

STUDIJE

# ISKUSTVO U SLUŽBI ODGOJA

---

Ivan Marjanović

---

## 1. UVOD

Govoriti o iskustvima na neiskustven tj. teorijski način uvijek je rizično, naročito ako ta iskustva imaju poslužiti kao obrazac novim iskustvima. A svako je iskustvo jedinstveno jer ovisi o čitavom nizu čimbenika koji su praktično neponovljivi.

Stoga sam se dugo mučio kako da uopće započnem govor o ovoj temi. Morao sam se pomiriti spoznajom da će određeni sadržaji, nijanse i ozračje izbljediti u teorijskoj riječi ili čak uvenuti u slovu logike. No ipak vjerujem iskustvu da će ovaj trud uroditi plodom koji ja možda neću „iskusiti”.

Iskustva nisu nešto mrtvo, nisu prošlost bez životnog odjeka, ona su izazov i kritika življenja i djelovanja. Bilo bi ih pogrešno svoditi samo na osjet, akciju, nešto izvanjsko, u čemu nema mojeg srca i moje vjere.

U ovom saopćenju koje obuhvaća nekoliko blokova<sup>1</sup>, poslužit ću se ovom shemom. Definirat ću problem teorijski ga uokvirujući u kršćansku antropologiju, dat ću presjek društvene problematike mladih, ukazat ću na psihološke čvorove u razvoju osobnosti; sve to s ciljem da bi se bolje uočila opravdanost jedne odgojno-katehetske metodologije pretočene u

praktično iskustvo. Ovdje pak iskustvo uključuje čitav spektar aktivnosti, inicijativa i pastoralno-pedagoških mogućnosti.

## 2. RIJEČ O ISKUSTVU

### 2.1. Iskustvo kao integralan ljudski doživljaj

Sadržaj pojma „iskustvo” prelazi okvire empirizma koji jednostavno naglašava osjetno iskustvo, tj. informacije koje čovjek posredno ili neposredno pasivno prima, a zatim u svijesti odražava. Iskustvo se ne iscrpljuje ni racionalističkom kategorijom koja ga smatra susretom sa senzitivnom stvarnošću što omogućuje objektivno-znanstvenu spoznaju. Nije to ni romantičan osjećaj, u suprotnosti s razumom i prenaplašenim zonama koje on pokriva. Oslobođeno ovih ograda i restrikcija, iskustvo je nešto više i ljudskije. Ono je *integralan ljudski događaj*, neposredan susret s konkretnom stvarnošću koji obuhvaća sve njezine vidove dostup-

---

<sup>1</sup> Ovi blokovi jesu jedinice nastale u radu s mladima na otoku Prviću, a poslužile su kao skica predavanja održanog na Knežiji u sklopu „Dana salezijanstva '84.”.

ne čovjeku, uključujući također metafizičke.<sup>2</sup> Tako se od mnoštva oblika „otčitavanja” iskustva (a svaki taj oblik za sebe „prisvaja” iskustvo što je vezano uz dotični tip spoznaje: fizika, estetika, psihologija, filozofija) dolazi do jedinstvenog i cjelokupnog poimanja iskustva koje u sebi sadrži svu širinu i dubinu ljudskog doživljaja. Time iskustvo dobiva boju utjelovljene svijesti ili produhovljene stvarnosti što predstavlja otvorena vrata religioznom i vjerničkom.

Stupnjevitost religioznog iskustva obuhvaća ljestvicu od otvorenosti transcendenciji, preko osobne svijesti transcendentalne dimenzije stvarnosti, do prakse religioznog stava po kojem se konkretno zahvaća religiozna dimenzija.<sup>3</sup>

## 2.2. Iskustvo kao put odgoja

Ako iskustvo shvatimo kao integralan ljudski doživljaj, onda pomagati mladima da u dinamičnom razvoju dosegnu puninu integralne ljudske doživljenosti znači odgajati. To se događa u otkrivanju i komuniciranju cjelovite stvarnosti, njezinih mnogostrukih oblika i stupnjeva, uspostavljajući s njom ljudske odnose. Ovakav cilj moguće je ostvariti samo u sklopu antropologije koja čovjeka promatra kao cjelovitost, totalitet.<sup>4</sup>

Čovjek kao integralna razumsko-slobodno-odnosna osoba, čije se savršenstvo sastoji u ljubavi, nadvladava razbijenost, jednostranost i mnogostrukost kao otuđenja što njegovoj osobnosti prijete rasapom. Mjesto u kojem se to događa jest *duhovnost* u opoziciji, pozitivizmu, materijalizmu, nihilizmu.<sup>5</sup> Življenjem svih vidova stvarnosti objedinjenih u vlastitoj svijesti i u skladnim odnosima s drugim, stječe se *iskustvo vjerodostojnosti* autentično ljudskog, otvorenog transcendenciji. Stoga je shvatljiva tolika zauzetost apostola Ivana kad u svojoj prvoj poslanici poručuje da se „Život očitovao” u konkretnom iskustvu, da smo „očima vidjeli i rukama opipali Riječ života”. Saopćavajući to iskustvo, želi ga i drugima omogućiti kao put rasta u zajedništvu s Bogom što treba shvatiti kao poruku spasenja.<sup>6</sup> Ova poruka, izražena spasenjskim odnosom Boga s čovjekom (Božja

pedagogija!), jest iskustvo cjelokupnosti, jedinstva, „vezivno tkivo svih životnih iskustava”.<sup>7</sup> To je „radikalno iskustvo koje svakidašnja iskustva tumači i upotpunjuje u nešto novo što je sastavljeno od svjesne i zazivajuće onostranosti”<sup>8</sup>.

Što sve može biti predmet takvog iskustva? Bilo koji čin i bilo koja stvarnost koji u sebi sadrže ili prizivaju dimenziju onostranosti.<sup>9</sup> Posebno se ističu oni čini i stvarnosti koji zbog svoje simbolike imaju jak religiozni naboj kao: molitva, obredi, iskazivanje ljubavi, zajedničko uzimanje hrane, rad, igra, druženje, divljenje i uživanje (= u-živanje) u moru, suncu i drugim ljepotama<sup>10</sup>.

<sup>2</sup> Usp. J. GEVAERT, *Esperienza umana e annuncio cristiano*, Torino—Leumann, 1975, str. 44—49; hrvatski tekst: Ljudsko iskustvo i kateheza, KSC Zagreb, 1980, str. 40—49.

<sup>3</sup> Usp. isto.

<sup>4</sup> Tri su bitne oznake kršćanske antropologije: čovječja stvorenost, grešnost i spašenost po Kristu. J. Maritain piše: „Na pitanje: Tko je čovjek? možemo odgovoriti grčkim, hebrejskim i kršćanskim pojmom čovjeka: Čovjek je biće obdareno razumom čije se najviše dostojanstvo sastoji u intelektu; to je slobodni individuum u osobnom odnosu s Bogom, čija je vrhovna „pravednost” ili ispravnost da se dragovoljno pokorava Božjem zakonu; to je stvorenje grešno i ranjeno pozvano na božanski život i slobodu milosti, a njegovo se vrhovno savršenstvo sastoji u ljubavi.” J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 191976, str. 20.

<sup>5</sup> Usp. G. STACHEL, *L'educazione religiosa e i suoi obiettivi*, u: *Orientamenti Pedagogici*, (1983)2, str. 200; usp. također J. MARITAIN, *nav. dj.*, str. 21.

<sup>6</sup> Usp. 1. Iv 1,1—5. Zbog nedostatka jedinstva i ljubavi nije moguće prepoznati da se u nekoj zajednici ili Crkvi nalaze Kristovi učenici, jer se Kristovi učenici prepoznaju upravo po međusobnom jedinstvu i ljubavi. Usp. Iv 15,9—12; 13,35.

<sup>7</sup> R. TONELLI, *Religioso pitanje mladih i problem vjere u suvremenom svijetu*, u: *Kateheza VI* (1984)1, str. 9.

<sup>8</sup> Isto. Govoriti o religiji izvan iskustva i o religioznom jeziku kao svetom jeziku „sui generis” jest besmisleno.

<sup>9</sup> Usp. G. MILANESI—M. ALETTI, *Psicologia della religione*, LDC Torino—Leumann, 1977, 3. izd, str. 78.

<sup>10</sup> Zanimljivo je da sudionici „Prvičkog ministrantskog ljeta”, odgovarajući na cirkularno pismo na pitanje kojih im se „pet stvari najviše svidjelo”, navode gotovo redovito gore spomenute sadržaje.

Ove stvarnosti jesu prozor kroz koji se otvara pogled transcendentnom<sup>11</sup>. One su iskustvo veće cjeline, susret sa „svetim“, sa stvarnošću što me nadilazi, s otajstvom koje ne mogu potpuno obuhvatiti, ali ga iskušavam u raznim oblicima i u raznim stupnjevima, dapače ono me poziva na susret, od njega nešto očekujem i u njega polažem nadu. Uočavamo da je takvo iskustvo širenje obzorja ljudskosti, očovječenje čovječjih odnosa sa stvarnošću.

Opravdanost pristupa „iskustvo – put odgoja“<sup>12</sup> potvrđuje i kršćanska praksa inicijacije i zauzetog življenja vjere na osobnoj i zajedničkoj razini. Ova koncepcija pretpostavlja *put od pojedinačnog iskustva preko svijesti i stava do iskustvenog obrasca*.<sup>13</sup> Stoga se ne čini pretjeranim tvrditi da je življenje iskustva (inkarnacija!) najdjelotvorniji (kristovski dakle i kršćanski) put učovječenja odnosno očovječenja što je cilj odgoja.<sup>14</sup>

### 2.3. Cilj odgoja

Odgojna svrha ili cilj odgoja nadilazi kompetencije same pedagogije kao odgojne znanosti i zadire u filozofiju odgoja, tj. u ono područje filozofske antropologije koja određenu sliku čovjeka promatra kao ideal, odnosno interpretativan ključ.<sup>15</sup> U sklopu kršćansko-humanističke antropologije cilj odgoja može se označiti kao *napredovanje do potpune integracije (ujedinjenja) svih ljudskih dimenzija (osjetnih, voljnih, razumskih, društvenih) u skladnu osobnost*. To podrazumijeva izgradnju *životnog plana* koji u sebi uključuje *pozitivne crte osobnosti: proaktivnost (ne reaktivnost), sebedarje-ljubav (ne samozadovoljavanje) i razboritu kreativnost (ne pasivnost i ne destruktivnu kreativnost)*, zatim *diferenciranu cjelokupnost (ne fuziju elemenata niti predominaciju jednih nad drugima)*, *motivacijsku autonomiju (ne prisilno neurotično djelovanje)*, *dinamičnost i dosljednost (ne zbrku i neodgovornost)*.

U ovoj perspektivi, koja je bez sumnje religiozna, „zrelost se prepoznaje po tome što poštiva i uzdiže najplemenitije čovječje osjećaje: ljubav, stvaralaštvo, slobodu, osjećaj za pravdu, poniznost. Osim toga, promiče visok stupanj moralnosti koja je usredotočena na altru-

ističke stavove i čini sastavni dio onog 'sustava značenja' što je zapravo religija.”<sup>16</sup>

Krajnji domet napredovanja odgajanja prema savršenosti dosiže u zreloj osobnosti stupanj uobičajene, redovite sposobnosti da djeluje slobodno i pravedno, što se konkretno očituje kao *etičnost*.<sup>17</sup>

### 2.4. Odgojni proces i odgojne znanosti

Pedagogija kao znanost koja se time bavi rodila se unutar političke filozofije (Platon i Aristotel), razvila se kao moderna filozofska znanost (J.F. Herbart), prošla je empirijsku fazu („deskriptivna pedagogija” A. Fischera), postala „znanost duha” (W. Dilthey i W. Flinter), odnosno „hermeneutičko-pragmatička znanost”

11 Izraz „disclosure”, „Durchbruch”, označava upravo svojstvo iskustva da upućuje na nešto više od onog što se iskušava.

12 Doista, kad sam u naslovu istakao „iskustvo – put odgoja”, trebalo je možda označiti kojeg odgoja. Razlikovati ljudski odgoj, religiozni odgoj i odgoj u vjeri nužno je i korisno za znanstveno istraživanje i odgojnu praksu. Ali stvarno razdvajanje triju područja nije moguće ako odgoj u vjeri pretpostavlja religiozni, a ovaj pak nije moguć bez ljudskog odgoja. Usp. G. STACHEL, *nav. dj.*, str. 201. Nijedan čovjek nije stvarno religiozan ako nije i stvarno očovječen i obratno, ljudsko se neće sačuvati ako se izgubi ili razori religiozno; na to također upozoravaju M. HORKHEIMER i E. FROMM. Usp. isto, str. 204.

13 Vidi sliku: sedam stupnjeva do jedne vrednote, crtež br. 6.

14 Ovime se ne zalaže za iskustvo radi iskustva i prema tome ne isključuje se odgojna svrha ili cilj odgojnog procesa kao posljednja točka kojoj taj proces teži. Želi se samo naglasiti neophodnost i nužnost iskustva kao puta odnosno metode odgoja.

15 Pedagogija kao odgojna znanost čiji je glavni predmet „homo in fieri” nije prvenstveno teleološka znanost (pa se ne pita za što treba odgajati), nego tehnološka, teorijska i normativna znanost, koja govori kako treba doći do tog cilja. Ovo treba prihvatiti kao dragocjenu tekovinu dugih borba za predmet i ulogu pedagogije. Usp. S. MATIČEVIĆ, *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj*, Zagreb, Rad JAZU, 1934, str. 212–214. (54–56).

16 Usp. G. MILANESI – M. ALETTI, *nav. dj.*, str. 223–236; navedeni tekst, str. 235. Usp. također G. GROppo, *Educazione cristiana e catechesi*, LDC, Torino–Leumann, 1972, str. 87–98.

17 Usp. P. BRAIDO, *Elementi di filosofia dell'educazione*, u: *Educare*, enciclopedia delle scienze dell'educazione, Zürich, 1962, str. 151. Braido zatim

koja interpretira „značajne strukture ljudskog ponašanja s obzirom na odgoj”.<sup>18</sup>

Danas se međutim sve više razvija novi pravac. Prije svega, napušta se izraz „pedagogija” (jer je višeznačan i neobrađen) i zamjenjuje se izrazom „znanost odgoja” da bi se istakla teorijska znanstvenost (ne samo zbir dobrih savjeta za odgojitelje). Na temelju uvjerenja da je odgojni proces u svojoj životnoj stvarnosti složen i preširok da bi bio predmet samo jedne znanosti, sve češće se upotrebljava izraz *odgojne znanosti*. Time se izražava pluralnost znanstvenih disciplina koje se međusobno znatno razlikuju po metodi, ali se sve bave složenim odgojnim procesom.<sup>19</sup>

Dvije su značajke ovog pravca. Prva: polazište znanstvene spoznaje nije promatranje, nego problem. Druga: teorija je selektivno viđenje stvarnosti i svaka znanost ima svoj specifični „predmet”. Jedna stvarnost može biti predmet mnogih znanosti, ovisno o kutu promatranja. A ti kutovi promatranja jesu znanosti koje se međusobno razlikuju na temelju kriterija „opredmećenja”, objektivacije, odnosno mjerenja znanstvenim instrumentima.

U svjetlu ove teorije *odgojni proces* jest stvarnost koja postaje predmet mnogih znanosti jer predstavlja različita polazišta (biološko, psihološko, etičko, kulturno, religiozno...), a svako od njih zahtijeva drukčiji znanstveni pristup, drukčiju metodologiju i jezik. Priznati mnogostrukost polazišta u odgojnom procesu znači prihvatiti *multidisciplinarnost*, vrednovati doprinose odgojnih znanosti u dozrijevanju osobnosti.<sup>20</sup>

Odredivši donekle pojam i značenje iskustva u sklopu kršćanske antropologije te odgojni cilj kojemu ta iskustva služe, možemo se sad pozabaviti mladima kao nosiocima tih iskustava.

### 3. DRUŠTVENA PROBLEMATIKA MLADIH

#### 3.1. Mladi kao problem

Fenomen mladih kao društveni problem varira tijekom povijesti od društva do društva i u tijesnoj je vezi s političkim, gospodarskim, kulturnim i društvenim čimbenicima.<sup>21</sup>

S etno-antropološkog stanovišta moguće je

ustanoviti razne tipove odnosa mladi – društvo.<sup>22</sup>

Težina problema dvostruke je naravi: *količinske* – blizu milijardu mladih između 15. i 25. godine i *kakvošne* – mladi su društveno sve značajniji čimbenik, poslije radničkog i ženskog pitanja vjerojatno najteži problem. Oni su ključ tumačenja svega društva jer su privilegirani predmet društvenih kretanja i odraz karakterističnih suprotnosti društva. Problem se pokušavao definirati na razne načine, no od 1970-ih godina (poslije međunarodnog kongresa u Varni) bit toga problema izražava se pojmom *rubnost*, marginalnost.

Emarginacija mladih tumači se razvojem industrijsko-urbanih odnosa. Industrijsko društvo daje mladima mogućnost vršenja uloga odraslih, ali sadašnja im društvena struktura ne dopušta stvarnu moć odlučivanja i autonomije. Stoga je pravi položaj mladih ovisnost i očekivanje, što je u stvari isključenje i emarginacija, nedostatak ekonomske samostalnosti i predugo trajanje „parking struktura”, među kojima je škola najizrazitija. Racionalizacija industrijskih društava još jače potiskuje mlade iz proizvodnih sustava i otuda glavni osjećaj većine mladih – apatija, bezvoljnost. Uz njih postoje ideologizirane manjine sa sve većom težnjom za revolucionarnom preobrazbom.

#### 3.2. Različita tumačenja emarginacije i reakcije mladih na nju

a) *Funkcionalističko* tumačenje daje prednost unutarnjem razvoju društva, a problemima

artikulira ovaj cilj odgoja u četiri stožerne kreposti: umjetnost, jakost, pravednost i razboritost.

<sup>18</sup> Usp. G. GROPPA, *Teoria generale dell'educazione, Guida alle lezioni*, Roma, ann. acc. 1978/79, str. 3–5.

<sup>19</sup> Ako se pak upotrijebi izraz pedagogija, to je radi jezične ekonomije.

<sup>20</sup> Usp. G. GROPPA, *isto*, str. 5–6.

<sup>21</sup> Usp. B. BELLERATE, *L'adolescenza nella storia*, u: G. Lutte i suradnici: *La condizione giovanile*, Firenze, 1979, str. 125–142.

<sup>22</sup> Usp. D. VISCA, *I giovani nelle società primitive*, u G. Lutte..., str. 93–123. Ovdje u analizi društvene problematike mladih slijedim G. MILANESIJA, *Appunti di sociologia della condizione giovanile*, Roma, 1977.

koji odatle proizlaze ne daje klasni već psihološki karakter. Bavi se prvenstveno odnosom kultura–potkultura mladih, sukobom generacija i studentskim aktivnostima i pokretima. Ne tumači dovoljno „revolucionarne avangarde”, posebno od 1968. pa dalje, te društveno–političke čimbenike.

b) *Ortodoksnom marksističkom* tumačenje promatra problem kao klasu–neklasu. Revolucija je po ovom tumačenju zadatak radničke klase, no mladi, posebno studenti, nisu klasa baš zato što nisu u proizvodnom odnosu. Stoga nisu sposobni izgraditi revolucionarnu strategiju, a njihova spontanost jest „grupaštvo”, pa je time negativna, posebno na potvrđenu ulogu partije.

c) *Neortodoksnom marksističkom* tumačenje (H. Lefebvre, H. Marcuse). Sukob generacija jest povijesno najznačajnija manifestacija borbe klase u našem vremenu. Mladi su nova klasa, tj. nova revolucionarna proleterska avangarda. To posebno vrijedi za zemlje s „kapitalističkim” uređenjem.

d) Postoji još čitav niz *autora i pravaca* koji tumače ovaj problem: E. Morin (1968/69.) govori o „studentskoj pobuni kao o prefiguraciji opće pobune”. A. Touraine (1968/69.) u mladima vidi „prötest protiv tehnostrukture”. Borba za emancipaciju prenosi se iz tvornice na sveučilište. F. Alberoni (1970.) vidi novu borbu klase. Mladi su izrabljeni i izrabljivači, a borba generacija izmiješana je s klasnom borbom. F. Onofri (1968.) zalaže se za omogućenje neprekidnog procesa promjena u poindustrijskom društvu. R. Guiducci (1970.) govori o „tercijarnom” sektoru s oznakama demokracije i jednakosti. De Marchi (1971.) osporava „instrumentalnu racionalnost”. G. Statera (1973.) tvrdi da su mladi protagonisti društvenog konflikta, ali su brzo kanalizirani u stare borbene pozicije. Studentski pokreti jesu nov oblik utopističke klasne borbe. Nijedan nije uspio, ali je svaki pridonio društveno–političkoj i kulturnoj preobrazbi.

Da bi se sagledao problem mladih, treba voditi računa o ovim sastojnicama: o unutarnjim (vlast, stupanj razvoja društva), o unutarnjo političkim (društveno uređenje, kulturna politika, organizacije i organiziranost), o vanjsko-

političkim (odnosi i pripadnosti: međunarodni, blokovski, vojni, ekonomski), o odgojnom sustavu (prikladan ili neprikladan, krut ili fleksibilan, kvantitativan i kvalitetan), te o odnosu odgojnog sustava s društveno–političkim sustavima i svima njima međusobno.

Splet svih tih čimbenika i njihov rezultat odgovara na *ključno pitanje* jesu li mladi sposobni *izgraditi vlastitu kulturu*. Pod kulturom se podrazumijevaju *modeli ponašanja, vrednote* koje se time ostvaruju i *norme* koje propisuju put do njihovog ostvarenja.

### 3.3. Iskustvo mladih tvori kulturu

Grupa autora *potvrđno* odgovara na ovo pitanje i tvrdi da su mladi sposobni izgraditi vlastitu kulturu i stvarno je izgrađuju, ali ta kultura ima obilježje izoliranosti i polemičkog odnosa s kulturom odraslih. T. Parsons (1942.) vidi tomu razlog u „nuklearnoj obitelji” suženoj i izoliranoj unutar društva. J. Coleman (1962.) gleda kulturu mladih i razloge njezinog negativnog odnosa prema kulturi odraslih u legalizmu vršnjaka, jeziku mladih, posebnoj vrsti potrošnje, smanjenom utjecaju obitelji. H. Tenbruck (1962.) pak u solidarnosti vršnjaka, prilagođavanju vrednota iz dječje dobi i anticipaciji iz odrasle dobi.

E. Erikson (1963.) vidi glavni problem u traženju osobnog i grupnog identiteta, izradi stavova i nedovoljnoj socijalizaciji i sudjelovanju u društvenim aktivnostima.

Drugi niz autora *negativno* odgovara na problem kulture mladih. Mladi nisu sposobni izgraditi vlastitu kulturu jer društvo manipulira mladima, isključuje njihove težnje ako ne odgovaraju društvu (H. Schelsky, 1957.). Mladi banaliziraju ideale svodeći ih na konzumizam (g. Teindas i Y. Thierau, 1961. – do 70% ispitanika). Kultura mladih jest „kolosalna mistifikacija” i znanstveni pseudoproblem namjerno izazvan od strane potrošačkog društva (F. Musgrove, 1964.). Kultura mladih jest „društvena devijacija” (ako postoji), simptom neprilagođenosti i stoga svojstven manjini (F. Elvin i W. Westely, 1957.). Postoje grupe u svim društvenim ozračjima koje imaju dosta različite vrednote i norme, ali to nije kultura u

pravom smislu (M. i C. W. Scherif, 1965.), dok M. Yahoda i N. Warren (1965.) tvrde da je pojam kulture mladih plod ideološke opcije. S. N. Eisenstadt (1956.) pak kulturu mladih vidi kao 'manjinsku, devijantnu pojavu koja je odraz kulture društva.

Kultura mladih postoji u određenim uvjetima. A. Ardigo (1966.) pokušava pronaći zajedničke crte kulture mladih: realizam, aspiracije, polet, demokratičnost, usuglašavanje, rad kao sredstvo, moda; sve to govori o određenoj kulturnoj autonomiji, dok naprotiv ovisnost od obitelji, sredstva društvenog pripćavanja, pluralizam, to negiraju. Stoga se mladi udružuju izolirajući se i tako stvaraju kulturu koja je prije potkultura. To je izraz obrane osobnog stanja, a može biti višeznačajna.

Danas smo i u tom pogledu dosta odmakli. Zanos mladih s kraja šezdesetih godina slijedila je apatija sedamdesetih, a opet, u našem desetljeću, čežnja za srećom, tako tipična za mlade, prerasla je u „davanje smisla životu” što nerijetko završava u transcendenciji.

### 3.4. Analiza nekih oblika kulture mladih

Jedan od sržnih problema kulture mladih jest *rad* i ono što je s njim povezano kao s izvorom sredstava za uzdržavanje. Ekonomska kriza, nezaposlenost kojoj najviše podliježu mladi jer se prvi put uključuju u radne odnose, diskriminacija mladih pri zapošljavanju zbog nedostatka radnog iskustva, njihova nestabilnost uvjetovana razvojem, nužno određeno prilagođavanje radnom mjestu, te s druge strane stabilizacija kojoj teži radni kolektiv i modernizacija tehnologije, sve to stavlja mlade u podređen položaj i otežava pristup radnoj aktivnosti i onomu što odatle proizlazi: društveno-politička angažiranost, dozrijevanje i stabilnost, identifikacije uloge i svijesti društvenog subjekta.

Budući da industrijalizirano društvo ne može prihvatiti priliv mladih u radne odnose, pobrinulo se da *školskim sustavom* i *odgojnim ustanovama* drži mlade u „parking-struktura-ma” produžavajući vrijeme njihove ovisnosti. Zbog životnog otuđenja kojemu se te strukture

pridonijele, danas se sve više odbacuje takav tip škole i odgoja, a teži se njihovoj integraciji s radom. Odbija se također ovisna participacija i traži odlučujuća prisutnost mladih u školsko-obrazovnoj politici.

Time smo došli do trećeg žarišta kulture mladih: *društveno-političkog ponašanja*. Mladi po svojoj strukturi teže inovaciji i preobrazbi. Stoga snage koje u sebi nose mogu uvelike pridonijeti izgradnji i stabilizaciji društva. Njihov stav jest „provokacija”, pitanje, nov način ponašanja koji odbacuje posrednu, a zahtijeva neposrednu uključenost, ukazuje na dihotomiju između teorije i prakse, naglašava ljudsku spontanost kao stil nasuprot tehnokratskoj racionalizaciji. Jasno je da je i ovdje poželjna integracija s kulturom odraslih.

*Potrošnja* je jedan od najsloženijih i najproblematičnijih oblika suvremene kulture. Sve čovječje sposobnosti i radne aktivnosti stavljene su u službu proizvodnje s težnjom da se što više proizvede kako bi se moglo što više trošiti. Budući da je čovjek zasićen, posebno onim artiklima koji ne odgovaraju njegovim autentičnim potrebama, angažirana je čitava mašinerija oko uvođenja novih potreba i to s ciljem da se više troši kako bi se moglo više proizvoditi, i tako se zatvara krug apsurdna. Razne tehnike društvenog pripćavanja postižu učinak tako što otkupljuju kritičnost, stvaraju mentalitet lako dohvatljive sreće ako se posegne za određenim artiklom, vrši se jednostavno takav pritisak da mu je teško odoljeti, a u tome najviše podliježu mladi zbog nedostatka autentičnog životnog iskustva.

Dapače, samo „iskustvo” svedeno na senzitivnost nije drugo nego potrošački artikl, a potrošnja postaje u praksi sve više način ponašanja i življenja. Time uz čovjekov duh stradava i tijelo kao sredstvo komuniciranja i potrošnje, posebno u devijantnim slučajevima, alkoholizma, droge, prostitucije i nekih izobličeni vrsta sporta. Ovim stilom življenja stavljen su u pitanje autentično ljudske vrednote koje doprinose ostvarenju konačnog ljudskog cilja – smislu života. Stoga je dobro upitati se s M. Horkheimerom: Što nam ostaje kao temelj sigurnosti ako iz ljudskog društva uklonimo religiju kao oslonac osmišljenja života?<sup>23</sup> Religija kao pi-

tanje „smisla života” otvara mladima bogato područje za kulturna ostvarenja.

Gledano s tog stanovišta, *religija* je važno krizno žarište kulture mladih.<sup>24</sup> Prije svega, odbacuju se oni tipovi religioznosti koji zbog svoje neautentičnosti ne pružaju poruku suvremenom čovjeku. Procese sekularizacije i dekristijanizacije prate paralelni procesi interiorizacije vjere i njezine integracije s ostalim životnim iskustvima. Tradicionalna se pripadnost raslojava u pragmatičko-oportunistički ateizam ili prelazi u religioznu angažiranost kao životni stav.<sup>25</sup> Ako se opredijele za ovu drugu varijantu, mladi iz vjeroučenika prerastaju u vjeroučitelje i proroke u obnovi Crkve.<sup>26</sup> Svakodnevno iskustvo kao sadržaj života<sup>27</sup> postaje mjesto susreta s Bogom, pomaže u osobnom posvještenju i uspostavi cjelovitih odnosa s čovjekom i svijetom rastom u vjeri. U svemu tome ključno mjesto i glavnu ulogu igra iskustvo i ozbiljna formacija koja ga pravilno vrednuje.<sup>28</sup>

Označavajući položaj mladih u društvu i njihov odnos s kulturom, upotrijebili smo pojam rubnost kao temeljnu oznaku toga odnosa. To ujedno znači da je *iskustvo mladih u kulturno-tvornom smislu* na stupnju razvoja koji ne odgovara njihovoj kvantitativnoj prisutnosti i kvalitativnim sposobnostima i snagama. Razne škole i mišljenja koje tumače njihov problem ne doprinose stvarnom promicanju i oslobađanju ako mladi *vlastitim iskustvom ne posvijeste i poosobe kulturne vrednote*. Iskustvo cjelovitosti ljudske stvarnosti omogućuje im izgradnju integralne vlastite osobnosti. Iskustvo je dakle put do svijesti i životnog opredjeljenja i stava.

#### 4. PSIHOLOŠKI ČVOROVI U RAZVOJU OSOBNOSTI

U ovom kratkom prikazu psihološke problematike mladih želimo naglasiti neke odrednice i zakonitosti o kojima treba voditi računa u radu s mladima.<sup>29</sup>

Prije svega, *ljudski razvoj jest dinamična stvarnost*. Nije to izolirano, neovisno područje, već spoj, interakcija, prožimanje unutarnjih, (bioloških, nasljednih) i vanjskih (ambijentalnih, društvenih) čimbenika. To prožimanje rezultira *dozrijevanjem* i to u dva pravca: u prav-

cu *usvajanja*, asimilacije, odnosno stjecanja iskustva i instrumenata za tumačenje i ovladavanje stvarnošću; i u pravcu *prilagođavanja*, tj. prihvaćanja i približavanja stvarnosti što vodi socijalizaciji. U prvom se podešava stvarnost po vlastitoj mentalnoj shemi, u drugom se sebe podešava po zakonitostima sredine odnosno društva. Ne smije se zaboraviti da važnu ulogu u svemu tome igra sloboda i razum što odgoj izdiže iznad produkta slijepih sila i daje mu svojstveno ljudski kvalitet.

Jasno je da se tako važni i složeni procesi ne odvijaju bez kriznih i kritičnih točaka, (vidi crtež 1). *Eliptična spirala* predstavlja različite razine: svaka se sljedeća konstruira na prethodnoj i prethodnima, dok vertikala označava dodirne točke. Nadvladavanjem kritičnih etapa omogućuje se daljnji razvoj. Važno je biti otvorenog stava za suočavanje s razvojnim etapama.

Treba također voditi računa o takozvanoj *optimalnoj diskrepanciji*: prihvaćanju ritma razvoja, pravilno vrednujući prijedeni put da bi se postavili novi odgojni zahtjevi (ne preveliki da zbog neostvarenja ne dođe do razočarenja i ne premaleni da ne dođe do banalizi-

<sup>23</sup> Zanimljivo je da ovoj problematici posvećuju veliku pažnju mislioci koji se ne smatraju religioznima: M. HORKHEIMER, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen*, Hamburg, 1970; M. MACHOVEC, *Vom Sinn des menschlichen Lebens*, Freiburg, 1971; V. PAVIČEVIĆ, *Prilog problemu zasnivanja humanizma*, u „Praxis”, Zagreb, 1969, str. 564–569. U psihoterapiji posebno je značajan doprinos V. FRANKLA – logoterapija, liječenje osmišljavanjem.

<sup>24</sup> Usp. R. SAUER, *Religiozna osjetljivost mladih danas*, u „Spectrum” 1983/2, str. 26–35.

<sup>25</sup> Izvrstan prilog na ovu temu dao je Š. MARASOVIĆ, *Fenomen mladenačkog ateizma u nas*, u: Kateheza VI (1984)2, str. 5–18.

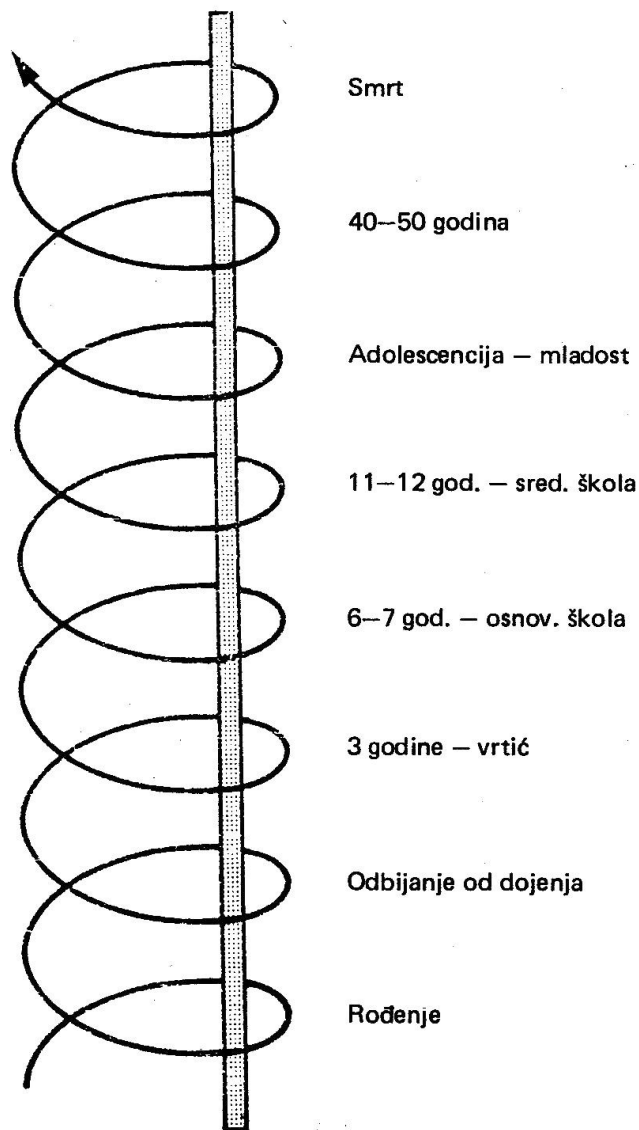
<sup>26</sup> Usp. Ž. BEZIĆ, *Mladi u katehizaciji*, u: Kateheza VI (1984)1, str. 40–44.

<sup>27</sup> Usp. T. IVANČIĆ, *Važnost svakodnevnog iskustva za rast u vjeri*, u: Kateheza VI(1984)1, str. 29–31.

<sup>28</sup> Ovom pregledu općedruštvene problematike mladih potrebno je pridodati analizu stanja u pojedinoj konkretnoj sredini.

<sup>29</sup> Ne zalazi se u detalje pojedinih psiholoških škola, nego se želi okoristiti njihovim sintezama. U svjetlu teorije koja se bavi općom problematikom sagledava se konkretan problem te se psiho-pedagoškom refleksijom uočavaju i otklanjaju zapreke rasta i time se omogućuje nastavak odgojnog procesa.

Crtež 1. — *Spirala ljudskog razvoja*  
 po J.P. Deconchyju: le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent, 1966, str. 52.



ranja i dosade). Odgojna raspoloživost i učinak ovisit će od interesa, stabilnosti i kompenzacije, odnosno profita. Sve to utječe na motiviranje odgojnog postupka (vidi crtež 2). Ovaj pak postupak slijedi faze: znati (teorija) – spoznati (konkretni problem) – usredotočiti (psihopedagoška refleksija) – uočiti nedosljednosti (u ponašanju odgajnika) – pronaći sredstva (odgojno djelovati).

Iako se u radu s mladima prvenstveno bavimo iskustvima, potrebno je imati neku predodžbu cjelokupne psihološke problematike u

razvoju ljudske osobnosti. To i zbog toga što će često u mladim osobama živjeti problemi koje je trebalo riješiti u prethodnoj ili prethodnim fazama, a bez tog silaska u korijenje problema ne može se djelovati na simptome što ih opažamo.

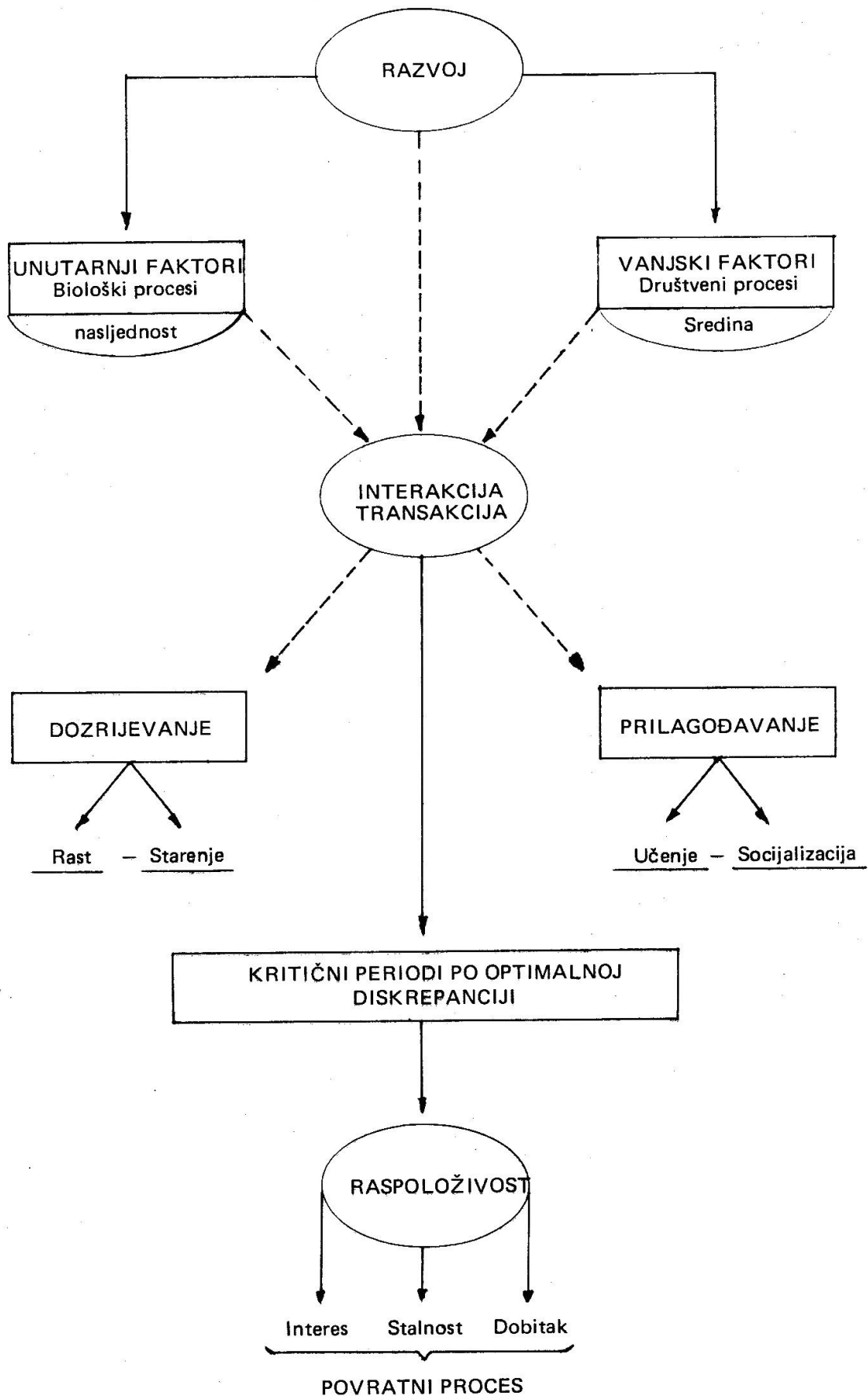
Zgodan prikaz razvoja osobnosti s kritičnim točkama, inspiriran Eriksonovom koncepcijom vidi se na ovom modelu (crtež br. 3). Poslužit ćemo se komentarom što ga daje A. Arto u „Orientamenti Pedagogici” (1981)<sup>1</sup>, str. 222–224. Svaki stadij predstavlja jednu izduženu kuglu koja se „nadima” razmjerno s težinom određenih problema. Jedna tanka cijev idealno se produžava od kugle čitavim životom. Radi se o trajnom i otvorenom zadatku. Ako se problem ne riješi u pravo vrijeme, čini poteškoću u sljedećim stadijima. Prisutna su u nekom smislu i prošla vremena: otuda važnost da se u sadašnjem trenutku živi sav život obuhvaćajući prošlost i s optimizmom težeći budućnosti.

Obiteljska jezgra može se predstaviti ovom shemom: Članovi obitelji tvorili bi mrežu kugla.

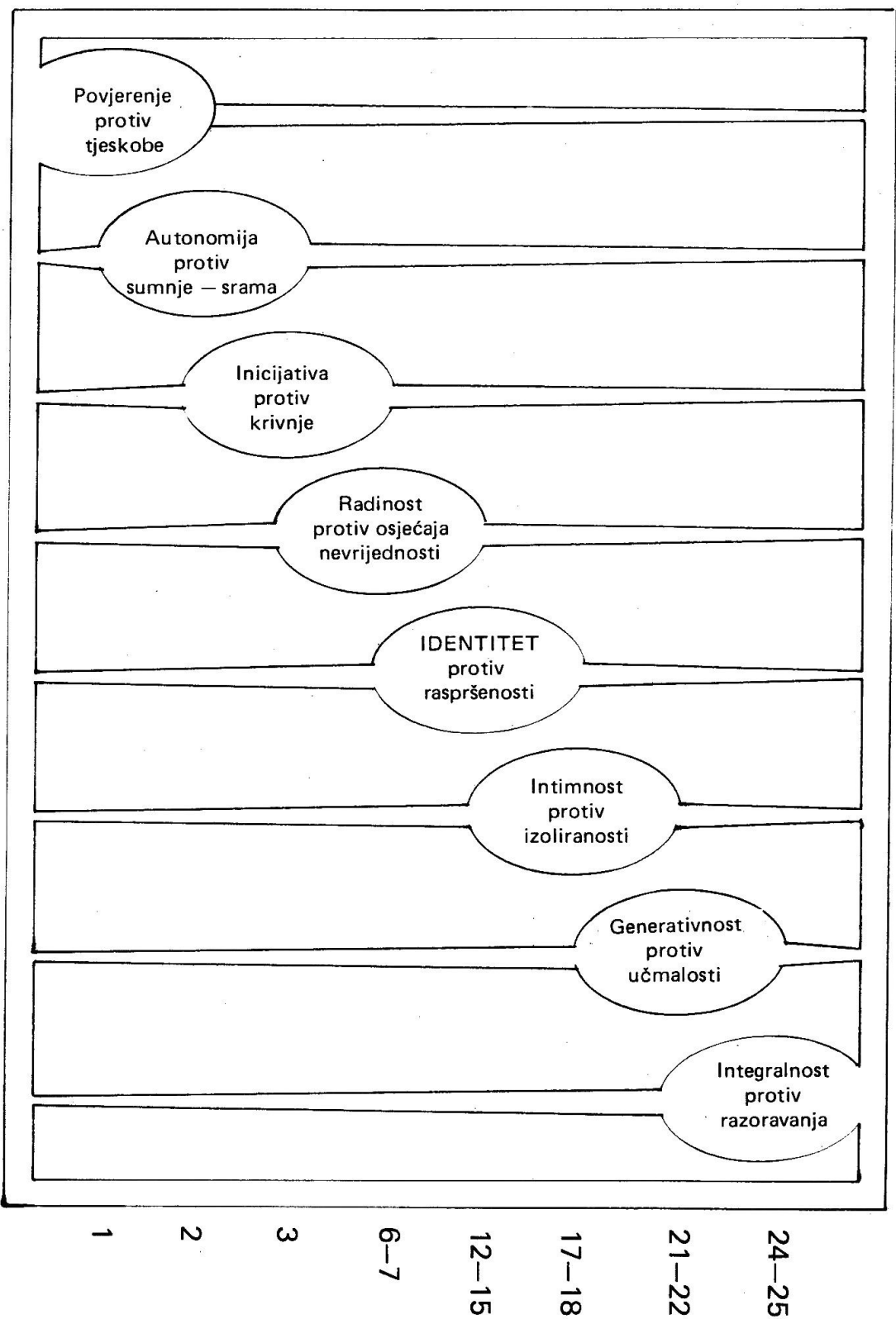
Slika predstavlja čitav život. Život počinje s potpuno otvorenom kuglom i završava s drugom, također otvorenom, da se naglasi trajnost razvojnih zadataka tijekom čitavog razvojnog ciklusa. Slika života sastavljena je od osam kugli, a svaka od njih predstavlja zadatak odnosno zbir sličnih zadataka koji se mogu sažeti u ključni pojam što se nalazi u kugli. Sve su kugle u međusobnom odnosu, komuniciraju i razmjenjuju sadržaje tijekom cijelog života. Svaka od njih, osim prve i posljednje, započinje tankim dijelom koji se u određenom trenutku „udeblja”, a zatim se ponovno tanji dok ne dostigne životni okvir.

Svaka nabreklina predstavlja kritičnu točku odgovarajuće dimenzije u određenom trenutku razvoja te označava težinu nekog zadatka u tom trenutku. Tanki dio cijevi označava da je prije i poslije kritičnog razdoblja zadatak prisutan u manjoj mjeri tijekom cijelog razvoja, što nam govori o trajnom zadatku koji se mora riješiti iako je u mnogim slučajevima prošlo vrijeme kritičnog razdoblja. Iz povezanosti između osam kugli i njihove razmjene lako je uočiti da izostanak rješenja problema „u pravo vrijeme”

Crtež 2. — Faktori ljudskog razvoja, A. Arto, „Orientamenti Pedagogici“, 1981/2, str. 192



3. Model razvoja po Eriksonovoj koncepciji, po Smart i Smart: Children development and relationships, 19 67, str. 2.



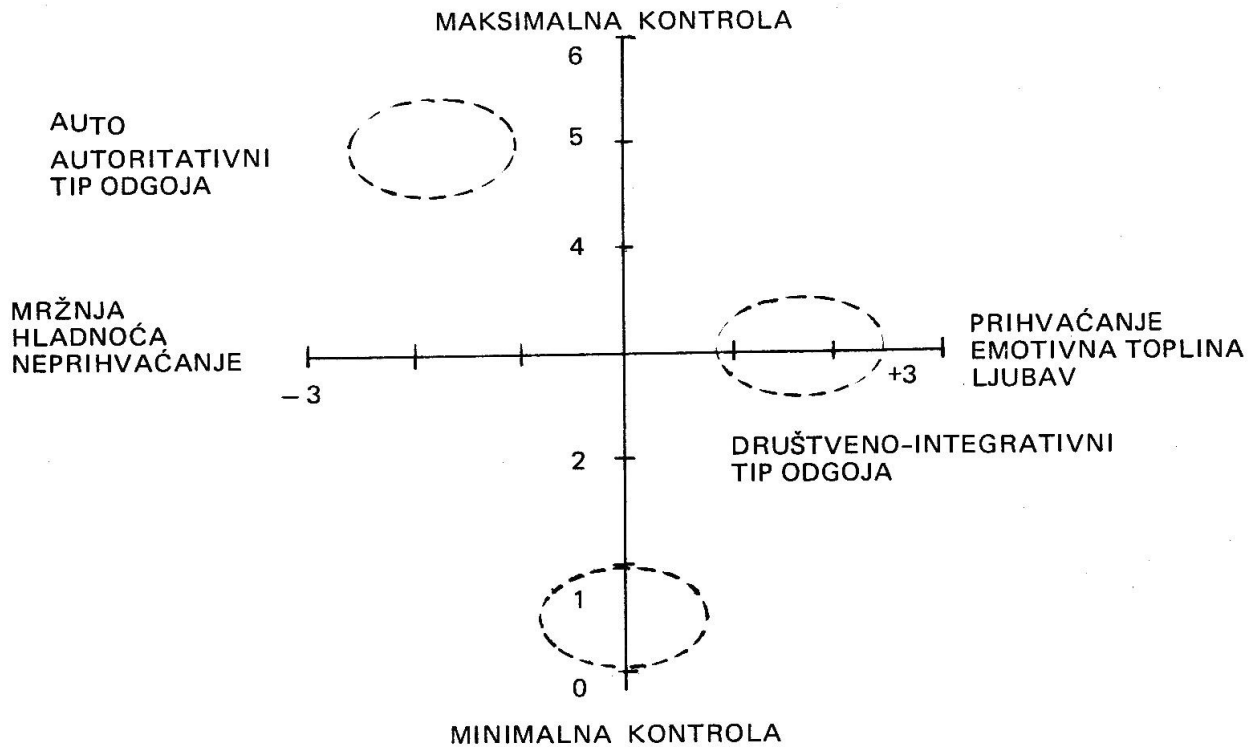
stvara poteškoće za rješenje drugih zadataka. Na isti način, kad „nabreklinae nisu normalne”, bilo s obzirom na vrijeme bilo s obzirom na veći ili manji obujam, stvaraju se problemi za razvojnu harmoniju i ravnotežu subjekta.

Ovaj komentar razvojnog modela može se proširiti i na grupu odnosno obitelj, a čitaocu

se ostavlja da to sam primijeni u vlastitoj situaciji.

Ako bismo svu odgojnu problematiku željeli svesti na dvije temeljne dimenzije, mogli bismo to prikazati koordinatnim sustavom (vidi crtež 4) u kojem bi apscisa predstavljala emotivnu, osjećajnu dimenziju, od -3, što znači

Crtež 4. Tipologija odgojnih stilova po R. i A. Tausch H. Franta, Interazione educativa, Roma, 1977, str. 24.

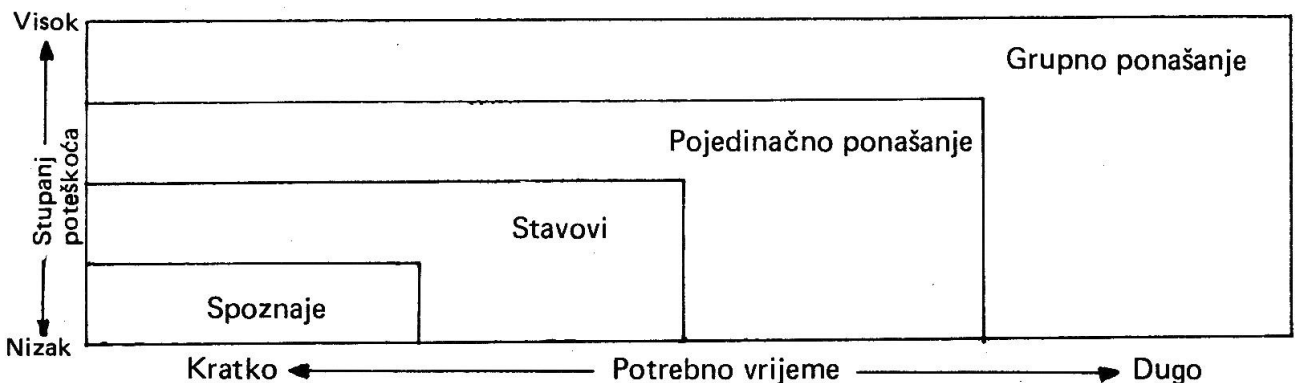


minimalan osjećaj, nepoštivanje, mržnja, do +3, tj. maksimalan osjećaj, poštivanje, ljubav. Ordinata bi predstavljala dimenziju autoriteta: 0, minimalna kontrola, ostavlja široko područje za odlučivanje i inicijative, +6, maksimalna kontrola, izražava visok stupanj direktivnosti, ne ostavlja nikakvu mogućnost za slobodnu odluku. Idealni bi se odgoj smještao u sjecištu

maksimalnog osjećaja i prikladne kontrole ovisno o razvojnoj dobi. Kontrola se odnosi obrnuto proporcionalno sa zrelošću osobnosti.

Ako se odgojnim djelovanjem želi promijeniti ponašanje pojedinca ili neke skupine, trebat će računati na vrijeme i poteškoće (kako to pokazuje crtež 5).

Doći do odgojnog cilja ili neke vrednote ni-



je lak ni jednostavan put. Treba riješiti čitav niz konkretnih i praktičnih problema. Rješavajući te probleme, čovjek, odgajnik, penje se *stepenicama do vrednota* (vidi crtež 6).

Ovih nekoliko napomena i skica može pomoći da naš stav i odnos s mladima bude otvoren, srdačan, konkretan, vjerodostojan i dakle *odgajateljski!*

Sve što je dosad rečeno, iako teorijski, ima praktičan cilj. Naglašena je potreba autentičnog iskustva kao integralnog ljudskog doživljaja koji se pokazuje djelotvornim načinom odgoja, određen je cilj u sklopu kršćanske antropologije kao rast skladnih osobnosti vrednujući sve čovječje dimenzije i kvalitete, ukazano je na potrebu za širim sagledavanjem odgojnog procesa u svjetlu odgojnih znanosti. Istaknuto je da su

mladi kao društveni subjekt u rubnom položaju s obzirom na kulturu, i stoga se zalažemo za cjelovitu preobrazbu u obliku humanijeg odnosa i pravednijeg rješenja životnih problema. Neke žarišne točke kulture mladih ne samo da su ispit savjesti industrijsko-tehnokratsko-racionalističkog društva nego su šansa za suradnju i skladan razvoj svih potencijala suvremenog društva. Na individualnoj razini ukazano je na neke važne odrednice u psihološkom razvoju. Doneseni su i neki modeli da bi zorno predočili problematiku i odgojna rješenja. Sad treba predstaviti neka življena iskustva koja su nastojala ostvariti gore navedena načela. Ona su različita po obujmu i jačini pa prema tome i odgojnom učinku. Mogu međutim poslužiti kao inspiracija za nova pregnuća i pastoralne inicijative.

Crtež 6. — *Sedam stepenica do jedne vrednote*, S. Simon — S.W. Olds, *Familientraining: Werte klären — Entscheiden lernen*, München, 1978, str. 34.

