

Tonči Matulić, Zagreb

## Prevladavanje sukoba između znanja i odgoja za vrijednosti

### Bioetika – primjer integracijskog modela odgoja i obrazovanja

#### Uvod

Ovaj se doprinos bavi pitanjem o stvarnim mogućnostima tumačenja i razumijevanja bioetičke discipline kao integracijskog modela odgoja i obrazovanja. Prije pokušaja davanja odgovora na pitanja »kako?« i »zašto?« bi bioetika mogla odigrati ulogu integracijskog modela odgoja i obrazovanja, čini se nužnim barem nakratko pozabaviti se nekim okolnostima koje bioetiku sputavaju u oslobađanju izvornih namisli njezinih utemeljitelja, a koje se otkrivaju kao nužne pretpostavke za realizaciju ovoga prijedloga. Te okolnosti bioetiku muče od samih početaka. Međutim, one nisu izvorno bioetičke, nego nadolaze iz bremenitoga povijesnog nasljeđa, osobito iz dijela koji se tiče uspostave i razvoja moderne prirodne znanosti i mišljenja zasnovanog na autonomiji uma. André Hellegers, američki fetalni fiziolog, i Van Rensselaer Potter, američki onkolog, istovremeno, ali intelektualno neovisno i geografski odvojeno jedan od drugoga, došli su na ideju o uspostavi jedne discipline koja bi vršila zadaću zapodijevanja nepostojećega, a nužnoga interdisciplinarnog dijaloga između prirodnih, poglavito biomedicinskih znanosti, s jedne, te humanističkih i društvenih znanosti, s druge strane. Naglasak je u jednom slučaju stavljen na zajedničkom traženju rješenja na rastuće moralne probleme na polju biomedicinskih znanosti, posebno na polju liječničke kliničke prakse (Hellegers).<sup>1</sup> U drugom je slučaju naglasak stavljen na sustavno povezivanje biološkog znanja, kao resursa mudrosti, s jedne, te humanističkih vrijednosti, s druge strane, a u svrhu stvaranja uvjeta u sadašnjosti za preživljavanje u budućnosti, posebno s obzirom na opasnosti što vrebaju iz prirodoznanstvene djelatnosti fokusirane na žive organizme, okoliš i prirodu u cjelini (Potter).<sup>2</sup> Hellegers i Potter prolazili su

1

Više od tih općih konstatacija u ovom dijelu doprinosa ne treba očekivati. Za bolje i svesranije upoznavanje s ovom problematikom vidi: Monographic Issue, *The Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics*, Georgetown University, Washington, D.C. 1974.; usp. W. Th. Reich, »Modelli di bioetica. Potter e Kennedy Institute a confronto«, u: G. Russo i surad., *Bioetica fondamentale e generale*, Società Editrice Internazionale, Torino 1995., str. 27–45; usp. A. Hellegers, »The Field of Bioethics«, u: V. Zegel – D. Parrat (ur.), *CRS Bioethics Workshop for Congress*, July 16, 1977, Library of Congress – Congressional

Research Service, Washington, D.C. 1977., str. 17–21; usp. W. Th. Reich – B. L. McCullough (gostujući ur.), »Medicine Laid Open«, u: *Kennedy Institute of Ethics Journal – Special Issue*, vol. 9 (1999), br. 4, s doprinosima McCullougha (str. 3–23), Reich-a (str. 25–51), Callahana (str. 53–71), Pellegrina (str. 73–88). O tome također usp. T. Matulić, *Bioetika*, Glas Koncila, Zagreb 2001., str. 37–52.

2

Usp. V. R. Potter, »Biocybernetics and Survival«, u: *ZYGON – Journal of Religion and Science*, vol. 5 (1970); usp. Isti, »Bioethics: →

kroz različite faze razumijevanja zbilje, svijeta, čovjeka, prirodoznanstvene djelatnosti i budućnosti, prispjevši do sazrele svijesti o važnosti povezivanja, a ne razdvajanja različitih znanja i spoznaja; o važnosti suradnje, a ne neprijateljstva među različitim znanostima i znanstvenim disciplinama u uvjetima progresivne atomizacije i fragmentacije znanosti; o važnosti dijaloga, a ne šutnje ili monologa među znanstvenicima različitih znanstvenih habitusa; o važnosti stvaranja jedne tolerantne atmosfere zajedništva u akademskom okruženju koja bi se prelijevala preko profesora, studenata, učitelja i učenika na čitavo društvo. Iz današnje perspektive gledano na fenomen bioetike, tj. na povijesni razvoj, na uspone i padove, na radosti i frustracije, može se reći da se ona u razvijenome svijetu već etablirala kao legitimna i autonomna znanstvena disciplina s vidljivim rezultatima specifično oblikovane »bioetičke kulture«, koja svjedoči o akademskoj i društvenoj relevantnosti i vitalnosti temeljnih vrijednosti koje su motivirale njezin nastanak. Treba, ipak, priznati da je na pleća bioetike natovaren pretežak teret prošlih ratova, sukoba, netolerancije, nerazumijevanja, optuživanja i neprijateljstva između takozvanih dviju kultura, jedne prirodoznanstvene i druge humanističke. Te dvije kulture upravo bioetika zbližava svojim metodičkim postupkom. To se zbližavanje može povezati s već postojećim pokušajima stvaranja jednog holističkog pristupa zbilji.<sup>3</sup> Da se razumijemo. Bioetika se ne nameće sama kao holističko načelo, nego sama od sebe upućuje na dva misaona ishodišta, tj. na prirodoznanstveno i humanističko, koja u suvremenom dobu »sveopće krize« zahtijevaju mirenje i zbližavanje u svrhu stvaranja jedne nove sinteze.

## 1. Povijesne hipoteke

O konkretnim mogućnostima bioetike u okvirima postojećega odgojno-obrazovnog sustava nije moguće govoriti bez prethodnog kritičkog propitivanja nekih povijesnih hipoteka koje pritišću bioetiku i koje ju čine taocem nepodmirenih računa iz prošlosti, opterećujući bioetički diskurs apriornom sučeljenošću dviju kultura. Bioetika, shvaćena kao disciplina dijaloga i tolerancije, štoviše, utemeljena na samom dijalogu s pretpostavljenim zahtjevima tolerancije i miroljubivosti, u uvjetima apriorne, tj. ideološke sučeljenosti<sup>4</sup> ne može ni opstati niti funkcionirati kao akademska disciplina i društvena veličina posvećena rješavanju konfliktnih problema na polju bioloških i medicinskih istraživanja, kliničke prakse i ekologije. Opravdano je očekivati jedan sveobuhvatni povijesno-filozofski i povijesno-znanstveni govor o hipotekama koje sputavaju bioetiku u oslobađanju dijaloške i snošljive energije za dobrobit pojedinog društva, ali i čovječanstva u cjelini. Međutim, najprije zbog ograničenog prostora, a onda i zbog već manje više poznatih tema na koje se misli, na ovom mjestu nije moguće očekivati više od jednog, tek sintetičkog osvrta na takozvane hipoteke. Smisao ovog doprinosa daleko više ovisi o daljnjim promišljanjima koja bi trebala istaknuti konkretne mogućnosti bioetike u zasnivanju jednog integracijskog modela odgoja i obrazovanja. Uvodno treba napomenuti da nije bitan redosljed iznošenja hipoteka, već je bitan sadržaj koji stoji na putu ostvarenja predviđene zadaće bioetičke discipline.

### 1.1. Ukratko o hipotekama: *naturalizam, empirizam, pozitivizam*

Naturalizam (lat. *natura*, hrv. *priroda*), kao način istraživanja i filozofiranja, označava tendenciju apsolutiziranja prirode kao počela svega. Ako je pri-

roda uzeta i shvaćena kao apsolutno načelo, onda se susreće s takozvanim metafizičkim naturalizmom. Ako je, pak, priroda uzeta i shvaćena kao načelo ili norma na nekom određenom području ljudskog istraživanja ili djelovanja, tada se susreće s posebnim oblikom ograničenog naturalizma (redukcionizam). Naturalizam shvaćen kao neopozivno metafizičko načelo daje prvenstvo, potvrđuje primat i veliča nadmoć fizičke stvarnosti nad svakom duhovnom stvarnosti. Nerijetko se događa da naturalizam iz samoga sebe izvodi zaključak o konačnom rješenju i same duhovne stvarnosti unutar apsolutizirane fizičke stvarnosti.<sup>5</sup> Novovjekovno buđenje filozofije, obilježeno dvjema glavnim karakteristikama, tj. oslobađanjem od tutorstva institucionalizirane religije i uspostavom autonomnog mišljenja i znanja neovisnog od religije, stvorilo je pretpostavke i za buđenje naturalizma koji se povijesno kretao između dva glavna usmjerenja. Onog mističnog koji je, zagarajući identitet i bitnu povezanost svih dijelova svemira, završio u veličanju panteizma (G. Bruno), i onog racionalističkog koji je uobličen u dva glavna usmjerenja: mehanicistički naturalizam, poznatiji kao kartezijansko-newtonovska paradigma znanosti; te biološki naturalizam, poznatiji kao evolucionistička paradigma znanosti.

Empirizam je teorijsko držanje koje, u suprotnosti od racionalizma, sve više razine spoznaje (spekulativna, metafizička, teološka) svodi na unutrašnje i vanjsko iskustvo, shvaćeno kao totalitet. Za razliku od racionalizma, koji polazi od kritičkog propitivanja univerzalnih i evidentnih načela u sebi i po sebi, empirizam to osporava na način odricanja kritičke vrijednosti svim racionalnim premisama, optužujući ih s naslova dogmatskog apriorizma urođenih ideja.<sup>6</sup> Spoznaja, naime, nije ništa drugo doli prihvaćanje empirijskih

The Science of Survival«, u: *Perspectives in Biology and Medicine*, vol. 14 (1970), str. 120–153; usp. Isti, *Bioethics: Bridge to the Future*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1971.; usp. Isti, »Humility and Responsibility – a Bioethic for Oncologist: Presidential Address«, u: *Cancer Research*, vol. 35 (1975), str. 2297–2306; usp. Isti, *Global Bioethics: Building on the Leopold Legacy*, Michigan State University, East Lansing 1988.

3

Možemo se prisjetiti prijedloga holističkog pristupa u biologiji što ga je već dvadesetih godina XX. stoljeća bio formulirao J. C. Smits. Ništa manje nije vrijedan i izazovan prijedlog holističkog pristupa u medicini što ga je predložio Viktor von Weicszäcker. Holističko načelo kao polazište za razumijevanje jedinstva prirode u fizici predlagali su Carl Friedrich von Weicszäcker (*Die Einheit der Natur*), Werner Heisenberg (*Der Teil und das Ganze*), Georges Leonard (*Der Rhythmus des Kosmos*), Fritjof Capra (*Wende Zeit*). O tumačenjima holističkog načela vidi: S. Bosto, »Problem jedinstva prirode kod Carla Friedricha von Weicszäckera«, u: Isti, *Svijet i kontingencija*, Biblioteka »Filozofska istraživanja«, knjiga 74, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 1997., str. 117–142; usp. A. Kresina, *Čovjek s onu stranu stvari*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb 1989., str. 157–171; usp. M. Galović, *Uvod u filozofiju znanosti i tehnike. Znanost i tehnika u razdoblju nagovještaja po-*

vijesnog obrata

, Biblioteka »Filozofska istraživanja«, knjiga 106, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 1997., str. 134–136. Također, ukratko o izazovima holističkog načela u kontekstu bioetičke discipline, vidi: T. Matulić, »Prijedlog projekta sveučilišnog Centra za bioetiku. Od pretpostavki do realizacije«, u: *Nova prisutnost – časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, vol. 1 (2003), br. 1, str. 171–188.

4

O bremenitosti i složenosti pojma ideologije, kako u oblikovanju njegovih teorijskih – metafizičkih – značenja i izvora, tako u oblikovanju njegovih potpunih ili djelomičnih povijesno-društvenih afirmacija, a posebno s obzirom na religiju kao *punctum referentiae* povijesno-ideološke kritike, osobito poznate marksističke kritike same ideologije religije – imamo na umu koliko je kritički analizirano i predstavljeno u: J. Jukić, »Ideologija i religija«, u: Isti, *Lica i maske svetoga. Ogledi iz društvene religio-logije*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb 1997., str. 67–177.

5

Usp. S. Caramella – M. Sancipriano, »Naturalismo«, u: *Enciclopedia filosofica*, Istituto per la collaborazione culturale, Venezia/Roma 1957., vol. III. stup. 812–820.

6

Usp. E. Turolla, »Empirismo«, u: *Enciclopedia filosofica*, vol. I. stup. 1878–1895.

danosti u njihovoj konkretnoj i posebnoj prostorno-vremenskoj neposrednosti. Empirizam, stoga, okreće naglavačke pretenzije racionalizma. Naime, univerzalnost i neposredna evidentnost pojmova ne može biti polazište ni istraživanja niti filozofiranja, nego tek i eventualno kraj, tj. dolazna točka. Empirizam se tako otkriva, dakako još prije jedne zaokružene metodičke cjeline, kao demolirajuća teorija koja nastoji odstraniti svaki spekulativni, povijesni i kulturni element koji se postavlja između subjekta i objekta. To, posljedično, znači da empirizam ne priznaje vrijednost nikakvoj spoznaji koja ne proizlazi iz neposrednog susreta subjekta s osjetnim objektom. Dakle, ne samo sadržaji mišljenja nego i takozvana formalna načela mogu nadoći samo iz iskustva, iz empirije, a ne iz nekakve spekulativne, metafizičke spoznaje.

Pozitivizam je iz povijesne perspektive moguće promatrati kao metodu znanstvenog istraživanja i kao sustavni kompleks učenja. Skrećemo pozornost samo na posljednje značenje pozitivizma. Pozitivizam kao sustav učenja ili filozofija zaokupljen je utemeljenjem znanja na osnovama prirodne znanosti. Zadaća filozofije stoga se sastoji samo u ovome. Filozofija skuplja i tumači prirodnoznanstvene činjenice, tj. danosti koje su otkrivene i istražene pomoću prirodnoznanstvene – eksperimentalne – metode istraživanja. Ta je metoda usmjerena na otkrivanje i sustavno razumijevanje prirodnih zakona, koji istražitelju omogućavaju »dešifriranje« prirode. Dva temeljna pitanja koja postavlja pozitivizam, naime (1) što je znanstveni zakon? i (2) što je sama priroda? – dobivaju jasne odgovore. Za pozitivizam priroda je trajan poredak fenomena. Međutim, pozitivizam drži da se trajnost i poredak također moraju shvatiti kao jedna nepobitna činjenica – tj. fenomen. Time vjera u iskustvo, utemeljeno na poznavanju činjenica, kao i vjera u valjanost iskustvenih postupaka postaje utemeljena, opravdana i prosvjetljena. Ta vjera nije ni religiozne niti metafizičke prirode, nego pozitivističke. Ona počiva na pretpostavci da je iskustvo dovoljno samome sebi te se iznad njega ne treba ni postavljati ni tražiti neku stvarnost ili transcendentalnu formu koja bi stajala – kao supstrat – i prethodila pojedinačnom fenomenu, tj. činjenici, kao i prirodnom redu u cjelini. Pozitivizam ukida metafiziku, ali ne samo nju nego i svaku filozofiju koja se hrani na izvorima idealizma.<sup>7</sup> Dostatnost činjenice omogućuje filozofu isključivanje svakog spoznajno-teorijskog apriorizma i svake transcendentalne – metafizičke – hipoteze: koja bi izmjenjivala bit s fenomenom ili pretpostavila fenomen još nekom nosivom supstratu; koja bi izmjenjivala apsolutno s relativnim ili pretpostavila relativnost fenomena nekom još apsolutnom noumenu; koja bi izmjenjivala uzrok s događajem ili u konačnici pretpostavila fenomen nekom uzroku koji bi bio drukčiji od same fenomeničke pojavnosti zbilje. Sve te pretpostavke upućuju na jedan zaključak. Naime, upravo pozitivizam treba zauzeti mjesto onoga što je isključeno iz spoznaje, što je zanijekano. Pozitivizam time postaje metodološki zaokružen, a filozofski postaje oslobođen od transcendentalno-filozofskih, metafizičkih i religijskih predrasuda. Empirijska metoda postaje osposobljena, uvažavajući vjerno spomenute pretpostavke, za zaobilaženje, dakako, putem isključivanja ili nijekanja, svakog idealističkog transcendentalizma, čime su stvorene pretpostavke, iako samo prividno, za izbjegavanje nedaća s radikalnim skepticizmom. Obračun sa skepticizmom, naime, događa se posredstvom dragovoljnog stavljanja konačnog i neopozivog povjerenja u vjeru u istinu koju otkrivaju i definira prirodnoznanstveno istraživanje, odnosno prirodna znanost.<sup>8</sup> Sve to, međutim, još uvijek nije dovoljno za pozitivističko gušenje duhovnih potreba

čovjeka, koje ga osposobljavaju, tematski ili aтемatski, za nadilaženje pukih činjenica i osjetnog iskustva u kojima se te činjenice javljaju i nižu. Ipak, u pozitivizmu duhovne potrebe čovjeka uopće ne stoje s one, nego s ove strane metafizike. Na taj se način izbjegava, a zapravo posve hoće ignorirati pitanje o mogućnostima transcendiranja fenomena, tj. činjenica, insistirajući na smještanju svega uistinu zbiljskoga, pa onda i onoga dijela zbiljskoga koji se tiče ljudskih duhovnih potreba, ispred, a ne iza metafizike. Tako se »fizika« (shvaćena kao zbilja, kao stvarnost, kao empirija, kao neprekinuti niz fenomena, kao empirijsko iskustvo) nužno postavlja na mjesto »metafizike«. No, tako se fizika ukida, naočigled uvjetu da mora postati metafizika. Na mjesto »metafizike« nadolazi filozofija pozitivizma. No, tim se zahvatom problem realnoga, zbiljskoga, postojećega u totalitetu ne rješava s jednim višim, upravo meta-fizičkim sredstvom racionalne spoznaje, nego ga se, implicitno ili eksplicitno, negira ili ignorira putem posvemašnjeg utapanja u fizičko tumačenje i razumijevanje zbilje. Pretpostavljena adijalektičnost empirijske spoznaje, koja nije u stanju dati odgovor na spoznajno-teorijske i duhovne potrebe čovjeka, nije konačno u stanju ni suzbiti vraćanje na površinu problema zbilje kakva je u sebi, a onda i s time vezanog problema metafizike sa svojim ontološkim i religioznim zahtjevima. Možda bi se ta opaska mogla formulirati drukčije, i to na način kako je to u jednom kontekstu učinio J. Habermas. On kaže:

»Scijentistička vjera u znanje koje bi jednog dana moglo ne samo upotpuniti nego i zamijeniti osobno samorazumijevanje posredstvom samodeskriptivnog opredmećivanja nije znanost nego loša filozofija. Nijedna znanost neće nikada moći lišiti zdravi razum – iako znanstveno rasvijetljen – od prosuđivanja, primjerice, koji postupak trebamo usvojiti prema ljudskom predosobnom životu onda kada molekularna biologija omogući genetičke manipulacije.«<sup>9</sup>

Dakle, bit problema na kojega skrećemo pozornost ne odnosi se na pitanje je li prirodna znanost u stanju istražiti i definirati istinu o zbilji koju proučava, nego se odnosi na pitanje je li u stanju ponuditi konačnu istinu o zbilji u totalitetu. Vrednujući um uvijek ostaje nezaobilazna prepreka u pozitivističkom gledanju na zbilju svijeta i čovjeka.

Dužni smo dati kratko obrazloženje zašto je izbor pao na ove tri hipoteke. Prvo, sve kad bi i bilo moguće ispravljati tokove povijesno-filozofskog istraživanja i mišljenja, a što zasigurno nije, ta bi zadaća prelazila okvire jednog doprinosa. Drugo, povijest filozofije utoliko obvezuje što omogućuje i osigurava uvid u mukotrpan, ali neprekinut razvoj ljudske misli, ljudskog traganja za istinom, ljudskog traženja zadnjeg uporišta cjelokupne zbilje te otkrivanja izvora smisla egzistencije. Treće, ma koliko određena postignuća unutar povijesno-filozofske misli bila cijenjena po svojoj istančanoj metodi istraživanja i lucidnim misaonim uvidima, ipak treba kritički konstatirati da su posrijedi hvalevrijedni pokušaji koji u mnogim segmentima ostaju ne-

7

Opširnije vidi: C. Carbonara, »Positivismo«, u: *Enciclopedia filosofica*, vol. III, stup. 1525–1543.

8

Takvih primjera ima zaista mnogo. Možda je najkorisnije ponuditi primjer jednog promišljanja objavljenog nedavno u časopisu *Priroda*. Ono, pored ostalog, svjedoči da pozitivističko gledanje na istinu nije prevladano, nego da se žilavo bori pomoću strukture analitičkog uma, te se uzima kao polazna i do-

lazna točka u razumijevanju zbilje. O tome usp. I. Gušić, »Što je znanstvena istina i kako se do nje dolazi«, u: *Priroda*, br. 899, 900, 901 (lipanj, srpanj, kolovoz, 2002.), str. 12–18.

9

J. Habermas, *Glauben und Wissen*, Suhrkamp, Frankfurt a/M 2001. [tal. prijevod: »Fede e sapere«, u: Isti, *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale* [L. Ceppa (ur.)], G. Einaudi Editore, Torino 2002., str. 105. (Emfaza u tekstu je naša.)

dovršeni, odnosno polovični, a time i nedorečeni. Ta je činjenica uvjetovana samom ljudskom spoznajom, tj. njezinom ograničenošću i nikad dovršenošću. Četvrto, iznesena promišljanja nemaju svrhu samima sebi, nego služe da bi se olakšao pristup poteškoćama koje tište bioetiku, a koje nisu izvorno bioetičke, već imaju ishodište u povijesnim, društvenim, kulturalnim, filozofskim i znanstvenim previranjima u prošlosti. Te su poteškoće zaskočile bioetiku iz razloga jer je bioetika od samih početka zamišljena kao locus rješavanja, makar sektorijalan, mnogih naslijeđenih problema nastalih na poprištima ratovanja prirodnoznanstvene i humanističke kulture. Bioetika se ne svodi na značenje jednog »mirovnog pregovarača«, odnosno jedne »birokratske discipline«. Međutim, uspjeh ili neuspjeh bioetike, tj. njezine metode i ciljeva, ovisi o odnosu prema spomenutim povijesno-filozofskim hipotezama koje i dandanas, makar ponekad samo prešutno i na marginama, potiču žestoke kritike svega što ima veze s eminentno humanističkim nasljeđem, poglavito s transcendentnom filozofijom, metafizikom, etikom, religijom i teologijom. Treba reći da kao što ni naturalizam, ni empirizam, ni pozitivizam, sa svim »neo« varijantama, ne mogu ponuditi zadovoljavajuće rješenje »bioetičkog pitanja« u cjelini, tako to ne mogu učiniti niti dogmatizam, ni fundamentalizam, ni integrizam, pojave koje uskogrudno, isključivo i sumnjičavo promatraju cjelokupnu zbilju kroz naočale sofisticiranih metoda nametanja moći i osvajanja vlasti. Sasvim je nebitno radi li se o dogmatizmima religiozne, filozofske, sociološke ili prirodnoznanstvene inspiracije. Dogmatizam jest jednostavno nepoželjan u bioetici. Posljedično, nepoželjan je i dogmatizam materijalizma kao ishodišna i dolazna točka spoznaje, jer on uopće ne rješava problem, već doslovno upućuje na bit problema koji i dalje ostaje neriješenim. Upravo je ta spoznaja sekundarno motivirala nastanak ovog doprinosa. Kako bilo, sve izneseno ostaje nedorečeno bez podvučene ideje svekolikog napretka.

### 1.2. Ideja napretka

Napredak označava proces poboljšanja i usavršavanja, kako pojedinca tako čovječanstva u cjelini. U tom smislu napredak je svojevrsna evolucija.<sup>10</sup> Ideja napretka u tom značenju nastala je tek u modernom dobu. No, ta ideja nije bila posve odsutna iz antičke misli u kojoj je, ipak, glavnu i odlučujuću riječ imala ideja o vječnom vraćanju istoga.<sup>11</sup> Može li se pod idejom napretka još uvijek isključivo misliti »odgoj čovječanstva«, kako je to bio zamislilo G. E. Lessing u XVIII. stoljeću, a poglavito s obzirom na pojavu religije i etape razvoja religioznosti u povijesti čovječanstva? Gledajući iz današnje perspektive na ideju napretka u drugoj polovici XVIII. stoljeća, tj. u zlatnom dobu prosvjetiteljstva, a koje je bilo nabijeno entuzijazmom i razmišljanjima koja nisu prezala niti od pohvale neizvjesnosti ljudske mašte, može se konstatirati da entuzijazam s nekontroliranom strašću za neprekinutim napredovanjem i neobuzdanim imaginacijama više nije bespogovorno prihvatljiv. Pritom se ima na umu problem jednostranog – prirodnoznanstvenotehničkog – planiranja i ostvarivanja napretka koji se dogodio u međuvremenu, a čije su posljedice u nekim sferama života postale nepodnošljive (npr. ekološka kriza). Rani teoretičari napretka nisu imali jasnu viziju budućnosti iz koje bi ekstrapolirali sve loše učinke napretka i izvršili njihovo prevrednovanje. Do danas je plaćena previsoka cijena pozitivističkog planiranja i ostvarivanja napretka. Bremenitu i krvavu povijest XX. stoljeća nije lako zaboraviti, a još je teže odupirati se njezinim lekcijama. Pozitivizam, sa svojom polemičkom nastrojenošću prema idealizmu, ipak nije uspio odolje-

ti idealističkom obožavanju ideje napretka. Stupove tog obožavanja nalazimo u A. Comtea i njegovoj teoriji o trima stadijima razvoja znanosti i civilizacije, koji u njegovim očima označavaju »progresivni hod ljudskog duha« (la marche progressive de l'esprit humain).<sup>12</sup> Ako ideja napretka podrazumijeva poboljšanje i usavršavanje čovjeka i njegovih egzistencijalnih uvjeta, mogućnosti i sposobnosti, ona kao takva ipak ne mora podrazumijevati isključivanje moralnih i duhovnih potreba čovjeka, tj. potreba shvaćenih kao konstitutivnih elemenata samome napretku, bez kojih elemenata napredak nije potpun, a na duže se staze promeće u zbiljsko nazadovanje. Kriza je postala epohalna i čarobna riječ kojom se u našem dobu pokušavaju ili prekriti nedostaci ili kritički analizirati loši učinci pozitivističke ideje napretka. Sveprisutna kriza temelja upućuje na zaključak da nešto s dosadašnjim poimanjem i planiranjem napretka nije bilo u redu. Nešto, ali ipak ne sve, jer bi bilo nepravедno prema ljudskom geniju zaniijekati sva poboljšanja na raznim poljima ljudske egzistencije. Kako bilo, mit o neograničenom (ad infinitum) napretku u svim smjerovima sve do konačne i integralne pobjede čovječanstva nad patnjom, boli, bolešću i smrti sadržava u sebi jednu lakomislenu moć sentimentalne sugestije na koju, čini se, mase lako nasjedaju. Takav mit je neminovno osuđen na utopijske završetke, kao što su, primjerice, to bila ostvarenja Utopije (Th. More), Države Sunca (T. Campanella), Nove Atlantide (F. Bacon), a danas su to nedosanjani snovi o »Supermanu«, »Cybermanu« i dr., hranjeni suvremenim genetičko-inženjerskim optimizmom. Ni dandanas se mnogi pojedinci ne sustežu od zagovaranja mita o neograničenom napretku, čak i pored obrnutih iskustava i sustavnih kritičkih promišljanja.<sup>13</sup> Suvremeno doba proživljava veliki i nepodnošljivi nesrazmjer između materijalnog napretka, planiranog i ostvarivanog polugama prirodnoznanstveno-tehničke djelatnosti, s jedne strane, te stalnih duhovnih i moralnih potreba čovječanstva, s druge strane, koje se sakate i guraju postrani. Ta činjenica izaziva opravdane strahove, zbuđenost i reakcije mnogih u svijetu, ali ne svijetu kao takvom, nego svijetu podijeljenom na razvijene i nerazvijene, na bogate i siromašne, na vladajuće i obespravljene, itd. Kritičar tradicionalnoga društva, J.-J. Rousseau je već bio uočio nesrazmjer između materijalnog i duhovnog napretka čovječanstva, a ta se činjenica pretvorila u akutan problem suvremene znanstveno-tehničke civilizacije. Istina, potreba za napretkom usađena je u samu ljudsku narav koja se događa i usavršava putem svojih karakterističnih aktivnosti u povijesnom i društvenom kontekstu. Prema tome, ideju napretka teško je misliti poj-

10

Za razliku od toga, proces propadanja ili povratka na manje razvijene stadije razvoja označava napredak unatrag, tj. nazadak. U tom smislu nazadak označava *involiciju*.

11

Usp. N. Petruzzellis, »Progresso«, u: *Enciclopedia filosofica*, vol. III, stup. 1656–1658.

12

A Comte je razvio učenje o trima stadijima znanosti i civilizaciji: o teološkom, metafizičkom i pozitivističkom, razlikujući analogno tome tri progresivna tipa znanja. Teološkom stadiju odgovara *mitsko* ili primitivno znanje, karakteristično za antropomorfno tumačenje prirode (tom se znanju prispodobljuje »herojska mudrost«); metafizičkom stadiju odgovara *okultno* znanje, utemeljeno na pret-

postavkama i istraživanju misterioznih i nadosjetnih uzroka; pozitivističkom stadiju odgovara znanstveno znanje, ukoliko se ono okreće promatranju činjenica i indukciji utemeljenoj na eksperimentu. Samo je ovo posljednje znanje uistinu znanje dostojno odraslog – modernog – čovjeka.

13

Moglo bi se navesti mnogo autora koji svojim kritičkim promišljanjima podupiru iznesenu tvrdnju. Dovoljno je skrenuti pozornost na jedan veoma zanimljiv primjer, štoviše, prijedlog koji teško može ostaviti ravnodušnim zainteresiranog čitatelja. Usp. H. Küng, *Projekt Weltehos*, Piper Verlag, München 1990. Odnedavno i u hrvatskom prijevodu: usp. Isti, *Projekt svjetski etos* [prevela B. Zeljko-Lipovšćak], MIOB d.o.o., Velika Gorica 2003.

movima statičnosti i nepomičnosti. Ona je povijesno dinamična, vitalna i transformirajuća. Osim toga, apstraktni čovjek nigdje ne postoji. Jasno je onda da čovjeka treba misliti zajedno s konkretnim povijesnim i društvenim uvjetovanostima. Te su konkretne uvjetovanosti ujedno vrelo svježih uvjeta za razvoj novih i obnovu starih čovjekovih mogućnosti koje rađaju napretkom. Granice napretka u konačnici su zadane granicama same ljudske naravi, a te su granice neograničeno premjesteive. To, međutim, ne znači da su te granice uništive. One uostalom izbijaju iz središta načelnog poimanja i razumijevanja čovjeka. Potrebno je stoga uočiti poveznice između promišljanja o hipotekama i promišljanja o ideji napretka, budući da se povijesno odvijanje napretka čovječanstva ne događa bez pretpostavljene misaone pokretačke snage. U tom kontekstu presudnu ulogu igraju dometi i izazovi suvremene krize koja svojim metastazama već probija membranu samih temelja ljudske egzistencije. Sve to je opet važno radi ispravnog shvaćanja odgojne i obrazovne uloge bioetike.

### 1.3. Obrazovanje?

Obrazovanje se može definirati kao »sustav organiziran od lokalne ili nacionalne zajednice koji promiče kulturno obrađivanje ili prenošenje, tehničko i profesionalno osposobljavanje, te odgoj za socijalno sudjelovanje i suživot.<sup>14</sup> Latinski glagol *instruere* [hrv. graditi, sagraditi, postaviti, urediti, snabdjeti (osobito znanjem)], koji je izveden iz glagola *struere* [hrv. slagati, razvrstavati jedno povrh drugoga, sklapati, (po)spremati], u hrvatskom je jeziku prisutan s dvjema već udomaćenim tuđicama: kao imenica instrukcija i kao glagol instruirati. B. Klaić riječ instrukcija objašnjava ovako: »1. podučavati, obuka, poduka; 2. uputa, pouka, nalog, propis; rukovodeće potrebne upute; skup pravila«, dok instruirati objašnjava ovako: »1. podučavati, davati satove, držati kondicije; 2. upućivati, davati naputke u pogledu izvedbe nekog posla ili u pogledu ispunjenja neke obveze«. <sup>15</sup> Očito da tuđice instrukcija i instruirati u hrvatskom jeziku nemaju isto ono svestrano i dubinsko značenje koje imaju u izvornom latinskom. Hrvatska riječ 'obrazovanje' zasigurno se podudara sa smislom spomenutih tuđica, ali po svom originalnom smislu ide još dalje te obuhvaća i izvorno značenje tih riječi u latinskom, unoseći dakako još jedan novi element. Naime, korijen hrvatske riječi obrazovanje leži u obraz-u. Hrvatska riječ 'obraz' može se koristiti kao sinonim za lice (anatomski; društvena ili kazališna uloga), ali i u prenesenom smislu koje se referira na moralnost neke osobe (»imati ili ne imati obraza nešto reći, učiniti, svjedočiti, itd.«). Riječ obrazovanje zasigurno je po svojem bitnom smislu bliže ovom drugom, prenesenom, značenju, čiji se smisao otkriva u procesu izgradnje osobnosti (obraza!) pojedinca. Obrazovanje, stoga, u sebi sadržava čitavu lepezu pothvata i njihovih smislova, kao što su izgrađivanje, građenje, uređivanje, postavljanje, slaganje, spremanje, a danas nadalasve snabdijevanje znanjem. Posljedično, nije novost ako se ustvrdi da je obrazovanje, kao pojam i kao društveni fenomen, veoma složena i zahtjevna stvarnost. Ta stvarnost nije predmet ovog doprinosa, osim u dijelu u kojem se obrazovanje uzima u značenju stjecanja znanja i vještina oblikovanih na raznim poljima ljudske djelatnosti. Kojih znanja i vještina? Ovako lapidarno sročeno pitanje upućuje na mogući prikriveni sukob između znanja, odnosno potrebe stjecanja znanja, s jedne strane, te odgoja za vrijednosti, s druge strane. Ako se pođe od postojećega obrazovnog sustava, onda se susreće s njegovim stupnjevima: predškolsko, školsko, (osnovna i srednje škole) i visokoškolsko obrazovanje (fakulteti, akademije,



visoke škole). U svakom od tih stupnjeva obrazovanja posreduju se prethodno odabrani i definirani sadržaji koji odgovaraju razvijenosti i uzrastu pojedine skupine djece, učenika i studenata. Općedruštvena obveza obrazovanja daje nemjerljiv doprinos svestranom razvoju čovječanstva i podizanju razine kritičke svijesti. Obrazovanje koje obuhvaća sve društvene slojeve ljudi doprinosi društvenom napretku, tj. procvatu znanja, kritičkog mišljenja, boljeg razumijevanja stvarnosti i poboljšanju uvjeta života. No, postavlja se banalno pitanje o postojanju razmjera ili nesrazmjera u obrazovnom sustavu s obzirom na vrste i tipove posredovanih znanja. Jedna od premisa ovog doprinosa temelji se na evidentiranom nesrazmjeru u zadovoljavanju materijalnih, s jedne, te duhovnih i moralnih potreba čovjeka, s druge strane. Odatle proizlazi spoznaja da upravo prirodoznanstvena racionalnost i tehnička učinkovitost, kao opće odrednice suvremenog društvenog i kulturnološkog konteksta, predstavljaju glavne faktore u oblikovanju postojećeg sustava obrazovanja. Znanje i obrazovanje trebaju imati središnju ulogu u globalizacijskom svijetu XXI. stoljeća, kako to tvrdi V. Paar u kontekstu govora o stanju obrazovanja u Hrvatskoj.<sup>16</sup> Ipak, teško se oteti dojmu da odlučujuću, ako ne i jedinu, ulogu u reformama obrazovnog sustava, kao i u utvrđivanju liste prioriteta znanja predviđenih za posredovanje, stjecanje i usvajanje tijekom procesa obrazovanja, igraju prirodne znanosti, neraskidivo zajedno s tehničkim znanostima, jer one osiguravaju nužne civilizacijske, ali nipošto ne i dostatne uvjete za razvoj i napredak društva. Napredak se, rečeno je već, redovito shvaća pomoću koordinata podizanja razine životnog standarda, povećanja osobnih primanja, poboljšanja kvalitete življenja, itd., dakle sve odreda uvjeta za podizanje materijalnog blagostanja, ali nigdje nema jasno naznačenih uvjeta za zadovoljenje nužnih duhovnih i moralnih potreba čovjeka. Spontano se nameće pitanje o mjestu i ulozi društvenih, a iznad svega humanističkih znanosti unutar suvremenoga obrazovnog sustava te u kontekstu suvremenoga društva temeljenog na znanju. Pritom se gotovo kao u pravilu ustalilo pod pojmom znanja misliti isključivo na prirodoznanstvena i tehnička znanja, te na znanja koja prethodna podupiru na sebi svojstven način (ekonomija, management, poslovanje, pravo, organizacija rada, i dr.). Kaže se da humanistička znanja predstavljaju klasični polog opće i posebne kulture koju valja njegovati. No, ta se znanja veoma skromno ili čak nikako ne valoriziraju u obrazovnom i širem društvenom kontekstu. Ona su prijeko potrebna za uravnoteženo i odmjereno planiranje napretka koji ne može biti čovjeka dostojan, ako isključivo veliča materijalne potrebe, a na štetu duhovnih i moralnih potreba čovjeka.

Upravo zbog toga se iza svakog govora o obrazovanju, o njegovom ustrojstvu, metodama, sadržajima, ciljevima i reformama, skriva pitanje svih pitanja. To je pitanje o čovjeku. S. Lelas je to izrazio ovako:

»Svaka koncepcija obrazovanja i svaka reforma dragovoljno ili prinudno, svjesno ili nesvjesno polazi od odgovora na najteže od svih pitanja, od odgovora na pitanje: Što je čovjek? (...).

14

M. Pellerey, »Istruzione«, u: *Dizionario di Scienze dell'Educazione* [J. M. PELLEZZO – C. MANNI – G. MALIZIA (ur.)], Editrice Elle Di Ci – Editrice LAS – S.E.I. Società Editrice Internazionale, Torino 1997., str. 565.

15

B. Klaić, *Rječnik stranih riječi*, Nakladni zavod MH, Zagreb 1988., str. 597.

16

Usp. V. Paar, »Hrvatska pred obrazovnim slomom?«, u: S. Baloban (ur.), *Hrvatski identitet u Europskoj Uniji*, Centar za promicanje socijalnog nauka Crkve – Glas Koncila, Zagreb 2003., str. 139–160, s dodatkom »Prijedlog razvoja hrvatskog školstva po modelu srednjoeuropskog (austrijskog) školskog sustava«, ondje str. 161–174.

Ukoliko se pitanje ne postavi eksplicitno sa svim uvažavanjem njegove punine i važnost, nekontrolirano nastaju u pravilu jednostrani odgovori. Jer nekakav se odgovor mora dati; obrazovni sustav naprosto ne može opstati kao puka nakupina različitih sadržaja i metoda, kao nestrukturirani konglomerat disparatnih načela.<sup>17</sup>

Upravo činjenično postojanje nestrukturiranog konglomerata disparatnih načela u obrazovnom sustavu predstavlja jednu od premisa od koje polazi ovaj doprinos. Nekome se može učiniti pretencioznim da se zadaća unošenja kakve-takve povezanosti u postojeći konglomerat disparatnih načela povjerava bioetici, kao integracijskom modelu odgoja i obrazovanja. Obrazovanje ne posjeduje svrhu u samome sebi. Obrazovanje služi čovjeku i njegovim potrebama. Ni odgoj ne posjeduje svrhu u samome sebi. Odgoj služi čovjeku i njegovim neophodnim egzistencijalnim potrebama. Ako su, dakle, i obrazovanje, kao stjecanje znanja i vještina, i odgoj, kao osposobljavanje za življenje i djelovanje na ljudski način, posve usmjereni na čovjeka, tj. na integralno dobro njegove osobnosti, onda je logično da odgovor na pitanje o čovjeku treba kronološki i vrijednosno prethoditi svakom propitivanju smisla i sadržaja obrazovanja i odgoja. Važno je spomenuti da je pitanje svih pitanja i na polju bioetičke discipline ono o čovjeku. Ovaj doprinos, iako ne promišlja eksplicitno o pitanjima filozofske antropologije,<sup>18</sup> implicitno ih pretpostavlja, činjenica koja je već prisutna u isticanju potrebe za uravnoteženim zadovoljenjem svih potreba čovjeka, tj. onih materijalnih, ali i onih duhovnih i moralnih. Bez toga će sveprisutna baza temelja i dalje igrati presudnu riječ u svim društvenim raspravama. Bez toga će obrazovni sustav i dalje igrati na kartu uskladenosti sa svim potrebama čovjeka, a zapravo će (nesvjesno) podržavati i promicati nestrukturirani konglomerat nepovezanih i nerijetko sukobljenih načela. Bez toga će i prijedlog bioetike kao integracijskog modela odgoja i obrazovanja izgledati besmisleno, jer za njegovu realizaciju nedostaju nužne pretpostavke, tj. rješenje prethodna dva problema.

#### *1.4. Odgoj?*

Historijski argument o odgoju potvrđuje da u svim povijesnim epohama i kod svih naroda postoji jedna posebna aktivnost koja se općenito naziva imenom odgoj, a vršena je od strane odraslih i usmjerena je na novu generaciju potomaka. Takva je aktivnost imala, i još uvijek ima, različite oblike i sadržaje. Ona je usmjerena na posredovanje mlađim generacijama, ali i odraslima,<sup>19</sup> određenih sposobnosti koje omogućuju i poboljšavaju njihov osobni i društveni život prema važećim načelima društva, zajednice, skupine, naroda, itd. Odgojna se aktivnost nameće neposredno, tj. iz same prirodne nužde čovjeka. Ljudsko biće od časa rođenja ne posjeduje niti minimum razvijenih sposobnosti koje bi mu osigurale uvjete preživljavanja i »normalnog« života u društvu i zajednici s drugim ljudima, a pogotovo ne u neprijateljskom prirodnom okolišu. Dijete ne posjeduje ni prikladna znanja, ni sredstva, ni iskustva da bi vlastite sposobnosti moglo razviti samo, tj. bez ičije pomoći sa strane. Prema tome, bitna i temeljna sposobnost koju odgoj posreduje i ostvaruje u mladom čovjeku određuje se snagom same sposobnosti čovjeka da živi na specifično ljudski način, tj. na način koji odgovara njegovu dostojanstvu bivstvovanja kao osoba. Temeljna sposobnost koja izbija iz dostojanstva čovjeka jest ta da djeluje slobodno i odgovorno u skladu sa svojim ontoantropološkim određenjem kao osoba.<sup>20</sup> Riječ je o aktivnoj dimenziji odgoja, ali ne samo sa strane odgojitelja nego i odga-

janika, budući da bez odgajanikova slobodnog pristanka i pune suradnje odgoj ne može uspjeti, štoviše, on postaje apsurdan i kontraproduktivan. Aktivna dimenzija odgoja nameće zahtjev da se odgojna aktivnost shvati kao kooperativna i intencionalna djelatnost koja ovisi o objema stranama uključenim u odgojnom procesu. Obojica su involvirani u odgojni proces tako da se nijednoj osobi u tom procesu ne može apriori zagwarantirati status logičkog prioriteta. Odgojitelj i odgajanik jednako su nezamjenjivi i jednako dragocjeni u odgojnom procesu. Prenaglašavanje jedne strane nužno ide na štetu druge. Ta činjenica čini sukces svih nesporazuma u odgojnom procesu, ali isto tako svjedoči o težini i zahtjevnosti odgoja. Rečeno upućuje na problem odgojne metode. Budući da je već naznačeno da temeljnu pretpostavku za definiranje obrazovanja, tj. obrazovnog ustrojstva, metoda, sadržaja i ciljeva, čini pitanje o čovjeku, onda također treba reći da temeljnu pretpostavku za definiranje odgoja, tj. odgojnog ustrojstva, metoda, sadržaja i ciljeva, također čini pitanje svih pitanja »što je čovjek?«. Ako je čovjek shvaćen kao osoba, u smislu duhovne i materijalne stvarnosti istovremeno i nepodijeljeno, onda se čini razložnim zahtijevati od odgojne metode da ona bude usmjerena na prevođenje objektivnih vrijednosti u osobne i subjektivne vrijednosti i stavove. Odgojna metoda nije ništa drugo doli ustrajan rad na postupnom usvajanju iskustvom provjerenih, ispravnih i poželjnih vrijednosti koje oblikuju identitet i osobnost odgajanika, uvažavajući pritom sve njegove egzistencijalne potrebe, dobne zahtjeve, urođene mogućnosti i već razvijene sposobnosti. Odgojna je metoda, dakle, aktivnost usmjerena na postupnu interiorizaciju bitnih vrijednosti posredovanih u odgojnom procesu. Znanstveni pristup odgoju, kakvoga njeguje pedagogija, iznjedrio je čitav niz specijalnih vidova odgoja koje se odnose na pojedine dimenzije ljudske osobe, činjenica koja opet ukazuje na kompleksnost i zahtjevnost odgoja. Ispod te razine ne bi se smjelo ići, iako je jasno da znanstveni pristup odgoju i sam odgoj nisu jedno te isto. Odgojna aktivnost itekako treba voditi računa o onome što je već istraženo i definirano na osnovama znanstvene metode pedagogije. Time se ne kaže da znanstvena metoda pedagogije može nadomjestiti živu odgojnu aktivnost, jer se potonja aktivnost događa u uvjetima kompleksnih interpersonalnih i društvenih odnosa, te živih egzistencijalnih okolnosti, dok se prethodna odvija u uvjetima akademskih i kabinetskih promišljanja, lišenih životne i odgojne dinamike. Među odgojnim prioritetima navode se slijedeće odgojne dimenzije osobnosti: afektivni odgoj,<sup>21</sup> fizički odgoj,<sup>22</sup> umjetnički i estetski odgoj<sup>23</sup>, umni ili

17

S. Lelas, »Filozofija, znanost i obrazovanje«, u: Isti, *Promišljanje znanosti*, Biblioteka »Filozofska istraživanja«, knjiga 31, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 1990., str. 231–232 (emfaza je u tekstu).

18

Takozvani »antropološki rasap« postao je jednom od glavnih boljki svih bioetičkih rasprava koje, čini se, nemaju ni konca ni kraja, a nemaju ga jer se u središte pozornosti našlo staro-novo pitanje o čovjeku: što je čovjek? O nekim aspektima tih bioetičkih rasprava vidi: T. Matulić, *Bioetika*, str. 223–264.

19

Usp. M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano 1993.

20

Usp. G. Corallo, »Educazione«, u: *Enciclopedia filosofica*, vol. I. stup. 1808–1810.

21

Usp. P. Greenhalgh, *Emotional Growth and Learning*, Routledge, New York 1994.

22

Usp. G. Wright (ur.), *Illustrated Handbook of Sporting Terms*, Hampton House Production Ltd., 1978.

23

Usp. M. Martin, *Sémiologie de l'image et pédagogie*, PUF, Paris 1982.; usp. M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani Editore, Milano 1994.

intelektualni odgoj,<sup>24</sup> obiteljski ili kućni odgoj,<sup>25</sup> izvanškolski odgoj,<sup>26</sup> interkulturalni odgoj,<sup>27</sup> oslobađajući odgoj ili odgoj za slobodu,<sup>28</sup> moralni odgoj,<sup>29</sup> trajni odgoj,<sup>30</sup> vjerski odgoj,<sup>31</sup> spolni odgoj,<sup>32</sup> znanstveni odgoj,<sup>33</sup> sociopolitički odgoj,<sup>34</sup> ekološki odgoj;<sup>35</sup> zatim tehnički odgoj, prometni odgoj, školski odgoj, usporedni odgoj, profesionalni odgoj, specijalni odgoj, dopunski odgoj, itd. Ova lepeza odgojnih oblika i dimenzija impresivna je, ali još uvijek nije dovršena. Pitanje je zašto se na listu odgojnih oblika i dimenzija ne bi smio dopisati i posebni bioetički odgoj? Raznolikost i raznovrsnost odgojnih oblika i dimenzija ne bi smjela navesti na zaključak da je posrijedi rasap izvorne odgojne aktivnosti u suvremenom dobu, već bi trebala baciti dodatno svjetlo na činjenicu da se konačni cilj cjelokupne odgojne aktivnosti sastoji u »organskom oblikovanju ljudske osobnosti, njezina povijesnog, slobodnog i odgovornog ponašanja«. <sup>36</sup> Raznovrsnost oblika i dimenzija odgoja otkriva što sve podrazumijeva i uključuje »organsko oblikovanje ljudske osobnosti«. U svijetu znanosti već se odavno, ali ne bez opravdanih razloga, govori o pedagoškim – odgojnim – znanostima koje su također sustavno oblikovane i sintetizirane u sveobuhvatna izdanja enciklopedijskog karaktera.<sup>37</sup> Ta činjenica najviše duguje navedenoj stratifikaciji odgojnih dimenzija i oblika. No, postojeća pluristratifikacija odgojnih oblika i dimenzija uvjetovana je povijesnim, društvenim, kulturalnim i znanstvenim čimbenicima. S jedne se strane odvija progresivno »raspadanje« društva na niz (iz)diferenciranih društvenih sustava i podsustava,<sup>38</sup> pri čemu je logično očekivati da svaki od tih (pod)sustava potražuje sebi prikladna znanja i vještine, dok se s druge strane, kao tiha rijeka, iza svega toga odvija progresivna fragmentacija znanosti, posljedično, i atomizacija znanja koje onda zajedno, hvatajući tehničke i ekonomske priključke na ranije stanje (iz)diferenciranoga društva, nameću sve složeniju specijalizaciju znanja i suptilniju profesionalizaciju zvanja. To je otprilike sintetički prikaz suvremenoga društvenog stanja. Njemački filozof i sociolog N. Luhmann uočio je da moral nije slučajno nestao iz javnog prostora unutar suvremenoga društva. Suvremena demokratska društva, izgrađena na zakonitostima znanstvene racionalnosti i tehničke učinkovitosti, zbog nezaustavljive diferencijacije, dospjela su do stadija razvoja u kojemu je društveni moral izgubio onu važnost koju je imao u prošlosti. U suvremenom demokratskom i pluralističkom društvu jedan zajednički podijeljeni moralni kodeks, kao društveni etos, izgubio je ulogu integrativnog društvenog faktora, jer se polazi od pretpostavke da takav više ni ne postoji. U razvijenim društvima moral je zamijenjen organizacijskim oblicima novih društvenih sustava i podsustava koji su u sebi ugradili nove oblike uzajamnih odnosa. Integracija društvenog sustava više se ne događa uz pomoć zajedničkog moralnog kodeksa, nego uz pomoć čitavog niza specijaliziranih moralnih kodeksa definiranih unutar pojedinog (iz)diferenciranog društvenog (pod)sustava. To svjedoči o progresivnoj demoralizaciji društva. Iz uvida u čitav niz rezultata društvene diferencijacije koja je dovela do demoralizacije društva, nameće se pitanje što još »raspadnuto« društvo može očekivati od pojedinaca. Jer, kao posljedica, pojavio se fenomen premještanja osobnog morala na mjesto specijalnog morala pojedinog podsustava. Svaki pojedini društveni podsustav zahtijeva od pojedinca da svoje djelovanje i ponašanje uskladi s načinom funkcioniranja samoga podsustava. Sve ostalo što ne spada na samu prirodu funkcioniranja podsustava ostavljeno je pojedincu na slobodnu volju da odluči kako će »moralno« srediti ostatak svoje egzistencije, tj. svoj privatni život.<sup>39</sup> Iz te se perspektive može lakše shvatiti suvremeni fenomen profesionaliza-

cije etike, tj. fenomen koji barem upućuje, ako već konačno ne potvrđuje izmijenjenu funkciju morala, odnosno zajedničkog moralnog kodeksa u društvu. Posljedično, iz te se perspektive može lakše shvatiti gubitak društvenog značenja jednog zajedničkog i globalnog horizonta smisla koji je ranije davao smisao zajedničkom društvenom etosu, te ljudskom djelovanju i ponašanju. Imajući sve to na umu, treba se zapitati o vrsti i metodi odgoja u javnim ustanovama, posebno javnim školama, jer one se ne odriču statusa odgojno-obrazovnih ustanova. Jezična raznolikost u imenovanju odgoja više je nego indikativna. U nekim živim jezicima pojam odgoja se izražava različitim riječima koje istom ističu različite aspekte odgojne funkcije,<sup>40</sup> posebno opet s obzirom na odgojnu funkciju škole. U engleskom jeziku riječ 'education' je po svom značenju bliža hrvatskoj riječi obrazovanje, tj. tipično školskom odgoju, dok engleski idiom 'bringing up' pokriva hrvatsko značenje podizanja (u smislu: »podignuti dijete na noge«), i to poglavito u obitelji, dakle ukazuje više na obiteljski odgoj, dok riječ 'training' označava osposobljavanje za određeno djelovanje, dakle cilja na stjecanje specijalnih

24

Usp. A. Whimbey – L. S. Whimbey, *L'intelligenza può essere insegnata*, Armando Editore, Roma 1975.; usp. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli Editore, Milano 1993.

25

Usp. P. Roveda, *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola Casa Editrice, Brescia 1995.

26

Usp. P. Furter, »La formation extrascolaire et le développement dépendent«, u: *Les modes de transmission. Du didactique à l'extra-scolaire*, PUF-IED, Paris – Genève 1976.

27

Usp. J. A. Banks – J. Lynch (ur.), *Multicultural Education in Western Societies*, Holt – Rinehart & Winston, London 1986.; usp. L. Secco et al., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola Casa Editrice, Brescia 1992.

28

Usp. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori Editore, Milano 1975.

29

Usp. N. Bull, *Moral Education*, Routledge & Kegan, London 1969.; usp. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Vol. I–III, Harper & Row, San Francisco 1981.

30

Usp. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.

31

Usp. Z. Trenti, *La religione come disciplina scolastica*, Leumann \* Elle Di Ci, Torino 1990.

32

Usp. B. Zani – M. C. Bonini – M. L. Xerri, *La storia infinita. L'educazione sessuale a scuola*, Angeli, Milano 1993.; usp. N. Galli (ur.), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1994.

33

Usp. M. Leang, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando Editore, Roma 1984.

34

Usp. J. Shaver (ur.), *Handbook of Research on Social Studies, Teaching, and Learning*, Macmillan, New York 1991.

35

Usp. G. L. Zucchini, *Educare all'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

36

C. Nanni, »Educazione«, u: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, str. 342.

37

Usp. P. Braido (ur.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Voll. I–III, PAS-Verlag, Zürich, 1962.–1963.; usp. M. Debesse – G. Mialaret (ur.), *Trattato delle scienze pedagogiche*, Voll. I–X, Armando Editori, Roma 1970–1978.

38

O tome usp. N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, VI Bände, Westdeutscher Verlag, Köln/Opladen – 1970./1975./1981./1987./1990./1995. Takoder usp. Isti, *The Differentiation of Society*, Columbia University Press, New York 1982.

39

Usp. Isti, *Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen?*, Heidelberg 1993.; usp. Isti, *Paradigm Lost. Über die ethische Reflexion der Moral*, Suhrkamp, Frankfurt a/M 1990.; usp. Isti et al., *Etica e Politica. Riflessioni sulla crisi del rapporto tra società e morale*, Milano 1984., posebno ondje, str. 9–20.

40

Usp. C. Nanni, »Educazione«, u: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, str. 340–342.

znanja i vještina. U njemačkom se jeziku razlikuju riječi 'Erziehung', sa značenjem zahvata tijekom procesa ljudske preobrazbe, što bi u hrvatskom prijevodu odgovaralo riječi odgoj, i 'Bildung', u hrvatskom prijevodu obrazovanje. U talijanskom jeziku se razlikuju riječi 'istruzione', u hrvatskom prijevodu obrazovanje, i 'educazione', u hrvatskom prijevodu odgoj. Jezična i pojmovna raznolikost u živim jezicima samo potvrđuje kompleksnost problema vezanog za status škole kao odgojno-obrazovne ustanove u suvremenom pluralističkom društvu. Jer, ako obrazovni sustav, da bi uopće mogao zadržati status obrazovnog sustava, dakle jednog organiziranog sustava od strane određene zajednice ili naroda u svrhu posredovanja određenih znanja, umijeća i, dakako, vrijednosti te s time povezanog osposobljavanja za samostalan i odgovoran život u dotičnoj zajednici, već pretpostavlja da je pitanje »što je čovjek?« odgovoreno, onda se taj problem kudikamo jače i složenije nameće u kontekstu samorazumljive funkcije škole kao odgojne ustanove. Da bi se uopće moglo pristupiti odgoju, potrebno je imati kakotako izoštrenu sliku o čovjeku, jer na samom početku odgojne aktivnosti stoji pitanje: Kakvog se čovjeka želi odgojiti? Dakle, svaka odgojna aktivnost nužno mora odgojne sadržaje ekstrapolirati iz pretpostavljene slike o čovjeku.<sup>41</sup> Pedagoška antropologija, bilo eksplicitno ili implicitno, prethodi svakom znanstvenom govoru o metodama, sredstvima, ciljevima odgojne aktivnosti i sadržajima samoga odgoja. Ako je za odrasle ljude normalno prešućivati taj problem, za mlade je to ne samo nenormalno nego i nepošteno. Društvo se s pravom zaklinje u važnost odgoja, osobito javnoškolskog odgoja, budući da je taj isti školski, tj. odgojno-obrazovni sustav organiziran od samoga društva u svrhu obrazovanja, odgoja i osposobljavanja mladih za samostalan i odgovoran život u društvu. No, društvo bi se isto tako trebalo jasnije odrediti pred pitanjem »što je čovjek?«, jer bi tada dolazilo manje do nesporazuma, osobito glede nekih delikatnih tema vezanih uz, primjerice, građanski odgoj, vjerski odgoj, spolni odgoj, itd.

Pitanja koja se u ovom kontekstu nameću veoma su ozbiljna i zahtjevna, čiju bi ozbiljnost i zahtjevnost trebalo sagledavati najprije i nezavisno od utjecaja raznih centara moći, od sukobljenih društvenih interesa i postrance od, makar i prešutne, ideološke suprotstavljenosti. U čemu se, dakle, sastoji odgojna funkcija škole? Koju odgojnu metodu ili odgojne metode škola može (smije) primjenjivati? Dakako, valja postaviti otvoreno i krucijalno pitanje. Naime, što motivira odgojnu funkciju škole općenito, a što samu odgojnu aktivnost u školi? Pitanje aludira na dominantan skup ili sklop vrijednosti koje se posreduju u procesu odgojne aktivnosti u školi. Traženje i davanje odgovora na ova i slična pitanja prelazi okvire ovog doprinosa. Stoga ni prijedlog bioetike kao integracijskog modela odgoja i obrazovanja ne može sezati dotle da ga se shvati u duhu jedne pretenzije hegemonijskih razmjera na supstituiranje postojećeg odgojno-obrazovnog sustava u cjelini. Naglasak je stavljen na riječ model, a ovdje se očito radi samo o jednom modelu u nastajanju, kojega najprije treba argumentirano osmisliti, a potom neko vrijeme u statusu ad experimentum provjeravati u praksi. Ponekom se skeptiku može nametnuti pitanje ne bi li ideja o posebnom bioetičkom odgoju bila još samo jedna u nizu gore nabrojanih odgojnih dimenzija koja bi svoje opravdanje nalazila isključivo u dugačkom popisu odgojnih oblika i dimenzija? Što bi ideja o bioetičkom odgoju dodala novoga, a onda dakako i nužnoga, u samom odgojno-obrazovnom procesu bez čega bi nove generacije ostale zakinute s obzirom na izazove znanstveno-tehničke civilizacije, pluralističkog društva, globalizacije i suvremenog načina života

uopće? Za početak je dovoljno konstatirati da bi na razini idealno zamišljene školske aktivnosti bioetički odgoj dodao uistinu nešto novo cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj aktivnosti u suvremenoj školi, a to je interdisciplinarni dijalog, baziran na toleranciji i suživotu, koji stoji u temelju integracijskog modela. Novost ne bazira toliko na samom sadržaju koliko na metodi. No, valja imati na umu intimnu povezanost sadržaja i metode. Na praktičnoj bi razini trebalo rasvijetliti bitne vrijednosti koje stoje u fokusu bioetičke optike, te bi potom trebalo ukazati na osobnu i društvenu relevantnost tih vrijednosti, ideja i sadržaja koje konstituiraju globalnu viziju čitavoga odgoja, pa tako i posebnog bioetičkog odgoja.

## 2. Bioetika kao integracijski model odgoja i obrazovanja

### 2.1. Uvodna pojašnjenja

Prvo, bioetika, kao filozofska disciplina, shvaćena je kao specijalni tip etičke refleksije o izazovima znanstveno-tehničkog napretka. Drugo, bioetika se svakodnevno susreće, osim s već poznatim izazovima etičkog pluralizma,<sup>42</sup> i s izazovima spomenutih hipoteka koje idu s onu stranu fizičke («biološke») zbilje. Jedan od pristupa tim izazovima moguć je posredstvom hermeneutičke kritike prikrivenog sukoba između znanja i odgoja za vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Treće, bioetika se zasniva na interdisciplinarnoj metodi istraživanja, činjenica koja zahtijeva promjenu odgojno-obrazovne paradigme, tj. napuštanje prikrivenog sukoba i pasivne tolerancije te prijelaz na partnerski dijalog i aktivnu toleranciju unutar sustava. Četvrto, bioetika je nastala kao reakcija na jednostrano planirani napredak koji je dao značajan obol nastanku sveprisutne krize temelja, pa se zbog toga nameće zadaća daljnje bioetičke senzibilizacije prema uravnoteženom napretku koji će podjednako voditi računa o materijalnim, ali i duhovnim i moralnim potrebama čovjeka.

Proces progresivne diferencijacije društva na nepregledan niz društvenih sustava i podsustava sugerira da je osnovno školovanje u izdiferenciranom društvu samo jedna neizostavna i nužna pretpostavka za daljnje, srednjoškolsko, visokoškolsko obrazovanje te kasnije stručno usavršavanje, koji svi zajedno osiguravaju nužne, ali ipak ne i dostatne uvjete za preuzimanje osobne odgovornosti i radnih obveza u nekom od postojećih društvenih sustava i podsustava. Nedostatni uvjeti tiču se duhovnih i moralnih potreba čovjeka, koje sve više prolaze kroz krizu beznačajnosti i irelevantnosti. Odgojno-obrazovni sustav iz bioetičke perspektive zahtijeva cjelovito razmatranje, tj. svih njegovih stupnjeva sa svim ljudskim potrebama. U bioetičkom razmatranju odgojno-obrazovnog sustava naglasak nije stavljen na školovanje kao školovanje, nego na izazove prikrivenog sukoba između znanja i odgoja za vrijednosti tijekom školovanja, od kojega se očekuje da na kraju iznjedri obrazovanog i odgojenog čovjeka, tj. spremnog i osposobljenog da

41

U tom je pogledu više nego indikativan naslov knjige: usp. Ž. Bezić, *Biti čovjek! Ali kako? Odgojne smjernice*, Knjižnica »U pravi trenutak« 107, Đakovo 1990.

42

Usp. K. Wm. Wildes, *Moral Acquaintances. Methodology in Bioethics*, University of Notre Dame Press, Notre Dame (Ind.) 2000;

usp. H. T. Engelhardt, Jr., *The Foundations of Bioethics*, Oxford University Press, New York/Oxford 1996.; usp. usp. Isti, *Bioethics and Secular Humanism: The Search for a Common Morality*, SCM Press, London 1991.; usp. B. A. Brody, *Moral Theory and Moral Judgments in Medical Ethics*, Kluwer Academic Press, Dordrecht 1988. O tome također usp. T. Matulić, *Bioetika*, str. 83-148.

djeluje slobodno i odgovorno kao osoba u društvu. U oba je slučaja naglasak, tj. u slučaju obrazovanosti i odgojenosti, na ostvarenju preduvjeta za slobodno i odgovorno djelovanje kao osoba. Već laičko poznavanje odgojno-obrazovnog sustava, tj. rasporeda predmeta i kvantitete građe, daje do znanja da u postojećem sustavu egzaktne (matematika, geometrija, logika), prirodne (fizika, kemija, biologija, biokemija, biofizika, zoologija, botanika, anatomija, fiziologija, morfologija, neurologija, geografija, geomorfologija, geologija, geofizika, astrofizika, astronomija i dr.) i tehničke znanosti (računarstvo, elektrotehnika, strojarstvo, građevinarstvo i dr.) igraju presudnu ulogu, dok društvene (sociologija, pravo, politologija, ekonomija, i dr.) i humanističke znanosti (filozofija, filologija, arheologija, etnologija, povijest, antropologija, teologija, muzikologija, znanost o književnosti, povijest umjetnosti, i dr.) uglavnom moraju, uvjetno govoreći, obimom sadržaja i satnicom vršiti prilagodbu onim prethodnima – činjenica je to koja posebno dolazi do izražaja u višim razredima osnovne škole te u čitavom srednjoškolskom obrazovanju, ako nije riječ o školama koje nude strogo klasično i umjetničko obrazovanje, pri čemu je ono klasično opet izmiješano s onim egzaktnim i prirodnoznanstvenim. Negativna strana toga se tiče činjenice da odgojno-obrazovni sustav pati od sindroma nestrukturiranog konglomerata disparatnih načela. Iza toga se skriva slabost odgojno-obrazovnog sustava. On je obrazovan. Moglo bi se reći da je, neovisno o zainteresiranosti i postignućima pojedinoga korisnika, on superobrazovan. U čemu se onda sastoji njegova odgojna funkcija? Ili, kakvog čovjeka odgaja postojeći odgojno-obrazovni sustav, ako se u njemu evidentira kronična nepovezanost znanja međusobno i nezainteresiranost prema jednom globalnom horizontu, kao integrativnom faktoru disparatnih načela?

Da se razumijemo. Disparatna načela mogu biti samo ona koja su apsolutno isključiva, odnosno apsolutno nepomirljiva međusobno. Takav smisao disparatnih načela može se predočiti primjerom jednog odgojno-obrazovnog sustava materijalističke orijentacije koji bi materijalizam uzdigao na razinu društvenog svjetonazora, podređujući sva znanja kriterijima i načelima toga svjetonazora. U tom bi slučaju problem globalnog horizonta smisla bio apsolviran, dakako na način svojstven materijalizmu. Ali da ne bi bilo zabune. Dok materijalizam, kao ideologija i svjetonazor, niječe i isključuje mogućnost postojanja drukčijeg globalnog horizonta smisla, dotle temeljno pitanje i dalje ostaje neodgovoreno, pa je tim više problematično. Naime, je li materijalizam konačno i neopozivo istinito rješenje problema globalnog horizonta smisla za čovjeka?<sup>43</sup> Tim se pitanjem ne želi zadirati u problem pod vidom osobnog izbora pojedinca, štjući ga kao svetinju, nego ga se želi problematizirati pod vidom globalnog horizonta smisla koji motivira i usmjerava cjelokupni odgojno-obrazovni sustav u demokratskom društvu. Da se razumijemo. Ne propituje se ovdje odgovor na pitanje je li čovjek besmrtno biće ili nije, nego se propituje odgovor na pitanje kako integrirati postojeća, a na prvi pogled disparatna načela zastupljena u odgojno-obrazovnom sustavu i to na način da se u budućnosti mudro i razborito izbjegavaju neželjeni i nepotrebni sukobi, razmirice, trzavice, nerazumijevanja i neprijateljstva koja rastu iz humusa prešutnog sukoba između posredovanih obrazovnih sadržaja [obrazovanje = znanje + odgoj (za nešto)] i odgoja [odgoj = za vrijednosti + znanje (o temeljnim vrijednostima)]. Očito je da se uvijek radi o znanju. Problem odgojno-obrazovnog sustava nastaje kad se polazi od prešutne ideje o nespojivosti znanja iz područja egzaktnih, prirodnih i tehničkih znanosti sa znanjima iz svijeta vrijednosti. To bi polazište (ne)hoti-



mice uzimalo zdravo za gotovo da se problem globalnog horizonta smisla u konačnici rješava isključivo posredstvom fizikalnih, kemijskih, bioloških i drugih znanja o prirodi i prirodnom svijetu života, dakle isključivo posredstvom znanja istraženih, sabranih i definiranih na poljima različitih grana prirodne znanosti. Nerijetko je slučaj da neki prirodnoznanstveni udžbenici govore o svome predmetu i posreduju specijalna znanja na način kao da se uz njihovu pomoć mogu riješiti svi životni problemi ili, još gore, kao da se zbiljski rješavaju. U takvim udžbenicima, bilo koje grane znanosti, životni problemi bi se tek trebali naznačiti, važna pitanja samo postaviti, jer je u suprotnom apsurdno očekivati da se, primjerice, na satovima fizike, kemije ili biologije nude rješenja za sve probleme koji tište čovjeka, dakle i za ono što izvorno spada na filozofiju, etiku, pravo, religiju, itd. Upravo je to neprihvatljivo. Ta spoznaja predstavlja svojevrsno opravdanje polazišta ovog izlaganja od kratke analize nekih hipoteza koje pritišću šiju bioetičke discipline i sputavaju je u vršenju njezine metodičke i didaktičke funkcije. Ne treba zaboraviti da neologizam 'bioetika' u sebi pokušava približiti, pomiriti i koliko je to moguće spojati ono što je stoljećima bilo smatrano nepomirljivim, nespojivim, štoviše, što je jednostavno bilo uzimano kao totalno neovisno i neprikladno jedno drugome. To nastojanje bioetike, zagarantirano njezinom metodom istraživanja, predstavlja presudni kriterij i poticaj za kandidiranje nje same na mjesto integracijskog modela odgoja i obrazovanja. Time se, dakako, niti sugerira niti aludira na pokušaje biologizacije etike, psihologije, pedagogije, sociologije, religije, kao i svih međuljudskih odnosa,<sup>44</sup> nego upravo suprotno, tj. sugerira se i aludira: na poštivanje autonomije, tj. razgraničenja među pojedinim znanostima i pripadnim znanjima; na uvažavanje razlike između evidencije, tj. činjenice, i kompetencije, tj. tumačenja tih činjenica koje se neminovno služi određenim filozofskim konceptima i pojmovima koja daju metaznanstveni karakter tom tumačenju; na kritičko propitivanje filozofskih, etičkih, društvenih i religijskih implikacija pojedinih prirodnoznanstvenih teorija, teza i hipoteza; na prijeko potrebno učenje o metodi, upravo bioetičkoj, kako povezivati različita – na prvi pogled heterogena znanja i dispartatna načela – u jednu sustavnu i smislenu cjelinu; na upoznavanje s bitnim i neizostavnim vrijednostima što izrastaju iz tog susreta i povezivanja u cjelinu; na usvajanje novih znanja i spoznaja potrebnih za život u već sada krajnje izdiferenciranom društvu; na učenje o stvarnim i mogućim izazovima znanstveno-tehničke civilizacije za opstanak čovječanstva i života uopće u budućnosti; na interiorizaciju bitnih vrijednosti u svrhu budućeg slobodnog i odgovornog samostalnog djelovanja kao osobe; na učenje poštivanja i uvažavanja drugoga kao osobe neovisno od njegovih mišljenja i stavova; itd.

## 2.2. Konkretiziranje integracijskog modela

Iz perspektive idealne projekcije, bioetički integracijski model može se odvijati najmanje na tri uzajamne i međuovisne razine.

43

Bilo bi previše očekivati od jednog doprinosa ovakvog tipa i sadržaja da se upusti u raspravu koju nameće netom spomenuti problem materijalizma. Iserpno o tom problemu može se upoznati, dakako ne bez jasno sročene analize, kritika, prigovora i odgovora, u: H. Küng, *Postoji li Bog? Odgovor na pitanje o Bogu u novome vijeku* [prevela T. Stamać,

Biblioteka »Religija & mistika«, Naprijed, Zagreb 1987., posebno str. 185–384.

44

O tom je problemu bilo riječi na drugom mjestu. Usp. T. Matulić, »Evolucija – kultura – etika – moral – religija«, u: *Filozofska istraživanja* 91 (4/2003), str. 975–998.

I. Prva razina cilja na vrijednosnu integraciju znanja posredovanih i usvajanih na različitim predmetnim područjima u procesu obrazovanja. Ova je razina usmjerena na ostvarivanje dvije glavne svrhe. Prvo, istraživanje unutrašnjih spona i vanjskih veza između na prvi pogled disparatnih načela u posredovanim znanjima. Primjerice, što povezuje biološko ili kemijsko znanje s etičkim znanjem, odnosno u kojem je smislu biološko ili kemijsko znanje uopće etički relevantno? Drugo, na temelju prethodnog istraživanja treba dosegnuti ona pitanja koja nisu čisto deskriptivne (kako?, što?), nego preskriptivne prirode (zašto?, zbog čega?). Više puta istaknuta ideja o globalnom horizontu smisla nije nikakva provokacija, nego nasušna potreba svakog čovjeka. Čovjeka još nitko nije spriječio u traženju načina i mogućnosti kako da zadovolji svoje moralne i duhovne potrebe. Svaki takav pokušaj, sjetimo se tvrdnje J. Habermasa, vodi u lošu filozofiju. U znanstveno-tehničkoj civilizaciji nijedno područje života, rada i djelovanja nije ostalo »nedirnuto« i »imuno« na utjecaje prirodoznanstvene i tehničke djelatnosti. Upravo utjecaji te vrste predstavljaju jedan od glavnih faktora koji stvara krizu temelja, naime krizu koja je ujedno potaknula nastanak bioetičke discipline. Prirodne znanosti, odnosno prirodoznanstvena istraživačka djelatnost vrijedna je poštovanja i divljenja iz spoznajne perspektive istine o materijalnome svijetu. Ona svojom aktivnošću podastire enormne količine znanja i spoznaja o predmetima koje proučava, pobuđujući istom jaku znatiželju za novim spoznajnim mogućnostima koje se otkrivaju i otvaraju tijekom svakodnevnih istraživanja. Međutim, prirodoznanstvena istraživačka djelatnost nemoćna je pred vrijednosnim izazovima, etičkim vrednovanjem ljudskog djelovanja, preskriptivnom dimenzijom ljudske djelatnosti. M. Weber odavno je skrenuo pozornost na akutan »evolutativan« karakter prirodnih znanosti. Mnogima se takva prosudba neće svidjeti, a većina prigovora danas dolazi od ljudi angažiranih na raznim poljima prirodoznanstvene djelatnosti, pozivajući se, općenito i bez jasno sročениh argumenata, na slobodu znanstvenog istraživanja i autonomiju prirodne znanosti.<sup>45</sup> Prigovori su često neopravdani. Oni ne pogađaju bit stvar s obzirom na »evolutativan« karakter prirodnih znanosti i njihovu potrebu za etikom. Prirodne znanosti u sprezi s tehnikom svakodnevno utječu ne samo na način života ljudi nego i na sve sfere ljudskog života i djelovanja, na prirodni okoliš, na prirodni svijet života u cjelini, jednom riječju, na stil života, svijest i savjest ljudi. Dio prirodoznanstvene zajednice smatra da se rješenje problema sastoji u discipliniranju i nametanju šutnje stotinama milijuna ljudi, na ovaj ili onaj način, pogođenim razvojem i rezultatima prirodoznanstvene i tehničke djelatnosti, a sve to u ime slobode znanstvenog istraživanja i zaštite autonomije znanosti. Međutim, sloboda i autonomija ne mogu se braniti metodama prisile i nasilja nad onima koji s punim pravom i ogorčenjem reagiraju, jer su direktno pogođeni nekim aspektima napretka (npr. ratna tehnika; neuravnoteženost razvoja; siromaštvo; eksploatacija, itd.) i nekim rezultatima istraživanja (npr. atomsko, kemijsko, biološko oružje, GMO, kloniranje, itd.). Nastanak bioetike usko je povezan s razočarenjima i promašajima prouzročenim jednostranim planiranjem napretka ad infinitum. Taj je napredak isključivo planiran polugama prirodoznanstvene racionalnosti i tehničke učinkovitosti, koje ciljaju zadovoljenju materijalnih potreba čovjeka, nerijetko pod svaku cijenu, zanemarujući sustavno afektivne, psihičke, moralne i duhovne potrebe čovjeka. Nastao je jaz u čovjeku. Njegova je pukotina u mnogim segmentima društvenog života počela zjapiti prazninom, strahovima i neizvjesnostima. Pottera je upravo taj – prividno – nepremostivi jaz po-

taknuo na razmišljanje o uspostavi jedne znanosti o preživljavanju u budućnosti.<sup>46</sup> Kao odgovor na izazove znanstveno-tehničke civilizacije, H. Jonas je istaknuo načelo odgovornosti kao temeljnu odnosnu točku za vrednovanje slobode djelovanja koje će biti u stanju osigurati uvjete opstanka čovječanstva u budućnosti.<sup>47</sup> To potkrepljuje tezu da ni sloboda niti autonomija nisu sasvim neodređene kategorije. Osim toga, u globalizacijskom procesu daleko je važnije slobodu znanstvenog istraživanja i autonomije znanosti braniti od političkih, ekonomskih, lobističkih i ideoloških utjecaja koji često zloupotrebljavaju prirodnoznanstvenu djelatnost u nemoralne, tj. sebične svrhe. Takve zloupotrebe često stoje iza javne i masmedijske popularizacije prirodnoznanstveno-istraživačke djelatnosti provodne pod krinkom jeftinih slogana snažne emocionalne sugestije: »za dobrobit čovječanstva«, »za zdravlje ljudi«, »za bolju kvalitetu života«. A pitanja glase: Za dobrobit kojeg čovječanstva? Za zdravlje kojih ljudi? Za čiju bolju kvalitetu života? Prirodnoznanstvena djelatnost, osobito na polju biomedicinskih znanosti, postala je stjecištem ogromnog kapitala i investicija, ishodištem ogromnog bogatstva i profita, činjenica koja neposredno nameće zahtjev za kritičkim preispitivanjem suvremenog poimanja slobode znanstvenog istraživanja i autonomije znanosti. Nepravедno je zahtijevati od običnih građana, kojih se sve to direktno tiče, bilo kao poreskih obveznika ili u konačnici kao korisnika usluga i potrošača proizvoda, da šute i budu nijemi promatrači svega toga. Podvučeni problemi tiču se svih. Stoga svi o njima imaju pravo raspravljati i postavljati pitanja. Na prvom mjestu to pravo treba priznati mladima, školarcima, koji se tijekom odgojno-obrazovnog procesa već spremaju za zvanja i zanimanja te za budući život u izdiferenciranom društvu koje potrebuje atomizirana znanja umotana u izazov nepreglednog broja profesija. Nema opravdanog razloga da im se brani uvid u cjelinu problema o kojem govorimo. Nema opravdanog razloga za uskraćivanje kritičkog mišljenja i postavljanja vrijednosnih pitanja. Više nije moguće zaobilaziti problem što ga nameće sprega prirodnoznanstvene djelatnosti i tehnike. Ta sprega svoje krakove pruža u sve, pa i najintimnije sfere života. »Uvidom u spregu znanosti i tehnike otkrilo se da su znanosti postale tehničkim u samoj svojoj intenciji i metodi«, ističe M. Galović.<sup>48</sup> Tu je činjenicu W. Heisenberg izrazio ovim riječima: »Posljednjih 200 godina tehnika je bila pretpostavka i posljedica prirodne znanosti«,<sup>49</sup> a zatim nastavlja:

»(P)retpostavka, jer se proširenje i produbljenje prirodne znanosti često može ostvariti samo usavršavanjem sredstava za promatranje: (...). S druge strane, tehnika je posljedica prirodne

45

Zbog ograničenosti prostora ne može se dublje ulaziti u problematiku slobode istraživanja i autonomije znanosti. O tome vidi: E. Agazzi, *Il bene, il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*, Rusconi Libri, Milano 1992., ondje posebno str. 231–258.

46

Usp. V. R. Potter, »Bioethics: The Science of Survival«, str. 120–153.

47

Usp. H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a/M 1984.; usp. Isti, *Princip odgovornost. Pokušaj jedne*

*etike za tehnološku civilizaciju*, [preveo S. Novakov], Veselin Masleša, Sarajevo 1990.

48

M. Galović, *Uvod u filozofiju znanosti i tehnike...*, str. 147 (emfaza je u tekstu).

49

W. Heisenberg, *Promjene u osnovama prirodne znanosti. Šest predavanja* [preveo M. Klepac], KruZak, Zagreb 1998., str. 86. Posve identičnu misao Heisenberg u više navrata ponavlja na drugom mjestu. Usp. Isti, *Fizika i filozofija* [preveo S. Kutleša], KruZak, Zagreb 1997., str. 152, 156 i 158.

znanosti, jer je tehničko iskorištavanje prirodnih znanosti uopće moguće tek na temelju iscrpnog poznavanja odgovarajućeg iskustvenog područja.«<sup>50</sup>

Umjesto zaključka, dodajmo ovo:

»Istodobno se čovjekov stav prema prirodi bio promijenio iz kontemplativnog u pragmatički. Nije nas više tako zanimalo pitanje kakva je priroda, nego smo radije pitali što se s njom može učiniti. Prirodna se znanost stoga pretvorila u tehniku.«<sup>51</sup>

Takvo držanje nerijetko vodi na stranputicu loše filozofije (J. Habermas), pa se s pravom nameće pitanje o tipu filozofije koja bi bila u stanju odgovoriti na spomenute izazove.

»Jer, očividno je, zbog scijentističkih orijentacija, koje im ograničavaju horizont [i] zatvaraju u naturalističko okružje, toj zadaći ne mogu odgovoriti mnogi dosadašnji pravci filozofijskog pozitivizma, pragmatizma i empirizma sa svojim 'neo' dodacima. Suvremeni, pak, pravci koji su najbliži ili su u središtu mogućih bitnih uvida u suvremena povijesna zbivanja, kao što su kibernetika, funkcionalizam, neostrukturalizam i teorije sistema, nemaju ni kategorijalni aparat niti namjeru da uđu dublje u temelje povijesnog sklopa koji čovjeka prati cijelu njegovu povijest i koji je na djelu i u razdoblju kad mnogi naslućuju raspad epohe moderne i pojavu drukčijih, 'postmodernih' konstelacija života.«<sup>52</sup>

Prema tome, treba izbjegavati produkciju loše filozofije, a najlošija je filozofija ona koja više nije u stanju postavljati fundamentalna pitanja na strogo filozofski način, pobuđujući u čovjeku želju za traženjem odgovora, tj. istine. Zadaća je bioetike da na prvi pogled dispartna načela kritički preispita, tragajući za unutrašnjim sponama, a zatim da istraži i artikulira vrijednosno pitanje.

**II.** Druga razina, povezana s prvom, cilja na intencionalno-odgojnu integraciju odgojno-obrazovnog sustava unutar njega samoga. Atomiziranost znanja koja se posreduje tijekom odgojno-obrazovnog procesa, a koja zbog jasnog, dakako i opravdanog razgraničenja predmetnih područja utječe na stvaranje i održavanje dojma da se tu doista radi o dispartnim, tj. nespojivim, načelima, često onemogućuje da se makar nasluti ideja cjeline. Ta činjenica često ima za posljedicu rezervirano, a nerijetko i ignorancijsko držanje samih profesora jednih prema drugima. Ono o čemu se govori i što se zastupa nije moguće ostvariti bez svjesne i odgovorne suradnje profesora aktivnih u odgojno-obrazovnom sustavu, jer upravo o njima ovisi hoće li zaživjeti ideja o integracijskom modelu znanja i odgoja za vrijednosti u školi. Budući da su programski sadržaji unaprijed zadani te na njih nije moguće utjecati preko noći, ostaje pitanje o odgojnoj specifičnosti koju bi obrazovni proces trebao usvojiti. Već dvadesetih godina XX. stoljeća pojavila se distinkcija u pedagogiji između intencionalnog i funkcionalnog odgoja.<sup>53</sup> Pretpostavljena ideja o integracijskom modelu zahtijeva izbor intencionalnog odgoja, tj. odgoja kojega karakteriziraju željene i specifične aktivnosti i djelovanja, predviđena metodičkim pravilima i izvršena od onih koji snose odgojnu odgovornost, bilo osobnu ili kolektivnu, u svrhu formacije osobnosti onih koje se odgaja. Integracija odgojno-obrazovnog sustava, dakle, treba biti prepoznata kao zajedničko dobro, a ne tek kao zahtjev jednog predmeta ili jedne discipline personificirane u pojedinom profesoru. Opravdanje ovog pothvata uopće ne dolazi iz činjenice da postoji jedan predmet unutar odgojno-obrazovnog sustava koji nasumce insistira na promaknuću u status integracijskog modela, nego iz činjenice da dotični predmet posjeduje nužne i dovoljne pretpostavke za povezivanje na prvi pogled dispartnih načela u jednu cjelinu koja daleko prelazi okvire odgojno-obrazovnog sustava. On ima pretpostav-

ke za njihovo povezivanje na razini osobnosti svakog pojedinog učenika. Akteri čitavog događanja su učenici, ali prije njih toga trebaju postati svjesni profesori, jer upravo oni snose odgojnu odgovornost za promicanje formacije osobnosti učenika koje se odgaja. Prema tome, kandidiranje bioetike na mjesto jednog integracijskog modela odgoja i obrazovanja ima za svrhu da se disparatna načela započnu odnekuda preispitivati pod vidom moguće upućenosti jedan na drugoga, činjenica koja isključuje svako apsolutiziranje znanja iz jednog predmetnog područja. To se treba dogoditi posredstvom stavljanja toga znanja u odnos s drugim relevantnim znanjima u svrhu stvaranja jedne vizije o cjelini pod vrijednosnim vidom. Ono što se na prvi pogled čini disparatnim može se otkriti itekako upućeno jedno na drugo, tj. usmjereno ka cjelini. To može poslužiti kao polazište odgojne aktivnosti usmjerene na formaciju cjelovite osobnosti učenika, budući da je sada kao pokretač odgojne aktivnosti postala jedna makar nedovršena vizija o cjelini, a ne više pojedinačna disparatna načela.

**III.** Treća razina, povezana s prethodnim dvjema razinama, cilja na širu kulturološku integraciju odgojno-obrazovnog sustava, tj. na intenzivno promišljanje o stvarnim i mogućim povezanostima između osobne i društvene relevantnosti posredovanih i usvajanih znanja, te odgojnih sadržaja za buduće djelovanje u demokratskom i pluralističkom te izdiferenciranom društvu. Istina, učenici ne ulaze u odgojno-obrazovni sustav kao tabulae rasae, barem ne u srednjoškolski sustav. Ta činjenica potvrđuje da oni već posjeduju do određenog stupnja razvijene sposobnosti kritičkog mišljenja, da imaju već donekle izgrađene temeljne osobne stavove, da posjeduju više-ili-manje jasnu viziju jednog globalnog horizonta smisla koji im osigurava dostatnu količinu motiva, kriterija i ciljeva za davanje smisla djelovanju i ponašanju. Naravno, to se ne mora shvatiti na konačan način, jer bi se u protivnom stavio u pitanje smisao odgojno-obrazovnog sustava, poglavito onog srednjoškolskog, ukoliko bi učenici već bili sasvim izgrađene, tj. odgojene i obrazovane osobe. Dovoljno je voditi računa o činjenici da se tu radi o mladim ljudima željnim novih znanja i spoznaja, novih odgojnih poticaja i usmjerenja, novih nadahnuća i ideja. Ako je naglasak na riječi »novih«, onda to za odgojno-obrazovnu aktivnost treba značiti proširenje, poboljšanje i unaprijeđenje već ranije usvojenih znanja i odgojnih sadržaja. Odgojno-obrazovni sustav, međutim, ne može funkcionirati bez ikakve povezanosti sa širim kulturološkim okruženjem sastavljenog od čitavog niza elemenata. Među tim elementima odlučujuću, ali ne i isključivu ulogu igraju jezik, kao sredstvo svakovrsne međuljudske komunikacije te uvjet za stjecanje novih znanja i spoznaja, zatim tehnika, kao raznovrsna umijeća za proizvodnju, organizaciju i ovladavanje materijalnim svijetom, potom društvene norme, shvaćene kao društveni etos koji regulira ljudsko djelovanje i ponašanje u prostoru javnoga, te dominantne vrijednosti, shvaćene kao unutrašnji svijet vrijednosnog doživljavanja sebe, drugih i okoline pod vidom vrijednosne orijentacije života i djelovanja.<sup>54</sup> Među elemente kulture mogu se ubrojiti

50

Isti, *Promjene u osnovama prirodne znanosti...*, str. 86.

51

Isti, *Fizika i filozofija*, str. 158 (emfaza je naša).

52

M. Galović, *Uvod u filozofiju znanosti i tehnike...*, str. 147 (emfaze su u tekstu).

53

C. Nanni, »Educazione«, u: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, str. 342.

54

Usp. M. Montani, »Cultura«, u: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, str. 260–261.

također znanost i religija, iako se u njihovu slučaju, a pogotovo u slučaju religije, lome koplja oko pitanja stoji li jedna (ili druga) u samom temelju kulture ili obje sačinjavaju samo važne elemente kulture.<sup>55</sup> To pitanje prelazi granice ovog doprinosa. Ono, pak, što ostaje u granicama ovog doprinosa jest potreba da se istakne važnost rada na široj kulturološkoj integraciji odgojno-obrazovnog sustava, važnost koja možda ima opće značenje, a koja se u kontekstu bioetike nameće s posebnom urgentnošću. Ako je dobro isplanirana, provedena i usvojena prva razina integracije, dakle vrijednosna integracija posredovanih i usvojenih znanja, potom ako je dobro uspjela druga razina integracije, dakle intencionalno-odgojna integracija vrijednosnih sadržaja, onda se treća razina integracije – tj. Kulturološka – nameće sama od sebe kao logičan završetak čitavog odgojno-obrazovnog procesa. Učenicima treba postati jasno da prethodne integracijske razine nisu bile svrha samima sebi, nego su upravo služile za stjecanje novih znanja i vrijednosnih sadržaja, ali sada za osobnu i, preko toga, društvenu važnost čitavog odgojno-obrazovnog procesa. Taj se proces na primjeru bioetike pokazuje kao aktivnost koja usmjerava prema povezivanju disparatnih načela u jednu cjelinu na način kritičkog preispitivanja uvjeta i mogućnosti njihove eksplisitne ili implicitne upućenosti jednih na druge, zatim kao aktivnost koja osposobljava za postavljanje vrijednosnih pitanja i tamo gdje se upravo zbog uvriježene dogme o disparatnosti načela nitko ne bi sjetio ili usudio postaviti ih, potom kao sposobnost za vrednovanje vlastitih čina i čina drugih, te konačno kao izgrađena osobnost učenika sposobnih da slobodno i odgovorno djeluju u izdiferenciranom društvu. To bi najprije trebalo doći do izražaja u samom izboru zanimanja, a zatim u unošenju stečenih osobnih kvaliteta i sposobnosti u profesionalni život za osobno dobro i dobro čitave zajednice.

### 3. Povezivanje obrazovanja i odgoja za vrijednosti

Talijanski filozof E. Berti, u promišljanjima »Zašto i kako danas poučavati etiku«,<sup>56</sup> ističe da se »danas govori o ponovnom otkriću etike u visokorazvijenom industrijskom društvu, a za što postoje razlozi«, te nastavlja:

»Zanimanje mladih prije nekoliko desetljeća, ako se radilo o mladima angažiranim na političkom polju, bilo je zanimanje političkog i ideološkog tipa. (...) Ranijih desetljeća nije baš bilo razvijeno zanimanje među mladima za etičke probleme. Danas je takvo zanimanje poraslo. Ono je vjerojatno poraslo zbog opadanja drugih zanimanja, tj. zbog krize ideologija, ili politike, a poraslo prije svega zbog novih problema što ih je znanstveno-tehnološki razvoj nametnuo suvremenoj kulturi.«<sup>57</sup>

Upravo je bioetika jedan odgovor na izazove znanstveno-tehničkog razvoja. Bioetika je zaslužna za još jednu važnu stvar. Američki filozof S. Toulmin je već 1982. ustvrdio da je medicina spasila život etici.<sup>58</sup> U međuvremenu se pokazalo da je etika spasila život filozofiji, jer je porast interesa za filozofiju uvjetovan porastom interesa za etiku i, naravno, bioetiku.<sup>59</sup>

»To ne znači ponovno buđenje etike kao skupa pravila ponašanja, tj. kao etosa, kao zajednički življenih običaja, prakticiranih i promišljenih u institucijama, etosa u grčkom smislu toga pojma, kojega Hegel naziva 'etičnost'. Procvat zanimanja za praktičnu filozofiju ili za etiku u teorijskom smislu, kao stvar teorijskih rasprava, zapravo je znak krize etosa. Kad etos nije u krizi, tj. kad postoji jedno zajednički podijeljeno ponašanje od svih, koje je zastupljeno u institucijama, tada nema baš potrebe raspravljati, jer se svi slažu i prakticiraju etos. Rasprava nastaje kad zajednički podijeljeno ponašanje uđe u krizu, kad više ne postoje 'zajednički etički uvidi', tj. kad određena rješenja više nisu svima evidentna, kad ih više ne dijele svi, kad se bilježe neslaganja...«<sup>60</sup>

Rečeno ne tvrdi da više ama baš ništa nije jasno na etičkom polju, da više nema ama baš nikakvog slaganja u pitanjima etike, da sve što je etički relevantno treba otkriti i definirati nanovo, a sve »staro« osuditi i odbaciti, da se stoga sve prepušta volji pojedinca, itd. To više ne bi bilo samo odraz postojeće moralne krize, dakle krize koja svoje naborano lice najjasnije pokazuje u etičkom ogledalu, nego bi bilo odraz pustoši koju je proizvela moralna kriza. S takvom drastičnom ocjenom nije se moguće složiti iz jednostavnog razloga što i pored moralne krize još postoje mnoge vrijedne inicijative, mnoge iskazane dobre volje, mnogo uloženog truda i rada, bilo na nacionalnom ili međunarodnom planu, da se kriza prevlada.<sup>61</sup> Kako bilo, šira kulturološka integracija odgojno-obrazovnog sustava posredstvom bioetike treba povesti računa o činjenici da suvremena moralna kriza, ili kriza etosa, zahvaća sve društvene sfere, pa tako i odgojno-obrazovnu sferu, ne ostavljajući ni privatnu sferu nedirnutom. Nitko nije izvan žarišta krize. Čovjek, kao povijesno i društveno biće, subjekt je povijesnih i društvenih promjena. To su zapravo njegove promjene. Na njemu, stoga, leži odgovornost da se aktivno uključi, kao subjekt događanja, u sve ono što zalazi i zahvaća u njegov životni prostor, u prostor spoznaje, slobode i odgovornosti. Bioetika daje doprinos kako u otkrivanju i imenovanju uzroka krize tako i u prevladavanju njezinih posljedica. Kako?

Bioetički doprinos otkrivanju i imenovanju uzroka krize te otkrivanju i imenovanju sredstava za njihovo prevladavanje, ili barem ublažavanje, treba krenuti od individualizacije temeljnih vrijednosti koje su u igri. Prvi se korak sastoji u isticanju vrijednosti bez kojih sama bioetika ne može opstati. Dublje zalaženje u tu problematiku prelazi okvire ovog doprinosa.<sup>62</sup> Važno je uočiti veliku podudarnost između zahtjeva i izazova života u pluralističkom, demokratskom i izdiferenciranom društvu, s jedne, te zahtjeva bioetičke discipline, s druge strane. Bez vrijednosti dijaloga i tolerancije teško je zamisliti funkcioniranje bioetike. U prvom se redu to odnosi na interdis-

55

Usp. B. Mondin, *L'uomo: chi è? Elementi di antropologia filosofica*, Editrice Massimo, Milano 1993., str. 218–223.

56

Usp. E. Berti, »Perché e come insegnare l'etica oggi«, u: Isti, *Soggetti di responsabilità. Questioni di filosofia pratica*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia 1993., str. 203–217.

57

Isto, str. 207–208.

58

Usp. S. Toulmin, »How Medicine Saved the Life of Ethics«, u: *Perspectives in Biology and Medicine*, vol. 24 (1982.), str. 736–750.

59

Usp. E. Berti, »Perché e come insegnare l'etica oggi«, u: Isti, *Soggetti di responsabilità...*, str. 208.

60

Isto, str. 209.

61

Predugačak bi bio popis institucija, organizacija, udruga, povjerenstava i pojedinaca koji uporno i svakodnevno rade na zbiljskom po-

boljšanju stanja i prevladavanju moralne krize, a o čemu najbolje mogu posvjedočiti nebrojene međunarodne konvencije, deklaracije i kodeksi koji pokušavaju rasvijetliti i osvijestiti vrijednosti koje su u igri, a koje bi trebalo zaštititi i poštivati. U novije se vrijeme i nacionalna zakonodavstva trude oko utvrđivanja legalnih okvira za vrednovanje ljudskog ponašanja u bioetički relevantnim djelatnostima. Sve u svemu, svijest o potrebi sprečavanja širenja moralne krize, te o mogućnostima liječenja njezinih posljedica, itekako je probudena.

62

Tema bioetičkih vrijednosti ili vrijednosti koje bioetika usvaja kao svoje temeljne i neizostavne vrijednosti, dakle vrijednosti koje je čine vrijednom pažnje i poštovanja, vrijednom unutrašnjeg oduševljenja, prihvaćanja i pristajanja, djelomično su analizirane na drugom mjestu. Usp. T. Matulić, »Vrijednosti u bioetičkom obrazovanju«, u: *Metodički ogledi – časopis za filozofiju odgoja*, vol. 9 (2001.), br. 1, str. 17–43.

ciplinarni dijalog, tj. dijalog koji smjera na otkrivanje unutrašnjih veza među na prvi pogled dispartnim načelima prisutnim u odgojno-obrazovnom sustavu. Heterogenost posredovanih znanja ne mora označavati njihovu međusobnu nespojivost ili čak isključivost. Etičko znanje nije nespojivo s ostalim znanjima. Štoviše, ostala znanja pretpostavljaju određeno etičko znanje, jer ostala znanja služe nečemu, ciljaju nekamo, a tu se onda nehotično nameće pitanje o načinu i sredstvima njihove upotrebe, primjene, realizacije. Budući da svaki govor o odgoju i obrazovanju, kako je već naznačeno ranije, polazi od najzahtjevnijeg pitanja »što je čovjek?«, bilo da je riječ o implicitno ili eksplicitno formuliranom, integracijska uloga bioetike zahtijeva da se od njega ne bježi, nego da mu se pristupi mudro i razborito. Smisao bioetičkog obrazovanja sastoji se u tome da u mladim ljudima razvije sposobnost prepoznavanja moralnog fenomena, (samo)kritičkog mišljenja i (bio)etičkog argumentiranja. No, krajnja se svrha bioetičkog odgoja sastoji u razvijanju temeljne sposobnosti mladih za slobodno i odgovorno djelovanje kao osobâ u prilikama i neprilikama znanstveno-tehničke civilizacije, dakle one civilizacije koja je istovremeno stvorila pretpostavke za progresivnu diferencijaciju suvremenog društva i za radikalno propitivanje niza vrijednosti. Primat antropološkog pitanja u procesu bioetičkog odgoja i obrazovanja ne bi se smio olako ostavljati postrani, ili čak nijekati, a u ime individualizma ili čak relativizma, u ime apriornog dogmatizma ili ideološke suprotstavljenosti.<sup>63</sup> (Bio)etika neminovno povlači za sobom pitanje o čovjeku, štoviše, ona već pretpostavlja, makar prešutno, određeni odgovor na to pitanje.<sup>64</sup> Bioetičko obrazovanje kao povlašteno mjesto odgoja za vrijednosti treba u startu izbjeći loše filozofiranje (J. Habermas), tj. izbjeći opasnost od traženja opravdanja za konačnu formalnu legitimaciju postojeće moralne krize kao stanja kojeg treba podupirati u nedogled. Moralna kriza samo je posljedica, a ne uzrok, iako se i ona sama može u odnosu na neizvjesnu budućnost, zbog pothranjivane rezignacije i nezainteresiranosti, pretvoriti u »mjesto« stvaranja novih uzroka s još neizvjesnijim posljedicama.<sup>65</sup> Budući da je svako nedjelovanje već određeno djelovanje, onda bi trebalo izbjegavati lakomislene konstatacije tipa »tako treba biti«, ili, »to se mene ne tiče«, ili, »ja sam u pravu a svi drugi su u krivu«. Ozbiljnost situacije na koju treba ukazivati bioetičko obrazovanje o vrijednostima sve i da hoće ne može zaobići pitanje što ga nameće zdravi razum, a koji je neraskidivo vezan za

»...savjest osoba koje su u stanju preuzeti inicijativu, počinuti i ispraviti pogreške. S obzirom na [prirodne] znanosti, on [zdravi razum] potvrđuje da ima jednu svoju autonomnu perspektivu.«<sup>66</sup>

Dublje ulaženje u problem autonomije prelazi granice ovog doprinosa.<sup>67</sup> No, prije negoli se započne s upotrebom pojma autonomije, kao pretpostavke slobode izbora pojedinca, dakle temeljnom idejom liberalnog društva i tzv. liberalne bioetike,<sup>68</sup> treba postaviti pitanje o fenomenu osobne savjesti, kao »moralnom zakonu u meni«, i fenomenu ukupne zbilje, kao »zvjezdanom nebu nada mnom«,<sup>69</sup> koje pitanje ne može umaći izazovima pomnog proučavanja i intimnog povezivanja zbiljskoga svijeta vrijednosti s vrijednostima zbilje svijeta.<sup>70</sup> Bioetika, dakle, treba raditi na povezivanju, a ne razdvajanju; na mirenju, a ne svađanju; na otkrivanju, a ne sakrivanju; na razumijevanju, a ne pomutnji; na približavanju, a ne udalžavanju temeljnih vrijednosti koje čovjek otkriva u samome sebi ukoliko je čovjek, tj. svjesno, slobodno i odgovorno biće sposobno djelovati kao osoba u svijetu, i vrijed-



nosti svijeta što ga čovjek otkriva, dakako opet kao čovjek, no ovaj put posredstvom različitih metodičkih pristupa zbilji koji su u stanju razabrati dobrotu, ljepotu i istinitost svijeta, ali parcijalno i u skladu s metodičkim zahtjevima pojedine znanstvene discipline. Tako se otkriva da je u bioetičkim istraživanjima i promišljanjima neophodno izdići se iznad apsolutiziranja sektorijalnih znanja i spoznaja te poraditi na stvaranju arhitekture jednog obuhvatnog, upravo holističkog pristupa, kao alternative jednostranim i isključivim pristupima koji uzimaju za dokazano ono što uopće nije dokazano, te tako upadaju u *petitio principii*. Zbog toga je važno zauzeti jednu kritičku distancu prema navedenim hipotezama koje pritišću šiju bioetičke discipline, a koje, uzete same za sebe, predstavljaju rješenja koja uopće ne rješavaju problem te zavode na stranputicu loše filozofije i, posljedično, loše bioetike.

Zbiljski svijet vrijednosti, zajedno s vrijednostima zbilje svijeta, predstavlja prevelik zalogaj za dublju analizu u ovom doprinosu. Ipak, bioetika se, prema vlastitom predmetnom razgraničenju, usredotočuje na vrijednost života u svim oblicima, slojevima, stadijima, pojavama i stupnjevima.<sup>71</sup> No, što je život? Dopušta li uopće ideja života, kao određujuće konstante povijesti planeta Zemlje, totalnu nivelaciju svih slojeva i stupnjeva do poništenja svih razlika među oblicima, pojavama i stadijima života u prirodnom svijetu ži-

63

O tom je problemu opširnije progovoreno na drugom mjestu. Ponudena promišljanja više upućuju na davanje odgovora na pitanje o identitetu bioetičke discipline nego na davanje odgovora na pitanje što je čovjek. No, držimo da su obadva pitanja neraskidivo povezana, dakle da identitet bioetike nije moguće razmatrati nezavisno od identiteta, prešutnog ili izričitog, čovjeka. O tome usp. T. Matulić, »Bioetika i autoritet. Ljudski razum i problem autoriteta u bioetici kao filozofskoj disciplini«, u: *Filozofska istraživanja* 79 (4/2000), str. 551–569.

64

Zbog ograničenosti prostora bilo bi previše očekivati od ovog doprinosa da dosljedno argumentira iznesenu tvrdnju. Neka se, stoga, vidi: B. Mondin (ur.), *Antropologia e bioetica. Ricerca interdisciplinare sull'enigma uomo*. Atti del XVI Convegno nazionale dell'A.D.I.F., Manoppello, 6–8 settembre 1996, Editrice Massima, Milano 1997.; usp. E. Soricelli – R. Barcaro (ur.), *Bioetica e antropocentrismo etico*, FrancoAngeli, Milano 1998. O tome je opširnije raspravljano također u: T. Matulić, *Bioetika*, str. 223–264.

65

Na problem neizvjesnosti mogućih posljedica, iako s obzirom na samo jedan aktualan problem, skreće pozornost Izjava »GMO i biotički suverenitet«, usvojena na istoimenom okruglom stolu održanom u sklopu III. Lošinjskih dana bioetike, 16. lipnja 2004., u Malom Lošinju. O mnogim izazovima biotehnoške civilizacije vidi: J. Rifkin, *The Biotech Century*, Penguin Putnam Inc., New York 1998. [hrv. prijevod: Isti, *Biotehnoško stoljeće. Trgovina genima u osvjetljenju novog svijeta*, prevela Lj. Pustišek, Jesenski i Turk – Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb 1999.]

66

J. Habermas, »Fede e sapere«, u: Isti, *Il futuro della natura umana*, str. 106 (u zagrada [] naši dodaci).

67

O tom je problemu naširoko raspravljano na drugom mjestu: usp. T. Matulić, »Kršćanska i univerzalna etika u bioetičkoj problematici«, u: J. Grbac (ur.), *Kršćanska i/ili univerzalna etika*. Zbornik radova znanstvenog simpozija, Rijeka, 6.–7. prosinca 2002., »Josip Turčinović«, Pazin 2003., str. 89–128, ondje posebno str. 98–110.

68

Primjerice, usp. E. Baccarini, *Bioetica: analisi filosofiche liberali*, Trauben Edizioni, Torino 2002.; usp. M. Charlesworth, *Bioethics in a Liberal Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.; usp. R. Dworkin, *Life's Dominion: An Argument About Abortion, Euthanasia, and Freedom*, Alfred A. Knopf, New York 1993.

69

Usp. I. Kant, *Kritika praktičkog uma* (preveo V. D. Sonnenfeld), Naprijed, Zagreb 1990., »zaglavak«, str. 214.

70

Rijetki su uspjeli tako sustavno i uvjerljivo progovoriti o vrijednostima kao što je to učinio fenomenolog Nikolai Hartmann u dijelu »carstvo etičkih vrijednosti«, u: N. Hartmann, *Etika* [preveo M. Cipra], Naklada Ljevak, Zagreb 2003., str. 247–608.

71

Usp. A. Scola (ur.), *Quale vita? La bioetica in questione*, Mondadori Editore, Milano 1998.

vota? Pitanja su preozbiljna, a da bi bilo na njih moguće odjednom odgovoriti. Ljudski život kao poseban oblik, sloj, stadij, pojava i stupanj u prirodnom svijetu života zaslužuje posebnu pozornost. Razlog tomu jest jednostavan. Sve bioetičke teme i dileme specifično su ljudske teme i dileme. I onda kad se čovjeka pokušava posve naturalizirati,<sup>72</sup> osporavajući mu pravo na postavljanje legitimnog pitanja o ljudskoj naravi, tj. o specifičnosti čovjeka, o njegovim bitnim vlastitostima i vrijednostima, polazište opet predstavlja jedna, pa makar i prešutna vizija o čovjeku. To je jasno. Opet se s punim pravom nameće pitanje svih pitanja »što je čovjek?«. To je pitanje nemoguće zaobići. Oni koji ga navodno relativiziraju i zaobilaze, zapravo su već dali odgovor na njega. Pitanje o vrijednosti čovjeka kao osobe, tj. kao svjesne, slobodne i odgovorne veličine, treba odigrati središnju ulogu u svim bioetičkim istraživanjima i promišljanjima. Je li pravi odgovor na pitanje o čovjeku, tj. rješenje dostojno čovjeka, da se čovjekova specifičnost relativizira pojmovima anatomije, morfologije, fiziologije, endokrinologije i neurologije, te uz pomoć različitih komparativnih studija, dakako utemeljenih na naturalističkim pretpostavkama, osiromašuje do te mjere da se s pravom pita ako je čovjek samo viši primat koji misli, onda čemu istraživanje odgovornosti za ekološku krizu, za tolike nepravde i nejednakosti u svijetu, za nesrazmjer u razvoju između Sjevera i Juga, za agresivne i preventivne ratove, za gaženje i kršenje temeljnih ljudskih prava i sloboda, za uništavanje prirodnog okoliša i neumjerenu eksploataciju prirodnih bogatstava, za prijetnje od samouništenja, itd.? Jer, pozivanje na odgovornost pretpostavlja zloupotrebu slobode, a zloupotreba slobode pretpostavlja spoznaju dobra i zla, a spoznaja dobra i zla pretpostavlja nešto više od pukog zbroja stanica, organa i tkiva pripadajućih živom organizmu kojeg treba disciplinirati prijetnjama željeznim kavezom u luksuznom zoološkom vrtu, tj. zatvoru. Osim toga, aktualnost ideje opstanka i preživljavanja potvrđuje neraskidivu povezanost sa stanjima života, općenito, i ljudskog života, posebno. U tom kontekstu nije teško razabrati dragocjenost života, njegovu istinsku vrijednost. Uz ideju života usko su vezane ideje tijela, organizma, zdravlja, prirode, okoliša, ekosustava, prirodne (pre)hrane, biljaka, životinja i drugih oblika i fenomena, oko kojih se sustavno razvija bioetički diskurs. Ipak, najteži i najkompleksniji izazov predstavlja upravo ljudski život, jer zagonetke što ih skriva put do zvijezda može otkriti samo ljudski genij. Stoga, bavljenje upravo ljudskim genijem, kao intelektualnim pokretačem svega znanstveno-tehničkog napretka i, posljedično, pokretačem napretka društva, treba dobiti središnje mjesto u bioetičkim istraživanjima i promišljanjima, dakako, bez obzira je li riječ o padovima i promašajima ili o usponima i postignućima. Ništa ne bi trebalo prepustiti slučaju. Sve bi trebalo staviti u fokus vrijednosnog promišljanja. Dakle, otkrivanje i upoznavanje sa zbiljskim svijetom vrijednosti te vrijednostima zbilje svijeta, a bez kojih je nemoguće shvatiti autentično ljudsko dostojanstvo, ljudska prava i slobode, treba okupirati središnje mjesto u izvođenju bioetičke odgojno-obrazovne aktivnosti, zamišljene i predložene kao integracijski model obrazovanja i odgoja za vrijednosti u suvremenom demokratskom, pluralističkom i nadasve izdiferenciranom društvu.

## Zaključak

Je li danas moguće načelno slaganje s tvrdnjom da je etika čovjekovo

»... znanje o dobru i zlu, koje ga izjednačuje s božanstvom, njegova snaga i ovlaštenje da sudjeluje u svjetskom zbivanju, da surađuje u radionici zbiljnosti. Ona je njegov odgoj za njegov svjetski poziv, zahtjev da on bude suoblikovatelj demijurga, stvaratelj svijeta«?<sup>73</sup>

Kad bi slaganje bilo moguće, onda bi se za bioetiku, kao specijalni tip etičke refleksije, moglo reći da je ona čovjekovo znanje ne samo o dobru i zlu nego o životu i smrti, o rađanju i umiranju, o zdravlju i bolesti, o prirodi i biotehnici, koje ga daleko više i dramatičnije izjednačuje s božanstvom, osposobljavajući ga da sudjeluje kao subjekt zbivanja u suvremenim »laboratorijima« znanstveno-tehničke civilizacije, osobito »laboratorijima« u kojima se uz pomoć sofisticiranih biotehnologija, političkih centara moći i bogatih multinacionalnih kompanija planiraju i provode manipulacije različitim oblicima, slojevima, stupnjevima, stadijima i pojavama života uopće, te ljudskog života posebno. Bioetika bi stoga mogla biti odgoj čovjeka za njegov poziv u suvremenoj kulturi, tj. kulturi koja je sve više impregnirana dominacijama: prirodnoznanstvene racionalnosti kao isključive spasiteljice svijeta; (bio)tehničke učinkovitosti kao mjernog instrumenta za sve materijalne i duhovne fenomene; ekonomske profitabilnosti kao krajnjeg cilja svih narodnih i međunarodnih odnosa; globalizacijske pretencioznosti kao nove utrke u imperijalizmu pod parolom stvaranja blagostanja; iscrpljujućeg tržišnog maratona kao metode otuđivanja prirodnih i humanih resursa; masmedijske informiranosti kao sredstva za »zaglupljivanje« masa, a iza svega toga se nerijetko skrivaju veoma sofisticirani kodovi manipulacije i diskriminacije »na veliko po povoljnim cijenama«, tj. pojedinaca, regija, zemalja, naroda i čak kontinenata. Može li bioetika odgojiti čovjeka za slobodan i odgovoran život u suvremenoj kulturi u kojoj bi on trebao odgovoriti na izazov sustvaratelja svijeta? Ako su, globalno gledajući, dosadašnji rezultati sustvarateljske djelatnosti čovjeka u svijetu takvi kakvi jesu – pri čemu treba imati na umu realno stanje čitavog čovječanstva, štoviše, stanje svakog pojedinog čovjeka, a ne samo bogatih i razvijenih – onda je jasno da bioetika ne može sama odgojiti čovjeka za njegov svjetski poziv u suvremenom dobu. No, bioetika može dati koristan odgojni, a iznad svega obrazovni doprinos. Nije li već to dovoljan razlog da se ozbiljno razmotri i razmisli o kandidaturi bioetike na mjesto integracijskog modela obrazovanja i odgoja za vrijednosti. Barem ad experimentum.

**Tonči Matulić**

**Hidden Conflict Between the Knowledge  
and Value-Based Education**

**Bioethics as an Integration Model  
of Education**

This paper is based on a number of premises of fundamental nature. The first premise contains the idea of the historical conflict with the universal-social obligation to educate all members of society without regard to their racial origin, sex, religion and social status. Because of its universal-social dimension, modern society enforces this obligation by appropriate legislation which includes sanctions against its transgressors. The most important sanction regards coercive abrogation of parental and guardian authority over a child with the purpose to satisfy the demand of his/her legislative obligation to be educated. The origin of this historical conflict is not the

72

O tom je problemu opširno pisano u: T. Matulić, »Problem 'normativnosti' u bioetičkom govoru: 'naturalizacija' čovjeka i 'fizikalizacija' metafizičkog govora«, u: *SCOPUS – ča-*

*sopis Hrvatskih studija za filozofiju*, vol. 5 (2001.), sv. 1, br. 16, str. 21–50.

73

»Uvod«, u: N. Hartmann, *Etika*, str. 10.

pure demand of education, but the gradual taking over of some very important educational activities from parents or guardians by the public, i.e. educational institutions. The second premise contains the idea of the historically formed and supported attitude that the status of knowledge is neutral. This premise additionally supports the previous one. In other words, if the propose of educational institutions is the mediation of knowledge and cognitions from various epistemic sources, and if, at the same time, it is (and was) believed that this knowledge and these cognitions are neutral or that perhaps they are not due to their specific epistemic source (such as some subjects from the field of the humanities and social sciences), then in the process of their mediation they should be presented as such, i.e. neutral. The third premise contains the idea according to which education – here primarily conceived as a self-understood component of both the activity and purpose of educational institutions – neither is nor can ever be conceived as neutral, since education is not neutral either in se or per se. Accordingly, both education and educational activity always imply that the educators' activity is engaged in value, since otherwise one could not talk about education, but perhaps about ideological training, psychological pressure, brainwashing, physical violence and tyranny, etc. The fourth premise contains some aspects of the ideas expressed in the previous premises. In other words, if one starts from the presupposition that all knowledge and cognitions mediated through various subjects of the educational system are necessarily neutral, and if, at the same time, one believes that the educational activities of educational institutions are self-understood, then what follows is the unclarity of the value-based vision, according to which educational activities are to be modelled and implemented in educational institutions. Modern school is simply inconceivable without certain subjects, such as mathematics, computer science, physics, chemistry, geology, geography, biology, genetics, anatomy, and various other branches of the natural sciences. The prevalence of the above subjects in the modern educational system does not facilitate educational activities, since, as has already been said, education is always a value-engaged activity, whereas the knowledge and cognitions of the above mentioned branches of the natural sciences tend towards a conditional status of neutrality at the least – a conditional status because value neutrality is sustainable only to some degree, i.e. only on the level of listing empirical facts conceived as mere heaps of information and data, whereas any such neutrality ceases on the level of the theoretical and practical interpretation of these facts, since bare facts and their interpretation are not the same thing. Considering that the schoolbook contents of these subjects are already – logically or not – contaminated with theoretical and practical interpretations, the question whether the knowledge and cognitions of the various branches of the natural sciences can ever be mediated in a value-free fashion is well-grounded. The answer to the question about the (non)existence of an aprioristically set value engagement of educational institutions in educational activities depends upon the answer to the above question. The fifth premise contains the idea of the need to critically evaluate the presupposed neutrality of the knowledge and cognitions mediated in educational institutions in relation to the value engagement of the educational activities of the same institutions. In other words, what conditions and possibilities do exist for a real and mutual support of education in today's system of education? This paper searches for an answer to this question in the field of bioethics, understanding bioethics as an example of an integration model of education. This model is being defined here for the first time, and is not an already aprioristically defined model. If in one's mind one goes a step further from what is expressed in the above premises, then this integration model is what seems to impose itself as the only possible solution to the issue of the educational process discussed above. This paper sets out some relevant arguments which additionally support the above premises and which, if shown as possible, provide adequate justification to the integration model of education on the example of bioethics.