

KRIZA EUROPSKOGA OBRAZOVANJA I ZADAĆA PRAKTIČNE FILOZOFIJE

Ivan Čehok

Filozofski fakultet, Zagreb

UDK 37.014(4)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 22. 1. 1996.

U članku autor s filozofskoga stajališta razmatra krizu europskoga obrazovanja. Najprije pokazuje da kriza nije samo stanje u kojemu se čovjek nalazi, već da ono danas sve više postaje najznačajniji izvor filozofskoga i znanstvenoga mišljenja. O krizi obrazovanja intenzivnije se govori i raspravlja usporedo s prvim nalazima krize europskih znanosti i kulture, kako su je prikazali Nietzsche, Husserl i Scheler. Na temelju razmatranja nekih postavki koje su se pojavile u to doba, napose novokantovskoga utemeljenja pedagogije, autor ističe tri ključne značajke krize obrazovanja, a treću značajku posebno sagledava u kontekstu praktične filozofije, odnosno duhovnih znanosti. Riječ je o razdvajanju obrazovnih sadržaja, o rascjepkanosti znanja, o zanemarivanju transcendentno-kategorijalnih uvjeta spoznaje te o korjenitome razlikovanju obrazovanja i odgoja. Zadaća je praktične filozofije da krizu obrazovanja protumači kao izazov filozofskoga mišljenja, kao način da se ustanovljene paradigme znanstvenoga mišljenja dovedu u pitanje te da se traga za novim paradigmama spoznaje i djelovanja. Shvatimo li obrazovanje u tome smislu, tada će ono doista ispuniti svoju novovjekovnu zadaću – samoispunjenje čovjeka i izgradnja prosvjećene ili znanstvene zajednice.

O krizi se obrazovanja danas raspravlja s toliko različitih znanstvenih stajališta i u toliko različitih diskursa da je ta činjenica postala gotovo notornom, što odmah povlači za sobom pomalo pasivno i ravnodušno prihvaćanje takva stanja kao neizbježnoga i neizmjenljivoga.¹ To samo slijedi opću znanstveno teorijsku ili možda čak filozofsku težnju da se kriza, odnosno promišljanje i odlučivanje potaknuto kriznim situacijama, smatra antropološkom nužnošću ljud-

1

S filozofskoga vidika o tome govori, primjerice, E. Fink, u djelu *Zur Krisenlage des modernen Menschen* (1989.); s politološko-futurološkoga vidika J. Lesourne (1994.); o krizi kao poticaju za konkretna istraživanja usp. članak A. Mijatovića u *Društvenim istraživanjima* 16-17 (1995.), 273-286.

skog opstanka, ako već ne i njegovom temeljnom značajkom (usp. Wisser, 1992.). Kriza se sve više tumači kao spoznajni izvor a ne samo kao stanje ili proces u životu pojedinca ili društva.² Stoga ću ovdje najprije objasniti u kojemu smislu proživljavanje krize i razmišljanje o njoj može imati spoznajne posljedice za filozofiju, a zatim se usredotočiti na traženje kriznih značajki suvremenih obrazovnih koncepcija. Potrebno je promisliti zašto su sva reformnopedagoška nastojanja, kojih je, usput rečeno, u novije vrijeme u Europi bilo i previše, upravo posljedak suočavanja s krizom obrazovanja, što je moguće samo na razini filozofske refleksije koja se ne suočava s konkretnim primjerima već traga za razlozima stanja.³

KRIZA KAO IZVOR SPOZNAJE

Nedvojbeno je riječ "kriza" danas u različitim svojim značenjskim kontekstima uvijek strukturno povezana sa izvorima znanstvene spoznaje, štoviše s osnovnim nadahnućem filozofskog mišljenja. Čini se da kriza danas zasjenjuje sve druge izvore filozofskog mišljenja, kako ih je tradicija ustanovila i opisala – čuđenje, dvojbu, sumnju, divljenje itd., možda upravo stoga što nije uvijek jasno od njih razlučena, pa čak i osviještena u svojoj posebnosti. Ne ulazeći ovdje u poznate etimološke odredbe pojma (grč. *krisis* – lučenje, razdvajanje itd.), valja reći da se ona oduvijek razmatrala u cjelini ostalih spoznaja, smještena u spoznajući subjekt, u sklop njegovih spoznajnih moći. Njezino je najopćenitije značenje *sensus iudicii*, dakle prosudba najčešće između dvaju (zamjetljivih ili neposrednom iskustvu danih) predmeta. Zanimljivo je, međutim, da se ta spoznajna moć u, primjerice, Aristotela, mahom javlja u praktičnoj filozofiji, dakle u onome znanstvenome mišljenju koje se bavi odnosom čovjeka prema drugim ljudima i zajednici općenito.

U tradiciji europske praktične filozofije kriza je kasnije ipak bila zastrašujući i prijeteći pojam, stanje na koje se ukazivalo tada kad se pozivalo na hitro traženje novoga ili čak na trenutnu promjenu. Svoju je povijesnu zadaću, primjerice, Nietzsche nerijetko objavljivao grozeći se "krizom kakve nije još bilo na zemlji", povezujući to s prijetećim potresima, prevratima itd. Kriza je tu, na prijelomu stoljeća, svakako *prevrednovanje* uspostavljene paradigme mišljenja i djelovanja, skupa usvojenih i ozbiljenih vrijednosti, odnosno njezin slom ili gubitak vjerodostojnosti; ona s druge strane pretpostavlja čovjekovu težnju za ponovnim prosuđivanjem svega što se smatra pogodnim za sigurnu spoznaju i životnu sigurnost općenito. Ona je stoga isto tako permanentno koliko i izni-

2

Posljedak takvoga shvaćanja jest i psihološko tumačenje krize kao stanja u ontogenetskome razvitku (Erikson).

3

O reformskoj pedagogiji i njezinim dometima usp. Röhrs (1991.).

mno stanje u nizu drugih. Moglo bi se u tom smislu pitati je li kriza činjenica kojoj treba pripisati kuriozitet, ili bi kuriozitet bilo stanje bez krize.

To bi pitanje možda metodički mogli sada zanemariti kad naš primarni interes ne bi bio istraživanje krize *obrazovanja*, dakle kad ne bismo govorili upravo o uspostavljanju *obrazaca* ili paradigmi mišljenja i djelovanja (te su dvije riječi već i etimološki srodne). Postoji li bilo koji razlog da valjanost toga obrasca dovedemo u pitanje, što je samo moguće učiniti spoznajom samih uvjeta koji ga uspostavljaju, tada nam je nužno ispitati i samu spoznaju tih uvjeta. Takva misao mogla bi se potvrditi, primjerice, prenesemo li Kuhnova obrazloženja promjena znanstvenih paradigmi (ili uzornih obrazaca) u sklop pedagoških ili odgojnoznanstvenih teorija. No čak i da to ne učinimo, posve je jasno da se vjerodostojnost paradigme upravo održava procesom obrazovanja, što dopušta sitne pomake u spoznaji ali ne i slom čitave paradigme. U tom slučaju kriza je obrazovanja kriza samoga načina pokušaja da je se izbjegne, odnosno da se uspostavi važeća paradigma ili pak važeće norme, kako spoznajne tako i etičke ili socijalne. Isto je tako s filozofijom: ako je kriza postala jednakovrijednim izvorom spoznaje, onda je kriza filozofije – riječ koliko neobična toliko i uobičajena – možda zapravo kriza same krize, kao predmetnog mišljenja i kao značajka samoga predmeta. Drukčije rečeno: možda je sama filozofija toliko u krizi da su njezini izvori njome zahvaćeni i utoliko oslabljeni, nemoćni.⁴

Tu nužnu supripadnost obrazovanja i važećega obrasca mišljenja u nekoj kulturi moguće je, osim u ovome problemsko-genetičkom vidu, potvrditi i s povijesnoga vidika. Procesom koji je polagano trajao čitavo prošlo stoljeće, uzevši naročito maha na njegovu prijelomu – osamostaljivanje različitih znanosti što su svoja predmetna područja našla na rubnim područjima filozofije te ih onda izdvojila iz cjeline – obrazovanje postaje izvorno pedagoški problem, nešto manje, ali ipak dostatno psihološka tema, ali se također raspravlja u sustavno utemeljenim i razloženim sociološkim ili, šire uzevši, društvenoteorijskim postavkama. Što se pak tiče same krize obrazovanja, valja reći da se ona izdvaja kao teorijski problem i praktička nedoumica upravo u doba kad je narečeno osamostaljivanje znanosti postalo signalom za *krizom same znanosti*. Nekako istodobno s prvim fenomenološkim pokušajima objašnjenja te činjenice, što ih je poduzeo Husserl, obrazovanje je postalo pojmom kojim se ukazivalo na dubinu zahvaćanja krize u čitavoj povijesti europske znanosti i filozofije. Najznakovitiji je pritom Max Scheler svojim radovima iz sredine 20-ih godina ovog stoljeća: *Probleme einer Soziologie des Wissens* i *Die Formen des Wissens und die Bildung* (usp. Hufnagel, 1994.). Tu je sociologija znanja, ili razmatranje znanstvenih teorija s povijesnofilozofskoga i znanstvenopovijesnoga stajališta, neposredno povezuje s traženjem novoga oblika duha. Stoga se može reći da je kriza obrazovanja izvorno filozofski pojam.

4

Na takav zaključak upućuje Habermas u 2., 3. i 4. poglavlju djela *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*.

Na temelju rečenoga moguće je zaključiti da se kriza smatra osnovnim spoznajnim stanjem ali i izvorom daljnega spoznajnog postupka, što je manje proslužno kao spoznajnoteorijska činjenica nego kao uvid filozofije obrazovanja: jer obrazovanje je usmjereno na to da izbjegne krize važećih paradigmi mišljenja i djelovanja. Takvom shvaćanju obrazovanja pečat daje novovjekovno, izvorno prosvjetiteljsko uvjerenje da je upravo posvemašnjim prosvjetičanjem i što obuhvatnijim obrazovnim životopisima pojedinca moguće povećati njegovu autonomiju, očuvati ga od podložnosti ideologijama svake vrste te štoviše čitavo društvo prožeti obrazovanjem i poznanstveniti ga na taj način da se prevladaju postojeće krize.⁵ Taj misaoni i emotivni zalet čita se na licu čitave moderne, bilo da je riječ o skeptičnim engleskim empiristima ili o spekulativno nastrojenim njemačkim klasičarima, što je i ponukalo radikalne kritičare europske kulture, upravo one koji su htjeli "izazvati krizu" – primjerice Nietzschea i Marxa – da čitavu znanstveno-filozofsku refleksiju te kulture nazovu lažnom, a obrazovanje osnovnim pogonom posredovanja laži ili ideologije.⁶ Drukčije, spoznajno i znanstvenoteorijski utemeljenije razumijevanje nalazimo u onim filozofskim usmjerenjima koja su razradila posve drukčiji tip znanstvene spoznaje – u povijesno-hermeneutičkome pristupu W. Diltheya i fenomenologiji E. Husserla. Tu se kriza tumači ili kao sastavnica povijesnoga sklopa života, koja se hermeneutički povezuje sa značajkama sadašnjega stanja (usp. Huschke-Rhein, 1979.) ili pak kao stanje koje se spoznajnom redukcijom prevladava u korist neposrednoga shvaćanja predmeta (usp. Husserl, 1993.).

Filozofi koji su misaono potekli iz tih tradicija (Heidegger, Gadamer) otvorili su mogućnosti kritike same moderne, pa se danas smatraju putokazima prema postmodernome mišljenju (usp. Pejović, 1993., 100 i dalje). Postmoderna su usmjerenja poljuljala uvjerenje u svemoć obrazovanja, a krizu prihvatila kao izazov suočenja s opterećujućom zapadnjačkom tradicijom (usp. Oelkers, 1993., 3. poglavlje i dalje). Druga je strana čitava procesa izdvajanja problema obrazovanja iz cjeline znanstvenog sustava zapravo polučila i radikalno ciljno preusmjerenje znanstvenog postupka. Američki se pozitivizam, naime, odvojio od tradicije europske filozofije, stječući svoju *differentia specifica* upravo po različitom shvaćanju metodike istraživanja i obradbe posljedaka, za što su pretpostavka opet dva didaktičko-obrazovna postupka – *informing* i *training* (poznato je da *education* zapravo ujedinjuje odgoj i obrazovanje, ali se pod obrazovanjem navlastito razumije upravo *informing* i *training*). Dewey je, gotovo istodobno s fenomenološkim kritikama obrazovanja i znanosti, reagirao na krizu znanosti upravo tako da je predložio novi sustav odgoja i obrazovan-

5

Takve prosvjetiteljske ideje možda najbolje izražava Helvetius u djelu *Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung* (1972.).

6

Nietzsche je svoje invektivne napade na europsku kulturu upravo započeo kritikom njemačkoga obrazovanja (usp. i Nietzsche, 1988.).

ja, utemeljen ne toliko na kritici europskih znanosti koliko upravo na promjeni paradigme obrazovno-odgojnih shvaćanja u europskoj filozofiji. Njegovo je učenje zadugo, sve do našega vremena, ostalo oglednim primjerkom američkog pozitivistički-instrumentalnog shvaćanja obrazovanja: ono je samo instrument za sređivanje iskustva (*Odgoj i demokracija* i *Odgoj i iskustvo*), ono nam pomaže, ne kao znanost u usustavljanju znanja, već u sve boljem i boljem prilagođavanju na uvjete iskustva, dakle i znanja. Ono što valja napomenuti jest činjenica da upravo izlaskom iz tradicijom prenijetih i protumačenih pojmova odgoja i obrazovanja izlazimo iz sklopa znanstveno-filozofskog iskustva u koji nas uvodi, kao u misaoni okvir i predložak, zapadnjačka filozofija. Kriza europskog obrazovanja jest kriza europskog iskustva i znanja, premda se možda čini da je samo potonje učinak prvoga. U drugome dijelu ovoga rada pokušat ćemo pronaći i razmotriti najvažnije krizne značajke suvremenoga obrazovanja upravo prateći filozofsko utemeljenje cjeline znanja, tragati za njihovim korijenima da bismo mogli prosuditi koje su zadaće praktične filozofije.

KRIZNE ZNAČAJKE EUROPSKOGA OBRAZOVANJA

Možemo li, međutim, uopće govoriti o europskom obrazovanju i europskoj znanosti? Je li to samo zajednički naziv, heurističko sredstvo kojim valja obuhvatiti čitav niz skrajnje raznorodno društveno-povijesno uvjetovanih obrazovnih sustava? Odgovor je potvrđan, a ne želi reći ništa više nego da je doista riječ o apstraktnom pojmu istog ranga kao i europska znanost (ili filozofija). Kako bi se dalo zaključiti iz Weberovih radova, europska društva upravo obilježuje kulturološka sfera s novo određenim zadaćama znanosti i obrazovanja te političko-gospodarska sfera s pretežitim tržišnim ekonomskim sustavom i predstavničkom demokracijom iz koje se izvode administrativne funkcije. Na kojemu je mjestu, međutim, vjera u moć znanstvenoga mišljenja, a time i obrazovanja, postala praznovjerjem ili lakovjernošću? Premda je povijesnofilozofski teško točno iscrtati razvojne crte pojedinih tradicija, ipak je jasno da su prosvjetitelji, poglavito ako ključnu i završnu točku te tradicije smjestimo u Kantovo mišljenje – što novija tumačenja sve više čine (usp. Popper, 1987.) – pokušali ublažiti korjeniti spor između Leibniza i Lockeja, racionalizma i empirizma, univerzalne *mathesis universalis* i iskustvene znanosti, ili čak i njezine ignorancije u Humeovu agnosticizmu. Ni sam Kant nije uspio prevladati do kraja taj, u arhitektonici njegova sustava ključni prijedor, o kojemu jasno govori na početku svoje *Kritike čistoga uma*. Jer to je djelo samo priprava znanosti, ono treba pokazati *via negationis* granice čistoga uma u pogledu znanstvene obradbe iskustva, da bi ograničenja te spoznaje prevladao praktični um. Na taj je način spašena cjelina filozofske spoznaje (iskustveno i nadiskustveno), ali je um nepovratno raspolovljen. To se ogleda i u Kantovim obrazovnim idejama u spisu *Über Pädagogik*, gdje su sfere izobrazbe i odgo-

ja međusobno nepovezane. Čak bi se mogla uzeti u obzir i postavka da je radikalno Kantovo razdvajanje triju kritičkih vidika istraživanja uma (teorijski, praktični i rasudbeni) produbilo ionako prijeteći raskol između spoznaje i djelovanja, znanosti i prakse. To će nam postati očigledno razmotrimo li konačno vrednovanje prosvjetiteljske težnje za oznanstvenjem i prosvjećivanjem društva u novokantovaca. Vjera u moć obrazovanja ponovno se osnažuje, ona potiče filozofsko utemeljenje pedagogije, poglavito u Natorpa, ali se već ovdje jasno uočava dubina procjepa. Naime, Natorp čitavo područje obrazovanja dijeli u središnjem poglavlju, *Die Gliederung des Bildungsinhalts* (djelo *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*), prema glavnim usmjerenjima kulturnog rada čovječanstva: znanstveno, ćudoredno i estetičko, odnosno, gledano sa stajališta spoznajno-doživljajnih moći: intelekta, volje i fantazije (Natorp, 1982.). Tu se zapravo dovršuje raskol izazvan snažnim udarcem engleskog empirizma na spoznajne moći, odvajanje spoznajne teorije od moralne filozofije (praktične filozofije ili u širem smislu humanističke znanosti). Kao posljedak toga ostaje činjenica da upravo intelektualni sadržaji, povjereni nastavnom prenošenju i proučavanju pojedinih osamostaljenih znanosti (Natorp zapravo smatra da područje intelekta obuhvaća razumijevanje pojava prirode i njihovo tehničko ovladavanje, *ibid.*), ostaju poseban predmet obrazovanja u ovostoljetnim edukacijskim sustavima, bez obzira na to kako ih inače klasificiramo te onda i stavljamo u međusobni odnos. S druge pak strane postoji obrazovni predmet oblikovanja volje, ono što se može, za razliku od teorijske, nazvati praktičnom spoznajom, i što je u velikoj mjeri neovisno, ili pak barem nije mjerodavno za sadržaj intelektualnog obrazovanja. Takvo se razdvajanje cjeline znanja i pojmovno provodi, budući da se za prenošenje i usvajanje znanja rabi nazivak obrazovanje, a za oblikovanje volje, odnosno praktičnih sposobnosti nazivak odgoj (usp. Gudjons, 1994.). Natorpova razlikovanja znanstveno-obrazovnih predmeta prema kulturnome radu čovječanstva u kasnijemu su novokantizmu, a onda i u hermeneutičko-duhovnoznanstvenoj školi, pretočena znanstvenoteorijski dosljednije u razlici "idiografskih i nomotetskih znanosti" u Windelbanda, odnosno "razumijevajuće i objašnjavajuće metode" u Diltheya ili kasnije Webera. Prirodne su znanosti, zajedno s formalnim znanostima, prije svega matematičkom logikom, kao instrumentima spoznaje postale zasebna cjelina znanja, a njihovi se posljedci više ne moraju nužno dovoditi u svezu s razumijevajućim metodama ili, drugim riječima, logičkim i topičkim ili hermeneutičkim razumijevanjima duhovnih znanosti. S druge pak strane, potonje mogu, doduše, promišljati spoznajne temelje prvima, ali mogu tek naknadno promišljati povijesne ili duhovnokulturne posljedke onoga što je spoznato ili onoga što je ozbiljeno (usp. Ritter, 1974.). U tom grozničavom naprezanju da se pronađe kakav-takav medij posredovanja između dviju zasebnih sfera, priliku je za nadomješćivanje odgojnih i obrazovnih ideala cjelovite osobe iskoristila upravo estetika moderne, naučavajući da je estetički doživljaj preuzeo funkcije obaju područja: intuiciju teorijske spoznaje i djelotvornost (energičnost u grčkom smislu) praktične djelatnosti. Ona se u shemama obrazovno-odgojnih programa nikada nije uklopila ni u

jednu od mogućih funkcionalnih ili svršnih odrednica, pa nije čudno da upravo tzv. alternativni edukacijski koncepti čitav zamislivi proces naprosto svode na doživljaj i estetičko stvaralaštvo, ili im je do toga ponajprije stalo (usp. Oelkers, 1993.). Valja priznati da su novokantovci znanstveni karakter pedagogije vidjeli upravo u nužnosti njezina utemeljenja u filozofiji kao općoj znanosti, ali je posredovanje trebala jamčiti aksiologija kao istraživanje vrijednosti u teorijskom i praktičnom smislu. No krajnji posljedak – poopćavanje vrijednosti – nije dovoljan razlog poopćavanja filozofije.

S obzirom na to da ovdje nije moguće pratiti sve posljedice razdvajanja obrazovanja i odgoja, odnosno naučavanja ili uvođenja u teorijske znanosti te posredovanje praktičnih spoznaja, istaknut ću samo nekoliko dalekosežnih posljedica.

1) Obrazovanje se svodi na predaju i predavanje znanstvenih istina kao činjenica što su, doduše, općenite i obvezatne, ali zapravo ne obvezuju ni na kakvu voljnu aktivnost ili pak praktičnu spoznaju. Znanje postaje nepovijesno, ono je istrgnuto iz obzorja povijesno-kulturnoga ljudskog razvitka, tako da postaju nejasni konkretni uvjeti pod kojima određene paradigme znanja nastaju. Pojedine znanstvene istine kao da su nadvremene, a obrazovno se prenose kao "religijske" činjenice.⁷ Umu se na taj način pridaju upravo one osobitosti koje je Kant pokušao tek dokazati kao uvjet mogućnosti znanstvene spoznaje – općenitost i nužnost. Ono što se smatralo obilježjem spoznaje postalo je obilježje samih stvari, što je i ponukalo Husserla da pozove natrag k samim stvarima. Naime, nakon što su europske znanosti jasno razdvojile svoja predmetna područja, postajući, s vidika cjelovitog sustava znanja, samo regionalnim ili područnim ontologijama, kako kaže Husserl, odvajale su za sebe samo djelić cjeline te je tako potpuno prekrile. No to je povlačilo za sobom opasnije prikriivanje koje se zbilo u uzimanju kategorijalnoanalitičkih i znanstvenometodičkih osnova spoznaje područnih predmetnih područja kao duhovnih, odnosno spoznajnih izvora uopće. Transcendentalne odrednice (zapravo subjektivističke) spoznaje, povezane s krajnjim uvjetima mogućnosti znanstvene istine – naime općenitošću i nužnošću – postale su oznake samoga predmeta. Stoga ne čudi da Natorp pod osobitošću teorijske spoznaje ili oblikovanja intelekta misli na pripisivanja zakona prirodi, što u idućem koraku vodi i do njezina tehničkog svladavanja. Samo um koji zahtijeva općenitost i nužnost može nametati pečat s tim oznakama čitavoj stvarnosti. Obrazovanje treba također zadobiti oznake općenitog i nužnog prijenosa znanja i služenja onime što je prijenosom postalo znatljivo, upravo stoga što je ono (dakle, znatljivo i spoznato) povijesno potvrđeno u općenitosti i nužnosti. O samim

7

U čuvenome predavanju u Sussexu kaže Reichenbach: "Promotrimo, na primjer, ulogu što je znanost danas ima u obrazovanju. Znanstvene "činjenice" predaju se već djeci vrlo mlade dobi upravo na isti način na koji su se religijske "činjenice" predavale prije samo jednog stoljeća" (u nas prevedeno u *Sociologija*, Zagreb, 1995., 200).

transcendentalnim uvjetima ili o onome što ih omogućuje (kantovski rečeno, *eine verborgene Kunst* – umijeće u dubinama ljudske duše) zapravo više nije potrebno u obrazovanju pitati, premda je to njegov kategorijalni uvjet. Stoga se govori o izobrazbi, o usvajanju znanja, a da pritom najprije nije ni približno jasno kako izobraziti sam um, razviti sposobnosti spoznaje i usvajanja znanja. Taj nedostatak najbolje potvrđuju, s jedne strane, različiti koncepti spoznajne teorije kao i teorije učenja, a s druge pak strane činjenica da se unutar istoga sklopa obrazovnih sadržaja ili kurikuluma zahtijevaju različite vrste "pismenosti" ili načina razmišljanja, primjerice prirodoslovna pismenost, informatička pismenost itd. Pritom se pretpostavlja ispunjavanje elementarne zadaće obrazovanja: razvijanje sposobnosti čitanja, pisanja i računanja. Jer standardnu pismenost označuje usvajanje jezika, sposobnost čitanja i pisanja, što se dokazuje lingvističkom analizom, dok se kao temelj prirodoslovne pismenosti zahtijeva matematičko znanje, što je posve u skladu s naravi matematizirane novovjekovne prirodne znanosti. Sve se više, međutim, pojačava tendencija, što napose dokazuje Lesourne (1994.), da se sposobnost matematičkoga mišljenja nametne kao najvažniji kriterij obrazovnoga uspjeha. Valja reći da su i sami prirodoznanstvenici svjesni činjenice da se stanje pismenosti ne proglašuje ispunjavanjem funkcionalnih određenja, primjerice svladavanjem računskih operacija na određenome stupnju ili razumijevanjem i dokazivanjem neke teorije (usp. Lelas, 1990., 231 i dalje). Mrvljenje znanja, svođenje čitavoga opsega spoznajnoga svijeta na male, nepovezane djeliće iskustva, svoj je pedagoški izraz zadobilo u razlikovanju životnih svjetova u koje se uživljava i za koje se priprema procesom obrazovanja. Nije stoga čudno što (post)moderna pedagogija kao jedan od osnovnih zahtjeva ističe upravo povezivanje uposebnjenih iskustava životnoga svijeta (usp. Gudjons, 1994., 161). Druga strana takvoga izuzimanja spoznaja iz povijesnოდруštvenih, pa i povijesnoznanstvenih okvira vidljiva je u etičkoj indiferentnosti istraživanja i praktičnoga korištenja spoznaja. Povezivanje moderne znanosti i tehnologije, teorije i umijeća, u procesu obrazovanja od škola do sveučilišta ostaje neprijeporna činjenica, čak se smatra spoznajno poželjnim prikazati i iskušati tehnike znanstvenoga eksperimentiranja. H. Jonas (1983.) neizravno upućuje na to da se nova etika zapadne civilizacije može utemeljiti samo promjenom obrazovnih shvaćanja. Sporovi samih znanstvenika to najbolje potvrđuju.⁸

2) Kriteriji obrazovnih selekcija postaju tzv. radna postignuća, dakle posljedici provjera znanja koji se iskazuju količinski. Stoga je i usvajanje znanja svršeno usmjereno na zapamćivanje obrazovnih sadržaja i na njihovo vjerno reproduciranje. Koliko je pak upravo dvojbena taj kriterij, možda najbolje potvrđuje to što se govori o ideologiji radnoga postignuća u školi, koja je samo dio ideologije rada u suvremenome društvu. Ovdje valja spomenuti bitan uzgredni

8

O potrebi povezivanja koncepta obrazovanja s konceptom izgradnje znanstvenih teorija i konkretnih istraživanja usp. Hegselmann (1991.).

učinak činjenice da je obrazovanje rascjepkano na učenje pojedinih znanosti, a radi unapređivanja kognitivnih, tehničko-metodičkih ili drugih kapaciteta znanja, samo odraz rascjepkanosti u društvenoj podjeli rada. Kritičko razmatranje obrazovnih sadržaja i kurikulumata otkrilo je da su u njima preslikane razine 'društvene svijesti', odnosno kapaciteta znanja u nekoj zajednici, ali upravo na taj način da se rascjepkanost privredno-radnoga sustava doživi kao prirodna posljedica zakonitosti samoga obrazovno-radnoga pogona (Apple, 1979.). Sociologija obrazovanja napose je istraživala takve učinke škole. Ako su istraživači pritom i došli do različitih stajališta o funkciji obrazovanja, mahom se slažu da školski sustav, upravo preko sadržaja i načina prenošenja sadržaja znanja, manje doprinosi no što onemogućuje demokratizaciju društva, odražava ali i pojačava socijalne razlike itd.⁹ Pritom je bitno istaknuti da upravo izlučne provjere znanja kao kriterij pristupa određenim daljnjim obrazovnim sadržajima, a čija se valjanost određuje pozitivističkim mjerilima te iskazuje količinski, dovode u pitanje i samu narav teorijske spoznaje. Naime u teoriji spoznaje nužno je provjeriti najprije same transcendentalno-analitičke uvjete mogućnosti spoznaje, dakle, pojednostavljeno rečeno, istražiti kategorijalno-logičku i jezičnu sposobnost ispitanika. Istraživanja pokazuju da raspon razlika u količinskim pokazateljima (primjerice inteligencije i znanja) snažno uvjetuje kognitivna i jezična oprema kojom se netko koristi u procesu prenošenja znanja i učenja. To je također razlog zašto je obrazovanje ovisno o dominantnomu, standardnom jeziku (a samim time i tipu iskustva koji se traži), odnosno o komunikacijskim obrascima kojima se služe pripadnici neke zajednice.

3) Pretpostavlja se da obrazovanje kao prenošenje i usvajanje određenih spoznaja, ako se metodički i didaktički ispravno izvodi, može ispuniti određene odgojne ciljeve, dakle da samo po sebi odgovara zadaći koju je Natorp nazvao oblikovanjem volje ili praktičnom spoznajom. Već i samo određivanje 'ciljeva' obrazovanja sadrži u sebi vrijednosne predodžbe koje ocrtavaju sliku čovjeka i društva, sliku prema kojoj je čitavo obrazovno nastojanje usmjereno. Da bi se detaljnije prikazali učinci te vrijednosne predodžbe, potrebno je ispitati mogućnosti same praktične filozofije, odnosno duhovnih znanosti, jer se upravo unutar njih uspostavljaju metode i paradigme razumijevanja obrazovanja.¹⁰ Stoga ćemo razmatranje ove treće značajke krize obrazovanja nastaviti u zasebnom poglavlju.

9

O obrazovanju i stjecanju iskustva o socijalnome okruženju usp. Tillmann (1976.).

10

Tumačenje pojmova odgoja i obrazovanja u cjelini filozofske spoznaje pruža Polić (1993.).

ZADAĆA PRAKTIČNE FILOZOFIJE

Za razliku od teorijske filozofije duhovne su znanosti (taj je nazivak proširo dotadašnje značenjsko područje praktične filozofije), pokušale spasiti jedinstveni pojam obrazovanja i odgoja. Ovdje samo napominjem Diltheyeve filozofsko-pedagoške spise, odnosno čitavu dugu i utjecajnu tradiciju njemačke duhovnoznanstvene pedagogije. Pozivanjem na traženje duhovnopovijesnih a ne izdvojenih znanstvenih činjenica te tumačenjem njihove kulturnotvorne uloge, pokušava se ukazati na zajedničko podrijetlo (izvor) iskustva što se prenosi iz pokoljenja u pokoljenje. Kulturno se područje izdignulo kao posebno predmetno područje, a praktična filozofija se na taj način pokušala osloboditi prigovora o determiniranosti u prirodnim zbivanjima, odnosno dokazati mogućnost slobodna djelovanja kao obrazovanja. No upravo se glede te funkcije kulture dvoji: "Danas ne postoji više integracijska uloga kulture, te stoga spoznajnost gubi svoju koherentnost i pretvara se u razmrvljeno znanje" i drugdje: "Pucanje kulturnih okvira u središtu je krize škole" (Lesourne, 1994., 201). Izlaz se vidi u novoj sistemskoj paradigmi, koja se uobličava i u egzakt-nim i u društvenim znanostima. Pritom je najvažnije uvidjeti da pojam obrazovanja postaje jedna od središnjih okomica utemeljenja duhovnih znanosti, što možda najjasnije i najsazetije izražava H. G. Gadamer u Istini i metodi: "Pojam obrazovanja... bio je odista najveća misao 18. stoljeća, i upravo taj pojam označava elemenat u kojem žive duhovne nauke 19. vijeka, iako one to spoznajno-teoretski ne znaju opravdati" (Gadamer, 1978., 35). Po njegovu mišljenju, razumijevanje i spoznavanje nužno su upućeni na obrazovanje upravo stoga što je to pravi povijesni pojam, jer u sebi čuva značajku očuvanja svega što postoji u svijesti te ima značajku duhovno uobličениh i za čovjeka konstitutivnih činjenica. Samo hermeneutičko razumijevanje obrazovanja, kaže Gadamer, pozivajući u pomoć Hegela, uključuje i teorijsko i praktično obrazovanje kao uzvisivanje do općosti: "Opća je bit obrazovanja da sebe učini općim duhovnim bićem" (38), a Gadamer će krajnju funkciju obrazovanja imenovati oblikovanjem općega osjetila (*sensus communis*) kao pretpostavke mišljenja i spoznaje, ali i ponašanja prema mjerilu općosti zajednice. To opće osjetilo katkad se prevodi i kao zdravi razum, što opet upućuje na našu postavku da valja istražiti kategorijalno-analitičke uvjete spoznaje.

Zašto su upravo duhovne znanosti uzdigle obrazovanje kao pojam, i to tako da su na kraju dospjele do uvida da je ono u krizi? Njemački nazivak *die Bildung*, sam i u različitim sintagmama, označavao je prvotno procese oblikovanja prirodnih pojava, a s vremenom se počeo rabiti za označavanje oblikovanja ili izgradnje određenih svojstava u čovjeka. Pritom se to oblikovanje/obrazovanje sve više izjednačavalo s organiziranim procesom prosvjećivanja (školom) te se mislilo da samim tim procesom čovjek oblikuje/obrazuje svoja bitna obilježja. Tako je W. von Humbolt često isticao da je čovjekova svrha upravo izobrazba (*Ausbildung*) njegovih bitnih snaga. Izvanjski znak takvoga uvjerenja jest i poklič obrazovanje za sve (odnosno, danas, obrazovanje kao temeljno pravo) te čitav niz političkih mjera kojima se to provodilo.

Kako se, međutim, postupno uviđalo da izobrazbu tih snaga nije moguće poistovjetiti sa stjecanjem formalnih stupnjeva izobrazbe, tako je to shvaćanje sve

više zahvaćala kriza. Bilo je još dopušteno samo rabiti taj nazivak kao vrijednosno neopterećen pojam, dakle kao nazivak za stjecanje spoznaja koje se prenose institucionaliziranim procesom nastave. U njemu je pak bilo moguće prenositi samo ono znanje koje je moguće, ili se barem misli da je moguće, jednoznačno utvrditi i kao takvo usvojiti. Ne upućuje li Gadamerov perfekt u rečenici, kao i naslov poznatoga Heipkeova djela – *Hat Bildung noch Zukunft*, na to da obrazovanje danas više nije epohalni pojam? Skinuvši iz pojmovne uporabe ove hegelovske atribucije, kasnije je Ritter još jednom upozorio na nužnu funkciju duhovnih znanosti (šire praktične filozofije): ukoliko je prirodno iskustvo slijepo bez moderne znanosti te se mora obrazovati ili oblikovati, onda je iskustvo društva i svih supstancijalnih sveza povijesnog svijeta, u zajedništvu s podacima iz optike prirodnih znanosti, nužan uvjet mogućnosti duhovnog opstanka (Ritter, 1974., 128 i dalje). Obrazovanje je nužno sagledati u sklopu svih ljudskih mogućnosti – teorijskih, praktičkih i umjetničko-tehničkih – i to u cjelini znanstvene zajednice (Hansmann/Marotzki, 1988/89.).

Gadamer također pokušava vratiti vjeru u moć obrazovanja, sagledavajući položaj europskih znanosti. U svojem djelu *Das Erbe Europas* ustvrđuje tri ključne značajke stjecanja znanja suvremenih znanosti, iz kojih izvodimo zadaću praktične filozofije:

1) Čitavo je društvo zapravo zajednica znanosti (*Sozietät der Wissenschaften*), koja sve više uvlači u sebe i duhovne znanosti (93);

2) Faktum znanosti znači načelno matematičko-prirodnoznanstvenu spoznaju, koja se naknadno dopunjuje teorijom historijske spoznaje. Prvotna je napetost između tih dvaju područja oslabila, pa dolazi do solidarnosti i prožimanja (87 i dalje);

3) Duhovne znanosti, koje su vođene filozofijom, trebaju zahtijevati metodu kojom će ispuniti uvjete za provjerljivost naše spoznaje (104).

Treća značajka upućuje nas na neposrednu zadaću duhovnih znanosti. Obrazovanje više ne smije biti prenošenje usvojenih spoznaja na taj način da se ne dovodi u pitanje obrazac stjecanja i tumačenja spoznaje, jer se upravo tako zapada u krizu znanstvene paradigme i samoga obrazovanja. Štoviše, treba probiti ustanovljene obrasce zahtjevom provjerljivosti: "Tvrdim sada: u duhovnim znanostima, u znanostima o čovjeku i o društvu, odgovara značenje 'obrazovanja' značenju 'eksperimenta' u prirodnim znanostima" (104). Oboje nas sili da budemo svjesni svojih spoznaja i da ih neprekidno provjeravamo, što je istoznačno "disciplini koja od nas kao istraživača zahtijeva da budemo nepovjerljivi spram sebe samih i spram mnijenja koja se u nama oblikuju" ("die sich in uns bilden", 105, istaknuo I. Č.).

ZAKLJUČAK

Završne misli prethodnoga odlomka jasno prisposobljuju obrazovanje eksperimentu koji se odvija, kako kaže Gadamer, "u laboratoriju ili za pisaćim stolom". Zadaća je dakle praktične filozofije prihvatiti krizu obrazovanja, mislimo li pod tom sintagmom na činjenicu da dovodimo u pitanje usvojene obrasce spoznaje i djelovanja, kao izvor filozofske spoznaje. U slijedećemu koraku tu krizu treba povezati s metodičkim i znanstvenoteorijskim zahtjevom da se svaka spoznaja provjerava, i to u zajednici znanosti kao društvenome sustavu u malome. U tom smislu kriza nije poziv za proglašenjem izvanrednoga stanja, već posljedica preuzimanja obrazaca spoznaje i djelovanja, a ujedno i izazov za uspostavljanjem novih i za njihovo daljnje provjeravanje. Samo u takvom shvaćanju obrazovanja moguće je ponovno vratiti vjeru u njegovu moć. Nije li, napokon, posljednji povijesnofilozofski oblik prosvjetiteljstva, koje je ispisalo taj pojam na barjak novoga vijeka – misao K. Poppera – upravo pozivao na neprekidne kritičke pomake u spoznaji i tumačenju svijeta? Iz ove je postavke moguće izvesti i neke zaključke o predloženom planu razvitka hrvatskoga školstva, koji je objavljen u *Školskim novinama* i koji je prošao raspravu u hrvatskome Saboru. Prije svega, jasno je da čitava strategija postupnih promjena kao i produžavanja roka za početak promjena, za koju se predlagatelji zalažu, nije primjerena upravo stoga što će cjelokupni društveni razvitak do toga roka učiniti namjeravane poteze zastarjelima. Činjenica je da su neka od predloženih rješenja već danas zahvaćena krizom, primjerice bilo kakvo preustrojavanje škole u situaciji kada nastavnički kadar nije dostatan ni za postojeće. Isto tako kriza europskoga obrazovanja sve se oštrije uočava u točki (2) mojega rada – društvena integracija, socijalna pokretljivost itd. – a planirani je korak u hrvatskome školstvu dobnno spuštanje selekcijskih razina kao i raščlanjenje obrazovnih 'tečajeva' (A, B i C programi). Budući da će se suziti širina formalnih obrazovnih stupnjeva, smanjit će se ionako male mogućnosti promjene tečajeva u situaciji kada je čitava Europa suočena s ekonomskom recesijom i nezaposlenošću (napose mladih). Naposljetku, deklarativno se zastupa postavka o uobličavanju hrvatske škole, premda se s druge strane neprekidno govori upravo o krizi vrijednosti, o obnovi itd. Tek na temelju istraživanja vrijednosnih predodžaba koje su u pozadini nove koncepcije razvitka te njihove primjerenosti povijesnome trenutku i mogućim pravcima u kojima će se društvo kretati, moguće je, zajedničkim provjeravanjem spoznaja, kao što smo pokazali, doći do obrazovnoga sustava koji bi i dalje ostajao otvoren. Nažalost, u hrvatskoj je odgojnoj znanosti premalo istraživanja koja bi obrađivala tu problematiku. Možda smo ovim radom pružili barem novi poticaj našoj odgojnoj znanosti.

BIBLIOGRAFIJA

- Apple, M. W. (1979.), *Ideology and Curriculum*, London.
- Gadamer, H. G. (1989.), *Das Erbe Europas*, Frankfurt/M.
- (1978.), *Istina i metoda*, Sarajevo.
- Gudjons, H. (1994.), *Pedagogija – temeljna znanja*, Zagreb.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (1988/89.) (ured.), *Diskurs Bildungstheorie*, Weinheim.
- Hegselmann, R. (1991.), "Wissenschaftsethik und moralische Bildung", u: *Wissenschaft und Ethik* /ured. H. Lenk/, Stuttgart.
- Hufnagel, E. (1994.), Scheler i europsko mišljenje, u: *Filozofska istraživanja* 4/1994., 661-686.
- Huschke-Rhein, R. B. (1979.), *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Klett-Cotta.
- Jonas, H. (1983.), *Das Prinzip Verantwortung*, Stuttgart.
- Lelas, S. (1990.), *Promišljanje znanosti*, Zagreb.
- Lesourne, J. (1994.), *Obrazovanje i društvo*, Zagreb.
- Natorp, P. (1982.), *Philosophische Grundlegung der Pädagogik* u: H.-L. Ollig (ured.), *Neukantianismus*, Stuttgart.
- Nietzsche, F. (1988.), *Volja za moć*, Zagreb.
- Oelkers, J. (1993.), *Pädagogische Ethik*, Bern/München.
- Pejović, D. (1993.), *Oproštaj od Moderne*, Dubrovnik.
- Polić, M. (1993.), *Odgoj i svije(st)*, Zagreb.
- Popper, K. (1987.), *Auf der Suche nach einer besseren Welt*, München.
- Ritter, J. (1974.), *Subjektivität*, Frankfurt/M.
- Tillmann, K.-J. (1976.), *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*, Frankfurt/M.
- Wisser, R. (1992.), *Filozofski putokazi*, Zagreb.

THE CRISIS OF EUROPEAN EDUCATION AND THE TASK OF PRACTICAL PHILOSOPHY

Ivan Čehok

Faculty of Philosophy, Zagreb

In this text the author discusses the crisis of European education from a philosophical viewpoint. First he indicates that a crisis is not only a state which one can find oneself in, but that it has increasingly become the most significant source of philosophical and scientific thought. The debate on the crisis of education started abreast with the first findings of the crisis of European sciences and culture, as presented by Nietzsche, Husserl and Scheler. Based on considerations of certain hypotheses appearing at the time, especially the Neo-Kantian establishment of pedagogy, the author points out three key characteristics of the crisis of education, while the third one is separately analyzed in the context of practical philosophy, i.e. of spiritual sciences. It is a question of separating educational subject-matter, of the division of knowledge, a matter of disregarding transcendental and categorical pre-suppositions of knowledge and of fundamental differentiation between teaching and upbringing. The task of practical philosophy is to interpret the crisis of education as a challenge to philosophical thought, as a mode of bringing into doubt the established paradigms of scientific thought and of searching for new paradigms of knowledge and action. If we interpret education in this sense, then it will certainly fulfill its new-age role – the self-realization of humanity and the establishment of an enlightened or scientific community.

DIE KRISE DES EUROPÄISCHEN BILDUNGSBEGRIFFS UND DIE AUFGABE DER PRAKTISCHEN PHILOSOPHIE

Ivan Čehok

Philosophische Fakultät, Zagreb

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Krise des europäischen Bildungsbegriffs, die als philosophisches Problem angesehen wird. Der Verfasser geht davon aus, daß diese Krise schon längst nicht mehr nur eine Problemlage ist, in der sich der Mensch befindet, sondern eine der grundlegendsten und hervorragendsten Quellen des philosophisch-wissenschaftlichen Denkens darstellt. Die Bruchstelle, an der, philosophiegeschichtlich gesehen, die Aufdeckung der Bildungskrise vorgenommen wird, liegt in der Erörterung der Krise der europäischen Wissenschaften um die Jahrhundertwende (E. Husserl, M. Scheler). Ausgehend von der Grundlage dieser These analysiert der Verfasser wichtige krisenhafte Strukturen und Merkmale in der Erziehung und Bildung, um damit zu einer klaren und brauchbaren Bestimmung der geisteswissenschaftlichen Aufgaben vorzudringen. In diesem Zusammenhang wird gezeigt, daß die Krise als notwendige Problemlage und Quelle des Denkens verstanden werden muß, will die Bildung das sein, was sie ursprünglich war – der Selbstvollzug des Menschen (wie es die Aufklärung proklamiert) und die Weise zu immer neuem Erkenntnisschub in einer "Sozietät der Wissenschaften" (Gadamer).