



# Kritički pogledi na suvremeno školstvo

Pregledni članak UDK: 37.01(4/5)(045)

doi: 10.21464/ff41405

Primljeno 25. 10. 2020.

**Ružica Jurčević**

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb  
rjurcevi@ffzg.hr

## Usporedba europske i azijske odgojno-obrazovne tradicije i njihova važnost u suvremenom kontekstu

### **Sažetak**

*Prevladavajuće ekonomske ideologije, koje su ušle u područje visokog odgoja i obrazovanja u posljednjih nekoliko desetljeća, poremetile su dugu tradiciju tzv. humanističkih ideala i vrijednosti. To je ujedno rezultiralo pomakom s učenja per se prema učenju za tržište rada, čime je naglasak stavljen na tehničko-funkcionalnu dimenziju obrazovanja kojom se zanemaruje pojedinac i njegov razvoj. Dok mnoga europska sveučilišta pozdravljaju neoliberalnu paradigmu u poučavanju i učenju, u azijskim zemljama posljednjih godina dolazi do oživljavanja tradicionalnog konfucijanskog koncepta odgoja i obrazovanja kao odgovora na hiperspecijalizaciju visokog obrazovanja. Pokušavajući istražiti odnos između humanističkih i neoliberalnih pristupa sveučilištu, ovaj će se rad fokusirati na prikaz europske i azijske (konfucijanske) tradicije odgoja i obrazovanja, na njihove sličnosti i razlike te načine na koje su potonje razlike institucionalizirane, s ciljem da se ukaže na važnost rekonstitucije humanističkih vrijednosti u odgoju i obrazovanju u sve više neoliberalno orijentiranom svijetu.*

### **Ključne riječi**

odgoj, obrazovanje, konfucijanizam, humanizam, vrijednost, neoliberalizam, sveučilište

### **Uvod**

U proteklih nekoliko godina, kontinuirana izvrsnost određenih zemalja jugoistočne Azije u međunarodnim testiranjima obrazovnih postignuća učenika (poput: TIMSS-a, PRILS-a i PISA-e) privukla je veliku pozornost istraživača (npr. Lee, 1996; Leung, 1998; Ho, 2009; Chen Tsai, Özturgut, 2013; Yang, Guorui, 2019). Dio autora (Marginson, 2011; Mason, 2014; Malcolm, 2018) smatra da je razlog te izvrsnosti snažna zastupljenost kulturno-filozofske tradicije koja je proizašla iz sustava filozofskih, religijskih i političkih načela, koje je postavio Konfucije (551. pr. Kr. – 479. pr. Kr.), a u čijem se fokusu nalazi odgoj i obrazovanje. Konfucijanizam, često shvaćen kao tradicija, filo-

zofija, način života (Yao, 2000) ili kao građanska religija (Billioud, Thoraval, 2008), temelji se na ideji harmonije među pojedincem, prirodom i nebom, a definira se kao kontinuirani odnos između različitih krajnosti: (I) pojedinca i društva; (II) individualnog i zajedničkog; (III) duhovnog i ljudskog; (IV) oca i sina; (V) učitelja i učenika i sl. Da bi se postigla ravnoteža između navedenih krajnosti, nužno je njegovanje dobrote pojedinca i razvijanje ljubavi prema čovječanstvu, što se postiže odgojem i obrazovanjem. Konfucijanska je misao snažno utjecala na razvoj kineske kulture, a posebno na zemlje poput Vijetnama, Singapura, Koreje, Japana i dijelova Kine (Hong Kong, Peking, Šangaj), koje su zbog dijeljenja zajedničkih obilježja dobile naziv »kulture konfucijanske baštine« (Phuong-Mai, Terlouw, Pilot, 2005; Kim, 2009; Marginson, 2011; Xiong, 2011; Tan, 2017).

Zadnjih nekoliko desetljeća, u potonjim se kulturama sve više govori o revitalizaciji konfucijanskih vrijednosti u odgoju i obrazovanju kao svojevrsnom otporu zapadnjačkim ideologijama te kao odgovoru na globalni trend hiper-specijalizacije visokog obrazovanja (Billioud, Thoraval, 2008; Xiong, 2011; Yang, 2016; Kwak, Kato, Hung, 2016; Ambrogio, 2017). Jiang navodi da se u području visokog obrazovanja povratak konfucijanskim vrijednostima najviše očituje u sve većoj usmjerenosti sveučilišta prema društvenim i humanističkim znanostima (engl. *liberal arts*), kojima se njeguje razvoj cjelokupne ličnosti, a što zapravo čini srž konfucijanskog odgoja i obrazovanja (Jiang, 2013). Kao primjer toga, Malcolm navodi sveučilišta u Hong Kongu, Indoneziji, Koreji i Tajvanu, koja su prešla s trogodišnjeg na četverogodišnji model sveučilišnog obrazovanja, a u kojemu se u toj dodatnoj godini, kao obavezan dio postojećih sveučilišnih programa, uvodi i širok raspon interdisciplinarnih kolegija iz humanističkih i društvenih znanosti te kreativnih umjetnosti (Malcolm, 2018).<sup>1</sup> Naime, Malcolm smatra da uvođenje tih kolegija počiva na uvjerenju da hiperspecijalizacija obrazovanja dovodi do negiranja obrazovanja kao procesa razvoja pojedinca kao moralnog i humanog bića, što se kosi s načelima konfucijanske filozofije odgoja i obrazovanja.

Uzimajući u obzir sve glasnije zahtjeve zemalja konfucijanske baštine za povratak odgoju i obrazovanju koji zrcale konfucijanske vrijednosti, s jedne strane, te daljnje inzistiranje globalne (europske) zajednice na jačanju tehničko-funkcionalne vrijednosti visokog obrazovanja koje podupire neoliberalnu ideologiju, s druge strane, postavlja se pitanje: nije li vrijeme za promjenu perspektive o odgoju i obrazovanju kojom bi se odbacile sve one vrijednosti kojima se želi uspostaviti ekonomska i politička nadmoć, a vratile one koje bi pomogle čovjeku da se (samo)realizira i ostvari svoje potencijale u potpunosti? U pokušaju da se odgovori na postavljeno pitanje, u ovom će se radu ukratko prikazati konfucijanski koncept odgoja i obrazovanja te usporediti njegova glavna ideja s europskom humanističkom odgojno-obrazovnom tradicijom, da bi se uvidjele sličnosti i razlike, s ciljem da se ukaže na važnost rekonstitucije humanističkih vrijednosti u odgoju i obrazovanju u sve više neoliberalno orijentiranom svijetu.

1

Primjerice, programi na Sveučilištu Hong Kong uključuju kolegije u kojima se obrađuju teme poput: ravnopravnosti muškaraca i žena, mentalnog i reproduktivnog zdravlja,

duhovnosti, smrtnosti, kulture ludosti, održivog razvoja, moralnih kontroverzi i sl. Više o tome na: <https://commoncore.hku.hk/humanities/> (pristupljeno 30. 10. 2021.).

## Konfucijanski koncept odgoja i obrazovanja

Tradicija obrazovanja prema principima konfucijanizma prikazana je u kanonu poznatom kao »Četiri knjige« i »Pet klasika«. Unutar kanona ističu se dva teksta koja govore o poučavanju i učenju: *Lunyu (Odabrani spisi)* i *Xueji (Zapisi o učenju)*. U okviru konfucijanske filozofije, obrazovanje ne obuhvaća samo puko usvajanje znanja nego se razumijeva u jednoj široj perspektivi, kao proces čovjekove kulturacije i samorealizacije te kao mehanizam pomoću kojega se može razviti savršen društveni poredak. Krajnji je cilj odgoja i obrazovanja osvijestiti ili usaditi humanost u pojedincu, odnosno benevolentnost koja se naziva *ren* ili *jen*. Koncept *ren*-a temelji se na dvije postavke: (I) svako ljudsko biće posjeduje najveću moralnu vrlinu – humanost; (II) humanost se može naučiti. Iako nikada nije definirao taj pojam, Konfucije opisuje *ren* kao manifestaciju čovjekove istinske prirode koja obuhvaća najviše vrline, poput: poštovanja, iskrenosti, empatije, tolerancije, pouzdanosti, marljivosti i velikodušnosti (Tan, 2017). Potonje se vrline uzimaju kao bit života pojedinca i temelj humanog društva.

Da bi čovjek mogao osvijestiti, a potom i iskazati ljubav prema čovječanstvu koja je u njemu zapravo latentna, Konfucije smatra nužnim pridržavanje kodeksa društvenog ponašanja, odnosno pravila koje naziva *li*. Na tom tragu, Tan i Wan razumiju *li* kao oblik komunikacije koji pomaže u izražavanju ljubavi prema čovjeku, a odnosi se na sva normativna ljudska ponašanja koja proizlaze iz poželjnih vrijednosti, stavova i dispozicija (Tan, 2017; Wan, 1980). Wei-ming Tu (prema Kwak, 2016) opisuje *li* kao internalizaciju društvenih normi i vrijednosti, koje su i praktične i ritualne, kao i društveni moral. Po Konfuciju, *li* se najčešće manifestira u poštivanju rituala koji uključuju specifične načine pozdravljanja, sjedenja, jedenja, oblačenja i sl., dok upravo obrazovanje ovdje dobiva najznačajniju ulogu. Naime, Konfucije je detaljno razradio i sistematizirao šest predmetnih područja/disciplina koja su nekada bila okosnica drevne kineske kulture, a kasnije su postala sastavni dio konfucijanskog koncepta odgoja i obrazovanja. Riječ je o tzv. »šest liberalnih umijeća« koja uključuju: učenje o ritualima, glazbi, streličarstvu, kočijaštvu, kaligrafiji i matematici. Navedene discipline predstavljaju ideal obrazovanja kojim se promiče uravnotežen razvoj pojedinca u umjetnosti (kaligrafija, glazba), sportu (streličarstvo, kočijaštvo), matematici i građanskim dužnostima (rituali). Ovladavanje potonjim disciplinama trebalo bi rezultirati izgradnjom uravnotežene osobe. Naime, tih šest područja odgovara glavnim funkcionalnim područjima uma i tijela: auditivna, vizualno-prostorna i fina motorika, kinestetička i gruba motorika, jezične i verbalne vještine te matematičke vještine (Wong *et al.*, 2014). Xiong tvrdi da je ovladavanje tim područjima izrazito bitno ne radi ograničavanja pojedinca, već upravo suprotno – razvijanja njegove sposobnosti za suradnju i povezivanje s drugima (Xiong, 2011). Osim toga, smatra da se pojedinac, bez odgovarajućeg znanja i prakse u navedenim područjima, ne može ispravno (moralno) ponašati.

Onaj pojedinac koji zna udovoljiti zadanim pravilima i ritualima, smatra Konfucije, postaje *chun tze* ili *junzi*, plemenita i uzorna osoba, viši tip ili ideal čovjeka čija se osobnost odlikuje »visokim stupnjem moralne izvedbe i objedinjavanjem vrline i duhovnosti« (Guo, 2002: 56). Također, *junzi* označuje osobu koja je predana osobnom rastu i koja utjelovljuje najvažnije ljudske osobine, poput: humanosti, pravednosti, mudrosti, hrabrosti i neovisnosti (Hall, Ames, 1998). Guo smatra da takva osoba posjeduje vrline poput: empatije, snažnog osjećaja časti, snage volje i izdržljivost, altruizma,

sposobnosti samokontrole, osjećaja snažne moralne misije, dostojanstva i integriteta te želje za autonomijom i samorazvojem (Guo, 2002). U *Odabranim spisima* (prema Tan, 2017) ističe se da *junzi* nije »posuda« koja se koristi u ceremonijalnim ritualima za određene funkcije i prigode, tj. da nije ograničen na jednu funkciju ili jedan fiksni način razmišljanja, već se opisuje kao produktivno-stvaralačko biće koje utjelovljuje svoj bitak u djelovanju, a ne u funkciji. *Junzi* se razlikuje od *xiaoren*-a, tj. sitne, male ili nemoralne osobe. Yao navedenu razliku opisuje na sljedeći način:

»... prvi [*junzi*] uvijek cilja na ono što je pravedno, dok drugi [*xiaoren*] razumije samo ono što je profitabilno. Prvi je smiren i spokojan, dok je drugi pun nevolja i nespokojan [...]. U osobnim odnosima prvi postavlja zahtjeve sebi, dok drugi postavlja zahtjeve prema drugima. *Junzi* vlada sobom i biva primjer drugima.« (Yao 2000: 215)

S druge strane, Wan ističe da je *junzi* moralno superiorna osoba – osoba koja je postigla *ren* (Wan, 1980).

No, da bi osoba bila sigurna da se kreće u dobrom (moralnom) smjeru, mora imati određeni normativni standard koji bi slijedila. Taj standard Konfucije naziva *Tao* ili *Dao*, kojeg definira kao put čovjeka u skladu s njegovom prirodom u cilju postizanja idealnog društvenog poretka. Tumačeći *Odabrane spise*, Wan navodi da *Tao* predstavlja načelo koje je superiornije od bilo kojeg zakona i oblika vlasti, a služi usmjeravanju čovjekova djelovanja prema najvišim standardima života ili idealu čovječanstva (Wan, 1980). Usmjeravajući svoje djelovanje prema *Tao*-u, pojedinac se udaljava od materijalnog prosperiteta i bilo kakvih izvanjskih nagrada ili pohvala te počinje razmišljati, osjećati i djelovati u skladu s *li*. Međutim, Konfucije smatra da samo određeni pojedinci mogu slijediti *Tao* bez napora, dok ga ostali moraju spoznati, odnosno naučiti. Jer *Tao* je nešto što je uvijek prisutno, ali nije u cijelosti spoznato te ga većina osoba mora dovesti do razine jasnoće, što se postiže odgojem i obrazovanjem. Međutim, zadatak pojedinca nije samo realizirati *Tao* nego ga i proširiti, što znači dalje unaprjeđivati duhovne, moralne norme i prakse proistekle iz kulturne tradicije. Drugim riječima, kada čovjek dosegne *Tao*, njegov zadatak postaje pomagati drugima da ga isto dosegnu, a potom i proširuju zajedno.

## Usporedba europske i konfucijanske odgojno-obrazovne tradicije

Da bi se konfucijanska odgojno-obrazovna filozofija sažela u jednu rečenicu, ona bi mogla glasiti ovako: cilj konfucijanskog odgoja i obrazovanja jest osvijestiti ili usaditi *ren* (humanost ili ljubav prema čovječanstvu) putem *li* (normativno-ritualnog ponašanja) da bi pojedinac mogao postati *junzi* (obrazovan čovjek) te realizirati i proširiti *Tao* (put prema idealu čovječanstva). Potrebno je uzeti u obzir da ovaj simplificiran prikaz ne može predočiti dubinu i vrijednost cjelokupne konfucijanske filozofije koja je obilježila čitavu jednu kulturu jer to zahtijeva dodatne analize koje nadilaze potrebe i mogućnosti ovog rada. Međutim, temeljne postavke konfucijanskog odgoja i obrazovanja iznesene u ovom radu mogu, barem djelomično, poslužiti za usporedbu s europskom humanističkom odgojno-obrazovnom tradicijom.

Za potrebe ovog rada, pod europskom tradicijom razumijeva se koncept odgoja i obrazovanja nastao u razdoblju humanizma, kada se po uzoru na antičku filozofiju rekonstituirala ideja čovjeka kao razumnog bića slobodne volje i moralnih odlika, a čija spoznaja proizlazi iz njega samoga i vrijedi samo za

njega (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001; Vujčić, 2013). Dva su glavna obilježja humanizma: (I) odstupanje od pogleda u nadnaravno kako bi se objasnili fenomeni u korist razuma i racionalnosti; te (II) naglašavanje mogućnosti samoaktualizacije pojedinca i njegove sposobnosti da mijenja i transformira sebe, svoju zajednicu i, u konačnici, svijet. Stoga, unutar odgoja i obrazovanja prioretizirale su se vrijednosti koje oslikavaju takva obilježja: sloboda misli, autonomija, refleksivno mišljenje, plemeniti karakter, neovisnost, dobronamjernost, društvena odgovornost i briga za čovječanstvo. Moderni su humanistički diskursi (liberalni, egzistencijalistički, progresivni, kritički i radikalni) tom popisu pridodali i osobnu autonomiju, kreativnost, empatičnost, poštivanje ljudskih prava i odgovornost prema okolišu (Veugelers, 2011). Najznačajniji za razvoj humanističkoga koncepta odgoja i obrazovanja bili su Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher i Wilhelm von Humboldt. Navedeni su mislioci, potaknuti idejom da se obrazovanjem može ojačati (tada oslabljen) nacionalni identitet i obnoviti zajedništvo nakon ratnih razaranja, razvili koncept odgoja i obrazovanja kojim se ponovno skrenula pozornost na pojedinca, njegove želje i potrebe. Za njih obrazovanje nije bilo samo proces kognitivnog sazrijevanja pojedinca nego i proces samoaktualizacije čovjeka i njegove emancipacije u slobodno i razumno biće moralnih odlika, po uzoru na antičke tekstove o čovjeku i potrebi njegova oblikovanja. Svoj su koncept obrazovanja fokusirali na sveučilišne institucije jer su smatrali da se emancipacija čovjeka može odvijati samo unutar onih institucija koje su potpuno oslobođene vanjskih utjecaja, a što su tada bila upravo sveučilišta. Kantova, Fichteova, Schleiermacherova i Humboldtova promišljanja, uz Newmanova i Jaspersova nešto kasnije, ostavila su trajni pečat na europska sveučilišta i visoko obrazovanje do danas, pa se nerijetko o autonomiji pojedinca, slobodi učenja i poučavanja te zajedništvu u potrazi za istinom govori kao o ključnim sastavnicama suvremenih visokoobrazovnih ustanova.

Između konfucijanske i europske odgojno-obrazovne tradicije može se izdvojiti nekoliko sličnosti i dodirnih točaka. Primjerice, Kato ističe da književnost u obje tradicije ima snažnu odgojno-obrazovnu ulogu u oblikovanju moralno ispravnih pojedinaca (Kato, 2016). U konfucijanizmu, to su djela objedinjena u *Knjigu poezije*, dok je u europskoj tradiciji istu ulogu imala književnost antičkog Rima i Grčke. Kato također navodi da se unutar obiju tradicija književnost ne doživljava kao objekt razonode, već kao snažan moralni putokaz jer sadrži sve lekcije potrebne pojedincu za uspostavu moralnog života. Međutim, podudarnosti između dviju tradicija mogu se promatrati na jednoj dubljoj razini. Prva se podudarnost vidi u tome što je temeljna filozofija čovjeka u europskoj tradiciji, kao i u konfucijanizmu, povezana s obrazovanjem. To znači da se u objema tradicijama obrazovanje smatra odgovorom na pitanje kako pronaći pravi način za čovjekovu (samo)realizaciju i transformaciju. Pritom obje tradicije naglašavaju da cilj obrazovanja nije samo transformacija sebstva nego i cjelokupnog svijeta. Naime, u konfucijanizmu se pojedinac obrazuje radi samog sebe, ali ne iz razloga da postane moralno biće dostatno samome sebi, već da bi njegova najveća moralna vrlina – humanost, bila uzor u razvoju i transformaciji svijeta. Tako postavljeno, obrazovanje zapravo polazi iz unutarnjeg bića čovjeka, što znači da se ne smije nametnuti izvana, ali se, s druge strane, ne smije niti zadržavati u sebstvu, već se mora zrcaliti u drugome, odnosno u cjelokupnom čovječanstvu. U tom je smislu preduvjet uspješne samokultivacije neprekidna komunikacija s drugima.

To se podudara s europskom odgojno-obrazovnom tradicijom u kojoj je obrazovanje shvaćeno kao unutarnji proces moralnog, intelektualnog i emocionalnog sazrijevanja pojedinca koji, iako to nije tako eksplicitno izraženo kao u konfucijanizmu, ipak reflektira ideju i duh čovječanstva i to putem neprestane komunikacije s drugima. Primjerice, Fichte smatra da se pojedinac može realizirati kao ljudsko biće samo unutar zajednice pa je razumljivo da čovjek teži ostvarivanju komunikacije s drugima. Budući da zajednicu, po Fichteovu mišljenju, karakterizira međusoban odnos razumnih bića, ta komunikacija može biti uspješna samo ako se odvija prema načelima razuma, a koje se stječe i razvija obrazovanjem. Stoga, Fichte obrazovanje shvaća kao univerzalni način međusobnog povezivanja pojedinca i drugih (Dimić, 2003). Ovako se definirano obrazovanje najbolje prepoznaje u njemačkom pojmu *Bildung*-a, nastalog u razdoblju humanizma, kao permanentnom činu samo-formiranja, odnosno usklađivanja uma i srca pojedinca u procesu njegova povezivanja i ujedinjavanja sa svijetom. Za Humboldta je tako obrazovanje proces povezivanja čovjeka sa svijetom kojeg karakterizira najživlja i najslobodnija međusobna interakcija (Humboldt, prema Qvarsell, Wulf, 2003), a postiže se onime što se naziva »mimetičko prisvajanje svijeta«. Mimetika u ovom slučaju ne predstavlja nekadašnji »imitatio Christi« (Qvarsell, Wulf, 2003), već približavanje vlastitog *ja* konceptima ili slikama svijeta. To znači da pojedinac, uz pomoć svojih mimetičkih sposobnosti, istražuje vanjski svijet i prisvaja ono nepoznato, ugrađuje ga u svoj unutarnji svijet. Upravo zbog toga *Bildung* ili obrazovanje postaje posrednik između »jedinstva pojedinca« i »sveukupnosti svijeta« (Reichenbach, 2014: 88), a mimetika je ono što pomaže pojedincu postići pomirenje unutarnjeg-znanog i još-ne-znanog vanjskog svijeta.

Tako postavljeno obrazovanje može se povezati s Fichteovom trijadom teza – antiteza – sinteza, koju će kasnije preuzeti i Hegel, argumentirajući da pojedinac prolazi kroz tri faze *Bildung*-a: (I) prva faza označava nereflektirajuće jedinstvo s prirodnim stanjem i zanemarivanje drugosti; (II) druga faza je otuđenje od prirodnog stanja koje je uzrokovano onim drugim; (III) treća faza je reflektirajuća pomirba sebe i drugih.

Nadalje, stvaranje čovjekova odnosa sa svijetom Jaspers naziva *orijentacijom*, koju objašnjava na sljedeći način:

»Susret s objektivnom zbiljnosti svijeta donosi uvid u strukturu svijeta nastalu iz paradoksalnog međuodnosa koji se razvija spoznajom da nema svijeta bez mene, ni mene bez svijeta. U toj nerazdvojnoj dvojakosti svijet se s jedne strane objektivno otkriva kao cjelina koja uopće omogućuje susret s drugim, a s druge strane svijet subjektivno zadobiva smisao i kao moj svijet.« (Jaspers, prema Pešić, 2013: 57)

Upravo zato se obrazovanje iz europske humanističke perspektive, koje je prvenstveno zamišljeno kao oblikovanje Jastva, mora odražavati i u ideji čovječanstva. Međutim, taj proces, osim što je uvijek osoban i jedinstven, ujedno je i kompleksan i paradoksalan, što dobro ocrtava Herrmann:

»... samo-formiranje znači slijediti vlastitu zamisao o sebi uz stalno prisjećanje da se ostvarenje te konačne zamisli nikad neće postići, ali usprkos tome i dalje se zalagati za davanje najveće snage i najšire širine u izražavanju duha čovječanstva.« (Herrmann, prema Wulf, 2003: 248)

Određenje obrazovanja kao unutarnjeg procesa (samo)transformacije u cilju ujedinjavanja čovjeka i svijeta još i danas prevladava u pedagoško-filozofskoj literaturi. Jedan je od primjera Hentigova definicija obrazovanja kao procesa kojim se potiču sve snage čovjeka:

»... kako bi se one preko prisvajanja svijeta u uzajamnom preplitanju i ograničavanju harmonično-ravnomjerno razvile i dovele do samoodređujuće individualnosti ili osobnosti koja u svojoj idealnosti i jedinstvenosti obogaćuje čovječanstvo.« (Hentig, 2008: 30)

Ipak, ovdje se dolazi do temeljne razlike između ovih dvaju koncepata. Iako je u obama konceptima pozornost usmjerena na pojedinca i njegovu transformaciju u procesu obrazovanja, razlika je vidljiva u poziciji koja mu se dodjeljuje. Naime, dok se u europskoj tradiciji naglašava pojedinac koji bi obrazovanjem trebao pronaći vlastitu svrhu i sebe realizirati kao autonomno ljudsko biće koje je sposobno donositi osobne izbore i odluke neovisno o kontekstu u kojem se nalazi, u konfucijanizmu, s druge strane, pojedinac se prvenstveno određuje kao društveno biće čiju bit i identitet konstruiraju snažne društvene norme, a obrazuje se da bi preuzeo određeno mjesto u društvu. Yang će to nazvati tzv. »društvenom orijentacijom čovjeka« koja se, za razliku od individualne orijentacije koja prevladava u europskoj odgojno-obrazovnoj tradiciji, očituje u tome da se pojedinac treba razvijati »u skladu s vanjskim očekivanjima ili društvenim normama, a ne s unutarnjim željama ili osobnim integritetom« (Yang, 1981: 161). Isto smatra i Ames koji navodi da se pojedinac u konfucijanskoj kulturi može definirati samo u smislu njegovih društvenih odnosa jer je zapravo zbroj svojih društvenih uloga (Ames, 2010). Oblikovanje pojedinca kao člana društva započinje već u obitelji koja predstavlja prototip svih drugih društvenih institucija. Kao »mikrokozmos društva« i »vježbalište moralnog odgoja« (Wan, 1980: 98), obitelj je ključna za očuvanje društvenog poretka jer je karakterizira ista snažna hijerarhijska struktura moći (otac – sin, muž – žena), koja se može pronaći u zajednici (vladar – podanik; šef – zaposlenik, stariji – mlađi). Za Konfucija, stabilnost društva ovisi o tim i drugim neravnopravnim odnosima, tj. poštivanju hijerarhije, jer je jedino tako moguće postići uređenost društva i, u konačnici, harmoniju. Naime, Konfucije smatra da hijerarhijskim uređenjem društvenih odnosa pojedinac pronalazi svoje pravo mjesto i identitet u društvu, omogućujući mu da funkcionira u društvenom kontekstu i obavlja svoje obveze kao čovjek. U obrazovanju se to posebno vidi u poštivanju hijerarhijskih odnosa između nastavnika i učenika. Učenici doživljavaju nastavnika kao glavnog autoriteta čije se znanje i mudrost ne smiju dovoditi u pitanje. No, Tran ističe da to dovodi do (krive) percepcije o učenicima iz konfucijanske kulture kao pasivnim i/ili sramežljivim pojedincima (Tran, 2013), za razliku od učenika iz zapadnjačkih zemalja koji su asertivni, aktivni i samopouzdani (Purdie, Hattie, Douglas, 1996). Međutim, Subramaniam naglašava da ta »pasivnost« proizlazi iz moralne potrebe učenika da se ne ističe njihov individualitet u korist održavanja harmonije (Subramaniam, 2008). Slijedom toga, u konfucijanskoj tradiciji samokultivacija pretpostavlja više od same aktualizacije Jastva jer je usko vezana uz društvene uloge i položaj pojedinca u društvu. Međutim, to ne znači da pojedinac nema mogućnost slobodno birati i oblikovati vlastiti život, već naprotiv, njegova se autonomija upravo potvrđuje kroz odnose s drugima.

Uspoređujući konfucijansku i europsku tradiciju, dio autora navodi da europski humanizam pretjerano naglašava slobodu pojedinca, a što potencijalno može rezultirati anarhističkim uređenjem društva (Pearson, Podeschi, 1999; Ryu, 2008). Međutim, potrebno je znati da za humanističke filozofe sloboda ne predstavlja nepoštivanje zakona i pravila koje nameće društveni kontekst, već oslobođenje od izvanjskih autoriteta i utjecaja, navika i vjerovanja koji pojedinca sputavaju u razvoju prema vlastitoj predodžbi sebe-ideala. Ovdje se

dolazi do druge sličnosti između tradicija. Naime, i konfucijanska i europska tradicija orijentirane su na normativnu, idealnu sliku ljudske osobnosti koja služi kao odraz idealne čovječnosti. U konfucijanizmu je to *junzi*, a u humanizmu viši tip čovjeka koji u svojem ponašanju i izričaju izražava najveće ljudske vrijednosti, poput: *čestitosti, istinoljubivosti, pravednosti, odgovornosti, čovjekoljublja* i sl. Štoviše, to je ona zamišljena idealna slika čovjeka koja ga izdiže iz stanja animalnosti te služi kao putokaz i mjerilo vlastitog ostvarenja. Za Kanta je taj ideal autonomni čovjek, a za Humboldta harmonijski razvijen pojedinac. U hrvatskoj je pedagogiji taj ideal očovječeni Čovjek koji

»... sjedinjuje ljudske odlike, vrijednosti što ocrtavaju najbolje, poželjno, idealno shvaćeno i misaono oblikovano ljudsko biće [...] zamišljena uzor-slika čovjeka, osobnosti koja posjeduje visoke vrijednosti i najplemenitije ljudske odlike pa se prema njoj može usmjeravati i vrednovati svako odgajanje, sva ljudska nastojanja za postizanjem što više razine uljudenosti ili očovječene čovječnosti.« (Vukasović, 1999: 137)

Sukladno ideji da se odgojem i obrazovanjem može razviti idealan čovjek, u obje tradicije javlja se ideja razvoja idealnog društva, pa se sličnost između tradicija može promatrati i u toj sferi. Za Konfucija je idealno društvo ono u kojem prevladava moral jer je društvo zajednica moralnih bića koji žive u harmoniji prema prihvaćenom kodeksu ponašanja s definiranim društvenim ulogama. Na tom tragu, upravo se od najviših struktura vlasti očekuje najuzornije i najmoralnije ponašanje. Vladar i njegovi dužnosnici moraju izražavati najviše vrline, biti uzor ponašanja koji bi svi trebali slijediti. Na taj način zadatak vladajućih postaje obrazovanje, usmjeravanje i transformiranje naroda, koji se ne ostvaruju primjenom zakona, pravila, korektivnih mjera ili sile, već naprotiv, pružanjem uzora i ispravnim (moralnim) ponašanjem. Upravo se zato u zemljama konfucijanske baštine vladajuća struktura ne promatra kao dio političkog mehanizma provođenja zakona, već prvenstveno kao model koji služi za poticanje, širenje i njegovanje civiliziranog ponašanja. Tako politička djelatnost vladajućih postaje njihova osobna i moralna odgovornost, što se, s jedne strane, može činiti vrlo teškim zadatkom. No, s druge strane, Konfucije smatra da oni mogu s lakoćom preuzeti takvu dužnost jer su njihovi politički životi moralno istovjetni onim individualnima koji su dotada vodili. Slijedom toga, odgoj se i obrazovanje u konfucijanizmu shvaćaju kao dio društveno-političkog procesa čija svrha nije korektivna mjera, već humanitarni način upravljanja nacijom da bi se postigao idealan društveni poredak i, u konačnici, harmonija (Wan, 1980).

Takva ideja nije daleko od ideje stvaranja savršene nacije putem obrazovanja koje su zagovarali humanisti, posebice Fichte. Naime, sama ideja humanističkog obrazovanja u Europi javila se u tzv. fazi nacionalizacije, kada je Crkva izgubila autoritet nad odgojem i obrazovanjem, pa je posljedično tome, to područje postalo nacionalna odgovornost. Na pitanje kako vratiti moral naciji koja je pretrpjela ratna razaranja i ekonomsku krizu, tadašnji filozofi razvili su ideju o (visokom) obrazovanju kao instrumentu putem kojega bi se trebali obnoviti i ojačati nacionalni moral, kultura i identitet na temeljima humanizma. Štoviše, obrazovanje je za njih bilo jedino moguće sredstvo humanističke preobrazbe naroda i obnove duha u njegovim najdubljim korijenima. Fichteova ideja reforme obrazovanja temeljila se na kozmopolitskom patriotizmu (Kohn, 1949), putem kojeg bi se stvorila savršena nacija koja bi se, za razliku od konfucijanskog koncepta, sastojala od slobodnih i ravnopravnih pojedinaca ujedinjenih u zajedništvu. Fichte je potonju ideju primijenio na njemač-



ki narod, smatrajući da je jedino Njemačka dovoljno duhovna da postane uзор-nacija svim ostalim zemljama, zbog čega će kasnije biti interpretiran kao nacionalist. Međutim, iako se zbog neprestanog pozivanja na ujedinjenje Njemačke može činiti da je nacionalno orijentiran, potrebno je napomenuti da je za njega to ujedinjenje samo početna etapa ostvarivanja kozmopolitske ideje zajedništva koja bi se, na primjeru njemačkog naroda, trebala pretočiti na cijelo čovječanstvo (Eakes, 2015).

U ostvarivanju ideje savršenog društva, Fichte je veliku ulogu dao državi, što će kasnije poduprijeti Schleiermacher i Humboldt u svojim promišljanjima o razvijanju nacije putem obrazovanja. Za njih je država jedini prirodni saveznik sveučilišta u oblikovanju novog obrazovanja i ujedinjenja nacije. Država bi trebala omogućiti svima jednak pristup obrazovnim i kulturnim aktivnostima te ukloniti sve prepreke koje priječe obrazovanje nacije. Međutim, savezništvo države i sveučilišnih institucija ubrzo se raspalo jer je država usmjerila fokus na pragmatična znanja koja bi pomogla obnovi gospodarstva i rastu industrije. Stoga je europska vizija (visokog) obrazovanja ostala samo ideja, odnosno nikad nije bila realizirana na praktičnoj razini. To je dovelo do pretvaranja ideje visokog obrazovanja u njezinu ideologiju, što su dobro opisali Habermas i Blazek sljedećim riječima:

»Humanistički obrazovni ideal deformiran je u intelektualno elitnu, apolitičnu, konformističku samokoncepciju interno autonomne institucije koja je uklonjena iz prakse.« (Habermas, Blazek, 1987: 18)

Za razliku od toga, konfucijanizam je formaliziran na praktičnoj razini u šest predmetnih područja/disciplina, pa se razlika između dviju tradicija može promatrati i u odnosu pragmatizam – idealizam.

Premda je europska ideja odgoja i obrazovanja možda bila radikalna za vrijeme u kojemu je nastala, ona se pokazala kao jedan od najvažnijih pokretača razvoja cjelokupnog područja odgoja i obrazovanja, posebice visokog obrazovanja, dok njezina važnost i aktualnost do danas ne jenjava. Naprotiv, u zadnjih nekoliko godina sve su glasnjiji zahtjevi da se, slijedom povećanja negativnih posljedica koje je prouzročio tzv. akademski kapitalizam, vrati visoko obrazovanje koje promiče humanističke vrijednosti koje pomažu čovjeku da se afirmira kao slobodnomisleće ljudsko biće. Ipak, čini se da su zemlje konfucijanske baštine bile konkretnije u svojim zahtjevima te da su pronašle način kako obraniti i zaštititi područje odgoja i obrazovanja od negativnih utjecaja koje donose neoliberalne ideologije, a to je povratak tradicionalnim vrijednostima kojima se fokus vraća na čovjeka i njegove potrebe.

## **Povratak tradiciji kao put prema budućnosti**

Istražujući promjene koje su se dogodile u odgoju i obrazovanju u zemljama jugoistočne Azije u posljednjih pedesetak godina, Kwong ističe da su najveći utjecaj imala dva ekonomska modela, slijedom kojih se mogu pratiti i dvije faze razvoja odgoja i obrazovanja u toj regiji (Kwong, 2016). Prvu fazu obilježava socijalistički model, odnosno razvoj obrazovanja prema marksističkoj ideologiji, koji je trajao od 1949. do 1976. godine. Druga je faza obrazovanje prema Rostowljevu modelu tržišne ekonomije, koji je prevladavao od 1976. do 2000. godine (tzv. model slobodnog tržišta). Nakon 2000. godine, u tim zemljama počinje rasti svijest o potrebi jačanja nacionalnog identiteta i kidanju veza sa svim nasljeđima koji su bili nametnuti tijekom povijesti. Sve

se više zagovara povratak tradicionalnim društvenim vrijednostima koje su dotada bile ili zabranjivane ili marginalizirane. Tako se u odgoju i obrazovanju sve se više počinje govoriti o revitalizaciji vrijednosti koje promovira konfucijanizam, što ujedno znači i potpuno odmicanje od suvremene konfucijanske filozofije zvane neokonfucijanizam koji su zagovarali filozofi poput Shuminga, Junyija i Zongsa (Billioud, Thoraval, 2008). Za Qinga i Hwanga, neokonfucijanizam predstavlja nusprodukt sinteze konfucijanskih i zapadnih vrijednosti, koji promovira kulturu natjecanja i kompetitivnosti, a zanemaruje razvijanje cjelokupne osobnosti pojedinca i temeljnih životnih vrijednosti (Qing, 2011; Hwang, 2013). S time se slaže i Jiang koji ističe da neokonfucijanizam previše naglašava ideju individualnosti, po uzoru na europsku tradiciju, što dovodi do urušavanja obiteljskih i društvenih odnosa (Jiang, 2013). Osim toga, Jiang navodi da se pretjerano naglašavaju apstraktni metafizički pojmovi kojima se odmiče od praktične djelatnosti te da se pribjegava transcendentnosti, čime se zanemaruje tumačenje čovjeka kao bića koji postoji u povijesno-društvenoj stvarnosti.

Na pitanje može li se povratak konfucijanskim vrijednostima shvatiti kao svojevrsan otpor zapadnjačkim ideologijama potaknut političkim kampanjama zadnjih dvaju predsjednika, Hua Jintaoa i Xija Jinpinga, ili je to izraz masovnog fenomena koji je već ukorijenjen u društvu, Ambrogio nudi vlastiti odgovor. U istraživanju koje je proveo, pokazalo se da se konfucijanizam kao politički proces odbacuje, dok se kao moralna praksa i društveni regulator još uvijek cijeni (Ambrogio, 2017). To pokazuje da konfucijanizam nije samo skup uvjerenja ili vrijednosti koje se biraju nego i stil života koji je duboko ukorijenjen u kulturi življenja u jugoistočnoj Aziji. Da je tako i u području odgoja i obrazovanja, pokazuje i istraživanje koje je proveo Wang s nastavnicima, u kojem je otkriveno da, unatoč zahtjevima škola da se provodi obrazovanje koje promiče konkurentnost, gotovo svi nastavnici (82 %) smatraju da je cilj obrazovanja pomoći učenicima da razviju vlastite potencijale umjesto da steknu dobre ocjene (Wang, 2016). Upravo zato Li navodi da je potrebno odbaciti sve institucionalne obrasce izvedene iz zapadnih modela i stvoriti tzv. »Sveučilište 3.0.« koje bi promoviralo četiri temeljne vrijednosti: *ovladavanje sobom, intelektualnu slobodu, humanističku misiju i institucionalnu raznolikost*, čiji se temelji mogu pronaći u konfucijanskoj tradiciji (Li, 2016). To da je Zapadu potreban novi vrijednosni okvir, kojim bi se potaknulo glasnije promicanje humanističkih vrijednosti, znanstvena je zajednica već odavno prepoznala i to ne samo diskursom o negativnim utjecajima neoliberalne ideologije na područje odgoja i obrazovanja (samim time i na čovjeka) nego i zagovaranjem preusmjeravanja fokusa s praktičnih, performativnih i individualističkih zahtjeva na etička, nemjerljiva i komunitarna dobra, poput: *moralne samokultivacije i ljubavi prema čovječanstvu*, da bi pojedinac mogao zadovoljiti svoje istinske potrebe u sve više čovjeku-nenaklonjenom svijetu. Da ipak postoje naznake o potrebi promjene paradigme visokog obrazovanja u zapadnom svijetu, a posebno Europi, svjedoči najnovija publikacija Europske komisije (Farnell, 2020), u kojoj se ističe da je potrebno više pozornosti usmjeriti na one aktivnosti pomoću kojih se promovira civilna misija sveučilišta, odnosno postići ravnotežu između civilne i ekonomske misije, koja je do sada bila u fokusu. Osim toga, sve se više govori o važnosti liberalnog obrazovanja i društveno-humanističkih područja znanosti. Primjerice, Zakaria, Anders i Hartley u svojim publikacijama ističu da će osobe koje dolaze iz tog područja u budućnosti imati ključnu ulogu u razvoju novih poslovnih ideja

zbog razvijenih misaonih, komunikacijskih i prezentacijskih vještina (Zakaria, 2015; Anders, 2017; Hartley, 2017). Ostaje vidjeti hoće li Europa i svijet u tome biti dosljedni, odnosno hoće li i dalje podupirati neoliberalne ideje ili se okrenuti u nekom novom smjeru kao što je to učinila jugoistočna Azija.

## Zaključak

Razmatrajući sličnosti i razlike između konfucijanske i europske humanističke perspektive odgoja i obrazovanja, ovim radom htjelo se ukazati na važnost promicanja humanističkih vrijednosti u suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima jer se pokazalo to da su itekako zanemarene, odnosno prisutne samo na normativnoj razini. Unatoč različitim kulturnim pozadinama Zapada i Istoka, ovaj je rad pokazao to da su obje strane ukorijenjene u svojim humanističkim odgojno-obrazovnim tradicijama, koje ne samo da su usporedive nego se temelje na sličnim filozofijskim promišljanjima. To prvenstveno pokazuje činjenica da je temeljna filozofija čovjeka u obje ideje neraskidivo povezana s procesom odgoja i obrazovanja. Objе tradicije vide obrazovanje kao jedini proces putem kojeg se čovjek može realizirati kao slobodno biće moralnih odlika, čija transformacija ne utječe samo na njega nego i na cjelokupno čovječanstvo. U skladu s time, možda bi pravac u kojem je krenula jugoistočna Azija mogao poslužiti kao vrijedna perspektiva iz koje se može sagledati visoko obrazovanje dvadeset i prvog stoljeća u Europi i svijetu.

## Literatura

- Ambrogio, Selusi (2017): »Moral Education and Ideology: The Revival of Confucian Values and the Harmonious Shaping of the New Chinese Man«, *Asian Studies* 5 (2017) 1, str. 113–135, doi: <https://doi.org/10.4312/as.2017.5.2.113-135>.
- Ames, T. Roger (2010): »Achieving Personal Identity in Confucian Role Ethics: Tang Junyi on Human Nature as Conduct«, *Oriens Extremus* 49 (2010), str. 143–166.
- Anders, George (2017): *You can do Anything. The Surprising Power of a "Useless" Liberal Arts Education*, Little, Brown and Company, New York.
- Billioud, Sébastien; Thoraval, Joël (2008): »The Contemporary Revival of Confucianism: Anshen Liming or the Religious Dimension of Confucianism«, *China Perspectives* (2008) 3, str. 88–106, doi: <https://doi.org/10.4000/chinaperspectives.4123>.
- Dimić, Zoran (2003): »The Problem of Education in Fichte's Philosophy«, *Facta universitatis. Philosophy, Sociology and Psychology* 2 (2003), br. 10, str. 777–788.
- Eakes, Laura (2015): *Seeking Originality. Fichte's Contribution to Higher Education in Germany and the Foundation of the University of Berlin, 1810* (magistarski rad), Utrecht University, Department of history, Utrecht.
- Farnell, Thomas (2020): *Community Engagement in Higher Education. Trends, Practices and Policies, NESET report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Guo, Xuezhi (2002): *The Ideal Chinese Political Leader: A Historical and Cultural Perspective*, Praeger, London.
- Habermas, Jürgen; Blazek, John R. (1987): »The Idea of the University: Learning Processes«, *New German Critique* 41 (1987), str. 3–22, doi: <https://doi.org/10.2307/488273>.
- Hall, David L.; Ames, Roger T. (1998): *Thinking from the Hun. Self, Truth, and Transcendence in Chinese and Western Culture*, State University of New York Press, Albany.
- Hartley, Scott (2017): *The Fuzzy and the Techie. Why the Liberal Arts Will Rule the Digital World*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston – New York.

Hentig, Hartmut von (2008): *Što je obrazovanje: esej*, prev. Vladimir Adamček, Educa, Zagreb.

Hwang, Keumjoong (2013): »Educational Modes of Thinking in Neo-Confucianism: A Traditional Lens for Rethinking Modern Education«, *Asia Pacific Educational Review* 14 (2013) 2, str. 243–253, doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9243-3>.

Jiang, Youguo (2013): *Current Thinking and Liberal Arts Education in China* (doktorski rad), Boston College, Lynch School of Education, Department of Education Administration and Higher Education, Boston.

Kato, Morimichi (2016): »Humanistic Traditions, East and West: Convergence and Divergence«, *Educational Philosophy and Theory* 48 (2016) 1, str. 23–35, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1084216>.

Kim, Kyung Hi (2009): »Appropriating Confucius' Conception of Lifelong Learning: Reconsidering Neoliberal Perspective«, *KEDI Journal of Educational Policy* 6 (2009) 2, str. 141–160.

Kohn, Hans (1949): »The Paradox of Fichte's Nationalism«, *Journal of the History of Ideas* 10 (1949) 3, str. 319–343, doi: <https://doi.org/10.2307/2707040>.

Kwak, Duck-Joo (2016): »Ethics of Learning and Self-knowledge: Two Cases in the Socratic and Confucian Teachings«, *Educational Philosophy and Theory* 48 (2016) 1, str. 7–22, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1084217>.

Kwak, Duck-Joo; Kato, Morimichi; Hung, Ruyu (2016): »The Confucian Concept of Learning Revisited for East Asian Humanistic Pedagogies«, *Educational Philosophy and Theory* 48 (2016) 1, str. 1–6; doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1100883>.

Kwong, Julia (2016): »Embedded Models of Development: Educational Changes in the People's Republic of China«, u: Chou, Chuing Prudence; Spangler, Jonathan (ur.), *Chinese Education Models in a Global Age. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, Springer, Singapur, str. 3–14, doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1_1).

Lee, Wing On (1996): »The Culture Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition«, u: Watkins David; Biggs, John (ur.), *The Chinese Learner. Cultural, Psychological and Contextual Influences*, University of Hong Kong, Hong Kong, str. 25–41.

Leung, Frederick K. S. (1998): »The Implications of Confucianism for Education Today«, *Journal of Thought* 33 (1998) 2, str. 25–36.

Li, Jun (2016): »The Chinese University 3.0 in a Global Age: History, Modernity, and Future«, u: Chou, Chuing Prudence; Spangler, Jonathan (ur.), *Chinese Education Models in a Global Age. Education in the Asia-Pacific Region. Issues, Concerns and Prospects*, Springer, Singapur, str. 15–36, doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1_2).

Malcolm, Matthew R. (2018): »A New Era for Liberal Arts: Global Changes and Emerging Possibilities«, *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 4 (2018) 2, str. 1311–1319, doi: <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.42.13111319>.

Marginson, Simon (2011): »Higher Education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model«, *Higher Education* 61 (2011) 5, str. 587–611, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>.

Mason, Mark (2014): »Culture and Educational Outcomes in 'Confucian Heritage' Societies in Asia«, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (2014). Dostupno na: <http://journals.openedition.org/ries/3812> (pristupljeno 30. 9. 2021.).

Pearson, Elaine M.; Podeschi, Roland L. (1999): »Humanism and Individualism: Maslow and His Critics«, *Adult Education Quarterly* 50 (1999) 1, str. 41–55, doi: <https://doi.org/10.1177/07417139922086902>.

Pešić, Boško (2013): »Jaspersovo 'rasvjetljavanje egzistencije'«, u: Pešić, Boško; Tolvajčić, Danijel (ur.), *Filozofija egzistencije Karla Jaspersa*, Hrvatsko društvo »Karl Jaspers«, Zagreb, str. 55–80.

Puong-Mai, Nguyen; Terlouw, Cees; Pilot, Albert (2005): »Cooperative Learning

vs Confucian Heritage Culture's Collectivism: Confrontation to reveal some Cultural Conflicts and Mismatch«, *Asia Europe Journal* 3 (2005) 3, str. 403–419, doi: <https://doi.org/10.1007/s10308-005-0008-4>.

Purdie, Nola; Hattie, John; Douglas, Graham (1996): »Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison«, *Journal of Educational Psychology* 88 (1996) 1, str. 87–100, doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.87>.

Reichenbach, Ronald (2014): »Bildung«, u: Phillips, Denis C. (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Sage Publications, Los Angeles, str. 86–88.

Qing, Jiang (2011): »From Mind Confucianism to Political Confucianism«, u: Fan, Ruiqing (ur.), *Renaissance of Confucianism in Contemporary China*, Springer, Berlin, str. 17–32, doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1542-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1542-4_2).

Qvarsell, Birgitta; Wulf, Christoph (2003): *Culture and Education*, Waxmann, Münster – München.

Ryu, Kuing (2008): »The Teachings of Confucius: A Humanistic Adult Education Perspective«, *Adult Education Research Conference* (2008). Dostupno na: <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/57> (pristupljeno 30. 9. 2021.).

Spajić-Vrkaš, Vedrana; Kukoč, Mislav; Bašić, Slavica (2001): *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, Zagreb.

Subramaniam, Ganakumaran (2008): »Confronting Asian Concerns in Engaging Learners to Online Education«, *International Education Studies* 1 (2008) 4, str. 10–18, doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v1n4p10>.

Ho, Esther Sui-chu (2009): »Characteristics of East Asian Learners: What We Learned From PISA«, *Educational Research Journal* 24 (2009) 2, str. 327–348.

Tan, Charlene (2017): »Confucianism and Education«, u: Noblit, George (ur.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, New York, str. 1–18, doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.226>.

Tsai Chen, Kuan; Özturgut, Osman (2013): »PISA and Beyond: What Can We Learn from Asian Education«, *Pacific-Asian Education* 25 (2013) 2, str. 5–16.

Tran, Thi Tuyet (2013): »Is the Learning Approach of Students from the Confucian Heritage Culture Problematic?«, *Educational Research for Policy and Practice* 12 (2013) 1, str. 57–65, doi: <https://doi.org/10.1007/s10671-012-9131-3>.

Veugelers, Wiel (2011): *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*, Sense Publishers, Rotterdam.

Vujić, Vladimir (2013): *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.

Vukasović, Ante (1999): »Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja«, u: Mijatović, Antun *et al.* (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, str. 128–148.

Wan, Helena (1989): *The Educational Thought of Confucius* (doktorski rad), Loyola University Chicago, Chicago.

Wang, Hsiou-huai (2016): »Dangling Between the Traditional and the Reformist: Reality Shocks for Student Teachers Amid the Tide of Educational Reform in a Test-Oriented Culture«, u: Chou, Chuing Prudence; Spangler, Jonathan (ur.), *Chinese Education Models in a Global Age. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, Springer, Singapur, str. 149–162, doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0330-1_11).

Wong, Gloria H. Y. *et al.* (2014): »Development of Six Arts, a Culturally Appropriate Multimodal Nonpharmacological Intervention in Dementia«, *The Gerontologist* 55 (2014) 5, str. 865–874, doi: <https://doi.org/10.1093/geront/gnu102>.

Wulf, Christoph (2003): »Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, Bildung and Mimesis«, *Educational Philosophy and Theory* 35 (2003) 2, str. 241–249, doi: <https://doi.org/10.1111/1469-5812.t01-1-00022>.

Xiong, Jie (2011): »Understanding Higher Vocational Education in China: Vocationalism vs Confucianism«, *Frontiers of Education in China* 6 (2011) 4, str. 495–520, doi: <https://doi.org/10.1007/s11516-011-0143-1>.

Yang, Kuo-Shu (1981): »Social Orientation and Individual Modernity among Chinese Students in Taiwan«, *The Journal of Social Psychology* 113 (1981) 2, str. 159–170, doi: <https://doi.org/10.1080/00224545.1981.9924368>.

Yang, Rui (2016): »The East-West Axis? Liberal Arts Education in East Asian Universities«, u: Jung, Insung; Nishimura, Mikiko; Sasao, Toshiaki (ur.), *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*, Springer, Singapur, str. 27–37, doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0513-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0513-8_3).

Yang, Wenjie; Guorui, Fan (2019): »Post-PISA Education Reforms in China: Policy Response Beyond the Digital Governance of PISA«, *ECNU Review of Education* 2 (2019) 3, str. 297–310, doi: <https://doi.org/10.1177/2096531119878557>.

Yao, Xinzhong (2000): *An Introduction to Confucianism*, Cambridge University Press, Cambridge.

Zakaria, Fareed (2015): *In Defense of a Liberal Education*, Simon and Schuster Audio, New York.

**Ružica Jurčević**

### **Comparison of European and Asian Educational Traditions and Their Importance in the Contemporary Context**

#### **Abstract**

*The prevailing economic ideologies that have entered higher education in recent decades have disrupted the long tradition of humanistic ideals and values. This has led to a paradigm shift from learning per se to learning for the labour market, emphasising the technical-functional dimension of higher education and marginalising the role of education for human self-realisation. While many European universities embrace the neoliberal paradigm in teaching and learning, there is a growing literature in Southeast Asia on the revival of Confucian values in response to the hyper-specialisation of higher education. In an attempt to explore the relationship between humanistic and neoliberal approaches in the university, this paper will focus on the European and Asian (Confucian) educational traditions, their similarities and differences, and how they have been institutionalised to highlight the importance of restoring humanistic values in education in a neoliberal-oriented world.*

#### **Keywords**

education, Confucianism, humanism, value, neoliberalism, university

## Stjepan Radić

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu,  
Ulica Petra Preradovića 17, HR–31400 Đakovo  
[stjepan.radic987@gmail.com](mailto:stjepan.radic987@gmail.com)

# Duh i obrazovanje

## Rasprava o temeljnim filozofijskim načelima obrazovanja i nužnost njihovom povratku

### Sažetak

*Jedna je od temeljnih čovjekovih odrednica ta da je obrazovljivo biće. Razlog tomu filozofska tradicija nalazi u njegovoj duhovnoj duši. Za Humboldta je i njegovu obnovu sveučilišta, primjerice, duša osnova ovoga procesa. Suvremena filozofija obrazovanja te poglavito pedagogija i njoj srodne znanosti, međutim, (potpuno) izbjegavaju govor o duši s obzirom na odgoj, a osobito s obzirom na obrazovanje. To nas dovodi do središnje teze članka, koju sažimamo u sljedećem: obrazovanje se niti može, niti smije svesti samo na usvajanje znanja i sposobnosti, tj. vještina u vidu pukog osposobljavanja, već se mora vratiti svojim najdubljim osnovama koje se ujedno mogu promotriti i kao temeljne odrednice, perspektive obrazovanja uopće: otvaranjem prema cjelini svijeta, duša (osoba) u obrazovanju prispijeva k samoj sebi. Obrazovanje se ovim, međutim, niti svodi isključivo na teorijsko-spekulativni vid usvajanja i »procesuiranja« znanja, niti je poanta samo na razini moralno-čudorednog aspekta, već se ukazuje na to da se u njegovo središte stavlja čovjek u svojoj sveukupnosti i osobitosti. Središnju tezu članka razvijamo u sklopu četiri nosiva poglavlja: u prvome, koje ujedno predstavlja polazište, razlažemo grčko-platonovsku misaonu tradiciju u pogledu obrazovanja ističući, pritom, dva odlučujuća pojma, imago (slika) i imitatio (nasljedovanje). Na to se nadovezuje drugo poglavlje u kojem odabiremo dva, po nama ključna teoretičara – Humboldta i Hegela – koji, svaki na svoj način, motre »dušu« obrazovanja kroz pojmove univerzalnosti u vidu otrgnuća od partikularnog te slobode u vidu samoće odnosno otrgnuća od mnoštva. Predočeni prikazi nikako ne dokidaju jednu od važnih karakteristika obrazovanja, izobrazbu, koja se izlaže u trećem poglavlju, pri čemu se nastoji dati do znanja da ona, želi li biti autentična, također mora imati u vidu »prispijeće duše k samoj sebi«. Zaključni izvodi u četvrtom poglavlju donose ukaze o stanju koje je na djelu s obzirom na obrazovanje, poput sunovrata u funkcionalizam i praksu te izostanak svake ideje o njemu, a što je u konačnici posljedica »proganjanja duha iz obrazovanja« (K. P. Liessmann).*

### Ključne riječi

obrazovanje, duša, duh, Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, izobrazba, poziv, funkcionalizam, praksa, sveučilište

## **1. Status quaestionis: obrazovanje i čovjekova duhovna duša**

Pravo na obrazovanje pripada redu temeljnih ljudskih prava, kojemu se ništa ne smije ispriječiti. U tom je smislu bjelodano da obrazovanje dotiče čovjekovo dostojanstvo u njegovoj najdubljoj osnovi te da je u isto vrijeme nepreskočiva instanca u izgradnji humanog, skladnog i prosperitetnog društva. Potonje ne ograničavamo na blagostanje u gospodarskom pogledu, već pretpostavljamo cjeloviti razvoj individuâ unutar neke zajednice. Stoga, nisu procesi, zakonitosti i metodologija središnji aspekti obrazovanja, već je to čovjek sâm. Upravo zbog toga, ono niti može biti propitivano, niti se o njemu smije diskutirati a da se u obzir ne uzme čovjek u njegovoj cjelovitosti duha i materije (tijela), odnosno svega onog što ovima dolaze kao pripadno, poput

nagnuća, osjećaja, volje i razumnosti. Filozofija u tom smislu nastoji propitati obrazovanje u sklopu poimanja čovjeka uopće, ne zaustavljajući se tek na proučavanju spomenutih partikularnosti, kako to čine pojedinačne znanosti, već ih bitno apstrahira, u filozofskom smislu, propitujući u isto vrijeme cjelinu (svega) svijeta kojemu se čovjekova duhovna duša *kroz* i *u* obrazovanju otvara. Navedeno je u stanju »činiti« jedino filozofija jer za *explanandum* postavlja sam *bitak* obrazovanja, dok se pojedinačne znanosti oslanjaju, kako je spomenuto, na ono djelomično u njemu. U tom je smislu, pokazuje to i ovaj primjer, ne možemo staviti u isti red s drugim hvalevrijednim znanstvenim disciplinama koje, dijelom ili u potpunosti, također za predmet imaju odgoj i obrazovanje, kao primjerice pedagogija, psihologija, sociologija, upravo iz netom navedenih razloga njihove partikularnosti.<sup>1</sup>

S obzirom na spomenutu filozofičnost i posljedičnu čovjekolikost, kao i s njom nužno bogolikost obrazovanja, filozofija, zanimljivo, od svojih početaka smješta obrazovanje u mističnu tradiciju, pronalazeći upravo u njoj njegovo krajnje ishodište. Ako se, primjerice, podrobnije osvrnemo na njemački izričaj za obrazovanje, *Bildung*, zamijetit ćemo da on u svojem korijenu sadrži pojam slike, njemački *Bild*, evocirajući ne na bilo koju sliku, već onu sliku po kojoj se čovjeka prepoznaje kao »sliku Božju«.<sup>2</sup> Ukazujući u ovom kontekstu na mističnu (ne isključivo kršćansku) tradiciju, bjelodano je da filozofi njemačkog govornog područja u čijoj se jezičnoj analizi trenutno krećemo, posežu za korijenskim značenjem pojma *Bildung* koji svoj latinski ekvivalent, s obzirom na spomenutu mističnu tradiciju, pronalazi u latinskom izričaju za sliku, *imago*. Pojam *slike* o kojoj je ovdje riječ utoliko je važan što se odnosi na *dušu* koja zrcali odnosno *od-slikava* nešto potpunije i savršenije od sebe. Duša se ogleda u svojem *Idealu* i to nakon napornog puta pročišćenja te posljedično uzdignuća prema općem, univerzalnom. To će ona moći samo kada *imago* kroz *imitatio* teži posličenju, pri čemu pojam oponašanja (*imitatio*) ovdje valja shvatiti u njegovom iskonskom, prirodnom smislu ne banalnog kopiranja, već anticipiranja modela, uzora prema kojemu se stremlji, dakle, nasljedovanja.

U srednjovjekovnoj je mističnoj tradiciji Ideal sâm Bog, dok je u grčkoj pred-sokratskoj filozofiji unutar teozofske koncepcije ideal posličenje s *logosom* te posljedično s mudročću, pri čemu je, ponajprije, na djelu napor u njihovu nasljedovanju, tj. stjecanju, da bi se zatim postalo njihovim dijelom.<sup>3</sup> Navedene pojmove (*Bildung/Bild*) i njihove latinske ekvivalente nije moguće sagledati bez njima bliskih, no ipak u isto vrijeme i njima do kraja ne-pripitomljivih pojmova *Gestalt* (lat. *forma*) i *Gestaltung* (lat. *formatio*).<sup>4</sup> Kada kažemo ne-pripitomljivih, tada pri tome, od razdoblja Renesanse i njom prožetog aristotelizma, pretpostavljamo njihovo konkurirajuće obilježje naspram ovdje istaknutih, obrazovanju iskonskih pojmova *imago* i *imitatio* i njihovog mističnog potencijala.<sup>5</sup> U tom smislu, a usuprot prisili vanjskog oblikovanja (*formatio*), temeljna je karakteristika obrazovanja ne samo s obzirom na mističnu kao takvu nego i s obzirom na poglavito grčko-filozofijsku tradiciju njegova samosvršnost koja se korijeni u čovjekovoj samobitnosti navlastito duhovnog karaktera. Radi se o *živom sučeljavanju duha sa samim sobom i svijetom* (P. Liessmann) te je ono, dakle, kao takvo (»živo sučeljavanje duha«) zacrtano već u grčkoj filozofskoj misli, pri čemu je Platon najogledniji primjer.

Polazeći od pretpostavke neraskidiva jedinstva onog što danas označavamo pojmovima *odgoj* i *obrazovanje*, Platon je kao nitko prije, a čini se ni poslije njega, u sklopu njihovog cjelovitog izričaja *paideia* istu na jedinstven i nepo-



novlji način ukorijenio u čovjekovoj duševnosti.<sup>6</sup> Ako tvrdimo da je osnova odgoja (i obrazovanja) kod Platona u toj dimenziji, tada nam je, ukratko, odgovoriti na pitanje o tome *što je duša kod Platona* suprotno uvriježenom mišljenju: ona kod njega nije supstancijalno mišljena kao klasična monada i kao takva nositeljica triju danosti, već njihovo fundamentalno i živeće jedinstvo, sam život kao pokretalačka snaga po sebi.

»Ona je samoniklo i spontano međudjelovanje i (samo)kretanje tih triju moći, koje je upravo bitno kretanje života samog.«<sup>7</sup>

Ili drugačije rečeno:

»Moć kao snaga gibanja jest za Platona život. Izvorište te moći, te dakle izvorište i samog života naziva on dušom. Moć, kretanje i duša – jednom riječju: život – nakon *Sofista* ostaju ono središnje cjelokupnog daljnjeg Platonova filozofiranja.«<sup>8</sup>

Iz spomenutog se nazire temeljni razlog, zašto Platon te kasnije Aristotel duši pripisuje besmrtnost. Poanta je u samopokretalačkoj snazi koja je ovoj po prirodi dana. Ili riječima Heideggera:

1

Jürgen Habermas će u pogledu sveučilišta označiti filozofiju kao njegovu čuvaricu jer upravo filozofija sadrži onu »snagu utemeljujućeg jedinstva« (*Einheitsstiftende Kraft*) s obzirom na sve znanosti i područja. Usp. Jürgen Habermas, »Die Idee der Universität – Lernprozesse«, u: Manfred Eigen *et al.* (ur.), *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*, Berlin – Heidelberg 1988., str. 139–173, ovdje str. 152, 154.

2

Usp. Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1990., str. 16–17; Damir Barbarić, »Što je obrazovanje?«, u: Damir Barbarić (ur.), *Čemu obrazovanje. Razmatranje o budućnosti sveučilišta*, Zagreb 2011., str. 151–170, ovdje str. 152–156. U navedenom se prilogu Barbarić posebno zaustavlja na Gadamerovu prikazu obrazovanja u svjetlu Hegelovih razmatranja.

3

Kao inspirativni moment s obzirom na starogrčku *paideiju*, ovdje se pozivamo i dijelom koristimo Jaegerovo epohalno djelo *Paideia*. – Werner Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Ungekürzter photo-mechanischer Nachdruck in einem Band*, Berlin – New York 1973. Raspravljajući o mudrosti u grčkoj predsokratskoj filozofiji, Jaeger veli: »Kao što je Ksenofon slavio mudrost kao najvišu ljudsku vrlinu, zato što je ona izvor poretka u polisu, tako temelji Heraklit njeno gospodstvo na tomu da ona uči ljude u svojem govoru i djelu slijediti istinu prirode i njen božanski zakon« (str. 245). Ne manje važno, u kontekstu je obrazovanja uočiti činjenicu da je »mudrost (prirode) sama sebe odgojila/podigla« (str. 557). U tom smislu, »bogovi

niti filozofiraju, niti se obrazuju jer oni su u posjedu sve istine« (str. 776). Konačno, Platonu oblikovanje duše prema istini predstavlja njeno posličenje s Bogom (str. 896).

4

Usp. H.-G. Gadamer, *Hermeneutik I*, str. 16–17. Usp. Doris Knab, Georg Langemeyer, »Bildung«, u: Franz Böckle *et al.* (ur.), *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, sv. 8, Basel – Beč 1981., str. 9.

5

Ovo se konkurirajuće stanje, smatrao je Gadamer, pretvorilo s obzirom na pojam obrazovanja u pobjedu pojma *formatio* nad *imitatio*. Usp. H.-G. Gadamer, *Hermeneutik I*, str. 16.

6

Temeljitu i k tomu vrlo inspirativnu studiju u pogledu Platonove koncepcije *Paideije*, koja po svojoj strukturi i sadržaju zrcali grčki pogled na cjelovitost odgoja, dao je Petar Šegedin. Usp. Petar Šegedin, »Obrazovanje i odgoj u Platonovoj *Politeji*«, u: D. Barbarić (ur.), *Čemu obrazovanje*, str. 117–149.

7

Ibid., str. 128.

8

Damir Barbarić, *Grčka filozofija*, Zagreb 1995., str. 100.

9

Martin Heidegger, *Seminare. Platon – Aristoteles – Augustinus. Gesamtausgabe IV. Abteiling: Hinweise und Aufzeichnungen*, sv. 83, Klostermann, Frankfurt na Majni 2012., str. 351. Heideggerov je citat ovdje utoliko inspirativan što očituje da se ljudski život ne promatra kao puki, banalni vremenski tijek. Usp. W. Jaeger, *Paideia*, str. 611.

»Za njega je [Platona] istovremeno pribavljen dokaz u kojem se zaključuje: samopokretalačko je besmrtno; duša je jedno samo sebi pokrećuće, dakle, duša je besmrtna. To ponajprije veli da ona nema životnog konca. Dokaz za to polazi od samokretanja. Ono je osnovni fenomen života uopće.«<sup>9</sup>

Iz predočenog nije teško izvući logičan i općepoznat zaključak odnosno uvjerenje o božanskom podrijetlu duše što svoje tragove, kako pokazasmo u pogledu odgoja i obrazovanja, ostavlja ne samo u grčkoj filozofiji nego u filozofiji općenito.

Usputni oris kojim smo predstavili uzvišen karakter te posljedično neumitnu važnost pojma duše za Platona i s njime grčku filozofiju, otkriva kakvom joj se pozornošću te još više (straho)počitanjem pristupalo. Briga za dušu uzimala se kao jedna od uzvišenijih djelatnosti, poglavito od sokratičkog vremena te se u istoj tradiciji dovodila u vezu ni manje, ni više, nego s pojmom bogoslužja.<sup>10</sup> Samim time, njega će duše nužno biti različita od njege tijela upravo i ponajprije zbog toga što je božanskog podrijetla. Stoga se obrazovanje uz odgoj, koji se, kako uočismo, kod njega i kod čitave grčke filozofije shvaća jedinstveno, kod Platona treba shvatiti kao posebna njega duše. Iako ih on, istina, razmatra u izvjesnom političkom kontekstu, nemoguće je ne uočiti njihove dublje, ontologijsko-antropologijske momente, koji propituju i na vidjelo iznose osnovne aspekte stvarnosti i onog ljudskog uopće.

Platonova arhitektura jedinstva odgoja i obrazovanja događa se u bitnome u cjelini svega te u tom nadasve harmoničnom odnosu, štoviše, povezanosti duše čovjeka i cjeline svijeta, obrazovanje ne može imati u svojoj *samosvršnosti* drugačije obilježje od toga da ujedno predstavlja i njegov krajnji cilj sadržan u jednostavnom pojmu – *cjelovito*. Ova »duševnost odgoja i obrazovanja« najbolje zrcali spomenutu cjelovitost, što Platon temeljito razrađuje u VII. knjizi svojeg znamenitog djela *Država*. Nadaleko poznatu prisposobu sa spiljom možemo, čuvajući se grubog reduciranja, označiti jednostavnim, ali preciznim izričajem *okretanje duše*. Ono, dakle, nije samo i tek epistemološkog nego je i ontologijsko-antropološkog karaktera. Okretanjem prispijeva duša k (unutarnjem) svjetlu te, što je presudno za naše razmatranje, ona tako prispijeva i k samoj sebi odnosno svojoj izvornoj biti, a time i sasvim novoj naravi.<sup>11</sup> *Okret duše* utoliko je, dakle, važan jer sačinjava narav samog odgoja i obrazovanja kod Platona.

Sam pojam *okreta* ovdje valja osloboditi od svakog doslovnog, štoviše banalnog tumačenja, pri čemu bi se duša, potaknuta izvanjkošću, okretala nečemu potpuno drugotnomu od sebe. Usuprot tomu, *okretanje duše svjetlu* predstavlja cjelovito sabiranje svih moći duše, što u konačnici nije ništa drugo, nego čisto i potpuno susretanje duše sa samom sobom. Sabiranje se može događati jedino posredstvom uma, kojemu je ono i temeljna karakteristika. Platon tomu *okretanju duše* cjelini svega i ujedno samoj sebi, daje presudni karakter. Svjetlost, koja ovdje također igra važnu ulogu, nije tek vanjski motiv, poput bljeska koje iritira oko, već stvarnost koju duša u sebi odvijeka posjeduje i čemu se, u vidu unutarnjeg poriva, odazivlje kao nečemu bitno svojem. Tek i samo na taj način osoba u svojoj cjelovitosti i naznačenim pounutrašnjem biva prosvijetljena. Ili, Šegedinovim riječima:

»Okret dakle nije uzrokovan izvanjski, nego se zbiva po naravi (*phýsei*, 515c6), što znači kao unutrašnji okret. Sukladno tome odgoj Platon određuje kao umijeće preokretanja (*periagōgēs*, 518d4) kojim se preobrće (*metastrophēsetai*, d5) ono isto (*toútou* [...] *autoū*, d3). To je unutrašnji preokrete cjeline duše u sebe, koji se zbiva preokretom njezina vrhovnog dijela, uma.«<sup>12</sup>

Ako smijemo vrlo oprezno i krajnje uvjetno, no svakako utemeljeno i s dovoljnim razlogom povući paralelu, tada upravo pojam *prosvijetljen* oslikava ono što ovdje nastojimo iskazati.

## 2. Humboldt i Hegel: čovjekov duh kao pretpostavka obrazovanja

Platonovo *okretanje duše* u navedenoj prisposobi u kontekstu njegove *paideije*, pri čemu čovjek postajući svjestan izvornog svjetla u isto vrijeme prispijeva k samom sebi, konvergira s pojmom *duh* u koncepciji obrazovanja Wilhelma von Humboldta te, kako ćemo uskoro vidjeti, ujedno onoj Georga Wilhelma Friedricha Hegela. Humboldtova koncepcija obrazovanja pretpostavlja određenje čovjeka, kojega on razmatra u pogledu osebnosti njegove spoznajne mogućnosti. Čovjekova je bit, suprotno ondašnjim radikalno prosvjetiteljskim koncepcijama čovjeka kao savršenog stroja, specifično duhovne prirode, što je osnova i uvjet sposobnosti apstrakcije koja ga, poglavito u spoznaji, a zatim i u sebe-nadilaženju, određuje upravo takvim, bićem koje radikalno nadilazi materijalnost i fizički svijet. U tom smislu, pojam spoznaje biva polazište iz kojeg utemeljitelj berlinskog sveučilišta poima čovjeka. Čovjek, piše Humboldt, potrebuje jedan svijet izvan svojeg ja, kao, primjerice, misao neki sadržaj ili volja neki predmet. Izlaženje se događa doživljajima, spoznajom te konačno iskustvom koje se u isto vrijeme nadaje i kao otuđenje. Ono nije takvog karaktera da čovjek u njemu (izlaženju/otuđenju) sebe gubi, raspršuje, već upravo suprotno: kako naznačismo kod Platona s pojmom duše i ovdje je na djelu istovremenost u kojoj doživljaj odnosno spoznaja svijeta polučuje doživljaj tj. spoznaju (vlastita) duha (jastva) kao cjeline. Ili Humboldtovim riječima:

»... ono što on [čovjek] poduzme izvan sebe, uvijek odsijeva kao prozračno svjetlo i ugodna toplina u njegovoj dubini. K ovoj nakani on sebi mora približiti težinu predmeta, toj stvari utisnuti (oblik) svojega duha i oboje učiniti međusobno sličnim. U njemu [čovjekovu duhu] je potpuno jedinstvo i stalna interakcija, oboje mora dakle prenijeti na prirodu [...].«<sup>13</sup>

Čitav se svijet, sa svom njegovom mnoštvenošću, očituje čovjeku kao predmet spoznaje. On ga, za razliku od životinje, drugačije svladava, pri čemu to svladavanje nužno potrebuje postupnost i sistematičnost. U tom smislu čovjek u odnosu prema svijetu, po naravi »pokušava pretvoriti razbacano znanje i djelovanje u jedno cjelovito, čisto učenje u jedno obrazovanje, čistu nemirnu težnju u neku vrstu djelovanja«. <sup>14</sup> Uvjet takvog pristupa svijetu jest čovjekova

10

Usp. W. Jaeger, *Paideia*, str. 611. Pozivajući se na Jaegera, kontekst u kojem povezujemo pojmove *briga za dušu* i *bogoslužje* nije strogo obredno-ritualnog karaktera, pri čemu bi se religiozni obred kao takav u potpunosti izjednačavao s njegovom duše, dakle, prema strogim i točno uvriježenim obrednim radnjama i pravilima, u točno određeno vrijeme itd. Usporedba je jednostavno poslužila za isticanje već spomenute *važnosti* i *strahopoštovanja* prema njegovanju duše, pri čemu se, Jaeger to dalje izričito spominje, ovime ne isključuje tijelo u smislu njegovog zapostavljanja, kako se to uobičajeno pogrešno tumači s obzirom na Platonovu antropologiju.

11

Usp. Davor Ljubomir, »Obrazovanje i sloboda«, u: D. Barbarić (ur.), *Čemu obrazovanje*, str. 9–51, ovdje str. 20.

12

P. Šegedin, »Obrazovanje i odgoj u Platonovoj Politeji«, str. 139.

13

Wilhelm von Humboldt, *Schriften zur Bildung*, Reclam, Stuttgart 2017., str. 8.

14

Ibid., 9.

duhovna narav, njegova duševnost općenito, odnosno duh sām. Ljudski je duh slijedom navedenog, smatra naš autor, u isto vrijeme samostojan, ali i duboko uronjen u svijet te upravo iz te dinamične postavke razvija njemački teoretičar i svoju Teoriju obrazovanja. Iz toga je razloga, za pitanje odnosno reformu obrazovanja, nužna temeljita spoznaja čovjeka, tj. individuuma i to onakvog kakav se »pojavljuje pred našim očima«. Ovo naizgled Humboldtovo »individualiziranje« obrazovanja u pogledu čovjekova duha ima smisla samo onda, kada se sagleda u kontekstu »duha čovječstva«, kojeg on dalje iscrpno obrađuje. Smatra Humboldt da se po duhu čovječstva određuje i onaj individuuma.<sup>15</sup> Izričaj »duh čovječstva« za našeg je teoretičara utoliko važan, što zrcali jedinstvenu odnosno univerzalnu i time neporecivu duhovnu dimenziju svake pojedine osobe.

Očito je da Humboldt određuje pojam čovječstva hegelijanski, dakle, u bitnom jedinstvu s pojmom duha.

»Pojam čovječstva nije ništa drugo do li živuća snaga duha, koji njega (čovječstvo) oduhovljuje, iz njega govori, te se u njemu pokazuje kao djelatan i učinkovit.«<sup>16</sup>

Upravo će u tom smislu smatrati Humboldt obrazovanje u odnosu na svijet i čitav kozmos na jednoj te kulturu na drugoj strani, prema kojima se čovjek u sklopu čitave sjetilno-duhovne osobnosti otvara, kao nešto duboko intimno i čovjeku vlastito.

»Kada mi u našem jeziku kažemo obrazovanje, tada pri tome istovremeno pomišljamo na nešto uzvišeno i više unutarnje, naime na nazor koji se iz spoznaje i osjećaja čitave duhovne i čudoredne težnje harmonično izlijeva na osjetilnost i karakter.«<sup>17</sup>

Aludira to na dostojanstvo i uzvišenost svake osobe, pri čemu Humboldt, s obzirom na potonje, obrazovanje u bitnome određuje kao samo-obrazovanje. Mistična te poglavito grčka, tj. platonovska tradicija, o kojoj u početku ovog razmatranja progovorismo, dolazi i kod Humboldta do svojeg očitovanja jer joj se on niti je kako mogao, niti je htio oduprijeti. Koncepcija odnosno reforma obrazovanja kakvu je on pretpostavljao odnosno zastupao, ne samo da započinje nego se i dovršava u čovjeku kao specifično duhovnom biću, pri čemu on u obrazovanju prispijeva u konačnici samom sebi, a ne onomu izvan njega, što bi ga odvlačilo od njega samog. Tumačeći ovog njemačkog historičara i teoretičara obrazovanja, D. Knab i G. Langemeyer u tom će pogledu istaknuti:

»Ako međutim, tako koncipiran 'duh čovječstva' predstavlja ishodište za jednu teoriju obrazovanja, tada obrazovanje ne može biti jedno snažno utiskivanje prema zadanim i unaprijed određenim uzorcima. Obrazovanje je više samo-obrazovanje u jednom principijelno nedovršenom procesu, u kojem se izvršava obrazovanje individua kao i čovječstva: da, kao individualno različite artikulacije duha. Budući da niti jednom čovjeku ovaj pojam duha ne može biti uskraćen, nitko ne može principijelno biti izuzet od tog obrazovanja.«<sup>18</sup>

Iz navedenog možemo zaključno iščitati sljedeće: iako u nakani njegovog institucionaliziranja, Humboldtova koncepcija obrazovanja, u vidu njegovih najdubljih osnova – duha i njegova, u spoznaji svijeta i vraćanju sebi, samo-oblikovanja – ostaje načelno na tragu izvorne grčke koncepcije obrazovanja, pri čemu je

»... sloboda grčke *paideje* od pokroviteljstva bilo državnih bilo religijskih institucija te njezina nevezanost ni uz kakve provjere i znanja i, sve do pojave sofista, ni uz kakvo koristoljublje, bila i ostala nešto posve *jedinstveno*. [...] *paideija* je prije svega nešto kao 'međuljudski savjetodavni razgovor' ili 'zajedništvo u prostoru slobode'.«<sup>19</sup>

Ipak, mislilac koji u najdubljim osnovama povezuje (čovjekov) duh s obrazovanjem jest Hegel. Budući da pojmovi *duh* i *um* u Hegelovu, kao i filozofskom mišljenju općenito, stoje usko jedan uz drugoga, štoviše, često na način njihova poistovjećivanja, ta će činjenica samim time biti očita i u kontekstu njegova poimanja obrazovanja. Tako u svojem znamenitom djelu, *Fenomenologija duha* (*Phänomenologie des Geistes*), donosi pruski filozof zanimljiv i za naše razmatranje samo naoko začudan podnaslov »Sebi otuđujući duh; obrazovanje« (»Der sich entfremdete Geist; die Bildung«).<sup>20</sup> Kada se radi, u ovom kontekstu, o pojmu otuđenja, naš ga tvorac *Fenomenologije duha* uzima u krajnje pozitivnom smislu, zapravo kao svojevrsni uvjet postojanja i nastajanja duha uopće.

»Ovo je činjenje i postajanje međutim, po kojemu se ostvaruje supstancija [ljudski duh], otuđenje osobnosti jer je neposredno tj. bez otuđenja po sebi i za sebe vrijedeće jastvo ujedno bez supstancije [...]«<sup>21</sup>

Hegel, dakle, izjednačava duh sa supstancijom, međutim on će moći postojati (tek) kada izlazi iz sebe, tj. kada je izvan sebe, kada je u pokretu, što istovremeno predstavlja i njegovo otuđenje. U tom smislu, duh, smatra Hegel, postoji kada se otuđuje. Pojam duha, nadalje, naš filozof u bitnome povezuje sa (samo)svijesti, koja se pak očituje kao 'duh u svijetu'. Za nju je (svijest) pojam otuđenja također presudan.

»Ili samosvijest je isključivo *nešto*, ona posjeduje *stvarnost* samo ukoliko se *sāmo* otuđuje: time se ona postavlja kao opće i ta je njena općenitost ujedno i njena važnost i stvarnost.«<sup>22</sup>

Ovo je izlaženje duha odnosno (samo)svijesti iz sebe u vidu otuđenja utoliko važno što je ono (izlaženje) usmjereno prema *općem* (*Allgemeinheit*), koje je za filozofa iz Jene sve drugo samo ne raspršenost i ništenje. Upravo suprotno: ključni pojam do kojeg smo u našoj raspravi o obrazovanju (ovdje) došli, predoduje ono što je filozofska tradicija u najužem smislu povezivala s pojmom apstrakcije. Opće (*Allgemeinheit*) o kojem diskutiramo u kontekstu Hegelova viđenja obrazovanja, predstavlja, dakle, umsku spoznaju u najeklatantnijem smislu, izdizanje od parcijalnog i iskustvenog prema univerzalnom i općem. Ovo univerzalno i opće znači ujedno objektivno i znanstveno odnosno, s ob-

15

Usp. W. von Humboldt, *Schriften zur Bildung*, str. 71; D. Knab, G. Langemeyer, »Bildung«, str. 12.

16

W. von Humboldt, *Schriften zur Bildung*, str. 72.

17

Prema: H.-G. Gadamer, *Hermeneutik I*, str. 16.

18

D. Knab, G. Langemeyer, »Bildung«, str. 13.

19

D. Ljubomir, »Obrazovanje i sloboda«, str. 18–20. Vrijednim se pažnje nameću u kontekstu slobode i samooblikovanja, Barbarićeva tumačenja Humboldtova »obrazovanja za znanost«: »Istinsko obrazovanje je živo i krajnje osobno uzajamno odnošenje onih koji

poučavaju i onih koji uče. [...] Za njega je, kao i za sve filozofe takozvanog idealizma, s kojima je u tom pogledu u punom suglasju, najviši cilj obrazovanja izgradnja cjelovitog, svestrano duhovno razvijenog, ali ujedno duboko ćudorednog čovjeka.« – D. Barbarić, »Što je obrazovanje«, str. 162.

20

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Reclam, Stuttgart 1987., str. 344. U analizi Hegelova poimanja obrazovanja koristimo također prinose H.-G. Gadamera i D. Barbarića.

21

Ibid., str. 345.

22

Ibid., str. 348.

zirom na spoznajnu i spoznajni proces – sigurno i pouzdano, dakle, umnost po sebi, koja ne može biti narušena nikojom voljom. Upravo tu dimenziju kod Hegela na izvrstan način sažima Gadamer:

»Uzdignuće k općem, nije tek suženo na teorijsko obrazovanje i uopće ne predstavlja neko teorijsko naspram praktičnog ophođenja već pokriva bitno određenje umnosti ljudi u cjelini. To je univerzalna bit ljudskog obrazovanja, učiniti se sveopćim duhovnim bićem. Tko se prepušta parcijalnosti on je neobrazovan, na primjer tko popušta slijepom bijesu bez mjere i razmjera. Hegel pokazuje da nekom takvom čovjeku u osnovi nedostaje apstrakcija [...]«<sup>23</sup>

Hegel u ovom kontekstu govori o »ukidanju prirodnog sebstva« kao svojevrsne neposrednosti s vlastitom sjetilnošću i materijalnošću. Odvajanje od nje nužni je uvjet isplivljavanja na pučinu općeg, odnosno na plovidbu zvanu obrazovanje.

»Ono kroz čega Individuum ovdje zadobiva svoju vrijednost i stvarnost je *obrazovanje*. Njegova istinski izvorna *priroda* i supstancija je duh *otuđenja prirodnog* bitka. [...] Iako sebstvo sebe kao takvo zaista poznaje, ipak njegova stvarnost postoji samo u ukinuću prirodnog sebstva.«<sup>24</sup>

Pojam otuđenja odnosno odvajanja, u Hegelovoj filozofiji odgoja, kao uostalom njegovoj filozofiji općenito, ima krucijalnu ulogu. Važno je, pritom, uočiti da on »odvajanje« kojeg promatra u sklopu poznatijih pojmova »otuđenja« i »ukidanja« tumači u vidu rascjepa, pri čemu upravo to »bolno cijepanje u sebi« biva uzorkom novoga. Govoreći tako u kontekstu Hegelovih razmatranja o obrazovanju, te odvajanja, kako od obiteljske tako i od vlastite, neposredne prirodnosti D. Barbarić pogođeno ističe:

»Obrazovanjem ljudski duh stupa na mukotrpan put napuštanja prirodne neposrednosti, na kojemu se bolno otuđuje i od sama sebe, i to krajnje i nepovratno, ne bi li se samo iz apsolutne boli tog napuštanja sebe konačno ipak samome sebi vratio, no sada prokušan, zreo i bitno pomiren sa zbiljnošću onoga općeg i objektivnog. To je pravi smisao Hegelova naoko čudnovatog stava o obrazovanju kao 'otuđenju' duha, koji nosi cjelinu *Fenomenologije duha* kao 'puta iskustva svijesti'.«<sup>25</sup>

### 3. Pojam izobrazbe u cjelini obrazovanja: ili, kako (i) izobrazbi vratiti »dušu«?

Pojam obrazovanja, kako smo istaknuli, nosi u sebi kroz čitavu povijest nešto uzvišeno upravo radi njegove upućenosti na ljudski duh. Pri tome se taj duh, u slobodi i trajnoj težnji nastojanja za onim višim, izlazeći iz sebe, zapravo približava svojem iskonu, tj. samome sebi. Najjasnija se paralela ovdje može povući s pojmom spoznaje i onim što se u filozofiji naziva *reiditio completa in se ipsum*: činom spoznavanja u procesu apstrakcije, osoba postaje svjesna svoje spoznajne moći odnosno sebe (same) kao spoznajnog bića. Obrazovanje je, stoga, za humanistiku od presudne važnosti jer se tiče onog ljudskog u njegovim najdubljim karakteristikama – privodi čovjeka njegovoj izvornoj, duhovnoj naravi i cjelini svijeta, društvenog i prirodnog, s kojim je u trajnom odnosu. Duševnost obrazovanja, kojeg smo pokušali predstaviti u prethodnom naslovu, ne želimo, međutim, svesti isključivo na njezinu čisto teorijsku dimenziju, poistovjećujući je s pojmom teorijskog obrazovanja i time spoznavanja uopće. Ono je, kako istaknuso, mnogo više od toga.

Obrazovanje u cjelini kao i ono specifično, po svojoj naravi vraća duši njezinu iskonsku plemenitost i otmjenost, pri čemu njihovim izostankom, kakvo je na djelu u suvremenosti, sebe stavlja u opasnost surovog manipuliranja individuumom u pogledu primitivnog i banalnog, pretvarajući se u toj situaciji

i samo u potonje. Isto tako, obrazovanje u njegovom iskonsko-filozofijskom smislu nije ograničeno kronološkim razdobljem odnosno komprimirano u mladenački stadij, već je trajni čovjekov ideal tijekom čitava života. Već i lapidarni izričaj *čovjek uči dok je živ* zrcali svakodnevno uvjerenje o važnosti i nezamjenjivosti čovjekova kontinuiranog duhovnog uzdignuća u vidu (samo)obrazovanja kroz cjelinu življenja – od djetinjstva do duboke starosti. Slijedom navedenog, postaje jasnije zbog čega sve druge inačice obrazovanja ovoj moraju biti podređene. Sve one, od formalnog tj. klasičnog vida i njegova specifična nazivlja – predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko, fakultetsko – do preciznijih vidova izobrazbe i osposobljavanja – strukovno/stručno, specijalističko, cjeloživotno itd. – moraju u temelju anticipirati na temeljnoj strukturi obrazovanja uopće, a to je, kako zaključismo, kroz *okretanje duše k cjelini svijeta prispijeće k sebi samoj*. U tom smislu, strogo odjeljivanje odgoja te navedenih formalnih vidova obrazovanja od obrazovanja kao takvog, to znači njegove filozofičnosti i duševnosti, predstavlja otklon ne samo od kvalitete navedenih pojedinačnih vidova obrazovanja nego i nešto mnogo ozbiljnije, da ne kažemo opasnije: otklon od *humanuma* kao takvog, a to znači otklon od u duhu slobodnog i sebi-prispjelog bića.<sup>26</sup>

Zasigurno, radi pojmovne i sadržajne distinkcije, možemo i moramo dopustiti razlikovanje obrazovanja od izobrazbe, međutim, to nikako ne znači da one trebaju činiti otklon odnosno čuvati se jedna druge, kako se to često shvaća, čak i u suvremenom obrazovnom sustavu. Naime, obrazovanje se u izobrazbi razumijeva redovito kao opterećenje suvišnim, nepotrebnim, zastarjelim, što je sasvim pogrešno shvaćanje. Jer, autentična izobrazba predstavlja daljnje konkretizacije obrazovanja, pri čemu se pojam »daljnje konkretizacije« nika-ko ne smije shvatiti kao otrgnuće od duhovnog i potpuno prijanjanje pojedinačnom, konkretnom, onom što nazivamo praktičnim. Ono što ovdje, na tragu čovjekova duha i u pogledu sveza obrazovanja i izobrazbe, želimo istaknuti jest jedinstvo ili, bolje, cjelovitost ovog procesa usporedivog s čovjekovim temeljnim obilježjima, simbolički prikazanih u triptihu – *glava, srce, ruka* – te njihove radikalne upućenosti jedno na drugo, počev jasno od 'glave'.<sup>27</sup> Cjelovitost o kojoj je ovdje riječ ukazuje, dakle, na pojednostavljen, ali izvrstan način, upućenost *teorijskog* na *praktično* i obratno upravo u izobrazbi. Stoga,

23

H.-G. Gadamer, *Hermeneutik I*, str. 18. Analizirajući Hegelovo poimanje obrazovanja kao i Gadamerovo referiranje na isto, upotpunjuje briljantno D. Barbarić ovo 'duhovno obilježje' drugim klasicima njemačke misli, Fichetom, Schellingom, Schleiermacherom te Humboldtom. Također, ne manje važno, isti autor podrobnije razmatra hegelovski pojam *otuđenja* te ga dobro kontekstualizira u okviru pojmova *slobode* i *samoće*, onih dakle, koji se od početaka do danas pokazuju temeljnim uvjetom upuštanja pojedinca u avanturu obrazovanja. Usp. D. Barbarić, »Što je obrazovanje?«.

24

G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 348.

25

D. Barbarić, »Što je obrazovanje?«, str. 154.

26

U daljnjim će izvodima biti mnogo jasnije ono što se (već) ovdje želi ukazati: otklon od *humanuma* predstavlja upravo ono što je, posebno danas, s mnogim hvalevrijednim zanimanjima na djelu. Osposobljavanjem za njih, naime, nastoji se (za)dobiti upravljive individue čija je jedina svrha kroz toimena zanimanja maksimalno poslužiti hiperekonomiziranom sustavu. U tom će smislu biti, naizgled kvalitetni i dobri »majstori« svojih zanata, izostankom obrazovno-duhovnog karaktera, paradoksalno udaljeni od sebe, a time i od navedenog zanimanja. O tome da velika većina mladih ne voli, pače mrzi poslove koje obavlja, ne treba trošiti mnogo riječi. Ne trebamo li ovomu tražiti uzroke u navedenom pristupu obrazovnom procesu?

27

Usp. D. Knab, G. Langmeyer, »Bildung«, 15.

izobrazbu ne smijemo pojednostavljeno vezivati isključivo uz praktično. Jer, osposobljenost o kojoj je u izobrazbi riječ može biti na djelu isključivo ako iza nje stoji neko sustavno (teorijsko) znanje. U tom smislu i pojam praktičnog ne uzimamo ovdje u banalnom, krajnje pojednostavljenom smislu, kao puko osposobljavanje samo za konkretan zanat.

Odnos teorijskog i praktičnog uključuje sve aspekte izobrazbe, od učenja stranog jezika, preko ovladavanja nekim instrumentom, do stjecanja, primjerice, znanja i vještina u području neke struke, poput postolara, koji svaki na svoj način očituju izobrazbu u njenom potpunom i cjelovitom smislu. Taj smisao, u svezi ove dvije dimenzije, svoju puninu zadobiva tek u onom prema čemu je sâmo obrazovanje kao takvo usmjereno – prema autentičnom i sebe-reflektirajućem pojedincu. Usuprot tomu, izobrazba bez obrazovane, a to znači autentične i sebi-prispjele individue, zapada u šturo, nezainteresirano i krajnje automatizirano obavljanje te radnje/profesije, bez unutarnjeg poriva i motivacije za novim, kvalitetnijim, sadržajnijim, kako u stalnom produbljivanju spoznaja odnosno učenja o dotičnoj struci u cjelini, tako i u konkretnom vidu neprestanog zalaganja u pogledu inovacija i novih pristupa ostvarenja djelatnosti odnosno u praktičnom smislu, pri čemu je vidljivo da ideal nije tek i isključivo teorijsko osposobljena individua, nego ona autentična. Grčka nas kultura u vezi spomenute *sebi-prispjele individue* u pogledu konkretne izobrazbe i ovdje ima koječemu poučiti jer

»... za obrazovati se *nije* bilo dovoljno slijediti ‘urođeni nagon grčkog duha da i bezobličnom dade oblik’ odnosno da se ‘ono bezoblično imenuje, izrekne, opjeva, naslika, promisli i tako uvrsti u ono čvrsto ocrtano postojanog bitka’. Osim svega toga trebalo se pobrinuti i da se upravo time prikladno uobliči i *sama sebe kao cjelovitu osobnost*.«<sup>28</sup>

Na tragu rečenog, izobrazba (*Ausbildung*) je u smislu (tek) pukog osposobljavanja, odnosno stjecanja vještina, čemu danas svjedočimo, ne samo nedostatna nego se u odnosu na cjelinu čovjekove osobnosti za njega sâmog očituje kao ugrozdba, ako u svom tijeku iz vida izgubi pojam obrazovanja u cjelini jer se time zadržava samo na djelomičnom, tj. pojedinačnom (konkretnom) i prirodnom (osjetilnom), što je u konačnici čovjeka nedostojno. Izobrazba je, stoga, dio jedne važnije cjeline, obrazovanja, koje svoj smisao i vrijednost ima tek u kontekstu spomenutog. Prema njemu je, kao svojem idealu trajno upućena, te se, ne u sebi, nego upravo u cjelini obrazovanja upotpunjuje. Izobrazba, za razliku od obrazovanja, nije samosvršna. Ako bismo u pogledu toga pokušali ogledati neke primjere, tada bismo mogli spomenuti onaj načelni – stjecanje i primjena pojedinačnih znanja i vještina. Potonje je na prvi pogled navlastito izobrazbi jer je stvar u pukom ovladavanju nad nečim, od postolarskog umijeća do učitelja/profesora stranih jezika. Obrazovanje predstavlja čovjekovo misaono, a time ništa manje i duhovno usvajanje načela u pogledu cjeline znanja kao takvog, onog koje nužno stoji u pozadini izobrazbe. Upravo u tom smislu mora tokar, postolar, krovopokrivač, te učiteljica, profesorica stranog jezika, računovotkinja – biti obrazovana osoba! U suprotnom, njegova/njezina se uloga odnosno određenje za određenu djelatnost ne bi u osnovi razlikovala od one stroja, oruđa, tehnikalije/vještine koje koristi. Jer to »poznavanje« stroja odnosno tehnike izvođenja neke djelatnosti (poučavanje stranog jezika) mora u isto vrijeme uključivati distancu koja je upravo duhovnog karaktera. Nasuprot tomu, izostanak navedene predstavlja eklatantni primjer skliznuća u autistično, ritualno, površno i puko obavljanje neke djelatnosti, kako je već dijelom naznačeno, koje samo po sebi prijeći ono univerzalno u pojedinačnoj izobrazbi, a time i sebe-pronalazjenje odnosno



*sebi-prispijeće* u dotičnom pozivu, kao i s tim vezano napredovanje u personalnom i svakom drugom smislu.

Cjelovita osobnost s obzirom na izobrazbu, koju smo promotrili kroz triptih *glava, srce, ruka*, dovodi nas u sklopu cjeline obrazovanja do važne teme *zvanja* odnosno *poziva* s obzirom na neko konkretno zanimanje. Već u svojem korijenskom obliku, pojam *poziva* upućuje na *zov, zvanje, pozivanje*, te zatim posljedično i na *odaziv, odgovor, raspolaganje*. Poziv u kontekstu nekog zanimanja ne tiče se tek nečeg djelomičnog, iako na prvi pogled može upućivati (strukovno zanimanje), već doslovno na sebe-pronalazjenje u vidu baš tog zvanja, poziva struke.<sup>29</sup> Upravo pojam zvanja, koji ima snažne religiozne konotacije,<sup>30</sup> držimo ovdje krucijalnim u kontekstu govora o odnosu obrazovanja i izobrazbe odnosno duševnosti koja ih povezuje jer se ono (zvanje) jedino može »smjestiti« u ljudski duh odnosno samosvijest, kojih je jedno od temeljnih obilježja sloboda. Odgovarati na autentičan (nepatvoren) način konkretnom pozivu može se jedino u slobodi vlastita bića. Stoga i upravo u tom smislu zvanje se u pogledu rada, službe, konkretne djelatnosti, ne može odvojiti od slobodne odluke za njega i posljedično sebe-određenja u pogledu navedenog. Ne vraćamo li se ovdje izvornoj grčkoj riječi *shole* koju, Grcima usuprot, možemo primijeniti i na govor o izobrazbi?

Jer, kako pokazasmo, izobrazba ni u kojem slučaju niti jest, niti bi smjela biti preuzimanje šturih obrazaca prakse koji bi se šturo primjenjivali u dotičnoj djelatnosti odnosno struci. To ne bi bio *poziv*, a time ni autentična *izobrazba* za nešto. I za nju je, dakle, potreban sebe-svjestan duh, kojemu je uz prisebnost onog što jesam kroz izvjesnu djelatnost (ne u aktualnom smislu puke izvedbe nekog posla, već u općem vidu posvećenosti izvjesnom pozivu), temeljna karakteristika sloboda s obzirom na *poziv* za koji se odlučuje. To je

28

D. Ljubomir, »Obrazovanje i sloboda«, str. 17. Autori na koje se Ljubomir ovdje poziva su Erwin Rohde, na djelo *Psyche. Seelencult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen* (izdanje *Psyche: kult duše i vera u besmrtnost kod Grka*, prev. Drinka Gojković – Olga Kostrešević, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad 1991., str. 185) te Eugen Fink, djelo *Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge*, Königshausen & Neuman, Würzburg 1989., str. 153. Ljubomir ovdje donosi i zgodu iz grčke kulture, kada »Lukijan vrsnog kipara odvađa od svake *paideje*, zbog toga što 'misli samo na to da statue budu harmonične i dobro oblikovane, a ne i da on sam postane harmoničan i plemenit, pa je stoga i manje cijenjen od kamenja koje je isklesao'«. – D. Ljubomir, »Obrazovanje i sloboda«, str. 17 (prema: Jacob Burckhardt, *Povijest grčke kulture II*, prev. Olga Kostrešević, Prosvjeta, Zagreb 2003., str. 439–444).

29

Kao potvrdu teze kako se u izobrazbi, ako je se promatra u cjelini obrazovanja kao takvog, očituje ono *duševno, pozivsko* u najizvršnijem smislu riječi, možemo navesti primjere tolikih (mladih) ljudi koji sebe i svoje ja pronalaze

upravo u tom izvjesnom zvanju ispunjeni ne-skrivenom radošću da mogu profesionalno obavljati baš taj posao.

30

Usp. Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Anaconda, Köln 2009., str. 67. »Neosporno je da u njemačkom jeziku riječi 'Beruf' kao vjerojatno još jasnije u engleskom 'calling' – u smislu od Boga postavljene zadaće – ima suzvučje s jednom religioznim pojmom te što ju više u konkretnoj situaciji naglasimo to će se više osjetiti.« – Ibid. Hebrejski Izričaj za *poziv* – מְלָכָה (lat. *malaka*) – korijenski potječe od מְלָא: (lat. *l(a)k* – *poslati, uputiti, odaslati*), te je prvotno označavao službu koja se povjerala svećenicima (Izl 35,21; Neh 11,22 itd.). Međutim, izričaj se isto tako primjenjivao i za poslove u službi nekog kralja (usp. 1 Sam 8,16; 1 Ljet 4,23; 29,6); nadalje, pripisivao se u slučaju nekog nadglednika s obzirom na njegovu funkciju (usp. 2 Kr 12,12), kao i roba u pogledu njegova rada (usp. Jr 39,11) te s tim vezano zemljoradnje (1 Ljet 27,26), kao i zanatstva općenito (Izl 31,5; 35,21), uostalom i za svaki profesionalni rad. Usp. M. Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, str. 189.

pojedinaac u stanju jedino ako je sposoban za sebe-određenje. Ako je sposoban biti uopće slobodan u stanju onog izvornog *shole*, dokolice.<sup>31</sup>

U pogledu rečenog, možemo postaviti pitanje, što je s trenutnom situacijom, odnosno u čemu je problem odnosa obrazovanja i izobrazbe u (suvremenom) obrazovnom sustavu općenito? Tu se susrećemo s dvostrukim proturječjem:

- (1.) Izobrazba se odvaja od obrazovanja na takav način da je se smatra otegotnom okolnosti za postignuće dobre izobraženosti, odnosno stjecanje kvalitetne izobrazbe u nekom području. Međutim, obrazovanje, kako netom pokazasmo, u vidu usvajanja načela kao i posebno važnosti ostvarenja samosvjesne i slobodne osobe, dolazi izobrazbi kao pretpostavka, ali i kao svrha u jednom – cilj nisu tehnički krajnje osposobljeni pojedinci, kojima je jedini zadatak dobro (po)služiti gospodarstvu, već misleće individue koje prepoznaju osnove, cjelinu, domete i ciljeve struke u kojoj se nalaze.
- (2.) Drugo se proturječe tiče suvremenog pristupa gdje se i jedno i drugo odvaja od temeljnih načela grčke odnosno platonovske *paideie* – kao žive napetosti u stvaranju *druge* i *bolje* naravi, u misleće- duhovnom, moralnom i svakom drugom smislu.<sup>32</sup> Jer »određenje obrazovanja nužno proizlazi iz određenja biti čovjeka. Čovjek je, naime, po svojoj biti obrazovljivo biće, biće koje se može i ima obrazovati da bi došlo k samome sebi, a isprva u svojoj prirođenosti, zatječe se u neobrazovanosti«. <sup>33</sup> Nasuprot tomu, spomenuta shizoidnost čovjeka više ne gleda obrazovljivim već šturo obučavajućim bićem. Upravo zbog toga prijeti opasnost od toga da kroz čistu izobrazbu, odnosno njeno radikalno odvajanje od temeljnih načela obrazovanja, mlade duše, odnosno sebe same dovedemo do poluobrazovanja, što nije ništa drugo nego, u cjelini svijeta i života, neobrazovanost.

#### 4. Namjesto zaključka: nepostojeća ideja obrazovanja i njom čovjeka te sunovrat u funkcionalizam i praksu

Na tragu rečenog te polazeći od Humboldta, možemo ustvrditi da je, s obzirom na čovjekovu duhovnu narav, osnovna karakteristika obrazovanja kao i znanosti općenito *život u idejama*. Pri tome se misli na nikad dovršeni proces učenja i studiranja kojemu na kraju ne bi stajalo neko sveopće znanje, već se radi o trajnoj vrlini sebe-proniknuća kao obrazovljivog i time posljedično cjelovitog bića. U tom je smislu već Humboldt bivao kritičan prema svim onim koncepcijama znanosti i obrazovanja odnosno sveučilišta, koje su znanje razumijevali kao sadržinu kojom se bolje i uspješnije »osvaja« svijet. Potonje želi ukazati i na suvremeni problem zahtjeva za maksimiziranjem primjene znanja, čime se ono reducira na njoj u osnovi otuđujuću, to će reći instrumentalnu i funkcionalizirajuću karakteristiku. Operabilnost je znanja u suvremenom sustavu obrazovanja i izobrazbe postala neupitni kriterij njegove vrijednosti što, tako nas posvemašnje uvjeravanju, ona (operabilnost) *sui generis* donosi napredak i prosperitet (!). Istina je jamačno, sasvim drugačija. Već je, da napravimo pri tom malu usporedbu, pozitivistička matrica nagomilavanja znanja kao sigurnog rješenja svih znanstvenih i ne-znanstvenih problema, kao i s tim u vezi napretka, proistekla iz prosvjetiteljske koncepcije o totalnom znanju, svoj konačni sud zadobila Kuhnovom *Strukturom znanstvenih revolucija*.

Toga je zarana, unatoč početnom optimizmu vidljivom u projektu Enciklopedije, postajalo svjesno i sâmo Prosvjetiteljstvo odnosno njegovi pojedini zastupnici, odbacujući ideju o znanosti i znanju kao apsolutnoj garanciji (čovjekova) napretka. Spomenuta operabilnost i s njom fluidnost, koju ovdje ne poistovjećujemo s pojmom *prijenosa znanja*, samo je još više potaknula ionako konstantno ubrzavajući trend stalnih obrazovnih i sveučilišnih reformi, kojima se bez zadržke može pripisati pojam opsesije, pri čemu je, Gadamerovim izričajem, na djelu prava »mahnitost obnove« (*Restaurationswahn*) potaknuta i vođena, to se više se skriva, totalnom ekonomizacijom i industrijalizacijom znanja u obrazovnom procesu. Nisu li, s tim u vezi, postale prokazive parole s kojima nas se svakodnevno bombardira, kao primjerice u pogledu umjetne inteligencije, pri čemu je, slično kao i kod političke korektnosti, ovdje na djelu svojevrsna totalitarna podvala *par excellence*: ona je, tako zagovornici tvrde, *budućnost* koja se ničim ne smije dovesti u pitanje te je svatko, tko želi biti napredan i moderan, treba bespogovorno prihvatiti. Na cijeni je rad, u kojem se paradoksalno sve manje istinski, to će reći ljudski i autentično radi.<sup>34</sup>

Ideal odnosno krajnji cilj obrazovnog procesa ne može biti »vitez« opremljen dobrim oklopom i mačem, koji će se, iako hrabro i odvažno, no ipak u konačnici donkihotovski, susretati sa svijetom koji mu dolazi usuprot, već čovjek u cjelini, s ovim ili onim pozivom. Prerečeno: krajnji ishod obrazovnog procesa ne smije biti pojedinac s vještinama i sposobnostima svladavanja svega s čime se susreće ne birajući sredstva i načine, već osoba, sposobna za djelatnosti, međutim, u svojevrsnoj distanci spram istih kao i s njima vezanih (profesio-

31

Grci su *shole* pretpostavljali u kontekstu slobodnog vremena kao pretpostavke za misaonu, teorijsku djelatnost, isključujući pri tome svaku dimenziju drugačije vrste rada, poglavito manualne. Ovdje dokazujemo, usuprot tomu, na tragu židovsko-kršćanske tradicije vrijednost *svakog* rada, djelatnosti, na način da kvalitetno i temeljito obavljanje nekog posla, rada – *poziva* – nužno uključuje sabranost, jednaku onoj u čisto misaonoj, *sholastičkoj* djelatnosti. Isto tako, u duhu vrijednosti svake djelatnosti/posla, ovime želimo naglasiti dostojanstvo svakog rada te nužnu dimenziju prisnosti s dotičnom djelatnošću koju može ostvariti jedino slobodan i samosvjestan duh (čovjek), a ne kako ćemo vidjeti, »poslušnik« prijemčiv za svaku vrstu prilagodbe s obzirom na djelatnost.

32

Usp. D. Ljubomir, »Obrazovanje i sloboda«, str. 18–20.

33

Igor Mikecin, »Filozofija, znanost i obrazovanje«, u: D. Barbarić (ur.), str. 53–84, ovdje str. 65.

34

Izričaji mogu zvučati kao (još jedno) lamentiranje jednog »humaniste« na znanstveno-tehničku kulturu koja nas okružuje. Poanta međutim nije u tome. Ako bi smo morali istaknuti neki od bezbroj primjera problematike

o kojoj govorimo, tada se namjerno zaustavljamo u vlastitom, »humanističkom dvorištu«, spominjući primjerice prevodilački poziv u odnosu na ono što se općenito naziva umjetna inteligencija, odnosno pomagala koja u toj djelatnosti zamjenjuju ljudski duh. Kao najeklatantniji primjer onog *umjetno inteligentnog* u prevodenju, možemo spomenuti *google translate*. Pitanja, koja ujedno prizivaju jasne odgovore, glase: može, odnosno smije li poziv prevoditelja biti doveden u pitanje za nekih stotinu godina, kada računalni i slični mehanizmi prevodenja budu dovedeni do svojeg »savršenstva«? I dalje: smije li se uopće kvaliteta prevedenog teksta jednog istinskog, krajnje stručnog prevoditelja, s iskustvom od nekoliko desetaka godina, uspoređivati sa sve savršenijim i, dakako, suptilnijim ponudama »mehaničkog« prevodenja!? Pri tome ne igramo na kartu (za sada) podsmjehivačkog promatranja *Google translate-a*, odnosno njegove nesavršenosti, već u obzir uzimamo, kako istaknuso, njegovo stalno napredovanje i usavršavanje, kako je to slučaj s drugim računalnim ponudama prijevodā, stavljajući konačno u odnos *duh* i *mehaniku*, te pri tome jasno ističući, da se duh ne da svesti na istu razinu s potonjim, niti se dažu s njime izjednačiti (njegove) sposobnosti i vještine, ma kakve one bile. Ontološka će distanca uvijek biti zadana, poanta je samo u tome u kojoj će je mjeri čovjek biti svjestan.

nalnih) vještina i sposobnosti. Međutim, upravo je apsurd suvremenog, kako sveučilišnog tako i drugih vrsta obrazovanja taj, što u vlastitim obrazovnim programima na koncu pretpostavljaju stolpljenost, identifikaciju pojedinca s (nenavlastito ljudskim) vještinama i tehnikalijama, pri čemu se čovjeka može prepoznati još jedino i samo kao takvog – puko djelatnog. Nije više društvo i sve što ono kao entitet uključuje od politike, preko ekonomije do znanosti u službi ove uzvišene djelatnosti – odgoja i obrazovanja (mladih) duša, već suprotno.

Nitko ne dovodi u pitanje olakšavanje života i rada, već upregnutost čitava obrazovnog sustava poput dobrog i poslušnog konja u ideal bezdušne ekonomizacije i industrijalizacije. Sasvim je glupo misliti da ovdje ne cijenimo profesionalnost i posvećenost vlastitom zanimanju, o čemu, uostalom, raspravljamo u poglavlju netom. Ono na što ovdje želimo ukazati jest to da su ideali obrazovnog procesa, počev od onog s vrha – sveučilišnog pa naniže – potpuno udaljeni od tradicionalne i time humboldtvske koncepcije u kojoj je na kraju tog procesa stajala samosvjesna i slobodna, u susretu sa svijetom sebi-prispjela, a ne sasvim pogubljena odnosno (sebi) otuđena osobnost. Nasuprot tomu, »ideal« je, nažalost, postao poslušnik, prijemčiv za tržište rada, prilagodljiv svim vrstama promjena, fluidan i sasvim neodređen u iole duhovno-karakterom odnosno humanističkom smislu. Na djelu je potpuni »izgon duha« iz obrazovanja (P. Liessmann) i na njegovo mjesto nasilno postavljene »vještine« i »sposobnosti« u načelu nesposobne za misao, razumijevanje, govor. Sasvim se pogođenim nameću riječi netom spomenutog teoretičara, koji govoreći o obrazovnim reformatorima aludira upravo na vrstu obrazovanja kakva je danas na djelu:

»Pomisao da bi ljudi mogli pokazivati nesvrhovito, suvislo znanje, sadržajno usmjereno prema tradicijama velikih kultura, znanje koje ih osposobljava ne samo da oblikuju karakter, nego im porađuje i trenutak slobode nasuprot diktatima duha vremena, za njih je očigledno užasna. Obrazovani bi, naime, radije bili sve drugo samo ne fleksibilni, mobilni za timski rad sposobni klonovi koji besprijekorno funkcioniraju, a mnogi bi upravo to rado vidjeli kao rezultat obrazovanja.«<sup>35</sup>

S obzirom pak na konkretno znanje u sklopu dotične problematike te u odnosu prema osobnosti, isti autor zaključuje da »radi se [...] o letimičnom fragmentarnom znanju koje upravo dostaje za to da ljude održava fleksibilnim za radni proces i raspoloživima za zabavnu industriju«,<sup>36</sup> kada ih se nakon radnog dana pripusti barem malom dijelu dokolice.

Humboldt je ideju sveučilišta u potpunosti povezo s pojmom znanosti, pri čemu sam izričaj u ovom kontekstu označuje načelni »odmak od primjenjivog i upotrebljivog«, jasno ne i totalnu odijeljenost i nespojivost. U tom je smislu prava znanost za njega život u idejama, odnosno ona koja još nije u potpunosti pronađena, pri čemu konačna svrha vlastita zvanja nije u što boljem rješavanju problema, već, kako zaključismo, u otvaranju svijetu i pro-

35

Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, prev. Sead Muhamedagić, Zagreb 2008., str. 45.

36

Ibid., str. 46.

37

Usp. Hans-Georg Gadamer, »Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen«, u: M.

Eigen et al. (ur.), *Die Idee der Universität*, str. 1–22, ovdje str. 3. Vežano uz naznačene pojmove, slobode i samoće, zanimljivo je u čemu Humboldt vidi bit studiranja: ne u pohađanju predavanja već upravo u »životu u idejama«. – Ibid., str. 14.

nalaženju sebe. Upravo to, smatra Humboldt, treba ujediniti obrazovne procese poglavito s obzirom mladež na sveučilištu. Za to su, međutim, potrebna dva temeljna uvjeta, samoća i sloboda, koje danas u obrazovnom procesu nasušno nedostaju.<sup>37</sup> Od mnogih, od nas istaknutih, karakteristika koje danas rese obrazovni proces te poglavito sveučilišta, počev od strmoglavljivanja u pojedinačno/praktično, preko (potpune) komercijalizacije i pače industrijalizacije, do posljedično fanatičnog nagona za stalnim reformama, da sažmemo tek najuočljivije, jedna se, promatrano specifično filozofijski, poput osnježenog brijega sasvim jasno na koncu našeg istraživanja vrhuni: izostanak svake ideje obrazovanja i s njom ideje obrazovane, a to znači duhovno i čudoredno, sebi-prispjele, cjelovite osobe/individue. Prerečeno s obzirom na (njem.) sveučilišta, još 1986. godine:

»Predanost Humboldt u životna je laž naših sveučilišta. Ona nemaju ideje.«<sup>38</sup>

Suvremeni pogled na obrazovanje ne samo da nema nikakvu ideju obrazovanog čovjeka nego i samu nakanu za takvim čovjekom promatra zastarjelom i opasnom jer ga podsjeća na historicističke i u političkom smislu totalitarne koncepte. Nije li upravo u tome sva njegova zabludjelost?

### Stjepan Radić

#### Der Geist und Bildung

##### Diskussion um grundlegende philosophische Prinzipien der Bildung und die Notwendigkeit der Wiederkehr derselben

###### **Zusammenfassung**

*Eine der grundlegenden menschlichen Bestimmungen ist die, dass der Mensch ein sich bildendes Wesen ist. Den Grund dafür findet die philosophische Tradition in seiner geistigen Seele. Für Humboldt und seine Universität beispielsweise, ist die Seele der Grund dieses Prozesses. Die zeitgenössische Bildungsphilosophie, namentlich die Pädagogik und die ihr verwandten Wissenschaften, vermeiden jedoch (völlig) die Rede über die Seele hinsichtlich der Erziehung und besonders hinsichtlich der Bildung. Dies führt bereits zur zentralen These des Artikels, welche wie folgt zusammengefasst werden kann: Bildung kann und darf nicht auf die Rezeption von Wissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten im Sinne bloßer Qualifizierung reduziert werden, sondern muss zu ihren tiefsten Grundlagen zurückkehren, welche sich gleichzeitig als grundlegende Bestimmungen bzw. Perspektiven der Bildung überhaupt darstellen: Mit der Öffnung zur Ganzheit der Welt kommt die Seele (Person) innerhalb der Bildung bei sich selbst an. Hiermit aber führt sich die Bildung nicht ausschließlich auf die theoretisch-spekulative Art der Annahme und der „Prozessierung“ des Wissens zurück oder zielt ausschließlich auf den moralisch-sittlichen Aspekt; vielmehr wird darauf verwiesen, dass der Mensch in seiner Gesamtheit und Eigenart in ihren Mittelpunkt gestellt wird. Die zentrale These des Aufsatzes wird durch vier tragende Kapitel entfaltet: Im ersten, welches zudem als Ausgangspunkt gilt, wird die griechisch-platonische Denktradition im Hinblick auf die Bildung erörtert, indem dabei die Zwei entscheidenden Begriffe, imago (Bild) und imitatio (Nachahmung), hervorgehoben werden. Im zweiten beziehen wir uns auf zwei – unserer Ansicht nach – Schlüsseltheoretiker, W. v. Humboldt und G. F. W. Hegel, die, jeder auf seine Weise, die „Seele“ der Bildung durch die Begriffe der Universalität in Form der Losreißung vom Partikularen und der Freiheit in Form der Einsamkeit oder Losreißung von der Menge beobachten. Die vorgestellten Darstellungen heben auf keinen Fall eines der wichtigen Merkmale der Bildung auf, die Ausbildung, die im dritten Kapitel erörtert*

38

K. Reumann, prema: J. Habermas, »Die Idee der Universität«, str. 141. Izvorno: »Das Bekenntnis zu Humboldt ist die Lebenslüge unserer Universitäten. Sie haben keine Idee.«

*wird, wobei man zur Kenntnis geben möchte, dass sie, wenn sie authentisch sein soll, auch die „Ankunft der Seele bei sich selbst“ berücksichtigen muss. Die abschließenden Ausführungen im vierten Kapitel schildern die Situation derzeitiger Bildung, beispielsweise das Abgleiten in den Funktionalismus und in die reine Praxis sowie das Ausbleiben jeglicher Idee davon, was im Endeffekt die Folge der „Vertreibung des Geistes aus der Bildung“ ist (K. P. Liessmann).*

**Schlüsselworte**

Bildung, Seele, Geist, Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Ausbildung, Beruf, Funktionalismus, Praxis, Universität