

## TRADICIJA I SUVREMENOST

U kategorijalnom smislu tradicija i suvremenost čine kontrapolarne pojmovne strukture, iako ontološki znače stupnjeve temporalnosti povijesnog kontinuiteta i to sa naglašenom dinamičkom diferencijom koju možemo odrediti definiranjem oba pojma. Njihovim definicijam biće, dakle, naznačena tendencija inertnosti tradicije i progresivnosti suvremenosti, pa time i njihov latentni i katkad otvoreni dijalektički antagonizam. Pri tom mora doći do izraza njihova normativistička i aksiološko-regulativna funkcija sa određenim prednostima i nedostacima jedne i druge.

U osnovi tradicije i suvremenosti **vrijeme** je zastupljeno u tolikoj mjeri da ih možemo s dovoljno razloga definirati modusima vremena sa različitim dinamičkim intenzitetom. Tako se kao pretpostavka za određenje biti tradicije i suvremenosti pojavljuje potreba određenja vremena: utvrđivanje njegove biti i smisla. Otuda neizostavno pitanje: što je vrijeme i kako se može relevantno definirati? Upitnost prethodnog stava ne tiče se, zapravo, samo vremena već i njegova superordinarnog pojma **vječnosti**. Sigurno je da naslućujemo razliku između vremena i vječnosti, ali je isto tako pouzdano da se ljudi rijetko upuštaju u razjašnjavanje te razlike. Postoji anegdota u kojoj se ističe filozofska prepotentnost vezana za utvrđivanje te razlike. Po tom kazivanju na pitanje jednog radoznalca: "Koja je razlika između vječnosti i vremena?", - filozof Kant je odgovorio da bi mu trebala vječnost za objašnjenje te razlike da bi je pitalac shvatio. U stvari, intencija anegdote bila je elitističko isticanje težine filozofskih pitanja, što nije postignuto izmišljenim Kantovim odgovorom, jer ne znamo da li je Kantu potrebna vječnost radi toga što je pitanje toliko teško, što je pitalac ograničen ili što je Kant nesposoban, a što je najgore, iz odgovora ne saznajemo ništa o razlici. Pouzdano je jedno, da anegdotu nije stvorio filozof već filozofski diletant. Ali da se to ovdje ne ponovi, prijeći ću na sam problem. Ipak, anegdota nije izmišljena bez razloga niti slučajno pripisana jednom od najvećih filozofa u povijesti filozofije. Na primjeru pojma vječnost moguće je ilustrirati upotrebu nekih kategorija koje ljudi najčešće ne razumiju zbog njihove antinomičnosti, iako ih upotrebljavaju. Nije mnogo bolje ni sa pojmom vremena mada se svakog časa ono upotrebljava, što se može reći i za njihovu razliku. Ako se zamislimo nad pitanjem: što je vječnost? - ustanovićemo da doista ne znamo niti ima izgleda da će ljudi to ikada posve dosegnuti. To proizilazi iz prirode našeg uma koji, prema Kantu, može postaviti pitanja na koja nema nikakve mogućnosti da odgovori. Jedno od njih bi bilo, po mom mišljenju, pitanje što je vječnost. Jer da bismo nešto definirali u smislu **definitio fiat per genus proximum et differentiam specificam** neophodno je da odredimo njegov rodni pojam i vrsnu razliku, dakle, da ga obuhvatimo. A ko može obuhvatiti vječnost bez konca i kraja? U želji da je odrede oni koji misle logički slijede neko vrijeme, njeno prostiranje, a onda se sjete da su još uvijek na samom početku i odustaju od daljeg nastojanja. Većina kod izgovora tog pojma ništa ne misli, pa je uvjerena da to zna, ili pak osjeća da je u pitanju nešto veoma veliko. Znači li to da se vječnost ne da ni približno odrediti? Da to za dijalektičare ne znači, navodim svoje uslovno određenje vječnosti. Vječnošću nazivamo dijalektički nemir bitka, inkarniran u

neprestanom nastajanju i prelaženju jednih oblika materije u druge, a njen fragment - vremenom, koja prema Marxu predstavlja "prostor za ljudski razvoj". Naravno, uslovnost tih određenja je evidentna pa se na njima ne vrijedi zadržavati. Potrebno je naglasiti što smo time dobili za bliže određenje naše teme.

Ako je uslovno definirana vječnost, nije tako sa vremenom određenim kao fragment vječnosti. U stvari, ono znači ono što čovjek može razumjeti od vječnosti, iz čega slijedi neposredan zaključak da je čovjek biće vremena, a ne vječnosti, štoviše, i to da vrijeme ide uz njega, odnosno da nema vremena bez čovjeka, u što se možemo lahko uvjeriti ako se upitamo što bi značili i bili uopće mogli nešto značiti svi oni sadržaji koji označavaju forme vremena. Ko bi znao izvan ljudi koji je milenij, stoljeće, decenija, godina, mjesec, dan, sat, minuta i sekunda ovog časa dok ovo govorim? Ako to shvatimo, razumjeli smo i Marxovo određenje vremena kao prostora, naime, vrijeme kao medijum u kome čovjek ispoljava svoje generičke odlike. Još dalje i dublje od toga slijedi da vrijeme čovjek stvara i da je tvorac čovjek, te da može biti suvremenik i drugom vremenu. Kako čovjek stvara vrijeme i koliko se ono može odrediti tim stvaranjem? Da bismo se približili mogućnosti odgovora na postavljeno pitanje, potrebno je suočiti se sa još urgentnijim pitanjem, naime, pitati se: da li bi vrijeme bilo moguće u svijetu, gdje se ne bi ništa zbivalo? Ne! Ako već istaknutom, da nema vremena bez čovjeka, dodamo da nema vremena bez zbivanja, suočeni smo sa uslovljenošću vremena-zbivanja-čovjeka pa je potrebno ustanoviti bliže i njihovu međusobnu ovisnost.

Nadam se da je van sumnje određenje da je vrijeme tamo gdje se nešto zbiva ili traje: u kosmosu, društvu i čovjeku, i da je to događanje vrijeme samo onda kada je u vezi s čovjekom kao generičkim bićem.

Već prema tome da li je čovjek promatrač ili determinirajući faktor događanja, razlikujemo **kosmičko i historijsko** vrijeme. Prvim, čovjek mjeri promjene u prirodi (geološke, fizikalne, hemijske i dr.), a drugim - zbivanja uslovljena ljudskom aktivnošću. Čovjek nije, naime, u svijetu poput drugih bića, a osuđen da stvara uslove svog opstanka, on gradi svijet u svijetu, stvara povijest koja nije drugo do "nastajanje prirode za čovjeka" (Marxs). Budući da se opseg povijesnog vremena poklapa sa opsegom zbilje koja obuhvata sve što pripada ljudima, to su vrijeme i ljudska povijest gotovo sinonimni pojmovi. Moguće je sada neposredno izlagano uopćiti. Vrijeme je fragment vječnosti, koji označava zbivanje u svjetlu ljudske svijesti pa iako u njemu (vremenu) kamen, biljka, životinja i čovjek, nisu tretirani na isti način. Ta razlika u vremenu ujedno je razlika između **stereotipnog proticanja u prirodi i vihora revolucije u historiji**. Vrijeme kao dio trajanja konkretnih oblika zbivanja nezamislivo je tamo gdje se ništa ne bi zbivalo ili trajalo, jer sukcesija je moguća samo pod uslovom da postoji mijena, a tamo gdje se ne bi ništa događalo, ne bi bilo proticanja, pa time ni vremena. Promjenljivost je pretpostavka svakog vremena, koje artikuliramo na temporalne dimenzije: sadašnjost, budućnost i prošlost, koje ulaze u vremenski tok neprestanog događanja u kome **buduće** vremenom postaje **sadašnje**, a sadašnje **prošlim**.

Najmanji fragment vremena je **sada**, u kome se gube i dodoruju buduće i prošlo, dok je **nikada** između sada i novoga sada, pukotina koja bi bila nemoguća bez ponavljanja sada. To prekidajuće **sada - nikada** - zbiva se čvrsto postavljeno u prošlosti, mada i tamo ide dalje kada je pravo. Nešto što se dogodilo postaje **nikada** za takvo događanje, iako djeluje uporno na sadašnje i buduće. Osim toga, u nezaustavljivoj mijeni

**sada** su **prije** i **kasnije** bez ikakvog nastajanja i prolaženja, što je znak da se u **sada** ništa ne sabire niti traje, da ništa nije gotovo. Usljed te svoje trenutačnosti i uskosti **sada** ne može biti što i sadašnjost, iako čini tačku na kojoj ova počinje, kao na doživljenoj opstojnosti. Zbog ujednosti **sada** i takve opstojnosti, shvaćene u smislu ovdje **sada**, prerasta u sadašnjost koja se uz **sada** konstituira i od onoga što izdalje učestvuje u nekoj od rijetkih crta **sada** koje tvore “mutno doživljeni trenutak” (Bloch) u kome je posredovana neposrednost postojećeg. Ne osvetljavajući dalje ovu temporalnu dimenziju, treba zaključiti da se time što nije samo relativno doživljeno i samo relativno moguće, sadašnjost se uzdiže iznad doživljenog trenutka i postaje trajuće **sada**. Za razliku od obične, posredovana sadašnjost je topos suvremenosti, mjesto djelovanja. Stepennjene svjetlosti varira prema snazi posrednika tako da se kontemepativno posredovana sadašnjost samo približava pravoj sadašnjosti, bez mogućnosti da bude sadašnjost i to je sadašnjost koja strahuje od aktuelnosti, što dokazuje njena predaja kontemplativnosti, koja izbjegava stvarno znanje o stvarnosti koju valja mijenjati. Takva sadašnjost je inkarancija lažne savremenosti, pseudo-sadašnjost, koja spoljašnjim efektima verbalne naravi želi prikriti svoju antihumanu i politički reakcionarnu sadržinu. Treba imati na umu da je sadašnjost u dosadašnjoj povijesti bila mješavina **sada**, **prošlog** i **budućeg**, da **sada** nije moglo prelaziti direktno u sadašnjost zbog tog što ova nije bila čista (zbog elementa prošlog), te presens nije bio prezentacija. U **sada**, gdje treba da se osjeti pulsiranje vremena, još uvijek je samo ono buduće u prošlosti kao ono što može ostati. Suvremenost se, međutim, zbiva u **ispunjavanju** sada, ne kao prezenta što nastaje u slijedu vremena, nego kao prezentacije koja istupa u formi budućnosti, a ne u ime budućnosti. To bi moralo biti evidentno u umjetnosti koja se umjesto ispunjenja tim zatrpava pseudo-sadašnjim elementima. Izvor istaknute prezentacije pripada rijetkim trenucima koji ne traže podsticaj već podstiču. To je ono konkretno **sada** i ovdje odluke koja ne predstavlja, već jest **novum**. Tek kada postane sposoban da shvati sadašnjost u “nastajanju” (Werden), čovjek, prema **Lukacsu**, raspoznaje tendenciju iz čije dijalektičke opreke uspijeva stvarati budućnost, a takva sadašnjost je po mom mišljenju sadašnjost nastajanja autentičnog čovjeka, koja je ujedno i njegova sadašnjost, to je istinska suvremenost. Ona se prepoznaje u tome što **sada** nije ponovljena prošlost, već sada budućnosti koja se tiče onoga čemu se čovjek okreće, dakle, onoga što sudjeluje u izgradnji hoda vremena. Naspram takve suvremenosti, koja implicira tvoreću budućnost, stoji pseudo-budućnost u kojoj se ono **buduće** samo psihički naznačuje kao nešto što će doći bez važnosti kako i kada (može biti i poslije smrti), ili kao **buduće**, na koje smo navikli iz prošlosti (izlazak i zalazak sunca). U pravoj budućnosti mora dominirati novo, kao što suvremenost mora biti u dosluhu i na tragu takve budućnosti. Naravno, uz **novum** ona nosi i element iznenađenja koji pripada daljoj budućnosti, ma koliko bliža predviđanja bila realna. Dok nepravda budućnost nastupa takoreći shematski, prava nesigurno klizi, krivuda, uvjetovana ljudima, faktorom ne strogo određenim. Na njenom pragu je relativno mutna neizvjesnost, u njoj - puno odmjeravanja, proba, odlučivanja, ona se stvara, a to su prapratni znaci svakog stvaranja. Samo tamo gde se ne stvara, isto je kada se nešto zna ili ne zna.

Imajući u vidu to, lahko je nositi ljudsko ime, jesti i piti uz određene pretpostavke, ali je teško koliko i divno biti čovjek u eminentno antropološkom smislu. Tek u aktivnom odnosu spram svog doba, čovjek može biti suvremenik, učesnik mijene svijeta. Suvremenost i njene nosioce karakterizira radikalistički i reformistički duh koji daje duhovnu aromu određenom povijesnom zbivanju, što je razumljivo po sebi, ako se ima na umu da tada u starom krilu nastaje nešto novo. Suvremenici izgradnje novog društva

primjerice mogu biti oni, koji ne samo razumiju duh revolucije i osjećaju dug prema onima koji su ugradili svoje živote u njene temelje, nego postaju i praktički sudionici društvenog proizvoda. Suvremenost znači pripadnost - povijesti na način autentične ljudskosti. Ranije sam upozorio da biti u vremenu još ne znači biti u povijesti, naprotiv, da ponovim, i kamen, i biljka, i životinja su u vremenu, sada dodajem: slijediti suvremenost znači pripadati povijesti.

Već rečeno obavezuje da se okrenemo razmatranju tradicije, što ulazi u temporalnu dimenziju zvanu **prošlost**, čime ću započeti razmatranje njena pojma.

Prošlost je, gledano ontološki, budućnost lišena napetosti koju inače stvara neizvjesnost što je ovdje nema i koja ne pripada opstojnosti starog. Magla svijesti nedostignutog posredovanja zove se ovdje sjećanje, dok ono prolazno ulazi u noć održavanja. Postoji i budućnost u prošlosti, kako su to pokazali humanizam i renesansa oživljavanjem antike, klasicizam vaskrsavanjem srednjeg vijeka i dr. Ni sve prošlosti nisu niti jednako bliske jedna drugoj, pa ni suvremenosti. Novom dobu bliža je tako antika od srednjeg vijeka koji je opet bliži antici nego novom dobu, a to je zato što su stvaralačke snage antike bile iznova probuđene u svijesti građanske opravdanosti. Nije u tome teško primjetiti da kulturno naslijeđe djeluje dvojako: ideološki na snage u usponu progresirajuće, a na snage u padu – regresirajuće.

Tradicija sažima ono što se zbivalo čitavih povijesnih razdoblja, što se moglo zbiti ili se toplo očekivalo da se dogodi. Od mutnih predanja onih koji nisu znali što su bili i htjeli biti, izuzimajući njihovu nasušnu potrebu da održe goli život, do stvaralačkih darova onih koji su ostavili za sobom raskošnu kulturnu baštinu. Prvi su postojećem dodavali misteriozni oreol da bi lakše odoljeli iskušenjima, a drugi su ga oslobađali surovosti i tajanstvenosti u cilju dosezanja njegove biti. I jedan i drugi udahnjivali su mu svoju dušu i utiskivali svoj lik koji danas zrači sa njihovih tvorbi, ne samo kao neumoljivo svjedočenje ljudske upornosti da se bude i to koliko je god bilo moguće na ljudski način, nego i kao mudra opomena. Tako tradicija smirenošću delfijske svećenice Pitije postaje svjedočenje o ljudskim produktima i događajima nanizanim na nevidljivu nit ljudskog iskustva, koje prerasta u kazivanje, legendu, u normativnu igru ljudske opstojnosti. To je često **govor** koji zbog proizvoljnog nagađanja postaje nedužno ćaskanje, ili utješno brbljanje, odnosno predanje koje mudrački i dostojanstveno ljudski obavezuje, uzdižući ono individualno ka univerzalnom, ili relaksivni govor koji postavlja principe na kojima utemeljuje aktivnosti i događaje. U svakom od oblika predanja značajno je kako se to čini: monologom, koji umara monotonošću, dijalogom, koji unosi promjene i olakšava slušanje, ali zbog uključivanja različitih pristupa i viđenja, otežava dopiranje do biti pojava. Uz to je značajna dužina perioda koji obuhvataju predanja koliko i bogatstvo događaja. Ao to čine u dužim periodima, prinuđena su radi skraćivanja građe na sintetiziranje raznovrsnosti, kako ne bi preskakala ono što se zbio i zato imaju snagu misaonih opservacija. Budući da različite događaje povezuje ono opće, unutrašnje, do koga dopire samo doživljaj ili se uzdiže duhovni pogled, predaja koja to hvata prinuđena je povezivati različite događaje i razdoblja u sublimiranu cjelinu, koja prošlošću pomaže razumijevanje sadašnjosti i obrnuto. To su vjerojatno imali u vidu stari Latini, koji su inače prisvajali ono što su drugi stvarali kada su istakli: “Historia magistra vitae est”, čemu se Hegel suvereno suprotstavio tvrdnjom “da narodi i vlade nikada ništa nisu naučili iz povijesti i da nikada nisu postupali prema poukama, koje su iz njih mogle izvući”. Za svoju tvrdnju veliki dijalektičar imao je pretpostavku da svako vrijeme ima

svoje specifičnosti, koje je nemoguće primijeniti na neko drugo razdoblje zbog toga što za njega važe drugi razlozi. Osim toga, praktički život drži se konkretnih događaja, a ne općih načela iz prošlosti u svom ispoljavanju. Ma kakav bio, svijet se ljudima nudi svagda samo kao materijal, ako nisu dembeli koji traže gotovo i završeno, čemu nema što da dodaju, tj. ako nisu ljudi koji ga primaju tek onda kada su ga sredili unošenjem vlastitog stila i duha koji su u principu stil i duh njihova vremena. Iz toga slijedi dalekosežni antropološki zaključak: prošlost mogu koristiti oni koji imaju svoju sadašnjost i to kao materijal kome će dati vlastiti smisao. Sigurno je da je veliki idealistički dijalektičar djelomično u pravu, kao što je van sumnje da bi apsolutizacija njegove tvrdnje, što je nametao njegov sistem, dovela do nemogućnosti kontinuiranog razvoja u Marksovom smislu. Međutim, ne ulazeći dalje u to treba dodati da utvrđivanjem ovog zajedničkog i različitog između generacija dolazimo do općenitog – ideja, a ne ostajemo kod događaja. U prvom slučaju djeluje promišljanje o stvarima, djelima i događajima, razmišljanje koje je pretpostavka svakog stvaranja. Bez toga tradicija i savremenost ne mogu ostvariti plodotvornu vezu. A da bi smo razumjeli ono što su drugi stvarali, neophodno je da ustanovimo njihove sposobnosti, shvatimo njihove strasti, utvrdimo njihov duh, jer ljudska aktivnost proizilazi iz ljudskih potreba, strasti i interesa, iz karaktera i talenta ljudi. Zato najbolje pokazuju što su ljudi, njihova djelač Strasti su u tome najefikasnije, najmoćnije, i kada predstavljaju samozadovoljenje sebičnosti, koja nema obzira na granici prema bilo čemu, u kojoj se suprotstavljaju pravo i moral. Istina, tamo gdje vladaju strasti tradicija iskrsava sa kao klaonica, kao žrtvenik ljudske sreće i stradanja. Ali, takođe, tamo gdje ne bi bilo strasti, ne bi bilo stvaranja, jer nijedno veliko ljudsko djelo nije stvarano bez strasti, što možemo dokazati sobom. U stanju strasti čovjeku se sužava vidik i zato je nazivaju slijepom strašću, a to je instinktivna strast. Međutim, pred stvaralačkom strašću otvaraju se prostori zatvoreni pred svim drugim ljudskim moćima. U prostoru što ga ona otvara gnijezdi se ljudska sreća, ali i nesreća. Srećnim se često nazivaju oni koji uspijevaju uskladiti svoju prirodu sa prirodom drugih, što je moguće samo malo i za kratko, jer sreća nije u tome da čovjek postigne svoje ciljeve i mirno sjedne, jer bi tako sjeo sreći na glavu, već u progresivnim pomacima u radu koji ispunjava njega zadovoljstvom, a druge korisnišću. Inače, u dosadašnjoj povijesti ljudskog roda strance sreće stvarane na neki drugi način predstavljaju prazne listove.

Gledano u strukturalno-funkcionalnom smislu, tradicija je osa stabilnosti i usklađenosti heterogenih potreba i interesa nekog naroda, normativni stil njegova života, moralni okvir njegova osjećanja i mišljenja, način njegova rednovanja ljudskih ostvarenja i težnji, dakle čitav jedan konkretni svijet prema kome ljudi podešavaju svoje postupke, oblikuju svoje ideale, uspostavljaju nade i očekivanja pa bi njegovom naglom propašću bili dovedeni do izgubljenosti. Baš stoga što daje povijesnom naslijeđu stabilnije značenje i dublji smisao, tradicija može, ako joj se narod prepusti, dovesti do njegova zakašnjela izlaska na povijesnu scenu, do toga da ne postane savremenikom povijesti, o čemu svjedoče potomci nekada velikih carstava. Narod koji dopusti da ga tradicija poklopi, nije i ne može biti suvremen, ali suvremenost koja se ne bi oslanjala na tradiciju, ne bi imala pravog oslonca pa ne bi mogla uistinu biti suvremenost.

Rečeno u formi zaključka, razmatranje tradicije i suvremenosti počeo sam hipotezom da im je temporalnost – vrijeme i vječnost – zajednička osnova, koja opet podliježe ovisnosti o **humanumu**, što se povijesno razvija. Tako vrijeme u formi prostora za ljudski razvoj i povijest, kao nastajanje prirode za čovjeka, nastupaju kao različite

strane istog totaliteta i procesa. Vječnost, vrijeme i povijest su, uprkos svojoj posebitosti, ono što čovjek nalazi u njima, a to dalje znači da su zavisne od **humanuma** bar u gnoseološkoj ravni i da je **humanum**, vrhovna vrijednost svijeta. Stoga sam prisustvo **humanuma** u sadržajima tradicije i suvremenosti uzeo za kriterij njihove valorizacije. Na toj osnovi moguće je pratiti progresivni hod ljudskog kretanja, što ja za ovu priliku moram zaobići, uz neznatnu naznaku retrospektive grčevitog hoda i neznatnog progressa **humanuma** u dosadašnjoj povijesti i to s ciljem da preciziram kriterij za definiranje tradicije i suvremenosti.

Prenabregavajući maglovite pomake naprijed predrobovlasničkog razdoblja povijesti, treba upozoriti na taj trenutak ljudskog roda u kome se čovjek pojavljuje za čovjeka kao instrument **vocala**, što nepobitno dokazuje nemogućnost čovjeka da se uzdigne do svoje biti, uprkos ishitrenoj refleksiji da je čovjek mjera svih stvari. Osporen robu, **humanum** robovlasnika nije također mogao dostignuti svoj identitet. Transcedencijom robovlasničkog horizonta, čovječanstvo pravi odlučan korak naprijed vezivanjem čovjekove sudbine za **feud** pa se s kmetom ne može postupati kao sa robom. Oslobođanjem čovjeka od vezanosti za zemlju, učinjen je slijedeći veliki korak u povijesti, korak koji u mnogome predstavlja ljudsku sadašnjost. Dajući mu pravo čovjeka i građanina, novi društveni sistem priznaje čovjeku formalnu autonomiju. Svijet koji je to proklamirao srozao je, ipak, radnika na prodavaoca radne snage, koja se kupuje i prodaje kao svaka druga roba, uz sve formalne slobode buržoaskog prava. Ukratko, rob je sasvim neslobodan, kmet djelomično slobodan, a proleter formalno potpuno slobodan, stvarno zavisan od posjednika sredstava za rad i predmeta rada. Sistem koji je srozao proletera na spomenutu robu učinio je gospodare (buržuje) bezdušnim eksplotatorima koji gube osobine pravih ljudi i time prerastao u totalnu alijenaciju. Osnova tog svijeta jest privatno vlasništvo, koje je ljude podijelilo na antagonističke klase koje kapitalizam dovodi do nepomirljivosti. Ukidanjem tog vlasništva čovjekove potencijalne snage do neslućenih razmjera. Jedini kriterij po kome bi se mjerio čovjek bio bi onaj rad za koji sam na početku rekao da njime čovjek stvara svijet u svijetu, uključujući i umjetnost kojom se uspostavlja i spasava ljepota. Vrednovanje prema radu, a ne po položaju ili nasleđu, značilo bi vrednovanje prema bitnoj odluci čovjeka kao generičkog bića.

Pošto humanističke ideje najviše usmjeravaju stvaranju uslova u kojima će slobodan razvitak svakog pojedinca biti uslov slobodna razvoja za sve, podržavanje tih ideja najbolja je indikacija suvremenosti date aktivnosti. Otuda suvremenošću smatram aktivnost na realiziranju **humanuma**. Svako zanemarivanje tog primata svijeta znak je stagnacije, dekadencije, reakcionarne destrukcije. Dakako, stvaranje uslova za potvrđivanje **humanuma** nije isključivi zahtjev humanih ideja, ali njihovo zanemarivanje predstavlja bez sumnje znak odsustva tih ideja, kao i progresivnog djelovanja tradicije.

Samir Arnautović

---

## Demokracija i obrazovanje u pragmatizmu

### Johna Deweya

*Deweyevo* razumijevanje značaja obrazovanja, kao i njegova, uvjetno rečeno, filozofija odgoja, koja predstavlja jedno od centralnih područja njegovog filozofijskog interesa, dolazi iz razumijevanja i određenja demokracije i zadaća demokratskog društvenog sustava. Ideja demokratskog društva za *Deweya* nije tek jedan politički koncept. On je razumijeva u smislu *ideje jednog vremena*, obilježja *životnih tokova* i u tom smislu ukupnih komunikacijskih odnosa koji određuju društvenu situaciju vremena. "Demokracija, krucijalna ekspresija modernog života, nije toliko dodatak znanstvenim i industrijskim tendencijama, koliko je percepcija nekog socijalnog ili spiritualnog mišljenja. Demokracija je apsurdnost koja vjeruje da je individualno kao individualno nemoguće; ovo je vjerovanje nemoguće ukoliko je inteligencija poštovana kao kozmička snaga, ne kao korištenje i aplikacija individualnih tendencija."<sup>1</sup>

Demokracija je forma života, ona proističe iz realiteta individualiteta kao nosioca životnih tokova. Stoga je sasvim očekivano što za njega vaspitavanje mora odgovoriti zahtjevima ove ideje, mora je slijediti u metodskim i ukupnim teorijskim nastojanjima. Jednako nije iznenađujuće ni to što je jedan od posebnih interesa društva, zajednice u kojoj se realno odvija život, razvoj mišljenja, u kojem će se osloboditi individualitet i na taj način pojačati realni smisao u kojem se odvija život<sup>2</sup>. U ovom kontekstu metode obrazovanja odgovaraju na potrebe života, upućujući na instancu prema kojoj trebaju biti okrenuta i druga teorijska nastojanja. "Vjerujem da obrazovanje kojem se ne dešavaju istinite forme života, forme koje su vrijednost življenja prema nekoj našoj volji, uvijek jesu čisti supstitut za genuini realitet i tendencije ka grču i zamiranju. Vjerujem da škola, kao institucija, preuzima simplificirano postojanje socijalnog života; ona ga hoće reducirati na ono što bi on bio u embrionoj formi."<sup>3</sup> Obrazovanje se, kao kategorija društvenog sustava, u sasvim određenom kontekstu, na ovom pravcu može razumijevati kao jedan od osnovnih fenomena društva, koji ga predstavlja u njegovim najvažnijim osobenostima.

Odatle se razvijaju i perspektive jedne socijalne psihologije, kojoj *Dewey* osobito u pitanju obrazovanja nije bio nesklon u analizi društva i uticaja koje je potrebno, kroz edukativne forme, učiniti na njega. On ovdje daje ne samo preglede ličnosti koje čine realitet društva, nego pokazuje i osnove njihovog razvoja, uticaje koje su pretrpjele u svom konstituiranju, ali i koje je potrebno da pretrpe u daljnjoj demokratizaciji društvenih odnosa. Problem koji se otvara, i koji je prisutan kao mogućna zamjerka cjelokupnoj *Deweyevoj* teoriji demokracije i obrazovanja, može se izraziti u pitanju koje bi smjeralo

---

<sup>1</sup> John Dewey, *Intelligence and Morals*, in: *The Middle Works, 1899-1924, Volume 4*, Illinois 1977, p. 39

<sup>2</sup> Vidi: John Dewey, *Interest and Effort in Education*, in: *The Middle Works 1899-1924, Volume 7*, Illinois 1979, p. 193 i dalje.

<sup>3</sup> John Dewey, *My Pedagogic Creed*, in: *The Essential Dewey, Volume I, Pragmatism, Education, Democracy* (ed. by Larry A. Hickman and Thomas M. Alexander), Indiana 1998, p. 231

na utvrđivanje granice do koje društvo, u edukativnom smislu, smije manipulirati sa pojedincem. On ovo pitanje ne potencira, nego se usmjerava na utvrđivanje i postizanje objektivnih i samjerljivih značenja koja se mogu postići jednom socijalnom psihologijom i sustavom edukacije.

U tom smislu *Dewey* postavlja pitanje koliko je njegova teorija “anarhistički subjektivizam, odnosno, koliko se nastojnaja njegovog teorijskog stajališta mogu čitati u ovom kontekstu? Naravno, on ovo pitanje postavlja dajući šlagvort za odgovor u kojem će pokazati da inzistiranje na demokraciji kao osnovi promišljanja, jeste samo zaoštavanje problema, jer se verifikacija spoznaje više ne odvija na jednoj ravni – teorijskom opravdanju – nego i na djelatnom potvrđivanju<sup>4</sup>.

Najkraće rečeno, ovdje se nalazi polazišna osnova kritike tradicijskog razumijevanja obrazovanja. *Dewey* će polazište, uvjetno rečeno, filozofije odgoja, jasno naznačiti u Platonovom razumijevanju njegovog značaja za društvo, ali će svoje kritičke primjedbe, kao i u slučaju drugih teorija, usmjeravati s obzirom na nedemokratske ciljeve i posljedice koje ove teorije imaju. Osnovni teorijski nedostatak tradicionalnog razumijevanja obrazovanja, on nalazi u tome što ono zanemaruje činjenicu da živo biće ima aktivne i specifične funkcije koje se razvijaju u ponovnom usmjeravanju i vezivanju do kojeg dolazi u odnošenju sa sredinom. “Prema tome, nije istina da je *Platon* namjerno pojedinca podčinio društvenoj cjelosti. Ali je točno da je stoga što nije uvidio jedinstvenost svakog pojedinca, njegovu nesamjerljivost sa drugima, odakle nije uočio da društvo može da se mijenja, a da ipak bude čvrsto, iz njegove teorije o ograničenim moćima i klasama nužno proizašla ideja o potčinjenosti ličnosti.”<sup>5</sup>

*Dewey* ne propušta, pritom, napomenuti kako rast demokracije jeste neposredno povezana sa razvojem eksperimentalnog metoda u znanostima, idejom evolucije u biološkim znanostima i industrijskom transformacijom. Prirodne znanosti, kao dio ukupnog iskustva, utječu na njega u cjelosti, dobijajući na taj način prije svega intelektualni, a tek potom činjenično-empirijski značaj. One kroz razmatranje logičkog osnova pojava kojim se bave, neposredno utječu na formiranje i usmjeravanje mišljenja. Takve okolnosti od obrazovanja traže neprekidnu otvorenost za transformaciju i adekvatnost promjenama koje se dešavaju u životu.

Od kakvog je značaja ova vrsta prilagodljivosti, vidi se već u tome kako *Dewey* određuje opstojnost života. Život opstoji zahvaljujući tomu što se obnavlja. Tu se nalazi i ponovna distinkcija živog i neživog, u čemu se život pojavljuje kao “proces obnavljanja samoga sebe djelovanjem na okolinu”<sup>6</sup>. Opstojnost života nalazi se u neprekidnom prilagođavanju na spoljnje uvjete, pri čemu se pod riječju život podrazumjeva kako fizičko postojanje živih organizama, tako i “cijela oblast iskustva pojedinca i vrste”.

Pokazuje se kako zadržavanje isključivo na osnovnim potrebama za održanje života, nije dovoljno za reproduciranje životnih odnosa i zajednica. Potreban je jedan usmjereni i smišljen angažman u kojem se ovi osnovni odnosi kreiraju na način koji je primjeren potrebama ukupnih odnosa.

Obnavljanje života, njegovo prilagođavanje uvjetima, nalazi se prije svega u prenošenju iskustva, djelovanju u kojem individualna nedostatnost i, konačno, nestanak individuuma, bivaju nadoknađeni preuzimanjem njegovog iskustva. Povijest civilizacije u

---

<sup>4</sup> Vidi: *The Intellectualist Criterion for Truth*, *The Dilemma of the Intellectualist Theory of Truth* i *The Control of Ideas by Facts*, in: *The Middle Works, 1899-1924, Volume 4*, p. 50-90

<sup>5</sup> John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1966, p. 75

<sup>6</sup> John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1966, p. 2



tom smislu povećava razliku između urođenih sposobnosti i potreba, koje karakteriziraju mlade i vrijednosti i običaja kulture, čiji su nosioci starije osobe. Potrebno je pokazati i podučiti mlade, smatra Dewey, razlozima i ciljevima kulture, i to na onaj način u kojem će oni jasno i nedvosmisleno prepoznati životni značaj ispunjenja ovih ciljeva, u krajnjem, životni smisao kulture uopće. To je zadaća vaspitanja i obrazovanja.

Za Deweya je nedvodivo u pitanje da društvo postoji jednako toliko zahvaljujući predaji, koliko i biološkom životu. “Bez ovog prenošenja ideala, nada očekivanja, mjerila i mišljenja, koje stariji članovi društva, oni koji napuštaju život zajednice predaju onim članovima koji tek stupaju u tu zajednicu, društveni život ne bi mogao da se održi.”<sup>7</sup> Društvo, međutim, ne samo da se održava prenošenjem iskustava, nego se njegov stvarni život i postojanje ostvaruju jedino u njemu i komunikaciji koja se iz njega razvija. Dewey neće propustiti prigodu da napomene i kako se među riječima “zajednica” (community) i komunikacija (communication) nalazi nešto više od puke verbalne veze. Zajednica postoji zahvaljujući *zajedničnosti* među ljudima, a komunikacija među njima jeste način da zajednički posjeduju stvari.

Da bi zajednica bila obrazovana i da bi mogla funkcionirati u smislu razvoja životnih tokova, unutar nje, među ljudima, moraju postojati zajednički ciljevi, vjerovanja, znanja, razumijevanja, težnje ... Ostvarenje ovoga i njegovo prenošenje, nije moguće fizičkim putem, tako da je obrazovanje u ovom kontekstu od odlučne važnosti za oblikovanje životnih tokova i odnosa. U konačnom, u obrazovanju se oblikuje društvena zajednica, koja, u krajnjem, nije drugo do udruživanje aktivnosti živih bića. Ovo udruživanje pretpostavlja različnost iskustava i, odatle, potrebu za komunikacijom. “Sama činjenica da se jezik sastoji od zvukova koje *razumiju obadvije strane*, sama je po sebi dovoljna da pokaže kako je njegovo značenje uvjetovano vezom sa nekim oblikom zajedničkog iskustva.”<sup>8</sup>

Dewey će istaći da se ovo razumijevanje ciljeva obrazovanja zasniva kod Platona, u njegovoj polaznoj točki, prema kojoj, u krajnjem, organizacija društva ovisi od saznanja što je cilj života. Obrazovanje u tom smislu doprinosi definiranju ovog cilja i, istodobno, njegovom ostvarivanju. Prvenstvena zadaća praćenja tokova života stoji kod obrazovanja, preko kojeg se ka ovim usmjerava cjelokupna zajednica.

Zadaća mišljenja obrazovanja nalazi se u razmatranju mogućnosti svođenja iskustva na onu mjeru i oblik koji će se najlakše prenositi, te će se stoga i najlakše koristiti. U tom smislu “filozofija vaspitanja nije čista relacija opće filozofije, premda je baš kod filozofa često tako bila tretirana. Ona je ultimativno uglavnom znak faze filozofije. Za nju je mišljenje proces obrazovanja kojim se postiže znanje, dok ovaj proces obrazovanja nije tek krajnost u akvizicijama znanja i relacionim formama umijeća. Ona pokušava integrirati znanje unutar odričivih dispozicija i stavova. Nije suviše reći da obrazovanje jeste izvanredovito mišljenje kod kojeg jedinstvo znanja i vrednovanja aktualnog djela u aktualnom ponašanju jeste od prvenstvenog značaja.”<sup>9</sup> Proces obrazovanja u filozofiji u neku ruku predstavlja i točku oslonca u cjelokupnoj transformaciji filozofije koju Dewey nastoji nagovjestiti iz pravca razumijevanja obrazovanja i djelovanja. Sve to, naravno, konačne konzekvence ima u društvu i odražava se na životne tokove.

---

<sup>7</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 3

<sup>8</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 20

<sup>9</sup> John Dewey, *The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education*, in: John Dewey, *The Later Works, 1925 – 1953, Volume 13*, Southern Illinois University 1988, p. 282

Na tom pravcu, “konačno, znanost i filozofija vaspitanja mogu i trebaju zajedno djelovati u pravcu prevladavanja raskola između znanja i djelovanja, između teorije i prakse, koji sada djeluju i socijalno i edukativno potpuno odvojeno i štetno”<sup>10</sup>. Obrazovanje u ovom pravcu, međutim, kako to naglašava Dewey, ne djeluje tek u nekom teorijskom smislu, nego u konačnom otvara mogućnost mijenjanja u bitnom okolnosti u kojima se živi, pokazujući promjenjivost i same ljudske prirode<sup>11</sup>.

Napredak civilizacije je doveo do neophodnosti formiranja posebnih institucija koje će se baviti problemima vaspitavanja i obrazovanja. Veliki problemi nastupaju onda kada se formira društveno shvatanje koje nema u vidljivoj funkciji obrazovanja i kada mu se pristupa kao shvatanju koje “vaspitanje poistovjećuje sa davanjem obavještenja o stvarima udaljenim od života i prenošenjem znanja putem verbalnih znakova” (*Democracy and Education*).

Ovdje se gubi iz vida da se vaspitavanje nalazi prije svega u predavanju putem međusobnog komuniciranja. Zadaća filozofije, odatle, smatra Dewey, nalazi se u kritičkoj korekciji i kreativnom djelovanju u smislu određivanja smijerova, metoda i ciljeva obrazovanja. To je ona uloga koju filozofija kao opća znanost ima u pragmatizmu i u kojoj se filozofijsko mišljenje pojavljuje kao osnovna interpretacija i neophodna uputa u svakom pristupu razumijevanja životnog svijeta.

Ipak, kod Deweya se ne može reći da sama filozofija stoji u središtu obrazovanja ili da je neka njegova polazišna instanca. Filozofija, zapravo, unutar obrazovanja služi svrsi – podsticanju samoobnavljanja života u društvenoj zajednici kao glavnog njegovog oblika i predmeta najvećeg interesovanja. Uvijek zadržavajući razliku života kao fizičke pojave i života kao cjelovite oblasti iskustva, za Deweya se vaspitanje pojavljuje kao “proces njegovanja, hranjenja i kultiviranja”. Stoga on ne podrazumjeva neku jednostavnu metodičku jednoobraznost, nego prije svega razumijevanje aktiviteta životnih odnosa koji se očitavaju u društvenim okolnostima i uvjetovanostima.

Zato Dewey smatra da je odvajanje ljudi od stvari, konkretnih činjenica, njihovo monadološko promatranje u pedagoško-psihološkom smislu, sa aspekta samih stvari, nedopustivo. Cilj promišljanja obrazovanja ne smije biti u stvaranju nekih idealnih uvjeta u kojima bi bili mogući maksimalni rezultati, nego razumijevanju date životne situacije i razmatranju mogućnosti da se unutar nje izvrši poticaj na brže i snažnije samoobnavljanje života. Samo se obrazovanje, kroz nastavno gradivo u školama, usmjerava prije svega na značenja koja daju sadržinu postojećem društvenom životu. Izučavanje prirodnih i humanističkih znanosti samo ukazuje na dvije sfere kroz koje se formiraju životni tokovi. Znanje prirodnih znanosti, odatle, nije tek puko prikupljanje činjenica, nego obrazovanje koje kroz izučavanje i razumijevanje logičkih struktura, utječu i na društveni život.

Dewey će podcrtati kako atomi, molekule kemijske formule ... imaju prvenstveno intelektualnu vrijednost, a tek posredno empirijsku. Njihov se značaj sagledava u upotrebi, gdje se u prvi plan ističe njihovo djeljstvo, logička struktura odnosa na kojima počivaju, a koja ima značaj za cjelokupne životne odnose. Zato je znanje u suštini humanističko, i to ne “zbog toga što govori o onome što je čovjek postigao u prošlosti”, nego s obzirom na ono što “čini za oslobađanje ljudske inteligencije” i razvijanje odnosa među ljudima. Sadržaj koji ne postiže ovaj cilj, ne samo da nema obrazovni karakter, nego, naglašava Dewey, ni vaspitnu vrijednost. U tom smislu prirodne znanosti predstavljaju plod saznajnih činilaca u iskustvu, a same proističu iz sasvim određenih

---

<sup>10</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 285

<sup>11</sup> Vidi Deweyev tekst *Does Human Nature Change?* u već navedenoj knjizi kasnih studija i eseja ovog filozofa, p. 286-293

odnosa koji utječu na formiranje cjelokupnog iskustva. Značaj prirodnih znanosti, u konačnom, nalazi se u oslobađanju iskustva od vezanosti za određeno mjesto i vrijeme, i u otvaranju intelektualnih viđenja koja nisu zaklonjena osobnim navikama i sklonostima istraživača.

Uopće uzevši, obrazovanje u cjelosti jeste stvar razvoja inteligencije, ono nije upućeno i nema ništa sa pukim usvajanjem činjenica. Ova usmjerenost na puku činjeničnost, u konačnom stoji nasuprot obrazovanju, koje je uvijek pitanje jednog kvaliteta inteligencija. "Historija obrazovanja jeste historija inteligencije, primjenjive i 'čiste'."<sup>12</sup> Kao područje koje je direktno upućeno na inteligenciju, primarno polazište djelovanja, obrazovanje se iskazuje u odlučnom značaju za društvo i tokove života u cjelosti.

Njega zanima mogućnost stvaranja novog kvaliteta, a ne samo formalne promjene. Odatle dolazi, primjerice, *Deweyev*o inzistiranje na metodi koja mora pratiti sam predmet, koja mora odgovarati predmetu i ne izlaziti iz njegovih okvira. Razlika između civiliziranog i neciviliziranog čovjeka nalazi se u potenciji poticaja, koji dolazi iz nasljeđa i razvija se u suvremenosti, nikako u nekim višim sposobnostima.

Glavna stvar obrazovanja stoji u uticaju na odlučivanje o poticajima koji će nas pokrenuti. Porijeklo ovih poticaja nalazi se u društvenom uticaju, koji je povijesno konstituiran, a sa kojim *Dewey* misli da je moguće izbjeći metafizički karakter mišljenja bitnosti. Neophodno usmjeravanja u obrazovanju, odatle, nema zadati pravac i nije konačno određeno, nego proističe prirodom situacije u kojoj se nalazimo. Preko toga se vidi i zadatak vaspitavanja: postići unutarne usmjeravanje putem istovjetnih interesa i razumijevanja, koji karakteriziraju zajedničkost jednog društva. Važnost obrazovanja za društvo nalazi se upravo ovdje – ono je na ovaj način uvjet njegovog održanja i opstanka.

U značenju životnog određenja za *Deweya* obrazovanje, u krajnjem, znači obrazovanje sklonosti, koje su sadržane u navici. Onoliko koliko navike određuju životne odnose, onoliko koliko su sklonosti orijentacija djelatnih nastojanja i orijentacije u svijetu života, toliko je obrazovanje odgovorno za realitet okolnosti u kojima se nalazimo. Ali ovo nije moguće postići nekim izvanjskim pristupom, jer vaspitni proces ne može imati cilj izvan sebe, on je, kako podcrtava *Dewey*, cilj samome sebi, a kao proces, vaspitanje je podvrgnuto stalnom preuređivanju, mijenjanju i obnavljanju. Kritika *Hegela* koju *Dewey* naznačuje u *Democracy and Education*, ide upravo u pravcu razmatranja značenja cjelovitog i organskog kao prinude za vaspitanje, odnosno formiranje subjektiviteta. Tako i "vrijednost školskog vaspitanja zavisi od toga u kojoj mjeri stvara priliku za neprekidnim razvojem i pružanjem sedstva za njegovo ostvarenje."<sup>13</sup>

Ne treba stoga gubiti iz vida da se vaspitna i obrazovna nastojanja u *Deweyevom* razumijevanju ne okreću pukom značaju za društvo, nego jesu usmjerena jačanju života, njegovom održanju u neprekidnoj mijeni i odgovaranju na pitanja vremena. Odatle se i sama demokracija, shvaćena u smislu izraza stupnja napretka u obrazovanju, treba promatrati u životnim odnosima i u smislu svojevrsnog povrata politike životu.

Historija i zemljopis, kako primjerno navodi *Dewey*, stoga predstavljaju dva stupnja iste žive cjeline, pokazujući kako se život ljudi u zajednici odvija u prirodi, koja nije slučajan okvir, već čini jedinstven materijal i sredstvo čovjekovog razvoja. Uloga znanosti, imajući u vidu cjelinu iskustva, nalazi se u predočavanju logičkih implikacija svakog znanja, pri čemu znanost nije drugo do iskustvo koje prima racionalna svojstva. Znanost se u ovome definira, a njen se značaj jasno ističe kroz sam tok stvari, koji je

<sup>12</sup> John Dewey, *Education as a University Study*, in: *The Middle Works 1899-1924, Volume 4*, p. 164

<sup>13</sup> John Dewey, *Democracy and Education*, p. 52

obilježen pravcem mijenjanja čovjekove predstave o prirodi iskustva i mogućnostima koje u njemu leže.

Obrazovanje je proces neprekidnog podsticanja rastezanja, i ono u svim fazama teži i daljnjem podsticanju. Taj se podsticaj dešava iznutra, on pripada *samoj stvari* na koju se odnosi. Potreba za obrazovanjem u tom smislu je prirodna potreba, ona je određena nastojanjem održanja života, kojem ne pristupa izvvana, nego mu pripada na neposredan način u stalnom nastojanju produžavanja aktiviteta.

Stoga Dewey ne prihvata neku posebnost pojedinih faza ljudskog života. I djetinjstvo i mladost i zrelost su upućeni na učenje, na stalnu izmjenu iskustava, obrazovanje njegovog prihvatanja i viđenja. Glavni zadatak života u svakom periodu jeste davanje doprinosa bogaćenju vlastitog značaja. Vaspitanje počiva na sticanju takvih iskustava, a svako je stalno iskustvo ili radnja ove vrste vaspitnog karaktera.

Deweyeva ideja obrazovanja, ukratko formulirana, može se odrediti kao stalna rekonstrukcija iskustva, u kojoj se vaspitanje shvata kao razvijanje i spoljašnje formiranje i recepcija prošlosti. On u njemu ne vidi pripremu za neku daleku budućnost, nego sposobnost za održanje života, njegovo jačanje i razvoj, koji se dešavaju u društvu kao formi odvijanja životnih odnosa. Stoga su načini obrazovanja stalno podložni promjenama, oni ovise od zahtjeva života, koji su najčešće veoma kratkoročno shvaćeni.

Ono što je vrijedno stalnog napora u obrazovnom razvoju, za Deweya se nalazi u nastojanju unapređenja najboljeg mogućnog ostvarenja čovječanstva kao čovječanstva. Vaspitanje, drugim riječima, kao društveni proces uvijek mora sadržavati u sebi jedan poseban društveni ideal. Sam oblik društvenog života, moguće je odatle sagledati iz dva pravca: kroz pitanje u kojoj mjeri svi članovi grupe dijele njene interese i, drugo, kroz razmatranje potpunosti i slobode sudejstva sa drugim grupama. Nepoželjno je ono društvo koje i iznutra i spolja stvara prepreke slobodnoj razmjeni i prenošenju iskustva, odnosno koje ne podstiče kontinuirano samoobnavljanje iskustva i vitalizam života.

Svako je obrazovanje usmjereno na povezivanje pripadnika društva, na neki način jače uvezivanje u cjelinu različitih shvatanja i interesa, motiva i ciljeva. Obrazovanje se pojavljuje ne samo kao njihova puka spona, nego kao put stvaranja novih vrijednosnih određenja, u kojima, jer pripadaju određenim životnim relacijama, na različite načine sudjeluju svi pojedinci. Proširenje oblasti zajedničkih interesa, odatle, treba promatrati kao izraz ovih odnosa koji su podsticani obrazovanjem, i nikako ih ne treba poistovjećivati sa svjesnim naporima u smislu jasnog određivanja svih konzekvenci određenog djelovanja. Jačanje individualizacije i demokratizacije odnosa, gledajući iz Deweyevog pravca viđenja, treba promatrati prvenstveno u ovom smislu.

Cilj vaspitanja nalazi se u osposobljavanju pojedinaca za nastavak obrazovanja, u čemu se, zapravo, nalazi mogućnost stalne sposobnosti razvijanja. Ovdje se, u krajnjem, radi o jačanju slobode shvaćene kao intelektualna poduzimljivost. Dewey individualizam shvata kao proizvod popuštanja vlasti običaja i predaje kao mjerila vrednovanja. On se potvrđuje kroz stalno preispitivanje i dovođenje u pitanje ranije prihvaćenih stavova. Iz ovog pravca razmatranja cilj obrazovanja, u konkretnom društvenom značenju, nalazi se u podsticanju demokratskih odnosa, razvoju mogućnosti i slobode individua, što je moguće učiniti održivim samo u stalnom obrazovanju, kroz koje se stiče i sposobnost za promjene. Cilj ovdje, dakle, nije kraj djelovanja, nego svojevrsno oslobađanje djelatnosti. Cilj je, u krajnjem, za Deweya sredstvo radnje kao i drugi dijelovi neke aktivnosti. Ovo govori da se cilj u svakoj točki suprotstavlja jednom cilju koji se nekom toku radnje nameće spolja.

Zato se može reći da obrazovanje, dakle i spoznavanje u cjelosti, nema neki konačni cilj koji u sebi podređuje sve druge ciljeve. Moguće je imati mnoštvo ciljeva

koji će biti sukladni jedni sa drugima. Opći ciljevi ne mogu biti ništa više od pogleda u budućnost kojim se ispituju postojeći uvjeti i procjenjuju njihove mogućnosti. Oni su točke gledišta sa kojih se promatraju posebni problemi vaspitanja.

Nemogućnost davanja jednog konačnog i nepromjenjivog cilja, strukture i metoda obrazovanja i saznanja, nije, dakle, uvjetovana nedostatnošću spoznajnih moći, nego nepredvidivošću životnih tokova i okolnosti, čije promjene dolaze iz stalnog kretanja i održavanja u obnavljanju kroz promjenu. Ovo se vidi i u tome što, kako Dewey kaže, “sadašnjost rađa probleme koji nas navode da savjet tražimo u prošlosti, iz čega proistiće smisao koji dobija ono što tražeći nalazimo”.<sup>14</sup> Uvećana moć za daljnje usmjeravanje, za otvaranje novih mogućnosti, u obrazovno iskustvo dolazi upravo iz pravca ovog odnosa, ispoljavajući se u spremnosti za stalnu rekonstrukciju iskustva.

Na ovom se pravcu rasvjetljava dvostruki karakter iskustva, koji se očitava u tomu da je iskustvo prvobitno stvar ne saznanja, nego *djelanja* i *trpljenja*, te da se mjerilo vrijednosti nekog iskustva nalazi u shvatanju odnosa ili logičke povezanosti kojoj ono vodi. Pitanje iskustva za Deweya nije samo formalno pitanje mogućnosti saznanja. On može pokazati kako se dvostruki karakter iskustva iskazuje kao osnova za prirodni razvoj demokracije. Obrazovanje u tom smislu, u postavljanju svojih ciljeva i zadaća, ne treba slijediti nikakve *metodske prinude*, nego vlastito naravno stanje.

Iz osnova iskustva razvija se i mišljenje, kao primarni odnos čovjeka i svijeta, koje se raspoznaje u odnosu onoga što pokušamo da uradimo i onoga što se dešava kao posljedica. Aktivna i pasivna strana iskustva tako utječu na vrijednosne značajke odnosa spram svijeta. Ali stvaranje ovih vrijednosnih značajki upućuje na posredni karakter iskustva, dovodeći u prvi plan znak i jezik kao mjesto formuliranja značenjskih vrijednosti iskustva i uspostavljanja poretka u komunikaciji i životnim odnosima među ljudima. Ovo posebnu važnost ima za uspostavljanje demokratskih odnosa u društvu i kulturi, gdje se, u smislu razvoja životnih tokova, stjecanje novog iskustva pojavljuje kao prioritet ne u smislu nekog pukog ponavljanja ili obnavljanja, nego stvaranja novih vrijednosnih odrednica u relacijama koje imaju životnu važnost za društvo.

Iskustvo, drugim riječima, svoju najveću vrijednost ima u stvaranju uvjeta za stjecanje novog iskustva. Razumijevajući ga u osnovi obrazovanja, Dewey će i značaj znanja odrediti u sredstvu za učenje i daljnje istraživanje. Za njega ovo predstavlja osnovnu razliku modernog svijeta spram antike, gdje je, kako naglašava, znanje smatrano vrijednijim od učenja. Naravno, ovo najvećim dijelom proističe iz shvatanja o nemogućnosti uspostavljanja konačnog znanja i konačnog metoda preko kojeg možemo doći do svega što pada u sferu našeg interesovanja.

Dewey naglašava kako se i u ovom kontekstu pokazuje da “ne živimo u jednom konačno uređenom svijetu, nego u svijetu koji se razvija i gdje je naš glavni zadatak gledanje u budućnost, i gdje gledanje unazad – a svo znanaje za razliku od mišljenja jeste retrospektivno – ima vrijednost u onoj mjeri u kojoj našem suočavanju sa budućnošću pruža pouzdanost, sigurnost i plodnost”.<sup>15</sup> Otvorenost za budućnost, a ne usvajanje konačnih i nepromjenjivih spoznaja jeste ono što se očekuje od modernog obrazovanja. Sam ovaj zahtjev je određen životnim tokovima i realnom situacijom u svijetu, u kojem su uvjeti djelovanja, generalno gledajući, određeni razvojem i promjenjivošću.

Mišljenje, odatle, za Deweya jeste metod, metod razumnog učenja koje se služi duhom. Ono je metod razumnog stjecanja iskustva na putu kojim se kreće, i samo njegov način pristupu činjenicama, određuje njihovu kvalitativnu vrijednost i daje im određeno

---

<sup>14</sup> John Dewey, Ibid., p. 68

<sup>15</sup> John Dewey, Ibid., p. 130

značenje. Mistifikacija mišljenja, kao i drugih elemenata koji čine osnovu odnošenja spram svijeta i koji utječu na obrazovni proces kao životno određenje, u konačnom vodi ka tome da se istinski životni problemi, postavljeni kroz sustav obrazovanja i učenja, ne shvataju u njihovoj važnosti i osobnom značaju za onoga ko stoji pred njima.

Ovaj problem *Dewey* vidi na samo kao neki specijalni problem obrazovanja ili pedagogije, nego kao problem za razvod demokratskih odnosa u društvu uopće. Ne prihvatanje nekog životnog, u krajnjem znanstvenog problema u njegovom osobnom značaju, podrazumjeva nesudjelovanje pojedinca u njegovom razumijevanju i rješavanju. Na krajnje općoj ravni, ovo postaje problemom koji dovodi u pitanje funkcioniranje sustava demokracije. U znanosti i kulturi to se manifestira kroz razumijevanje originalnosti u nekom fantastičnom značenju, u nerazumijevanju kako se radi o tomu da se, kako *Dewey* kaže, “ono svakidašnje koristi onako kako to do tada niko nije uradio. Postupak je nov, a ne i građa iz koje se on izvodi”<sup>16</sup> Ovakvo shvatanje proizvod je tradicijskog prihvatanja teorija koje um odvajaju od upravljanja tokovima iskustva, pa odatle i od djelovanja na stvari i sa stvarima.

Filozofijski uticaj na znanost svoj najznačajniji doprinos daje ukoliko pomaže znanstvenom sređivanju iskustva, koje je svakako njen glavni oslonac, ali ne samo u novovjekovnom metodskom smislu. Zapravo je za *Deweya* od odlučne važnosti razvijanje jednog novog shvatanja metode, u kojem će metoda biti prihvaćena kao ograničena i na izvijestan način, pripadna predmetu. Na ovoj ravni prirodne znanosti postaju oruđe općeg društvenog napretka.

Onda kada se mišljenje shvaća kao metod vaspitnog iskustva, tada se suština metoda izjednačava sa suštinom mišljenja. Filozofija odgoja za *Deweya* stoga nije samo jedan dio spoznajne teorije, nego zalazi u različne oblasti mišljenja i iskustva u cjelosti. Polazište ovoga nalazi se u shvatanju života kao obnavljanja samoga sebe kroz djelovanje na okolinu, u čemu se obrazovanje, kroz samoobnavljanje iskustva, pojavljuje kao mjesto realnog podsticanja sigurnosti životne rasprostranjenosti.

Zadatak obrazovanja u demokratskom društvu, kako ga *Dewey* određuje, bitno je određen transformacijom mišljenja. On treba biti usmjeren na odstranjenje dualizma kulture i utilitarizma, otklanjanje tradicionalne podjele na “više” i “niže” vrijednosti i svojevrsnog prezira prema fizičkoj aktivnosti i iskustvenom značaju znanja. Obrazovanje je glavni činilac stvaranja uvjeta u kojima je misao vodič slobodnog djelovanja svih članova društva i u kojem se dokolica više ne shvata samo kao znak povlaštenosti ili odabranosti za više ciljeve, nego postaje svojevrsna nagrada za prihvatanje odgovornosti i djelovanja unutar zajednice. Ona je prije nagrada za ono što je učinjeno, nego izraz oslobađanja od svih obveza i su-djelovanja.

Konačne konzekvence *Deweyjeve* filozofije odgoja treba sagledavati u nastojanju zasnivanja jedne *nove filozofije iskustva* i znanja, u kojoj više neće biti suprotstavljeno iskustvo racionalnom znanju i tumačenju. Ovdje se iskustvo više ne promatra kao prosto sabiranje nećeg više ili manje slučajno urađenog u prošlosti. *Dewey* nastoji prevladati suprotnost empirizma i racionalizma i, kroz probleme obrazovanja, pokazati da su praktične djelatnosti intelektualno ograničene samo onda kada su rutinske, ako se izvode pod prisilom i imaju, u krajnjem, neki spoljašnji cilj. Filozofija na izvijestan način ima zadaću iz svog odnosa prema mišljenju promijeniti razumijevanje obrazovanja i njegovim općim nastojanjima dati novi pravac. Naravno, u ovome on podrazumjeva i transformaciju filozofije.

---

<sup>16</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 135

Analiza i sređivanje činjenica nisu izvodivi ukoliko se određuju isključivo duhovnim pravcem razmatranja. Kada □ele nešto saznati, podcrtava *Dewey*, ljudi moraju nešto raditi sa stvarima koje saznaju, oni moraju mijenjati uvjete i djelovati na ili kroz ono što je predmet spoznajnog interesa. U tom smislu razum više nije neka daleka i idealna sposobnost, nego označava sva pomoćna sredstva koja doprinose tomu da djelatnost bude, kako *Dewey* kaže, bogat izvor značenja.

Značaj filozofije za život, na koji utječe i koji je određuje, nalazi se prvenstveno u transformativnoj misaonoj snazi koja čini njena polazišta. Transformirati mišljenje, dovesti ga na pravac u kojem ono više neće biti određeno razumom kao idealnim potencijalitetom koji nije obvezan području djelovanja, moguće je jedino preko općih uvida koje pruža filozofija, jedino preko svojevrsnog okreta u pravcu mišljenja. Filozofija je pritom, određena sukobima i teškoćama životnih tokova, misao koja je najdirektnije upravljena ka njima. “Ova neposredna i bliska povezanost filozofije sa pogledom na život, čini jasnu razliku između filozofije i prirodnih znanosti ... Kada znanost nije samo kazivanje o nekoj otkrivenoj i značajnoj činjenici koja se odnosi na svijet, nego ima značenje jednog općeg stava o njemu, za razliku od posebnih stvari koje treba činiti, tada se ona pretapa u filozofiju. Osnovna sklonost ne predstavlja stav prema ovoj ili onoj stvari, pa čak ni prema grupi poznatih stvari, nego stav prema razlozima koji upravljaju ponašanjem.”<sup>17</sup> Zato se filozofija, zaključuje *Dewey*, i ne može definirati iz aspekta predmeta istraživanja. Pitanje koje pokreće filozofijsko mišljenje jeste ono o stalnim stavovima djelovanja prema svijetu, koji od nas zahtjevaju znanostvene spoznaje.

Usmjerenost filozofije na cjelinu, odatle, za *Deweya* ne može imati značenje beznadnog zadatka kvantitativnog sabiranja, ono izražava dosljednost u načinima reakcije s obzirom na zbivanja koja se događaju. Cjelovitost ka kojoj se usmjerava filozofijsko mišljenje, znači trajnost, produžavanje i obnavljanje uz stalno prilagođavanje i približavanje životnim zahtjevima. U *Deweyevom* određenju filozofija je misao o mogućnom, a ne svjedočanstvo o gotovom činu. Ona je, kao i cjelokupno mišljenje uostalom, hipotetična i upućujuća. Njena se vrijednost nalazi u definiranju teškoća i predlaganju metoda koje treba koristiti u njihovom rješavanju. Pokušavajući konačno ukazati na konkretan smisao filozofijskog mišljenja i njegov značaj za život, *Dewey* će podcrtati kako “zahtjev za >sveobuhvatnim< stavom potiče iz potrebe da se u radu udruže različni životni interesi”.<sup>18</sup> U tom smislu svaka istinska životna neizvjesnost, svaka nepoznatost koju život nosi sa sobom, mora naći mjesto u filozofijskom mišljenju.

Filozofija na taj način predstavlja polzišno mjesto svih vaspitnih nastojanja. “Ako smo spremni vaspitanje shvatiti kao proces obrazovanja osnovnih sklonosti, intelektualnih i emocionalnih, sklonosti prema prirodi i ljudima, onda filozofiju čak možemo definirati kao *opću teoriju vaspitanja*. Ako filozofija ne treba da ostane simbolična ili verbalna, ili sentimentalno zadovoljstvo nekolicine, ili opet proizvoljna dogma, onda njeno ispitivanje ranijeg iskustva i njen program vrijednosti mora djelovati na ponašanje.”<sup>19</sup> U tom smislu transformacija filozofije, obrazovanja i društvenih ideala i metoda djelovanja, uvijek jesu neka vrsta, uvjetno rečeno, dešavanja u jednom. Filozofija, u krajnjem, za *Deweya* jeste “teorija vaspitanja kao smišljeno rukovođenje djelatnosti”.

Mišljenje je za *Deweya* instrument djelovanja, a misli, uvjetno rečeno, imaju samo vrijednost oruđa. Time je samo potenciran djelatni karakter mišljenja i njegova

---

<sup>17</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 252

<sup>18</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 254

<sup>19</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 256

upućenost na životne zahtjeve, koji nisu apstraktno postavljeni, već i u svojim općim značenjima uvijek podrazumjevaju konkretnost i upućenost na provjerljivost u odgovoru na pojedinačne zahtjeve realiteta zbilje. “Mi mišljenje nalazimo kao opisivi, vrijednosni empirijski fenomen čiji razvoj, forme i konzekvence mogu biti konkretno ispitani i određeni.”<sup>20</sup> Razumjeti mišljenje, u najširem značenju ovog zahtjeva, znači razumjeti dvosmjerni odnos uticaja koji se uspostavlja unutar društvene zajednice kao okvira životnih odnosa.

Imajući u vidu određenje filozofije, i znanje kod *Deweya* biva razumljeno s obzirom na njegov djelatni karakter. Polazeći od povezanosti nervnog sustava sa stalnim prilagođavanjem radnje novim uvjetima, saznanje se pojavljuje u vezi sa reorganiziranjem radnje. Ono nije i ne može biti izdvojeno ili distancirano od djelatnosti kao potpuno zasebna cjelina. Znanje je sagledanost relacija nekog predmeta koje u određenoj situaciji određuju njegovu primjenjivost. Savršeno znanje, koje je bilo ideal novovjekovne metafizike, ovdje bi predstavljalo mrežu međusobnih relacija u kojim bi svako prethodno iskustvo pružalo povoljnu točku s koje bi bilo moguće približiti se određenom problemu, koji se javlja u nekom novom iskustvu.

*Dewey* inzistira na *znanju kao činu*, koje se sastoji u tomu da postanemo svjesni naših nastojanja i sklonosti, usmjeravajući se ka razrješavanju životnih teškoća time što shvatamo svezu između nas i svijeta u kojem živimo. Obrazovanje nema druge svrhe i značaja do puta na kojem se osposobljava za razrješavanje ovih poteškoća, razumijevanje životnih tokova, u čemu filozofija ima poseban značaj kao opći uvid i smjerokaz.

Ishodište *Deweyeve* filozofije vaspitanja nalazi se, konzekventno razumijevanju filozofije i, odatle, ciljeva i zadaća obrazovanja, u razmatranju odnosa znanja i ponašanja. Konzekvence spoznaje ne nalaze se u logičkoj opravdanosti, spoznaja s voju važnost, u krajnjoj instanci, ne potvrđuje u teorijskoj konzekventnosti, nego u djelovanju. Posebna težina djelatnog karaktera spoznaje nalazi se u njenoj društvenoj uvjetovanosti. Djelovanje je, u *Deweyevom demokratiziranom mišljenju*, uvijek shvaćeno kao *su-djelovanje*. Na tomu se oslanja svaki etički diskurs razumijevanja društvenih odnosa i životnog značaja imperativa demokracije. “Učiti da se bude human je, za razvoj ravni daj-i-uzmi komunikacije, efektivni osjećaj bića nekog individualnog distinktivnog sjećanja zajednice; neko ko razumije i poštuje time vjeruje, želi i postupa, i pridonosi unapređenju konverzacije organske snage u humanim resursima i vrijednostima. Ali ova prijevod nikada nije dovršen.”<sup>21</sup> Demokracija je u tom smislu nedovršiv proces, jednako kao što se i odnosi unutar jedne demokratske zajednice mogu oblikovati i korigirati jedino kroz jednu ne-normativnu etiku, čije vrijednosti valorizira sam život.

Moralno djelovanje ne treba sagledavati prema *unutarnjim vrijednostima*, nego prema sposobnosti uspješnog su-djelovanja u društvenom životu. Pitanje o smislu moralnog djelovanja tako nije okrenuto unutarnjosti djelatnog subjektiviteta, nego praktičkim konzekvencama, koje, opet, nisu prepuštene potpunoj relativizaciji, nego, u krajnjem, jesu uokvirene općim uvidima filozofijskog mišljenja. Obrazovanje je usmjereno orijentirima koji odatle proističu i zapravo se nalazi na putu koji je markiran filozofijskim promišljanjem.

Stoga zadaću formiranja osnova za perspektivu demokratskog društva i daljnjeg prosperiteta demokracije, *Dewey* vidi “u činjenju naših škola domom ozbiljnog mišljenja

---

<sup>20</sup> John Dewey, *The Inclusive Philosophic Idea*, in: *The Essential Dewey, Volume I*, p. 313

<sup>21</sup> John Dewey, *Search for the Great Community*, in: *The Essential Dewey, Volume I*, p. 297



socijalnih poteškoća i konflikata, što je i realno pitanje akademske slobode”<sup>22</sup>. Važno je napomenuti da je promišljanje ovih problema potencirao s obzirom na znanstvenu i poliperspektivnu osnovu mišljenja. “Cijena demokratskog društva bit će plaćena kontinuiranom zdravom eliminacijom oligarhije – vrlo ekskluzivnom i opasnom za sve – koja pokušava monopolizirati korisnost inteligencije i najbolje metode za profit konačno monopolizirati, jer praktički pokus obuhvata manji duhovni napor i manju inicijativu, ostajući u velikoj većini.”<sup>23</sup> Na taj način obrazovanje ne samo da podstiče i samoobnavlja vlastitu susptanciju, nego je i glavna snaga demokratskog društva, koje je okvir za oslobađanje individualiteta kao realnog nosioca životnih odnosa i tokova.

U tom smislu škola, a osobito sveučilište jesu institucija u kojima se podržava znanstvena kritika društvenih normi, koja ide u smjeru demokratizacije mišljenja, kojoj je život osnovno mjerilo valorizacije društvenog djelovanja. “Naše javno obrazovanje je potencijalno mišljenje efektivnosti transfiguracije mehanizama modernog života unutar smisaonosti i imaginacije.”<sup>24</sup> Obrazovanje podstiče razvoj demokracije kao životnog toka, ono demokraciju u tom smislu transformira, redefinira i usmjerava kroz različne ciljeve i moguće tokove koji određuju njihovo ostvarenje. “Demokracija je pučivota kontroliran djelatnim povjerenjem u posebnosti ljudske prirode.”<sup>25</sup> Ovdje se nalazi značaj koji demokraciji daje važnost vrijednosti prema kojoj se samjeravaju sve djelatnosti, i prema kojoj obrazovanje ima poseban značaj. U tom smislu ona je za *Deweya* više od ideologije, više od političke teorije ili jednog novog pokušaja rješenja životnih problema. Ona je forma životnih tokova, u kojoj se i sa kojom se daju mogućnosti razumijevanja života u njegovim bitnim odrednicama. Sa njom se, u konačnom, pokazuje kako za *Deweya* život nije ni moguće misliti izvan okvira društvene zajednice i fenomenalnog smisla koji odatle proistiće.

Skoro da bi se moglo reći kako se ovdje radi o jednom nietzscheanskom viđenju značaja morala, kojem jedino mjerilo može biti život, i to shvaćen u smislu principa bivstvovanja. Način na koji *Dewey* problematizira odnos obrazovanja i vaspitanja i života, zapravo spada u cjelovit uvid koji ovdje ima najavu i polazište rekonstrukcije filozofije i, u krajnjem, kulture u cjelosti. Ovdje se radi o svojevrsnoj kritici tradicije kako idealizma, tako i empirizma, i pokušaju prevladavanja dualističke pozicije u filozofiji. Primjedbe koje se ovom pokušaju mogu uputiti, ipak ne mogu umanjiti naglašenost značaja koji *Deweyeva* filozofija ima u anglo-američkoj filozofijskoj tradiciji.

---

<sup>22</sup> John Dewey, *The Schools and Social Preparedness*, in: John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924, Volume 10*, Southern Illinois University 1985, p. 195

<sup>23</sup> John Dewey, *Education form a Social Perspective*, in: *The Middle Works 1899-1924, Volume 7*, Illinois 1979, p. 127

<sup>24</sup> John Dewey, *Ibid.*, p. 200

<sup>25</sup> John Dewey, *Creative Democracy – The Task Before Us*, in: *The Essential Dewey, Volume I*, p. 341