relevant problems concerning a contemporary formation for values. Based on the mentioned problematic questions, and taking particular note that a value cannot be defined, the second part of the article presents a workable thesis. It concerns a paradigm within a symbolic reflection expressed as a so-called »four-dimensional« meaning of values. The third part of the article follows up on the workable paradigm, elaborating the concept of formation for values for the young generation, in contemporary schooling. The conclusions emphasize the most important results which express the contemporary issues concerning formation for values.

75

U tom kontekstu, mladi razmišljaju da čovjek ništa ne zna o *ljubavi, radu, znanju, slobodi*, itd., ako to nije dokučio iskustvom. Njihovo je pravo, misle, da mnoštvu vrednota koje za njih predstavljaju izazov mogu stjecati iskustvo i tako ostvarivati »pravo na život«.

76

»Posvuda je težak dijalog između mladeži, prema težnji za obnovom ali i nesigurnosti pred budućnošću, te generacija odraslih. Tko ne vidi da tu postoji izvor ozbiljnih sukoba, ras-

cjepa i povlačenja u se, da se postavlja pitanje o oblicima vlasti, o odgoju za slobodu, o prenošenju vrijednosti i vjerovanja, što se sve tiče dubokih korijena društva?« (Pavao VI., *Apostolsko pismo gospodinu kardinalu Mariceu Romyu*, 14. svibnja 1971.; citirano prema: J. Baričević /ur./: *Snaga susreta*, str. 7.)

77

Usp. R. Lavalieu, *La pression des générations et la montée des jeunes*, *Cronique sociale de France*, Paris 1962., str. 102–103.