

## O naravi, smislu i ciljevima nastave filozofije

Raul Raunić\*

rraunic@m.ffzg.hr

<https://orcid.org/0000-0001-9979-3060>

<https://doi.org/10.31192/np.21.1.3>

UDK: 37.091.3:1

1:37

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

Primljeno: 5. rujna 2022.

Prihvaćeno: 16. prosinca 2022.

*Tekst nastoji kritički analizirati narav, smisao i ciljeve nastave filozofije u kontekstu suvremenoga školskog kurikula. Ustrojstvo rada počiva na obrazloženju triju osnovnih teza: 1. Dominacija instrumentalne racionalnosti, vođene logikom kapitala, uzrokuje redukcionistički pristup obrazovanju koji šteti humanističkom predmetnom području i komunikacijskoj naravi nastave filozofije; 2. Nastava filozofije njeguje posebne i prijeko potrebne dispozicije i forme znanja koje se očituju u holističkoj perspektivi i razvoju refleksivne svijesti putem kultiviranja uma, njegovanja humaniteta te kreativne narativne imaginacije; 3. Smisao i ciljevi nastave filozofije u školskome kurikulu razvijaju sposobnosti skeptičke, refleksivne i kritičke svijesti koja ne zastaje na eksplikaciji zbilje, nego omogućava simboličko jedinstvo i integritet osobe, odnosno potencijale samospoznaje i emancipacije.*

*Ključne riječi: komunikacijska vs. instrumentalna racionalnost, normativni pojam odgoja i obrazovanja, refleksivna svijest, svrha i ciljevi nastave filozofije.*

### Uvod

Suvremeni diskursi o ciljevima i ishodima nastave filozofije, vođeni instrumentalnom i usko pragmatičnom logikom recentnih obrazovnih paradigmi, nerijetko zapostavljaju temeljna pitanja o posebnoj naravi filozofije i filozofskog poučavanja.<sup>1</sup> Time se gubi iz vida ishodišno polazište za određivanje svrhe, ci-

\* Izv. prof. dr. sc. Raul Raunić, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, I. Lučića 3, HR-10000 Zagreb.

<sup>1</sup> Obrazovni diskursi i kurikularne rasprave u pravilu otkrivaju pozadinske vrijednosne sustave i ideologije koji se ne tiču samo obrazovanja, nego obuhvaćaju i različita razumijevanja čovjeka i zajedničkog života. Victor Albert Kelly razlikuje tako tri osnovna vrijednosna sustava: a)

ljeva i metoda poučavanja filozofije. Umjesto polaznja od same naravi filozofije i naravi nastavnog procesa, prevladava jednostrano, izvanjsko i nekritičko pouzdanje u opću metodologiju znanstvenog djelovanja. Takva se metodologija i iz nje izvedena opća teorija upravljanja, kao navodno pouzdani alati koji apriorno jamče uspjeh, bez posredovanja prenose na didaktičko polje, odnosno nastavu filozofije.<sup>2</sup> Opća znanstvena metodologija, usredotočena na univerzalne protokole, metode i postupke, nedvojbeno je važna, ali uzeta apstraktno i izvan pripadajućeg konteksta, ne dopire do posebnosti predmetnog i nastavnog polja filozofije. Jedna od nakana ovoga rada jest da putem filozofske analize ukaže na problematične pretpostavke i jednostranosti danas prevladavajuće obrazovne paradigme. Dominantni kurikulum našega doba, naime, ne pokazuje prijeko potrebnu osjetljivost na sadržajnu određenost, odnosno različitost formi znanja i postignuća.<sup>3</sup> Umjesto toga, nerazlučeno i nekritički oslanja se na univerzalni i strogo formalizirani znanstveni proceduralizam ponikao iz koncepta instrumentalne racionalnosti i opće teorije upravljanja.

Moderno doba, kao što je to još u svojim klasičnim analizama uvjerljivo pokazao Max Weber, konstituirano je i obilježeno sveprisutnim procesima racionalizacije. Rastuća intelektualizacija i racionalizacija, međutim, ne označava porast općeg poznavanja uvjeta života u kojima se živi, nego znači vjerovanje da se u načelu svim stvarima i odnosima može vladati putem proračuna.<sup>4</sup> Ti se

---

sadržajno utemeljen kurikulum u transmisijskom shvaćanju obrazovanja; b) tehnologijski ustrojen kurikulum shvaćen kao proizvod u instrumentalnom pristupu obrazovanju; c) intrinzično vrijedan kurikulum shvaćen kao proces njegovanja spoznajnih, voljnih i emocionalnih kompetencija u osobnom razvoju učenika. Prvi vrijednosni sustav karakterističan je za tradicionalno obrazovanje, drugi je danas dominantna i sveprisutna paradigma podržana od strane gospodarskih i političkih centara moći, dok je treći prijeko potrebna kritička instanca koja otvara put k uravnoteženom i javno odgovornom kurikulumu u demokratskoj političkoj kulturi (usp. Victor Albert KELLY, *The Curriculum. Theory nad Practise*, London, SAGE Publications, 2009). Instrukivan i kritički uvid u suvremene kurikularne teorije te razumijevanja odgoja i obrazovanja pruža knjiga Davida SCOTTA, *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, London, Routledge, 2008.

<sup>2</sup> Usp. Richard RORTY, *Consequences of Pragmatism. Essays: 1972-1980*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982, posebice studiju *Method, Social Science, and Social Hope*, 114-126. Jedno su, kritički ističe Rorty, dobri epistemološki običaji, a drugo neopravdano i bezrezervno pouzdanje u znanstvene metode u društvenim i humanističkim znanostima. Nasuprot pouzdanju u znanstvene metode objektivnih zakona i teorija, Rorty na Deweyevu tragu, ističe relevantnost korisnih intersubjektivnih narativa i vokabulara.

<sup>3</sup> Usp. Paul H. HIRST, *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*, London, Routledge, 1974. posebice studije: What is teaching?, 78-88; The logical and psychological aspects of teaching a subject, 89-100; i Curriculum integration, 101-115. Međusobna nesvodivost različitih formi znanja ne podrazumijeva, ističe Hirst, nepostojanje logičkih veza među njima. Usp. također Stephen JOHNSTON, Harvey SIEGEL (ur. Christopher WINCH), *Teaching Thinking Skills*, London, Continuum, 2010. Poteškoće pukog metodološkog pristupa obrazovanju, koje se prije svega ogledaju u neopravdanoj pretpostavci o univerzalnoj prenosivosti i primjenjivosti formalnih metoda, uvjerljivo obrazlaže Johnston u polemici sa Siegelom.

<sup>4</sup> Usp. Max WEBER, *Metodologija društvenih nauka*, Zagreb, Globus, 1986, posebice studiju: *Znanost kao poziv*, 253-282. Weber nadalje u studiji: Smisao »vrijednosne neutralnosti«

procesi racionalizacije primarno očituju u formi instrumentalnog, svrhovito-racionalnog djelovanja te kao sistemski društveni zahtjevi postaju mjerodavni za sve vrste ljudskih odnosa. Isprva se instrumentalno, svrhovito-racionalno djelovanje afirmiralo u radu kao ključnom načinu ljudskog odnošenja prema prirodi. Postupno se, međutim, proširilo i na sve društvene odnose čovjeka prema čovjeku, odnosno na simbolički svijet kulturne reprodukcije života. Habermasovim riječima rečeno: svrhovito-racionalno ili strategijsko djelovanje, obilježeno instrumentalnim odnosom i upućeno na uspjeh, potisnulo je i uvelike ugrozilo komunikacijsko djelovanje među ljudima ili interakciju upućenu na sporazumijevanje i dogovor.<sup>5</sup> Implikacije takvog fundamentalnog funkcionalističko-pragmatičnog ustroja modernog doba nužno pogađaju i polje obrazovanja. Rezultat su konceptualne i izvedbene redukcije. One se ogledaju u isključivo instrumentalnom razumijevanju obrazovanja i dominaciji grubo pragmatičnog kurikula jednostrano usmjerenog na maksimalizaciju neposredno iskoristivih učinaka. Kako u svemu tome prolazi nastava filozofije? Nastava filozofije, naime, nije tek neutralan i podatan medij po kojem se proizvoljno mogu ispisivati izvanjske direktive, nego svojom specifičnom naravljju postavlja i inherentne normativne zahtjeve.

### *1. Instrumentalna racionalnost kurikula vs. komunikacijska narav nastave filozofije*

Redukcionistički pristup obrazovanju izaziva napetost između izvanjski zadanih zahtjeva instrumentalne racionalnosti i komunikacijske naravi nastave filozofije. Historijski promotreno, takav pristup obrazovanju nastaje u razdoblju ubrzane industrijalizacije i masovnog školstva. Afirmacijom snažnog pragmatičkog interesa, posebice u američkom obrazovanju, redukcionistički

---

socioloških i ekonomijskih znanosti dalekosežno upozorava: »Kad je normativno važeće predmet *empirijskih* istraživanja, ono kao predmet gubi normativni karakter; tada je riječ o njegovu 'postojanju', a ne o 'važenju'«, 242. Time se i značenje racionalizacije modernih socijalnih praksi suzuje na »napredujuću tehničku racionalnost sredstava«, 237.

<sup>5</sup> Habermasove distinkcije isprva izviru iz rekonstrukcije metodoloških prijepora između prirodnih i kulturnih znanosti. Usp. Jürgen HABERMAS, *On the Logic of the Social Sciences*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1988, posebice autorov predgovor i prvo poglavlje: *The Dualism of the Natural and Cultural Sciences*, xii -xiv, 1-42. Pri tome Habermas ne teži da dominaciju pozitivističkih i biheviorističkih znanosti zamijeni drugom u obliku hermeneutičkog idealizma, nego nastoji, na Weberovu tragu, pokazati da socijalne znanosti »moraju podnijeti napetosti različitih pristupa pod jednim krovom, jer sama njihova istraživačka praksa prinuđuje na refleksiju odnosa između analitičkih i hermeneutičkih metodologija«, 3. U kasnijem i kapitalnom Habermasovu radu: *Teorija komunikativnog djelovanja I i II*, Novi Sad, Akademska knjiga, 2017. distinkcije prerastaju epistemološki kontekst i postaju okosnica teorije moderne. Pri tome, kazuje Habermas, sama »teorija komunikacijskog djelovanja trebala bi omogućiti konceptualizaciju društvenog sklopa života, izvedenu tako da može zahvatiti paradokse moderne«, 10.

pristup počinje dominirati u američkim strukovnim školama u prvoj polovici 20. stoljeća.<sup>6</sup> Krajem 20. stoljeća takav redukcionistički pristup, nošen valovima globalizacije, proširuje se na sva područja obrazovanja i formalizira u okviru tehnologijsko–menadžerskog kurikula izravno proizašlog iz koncepta instrumentalne racionalnosti i opće teorije upravljanja. Izvedbeni susuk takva pristupa i tome odgovarajućeg kurikula, počiva na biheviorističkoj industrijskoj psihologiji i epistemologiji prema kojima se pitanje nastave, pa onda i nastave filozofije i njezine kvalitete, svodi na formulu kontroliranih podražaja i očekivanih, prethodno precizno određenih, i mjerljivih ishoda.<sup>7</sup> Prešutne i problematične, bilo osviještene ili neosviještene, premise takvog pristupa su sljedeće:

- a) Na ontologijskoj razini pretpostavlja se sveopće poravnavanje svijeta, odnosno svodenje svega što jest, uključujući i ljudskih odnosa, na priručne objekte kojima se može proizvoljno i kalkulacijski baratati,<sup>8</sup>
- b) Na epistemologijskoj razini pretpostavlja se univerzalnost instrumentalne racionalnosti i sveopće metode čistog istraživanja posve neovisne o predmetu razmatranja i time jednako primjenjive na sve što jest.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Usp. Ralph W. TYLER, *Constructing achievement tests*, u: George F. MADAUS i Daniel L. STUFFLEBEAM (ed.), *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler*, Boston, Klower, 1989. 17-86. Tyler definira opću tehniku za konstrukciju testa postignuća u deset koraka od kojih su prva tri najvažnija: »1. Formulacija ciljeva nastave, 2. Određivanje svakog cilja u terminima učenikova ponašanja, 3. Nizanje situacija u kojima učenici pokazuju nazočnost ili odsutnost svakog cilja.«, 21. Vrijednost testa »treba se prosuđivati prema četiri kriterija – njegovoj valjanosti, pouzdanosti, objektivnosti i preciznosti u mjerenju«, 58. Tyler ipak dopušta da »složene sposobnosti i karakteristični načini ponašanja, za koje se nadamo da se razvijaju u socijalnim studijima, moraju se mjeriti indirektno budući da naš jedini kontakt s njima je kroz njihovo iskazivanje u različitim aktivnostima života«, 58. Interpretativno usp. Kelly, *Curriculum...*, 67-83.

<sup>7</sup> Ključni korak u afirmaciji tog i danas dominantnog pristupa obrazovanju čini knjiga Benjamin BLOOM, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*, London, Longman, 1956. Ta omanja knjiga velikih pojednostavljenja, koja u paraleli s biologijskim taksonomijama gradi biheviorističku deskripciju obrazovnih ciljeva, zahvaljujući prvenstveno sukladnosti s interesima tržišno generirane društvenosti, postaje korifejom dalekosežno utjecajne obrazovne paradigme.

<sup>8</sup> Usp. Max SCHELER, *Ideja čovjeka i antropologija*, Zagreb, Globus, 1996, posebice studiju: Čovjek u svjetsko doba poravnavanja, 191-217. i Martin HEIDEGGER, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Zagreb, Naprijed, 1996. posebice studiju: Pitanje o tehnici, 219-247.

<sup>9</sup> Prirodno znanstvene revolucije 16. i 17. stoljeća svojim učinkovitim metodama matematičkog proračuna razorile su tradicionalnu teleološku sliku svijeta i dalekosežno utjecale na novovjekovnu i modernu filozofiju zapadnoga kulturnog kruga. Utjecaj, međutim, nije bio jednostran. I filozofija je sa svoje strane pridonijela afirmaciji moderne znanstvene paradigme, koju je primjerice još Newton nazivao eksperimentalnom filozofijom. Descartes je tako, polazeći od matematike kao ključa svih znanosti, nastojao stvoriti projekt čistog, univerzalnog i od svakog sadržaja neovisnog istraživanja u kojemu se sve kvalitete svedene na kvantitativnu usporedivost (usp. René DESCARTES, *Rasprava o metodi*, Zagreb, Matica hrvatska, 1951; odnosno interpretacijski Bernard WILLIAMS, *Descartes. The Project of Pure Enquiry*, Harmondsworth, Penguin Books, 1978). Spinoza također odbacuje tradicionalni aristotelovski model objašnjenja svijeta na temelju klasifikacije različitih bića i zagovara eksplikacijski model koji počiva na jedinstvenom i za sva bića važećem zakonu prema kojemu ni čovjek nije, rečeno

- c) Na filozofsko-političkoj, etičkoj i pedagoškoj razini pak, prešutno se pretpostavlja de-subjektifikacija obrazovanja, odnosno odustajanje od inherentnih svrha obrazovanja i potpuno podvrgavanje izvanjskim i kratkoročnim zahtjevima tržišne, socijalne i političke koristi.<sup>10</sup>

Temeljne slabosti na takvim pretpostavkama izgrađenog tzv. znanstvenog ili preciznije rečeno tehnološkijsko-menadžerskog kurikula su sljedeće:

- a) unificirani i visoko formalizirani obrasci koji ne priznaju posebnosti predmetnih područja i tome odgovarajuće različite forme znanja.<sup>11</sup>
- b) svođenje složene strukture poučavanja, učenja i mišljenja na model izvedbe i kalkilirajuće vještine.<sup>12</sup>
- c) razlomljenost smislenih cjelina na de-strukturirane, atomizirane i posve samostalne ishode podatne za neposredna mjerenja i samoposlužno proizvoljna kombiniranja;<sup>13</sup>
- d) hiper-normiranost svakog pojedinog obrazovnog koraka, analogna tejlORIZACIJI i fordizaciji u industrijskoj proizvodnji, uz istodobno nepostojanje prijeko potrebnih i nužno apstraktnih orijentacijskih uporišta ili smislenih ciljeva koji bi nastavniku pružili pouzdani orijentir i manevarski prostor individualne kreativnosti;

---

Spinozinom omiljenom frazom, »imperium in imperio« (usp. Benedikt de SPINOZA, *Etika*, Zagreb, Demetra, 2000, 174).

<sup>10</sup> Usp. Konrad Paul LIESSMANN, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, Jesenski i Turk, 2008, posebice 2. poglavlje: Što zna društvo znanja?, 23-41.

<sup>11</sup> Usp. Hirst, *Knowledge and the Curriculum...*, osobito studije: *Liberal education and structure of curriculum*, 23-40 i *Realms of meaning and forms of knowledge*, 41-52. Analizu i moguće pravce kritike Hirstove nakane da iz normativnog značenja pojmovna znanja i obrazovanja izvede ustroj kurikula donose Robin BARROW i Ronald WOODS, *An Introduction to Philosophy of Education*, London, Routledge, 1997, 23-39. U kasnijim radovima Hirst samokritički revidira svoju prvotnu nakanu da kurikulum utemelji u teorijskim formama znanja i priklanja se shvaćanju prema kojem odgoj i obrazovanje, a time i kurikulum, jest prvenstveno inicijacija u složene, razborite i supstancijalno važne socijalne prakse koje omogućavaju kritičku refleksiju i osobni razvoj (usp. Paul H. HIRST, *Education, Knowledge and Practices*, u: Robin BARROW, Patricia WHITE, *Beyond Liberal Education. Essays in Honour of Paul H. Hirst*, London, Routledge, 2002, 184-199).

<sup>12</sup> Usp. Hannah ARENDT, *Between Past and Future*, Harmondsworth, Penguin Books, 1968, posebice studiju: *The Crisis in Education*, 173-196.

<sup>13</sup> U našem srednjoškolskom predmetnom kurikulumu filozofije i tome odgovarajućoj udžbeničkoj obradi, Descartesov misaoni sustav primjerice, zastupljen je u cjelinama »Postojanje i svijet« i »Spoznaja i znanje«. Time se Descartesove ontološke postavke mehanički razdvajaju od njegovih epistemoloških postavki. Bit filozofskog holističkog i refleksivnog mišljenja, međutim, upravo je u tome da se na visokoj razini posredovane apstraktnosti razumije zašto i kako nešto slijedi iz nečega te do čega to dovodi [usp. Kurikulum nastavnog predmeta filozofije (22. siječnja 2019), <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539> (15. srpnja 2022.) i udžbenik: Hrvoje JURIC, Katarina STUPALO, *Filozofija*, Zagreb, Školska knjiga, 2021, u kojem se Descartesova filozofija nužno obrađuje rascjepkano i ponavljajuće: 89-90; 108; 148-150; 154-156].

- e) ekstremno naglašeni tehnologijski interes kontrole nad obrazovnim procesom odvodi nastavnika od uloge aktivnog sudionika u nastavnom dijalogu i dovodi ga u poziciju promatrača i mjeritelja reakcija na prethodno precizno utvrđene i formalizirane podražaje;
- f) posvemašnja instrumentalizacija i manipulativnost nastavnog procesa razara spontano ozračje nastavne komunikacije, prijeko potrebno uzajamno povjerenje te, naposljetku, entuzijazam poučavanja i radost učenja.<sup>14</sup>

Riječju, nastavni proces gubi na svojoj vjerodostojnosti kada se ustrojava prema tehnologijsko-menadžerskom konceptu upućenom na učinkovitu obradu materijala prema precizno definiranim i tržišno valoriziranim specifikacijama.<sup>15</sup> Ključan problem takvog instrumentalnog pristupa, koji se danas sve više nameće kao univerzalni model, je dvostruko ignoriranje. Zapostavlja se važna i prethodno istaknuta razlika između načina ljudskog djelovanja, poglavito razlika između rada i komunikacije te tome odgovarajućih predmetnih područja i načina postupanja. Druga vrsta zanemarivanja, proizašla iz prve, jest ignoriranje komunikacijske naravi nastave i to posebice nastave u humanističkom predmetnom području koja, kao upravo nastava filozofije, njeguje retoričke i narativne forme dijaloškog prosuđivanja i razumijevanja.<sup>16</sup>

Filozofski pristupiti nastavi filozofije znači refleksivno poštivati njezinu komunikacijsku i narativnu strukturu. Još je Aristotel isticao posebnost praktičke filozofije ili filozofije ljudskih stvari i odnosa budući da je u ljudskom djelovanju istina moguća »samo nagruho i u ocrtu«, odnosno »svojestvo je obrazovana čovjeka da u svakom rodu traži onoliko točnosti koliko dopušta narav dotične stvari«. <sup>17</sup> Konkretnost, jedinstvenost i neponovljivost ljudskih situacija čini da su u tom praktičkom polju ljudskih odnosa, načela teorijske filozofije i znanosti te njihovi apodiktički, svugdje i uvijek vrijedeći sudovi, ipak tek ograničenog dosega. Primjereni način spoznavanja ljudskog svrsishodnog djelovanja Aristotel zato naziva *phrónēsis* ili razboritost. Ta sposobnost uključuje opća načela, ali i posredujući sud kojim se opća načela primjenjuje na posebne, autentične i svagda drukčije ljudske situacije.<sup>18</sup> Upravo zato je u poučavanju kao ljudskom odnosu potrebno znati »kad treba, prema čemu treba, prema kojima treba, zbog

<sup>14</sup> Usp. Pavao VUK-PAVLOVIĆ, *Filozofija odgoja*, Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada, 1996, posebice studije: *Ličnost i odgoj*, 29-213 i *Odgajateljska obazrivost*, 235-251; usp. također Mary WARNOCK, *Good Teaching*, u: Barrow, White, *Beyond Liberal Education...*, 16-29.

<sup>15</sup> Usp. Raul RAUNIĆ, *Filozofija i kurikulum*, *Metodički ogleđi*, 24 (2017) 1, 9-30.

<sup>16</sup> Usp. Thomas B. FARRELL, *Norms of Rhetorical Culture*, New Haven, Yale University Press, 1993, posebice autorov Uvod i prvo poglavlje: *Rhetoric and Dialectic as Modes of Inquiry*, 1-50.

<sup>17</sup> ARISTOTEL, *Nikomahova etika*, (NE), Zagreb, SNL/Globus, 1988, 1094 b 20-25, 3.

<sup>18</sup> Usp. Charles E. LARMORE, *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992. osobito prvo poglavlje: *Moral Judgement – An Aristotelian Insight*, 1-21.



čega treba i kako treba«. <sup>19</sup> Riječju, sama konkretnost ljudske situacije dijelom određuje što je to primjeren način postupanja.

Na Aristotelovu tragu djeluje duga i utjecajna hermeneutička tradicija koja također ističe specifičnost načina djelovanja i spoznavanja u polju simbolički stvorenih ljudskih stvari i odnosa. Ta se, danas dijelom zanemarena, posebnost u načinu djelovanja i spoznavanja isticala i naglašavala putem klasičnih distinkcija između prirodnih i duhovnih znanosti, <sup>20</sup> uzroka i razloga, odnosno objašnjenja i razumijevanja, <sup>21</sup> nomotetičkih idiografskih znanosti. <sup>22</sup> I u suvremenoj filozofiji sačuvana je svijest o posebnim uvjetima razumijevanja ljudskih odnosa putem distinkcije i suprotstavljanja između koncepta moderne znanosti i humanističke tradicije, <sup>23</sup> racionalnosti i razboritosti. <sup>24</sup> Središnji doprinos u tome je Habermasovo opsežno djelo *Teorija komunikacijskog djelovanja*. U njemu Habermas, posredstvom filozofijsko-sociologijske tradicije, uvjerljivo pokazuje ne samo bitnu razliku između instrumentalnog djelovanja upućenog na uspjeh i komunikacijskog djelovanja upućenog na razumijevanje i dogovor, nego i deformirajuće posljedice prodora instrumentalnih sistemskih zahtjeva u područja kulturne reprodukcije, društvene integracije i socijalizacije. <sup>25</sup>

Komunikacija u nastavi filozofije, primjereno utemeljena u stručnim i narativnim strukturama, čini samo središte nastavnog procesa zbog tri temeljna razloga:

- a) Filozofsko obrazovanje nije tek obuka ili trening, nego je prvenstveno posebna vrsta komunikacije koja smjera njegovanju i razvijanju struktura mišljenja, razumijevanja, prosuđivanja i samosvijesti; <sup>26</sup>

<sup>19</sup> Aristotel, NE, 1106 b 20-25, 31.

<sup>20</sup> Usp. Wilhelm DILTHEY, *Zasnivanje duhovnih nauka*, Beograd, Prosveta, 1980, posebice studiju: Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama, 119-236, u kojoj se duhovna znanost određuju time što je »njezin predmet pristupačan na osnovu postupka koji je utemeljen u sklopu života, izraza i razumijevanja«, 128.

<sup>21</sup> Usp. Weber, *Metodologija društvenih nauka...*, posebice studiju: O nekim kategorijama razumijevajuće sociologije, 157-201.

<sup>22</sup> Usp. Wilhelm WINDELBAND, *History and Natural Science*, u: Sebastian LUFT, *The Neokantian Reader*, London, Routledge, 2015, 287-298.

<sup>23</sup> Usp. Hans-Georg GADAMER, *Istina i metoda*, Sarajevo, V. Masleša, 1978, 29-70.

<sup>24</sup> Usp. John RAWLS, *Politički liberalizam*, Zagreb, Kruzak 2000, II. predavanje: Moći građana i njihovo predstavljanje, 43-79. Prevoditelj Filip Grgić riječ »reasonable« prevodi riječju »razložnost« što je adekvatna istoznačnica riječi razboritost. Usp. također Stephen TOULMIN, *Return to Reason*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001. Moderan pojam uma, uvjerljivo pokazuje autor, gubi svoju ravnotežu jer preteže pojam racionalnosti vezan uz ideje apsolutne nužnosti i izvjesnosti, dok se zapostavlja komplementarna ideja razboritosti vezana uz posebne kontekste i ljudsku perspektivu.

<sup>25</sup> Funkcionalistički sistemski zahtjevi, potkrijepljeno uvjerava Habermas, koloniziraju, tehničiraju i razaraju tradicijski stvoreni svijet života koji čini samorazumljivu podlogu i kontekst komunikacijskog djelovanja i sporazumijevanja.

<sup>26</sup> Usp. Richard Stanley PETERS (ur.), *The Concept of Education*, London, Routledge, 2010, osobito Petersovu studiju: *What is an Educational Process?*, 1-16.

- b) Suvremene filozofske paradigme i same napuštaju perspektivu subjektivno centriranog uma te se nakon lingvističkog obrata,<sup>27</sup> okreću k intersubjektivnom oblikovanju umnosti;<sup>28</sup>
- c) Tradicionalna autoritarna i monološka nastava, koja se temeljila na prijenosu gotovih istina, ustupa mjesto zajedničkim istraživačkim nastojanjima te postupnom, iskustvenom i usmjeravanom dolaženju do obrazložених samospoznaja i spoznaja o svijetu.<sup>29</sup>

Sve su to razlozi zbog kojih se u nastavi filozofije ne može ići algoritamskom prećicom. Ne postoji, naime, superioran znanstveni obrazac izvođenja nastave koji bi, s detaljno razrađenom procedurom upotrebe najnovijih znanstvenih metoda i postupaka, mogao unaprijed jamčiti uspjeh. Štoviše, ni fundamentalne i prijeko potrebne filozofske i edukacijske znanstvene spoznaje ne mogu se izravno i bez primjerenih metodičkih posredovanja i nastavnikova iskustva uključiti u nastavni proces.<sup>30</sup> Sve to, međutim, ne znači da u nastavi filozofije ne postoje racionalni kriteriji prema kojima je moguće razlučiti uspješna poučavanja od onih manje uspješnih. Na što se zapravo možemo osloniti? Od čega poći u kurikularnom promišljanju o smislu i ustroju nastave filozofije? Pored prethodno istaknute komunikacijske naravi nastave filozofije, čini se važnim poći od tri temeljne orijentacijske točke: normativnog razumijevanja obrazovanja, svrhe i ciljeva nastave filozofije te, naposljetku, ali ne i najmanje važno, od upravo presudno važne uloge nastavnika, njegova obrazovanja i načina rada. U nastavku ovoga teksta, prema raspoloživu opsegu, obradit će se prve dvije točke.

<sup>27</sup> Lingvistički obrat označava filozofsko stajalište prema kojem su jezične prakse ključne za ljudsko stvaranje i razumijevanje značenja i smisla. Stoga i primjerena filozofska metoda za analizu misli i stvari treba počivati na analizi jezično-komunikacijskih praksi [usp. Richard RORTY (ur.), *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992, osobito Rortyjevu kritičku uvodnu studiju: *Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy*, 1-39; također Michael DUMMETT, *Origins of Analytical Philosophy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1993, 4-14.

<sup>28</sup> Usp. Jürgen HABERMAS, *Filozofski diskurs moderne*, Zagreb, Globus, 1988, posebice XI. predavanje: Jedan drugi izlaz iz filozofije subjekta – komunikativni versus subjektivno centrirani um, 278-314.

<sup>29</sup> Usp. John DEWEY, *Experience and Education*, New York, Simon and Schuster, 1938, imajući na umu da Dewey u ovom kao i u drugim svojim djelima upozorava na opasnosti manihejskog ili – ili prosuđivanja.

<sup>30</sup> Usp. William JAMES, *Talks to Teachers on Psychology*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1983. James jezgrovito upozorava nastavnike: »Psihologija je znanost, a poučavanje je umijeće; znanosti nikada izravno iz sebe ne poradaju umijeća. Primjenu mora učiniti domišljati um rabeći svoje stvaralačke sposobnosti«, 15.



## 2. Svrha i ciljevi nastave filozofije u normativnom razumijevanju obrazovanja

Pojam obrazovanja, za razliku od obuke ili instrukcija, ima snažno normativno značenje. Biti obrazovan podrazumijeva ne samo poznavati posebna pravila i vještine, nego poznavati pripadajući kontekst te opće konceptualne okvire. To uključuje ne samo znanje o tome kako se nešto čini, nego i znanje zašto se nešto baš tako čini. Poznavanje apstraktnih načela, a ne samo konkretnih pravila izvedbe ili vještina omogućava ovladavanje kriterijima i umijećima prosuđivanja. Važno je znati u kojim situacijama, na koji način, kada, koja načela i zbog kojih razloga ih primijeniti. Još je Platon ustvrdio da put dobrog odgoja i obrazovanja »vodi k međusobnoj zajednici i srodnosti nauka«, <sup>31</sup> odnosno, rečeno današnjim terminima, strukturiranom mišljenju i djelovanju. Nedvojbeno je važno, slijedimo li Platonovu argumentaciju, da primjerice vojnici znaju napraviti most ili vladati tehničkim znanjem, ali još je važnije da znaju prosuditi treba li i kada most uopće graditi. Proces odgoja i obrazovanja, u međugri i prožimanju poučavanja i učenja, potiče usvajanje različitih formi znanja, konceptualnih obrazaca te vrijednosnih prosudbi. Takvo dubinsko učenje obogaćuje i transformira unutrašnje iskustvo te usmjerava oblikovanje spoznajnog i moralnog identiteta osobe uvođenjem u vrijedne socijalne prakse. <sup>32</sup> Riječju, obrazovana osoba obogaćuje i preobražava svoj ishodišni identitet jer svijet i samu sebe vidi i doživljava na drukčiji način.

Takve složene zadaće odgoja i obrazovanja, proistekle iz njegova normativnog značenja, teško da je moguće ostvariti putem unificiranog i jednodimenzionalnog tehnologijsko-menadžerskog kurikula. Razumljivo je da obrazovanje nije određeno samo njegovim normativnim značenjem, nego i historijsko-socijalnim potrebama i ulogama. Stoga se od obrazovanja, pored njegovih inherentnih zadaća njegovanja i razvijanja vrijednih osobnih dispozicija te socijalizacijskih postignuća, očekuje i ispunjavanje važnih instrumentalnih zadaća kao što su gospodarska i politička. Kurikularni ustroj obrazovanja treba stoga počivati na dinamičkoj ravnoteži intrinzičnih i ekstrinzičnih ciljeva. Takva ravnoteža istodobno izbjegava jednostrano svođenje obrazovanja na funkciju oplodnje kapitala, čemu naginje postojeći i favorizirani tehnologijsko-menadžerski kurikulum, ali i tome suprotno stajalište romantičarskog snatrenja o obrazovanju kao destrukuiranoj i posve spontanoj igri samorazvoja. Posredničko i adekvatno stajalište pak, treba počivati na jasno artikuliranoj i međusobno dobro koordi-

<sup>31</sup> PLATON, *Država*, Zagreb, Naklada Jurčić, 1977, 531 d, 288.

<sup>32</sup> Usp. Richard Stanley PETERS, *Education and the Education of Teachers*, London, Routledge, 1977, posebice studije: Education and the educated man, 2-13, i The justification of education, 55-75; također Stefaan E. CUYPERS, Christopher MARTIN (ur.), *Reading R. S. Peters Today. Analysis, Ethics, and the Aims of Education*, Chichester, Wiley-Blackwell, 2011, posebice studije: Robin BARROW, *Was Peters nearly right about education?*, 6-23 i Michael KATZ, *R. S. Peters' normative conception of education and educational aims*, 94-105.

niranoj hijerarhijskoj mreži postignuća izraženoj u pojmovima svrhe, ciljeva i ishoda obrazovanja.

Kad je riječ o predmetnom kurikulumu filozofije, valja istaknuti da naracija i praksa utvrđivanja svrhe i ciljeva nastave filozofije sve više uzmiče pred retorikom i praksom neposrednog definiranja ishoda nastave filozofije. S takvim se pomakom pretpostavljena svrha i ciljevi nastave filozofije mrve, pojedinačno precizno definiraju i čine podatnima za proizvoljna kombiniranja, upravljanja i neposredna mjerenja. Funkcionalističko-bihevioristički pristup obrazovanju oponaša logiku opće teorije upravljanja. Pri tome nastaje dvostruka instrumentalizacija i redukcija. Obrazovanje se bezostatno svodi na menadžersko upravljanje tehnologijskim procesom proizvodnja ishoda. Srž postupanja je stroga proceduralna kontrola usvajanja formaliziranih i precizno definiranih ishoda putem preciznih mjerenja. U nekim rudimentarnim formama poučavanja, posebice tečajevima ili treninzima – ili pak u nekim elementarnim formama posebnih područja obrazovanja, kao što je npr. tehničko – takav model donosi rezultate. Problem je međutim, i to je druga edukacijska redukcija, što se takav model obrazovanja neopravdano univerzalizira. Ne vodi se računa o različitosti predmetnih područja, njihovoj specifičnoj logičkog gramatici i bitno različitim kompetencijama koje obrazovanje treba omogućiti. Tehnologijsko-menadžerski model posebno je neprikladan u humanističkom predmetnom području. Svojevrsna tejlorizacija i fordizacija komunikacijskog djelovanja u nastavi filozofije kllaštiri njezinu svrhu i slabi moć refleksivnog mišljenja. Unificirana logika ishoda, naime, zahtijeva precizne artikulacije u obliku pojedinačnih, konkretnih, dekontekstualiziranih i neposredno mjerljivih demonstracijskih vještina. Nasuprot tome, refleksivni sukus nastave filozofije, teži razvijanju generičkih, apstraktnih, kontekstualno osjetljivih, dugoročnih, a dijelom i nemjerljivih postignuća, koji se ne mogu svesti na demonstracijske vještine. Neprimjerenost i nasilnost kalupa ishoda možda se najbolje očituje u tome što se glagol *razumjeti* – fundamentalan za filozofsko mišljenje – uobičajeno stavlja na svojevrsnu listu nepoželjnih, gotovo zabranjenih glagola, te se zahtijeva da bude operacionaliziran u obliku konkretnih i mjerljivih vještina.<sup>33</sup>

Sve su to razlozi da se u koncipiranju nastave filozofije ne samo formalno zadrže, nego upravo i primjereno odrede orijentacijske točke svrhe i ciljeva nastave filozofije. Dakako da se onda, tamo gdje je to moguće i potrebno, ciljevi trebaju pragmatički operacionalizirati u obliku konkretnih ishoda. Važno je omogućiti širok, dubok te logički organiziran hijerarhijski manevarski prostor koji poštuje narav predmeta i pruža primjeren okvir za iskazivanje cjelovitog smisla nastave filozofije. Smisao i svrha nastave filozofije, koja objedinjuje njezine ciljeve i is-

<sup>33</sup> Taksonomiju obrazovnih ciljeva čini klasifikacija predviđenih ponašanja učenika. Ako su pak, ističe Bloom, obrazovni planovi načinjeni tako da se ponašanja učenika ne mogu specificirati ili pak, ako se »samo jedan (neanalizirani) termin ili fraza kao što je 'razumijevanje' (...) koristi za opis ishoda« klasifikaciju, odnosno taksonomiju nije moguće primijeniti (usp. Bloom, *Taxonomy...*, 15).

hode, jest poticanje, razvijanje i njegovanje sposobnosti refleksivnog mišljenja. Refleksija je, pored čitanja i pisanja te računanja, treći temeljni kod kulture. Sposobnosti refleksivnog mišljenja omogućuju tri temeljna postignuća. Riječ je, prvo o stajalištu samosvijesti ili mišljenju višeg reda – mislim i djelujem i znam da mislim i djelujem. Takvo stajalište hijerarhijskog udvajanja jastva u mišljenju omogućava distancu s koje je moguće u epistemološkom i etičkom smislu kritički propitivati dominantne obrasce znanstvenog znanja i djelovanja. U epistemološkom smislu filozofija određuje što je znanost i koji su kriteriji znanstvenog znanja. U etičkom smislu filozofija određuje pitanje opravdanosti znanstvene primjene znanja stoga što propituje treba li se činiti sve ono što se može činiti. Drugo postignuće refleksivnosti je orijentacija u mišljenju. Ona je važna i na ontogenetskoj i na filogenetskoj razini. Naposljetku, refleksivno mišljenje je prijeko potrebno jer omogućava samospoznaju. Što mi kao ljudi jesmo dijelom ovisi o načinima kako razumijemo sebe u povijesnom svijetu značenja i smisla.<sup>34</sup> Riječju, postignuća filozofske refleksije otvaraju holističku kognitivnu perspektivu<sup>35</sup> koja nam omogućava da utvrdimo značenje pojmova i sudova, njihovu logičku povezanost, kriterije vrijednosnog prosuđivanja i samospoznavanja.

Smisao i svrha nastave filozofije – stjecanje sposobnosti refleksivnog mišljenja – određuje i ciljeve kojima teži nastava filozofije. Ciljevi su posredujuća karika u deduktivnom niz proizašlom iz normativnog pojma nastave filozofije. Oni povezuju svrhu nastave filozofije s pojedinačnim ishodima te omogućavaju strukturiranje pripremanja i izvođenja nastave filozofije. Ciljevi su prijeko potrebni jer samo logički i znanstveno razveden te leksičkim redom ustrojen deduktivni niz: *svrha – ciljevi – ishodi* omogućava cjelovita postignuća u nastavi filozofije. Ako se pak izravno polazi od dekontekstualiziranih, pojedinačnih i nepovezanih ishoda, a svrha i ciljevi se samo usputno i deklarativno navode, nastava filozofije svodi se na plošnu perspektivu jednostrane izvedbe demonstracijskih vještina. Suprotno tome, adekvatnije, ambicioznije i uravnoteženije polazište u nizu: *svrha – ciljevi – ishodi* omogućava da se postignuća nastave filozofije razvedu na tri povezane razine općenitosti: kognitivnu perspektivu, kompetencije i ishode. Prve dvije razine – filozofska kognitivna perspektiva i filozofske kompetencije – premda nisu i ne mogu biti artikulirane kao ne-

<sup>34</sup> Usp. Charles TAYLOR, *Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, osobito studiju: *Interpretation and the sciences of men*, 15-57.

<sup>35</sup> Filozofija je po naravi holistička teorija budući da njezina upućenost na općost i bit stvari podrazumijeva eksplikacijsko prvenstvo cjeline pred dijelovima ili pojedinačnim predmetima. Takav metodološki holizam, neovisno o tome jesu li filozofski interesi primarno ontološki, epistemološki, praktički, jezično-analitički ili filozofijsko-psihologijski, počiva na uvjerenju prema kojem se zakonomjernosti i značajke cjeline ili složenijih sustava i situacija ne mogu u potpunosti izvesti iz kombinacija zakonomjernosti i značajki njezinih elemenata, tj. jednostavnijih sustava i situacija [usp. Julie ZAHLE, Finn COLLIN (ur.), *Rethinking the Individualism – Holism Debate*, Cham, Springer, 2014].

posredno mjerljive vještine prema kanonima biheviorističke epistemologije i psihologije – prijeko su potrebna i osobito važna nastojanja i postignuća nastave filozofije. U okviru kurikularnog planiranja te važne orijentacijske točke određujemo terminima svrhe i ciljeva nastave filozofije.

O svrsi nastave filozofije – stjecanju refleksivne kognitivne perspektive i njezinim postignućima – već je bilo riječi. Ciljevi nastave filozofije pak središnji su dio kurikula. O njima ovise kurikularni sadržaji, metode i načini evaluacije. U planiranju ciljeva nastave filozofije preliminarno valja uzeti u obzir tri stvari:

- a) Narav predmeta, odnosno posebnu formu i logičku gramatiku filozofskog načina mišljenja. Za razliku od znanstvene paradigme, filozofija njeguje holističku perspektivu i refleksivnu općost mišljenja.
- b) Psihološke, pedagoške, didaktičke i metodičke principe s obzirom na psiho-socijalni razvoj učenika, komunikacijsku narav nastave i zakonitosti učenja. Ti su principi osobito važni u odabiru primjerenih metoda poučavanja i načina evaluacije.
- c) Primjerenu razinu općosti na kojoj se određuju nastavni ciljevi. To je važno zbog toga što samo dovoljno opće, ali i dovoljno diferencirano, deduktivno uporište može biti uravnotežen orijentir za konkretne ishode posebnih nastavnih jedinica i svagda jedinstvenih nastavnih situacija. Neprimjerena razina općosti nastavnih ciljeva često izaziva brkanje nastavnih ciljeva s nastavnim sadržajima, metodama i ilustracijama.<sup>36</sup>

Uzimajući u obzir već naznačene preliminarne zahtjeve, ciljeve nastave filozofije moguće je razvesti kroz tri povezana postignuća. To su: kultiviranje uma, njegovanje humaniteta i kreativna narativna imaginacija.<sup>37</sup> Kultiviranje uma, shvaćeno u širokom smislu riječi, podrazumijeva razvoj racionalnog razumijevanja i refleksivne svijesti. Artikulacija toga cilja ishodišno podrazumijeva nastojanje da se prihvati obvezujuća snaga razloga. To je izvorno i bit Sokratove prosvjetiteljske filozofije – uvjeriti ljude da um, a ne običaji, mnoštvo, opona-

<sup>36</sup> Naš srednjoškolski Kurikul nastavnog predmeta filozofije, napisan na čak 60 stranica, obiluje unaprijed zadanim, za sve predmete gotovo istovjetnim i ponavljajućim formulacijama, primarno usredotočenim na propisanu uporabu probranih glagola Bloomove taksonomije obrazovnih ciljeva: učenik opisuje, objašnjava, povezuje, koristi, analizira i sl. odgovarajuće filozofske probleme. Pored takvih formulacija koje ipak i ne kazuju previše, kurikulum donosi i »Prijedlog mogućih tema/tematskih sklopova« koji pak ide u drugu krajnost i u najboljem slučaju iznosi nerazrađene metodičke ideje. Primjerice »1. Je li čokolada slatka? Je li limunada kisela?...« (20); »4. Znamo li ili vjerujemo da ćemo žed utažiti pijući vodu?...«; »1. Je li čovjek po naravi dobar ili zao?...« (23).

<sup>37</sup> Nazive nastavnih ciljeva dijelom preuzimam od Marthe Nussbaum koja ističe da njezino razumijevanje odgoja i obrazovanja počiva na tri dalekosežna tradicionalna uporišta: a) Sokratovu konceptu »istraženog života«, b) Aristotelovu poimanju refleksivnog građanstva, c) stoičkim kozmopolitskim moralnim obzirima i dužnostima (usp. Martha NUSSBAUM, *Cultivating Humanity*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1997, 8-10 i dalje).

šanje ili hir, trebaju usmjeravati ljudski život, a po potrebi ga i preusmjeravati. Kultiviranje uma znači uvođenje u socijalno priznate forme mišljenja i djelovanja te postupno stvaranje dispozicija da se misli i djeluje na logički valjan te argumentacijski utemeljen i uvjerljiv način. To uključuje ne samo prihvaćanje, nego i stvaranje razloga, kriterija i racionalnih obrazloženja na temelju kojih određena vjerovanja, sudove, odluke i postupke smatramo opravdanijim i uvjerljivijim od drugih. Vrhovno postignuće u kultiviranju uma je sposobnost kritičkog mišljenja. Ono nije prećica do koje se može dospjeti ovladavanjem s nekoliko čisto formalnih metodoloških postupaka, nego je plod postupnog razvijanja racionalnog i refleksivnog mišljenja neodvojivog od filozofijskog sadržaja.

Drugi cilj nastave filozofije je njegovanje humaniteta. Riječ je o postignuću koje se prema tradicionalnoj podjeli tiče područja praktičkog uma ili načina ljudskog odlučivanja i djelovanja. S inherentnom zadaćom njegovanja humaniteta, nastava filozofije izbjegava zamke odveć intelektualističkog pristupa obrazovanju. I dok je kultiviranje uma primarno upućeno na razvijanje i osnaživanje racionalnih spoznajnih kapaciteta, dotle je njegovanje humaniteta primarno upućeno na postignuća razboritosti u odlučivanju i djelovanju te na moralni razvoj osobe. Biti razborit u odlučivanju i djelovanju znači mudro primijeniti adekvatne opće principe ili praktička načela u konkretnim i posebnim životnim situacijama. Moralni razvoj osobe pak, u kontinuitetu zapadne filozofije od stoika, Rousseaua, Kanta i Hegela, podrazumijeva postupno i razborito poopćenje volje.<sup>38</sup> Taj proces obuhvaća tri temeljna područja koja u planiranju nastavnih ciljeva filozofije treba uzeti u obzir. To su:

- a) odnos učenika prema sebi u kojemu treba poticati vrijednosti samopoštovanja, odgovornosti, dinamičkog i slojevitog razumijevanja i građenja osobnih identiteta te vrijednih osobnih ideala.
- b) odnos prema drugima u kojemu se teži postizanju univerzalnog poštovanja drugih ljudi kao nositelja valjanih zahtjeva. Njegovanje humaniteta u međuljudskim odnosima znači osvještavanje i prihvaćanje moralne jednakosti i slobode osoba, razboritog vrijednosnog pluralizma<sup>39</sup>, ljudskih

<sup>38</sup> Poopćenje volje u stoičkoj filozofiji podrazumijeva širenje moralnih obzira sve do razina filantropskog kozmopolitizma, čime se postiže moralni razvoj osobe. Za Rousseaua je poopćenje volje prijeko potreban uvjet auto-transformacije egoističnog pojedinca koje ga osposobljava za moralnu i javnu egzistenciju. Kant, pak, na Rousseauovu tragu, poopćenje volje smatra nužnim uvjetom koji subjektivne ljudske maksime uvodi u moralni svijet i čovjeka čini nositeljem valjanih zahtjeva dostojnih univerzalnog poštovanja. Prema Hegelu, pak, smisao svekolikog obrazovanja je refleksivno nadilaženje neposredno danog i pojedinačnog te dospijevanje do općosti, čime se čovjek u objektivnom smislu potvrđuje kao slobodno biće.

<sup>39</sup> Vrijednosni pluralizam često se miješa s vrijednosnim relativizmom. To, međutim, nisu pojmovi istovjetnog značenja i ne mogu se svesti jedan na drugoga. Vrijednosni pluralizam je pojmovno smješten između vrijednosnog monizma i vrijednosnog relativizma. Prema vrijednosnom monizmu postoji samo jedna, razborita, sveobuhvatna i ispravna koncepcija vrednota i shvaćanje dobrog života, dok, s druge strane, prema vrijednosnom relativizmu, bilo



prava, odgovornosti, solidarnosti, tolerancije, pravednosti i mira. Sve su to prijeko potrebne pretpostavke za razvoj osobnih identiteta i sposobnosti odgovornog i demokratskog građanstva.

- c) odnos prema prirodi u kojem težimo razvoju ekološke svijesti, odnosno odgovornosti prema budućim naraštajima te svim oblicima i uvjetima života.

Nastavni cilj njegovanja humaniteta obuhvaća širok spektar spoznajnih, emocionalnih i voljnih postignuća. Ona se očituju u razumijevanju i prihvaćanju moralnih vrednota i načela; razvoju moralne percepcije ili sposobnosti prepoznavanja situacija u kojima treba primijeniti i slijediti stanovite vrednote i načela; te u razvoju moralnih osjećaja ili primjerenog afektivnog odgovora na konkretne životne situacije.

Treći cilj nastave filozofije – kreativna narativna imaginacija – prvenstveno teži postignućima poetičkog uma. Konceptualno smještena između znanosti i umjetnosti, filozofija potiče kreativno i imaginativno mišljenje koje iskušava granice mogućeg uz istodobno uvažavanje realiteta. To je konstruktivno i inovativno mišljenje spremno da prekorači postojeće konceptualne okvire i kreativno propita nevidljive ili prividno samorazumljive pretpostavke te moguće hipoteze i daleke implikacije.<sup>40</sup> Kreativna imaginacija u nastavi filozofije nije

---

u obliku konvencionalizma ili subjektivizma, ne postoje objektivni kriteriji za prosuđivanje sustava vrednota, odnosno shvaćanja što je to dobar i razborit ljudski život. Vrijednosni pluralizam pak, kao istodobno deskriptivna i normativna teorija, temelji se na razdvajanju osobne ili grupne moralnosti sveobuhvatnih ideala od javno-moralne ili političke moralnosti pravednosti. Vrijednosni pluralizam uključuje obzirnost i poštovanje prema osobnim idealima i perfekcionističkim ciljevima samorazvoja osobe ili skupina, ali ujedno postavlja i razborita ograničenja za ono što se može smatrati moralno vrijednim ciljevima. Strategije postavljanja takvih razboritih ograničenja u izboru vrednota, međusobno se razlikuju. John Rawls, primjerice, polazi od neokantovske argumentacije o primatu prava pred dobrim, s kojom dopijeva do pojmova javne uporabe uma i preklapajućeg konsenzusa između različitih, pa i suprotstavljenih, ali razboritih koncepcija vrijednog i dobrog života. Preklapajući konsenzus, na koji mogu pristati razborite koncepcije dobrog života, počiva na tankoj ili uskoj koncepciji dobra i političkoj, a ne metafizičkoj, pravednosti koja podrazumijeva priznanje slobode i jednakosti osoba te pravičnih uvjeta društvene suradnje. John Kekes, pak, objektivni kriterij prosuđivanja ili razborita ograničenja u opravdanju vrijednosnog pluralizma postavlja u koncepciji dobrog života koji objedinjuje osobno zadovoljstvo s moralnim postignućem. Pri tome, ističe Kekes, moralno postignuće je primarna i objektivna, a osobno zadovoljstvo sekundarna i subjektivna vrednota. Joshua Cohen dodatno precizira raspravu time što uvodi distinkciju između običnog pluralizma i razboritog pluralizma [usp. John RAWLS, *Justice as Fairness. Political not Metaphysical*, u: Samuel FREEMAN (ur.), *Collected Papers*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1999, 388-414; John KEKES, *The Morality of Pluralism*, Princeton, Princeton University Press, 1993, posebice treće poglavlje: *The Plurality and Conditionality of Values*, 38-52; Joshua COHEN, *Moral Pluralism and Political Consensus*, u: Cohen, *Philosophy, Politics, Democracy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2009, 38-60].

<sup>40</sup> Usp. Amélie RORTY, *Educating the Practical Imagination. A Prolegomena*, u: Harvey SIEGEL, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 2009, 195-208.



mistično nadahnuće, nego sposobnost i umijeće misaonog eksperimentiranja, reinterpretiranja postojećeg i stvaranja realističnih utopija. U suvremenom utopofobnom, okoštalom i ideologijski renaturaliziranom svijetu – u kojemu na sistemsko mjesto filozofskog pitanja: *zašto*, dopijeva tek funkcionalno-pragmatično pitanje: *kako* – prijeko je potrebna takva sposobnost njegovanja otvorenosti čovjeka i njegovih povijesnih mogućnosti. Razumljivo je pri tom da inovativnost kreativnog i imaginativnog mišljenja treba biti svagda primjereno uravnotežena s elementarnim standardima racionalnosti i razboritosti.

### *Zaključak*

Filozofija je od samih početka formalnog obrazovanja u europskoj kulturi neizostavan dio kurikula najboljih učilišta. Posebnost filozofske forme mišljenja jest u tome što ona omogućava stajalište reflektivne općosti. To je, za razliku od posebnih predmetnih područja znanosti, holističko stajalište koje racionalno propituje pretpostavke, implikacije i konzekvence stanovitih postavki u cjelini ljudskog postojanja. Filozofska refleksija kao svrha nastave filozofije uzrokuje udvajanje mišljenja ili, platonski rečeno, nijemi dijalog sa samim sobom, koji oblikuje stajalište distance i samosvijesti s kojeg se epistemološki i etički može prosuditi dominantna znanstvena i tehnologijska paradigma znanja. Takve, filozofskim obrazovanjem stečene dispozicije, omogućavaju razborito prosuđivanje te kritičko i autokorektivno mišljenje.

Nastavi filozofije pripada posebno mjesto u kurikulu i stoga što ona posreduje između apstraktnih logičkih formi znanosti i kreativnih imaginacija umjetnosti. I time filozofija također pretendira na sveobuhvatnost, jer se ne zaustavlja na razjašnjavanju postojećeg, nego u formi realističnih utopija, koje iskušavaju mogućnosti postojećeg, utire put novim povijesnim svjetovima. Drukčije rečeno, posebnost i vrijednost filozofskog obrazovanja je u tome što, pored eksplikacije zbilje, otvara horizonte samorazumijevanja povijesne biti čovjeka i njegovih emancipacijskih potencijala. Te reflektivne, holističke i kritičke spoznaje oblikuju se prethodno naznačenim ciljevima kultiviranja uma, njegovanja humaniteta i kreativne narativne imaginacije. Bez konceptualnog filozofskog pristupa i refleksivnog mišljenja, koje omogućava samosvrhovito simboličko jedinstvo i integritet osobe, čovjek biva, u isključivo instrumentalnom shvaćanju obrazovanja, sveden samo na mehaničku nakupinu utrživih vještina. Razumljivo je pri tom da samo pozivanje na ime filozofije nije dovoljno da opravda tako obuhvatne ciljeve i zadaće. Filozofija i nastava filozofije stoje stoga pred preliminarnom zadaćom da stvore razborite i uvjerljive kriterije koje će filozofsku misao razlučiti od poetiziranih magluština, s jedne strane, i analitički sterilnih dokazivanja evidentnosti, s druge strane. Tek takva nastava filozofije, uz doista presudnu ulogu nastavnika, može biti ono što je suvremenom

obrazovanju prijeko potrebno – umetnuta noga u vrata epistemološkog monizma kakav u sve pore ljudskog svijeta unosi isključivo instrumentalno shvaćanje obrazovanja i nadmoćna prirodno-znanstvena metodologija. Filozofska naobrazba omogućuje da ljudski simbolički svijet smisla, značenja i otvorenih povijesnih mogućnosti ne prestanemo gledati iz navlastite ljudske perspektive.

Raul Raunić\*

*On the Nature, Meaning and Aims of Teaching Philosophy*

Summary

The purpose of this paper is to critically analyse the nature, meaning and aims of teaching philosophy in the context of the modern school curriculum. The structure of the paper is based on the explanation of three main theses: 1. The dominance of instrumental rationality, guided by the logic of capital, leads to a reductionist approach to education that damages the humanistic subject area and the communicative nature of philosophy teaching; 2. The teaching of philosophy nurtures special and much-needed dispositions and forms of knowledge that are manifested in a holistic perspective and the development of reflective consciousness through the cultivation of the mind, nurturing humanity and creative narrative imagination; 3. The meaning and aims of teaching philosophy in the school curriculum lead to the development of sceptical, reflective and critical thinking, which does not stop at the explanation of reality, but enables symbolic unity and personal integrity, that is, the potential for self-knowledge and emancipation.

*Key words: communicative vs. instrumental rationality; normative concept of education; purpose and aims of teaching philosophy; reflective consciousness.*

(na eng. prev. Raul Raunić)

---

\* Raul Raunić, PhD, Assoc. Prof., University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences; Address: I. Lučića 3, HR-10000 Zagreb, Croatia; E-mail: rraunic@m.ffzg.hr.