

Doc. dr. Samir Forić
Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo
Fakultet političkih nauka / Faculty of Political Sciences
samir.foric@fjn.unsa.ba

Prof. dr. Nezir Krčalo
Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo
Fakultet za upravu – pridružena članica /
Faculty of Administration – Associated Member
nezir.krcalo@fu.unsa.ba

Prof. dr. Adnan Džafić
Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo
Fakultet političkih nauka / Faculty of Political Sciences
adnan.dzafic@fjn.unsa.ba

UDK 37+316.4

Pregledni naučni rad

UTICAJ OBRAZOVANJA NA DRUŠTVENE PROMJENE

THE IMPACT OF EDUCATION ON SOCIAL CHANGE

Sažetak

Jasnu razliku između pojmova „obrazovanje“ i „odgoj“ osjećamo već u svakodnevnoj upotrebi tih pojmova, budući da neko može biti odgojen a neobrazovan, kao i obrazovan a neodgojen. Dok je odgoj prvenstveno vezan za čovjekovo ponašanje i način ophođenja u ljudskoj zajednici i ima intersubjektivni karakter, dotle se obrazovanje vezuje za stepen znanja i posjedovanja znanja o svijetu unutar svijeta života u koji je svaki subjekt zaronjen svojim bićem. Potraga za znanjem sad se zamjenjuje potragom za informacijom i njenim posjedovanjem. Zato današnje intelektualce više ne nadahnjuje potraga za tajnom koju u sebi sadrži činjenica našeg postojanja, već prikupljanje informacija i manipulisanje njima na površini kakvu pruža mreža interneta. Obrazovne institucije su sve manje mjesto sticanja fundamentalnih znanja koja bi bila u osnovi pogleda pojedinca na svijet i u osnovi njegove životne djelatnosti.

Ključne riječi: obrazovanje, odgoj, optimizam, pesimizam, društvene promjene

Summary

We already see a clear difference between the terms education and upbringing in the everyday use of these terms, since one can be educated but not upbrought /nurtured, as well as upbrought /nurtured and uneducated. While education is primarily concerned with human behavior and behavior in the human community and has an intersubjective character, education is related to the degree of knowledge and knowledge of the world within the world of life in which each subject is immersed in his being. The search for knowledge is now being replaced by the search for information and its possession. That is why today's intellectuals are no longer inspired by the search for the secret contained in the fact of our existence, but by collecting and manipulating information on the surface provided by the Internet. Educational institutions are increasingly less a place for acquiring fundamental knowledge that would be at the heart of an individual's view of the world and at the root of his or her life activity.

Keywords: *education, upbringing, optimism, pessimism, social change.*

Uvod

U sociološkom smislu obrazovanje treba posmatrati i tretirati kao jednu oblast društvenih odnosa, procesa i praksi; kao relativno autonoman funkcionalni sistem u općem sistemu društva; kao društveno polje sa specifičnim akterima i ulogama koje igraju¹ (Bourdieu). Obrazovanje možemo analizirati na makronivou (npr. istraživanje međudjelovanja društvenih uslova i efekata obrazovnih reformi, naročito u tranzicijskim društvima) ili na mikronivou (npr. istraživanje uobličavanja socijalnog iskustva učenika u kontekstu obrazovnog settinga ili istraživanje društvene funkcije i statusa nastavnika); možemo se fokusirati na strukture (npr. obrazovne politike i društvena stratifikacija) ili na aktore (npr. uticaj „skrivenih kurikuluma“ na školski uspjeh pripadnika manjina) ili na oboje (npr. Bourdieuovo i Passeronovo istraživanje obrazovanja i reprodukcije klasnih razlika). Sociološko istraživanje i teoretiziranje je jedan oblik naučne prakse, a svaka praksa je inherentno socijalna – što znači da je oblikovana istim onim društvenim strujama (hijerarhijskim, klasnim, vrijednosnim, kulturnim itd.) koje oblikuju bazična društvena pravila i društveni život uopšte i kao takva sadrži neki cilj i vrijednosnu orijentaciju. Bilo koje naučno istraživanje obrazovanja ili će opisivati njegove značajke, nedostatke

¹ Kapital je dat u više različitih formi: kao obrazovni kapital za koji se natječu učenici, kao statusno-simbolički kapital za koji se natječu nastavnici i kao politički kapital za koji se natječu politički akteri – naročito u našem domaćem kontekstu. Svaki od ovih kapitala može se konvertirati za ekonomski kapital (Spasić, 2004: 293).

i potencijale, predlažući korekture za bolje funkcioniranje postojećeg modela, ili će se kritički odnositi prema modelima, predlažući neke bolje i humanije.

Ovaj članak može se shvatiti i kao *brainstorming* općih pitanja sociologije obrazovanja, *brainstorming* koji ocrtava konture mogućih i budućih analitičkih kretanja. Stav o sociološkom istraživanju obrazovanja kao socijalnoj praksi ima posebnu upotrebnu vrijednost. On služi da demonstrira postojanje dogmatskog ili kritičkog obrazovanja, ali i postojanje dogmatskog ili kritičkog pogleda na obrazovanje. Ti pogledi se uobličavaju kao diskursi, naracije ili „analize“ i kao takvi ulaze u fokus sociološkog istraživanja. Obrazovanje je oblast u kojoj se isprepliću i ukrštaju temeljne univerzalne vrijednosti (humanost, sloboda, pravda, jednakost), različiti interesi konkretne ili široko definirane društvene zajednice (javni, politički, kulturni, ekonomski) i bazična društvena pravila. Budući da od nje zavisi budućnost i blagostanje društva, to je oblast na koju se treba aktivno i svjesno uticati. Ako obrazovanje kreira osobnost (intelektualne i moralne karakteristike aktera), kompetencije (obrazovno dobro kao socijalni kapital) i svijest (otvorena – zatvorena, dogmatska – kritička, pasivna – aktivna, konzervativna – emancipatorska), onda zaista postoji najveći međuuticaj između obrazovanja i društvenih promjena.

U nastavku ćemo prezentirati „pogled“ različitih autora i njihove specifične stavove spram obrazovanja, shodno tome: da li obrazovanje posmatraju optimistički – kao funkcionalni izvor i sredstvo ostvarivanja pozitivnih vrijednosti u društvu (humanizam, solidarnost, demokratsku svijest) ili obrazovanje posmatraju pesimistički – kao funkcionalni izvor i sredstvo odražavanja postojećih odnosa moći i društvene hijerarhije. U kontekstu obrazovanja i društvenih promjena prvi pogled obrazovanje smatra „oružjem“ za bolju budućnost, dok ga drugi smatra „oružjem“ za ponavljajuću sadašnjost. U prvu vrstu pogleda spadale bi ideje o građanskom i demokratskom odgoju i obrazovanju Alaina Mougnottea i Paula Freirea, sa vizijom antropeotičkog obrazovanja Edgara Morina. U drugu vrstu spadale bi ideje o „zabludama vrijednosti znanja“ Paula Konrada Liessmanna i „kulturnoj reprodukciji klasnih razlika“ Pierrea Bourdieua.

1. Odgoj, obrazovanje i vrijednosti

Aktivnost i proces odgoja odnosi se na sticanje onih sposobnosti ili karakternih crta koje su poželjne za odgajanje, bilo da ih pokušava usavršiti roditelj, nastavnik ili sam odgajnik. U širem značenju, odgoj obuhvata i pojam obrazovanja koji se iskazuje kao materijalni zadatak odgoja. U teoriji

se odgoj tretira kao svrhovito i namjerno djelovanje, pri čemu se odgoj razumijeva kroz pojmove kao što su: odgojni postupak, proces, svrha, zadatak, metod i dr., a koji zajedno tvore didaktiku kao nauku o odgojno-obrazovnom radu u nastavi (Vukasović, 2001: 26). Odgoj predstavlja proces kojim se intencionalno želi izgraditi i oblikovati osobnost čovjeka u skladu sa njegovim dostojanstvom i u svrhu obavljanja ljudskih dužnosti. Sastoji se od procesa: usvajanja znanja, umijeća i navika (*materijalni zadatak*), razvijanja tjelesnih i intelektualnih snaga i osobnosti (*funkcionalni zadatak*) i izgrađivanja i oblikovanja osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnog i voljnog života (*odgojni zadatak*) (Vukasović, 2001: 45). Odgojni zadatak je zapravo odgoj u užem smislu riječi, a materijalni zadatak je suština pojma obrazovanja, uz koje se još dodaje i to da stvara preduslove za samoobrazovanje.

Prema Gudjonsu: „Odgojem se označuju radnje kojima ljudi pokušavaju unaprijediti osobnost drugih ljudi u bilo kojem pogledu“ (Gudjons, 1994: 155). Upravo je ta *osobnost* ključ za shvatanje odnosa odgoja i obrazovanja. A ta osobnost ne može biti shvaćena nego kao vezana za ljudsko, za humano, za čovjeka i univerzalne vrijednosti koji ga prate. „Čovjek je čovjek po svojim ljudskim osobinama.“ On se odlikuje tim osobinama, kao i: dostojanstvom, poštenjem, čestitošću, humanizmom, ljudskošću. Odnos odgoja i obrazovanja u ovom shvatanju karakterizira uska povezanost jer je obrazovanje „racionalna osnova odgoja, a odgoj vrijednosna orijentacija obrazovanja“ (Vukasović, 2001: 46).

Nasuprot gore navedenom stavu saradnje odgoja i obrazovanja postoji i onaj kritički stav koji ne samo obrazovanju kao školovanju već i intencionalno određenom odgoju niječe mogućnost ostvarivanja *osobnosti*. Taj stav se može pronaći i u domaćoj literaturi, označen kao *autentični odgoj*. Samo odgoj koji nije proračunat (institucionalan i instrumentaliziran) i koji nije „određen vrednotama koje *nečemu služe*“ je istinski odgoj (Slatina, 1998: 15). Utemeljen je na kritici prema kojoj školovanje ili obrazovanje „samo po sebi ne odgaja ljude“ i po kojoj institucionalni odnosno instrumentalizirani odgoj „*nužno* ne čini čovjeka humanijim, plemenitijim, pravednijim, moralno savršenijim“ (Slatina, 1998: 15). Autentični odgoj bio bi odgoj koji izvire iz univerzalnih vrijednosti i želi ostvariti ove ciljeve. Njegova je prva oznaka „smisao za vrijednosti i osjećanje vrijednosti“ i „pripada cjelini kulture i iz nje proizlazi“. Taj odgoj je „historijska paralela kulturi, a obrazovanje (školovanje) historijska paralela civilizaciji“ (Slatina, 1998: 15). Nasuprot institucionaliziranom odgoju koji predstavlja potrebu društva, autentični predstavlja potrebu čovjeka (Slatina, 1998: 17).

Obrazovanje i odgoj su nužno društveni fenomeni, kakav god da im je odnos u stvarnosti. Da bi zaista funkcionirali u cilju ostvarenja svojih ideja (unapređenja osobnosti), mora ih se koncipirati na način da djeluju harmonizirano. „Stoga proces obrazovanja mora biti prožet odgojnim procesima a obrazovna dobra – odgojnim vrijednostima“ (Vukasović, 2001: 46). Ipak, kritički nastrojen sociolog uvijek će biti skeptičan spram sadržaja pojmova „dobra“ i „vrijednosti“. Nije rijetkost da u obrazovnoj stvarnosti „dobra“ zapravo budu partikularna dobra (npr. dobra jedne dominantne etno-nacionalne zajednice) ili da „vrijednosti“ budu čisti *nominum* kojim se zakriva „skriveni kurikulum“.

Osjećaj za vrijednost i mogućnost rasprave o relativnosti ostvarenja univerzalnih vrijednosti u praksi čine pretpostavke za jednu didaktiku vrijednosti. Dvojbe vezane za njeno zastupanje duguju istoj onoj dihotomiji koju sam gore pokazao u primjeru odgoja: dihotomiji vrijednosnog i intelektualnog. Ako je vrijednost „pokretački i regulacijski čimbenik“ u smislu da „potiče i oživljava djelovanje“, a „kao regulacijski čini pravilo prosuđivanja i vrednovanja tog djelovanja“ (Mougniotte, 1995: 39), i ako se prenosi moralnim odgojem koji „nema za cilj postići spoznaju već volju“ (Mougniotte, 1995: 41), za razliku od „površnog intelektualizma“ koji se prenosi „redanjem pouka“, te ako je didaktika „metodičko upoznavanje i savladavanje sadržaja“ (načini prenošenja znanja), onda je očito da je teško govoriti o didaktici vrijednosti. Njena suprotnost zahtjevima intelektualnog odgoja, odnosno obrazovanja (intelektualnog znanja) tu dolazi do izražaja. Njen metod nije „redanje poruka“ nego učenje praktičnom primjenom i „svakodnevnim iskustvom kroz život u razredu“² (Mougniotte, 1995: 45).

2. Optimistički pogledi na obrazovanje i društvene promjene

Koncept didaktike vrijednosti razvija francuski teoretičar Alain Mougniotte i veže je za pojam demokratskog obrazovanja i značaja dijaloga i građanske solidarnosti. Odgajanje po njegovom konceptu didaktike označava podvrgnutost argumentaciji što omogućuje i podržava sklad zajedničkog života (Mougniotte, 1995: 46). Znati rasuđivati, upoznati i donositi zaključke vezane za vlastite vrijednosti, njihovo razumijevanje, kao i razumijevanje vrijednosti drugih je zahtjev koji nameće odgoj za demokratiju (Mougniotte, 1995: 46). Konačno, didaktika vrijednosti znači da „odgoj za demokraciju ne može, prema tome, biti poučavanje demokraciji“ (Mougniotte, 1995: 42). I zaista, ako „demokracija pretpostavlja čitav jedan moralni i duhovni odgoj

² „Škola može i mora biti mjesto gdje se u praksi uči biti građanin, pod uvjetom da razvija sposobnost za komunikaciju sa okolinom i sposobnost za partnerstvo“ (Perotti, 1995: 77).

bez kojeg bi bila samo prazna ljuštura“ (Mougniotte, 1995: 50), primjereno je da predmet didaktike vrijednosti bude „pomoć pri stvaranju svojstva građanina ili rađanja 'građanina' suvremene demokracije“ (Mougniotte, 1995: 53).³ Građanin ne samo da mora biti obrazovan da može vršiti javne funkcije već mora biti odgojen kao nosilac i branitelj vrijednosti koje se ostvaruju u demokratskom poretku.

I u ovom slučaju građanin je aktivan i involviran u građansku solidarnost, kao i preuzimanje odgovornosti za sebe, druge i čitavu zajednicu. „Odgajanje građanina predstavlja pobuđivanje osjećaja za njihovu međusobnu ovisnost, povezanost i uvjetovanost, za veze između svih problema građanstva“ (Mougniotte, 1995: 55). Takvo odgajanje prenosi osjećaj za vrijednosti i osjećaj za građanstvo – za dijalog i za zajednicu. Ono nema za cilj indoktrinirati, „već potaknuti duh, promicati vrijednosti“ (Mougniotte, 1995: 58). „Odgajanje građana znači dakle stvaranje osjetljivosti na vrijednosti koje zahtijeva zajednički život“ (Mougniotte, 1995: 59). Istodobno, budući da demokracija „zahtijeva prosvijećene ljude, kompetentne i sposobne ispitivati probleme i ocjenjivati situacije, ljude koje uz to osjećaju želju za sudjelovanjem potkrijepljenu moralnom izobrazbom. Odgajanje za demokraciju je zapravo odgajanje za odabiranje i odlučivanje“ (Mougniotte, 1995: 94). Demokracija zahtijeva i „znanje“ i „savjest“: i sposobnost za prosuđivanje, razmišljanje i anticipiranje, kao i istančani osjećaj za vrijednosti. Ozbiljno obrazovanje je najbolja zaštita od indoktriniranosti i opčinjenosti (Mougniotte, 1995: 98).

U djelima „Obrazovanje za kritičku svijest“⁴ i „Pedagogija potlačenih“ Paulo Freire piše o iskustvima demokratizacije i obrazovnih izazova u tranzitivnom brazilskom društvu, te je i idejni preteča Mougniotteove rasprave o demokraciji i obrazovanju. Prema njemu, obrazovanje je proces koji stvara uslove za tranzitivnost svijesti, a *tranzitivnost* je osnova procesa za prelazak stanja svijesti od naivnosti do kritičnosti, odnosno od naivne do kritičke tranzitivnosti. U tome je srž odgojno-obrazovnih procesa u borbi protiv masifikacije društva (Freire, 1974: 29). *Masifikacijom* Freire označava ukupnost društvenih negativiteta, pri čemu prevashodno na umu ima brazilsko tranzicijsko društvo: sektarijanizam (ili podizanje zaposlenih u javnom sektoru u višu srednju klasu i omogućavanje značajnih društvenih privilegija u zamjenu za političku poslušnost – u politologiji se ovo označava terminom „klijentelizam“), asistencijalizam (koji odlikuje šutnja, otpornost

³ „Građani su svi oni koji, istovremeno uživaju položaj i vrše ulogu što im dodjeljuje demokratski poredak u okviru zajednice čiji su članovi“, oni „postoje samo u demokraciji koja, barem u načelu, predviđa njihovo sudjelovanje u vlasti, odnosno koja im priznaje pravo odlučivanja“ (Mougniotte, 1995: 54).

⁴ U originalu „Education for Critical Conscience“.

prema dijalogu, sklonost ka konformizmu i korupciji), stanje društvene pasivnosti, nepreuzimanje odgovornosti za sebe, druge i zajednicu, slika o sebi kao dijelu nekreativne prirode (objektivizirana svijest) i naivna svijest. Masificirano je ono društvo čiji su pripadnici domestificirani i prilagođeni standardima društvene hegemonije (Freire, 1974: 7).

Freire posebnu pažnju poklanja *naivnoj svijesti* i u njenoj promjeni vidi mogućnosti obrazovanja. Naivnu svijest odlikuje banalizacija stvari (pojednostavljanje), nostalgija za prošlosti, šutnja, potcjenjivanje običnog čovjeka, manjak interesa za istraživanje i dubinsko promišljanje i sklonost ka prihvatanju retoričkog diskursa, fragmentarnost argumenata, naglašeni emocionalni stil i polemička komunikacija umjesto dijaloške (Freire, 1974: 14). Društveni uslovi, bazična pravila i društvene prakse koje proizvode naivnu svijest i masificiraju društvo Freire razumije kao nešto što nije prirodna već društvena datost i smatra da se može promijeniti aktivnim ljudskim djelovanjem. Neki od uslova i praksi čiji je potencijal za društvene promjene iluzoran su tehnologija i profesionalna specijalizacija. Tehnologiju Freire smatra nečim što ne može samo po sebi proizvesti kritički stav, ona prije može domestificirati kritičku svijest nego je razviti i time ojačati masifikaciju. Isti efekat ima i specijalizacija; njeni efekti smanjuju kritičke kapacitete (Freire, 1974: 31).

Da bi došlo do pozitivnih društvenih promjena, smatra Freire, potrebna su demokratska iskustva, jer što je manje aktivne participacije i individualnog preuzimanja odgovornosti, to su veće šanse za razvijanje naivne svijesti. To su potrebni uslovi za promjenu, a njih mogu izazvati efekti demokratskog obrazovanja. Društvene prakse i bazična pravila mogu se promijeniti kroz obrazovanje – ono može nadomjestiti društvenu solidarnost čije su odlike: participacija, aktivizam i sukladne navike (Freire, 1974: 33–34). Kao što ukupnost društvenih negativiteta naziva masifikacijom, njenu suprotnost, dakle, ukupnost društvenih pozitiviteta, naziva terminom *conscientizacao*. Ovaj pojam može se razumjeti kroz sintagmu „obrazovanje za kritičku svijest“, a obuhvata razvijanje dijaloga, interkomunikacije i empatije (Freire, 1974: 40).

Do tzv. *conscientizacao* se ne može doći ukoliko nedostaje društvena i politička odgovornost, a ova opet zahtijeva minimum tranzitivne svijesti⁵ koja se ne može razviti u uslovima masificiranog društva čiji je glas ugušen

⁵ Tranzitivnost se pojavljuje kada ojača sposobnost primanja i reagiranja na sugestije i pitanja koja se pojavljuju u društvenom kontekstu, te povećanja dijaloških kapaciteta (Freire, 2004: 13).

– koje štiti umjesto da razgovara (Freire, 1974: 21). Prelaz od naivne do kritičke svijesti pored uslova zahtijeva i svjestan i organiziran napor, odgojno-obrazovni program koji je aktivan, dijalogičan i razvija društvenu i političku odgovornost. *Conscientizacao* je, u tom smislu, razvoj ljudske kritičke svijesti – njeno buđenje (Freire, 1974: 15).

U zatvorenim, masificiranim društvima ljudi su objekti, uronjeni u taloge stvarnosti kao posmatrači. Tranzitivnost djeluje tako da se društvo otvara i s njim pojedinci izranjaju i počinju se zanimati, participirati, učestvovati u dijalogu, te dubinski promišljati. Tranzitivnost ka kritičkoj svijesti – *conscientizacao* – omogućuje pogled na društvo kao nedovršeno, kao nešto što se treba promijeniti. Kritički optimizam kao stav koji izranja iz snažnog osjećaja društvene i političke odgovornosti preuzima na sebe zadatak mijenjanja društva, jer se ne može ostati po strani. Da bi se tranzicijski procesi uspješno savladali, zahtijevaju tranzitivnu svijest i tome prilagođeni odgojno-obrazovni program (Freire, 1974: 10–11).

Freire ima optimističan stav na mogućnost obrazovanja da dovede do temeljnih društvenih promjena. Kao i kod Mougnottea, to je tip obrazovanja koji sadrži odgojnu dimenziju povezanu sa demokratijom kao skupinom vrijednosti koje se kroz odgojno-obrazovni proces trebaju prenositi. U poveznici obrazovanje – demokratija prisutniji su vrijednosni i etički elementi od onih koji su čisto pedagoški – obrazovno dobro u funkciji individuacije i osposobljavanja ličnosti, ili čisto sociološki – obrazovno dobro u funkciji društva. Drugim riječima, obrazovanje postaje ekvivalentno – izvor, sredstvo i forma jedne etike – ukoliko se posmatra iz društveno-transformativne perspektive.

U djelu „Sedam kompleksnih lekcija u obrazovanju za budućnost“,⁶ koje zapravo predstavlja stavove UNESCO-a, E. Morin iznosi jedan koncept obrazovanja u čijem je središtu jedna vrsta etike koju naziva antropoetikom. Budući da je to „etika razumijevanja“, slijedi da je obrazovanje razumijevanje kojeg nema bez odgoja.

Prema njemu, obrazovanje kao prijenos znanja i komunikacija sama po sebi ne mogu postići obrazovne ciljeve bez razumijevanja. Tehnologija komunikacije (internet i drugi vidovi posredne komunikacije) ne može sama po sebi proizvesti razumijevanje. Na tragu Freirea tvrdi da se obrazovanje ne može digitalizirati (Morin, 1999: 49). Obrazovanje suštinski ima *duhovnu* ulogu: učiti ljude razumijevanju je uslov zaštite ljudske moralne i intelektualne solidarnosti. Razumijevanje ima dvije dimenzije: na makro i

⁶ U originalu „Seven Complex Lessons in Education for the Future“.

mikroplanu. Na mikroplanu, zbog blizine, dešava se da se ljudi ne razumiju, već suprotno: razvija se ljubomora, zavist, agresivnost, i da se to prenosi i na više društvene instance (Morin, 1999: 49). Nadalje, postoje dva tipa razumijevanja: intelektualno i intersubjektivno. Dok je prvi tip obilježen inteligibilnošću i objašnjenjem, drugi je obilježen relacijom subjekt – subjekt znanja. Zapreke razumijevanju su faktori okoline i interni faktori: egocentrizam, etnocentrizam, sociocentrizam, kao i reduktivni um. Oni dovode do intelektualnog, individualnog i kolektivnog nerazumijevanja, što potkopava osnovu za ljudsku solidarnost (Morin, 1999: 52).

Zbog toga Morin predlaže jednu etiku razumijevanja u čijoj osnovi je bezinteresno razumijevanje koje je često asimetrično: razumijevamo druge, bez toga da i oni razumiju nas. Ono djeluje tako da niti osuđuje niti opravdava. Takvo razumijevanje dovodi do veće humanizacije ljudskih odnosa. Ono se postiže kroz dubinsko razmišljanje, introspekciju i savjesnost ljudske kompleksnosti, a to zahtijeva subjektivnu otvorenost prema drugima, simpatetički stav i interioriziranu toleranciju. Ove ideje se prenose sa individualnog nivoa na nivo cjelovite kulture, te na nivo čitave planetarne zajednice. Razumijevanje je i cilj i sredstvo ljudske komunikacije. Obrazovanje za budućnost mora biti u funkciji odgoja i obrazovanja za razumijevanje (Morin, 1999: 55).

Predlaže *antropoetiku* u čijoj je osnovi razumijevanje prirode ljudskog društva kao trijade pojedinac – društvo – vrsta. Njen glavni zahtjev je osjećaj odgovornosti za druge pojedince, društvo i ljudsku vrstu (ali i druge životne vrste) koji se treba izgraditi odgojno-obrazovnim procesom. Ciljevi na tom putu su: humanizacija čovječanstva, jačanje ljudske solidarnosti kroz razvoj etike solidarnosti i uzajamno poštovanje između ljudi. Humanost se razumije kao planetarna svijest i građanstvo. Antropoetika je individualna svijest koja prevazilazi individualnost. Najbolji model društvene organizacije u kojem se ovi ciljevi mogu postići je demokratija, u smislu – jedinstvo i jedinstvo nejedinstva (Morin, 1999: 57–58). U demokratiji treba vladati dijalog bez kojeg nema građanskog duha. „Demokratska regeneracija implicira regeneraciju građanskog duha – što implicira regeneraciju solidarnosti i odgovornosti, odnosno razvoj antropoetike“ (Morin, 1999: 61).

Prethodno spomenuta trojica autora veliki značaj pripisuju dijalogu. To nije samo zbog toga što dijalog zahtijeva razumijevanje, već što bez njega nema, jezikom Richarda Rortya rečeno, „prirodne komunikacijske zajednice“. Antonio Perotti komunikaciju smatra izravnim instrumentom solidarnosti, ukoliko je dijaloški uobličena i upravljena kao sredstvo za rješavanje problema i težnji pojedinca i naroda. Uloga obrazovanja (školskog

ambijenta) je razviti otvorenost za komunikaciju i spremnost na partnerstvo (Perotti, 1995: 77, 95). Marija Bratanić, u mikropedagoškom kontekstu, smatra da bez „dijaloga nema uspješne odgojne komunikacije“ (Bratanić, 1990: 37). Autorica tvrdi: „Što se komunikacija u procesu odgojnog djelovanja provodi na višem stupnju interakcijske povezanosti, i odgojno će djelovanje biti uspješnije“ (Bratanić, 1990: 95), a najveći stupanj interakcijske povezanosti je dijalog – obostrano empatijsko komuniciranje (Bratanić, 1990: 98) i najhumaniji oblik komuniciranja među ljudima (Bratanić, 1990: 37).

Međuljudski odnos je temelj odgojnog procesa, odnosno „onaj mikroelement odgojnog zbivanja o kojemu ovisi uspješnost odgojnog djelovanja“ (Bratanić, 1990: 31), a međuljudski odnos lišen dijaloga i razumijevanja, kao i osnovnih ljudskih vrijednosti, ne može biti temelj promjene društva nabolje, ne može usloviti participaciju i preuzimanje odgovornosti (Freire) niti razviti građanski duh (Mougniotte). No, da li je međuljudski odnos uvijek ispunjen pozitivnim vrijednostima i pozitivnim stavovima u stvarnosti? Ovo pitanje implicira još jedno: da li su inherentne vrijednosti koje zastupnici optimističkih pogleda pripisuju obrazovanju postojane i neovisne od onih društvenih sila koje, vrlo često, zaobilaze ili izvrću te vrijednosti: da li je obrazovanje imuno na te sile ili se od njih ne može ni braniti? Ovakva pitanja postavljaju sociolozi obrazovanja koji gaje pesimistički pogled.

3. Pesimistički pogledi na obrazovanje i društvene promjene

Paul Konrad Liessmann svoj pogled izlaže u kontekstu modernog visokog obrazovanja, modernog koncepta znanja i njegove krize. Smatra da su kritički potencijali znanja i obrazovanja koji dovodi do kritičke svijesti nemoćne u savremenom tehno-racionalnom ambijentu: „partikularizacija, fragmentacija i istodobna univerzalna raspoloživost znanja ne da se više, čak ni u kritičkom smislu, dovesti u odnos ni sa kakvom obavezujućom obrazovnom idejom“ (Liessmann, 2008: 9). Moderni koncept znanja obilježen je dominacijom zabavnih vrijednosti te površinske i djelimične zainteresiranosti, zbog čega se za savremena „društva znanja“ ne može reći i da su „pametna društva“ (Liessmann, 2008: 23). Zbog činjenice da moderno obrazovanje inzistira na informaciji a ne na znanju (jer je informacija operabilna, dok znanje to nije), ono se teško može dovesti u vezu sa klasičnim pojmom obrazovanja i njegovim vrijednosnim značenjima (Liessmann, 2008: 41).

„Znanje društva znanja ponajprije se definira na temelju njegove udaljenosti od tradicionalnih sfera obrazovanja; no ono se više ne pokorava stavovima poluobrazovanja. Ono što se realizira u znanju društva znanja samosvjesna je odsutnost obrazovanja“ (Liessmann, 2008: 62). Paradoksalno, savremeno obrazovanje proizvodi neobrazovanost – „odricanje od htijenja da se nešto uopšte razumje“, a bez razumijevanja ne možemo govoriti niti o odgoju niti o obrazovanju (Liessmann, 2008: 61). To znači da je „ideja obrazovanja u svakom pogledu prestala obavljati svoju normativnu ili regulativnu funkciju, koja je jednostavno nestala“⁷ (Liessmann, 2008: 59–60). Društvene promjene koje su se desile u posljednjih 60 godina (prelazak iz industrijskog u postindustrijsko društvo, modernog u postmodernog, informatičko, konzumerističko i rizično (Beck)) sadržinski su promijenile pojmove znanja i obrazovanja. Onako kako su ih zamišljali i u vezu sa pozitivnim društvenim promjenama dovodili Mougnotte, Freire i Morin, u savremenom društvenom ambijentu više ne vrijede. Umjesto da budu cilj i sredstvo za ostvarivanje boljeg društva, znanje i obrazovanje postali su sredstvo za ostvarivanje profita, prosperitet tržišta, kvalifikacije, mobilnosti usluga i rasta gospodarstva – sredstvo koje ne zahtijeva nikakva promišljanja sve dok opravdava svoju svrhu (Liessmann, 2008: 129).

Liessmannov kritičko-sociološki pogled na obrazovanje više se fokusira na ravan strukture obrazovanja – njegovih strukturnih komponenti i funkcionalnih aspekata. I dok je ta perspektiva nesporno vrijedna, u smislu da na jedan plastičan način prikazuje međuodnos obrazovanja i drugih dijelova društvene strukture (rad, ekonomija, vrednovanje, obrazovne politike), ono je ipak nepotpuno. Nedostaje nam jedan uvid u ravni aktera, interakcija i situacija. Takav uvid pruža analiza obrazovanja u domenu svakodnevnog života Pierrea Bourdieua.

Ovaj francuski sociolog gaji potpuno drugačije poglede na obrazovanje od svojih sunarodnjaka čije su ideje izložene u ovom radu (Mougnotte i Morin). On smatra da obrazovanje po sebi ne sadrži nikakve inherentne vrijednosti već da je u potpunosti ovisno od društvenih uslova koje u sebi preslikava. U tom smislu, on obrazovanju emancipatorski potencijal više odriče (ono što Freire označava kao *conscientizacao*) nego što mu ga pripisuje. U svom istraživanju egalitarnog modela javnog obrazovanja u Francuskoj između polovine 60-ih i kraja 70-ih godina prošlog stoljeća, sa Jean-Claudeom Passeronom, otkriva da obrazovanje (jednakost mogućnosti)

⁷ „Obrazovanje nije ništa izvanjsko duhu, nego je medij u kojemu se duh može uopće realizirati. Duh je ono što se obrazuje i samo se ono što se obrazuje može nazvati duhom“ (Liessmann, 2008: 51).

po sebi ne dovodi do veće jednakosti (jednakost šansi). Razlog za to je društvena priroda obrazovanja ili obrazovanje kao jedno društveno polje u kojem se odvijaju socijalne prakse, čiji je temelj u habitusima koji su usredsređeni na kapital u tom polju.

Pierre Bourdieu oblikovanje habitusa smješta u socijalizacijske procese koji obuhvataju i odgojno-obrazovne procese. *Habitus* se prenosi socijalizacijom, a može se definirati kao „skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične historije“ (Spasić, 2004: 292). Obrasci se upisuju u ljudsko biće kao „živu bilježnicu“ (maniri, držanje, socijalni proksimitet, gestikulacije, facijalne ekspresije, način hodanja, objedovanja, oblačenja, navike, socijalni rituali, ukus i stil – sve to većinom nastaje kroz ovaj vid „bilježenja“). Analizirajući moderno (francusko) društvo, Bourdieu uočava da se kroz socijalizaciju djeci ne govori šta treba činiti, već kakvo treba biti – da postane i trajno ostane to što treba biti (Spasić, 2004: 293). Akteri se u susretanju sa određenim okolnostima nalaze u poziciji aktiviranja habitusa, što rađa predviđene prakse. Ta veza habitusa i uslova dovodi do stanja „prestabilirane harmonije“, čime se reprodukcija uslova pokazuje svrhovitom – mada to nije.

Habitus ima djejestvo reprodukcije postojećeg poretka, a njegov integralni dio je i školski sistem. Tako se objašnjava neuspjeh egalitarnog modela obrazovanja u poboljšanju društvenih prilika. Nejednako kulturno i klasno naslijeđe se kroz školstvo reproducira, predodređuje školsku sudbinu, „jer obrazovni sistem primenjuje mnoštvo prećutnih zahteva koji se mogu zadovoljiti jedino znanjem stečenim van škole, nevidljivim šegrtovanjem u porodici koja raspolaže većom količinom kulturnog kapitala“ (Spasić, 2004: 295). Na manje vidljivom nivou škola, odnosno obrazovni sistem *in toto*, iskazuje prezir prema „bubanju“, „školskom“ znanju, „rigidnosti“, a visoko cijeni „kreativnost“, „fleksibilnost“, „slobodno mišljenje“ i sl. Djeca se na taj način uče da ne žele više od onoga što je u dosegu njihove klase, čime se i klase objektivno reproduciraju. Bourdieu zaključuje: „Svaka uspjeta socijalizacija teži da proizvede aktere koji postaju saučesnici u vlastitoj sudbini“ (Bourdieu, 1989: 60). U kontekstu obrazovanja, učenici ulaze u jednu „fiktivnu komunikaciju“, čime im se stvara „iluzija da ih se razumije i da oni razumijevaju druge“ (Bourdieu – Passeron, 1990: 112). Postojeći društveni uslovi koji ih oblikuju van škole se u školskom kao institucionalnom *settingu* još samo više potvrđuju i time čvršće utiskuju vladajuće obrasce u učenike kao žive bilježnice. Obrazovanje nije u funkciji društvenih promjena već njihovog slijeđenja ili konzerviranja postojećih društvenih odnosa.

Zaključak

Ukoliko se priklonimo optimističkom pogledu na obrazovanje, preuzimamo rizik idealizacije obrazovanja, jer njegovim svođenjem na etiku prenaglašavamo njegove vrijednosne dimenzije. Koliko god ova koncepcija obrazovanja bila privlačna, ne treba zaboraviti da je obrazovanje ipak društveni fenomen, što znači da ga trebamo razumijevati kao nešto što često „odstupa od svog programa“. S druge strane, ako se priklonimo pesimističkom pogledu na obrazovanje, preuzimamo rizik prenaglašavanja onih socijalnih dimenzija i sila koje niječu obrazovanju svaki emancipatorski potencijal, jer zanemaruje odgojnu komponentu bez koje nema osnove za društvene promjene i funkcioniranje društva u skladu sa temeljnim (univerzalnim) načelima. Obrazovanje treba promišljati i istraživati gajeći jedan realistički pogled, uzimajući u obzir emancipatorski i konzervirajući faktor obrazovanja, pozitivne ali i negativne vrijednosti koje ga mogu ispunjavati.

Literatura

1. Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
2. Bratanić, Marija. 1990. *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga,
3. Freire, Paulo. 1974. *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Continuum.
4. Liessmann, Konrad Paul. 2008. *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
5. Morin, Edgar. 1999. *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Pariz: UNESCO.
6. Mougnotte, Alain. 1995. *Odgajati za demokraciju*. Zagreb: Educa
7. Perotti, Antonio. 1995. *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
8. Slatina, Mujo. 1998. *Nastavni metod: Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
9. Spasić, Ivana. 2004. *Sociologije svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Vukasević, Ante. 2001. *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“.