
Europski GLASNIK

14

AKTUALNOST JOHNSA BASKINA
IN MEMORIAM TEA BEUČIĆ RIMAY (1958.-2009.)

KRIZA I OVAJ POKOLJENJE

REDEKERE: KRIZA ŠKOLE JE KRIZA ŽIVOTA
ALAIN, HANNAH ARENDT, LEO STRAUSS: ŠTO JE
HUMANISTIČKO OBRAZLOŽAVANJE? JOSE ORTEGA Y
GASSET: MISIJA SVEUČILIŠTA, JACQUES DERRIDA:
SVEUČILIŠTE BEZ AVTIJE, FINKELKRAUT:
GIMNAZIJALCI, NITROVA KULTURA, TODOROV:
JOS DAVAJ OD ŠKOLE BLOOM: STUDENT I SVEUČILIŠTE,
MUNCI, LOUISIANE: POŠLETE NEOLIBERALIZMA,
GIBRON, DONOŠITE, BRISTOLIAN: PORUČJE SŠŠTVO
U VISOKOM ŠKOLSTVU DEAN KOHLE, O RIJEK U
STUDENSKOM OKRUŽENJU... DO I RUGGERO:
"NEĆEMO MI PLAĆATI ZA VAŠU KRIZU", ZLATAR:
BLOKADOM - ZA JAVNOSTI HORVAT, ŠTICK:
ANATOMIJA DITINE PORUČJE

ZAGLUPIT I UČITI: ŠTICKI

CARR, NYRIL KYRIEL, VICENTE: PROTIV HIGESONJE
GOOGLEA BRETTON, SREZ, WOLTON

ARTIČIJE I TEKA I OŠTIRI

URSPRNGI, RUBY, PALLASSAA, OČI KOŽE

POREZI I OŠTIRI

RADE JARAK: MAJANA (SUTRA), SUVREMENA
BOLEVIJSKA POEZIJA, DRETAG: BOJE, OIGANSKA
RAPSODIJA OŠTIRI, MACHIELSO, TOMAŠEVIĆ



Kriza obrazovanja

— Bordura: Crnohumorni citati ————— ➔

DIVLJENJE

Kad želimo da nam se dive, idealno je biti mrtav.

Michel Audiard

DOB

U svijetu sam dobi koja počinje mirisati na krizanteme.

Robert Lassus

Nisam više u godinama kad se umire mlad.

Jules Renard

dobra ni za koga. Isto bih tako rekao da moderne misli ne nose onoliko nade koliko nose drevne; lakše ih se pobija no što ih se nastavlja; iz toga proizlazi da u čitanju Shakespearea ili Goethea ima stanovite tuge, hoću reći u čitanju nečega što je za nas, s obzirom na to gdje se mi nalazimo, već dovršeno. Moderni svijet, ako se polazi od njih, ne otvara se dostatno široko.

S francuskoga preveo Danijel Bučan

Kriza u obrazovanju

HANNAH ARENDT*

I.

Opća kriza koja je posvuda i gotovo u svakoj sferi života zadesila moderni svijet, različito se manifestira u svakoj pojedinoj zemlji, uključujući različita područja i poprimajući različite oblike. U Americi je jedan od njezinih najkarakterističnijih i najsugestivnijih aspekata rekurantna kriza u obrazovanju koja je, barem u posljednjem desetljeću, postala politički problem prvoga reda, o kojemu se gotovo svakodnevno izvještava u novinama. Da budemo sigurni, ne treba biti osobito maštovit da bi se otkrile opasnosti stalnoga progresivnog opadanja elementarnih standarda diljem školskoga sustava, a ozbiljnost te nevolje primjerenom su ocrtali bezbrojni uzaludni napori prosvjetnih vlasti da se spriječi njezino daljnje širenje. Ipak, usporedi li se ta kriza u obrazovanju s političkim iskustvima drugih zemalja u 20. stoljeću, s revolucionarnim previranjem poslije Prvoga svjetskog rata, s koncentracijskim logorima i logorima za istrebljenje, ili čak s dubokom nelagodnom koja se, premda suprotno od pojava blagostanja, širila cijelom Europom još od kraja Drugog svjetskog rata, donekle je krizu u obrazovanju teško shvatiti onoliko ozbiljno koliko ona to zaslužuje. Doista je izazov smatrati je lokalnim fenomenom, nepovezanim s većim problemima stoljeća, pripisujući je određenim svojstvenostima života u SAD-u kojima bi se teško mogao pronaći pandan u drugim dijelovima svijeta.

Ipak, da je to bilo tako, kriza u našem školskom sustavu ne bi postala političko pitanje niti bi prosvjetne vlasti bile nesposobne riješiti ga. To u ovom slučaju svakako obuhvaća više od zbnjujućega pitanja zašto Johnny ne zna čitati. Povrh toga, uvijek je izazov vjerovati da imamo

* Hannah Arendt (1906.-1975.), njemačka filozofkinja židovskoga podrijetla, najznačajnija teoretičarka totalitarizma u 20. stoljeću. Njezina je kritička analiza nacizma i boljševizma u knjizi *The Origins of Totalitarianism* paradigmatičko djelo za sve studije o ideologiji, politici i kulturi totalitarnih poredaka modernoga doba. U Europskom glasniku br. 5/2000. objavljen je njezin glasoviti esej *Eichmann u Jeruzalemu: izvješće o banalnosti zla*.

— Bordura: Crnohumorni citati —

STABLO

Stablo je nešto vrlo lijepo, na groblju. Reklo bi se, lijes koji raste.

Pierre Doris

AUTOPSIJA

Liječnik je mojemu djedu rekao: »Niste bolesni. Autopsija će pokazati da sam imao pravo.«

Coluche

posla sa specifičnim problemima zatvorenim unutar historijskih i državnih granica i važnim samo onima koji su neposredno pogođeni. Upravo se to uvjerenje u našem vremenu dosljedno pokazivalo pogrešnim. U ovom se stoljeću kao opće pravilo može prihvatiti da bi bilo što što je moguće u jednoj zemlji u doglednoj budućnosti moglo biti jednako moguće u gotovo bilo kojoj drugoj.

Izuzev tih općih razloga koji bi se laiku učinili uputnim da se zainteresira za probleme u području o kojemu, u smislu stručnjaka, možda ne zna ništa (i to je, budući da nisam profesionalna obrazovna stručnjakinja, naravno moj slučaj kada se bavim krizom u obrazovanju), postoji jedan još uvjerljiviji razlog zašto bi se zainteresirao za kritičnu situaciju u koju nije izravno uključen. A to je prigoda, proizišla iz same činjenice krize – koja ruši fasade i briše predrasude – da se istraži i ispita sve ono što je ogoljelo bit stvari, a bit obrazovanja je natalitet, činjenica da se ljudska bića *rađaju* u svijetu. Nestajanje predrasuda jednostavno znači da smo izgubili odgovore na koje se uobičajeno oslanjamo, a da ne shvaćamo kako su oni izvorno bili odgovori na pitanja. Kriza nas tjera da se vratimo na sama pitanja i zahtijeva od nas bilo nove bilo stare odgovore, no u svakom slučaju izravne prosudbe. Kriza postaje katastrofa samo kada na nju odgovaramo unaprijed uobičajenim prosudbama, to jest predrasudama. Takav stav ne samo da zaoštava krizu već nas tjera i da proigramo iskustvo stvarnosti i prigodu za promišljanje koju ono nudi.

Koliko se god jasnim mogao prikazati opći problem u krizi, uvijek je unatoč tome nemoguće u potpunosti izdvojiti onaj univerzalni element iz konkretnih i specifičnih okolnosti u kojima se on pojavljuje. Iako kriza u obrazovanju može pogoditi cijeli svijet, karakteristično je da njezin najekstremniji oblik pronalazimo u Americi, iz razloga što bi možda samo u Americi kriza u obrazovanju mogla doista postati čimbenik u politici. U Americi, zapravo, obrazovanje igra različitu i politički neusporedivo važniju ulogu nego u drugim zemljama. Tehnički, naravno, objašnjenje toga leži u činjenici da je Amerika oduvijek bila zemlja useljenika; očito je da se iznimno teško stapanje najraznolikijih etničkih skupina – nikad u potpunosti uspješno premda kontinuirano nadilazi očekivanja – može postići samo školovanjem, obrazovanjem i amerikanizacijom djece useljenika. Budući da većini te djece engleski nije materinski jezik, već se mora naučiti u školi, škole moraju očito preuzeti funkcije koje bi se u nacionalnoj državi podrazumijevale kao nešto što se obavlja kod kuće.

Međutim, za naša je razmatranja još više odlučujuća uloga koju kontinuirano useljavanje igra u političkoj svijesti i duševnom raspoloženju

zemlje. Amerika nije jednostavno kolonijalna zemlja koja ima potrebu za useljenicima kako bi napučila zemlju, premda ne ovisi o njima u svojem političkom ustroju. Za Ameriku je oduvijek odlučujući čimbenik bilo geslo otisnuto na svakoj dolarskoj novčanici: *Novus Ordo Seclorum*, »Novi poredak svijeta«. Useljenici, novopridošlice, zemlji su jamstvo da ona predstavlja novi poredak. Smisao toga novog poretka, to utemeljenje novoga naspram staroga, bio je i još jest dokidanje siromaštva i ugnjetavanja. No istodobno je njegova veličanstvenost sadržana u činjenici da se taj novi poredak od početka nije isključio iz izvanjskoga svijeta – kao što je drugdje bio običaj pri utemeljenju utopija – kako bi ga suprotstavio savršenom uzoru, niti je njegova svrha bila da prisilno nameće imperijalne zahtjeve ili da se drugima propovijeda kao evanđelje. Umjesto toga je njegov odnos prema vanjskome svijetu od početka odlikovala činjenica da je ta republika, koja je naumila ukinuti siromaštvo i ropstvo, primila sve siromašne i porobljene na zemlji. Riječima koje je John Adams izgovorio 1756., to jest prije Deklaracije o neovisnosti: »Uvijek smatram da je naseljavanje Amerike početak velike zamisli i nauma Providnosti radi prosvjetljenja i emancipacije ropškoga dijela čovječanstva diljem Zemlje.« To je temeljna namjera, odnosno temeljni zakon u suglasju s kojim je Amerika započela svoje povijesno i političko postojanje.

Iznimni entuzijazam za ono što je novo, koji se pokazuje u gotovo svakom aspektu američkoga svakodnevnog života i prateće povjerenje u »beskonačnu usavršivost« – koju je Tocqueville zabilježio kao kredo običnoga »neupućenog čovjeka« i koja je kao takva gotovo stotinu godina prethodila razvoju u drugim zemljama Zapada – po svoj bi prilici za posljedicu imali u svakom slučaju obraćanje veće pozornosti i pripisivanje većeg značaja novopridošlicama rođenjem, to jest djeci koju su Grci, kad bi nadrasla svoje djetinjstvo i približila se tome da kao mladi ljudi stupe u zajednicu odraslih, jednostavno nazivali *oi véoi*, novima. Međutim, dodatna je činjenica, koja je postala odlučujućom za smisao obrazovanja, da se taj patos novoga, iako je poprilično stariji od 18. stoljeća, konceptualno i politički razvio tek u tom stoljeću. Iz tog je izvora na početku bio izveden obrazovni ideal, rusoiistički iznijansiran i zapravo izravno pod utjecajem Rousseaua, u kojemu je obrazovanje postalo instrumentom politike, a politička se aktivnost sama poimala kao oblik obrazovanja.

Uloga koju je obrazovanje igralo u svim političkim utopijama od drevnih vremena pa nadalje pokazuje kako se prirodnim čini započeti novi svijet s onima koji su po rođenju i naravi novi. Sve dok se politike

tiče, to naravno uključuje ozbiljnu zabludu: umjesto pridruživanja jednakima u poduzimanju napora uvjeravanja i izvrgavanju riziku neuspjeha, prisutna je diktatorska intervencija, zasnovana na apsolutnoj nadmoći odraslih, i nastojanje da se novi proizvode kao *fait accompli*, to jest, kao da novi već postoje. Stoga je u Europi uvjerenje da se mora započeti s djecom žele li se stvoriti novi uvjeti načelno ostalo monopol revolucionarnih pokreta tiranskoga kova koji su, došavši na vlast, djecu oduzeli njihovim roditeljima i jednostavno ih indoktrinirali. Obrazovanje ne može igrati ulogu u politici, jer u politici uvijek moramo imati posla s onima koji su već obrazovani. Tko god želi obrazovati odrasle zapravo se želi ponašati kao njihov tutor i želi im zapriječiti političko djelovanje. Budući da se odrasle ne može obrazovati, riječ »obrazovanje« u politici ima zao prizvuk; razmetanje obrazovanjem prisutno je kad mu je stvarna svrha prisila bez uporabe sile. Onaj tko ozbiljno hoće stvoriti novi politički poredak pomoću obrazovanja, to jest niti posredstvom sile i ograničenjima niti uvjeravanjem, mora izvesti grozan platonski zaključak: progonstvo svih starijih ljudi iz države koja će se utemeljiti. Međutim, čak se i djeci koju se želi obrazovati kako bi postala građani utopijske sutrašnjice zapravo niječe njihova buduća uloga u političkom tijelu, jer, sa stanovišta novih, što god da novo svijet odraslih može predložiti, to je nužno starije od njih samih. U samoj je naravi ljudskoga stanja da svaka nova generacija izrasta u stari svijet, stoga pripremiti novu generaciju za novi svijet može samo značiti da se iz ruku novopridošlica želi izbiti njihova prilika u novom.

Sve to nipošto nije slučaj u Americi i upravo ta činjenica toliko otežava donošenje ispravnoga suda o tim pitanjima. Politička uloga koju obrazovanje doista igra u zemlji useljenika, činjenica da škole ne služe samo amerikaniziranju djece već utječu i na njihove roditelje, da se ovdje zapravo pomaže da se odbaci stari svijet i uđe u onaj novi, ohrabruje iluziju da se novi svijet gradi pomoću obrazovanja djece. Naravno, stvarna situacija uopće nije takva. Svijet u koji su djeca uvedena, čak i u Americi, stari je svijet, to jest, pretpostojeći svijet, koji su izgradili živući i mrtvi, i on je novi samo onima koji su nedavno ušli u njega useljenjem. Ali iluzija je ovdje jača od stvarnosti zato što izvire izravno iz temeljnoga američkog iskustva, iskustva da se novi poredak može utemeljiti i, štoviše, utemeljiti s punom svijesti o historijskom kontinuumu, zato što izraz »Novi svijet« svoje značenje zadobiva od Staroga svijeta, koji je, koliko god divljenja vrijedan u drugim pogledima, bio odbačen zato što nije mogao pronaći nikakvo rješenje za siromaštvo i ugnjetavanje.

U pogledu samoga obrazovanja iluzija koja potječe od patosa novoga proizvela je svoje najozbiljnije posljedice samo u našem stoljeću. Ona je prije svega učinila mogućim da kompleks modernih teorija obrazovanja nastao u Srednjoj Europi i sastavljen od zapanjujuće mješavine smisla i besmisla ostvari, pod zastavom progresivnog obrazovanja, najradikalniju revoluciju u cjelokupnom sustavu obrazovanja. Ono što je u Europi ostalo eksperiment, ispitan tu i tamo u pojedinim školama i izdvojenim obrazovnim institucijama i koji je postupno širio svoj utjecaj u određenim smjerovima, u Americi je prije otprilike dvadeset pet godina odbacilo, gotovo preko noći, sve tradicije i sve ustaljene metode poučavanja i učenja. Neću ulaziti u pojedinosti, i izostavit ću prikaz privatnih škola i osobito rimokatolički vjerski školski sustav. Važna je činjenica da su se zbog određenih teorija, bile one dobre ili loše, odbacila sva pravila razboritoga ljudskog razuma. Takav postupak uvijek ima veliko i pogubno značenje, osobito u zemlji koja se toliko opsežno oslanja na zdrav razum u svojem političkom životu. Kad god u političkim pitanjima razborit ljudski razum doživi neuspjeh ili odustane od pokušaja da pruži odgovore na krizu, suočavamo se s krizom; jer ta je vrsta razuma stvarno onaj zdravi razum na temelju kojega smo mi i naših pet pojedinačnih osjetila usklađeni s jednim svijetom zajedničkim svima nama i pomoću kojega se krećemo po njemu. Nestajanje zdravoga razuma u današnje je vrijeme najsigurniji znak današnje krize. U svakoj se krizi uništi dio svijeta, nešto zajedničko svima nama. Neuspjeh zdravoga razuma, kao Božja kazna, pokazuje na mjesto gdje se zbililo takvo urušavanje.

U svakom slučaju, odgovor na pitanje zašto Johnny ne zna čitati ili, na općenitije pitanje, zašto skolastički standardi prosječne američke škole tako mnogo zaostaju za prosječnim standardima u gotovo svim zemljama Europe, nije, nažalost, jednostavno da je ova zemlja mlada i da još nije uhvatila korak sa standardima Staroga svijeta, već, naprotiv, da je ova zemlja na tom posebnom području »najnaprednija« i najmodernija na svijetu. I to je istina u dvostrukom smislu: nigdje drugdje problemi masovnoga društva nisu postali tako akutni, i nigdje se drugdje najmodernije teorije s područja pedagogije nisu toliko nekritički i podanički prihvaćale. Prema tome, kriza u američkom obrazovanju, s jedne strane, objavljuje bankrot progresivnog obrazovanja i, s druge, predstavlja vrlo težak problem jer je nastala u okolnostima masovnoga društva te kao reakcija na njegove zahtjeve.

U vezi s tim moramo imati na umu jedan drugi općenitiji čimbenik koji nije, da budemo sigurni, izazvao krizu već ju je pogoršao do izvan-

redne razine, a to je jedinstvena uloga koju koncept jednakosti igra i uvijek je igrao u američkome životu. U to je uključeno mnogo više od jednakosti pred zakonom i više od izjednačavanja klasnih razlika, čak više i od onoga što je izraženo sloganom »jednakost prilika«, iako to ima veći značaj u vezi s tim jer je prema američkom gledištu pravo na obrazovanje jedno od neotuđivih građanskih prava. Posljednje je bilo odlučujuće za sustav javnih škola u kojemu srednje škole u europskom smislu postoje samo kao iznimke. Budući da se obvezno pohađanje škole protegnulo do šesnaeste godine, svako dijete mora upisati gimnaziju, a gimnazija je stoga u osnovi neka vrsta nastavljanja osnovne škole. Posljedica tog nepostojanja srednje škole jest da su pripremu za studij na koledžu morali osigurati sami koledži, čiji je nastavni program bio kronično preopterećen, što je slijedom toga utjecalo na kvalitetu obavljenoga posla koji se ondje izvršavao.

Na prvi bi se pogled možda moglo pomisliti da ta anomalija leži u samoj naravi masovnoga društva u kojemu obrazovanje više nije povlastica bogatih klasa. Letimičan pogled na Englesku, gdje je, kao što svatko zna, srednjoškolsko obrazovanje također postalo dostupno posljednjih godina svim klasama stanovništva, pokazat će da to nije slučaj. Jer ondje se na kraju osnovne škole, za učenike u dobi od jedanaest godina, uvelo zastrašujuće ispitivanje koje eliminira sve osim nekih deset posto đaka primjerenih višem obrazovanju. Krutost toga probiranja nije se čak ni u Engleskoj prihvatila bez prosvjeda; u Americi bi ona jednostavno bila nemoguća. Ono čemu se težilo u Engleskoj bila je »meritokracija«, koja je očito opet uspostavljanje oligarhije, ovaj put ne prema bogatstvu ili prema rođenju već prema nadarenosti. No to znači, čak i ako ljudi u Engleskoj ne mogu potpuno biti sigurni u to, da će se zemljom čak i pod socijalističkom vladavinom i dalje vladati kao da je postojala od pamtivijeka, to jest, ni kao monarhija ni kao demokracija već kao oligarhija ili aristokracija – pri čemu se za posljednju prihvaća gledište da su najdarovitiji također najbolji, što nipošto nije sigurno. U Americi bi se takva gotovo fizička podjela djece na nadarenu i nenadarenu smatrala nedopustivom. Meritokracija proturječi načelu jednakosti, egalitarne demokracije, ništa manje od bilo koje druge oligarhije.

Stoga krizu obrazovanja u američkom slučaju toliko posebno akutnom čini politička čud zemlje, koja se sama bori da izjednači ili izbriše što je moguće više razliku između mladih i starih, između nadarenih i nenadarenih, konačno između djece i odraslih, osobito između učenika i učitelja. Očito je da takvo izjednačavanje može biti ostvareno nauštrb autoriteta učitelja i na štetu nadarenih među učenicima. Međutim, jednako

je očito, barem svakome tko je ikad došao u dodir s američkim obrazovnim sustavom, da ta poteškoća, ukorijenjena u političkom stavu zemlje, također ima velike prednosti, ne samo humane već i u obrazovnom smislu; u svakom slučaju, ti opći čimbenici ne mogu objasniti krizu u kojoj se trenutačno nalazimo ni opravdati mjere koje su tu krizu pospješile.

II.

Te se pogubne mjere mogu shematski slijediti unatrag do triju osnovnih pretpostavki, koje su sve i previše poznate. *Prva* je da postoji dječji svijet i društvo oblikovano među djecom koji su autonomni i koji im se moraju koliko god je moguće prepustiti da ona njima upravljaju. Odrasli su tu samo da pripomognu tom upravljanju. Autoritet koji pojedinom djetetu govori što smije i što ne smije raditi prepušta dijete skupini samoj – i to stvara, među ostalim posljedicama, situaciju u kojoj odrastao stoji bespomoćan pred pojedinim djetetom i bez doticaja s njim. On mu samo može reći da uradi ono što mu se sviđa i potom spriječiti da se ne dogodi najgore. Stvarni i normalni odnosi između djece i odraslih, koji izviru iz činjenice da su ljudi svih uzrasta uvijek istodobno zajedno na svijetu, stoga su prekinuti. I zato je bitno za tu prvu osnovnu pretpostavku da u obzir uzima samo skupinu, a ne pojedino dijete.

Što se tiče djeteta u skupini, njemu je naravno gore nego prije. Jer autoritet skupine je, čak i dječje skupine, uvijek znatno snažniji i tiranjskiji nego što može biti najstroži autoritet individualne osobe. Ako se na to gleda sa stajališta pojedinog djeteta, njegovi izgledi da se buni ili da učini bilo što samostalno praktički su ništavni; ono se više ne nalazi u vrlo neravnopravnom natjecanju s osobom koja ima, da budemo sigurni, apsolutnu nadmoć nad njime, premda u natjecanju s njom on ipak može računati na solidarnost druge djece, to jest, svoje vrste; umjesto toga ono je u položaju, beznadnom po definiciji, manjine kojoj je suprotstavljena apsolutna većina svih drugih. Samo nekolicina odraslih ljudi može izdržati takvu situaciju, čak i ako ona nije poduprta izvanjskim sredstvima prisile; djeca su jednostavno i krajnje nesposobna za to.

Stoga se dijete emancipiranjem od autoriteta odraslih nije oslobodilo već se podvrgnulo mnogo više zastrašujućem i istinski tiranskom autoritetu, tiraniji većine. U svakom slučaju, ishod toga je da su djeca također proglašena iz svijeta odraslih. Ona su ili upućena na same sebe ili su izručena tiraniji vlastite skupine, kojoj se, zbog njezine brojčane nadmoći, ne mogu opirati, s kojom ne mogu, zato što su djeca, razumski argumentirati, i od koje ne mogu pobjeći u bilo koji drugi svijet jer im

je svijet odraslih zapriječen. Djeca na taj pritisak reagiraju ili konformizmom ili sklonošću prema mladenačkoj delinkvenciji, a često mješavinom i jednoga i drugoga.

Druga je osnovna pretpostavka o kojoj se raspravljalo u trenutačnoj krizi povezana s poučavanjem. Pod utjecajem moderne psihologije i sada pragmatizma, pedagogija se općenito razvila u znanost poučavanja kako bi se u cijelosti oslobodila od stvarnoga materijala koji treba poučavati. Učitelj je, tako se mislilo, čovjek koji jednostavno može poučavati bilo što; njegova je izobrazba sadržana u poučavanju, ne u ovladavanju bilo kojim posebnim predmetom. Taj je stav, kao što ćemo uskoro vidjeti, naravno vrlo tijesno povezan s osnovnom pretpostavkom o učenju. Štoviše, on je posljednjih desetljeća za posljedicu imao najozbiljnije zanemarivanje izobrazbe učitelja u njihovim predmetima, osobito u državnim gimnazijama. Budući da učitelj ne treba poznavati vlastiti predmet, često se događa da je on u znanju ispred svojega razreda samo za jedan sat. To znači da učenici nisu samo prepušteni samima sebi nego i da više nije učinkovit najlegitimniji izvor autoriteta učitelja kao osobe koja, kako god to netko okrenuo, još uvijek zna više i može učiniti više od samoga sebe. Stoga neautoritativan učitelj, koji bi se želio suzdržati od svih metoda prisile zato što se može osloniti na vlastiti autoritet, ne može više postojati.

Međutim, ta pogubna uloga koju igraju pedagogija i kolegiji učitelja u sadašnjoj je krizi bila moguća jedino zbog moderne teorije o učenju. To je bila, prilično jednostavno, primjena *treće* osnovne pretpostavke u našem kontekstu, pretpostavke koje se moderni svijet držao stoljećima i koja je pronašla svoj sustavni konceptualni izraz u pragmatizmu. Ta je osnovna pretpostavka da vi možete znati i razumjeti samo ono što ste sami napravili, i njezina primjena na obrazovanje primitivna je onoliko koliko je i očita: nadomjestiti, koliko je moguće, činjenje za učenje. Razlog zašto nikakva važnost nije pridavana učiteljevu ovladavanju svojim predmetom bila je želja da ga se prinudi na izvođenje neprekidne aktivnosti učenja da ne bi, kako su govorili, prenosio »mrtvo znanje« već, umjesto toga, da bi neprestano demonstrirao kako se ono proizvodilo. Svjesna je namjera bila ne poučavati znanje već usaditi vještinu, a posljedica je toga bila neka vrsta transformacije institucija za učenje u institucije za zanimanja koje su bile koliko uspješne u poučavanju kako voziti auto ili kako se služiti pisacim strojem ili, što je još važnije za »umjetnost« življenja, kako se slagati s drugim ljudima i biti popularan, toliko su bile nesposobne pripremiti djecu da steknu normalne predvujete za standardni nastavni program.

Međutim, taj opis ide u krivom smjeru, ne zato što očito pretjeruje kako bi uvjerljivo natjerao vodu na svoj mlin, već zato što ne uzima u obzir da se u tom procesu posebna važnost pridaje prikrivanju što je moguće više razlike između igre i rada – u korist onoga prvoga. Na igru se gledalo kao na najživlji i najprikladniji način na koji će se dijete ponašati u svijetu, kao jedini oblik aktivnosti koji se spontano razvija iz njegove egzistencije kao djeteta. Samo ono što se može naučiti kroz igru poštuje njihovu živahnost. Karakteristična aktivnost djeteta, tako se mislilo, leži u igri; učenje u starom smislu, prisiljavanjem djeteta na stav pasivnosti, prinudilo ga je da odustane od svoje zaigrane inicijative.

Tijesna veza između tih dviju stvari – nadomještanje učenja činjenjem i rada igranjem – izravno je ilustrirano poučavanjem jezika: dijete treba učiti govorenjem, to jest činjenjem, ne proučavanjem gramatike i sintakse; drugim riječima, ono strane jezike treba učiti na isti način na koji je kao dojenče učilo vlastiti: kao da se igra i kao da se nalazi u neprekidnom kontinuitetu jednostavne egzistencije. U potpunosti odijeljeno od pitanja je li to moguće ili nije – moguće je, do određenog stupnja, samo kada se dijete može cijeli dan držati u okružju u kojemu se govori strani jezik – savršeno je jasno da taj postupak svjesno nastoji zadržati starije dijete što je moguće više na razini dojenčeta. Prava stvar koja bi dijete trebala pripremiti za svijet odraslih, postupno stečena navika rada i neigranja, ukinuta je u korist autonomije svijeta djetinjstva.

Kakva god bila veza između činjenja i spoznavanja, odnosno kakva god bila valjanost pragmatične formule, njezina primjena na obrazovanje, to jest na način na koji dijete uči, nastoji svijet djetinjstva učiniti apsolutnim na isti onaj način koji smo primijetili u slučaju prve osnovne pretpostavke. Ovdje je također, pod izlikom poštovanja neovisnosti djeteta, ono isključeno iz svijeta odraslih i artifično se drži u svome, onoliko koliko se to može nazvati svijetom. To je susprezanje djeteta umjetno jer kida prirodni odnos između odraslih i djece, koji se, među ostalim, sastoji od poučavanja i učenja, i jer u isto vrijeme protuslovi činjenici da je dijete ljudsko biće koje se razvija, da je djetinjstvo privremeni stadij, priprema za zrelost.

Sadašnja kriza u Americi proizlazi iz prepoznavanja razornosti tih osnovnih pretpostavki i očajničkog pokušaja da se reformira cjelokupni obrazovni sustav, to jest, da se u potpunosti transformira. Čineći to što je zapravo pokušaj – izuzev planova za golemo povećanje ustanova za izobrazbu u fizikalnim znanostima i tehnologiji – ne čini se ništa drugo do restauracija: poučavanje će se iznova izvoditi autoritativno; igra treba prestati tijekom školskih sati i još jednom će se trebati prihvatiti

ozbiljnog posla; naglasak će se mijenjati od izvannastavnih vještina do znanja propisanog nastavnim programom; konačno se govori čak i o transformiranju postojećih nastavnih programa za učitelje tako da će i sami učitelji morati nešto učiti prije nego što ih se pusti pred djecu.

Te predložene reforme, koje su još u fazi rasprave i zanimaju samo Amerikance, ne trebaju nas ovdje zanimati. Niti mogu raspravljati o više tehničkom, premda na duge staze možda čak važnijem pitanju o tome kako reformirati nastavne programe osnovnih i srednjih škola u svim zemljama kako bi ih se približilo potpuno novim zahtjevima današnjega svijeta. Za našu je argumentaciju važno dvostruko pitanje. Koji su se aspekti modernoga svijeta i njegove krize razotkrili u krizi obrazovanja, to jest, koji su pravi razlozi da se stvari desetljećima mogu izreći i činiti u tako napadnom proturječju sa zdravim razumom? I, drugo, što iz ove krize možemo naučiti za bit obrazovanja – ne u smislu da se uvijek može učiti iz pogrešaka, što se ne treba činiti, već prije promišljanjem uloge koju obrazovanje igra u svakoj civilizaciji, što znači promišljanjem obveze koju postojanje djece zadaje svakom ljudskom društvu? Započet ćemo od drugog pitanja.

III.

Kriza u obrazovanju u svako bi vrijeme bila uzrokom ozbiljne zabrinutosti čak i ako ne bi odražavala, kao što to čini u sadašnjem trenutku, općenitiju krizu i nestabilnost u modernom društvu. Jer obrazovanje spada u najelementarnije i najnužnije djelatnosti ljudskoga društva, koje nikad ne ostaje takvo kakvo jest već se neprestano obnavlja rađanjem, pristizanjem novih ljudskih bića. Te novopridošlice, k tomu, nisu dovršene već su u stanju postajanja. Prema tome, dijete, subjekt obrazovanja, za obrazovnog stručnjaka ima dvostruki aspekt: ono je novo u svijetu koji mu je stran i ono je u procesu postajanja, ono je novo ljudsko biće i ono postaje novo ljudsko biće. Taj dvostruki aspekt nipošto nije samoočit i nije primjenjiv na životinjske oblike života; on korespondira dvostrukom odnosu, odnosu prema svijetu, s jedne strane, i prema životu, s druge. Dijete dijeli stanje postajanja sa svim živim bićima; u odnosu prema životu i njegovu razvoju, dijete je ljudsko biće u procesu postajanja, baš kao što je mače mačka u procesu postajanja. Međutim, dijete je novo samo u odnosu prema svijetu koji je postojao prije njega, koji će i dalje postojati poslije njegove smrti, i u kojemu ono treba provesti svoj život. Kad dijete ne bi bilo novopridošlica u ovome ljudskom svijetu već jednostavno još nedovršeni živući stvor, obrazovanje bi bila

samo funkcija života i ne bi trebala sadržavati ništa drugo osim brige za održanje života te uvježbavanja i prakse u životu koju sve životinje poduzimaju prema svojim mladima.

Ljudski roditelji nisu, međutim, samo poslali svoju djecu u život posredstvom začeca i rođenja, oni su ih istodobno uveli u svijet. U obrazovanju oni preuzimaju odgovornost i za život i razvoj djeteta i za neprekidnost svijeta. Te dvije odgovornosti nipošto nisu podudarne; one se zapravo mogu suprotstavljati jedna drugoj. Odgovornost za razvoj djeteta unosi određeni smisao usmjeren protiv svijeta: dijete treba posebnu zaštitu i skrb kako mu taj svijet ne bi učinio ništa razorno. Međutim, i svijetu treba zaštita kako bi ga se zaštitilo da ne bude pregažen i razoren navalom novoga koje provaljuje na njega sa svakom novom generacijom.

Zato što dijete mora biti zaštićeno od svijeta, njegovo je tradicionalno mjesto u obitelji, čiji se odrasli članovi svakodnevno vraćaju iz vanjskoga svijeta i povlače u sigurnost privatnoga života unutar svojih četiriju zidova. Ta četiri zida, unutar kojih ljudi žive privatni život obitelji, tvori štiti protiv svijeta i posebno protiv javnog aspekta svijeta. Oni ograničuju siguran prostor, bez kojega ništa živo ne može bujati. To ne vrijedi samo za život djetinjstva već i za ljudski život općenito. Gdje god je posljednji stalno izložen svijetu bez zaštite privatnosti i sigurnosti, njegova vitalna kvaliteta biva razorena. U javnome svijetu, zajedničkom svima, osobe se poštuju, a isto tako i djelo, to jest djelo naših ruku kojim svatko od nas doprinosi našem zajedničkom svijetu; međutim, život *qua* život ondje ne vrijedi. Svijet se ne može obazirati na njega, i on se mora skriti i zaštititi od svijeta.

Sve što živi, ne samo vegetativan život, izranja iz tame i, koliko god bila snažna njegova sklonost da se probije do svjetla, njemu je unatoč tome potrebna sigurnost tame kako bi uopće raslo. To također može biti razlogom zašto djeca poznatih roditelja tako često ispadnu loša. Slava prodire kroz ta četiri zida, provaljuje u njihov privatni prostor, donoseći sa sobom, osobito u današnjim uvjetima, nemilosrdno blještavilo javnoga područja, koje preplavljuje sve u privatnim životima onih koji su s njim povezani, pa djeca stoga nemaju prostor sigurnosti u kojemu mogu odrastati. Međutim, isto takvo razaranje stvarnoga životnog prostora zbiva se svaki put kada se pokuša pretvoriti djecu u neku vrstu svijeta. Među tim skupinama istog položaja nastaje neka vrsta javnoga života i, potpuno bez obzira na činjenicu da on nije zbiljski i da je cijeli taj pokušaj neka vrsta prijevare, ostaje štetna činjenica da su djeca – to jest ljudska bića u procesu postajanja premda još ne potpuna – time prisiljena izložiti se svjetlu javnoga postojanja.

Čini se očitim da moderno obrazovanje, dok pokušava uspostaviti svijet djece, razara prijeko potrebne uvjete za vitalni razvoj i rast. No da bi takva povreda djeteta u razvoju trebala biti rezultat modernog obrazovanja doista ostavlja neobičan dojam, jer je taj školski sustav ostao pri tome da je njegov isključivi cilj bio služenje djetetu i pobunio se protiv metoda iz prošlosti jer one nisu dovoljno uzimale u obzir unutarnju narav djeteta i njegovih potreba. »Stoljeće djeteta« je, kao što se možemo podsjetiti, namjeravalo emancipirati dijete i osloboditi ga standarda dobivenih od odrasloga svijeta. Kako se onda moglo dogoditi da su se najelementarniji uvjeti života potrebni za rast i razvoj djeteta previdjeli ili ih se jednostavno nije prepoznalo? Kako se moglo dogoditi da se dijete izložilo onome što je više nego išta drugo odlikovalo svijet odraslih, njegovom javnom aspektu, nakon što je upravo bila donesena odluka da je pogreška u svim prošlim školskim sustavima bila gledati dijete kao ništa drugo već kao necjelovitog odrasloga?

Razlog za to neobično stanje stvari nema nikakve izravne veze s obrazovanjem; on se prije može pronaći u prosudbama i predrasudama o naravi privatnoga života i javnoga svijeta te njihova međusobnog odnosa koji je bio karakterističan za moderno društvo još od početka novoga vijeka i koji su obrazovni stručnjaci, kad su konačno započeli, relativno kasno, kako bi modernizirali obrazovanje, prihvatili kao samoočite pretpostavke, a da nisu bili svjesni posljedica koje one nužno ostavljaju u životu djeteta. Upravo osebjnost modernoga društva, i to nipošto nije stvar razumljiva sama po sebi, smatra život, to jest zemaljski život individue kao i obitelji, najvećim dobrom; i iz toga je razloga, naspram svih prijašnjih stoljeća, emancipiralo taj život i sve aktivnosti koje moraju imati veze s njegovim očuvanjem i obogaćivanjem od skrivanja privatnosti i izložilo ih svjetlu javnoga života. To je stvarni smisao emancipacije radnika i žena, ne kao osoba, da budemo sigurni, već onoliko koliko oni ispunjavaju potrebnu svrhu u životnom procesu društva.

Posljednji na koje je utjecao taj proces emancipacije bila su djeca, a ona ista stvar koja je značila oslobođenje za radnike i žene – jer oni nisu bili samo radnici i žene već i osobe, koje su stoga iznijele zahtjev za javnim svijetom, to jest, pravo da vide i budu viđeni u njemu, da govore i da ih se čuje – bila je napuštanje i izdaja u slučaju djece, koja su još u razdoblju razvoja u kojemu jednostavna činjenica života i rasta preteže nad čimbenikom osobe. Cjelovitije moderno društvo odbacuje razliku između onoga što je privatno i onoga što je javno, između onoga što može cvasti samo u skrivenosti i onoga što treba pokazati svima u punome svjetlu javnoga svijeta, što više, to jest, ono između privatnoga i javnoga

uvodi društvenu sferu u kojoj privatno postaje javno i obrnuto, ono to više otežava stvari djeci, koja po naravi trebaju sigurnost skrivenosti kako bi nesmetano sazrela.

Koliko god mogla biti ozbiljna ta narušavanja uvjeta za vitalno odrastanje, sigurno je da su ona u cijelosti bila nenamjerna; središnji cilj svih modernih obrazovnih napora bio je dobrobit djeteta, činjenica koja, naravno, ništa manje nije istinita čak i ako ti poduzeti naponi nisu uvijek uspijevali u unaprjeđivanju dječje dobrobiti onoliko koliko su se nade u to polagale. Situacija je potpuno drukčija u sferi obrazovnih zadataka koji više nisu usmjereni prema djetetu već prema mladoj osobi, novopridošlici i strancu, koji je došao u već postojeći svijet koji ne poznaje. Ti su zadaci primarno, premda ne isključivo, odgovornost škola; one se moraju baviti poučavanjem i učenjem; neuspjeh na tom polju gorući je problem danas u Americi. Što je u osnovi toga?

Dijete se normalno prvi put u svijet uvodi u školi. No škola nipošto nije svijet i ne smije se pretvarati da jest; to je prije institucija koju umećemo između privatne domene doma i svijeta kako bi prijelaz od obitelji do svijeta uopće učinili mogućim. Njezino pohađanje pritom ne zahtijeva obitelj već država, to jest javni svijet, i na taj način, u odnosu na dijete, škola u određenom smislu predstavlja svijet, iako to zapravo još nije svijet. U toj etapi obrazovanja odrasli, da budemo sigurni, još jednom preuzimaju odgovornost za dijete, no sada već to nije toliko odgovornost za vitalnu dobrobit stvari u odrastanju s obzirom na ono što mi općenito nazivamo slobodnim razvojem karakterističnih kvaliteta i talenta. To je, s opće i bitne točke gledišta, jedinstvenost koja razlikuje svako ljudsko biće od svakoga drugog, kvaliteta zbog koje ono nije tek stranac u svijetu već nešto čega nikad prije nije bilo.

Budući da se dijete još nije upoznao sa svijetom, mora ga se uvesti u njega; budući da je ono novina, nužno je pobrinuti se da se ta nova stvar ostvari u odnosu na svijet onakav kakav jest. U svakom slučaju, međutim, obrazovni se stručnjaci ovdje nalaze u odnosu prema mladoj osobi kao predstavnici svijeta za koji moraju preuzeti odgovornost iako ga oni sami nisu stvorili, premda bi čak mogli, potajno ili otvoreno, željeti da je drukčiji nego što jest. Ta odgovornost nije arbitrarno nametnuta obrazovnim stručnjacima; ona je implicitna u činjenici da odrasli mlade uvode u svijet koji se neprestano mijenja. Nitko tko odbija preuzeti zajedničku odgovornost za svijet ne bi trebao imati djecu i ne bi mu se smjelo dopustiti da sudjeluje u njihovu obrazovanju.

U obrazovnom sustavu ta odgovornost za svijet poprima oblik autoriteta. Autoritet obrazovnog stručnjaka i kvalifikacije učitelja nisu ista

stvar. Iako je mjerilo kvalifikacije potrebno za autoritet, najviša moguća kvalifikacija ne može sama po sebi stvoriti autoritet. Kvalifikacija učitelja sastoji se u poznavanju svijeta i sposobnosti da se druge pouči o njemu, međutim njegov autoritet počiva na pretpostavci odgovornosti za taj svijet. U odnosu na dijete to je kao da je on predstavnik svih odraslih stanovnika, koji pokazuje pojedinosti i govori djetetu: »To je naš svijet.«

No svi znamo kako danas stvari stoje s obzirom na autoritet. Kakav bi se god stav mogao zauzeti prema tom problemu, očito je da autoritet u javnom i političkom životu ili uopće ne igra nikakvu ulogu – jer nasilje i teror koje izvode totalitarne zemlje nemaju, naravno, nikakve veze s autoritetom – ili, u najboljem slučaju, igra izrazito spornu ulogu. To, međutim, jednostavno znači, u biti, da ljudi ne žele ni od koga zahtijevati niti bilo kome povjeriti preuzimanje odgovornosti za sve drugo, jer gdje god je on istinski postojao bio je sjedinjen s odgovornosti za tijek stvari u svijetu. Ako maknemo autoritet iz političkoga i javnog života, to bi moglo značiti da se odsada od svakoga treba zahtijevati jednaka odgovornost za tijek stvari u svijetu. No to bi također moglo značiti da se zahtjevi svijeta i potrebe poretka u njemu svjesno ili nesvjesno nisu priznavali; sva je odgovornost za svijet bila odbačena, odgovornost za davanje zapovijedi jednako kao i za pokoravanje njima. Nema sumnje da su u modernom gubitku autoriteta intencije igrale svoju ulogu kao što su i često istodobno i nerazdvojno zajedno bile na djelu.

U obrazovanju, naprotiv, uopće ne može biti takve dvosmislenosti u pogledu današnjeg gubitka autoriteta. Djeca ne mogu odbaciti autoritet obrazovnog sustava, kao da su se našla u položaju u kojemu ih odrasla većina ugnjetava – iako je čak i ta apsurdnost odnošenja prema djeci kao ugnjetavanoj manjini kojoj je potrebno oslobođenje konkretno bila iskušana u modernoj obrazovnoj praksi. Odrasli su odbacili autoritet, a to može značiti samo jedno: da odrasli odbijaju preuzeti odgovornost za svijet u koji su doveli djecu.

Postoji, naravno, veza između gubitka autoriteta u javnom i političkom životu te u privatnim pretpolitičkim područjima obitelji i škole. Što je veće nepovjerenje u autoritet u javnoj sferi to je naravno veća vjerojatnost da privatna sfera neće ostati netaknuta. Prisutna je i ta dodatna činjenica, i ona je vrlo vjerojatno odlučujuća, da smo se mi od pradavnih vremena u našoj tradiciji političke misli naučili uzimati autoritet roditelja nad djecom, učitelja nad učenicima kao uzor prema kojemu shvaćamo politički autoritet. Upravo taj uzor, koji se može naći već u Platona i Aristotela, koncept autoriteta u politici čini tako iznimno dvosmisle-

nim. On se zasniva, na prvome mjestu, na apsolutnoj nadmoći kakva nikad ne može postojati među odraslima i koja, s točke gledišta o ljudskom dostojanstvu, nikad ne smije postojati. Na drugome mjestu, slijedeći uzor odgajanja, on se zasniva na čisto privremenoj nadmoći i stoga postaje samoproturječan primijeni li se na odnose koji nisu privremeni po naravi – kao što su odnosi vladara i onih kojima se vlada. On, prema tome, leži u naravi same stvari – to jest i u naravi sadašnje krize autoriteta i u naravi naše tradicionalne političke misli – da bi gubitak autoriteta koji je započeo u političkoj sferi trebao završiti u privatnoj; i nije, naravno, slučajno da bi mjesto gdje je politički autoritet prvo potkopan, to jest, u Americi, trebalo biti mjesto gdje se moderna kriza u obrazovanju najsnažnije osjeća.

Opći gubitak autoriteta teško bi, zapravo, mogao pronaći radikalniji izraz od njegova uplitanja u pretpolitičku sferu, gdje se činilo da se autoritet određuje po samoj naravi i da je neovisan o svim povijesnim promjenama i političkim okolnostima. S druge strane, moderni čovjek ne može pronaći jasniji izraz za svoje nezadovoljstvo svijetom, za svoje gnušanje prema stvarima kakve jesu od njegova odbijanja da preuzme, s obzirom na njegovu djecu, odgovornost za sve to. To je kao kad bi roditelji svakodnevno govorili: »U ovom svijetu mi nismo sigurni čak ni u našem domu; kako se kretati po njemu, što znati, kojim vještinama ovladati, to su sve misteriji i za nas. Morate pokušati odgonetnuti kako najbolje znate; u svakom slučaju nemate nas pravo pozivati na odgovornost. Mi smo nedužni, peremo ruke od vas.«

Taj stav nije, naravno, imao nikakve veze s onom revolucionarnom željom za novim poretkom u svijetu – *Novus Ordo Seclorum* – koja je nekad prožimala Ameriku; to je prije simptom onoga modernog otuđenja koji se svugdje može uočiti, ali koji se iskazuje u osobito radikalnom i očajnom obliku u uvjetima masovnog društva. Istina je da su moderni prosvjetni eksperimenti, ne samo u Americi, zauzeli vrlo revolucionarne stavove, i to je, do određenog stupnja, povećalo poteškoću jasnoga prepoznavanja situacije i uzrokovalo je određeni stupanj zbuđenosti u raspravi o tom problemu; jer u proturječju sa svakim takvim ponašanjem stoji neupitna činjenica da Amerika, dok je god stvarno bila prožeta tim duhom, nikad nije sanjala o iniciranju novog obrazovnog poretka već je, naprotiv, u prosvjetnim pitanjima ostala konzervativna.

Da izbjegnemo nesporazum: čini mi se da je konzervativizam, u smislu konzerviranja, presudan za obrazovnu djelatnost, čiji je zadatak uvijek njegovanje i šticeenje nečega – djeteta u odnosu na svijet, svijeta u odnosu na dijete, novoga u odnosu na staro, staroga u odnosu na novo.

Čak i obuhvatna odgovornost za svijet koja se time preuzima implicira, naravno, konzervativan stav. No to vrijedi samo za područje obrazovanja, ili, štoviše, za odnose između odraslih i djece, a ne za područje politike, gdje djelujemo i s punoljetnima i jednakima. U politici taj konzervativni stav – koji prihvaća svijet takav kakav jest, teži samo očuvanju statusa *quo* – može voditi samo do razaranja, zato što je svijet, u cijelosti i pojedinačno, izručen ruševnosti vremena osim ako ljudska bića nisu odlučna da se upletu, da preinače, da stvore novo. Hamletove riječi: »Vrijeme je razglobljeno. O pakosti kleta, / što sam se ikada rodio da ga ja namještam!«¹ više-manje su istinite za svaku novu generaciju, iako su od početka našega stoljeća možda stekle uvjerljiviju valjanost nego prije.

U osnovi mi se uvijek obrazujemo za svijet koji je razglobljen ili se razglobljuje, jer to je osnovna ljudska situacija, u kojoj svijet stvaraju smrtne ruke kako bi smrtnicima na ograničeno vrijeme služio kao dom. Budući da su svijet izgradili smrtnici, on se troši; i budući da neprestano mijenja svoje stanovnike, on se izlaže riziku da postane smrtan poput njih. Da bi se svijet sačuvalo od smrtnosti njegovih stvaratelja i stanovnika, on se stalno mora iznova uređivati. Problem je jednostavno obrazovati tako da uređivanje doista ostane moguće, čak i ako se nikad ne može, naravno, zajamčiti. Naša se nada uvijek drži za novo koje donosi svaka nova generacija; no upravo zato što svoju nadu ne možemo zasnivati samo na tome, razaramo sve ako pokušamo novo nadzirati tako da mi, stari, možemo određivati kako će ono izgledati. Upravo zbog onoga što je novo i revolucionarno kod svakoga djeteta, obrazovanje mora biti konzervativno; ono mora očuvati tu novinu i uvesti je kao novu stvar u stari svijet, koji je, koliko god njegovi postupci mogli biti revolucionarni, uvijek, sa stanovišta sljedeće generacije, zastario i nadomak razaranju.

IV.

Prava poteškoća u modernom obrazovanju leži u činjenici da, unatoč svome pomodnom govoru o novom konzervativizmu, čak i minimum konzerviranja i konzervirajućeg stava bez kojega obrazovanje jednostavno nije moguće u naše je vrijeme iznimno teško postići. Postoje vrlo dobri razlozi za to. Kriza autoriteta u obrazovanju najtješnje je povezana

¹ William Shakespeare, *Hamlet*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., preveo Mate Maras, str. 61, I. čin, V. prizor.

s krizom tradicije, to jest s krizom u našem stavu prema području prošlosti. Taj je aspekt moderne krize obrazovnom stručnjaku osobito teško podnositi, zato što je njegov zadatak posredovati između staroga i novoga, stoga sama njegova profesija od njega zahtijeva iznimno poštivanje prošlosti. Stoljećima nije, tj. tijekom cijeloga združenog razdoblja rimsko-kršćanske civilizacije postojala potreba da on postane svjestan te svoje posebne kvalitete zato što je veličanje prošlosti bio bitan dio rimskoga duhovnog sklopa, i to kršćanstvo nije preinačilo ili prekinulo već je jednostavno prenijelo na druge temelje.

Za rimski je stav bilo presudno (premda to nipošto nije vrijedilo za svaku civilizaciju ili čak za zapadnu civilizaciju shvaćenu kao cjelinu) smatrati prošlost *qua* prošlost kao uzor, pretke, u svakoj instanci, kao vodeće primjere za njihove potomke; vjerovati da sva veličina leži u onome što je bilo, i stoga da je najpristalija ljudska dob starost, ostarjeli čovjek, koji, zato što je gotovo već predak, može poslužiti kao uzor za življenje. Sve je to u proturječju ne samo s našim svijetom i s novim vijekom od renesanse nadalje već i, primjerice, s grčkim stavom prema životu. Kad je Goethe rekao da je starenje »postupno povlačenje iz svijeta pojavnosti«, on je iznio komentar u duhu Grka, kojima su bitak i pojava bili podudarni. Rimski bi stav bio da čovjek upravo starenjem i laganim nestajanjem iz zajednice smrtnika postiže svoj najznačajniji oblik bitka, pa makar, s obzirom na svijet pojavnosti, on bio u procesu nestajanja; jer tek sada on može pristupiti egzistenciji u kojoj će biti autoritet drugima.

S nepomučenom podlogom takve tradicije, u kojoj obrazovanje ima političku funkciju (i to je bio jedinstven slučaj), zapravo je razmjerno lako učiniti ispravnu stvar u pitanjima obrazovanja a da se uopće ne zastane kako bi se promislilo što se stvarno radi, toliko je potpuno specifični etos prosvjetnoga načela u suglasju s osnovnim etičkim i moralnim uvjerenjima društva općenito. Polibijevim riječima, obrazovati je jednostavno značilo »dopustiti vam da uvidite da ste vi u potpunosti vrijedni svojih predaka« i u tom je poslu obrazovni stručnjak mogao biti »suntjecatelj« i »suradnik«, jer je i on, premda na drukčijoj razini, prolazio kroz život očima prilijepljenim za prošlost. Druževnost i autoritet u tom su slučaju doista bili praktički dvije strane iste stvari, a autoritet učitelja bio je čvrsto pričvršćen uz obuhvatni autoritet prošlosti kao takve. Danas, međutim, nismo više u takvom položaju; i nema previše smisla ponašati se kao da još uvijek jesmo i da smo samo, takoreći, slučajno skrenuli s pravoga puta te da smo u bilo kojem trenu bili slobodni da pronađemo svoj put natrag do njega. To znači da se, gdje god da se ta

kriza zbila u modernom svijetu, ne može jednostavno nastaviti dalje ili jednostavno okrenuti se natrag. Takav nas zaokret neće odvesti nikamo osim do iste situacije iz koje je kriza upravo i nastala. Vraćanje bi jednostavno bilo ponovljena izvedba – iako možda različita oblicem, jer ne postoje nikakva ograničenja za mogućnosti besmisla i mušičavih shvaćanja koja mogu biti iskićena da izgledaju kao posljednja riječ u znanosti. S druge strane, jednostavna, nerefleksivna ustrajnost, bilo da srlja u krizu ili prijanja uz rutinu koja tupo vjeruje da kriza neće progutati pojedinu sferu života, može samo, zato što se prepušta tijeku vremena, dovesti do propadanja; ona jedino može, budimo precizniji, povećati otuđenje od svijeta koje nam već prijeti sa svih strana. Razmatranje o načelima obrazovanja mora uzeti u obzir taj proces otuđenja od svijeta; ono čak može priznati da nam je ovdje po svoj prilici suprotstavljen automatski proces, samo pod uvjetom da ne zaboravi kako ono leži unutar moći ljudske misli i djelovanja da prekine i suzbije takve procese.

Problem obrazovanja u modernom svijetu leži u činjenici da se ono po svojoj naravi ne može odreći ni autoriteta ni tradicije, a ipak mora nastaviti djelovati u svijetu koji ne strukturira ni autoritet niti ga povezuje tradicija. To znači, pak, da ne samo učitelji i obrazovni stručnjaci već svi mi, budući da živimo u jednom svijetu zajedno sa svojom djecom i s mladim ljudima, moramo prema njima zauzeti stav radikalno različit od onoga koji zauzimamo jedni prema drugima. Moramo odlučno razdvojiti područje obrazovanja od drugih, od kojih većina spada u područje javnoga, političkoga života, kako bismo samo na njega primijenili koncept autoriteta i stav prema prošlosti koji su mu primjereni, ali koji nemaju opću vrijednost i koji ne smiju tražiti opću vrijednost u svijetu odraslih.

U praksi će prva posljedica toga biti jasno razumijevanje da je svrha škole poučavati djecu kakav je svijet, a ne ih upućivati u umjetnost života. Budući da je svijet star, uvijek stariji od njih samih, učenje se neizbježno okreće prema prošlosti, bez obzira na to koliko će se življenja provesti u sadašnjosti. Drugo, crta povučena između djece i odraslih trebala bi označiti da se ne može ni obrazovati starije niti se prema djeci može odnositi kao da su odrasli; no nikad se ne smije dopustiti da ta crta preraste u zid koji razdvaja djecu od zajednice odraslih kao da ne žive u istom svijetu i kao da je djetinjstvo autonomno ljudsko stanje, sposobno živjeti u skladu s vlastitim zakonima. Ne može se odrediti općim pravilom gdje u svakoj instanci pada crta između djetinjstva i zrelosti; ona se često mijenja, s obzirom na dob i također od individue do individue. Međutim, obrazovanje, ako se razlikuje od učenja, mora imati predvidljivu svrhu. U našoj se civilizaciji ta svrha vjerojatno po-

dudara s diplomiranjem na koledžu umjesto s diplomiranjem na srednjoj školi, zato što je profesionalna izobrazba na sveučilištima ili tehničkim školama, iako uvijek ima neke veze s obrazovanjem, ipak po sebi neka vrsta specijalizacije. Ona više ne teži da uvede mladu osobu u svijet kao cjelinu, već prije u njegov partikularni, ograničeni segment. Ne može se obrazovati, a da se u isto vrijeme i ne poučava; obrazovanje bez učenja prazno je i stoga s velikom lakoćom degenerira u moralno-emocionalnu retoriku. No prilično se lako može poučavati bez obrazovanja, i može se nastaviti učiti sve do kraja vlastitoga života, a da se zbog tog razloga ne postane obrazovan. Sve su to, međutim, potankosti koje zapravo treba prepustiti stručnjacima i pedagogima.

Ono što nas sve brine i što se zato ne može prepustiti posebnoj znanosti pedagogije jest općenito odnos između odraslih i djece ili, rečeno još općenitije i točnije, naš stav prema činjenici nataliteta: činjenica da smo svi mi došli na svijet rođenjem i da se taj svijet neprestano obnavlja rođenjem. Obrazovanje je točka kod koje odlučujemo volimo li svijet dovoljno da preuzmemo odgovornost za njega i hoćemo li ga zbog toga istoga spasiti od propadanja koje bi, izuzevši obnavljanje, izuzevši dolazak novih i mladih, bilo neizbježno. I obrazovanje je, također, ondje gdje mi odlučujemo volimo li svoju djecu dovoljno da ih ne izgnamo iz svoga svijeta i prepustimo ih njihovoj snalažljivosti, da im iz ruku ne izbijamo priliku za poduzimanje nečega novoga, nečega što mi nismo mogli predvidjeti, već da ih unaprijed pripremimo za zadatak obnavljanja zajedničkoga svijeta.

S engleskoga preveo Snježan Hasnaš