



Dr Sergej Flere

NEKOLIKO FILOZOFSKIH PRISTUPA OBRAZOVANJU

Mada kod klasičnih filozofa antike i novog veka možemo naći na razmišljanje o skoro svim aspektima čovekove društvene egzistencije, razmatranje odnosa između obrazovanja i ukupnog društva nije, u poređenju sa nekim drugim pitanjima, privlačilo veću pažnju. U različitim periodima, politika i ekonomija predstavljale su žiže interesovanja mislilaca o društvu i osnove u nastojanjima za integracijom društvene misli.

Antički pisci, posebno Platon, su obrazovanju, a još više vaspitanju, pridavali značaj, u okviru jednog drugojačijeg načina mišljenja i pojmovnog sistema nego što je savremeni naučni. Platon

je svoju misao usmeravao na poboljšanje društva, na izgradnju savršenog društva prema jednoj subjektivnoj projekciji, a relativno nezavisno od zahteva ekonomike i nužnih vidova u kojima ona utiče na strukturu i razvoj društva, te je i ulogu i razvoj društva posmatrao u tom smislu i time je toj ulozi pridavao velik značaj u pogledu stvaranja ljudskih jedinica koje bi se uklapale u tu zajednicu i time omogućile njen trajan nepromenjen opstanak. Sa savremenog stanovišta posmatrajuci, može se reći da je Platon bio svestan veze između obrazovanja i politike, a posebno vaspitanja i načina vladavine, sklonosti i spremnosti ljudi da na određen način vladaju i trpe određen način vladavine, prihvataju ga kao legitimnog — sve to u jednom nedemokratskom, totalitarnom ključu. U skladu sa celinom svog shvatanja, on je zastupao autoritarno shvatanje obrazovanja: obrazovanje treba na autoritaran i nedemokratski način da stvori poslušne podanike i vladaoce, dok se istovremeno putem obrazovanja stvara kruta socijalna selekcija, a obrazovanje treba da bude osnova i mehanizam ostvarivanja elitizma. U *Državi*, on je oštro razlikovao obrazovanje za grupu proizvođača koji treba da dobiju samo usko stručno obrazovanje od veoma složenog procesa obrazovanja za drugu društvenu grupu (koja će se kasnije sama računati na dve grupe: ratnike i filozofe-upravljače). Njihovo obrazovanje, koje je Platon autoritarno zamislio i precizno razradio sastoji se od niza kruto unapred određenih radnji. Razmišljanje u stvaralačkom vidu, dijalektiku, Platon je rezervisao samo za odabrane ljude iz poslednje podgrupe, starije od 30 godina. Platon posebno upozorava protiv bilo kakvih inovacija u oblasti života i obrazovanja dece. Ukratko, u njegovom radu nalazimo sve značajne elemente društvenog konzervatizma u obrazovanju.

Imaće, tokom istorije, bogata misao o obrazovanju razvila se u okvirima pedagogije, gde je prvenstveno bila individualistički usmerena: na ideje, saznanja i vrednosti koje će pojedinac usvojiti, sa prvenstvenim ciljem ostvarenja vrline (koja se takođe različito shvatala) i na postupke za usvajanje tih ideja koji sadrže sudove stvarnosti, ali još više sudove vrednosti Pedagoška praksa i posebno nastava se češće shvatala kao vežba u disciplini, nego kao sticanje znanja.

U okvirima te usmerenosti, stvorena je bogata riznica ljudske misli, orijentisana prvenstveno na stvaranje čoveka koji se može opisati kao dobar, plemenit, uzvišen i sličnim opštnim kvalifikativima. Takav ugao posmatranja u znatnoj meri opterećen voluntarizmom bio je organski vezan za ograničenje potencijalnog dometa te pedagogije na uzak krug omladine (u tom pogledu je značajan izuzetak rad Jana Komenskog). Klasična pedagoška misao bila je idealistička u više značenja te reči: polazila je od spekulativno shvaćene ljudske prirode i mogućnosti njenog razvoja, bila je često vezana za religioznu misao i druge vidove idealističke ontologije, voluntaristički i spekulativno je određivala imperativne sa kojima je trebalo da se saobrazi praksa obrazovanja i vaspitanja i dr. Uprkos tome, ona sadrži bogate intelektualne sadržaje. I često je anticipirala realne mogućnosti budućih doba.

U okviru tih pedagoških shvatanja došlo se do izvesnih početnih saznanja iz oblasti psihologije, naročito o saznajnom procesu kod pojedinca, mada su to, u celini uzev, bila prednaučna shvatanja. U vezi sa našim predmetom interesovanja, odnosom između obrazovanja i globalnog društva, retko je dolazilo do većih i značajnijih otkrića i dragocenih razmišljanja uopšte. To je uspevalo tek kad su razmišljanja o obrazovanju bila deo širih razmatranja, kao što je bio slučaj kod J. J. Rousseaua, ali je ono i tako ostalo nerazvijeno i nerazrađeno, i romantično-spekulativno.

Za ime J. — J. Rousseaua se vezuje ideal neautoritarnog obrazovanja. To je samo delimično tačno, ne samo zbog toga što je ceo opus ovoga pisca unutrašnje protivrečan i raznorodno tumačen, već i zbog toga što se njegova misao o obrazovanju i vaspitanju razvijala na dva nivoa.

Na prvom nivou, koji je izložen prvenstveno u *Emilu*, glavnom spisu u kojem Rousseau razmatra pitanja obrazovanja i vaspitanja, ističe se priroda i razrađuje ideja »povratka prirodi«. Ta ideja se oslanja na šire shvatanje o iskvarenosti, moralnoj gnijilosti postojećeg društva, koje prisiljava čoveka da bude zao, gori nego što bi mogao biti, hegelovskom terminologijom, taj čovek je otuđen. Glavni uzrok tome je privatna svojina i nejednakosti koje ona rađa. Sama ideja o »povratku prirodi« raznorodno se tumači, a Voltaire je, prema anegdoti, izrazio utisak da ga to shvatanje navodi da počne da hoda četvoronoške. Verovatno, ipak, da nije neophodno, pa ni ispravno, tu ideju shvatiti bukvalno, mada je ona bez sumnje romantičarski intonirana. Pravilno tumačenje verovatno ide u pravcu stava da čovek treba da se razvija u skladu sa svojom prirodom — koja je dobra, plemenita — i u skladu sa opštim zakonima prirode. Savremeni poljski pisac B. Suhodolski komentariše tu orijentaciju (koja se pripisuje i J. Komenskom) »da priroda predstavlja svet i čovekovo telo i poredak vasione, a samim tim i uzor sklada koji treba da postoji između individualnog i društvenog života ljudi. Zahvaljujući toj koncepciji, silama prirode se moglo verovati više nego drugim autoritetima, više nego svemu što je veštačko«. (*Tri pedagogike*, Beograd, Duga—XX vek, 1974, str. 31). I možemo dodati: a veštačko je pre svega feudalno društvo, mada Rousseau nije gajio velike nade da se to može u suštini promeniti. Stoga društvo ne može ni biti uzor vaspitanja i obrazovanja, ni ti okvir u kojem treba da se odvija: Emila treba izdvojiti ispod društvenih uticaja.

Razni elementi ovog Rousseauovljevog shvatanja uklopiće se u raznovrsne kasnije misaone sisteme i pravce: marksizam će

preuzeti, jednim delom, humanističku vrednosnu obojenost, ali će joj pružiti dijalektičku naučnu uokvirenost, romantizam i anarhizam (koji naglašavaju neorganizovanost i neinstitucionalizovanost kao idealni tip obrazovnog procesa) i oni od Rousseaua preuzimaju utopističku težnju ka neorganizovanosti i nepovezanosti sa društvom obrazovnog procesa, a razne savremene struje u pedagoškoj misli pomodarski naglašavaju dete kao centar, izvor i merilo vaspitanja, a inače ni u čemu ne doprinose promeni kapitalističkog uređenja, a možemo pomenuti i rani sovjetski »pedološki« pravac.

Razlika između shvatanja prirode koja treba da posluži kao uzor u organizovanju i razvoju vaspitanja i obrazovanja, kod Komeuskog i Rousseaua je u tome što je prvi mislio prvenstveno na spoljnu prirodu, koju je shvatao pretežno mehaničko-scijenciistički, dok je drugi mislio prvenstveno na čovekovu odn. dečju prirodu, koju je shvatao donekle metafizički, ali upravo, možda, zato da bi tu dotad relativno nepoznatu i nepriznatu kategoriju afirmisao i istakao. U feudalizmu, naime, još nije bilo poznato detinjstvo kao osobeno doba u razvoju čoveka, kome treba prilaziti posebnim pristupom. Taj period će istaći tek buržoazija.

Po Rousseauu, vaspitanje stoga mora biti prilagođeno uzrastu deteta. On oštro protestuje protiv toga što postojeće institucionalno vaspitanje i obrazovanje ne uzima u obzir faze razvoja deteta, pa ni sam pojam deteta. On deli razvoj deteta na više faza, koje danas ne mogu izdržati naučnu kritiku, ali je značajno što on uvodi i razrađuje sam pojam deteta i njegovog razvoja, čime se jasno udaljava od feudalnog stava. Jedna od unutrašnjih antinomija njegove misli je što je tvrdio da priroda deteta mora biti jedino merilo, osnov i uzor svakog vaspitanja i obrazovanja, a s druge strane on ipak razvija jednu, i to arbitrarno određenu, sliku tog razvoja i njoj odgovarajuće vaspitanje i obrazovanje. Rousseau je tvrdio da detetu obrazovanje nije potrebno do 12. g., a moralno vaspitanje do 15. g., mada je njegovom Emilu to činjeno ranije.

Rousseau je smatrao da deca treba da uče samo ono što ih interesuje, odn. ono za šta su sazrela. Pri tome, naglasak je na neposrednom dodiru sa prirodnom stvarnošću, a ne sa knjigom. Na većini mesta on naglašava da nikako ne treba nametati znanja, već pružati ih tek kad ih dete zatraži. Čak je bolje da dete i ne zna (jer je ono po prirodi dobro) nego da poseduje zla i pogrešna saznanja (koja mogu samo kvariti njegovu prirodu). Osnova za ocenu toga šta i kako treba da se uči valja da bude dete samo, a ne društvo (što je on suprotstavljao, kao i mnogi drugi romantičari danas Ivan Ilić). On je pri tom nekritički potcenjivao značaj organizovanosti znanja i sistema njegovog prenošenja sa jednog pokolenja na drugo.

Na jednom drugačijem nivou raspravljanja, na drugim mestima i o drugim prilikama, a posebno u radu *Pismo o poljskoj vladi*, Rousseau govori o obrazovanju kao javnoj funkciji, kao o zadatku o kojem brine isključivo država, vezujući obrazovanje za politiku, a kao jedine koji se mogu baviti tim nadasve odgovornim poslom, a on određuje najbolje i najumnije. To stoga, jer to obrazovanje treba da preobrazuje Poljsku i da učvrsti njenu nezavisnost. U tome on donekle podseća na Platona.

Ta dva ideala koje Rousseau izlaže na dva sasvim odvojena nivoa raspravljanja, sasvim su antinomični. Društva su po prirodi zla i zadaci koje on pripisuje državno-ustrojenom obrazovanju ne mogu se ostvariti u takvim društvima. Ona će zakonito okližati integritet ličnosti o kojoj mašta u *Emilu*. A Emil, vaspitan u prirodi, van društva i čija je sudbina da bude seoski gospodin, ne može biti osnovni tip čoveka u društvu koje je tada dolazilo na istorijsku scenu (kapitalizam), pa ni danas, a on nije bio ni zainteresovan za opštu stvar države, za učešće u političkom životu. Dobri čovek i društvo koje funkcioniše — to su ravni koje kod Rousseaua nemaju dodirnih tačaka.

Ipak, Rousseauov doprinos je izuzetno značajan, uprkos svom romantizmu, antičipiravši obrazovanje koje je više prilagođeno detetu i njegovim razvojnim fazama, i ideje o subjektivitetu deteta i ispitanika u procesu vaspitanja i obrazovanja. Ovu poslednju ideju on je prenelašavao, kao što i danas čini jedan deo pedagoško-psihološke literature i prakse.

Među klasicima, građanske sociologije jedino se Emile Durkheim izdvojio bavio odnosom između obrazovanja i društva i teorijskim problemima koji spadaju u sociologiju obrazovanja. Njegova namera je bila da obrazovanje kao polje naučnog istraživanja uključi u sociologiju, potiskujući individualistički nominalizam, i znatno ograničavajući domet psihološkog pristupa u ovoj oblasti.

Durkheim je obrazovanje posmatrao sasvim u skladu sa celinom svog shvatanja društva, koje se često određuje kao sociologički ili kolektivno-psihologički, prema kome se delovi društva i pojedinac shvataju prostim odrazom celine društva, a tu celinu je shvatao Durkheim idealistički, stavljajući »kolektivne predstave« i kolektivnu svest« u središte svog objašnjenja društvene celine. Idealistički karakter tih pojmova ostaje uprkos tome što je on nastojao da ga objektivizira, svodenjem na realne društvene pojave (religija, pravo i normativni sistemi uopšte, i statističke pravilnosti i dr.), i egzaktnom metodologijom.

U svom pristupnom predavanju na Pariskom univerzitetu, Durkheim kaže: »Do poslednjih godina — a izuzeci se mogu izbrojati na prste jedne ruke — savremeni pedagozi su bili skoro jedinstveni u tome što su obrazovanje posmatrali kao izrazito individualnu činjenicu, odakle je sledilo da se pedagogija neposredno i isključivo vezuje za psihologiju... Tvrdilo se da postoji jedna

ljudska priroda, čiji se oblici i svojstva mogu odrediti jednom za svagda; problem pedagogije bi se sastojao u traženju načina za obrazovnu akciju na tako određenu ljudsku prirodu.

On to shvatanje odbija, i ističe da društvo usauđuje pojedincu ideal obrazovanja, odn. ideal kojeg obrazovanje treba da dostigne, da društvo je onaj činilac koji određuje proces obrazovanja, čiljeve koje ono treba da postigne i dostigne. Tu psihološki individualizam ne može imati nikakvih zadataka ni pretenzija.

On dalje ističe danas prihvaćenu činjenicu da se obrazovanje među društvenim sredinama korenito razlikuje i tu činjenicu prihvata kao odraz progresivne diferencijacije i podele rada, što vodi do specijalizacije i parcijalizacije obrazovanja i dalje do razbijanja celine čovekove ličnosti. Durkheim to prihvata kao neizbežnost razvoja ljudskog društva. Dok, s jedne strane, rastu unutar-društvene razlike u obrazovanju usled progresivne specijalizacije rada, dotle, s druge strane, dolazi do prevazilaženja razlika među globalnim društvima i lokalnim zajednicama unutar istog globalnog društva, kakve su nekad postojale.

Durkheim shvata obrazovanje isključivo kao posledicu opšteg društvenog stanja, a posebno kao posledicu progresivne diferencijacije društvenog rada. On u obrazovanju ne nalazi ništa samostalno, što bi moglo na bilo koji način uticati na društvo i njegovo kretanje. Ono jednostavno obavlja određene funkcije koje se od njega iziskuju i na način na koje se iziskuju: s jedne strane to je ostručnjavanje, koje je sve više specijalizovano i usko, a s druge strane, to je obnavljanje solidarnosti društvene zajednice, ukroćivanje asocijalnog egoizma pojedinca, utiskivanje u njega normativnog sistema.

Takvo shvatanje je delimično u vezi sa njegovom celokupnom teorijskom pozicijom (sociologizam koji ističe značaj »kolektivne svesti«), a s druge strane sa činjenicom da u to vreme (imperijalizam) obrazovanje nije bilo društveno problematično i relativno je glatko ostvarivalo zadatke koje mu je društveni sistem postavljao, nije još postalo središte društvenih protivrečnosti i njihovog ispoljavanja. Stoga ni u drugih značajnijih sociologa toga i ranijih vremena ne nalazimo značajnija razmišljanja o društvenom značaju obrazovanja. I ovde se ispoljava nerazrađen pojam klase i značaj klasne strukture za obrazovanje.

Utišak koji na nas danas ostavlja Durkheimov rad daleko je od toga da bi se za njega moglo reći da je grandiozno: to je jedan rudimentaran pozitivizam, sa primesama funkcionalizma, sa negativnim viđenjem čovekove prirode i mehanički jednostranim određivanjem funkcije obrazovanja kao pasivnog transmisivnog znanja i vrednosti. Ta njegova analiza dosta zaostaje iza njegove sociologije religije i sociološkog proučavanja kažnjavanja, gde je izgradio samostalnu teoriju, dok ovdje to nije učinio, uprkos tome što bi mu to njegova teorijska pozicija omogućavala. Ipak, ostaje njegova trajna zasluga što je afirmisao značaj sociologije za proučavanje obrazovanja i istakavši da je obrazovanje društvena pojava koja se jedino sociološki može u potpunosti objasniti.

I Max Weber je pisao o nekim pitanjima koja spadaju u sociologiju obrazovanja, mada ona ni iz daleka ne zauzimaju središnje mesto u njegovom bogatom proučavanju društva. On je razlikovao više sistema obrazovanja, primenivši i u ovoj oblasti svoj metod idealnih tipova. Pored ostalih, izdvajao je harizmatičko, kulturno (tradicionalno) i specijalističko (racionalno) obrazovanje. Ta tipologija odgovara njegovoj tipologiji političkih oblika, odn. njihovih legitimacija. To znači da je on tipologiju sistema obrazovanja izgradio sa političkog stanovišta. Harizmatičko obrazovanje je svojstveno periodima dominacije religije i magije i u osnovi je svojstveno ranim periodima društvenog razvoja i političke harizme. Ono ima za cilj da probudi transcendentne duhovne sposobnosti čoveka. Tu je više reč o obrazovanju u vezi sa institucionalizovanim religioznim zajednicama i u njihovim okvirima (ove zajednice imaju u datom društvu vladajuću položaj), nego o političkoj harizmi koja je u suštini plod nadahnuća i samo u maloj meri se može steći obrazovanjem. Kulturno obrazovanje ima za cilj da stvori aristokratu, gospodina, da u njemu razvije odgovarajući stil ponašanja koji je bio karakterističan za Kinu i Indiju i Evropu XVIII veka, za pripadnike onog dela vladajuće klase koji se ne bave neposrednim upravljanjem privrednim poslovima. To obrazovanje se sastoji u učenju klasičnoj kulturi (Četiri knjige i Pet klasika u Kini, na pr.), pri čemu se odgovarajućom memorizacijom, reprodukcijom i disciplinom usvajaju stilovi ponašanja koji odgovaraju dokonoj gospodi.

Naglasak je na stilu ponašanja: držanju, etiketici, samo-kontroli ponašanja, poštovanju starijih po godinama i po položaju i izražavanju tog poštovanja. Međutim, mada je kineski tip obrazovanja sa unutrašnje strane čist tip gospodskog, literarnog obrazovanja, u društvu se on ne prihvata kao takav. Neuki narod smatra da pismo i pismenost imaju magičnu vrednost, te literati mogu postati predmetom kulta, pogotovu, kaže Weber, kad njegova magija »funkcioniše«, »delotvorna je«.

Izuzetan je značaj tog sistema obrazovanja za klasnu reprodukciju mandarina (literata); u taj sloj koji se bavi državnim upravljanjem (i koji nosi klasne povlastice) pristup imaju samo oni koji su pružili određene ispite, a tih ispita ima više stepena i oni odgovaraju društvenim položajima.

Specijalističko obrazovanje je svojstveno društvu s razvijenom društvenom podelom rada i birokratskom organizovanošću, gde dominiraju racionalni autoritet, hijerarhija, zanimanje van domaćinstva i dr. što je Weber smatrao karakterističkom modernog društva. Tu je reč o idealnim tipovima obrazovanja, koji mo-

gu u jednom društvu postojati uporedo, kao što može jedan postojati kao isključiv tip u određenom društvu. Mada idealno tip-ska analiza nastoji da bude zamena za istorijsku analizu, kad god je ona makro- i komparativno-socijalna, ona se neizbežno približava istorijsko-razvojnoj analizi, kao što je i ovde slučaj.

Weber takođe poznaje obrazovanje svojstveno feudalnoj aristokraciji (plemstvu), gde se nastoji učiti viteška borba kao igra, nastoje se razviti pojedinačna umešnost u toj igri, ističu se čast, herojstvo i junaštvo kao idealne vrline.

Među građanskim sociolozima koji su zaslužni za proučavanje obrazovanja kao društvene pojave valja pomenuti i Karla Mannheim-a i Florianu Znanieckog. Po ovom drugom, obrazovanje je društveni odnos u kojem se pojedinci pripremaju da preuzmu uloge u društvu. U tom procesu se razlikuju edukatori (oni koji obrazuju) i edukandi (oni koji se obrazuju). Neophodno je da se obe strane međusobno pozitivno ocenjuju i pridržavaju određenih društvenih normi.

U okviru tog odnosa edukandi uče da fizički slične, da se jednoobrazno ponašaju, da izgrade jedinstvene intelektualne, voljne i emotivne stavove, što sve predstavlja nužan uslov za opstanak društvene grupe koja se procesom obrazovanja reprodukuje. Procesom obrazovanja se takođe rasprostiru sveta i praktična znanja, stvara se odanost sopstvenoj grupi, a često i fobija prema drugim grupama.

Po Znanieckom, ovaj proces ima dva izvorišta: (1) zajedničke kulturne sponne društvenih grupa koje se moraju obnavljati iz pokolenja u pokolenje, i (2) funkcionalnu diferencijaciju profesionalnih uloga.

U gornjem shvatanju nalazimo sve elemente kao i kod E. Durkheima, s time što je dodata i izvesna mera formalizacije u shvatanju odnosa obrazovanja, što je odraz uticaja formalne sociologije.

Građanska sociološka teorija u celini, mada je ukazala na neke značajne aspekte obrazovanja, nije pružila celovito objašnjenje, posebno ne razvoja obrazovanja.

Klasici marksizma u svom bogatom opusu nisu podrobno razrađivali pitanja obrazovanja. To je i razumljivo, obzirom da su oni svoju pažnju usmerili na ona pitanja koja su otkrivala najznačajnije protivrečnosti toga doba razvoja kapitalizma, a koja su prvenstveno bila sadržana u ekonomskim i političkim ustano-vama i odnosima. Obrazovanje će se tek kasnije pojaviti kao nešto istaknutije mesto borbe među klasama i drugim grupama i kao mesto ispoljavanja društvenih suprotnosti i protivrečnosti.

Ipak, razmatrajući neka opšta pitanja socijalne filozofije, neka pitanja kapitalizma kao načina proizvodnje i u nekim političkim i polemičkim spisima i pismima, K. Marks i F. Engels doticali su pitanje obrazovanja i izrazili dovoljno stavova za pružanje osnova i određivanje smera konstituisanja jedne marksistički orijentisane pedagogije i sociologije obrazovanja. Tome doprinose i drugi stavovi po osnovnim sociološkim pitanjima (rad, proizvodnja, klase, politika, ideologija, razvoj i snage razvoja društva i dr.) V. I. Lenjin je posvetio nekoliko kraćih spisa pitanjima obrazovanja.

Marks i Engels su izrazili jedno eminentno sociološko shvatanje obrazovanja: ono je izrazito društveno uslovljeno. Ali, za razliku od E. Durkheima koji će u obrazovanju naći samo odraz društvene podela rada, klasici marksizma idu u tome dalje, i utvrđuju klasnu uslovljenost te pojave. U *Komunističkom manifestu*, oni ističu: »Ali vi kažete da mi ukidamo najprisnije odnose, jer na mesto domaćeg vaspitanja stavljamo društveno vaspitanje. A zar nije i vaše vaspitanje određeno društvom? Društvenim odnosima u kojima vi vaspitavate, neposrednijim ili posrednijim mešanjem društva pomoću škole itd.? Komunisti ne izmišljaju uticaj društva na vaspitanje, oni samo menjaju njegov karakter, oni otimaju vaspitanje ispod uticaja vladajuće klase«.

Ističući klasi karakter vaspitanja i obrazovanja, klasici su pisali o tome da buržoazija daje samo najneophodnija znanja radničkoj klasi, onemogućavajući da se ona svestrano razvija. Oni su takođe ukazivali na doslednost u neostvarivanju zakonskih propisa koji nominalno štite radničku klasu na ovom području.

Klasici su više puta ukazivali na to da se od strane vladajućih snaga klasnog društva obrazovanje koristi u svrhu i žigosali zloupotrebu prosvetavanja za indoktrinaciju od strane reakcionarnih snaga ideološke reprodukcije vladajućih snaga. Tako Marks u *Revoluciji i kontrarevoluciji u Nemačkoj* piše: »da bi se najzad upotrebio sistem ovih nastojanja oko stvaranja veštačke stabilnosti, birana je najvećom brižljivošću duhovna hrana, koja je narodu bila dozvoljena, i ona mu se davala u što je moguće sitnijim dozama. Vaspitanje je svuda bilo u rukama katoličkog sveštenstva, čije su starešine, isto tako kao i feudalni velikoposednici, u najvećem stepenu bile zainteresovane da se održi postojeći sistem. Univerziteti su bili tako organizovani da su mogli davati samo stručnjake od kojih se u najboljem slučaju mogao očekivati neki napredak u pojedinim posebnim granama nauke, ali oni nikako nisu mogli pružiti onu opštu slobodnu obrazovanost, koja se očekuje od drugih univerziteta«.

Oni ističu značaj institucionalizovanog obrazovanja (školstva) u uslovima kapitalizma kao nosioca usadivanja iskrivljene svesti (ideologije, religije, predrasuda), i u tom smislu da su pripadnici buržoaske klase veće žrtve takve svesti nego proletarijat, koji institucionalizovanu obrazovanost ne poseduje (F. Engels u *Položaju radničke klase u Engleskoj*). Oni, dakle, ne pretpostavljaju nekritički pozitivnu vrednost svakog institucionalnog obrazovanja, mada su duboko svesni njegovog potencijalnog značaja, njegovog ne-

izbežnog značaja u izgradnji socijalizma i komunizma: »Najprosvetljeniji deo radničke klase je potpuno svestan da budućnost njegove klase u potpunosti zavisi od vaspitanja mladog radničkog naraštaja«.

Parcijalizacija ličnosti, osakaćenje čoveka, odraz je društvene podela rada i kapitalističkih odnosa proizvodnje. Oni se očituju i u obrazovanju. Za razliku od E. Durkheima, koji je tu tendenciju u razvoju obrazovanja prihvatao kao neminovnost i jedinu trajnu zakonitost, klasici su gledali preko tog praga, ka razvoju svestrane ličnosti, van nužnosti koje nameću zakoni kapitalizma društvena podela rada. U Nemačkoj ideologiji na pr. piše: »Kod komunističke organizacije društva svakako otpada potčinjenost umetnika pod lokalnu i nacionalnu ograničenost, koja proizilazi samo iz podela rada, kao i potčinjavanje ličnosti jednoj određenoj umetnosti tako da ona postaje isključivo slikar, vajar itd., pa već i samo ovo ime dovoljno izražava ograničenost njenog profesionalnog razvoja i njenu zavisnost od podela rada. U komunističkom društvu ne postoje slikari, već u najbolju ruku ljudi koji se između ostalog bave i slikarstvom«. Marks u Svetom Maksu piše: »Svestrana izgrađenost ličnosti tek će onda prestati da se zamišlja kao ideal, kao poziv itd., kad spoljni podsticaj koji unapređuje sposobnosti pojedinca za stvarni razvoj bude stavljen pod kontrolu samih ličnosti, kao što to hoće komunisti«.

Ne kao krajnji cilj, pa ni kao jedan od visoko razvijenijih stepena u prevazilaženju parcijalizacije ličnosti svojstvene društvenoj podeli rada i klasnoj vladavini, već kao jedan od neposrednih zadataka i mera, klasici više puta ističu značaj povezivanja nastave i rada, kao sadržaja obrazovanja (politehničko obrazovanje (Engels u radu *Položaj radničke klase u Engleskoj* i Marks u *Uputstvu delegatima Privremenog centralnog saveta Međunarodne radničke organizacije*, gde razlikuje 3 elementa obrazovanja radničke klase kao neophodna: umno obrazovanje, fizičko vaspitanje i tehničku obuku, »koja upoznaje s osnovnim principima svih procesa proizvodnje i istovremeno usaduje detetu i mladeži navike rukovanja najprostijim oruđima svake proizvodnje«).

Dok neki pedagozi smatraju da to treba shvatiti kao uputstvo za ustrojstvo celokupnog sistema obrazovanja u socijalizmu, dotle drugi tvrde da ovaj tekst treba tumačiti restriktivno: u smislu da se odnosi samo na jačanje i samoorganizovanje radničke klase u kapitalizmu. Posebno je predmet spora mesto i uloga radnog obrazovanja u socijalizmu. Bez pretenzija da na ovom mestu rešimo ceo problem, valja istaći da je van sumnje da sfera rada i sfera obrazovanja ne mogu biti u socijalističkim uslovima odvojene, da njihova institucionalna pozicija treba da je takva da doprinose prevazilaženju podela na umni i manualni rad i udruživanju ukupnog društvenog rada.

Valja pomenuti još i stavove klasika po potrebi deatizacije obrazovanja (Marx u *Kritici Gotskog programa*, gde završava rečenicu sa stavom »baš obnuto, državi je potrebno surovo vaspitanje od strane naroda«.), opšte (univerzalno) obrazovanje, besplatnost njegovu, kao i pozitivno vrednovanje tzv. humanističkog obrazovanja koje približava pripadnike različitih naroda (na pr. Engels u *Anti-Diringu*).

V. I. Lenjin i N. K. Krupska (ona se više bavila pitanjima obrazovanja) usvajali su gornje stavove Marksa i Engelsa. V. I. Lenjin je gornjim mislima dodao i jedan dragocen stav, aktuelan i punog značaja i danas. U Biserima narodnjačkog posvetiteljstva Lenjin ističe da škola i univerzalno školovanje dece ne može biti dovoljna mera za suštinsku transformaciju društva u smeru prevazilaženja klasnih nejednakosti (a ta je teza bila u vreme revolucionarne borbe pred Oktobarsku revoluciju zastupana od strane narodnjaka i drugih reformističkih grupa).

Time Lenjin razrađuje, u izvesnom smislu, zanimljivu, ali uopštenu, Marxovu tezu o Feurbachu, gde on kaže:

Ovom tezom, pored ostalog, Marx je hteo da opovrgne plitko, idealizatorsko prosvetiteljstvo koje je držalo da obrazovanje samo može suštinski izmeniti društvene odnose, dok bi proizvodni i politički odnosi ostali isti, ili u najboljem slučaju, pasivno pratili promenu odnosa u obrazovanju.

Taj stav je danas ponovo u modi, u tehnokratskoj ideologiji ali i u tzv. velikoj teoriji u građanskoj sociologiji (na pr. u novijim radovima T. Parsonsa). Uprkos tome što se obrazovanje nešto drugačije vezuje za sferu rada, nego što je to bio slučaj na nivou razvoja proizvodnih snaga kojeg je Lenjin imao u vidu, puna vrednost njegovog stava ostaje i danas.

N. K. Krupska je radila na praktičnom ostvarenju koncepcije politehničkog obrazovanja, što je u ranom periodu razvoja sovjetske republike nastojalo se da se u uobičaj u vidu nekoliko obrazovnih eksperimenata (kompleksni i brigadni sistem).

Dakle, među osnovne misli klasika po pitanju obrazovanja, možemo izdvojiti: vezivanje obrazovanja za društvene činioce i za društvenu podelu rada i klasnu uslovljenost posebno, isticanje uloge obrazovanja u ideološkoj reprodukciji buržoaskog društva i njegovoj ideološkoj represiji, nastojanje utvrđivanja mogućnosti izgradnje bogatije, svestranije razvijenije ličnosti u post-klasnom društvu, u čemu je jedan korak svestrano povezivanje umnog i fizičkog rada (koji se ne shvata prvenstveno kao zanatski iscrpljujući rad), i odbacivanje ideje da školstvo može biti osnovni nosilac društvene promene u smislu prelaska iz kapitalizma u socijalizam. Time, kao i opštim principima dijalektičkog materijalizma, i marksističke filozofije, postavljeni su osnovi za marksističko zasnivanje nauka o obrazovanju i vaspitanju, što obećava i najdelotvorniji praktični metod u toj oblasti.