

NEKE PEDAGOŠKO-FILOZOFSKE POSTAVKE ANTONIA LABRIOLE¹

Luka Bogdanić

Rockefellerova 45, Zagreb
lbogdani@ffzg.hr

Primljeno: 4. listopada 2009.

U ovom članku prikazuju se i vrednuju doprinosi značajnoga talijanskog mislioca s kraja 19. i početka 20. stoljeća, Antonija Labriole, o filozofiji odgoja. Labriola je u svojim kasnim djelima znatnu pozornost posvetio problemima edukacije. Afirmirajući sokratovsku metodu poučavanja, on je zadaću edukacije prvenstveno odredio kao učenje kritičkog mišljenja, a u realizaciji te zadaće posebnu je važnost pridao filozofiji.

***Cljučne riječi:** Antonio Labriola, filozofija, pedagogija, edukacija, princip dijaloga, morfološko*

Rodno mjesto filozofskih promišljanja Antonia Labriole, oca teorijskog marksizma u Italiji,² treba vidjeti u tragu koje je na njega izvršio Bertrando Spaventa, jedan od glavnih predstavnika tzv. hegelijanske napuljske škole. Pedagoška misao Labriole nastaje pod utjecajem Johanna Friedricha Herbarta, odnosno herbartizma, do kojeg on dolazi upravo

¹ Ovaj tekst je nastao kao posljedica jednog razgovora o Labrioli s Nicolom Sicilijanim de Cumisom, profesorom na Sveučilištu »La Sapinzenza«. Razgovor je bio posvećen odnosu Labriole i B. Spavente i genezi teorijskog marksizma u Italiji, a to znači i razvoju Labroline misli, što nužno navodi na postavljanje pitanja o utjecajima Herbarta, herbartizma i Spavente na nastanak pedagoške misli Labriole. Namjera teksta je da bude skroman i, daka-ko, parcijalan prilog proučavanju misaonoga razvoja ovog filozofa pa utoliko i misaonog razdoblja krajem 19. st. u Italiji.

² U tom smislu B. Croce je pisao da je Labriola bio jedini među prvim »talijanskim socijalistima koji je imao kako velike sposobnosti tako i znanstveno filozofsko obrazovanje« (Croce, 1938., u: Croce, 1961., str. 280).

posredstvom Spavente,³ a konačna točka Labriolina razvoja je pristupa-
nje marksizmu. Odnosnje Labriole i Spavente prema njemačkoj kulturi
s obzirom na talijansku, sintetizirao je Ernesto Ragionieri, tvrdeći kako
je, nasuprot Spaventi koji je iz njemačke kulture htio preuzeti samo
ideje, Labriola namjeravao preuzeti kao model za Italiju razvoj ideja
i političke borbe, što ih je predstavljala njemačka socijaldemokracija
(usp. Ragionieri, 1961, 250–251). Pedagoška promišljanja upisuju se
upravo unutar tih preuzimanja koja imaju izvor kod njegovog učitelja
Spavente, iako započinju prije Labriolinog pristupanja marksizmu.

Pedagoška promišljanja Antonija Labriole mogu se iščitati već
u njegovom djelu o Sokratu. Kako je primijetio Dal Pane, Labriolina
analiza Sokrata nastala je pod utjecajima herbertijanske škole, a oso-
bito djela Ludwiga Strümpella *Der Geschichte der praktische Philosophie
der Griechen vor Aristoteles* (1861) (usp. Dal Pane, 1975, 60–65).
Utoliko se u njoj zamjećuje utjecaj tzv. smjera psihologije naroda kada
»stavlja ličnost Sokrata u kontekst [...] religiozne i etičke svijesti na-
roda, duha naroda i društva. Ali i društvo je izraženo u psihološkim
terminima kao manifestacija kolektivnog duha« (Dal Pane, 1975, 63).
Općenito, u misaonom razvoju Labriole niti jedna točka nije slučajna, a
nije ni bez utjecaja ili posljedica na iduću fazu razvoja.

Da Labriolina pedagoška promišljanja, čije je konstitutivni element
djelo o Sokratu, nisu puka slučajnost unutar njegove filozofije, dokazu-
ju kako biografske činjenice tako i njegovi spisi. Osim što je u periodu
svoga nastavnog rada na rimskom sveučilištu »La Sapienza« (1874–
1904) predavao filozofiju morala i pedagogiju, a potom povijest filo-
zofije te na kraju teoretsku filozofiju, Labriola je bio i direktor Muzeja
obrazovanja i edukacije⁴ u Rimu (Museo di istruzione e di educazio-
ne).⁵ No prije svega upravo su Labriolina djela s područja obrazovanja

³ Tu tezu zastupaju kako Siciliani de Cumis N., tako i Garin E.: Usp. Siciliani de Cumis (1976), str. 89–161; i usp. Grain (1968), u Labriola (1968), str. VII–LXV.

⁴ Gdje god bude moguće talijanska riječ *educazione* bit će predvedena riječju *edukacija*, i to iz dva razloga: jednoga jezičnog i drugoga teorijskog. Prvi je taj što riječ *odgoj* kojom bi se mogao prevesti pojam 'edukacija' po svom značenju više odgovara talijanskoj riječi *formazione*. Drugi je razlog taj što je naše stanovište da riječ 'edukacija' bolje objašnjava osnovni pedagoški zadatak koji bi, više nego odgajati–formirati, dakle oblikovati prema nečemu, trebao biti zadatak *iz-vođenja na put*, na raskršće, izvođenja van, jer je sloboda kako preduvjet edukacije tako i njezin jedini konačni cilj. A upravo riječ *edukacija* jasno izražava tu bit edukacije, jer edukacija dolazi od lat. *ex-ducere*; *iz-voditi van*.

⁵ Muzej je nastao 1874. godine dekretom ministra Ruggera Bonghia, a u njegovom je osnivanju ležala ideja da se razriješi pitanje očuvanja pedagoških materijala koje je Italija

i pedagogije najjasniji dokaz njegove vokacije za pedagoška pitanja; od djela *O Sokratovoj doktrini prema Ksenofontu, Platonu i Aristotelu* iz 1869. (*Sulla dottrina di Socrate secondo Senofonte, Platone ed Aristotele*), preko eseja *O naučavanju povijesti* iz 1876. (*Dell'insegnamento della storia*), različitih tekstova o pedagogiji, sve do poznatih *Ogleda o historijskom materijalizmu*, čiji nezaobilazni dio predstavljaju i pedagoško-filozofske teme.

Prije nego što se pokuša ukazati na prisutnost i važnost pedagoške misli u Labriolinim kasnim radovima, nužno je skrenuti pažnju na duboki utjecaj, dapače stalnu prisutnost Spaventinih naučavanja u Labriolinoj misli. Tako npr. u pismu *O značenju komemoracije Giordana Bruna* (1888) Labriola piše: »Podignut ćemo zato spomenik Giordanu Brunu na Campo dei Fiori kao čin okajanja grijeha naših predaka, čija je moralna lijenost bila uzrok našeg zakašnjeloga političkog napretka« (Labriola, 1888/1906, 329). Upravo je takav stav poput Labriole imao Spaventa, prema kojem su Talijani »došli kasno, nakon što su bili prvi« (Spaventa, 2003, 144). Razlog tome, prema Spaventi, treba tražiti u činjenici što talijanskoj misli nedostaje istinski povijesni proces. Naime, između renesanse i Vica zbio se povijesni skok, jednako kao što postoji diskontinuitet između Vica i Giobertija. Dakle, proces talijanske misli je »isprekidan i zakočen« (Spaventa, 1862/2003, 144), a uzrok tome Spaventa vidi prije svega u poznatim političkim zbivanjima – protureformaciji i lomačama koje su uslijedile, a čiji je paradigmatičan primjer ona na kojoj je 1600. u Rimu spaljen Giordano Bruno. U jednom drugom tekstu Labriola također piše o Brunu u duhu onoga što je Spaventa govorio na svojim predavanjima o *Talijanskoj filozofiji u njezinim odnosima s evropskom filozofijom* (1862), kojima je Labriola prisustvovao. Tako Labriola piše kako je Brunova misao nastavila svoj

trebala izložiti na Univerzalnoj izložbi – EXPOu Beču 1873. Pitanje o muzeju se već bilo postavilo nakon Univerzalne izložbe u Londonu 1862. godine. Za razliku od drugih zemalja, pedagoško-didaktička građa koju je Italija izložila, uglavnom su bile knjige, a ne neka druga nastavna sredstva. Godine 1881., dok ga je vodio Labriola, Muzej je dekretom preseljen i spojen s Katedrom pedagogije. Iz njegove građe se razvila Biblioteka studija filozofije Ville Mirafiori, odnosno današnja biblioteka filozofije Filozofskog fakulteta rimskog sveučilišta »La Sapienza«. Ostatak materijala pokušao je spasiti Luigi Credaro, kada je 1904. osnovao pedagošku školu, a 1906. Muzej pedagogije tog rimskog sveučilišta – dvije institucije koje su trajale sve do 1923., kada su kraljevskim dekretom ukinute sve škole za pedagoško usavršavanje. Samo su viši instituti u Firenci i Messini zadržali dodatni dvogodišnji stručni studij sa svrhom da ovaj usavrši pripremu osnovnoškolskih učitelja i inspektora za osnovne škole. Godine 1935. ustanovljena je, zajedno s diplomom iz pedagogije, i viša škola za posebnu pripremu osnovnoškolskih nastavnika koji su već ranije stekli učiteljsku naobrazbu.

život u »Spinozinom *Deus sive natura*« (Labriola, 1900/1906, 413), dok je njegov posljednji učenik Hegel. Spaventa je prvi u Italiji ukazao kako je »Bruno u sebi Spinoza, a Campanella Descartes« (Spaventa, 1862/2003, 144), odnosno, kako je sam Labriola to formulirao, Bertrando Spaventa je smatrao da bi »učenje njemačke filozofije trebalo ukoriti da nije nastavilo brunovsku tradiciju« (Labriola, 1900/1906, 414). Kao što je implicitno vidljivo, osobito iz prvog citata Labriole, njegovo pozivanje na Giordana Bruna ima i pedagoško-edukativnu svrhu. Bruno je prema Labrioli »filozofski prethodnik moderne znanosti«, iako njemu ne dugujemo neka određena otkrića, ali »imamo u njemu [izražen] sav moderni duh i potrebu za modernom znanošću« (Labriola, 1900/1906, 413). Pedagoška funkcija pozivanja na Bruna jasno je izražena ako se ima na umu da je Bruno za Labriolu simbol onoga tko je »držao filozofsku istinu superiornom svakoj religiji, te je htio da se ova svede na odgoj mnoštva na području morala; ali njegovim osjećajima i mislima nije odgovaralo niti jedno političko uređenje njegova vremena, svi su ga odbacili, nesposobni da podnesu koncept tolerancije« (Labriola, 1888/1906, 331–332). Kako piše Nicola Siciliani de Cumis, otkad je otvoreno pitanje javne rehabilitacije Bruna, Labriola je bio jedini profesor koji je pristao uz studentsku inicijativu koja je 1889. organizirala skup u čast filozofa iz Nole (usp. Siciliani de Cumis, *Studi su Labriola*, 1976, 54). Utoliko se radilo o još jednom obliku etičko-pedagoškog i ujedno političkog djelovanja Antonija Labriole. Uostalom, kao što je sam kazao najavljujući program svojih predavanja o filozofu iz Nole, »zato što meni nikada ništa nije mogao Ignacije da Loyola, zadržat ću dostojanstven ton koji mi moja dužnost nalaže: jer [kao] profesor filozofije, ne uvažavam ništa drugo osim svog vlastitog uvjerenja« (Labriola, 1900/1906, 414).

Kako zapaža Siciliani – nakon što se u znanstvenom radu, baveći se Sokratom, sreo »sa sudbinskom tragedijom velikog čovjeka« – Labriola je dobio priliku da u petogodišnjem periodu (1885–1889) proslavi sudbinu »još jednog Sokrata« (Siciliani de Cumis, 1976, 54) za kojeg je držao kako je još više nego Sokrat bio van vremena i prostora u kojem je djelovao.

Upravo pozivanje na Sokrata omogućuje nam da napravimo korak nazad i da ukažemo na Labriolino pedagoško promišljanje dijaloške funkcije u Sokrata. Prema Labrioli, upravo sa Sokratom započinje znanstveno promišljanje pedagogije, jer se u Grčkoj u vrijeme sofista i Sokrata po prvi puta pojavljuju sljedeći problemi: Može li se čovjek

odgajati putem nekog umijeća, te stoga i oblikovati prema nekoj svrsi? Unutar kojih granica je moguć odgoj? Koja su sredstva i stupnjevi ljudske odgojivosti? Dakle, za Labriolu od tog trenutka »započinje pedagoška povijest kao niz pokušaja da se usavrši, ispravi, razvije i sistematizira praktično umijeće odgoja« (Labriola, 1935/1981, 568). Granice ili, bolje rečeno, ograničenja sokratizma nalaze se prema Labrioli u »*povijesti edukacije i povijesti pedagoške znanosti*«, odakle slijedi da uvijek treba voditi računa o

»... ‘praktičnosti’ ‘mogućnosti realizacije’ zajedno s ‘problemima’ i formativnim ‘nemogućnostima’, koje zavise od sveukupnosti *psiholoških i pedagoških pravila nametnutih od strane povijesnih oblika procesa edukacije koji se odvijaju*, od uvjetovanosti utemeljene na *zakonu razvoja, geneze i formacije svakog zasebnog hipotetičkog dijaloškog momenta* (prije svega dijaloga sa samim sobom, a zatim i s drugima).« (Siciliani de Cumis, 2005a, 175)

U tom smislu Del Pane piše o Labriolinom Sokratu kako je u njemu Labriola odmah iskazao objektivnost u analizi, ističući važnost promjena »povijesnih morfologija i elemenata koji ih konstituiraju«, te se stoga ne bazira samo na jednostranim spoznajama iz povijesti filozofije niti slijedi »idealnu nit idealne i vječne povijesti ideja« (Del Pane, 1975, 62), već je polazna točka njegove analize u promišljanju života u Ateni, u kojoj je filozof živio i djelovao. Utoliko je Labriolina namjera bila u tome da pokaže kako Sokratova doktrina proizlazi iz njegovih uvjeta života, te je uz njih toliko usko vezana kako bi odgovarala praktičnim potrebama koje su je proizvele. Samo istraživanje Sokratove misli ne dovodi Labriolu do konačnih i uvijek sigurnih odgovora, tako da analize i zaključci do kojih dolazi često nisu drugo nego pretpostavke. Osnovna je karakteristika Sokrata, prema Labrioli, što je educirajući postao edukator. Odnosno Sokrat, kako piše Labriola:

»Nije bio filozof po zanimanju, već zasigurno pedagog, dapače kako ga je zvao u to vrijeme Aristofan ψυχολογός [psihagog];⁶ čineći od svoga života edukativni problem, educirajući samoga sebe [...] onemogućio je da filozofija ponovo postane puko istraživanje fenomena.« (Labriola, 1871/1961, 35)

Filozofska vrijednost Sokratova »sadržana je u načelu i izvjesnosti dijaloškog dokazivanja putem pobjede nad kontradikcijom« (Labriola, 1871/1961, 140). Drugim riječima, Sokratova metoda je život koji po-

⁶ *Psihagog* s. m. dolazi od grčke riječi ψυχολογός, složenica od ψυχή (»duša«) i ἄγω (»voditi, predvoditi«). Riječ je označavala svećenika ili maga koji je prizivao duše mrtvih, a rjeđe vodiča duša, iako često u šaljivom kontekstu, uostalom kao što je to u Aristofana.

staje istraživanje, potreba etičke postojanosti u djelovanju. Vrijednost dobra utoliko se nalazi u ujednačavanju stupnja

»... apsolutne samosvijesti individua i zbiljske prirode stvari ili činova koji služe kao oruđa za postizanje sreće. Dobro je dakle ono što je korisno: određenje nije sintetičko, kao da filozof izražava neki sud koji treba izraziti jednakost između dva pojma odvojenih u svijesti i prethodno pojmljenih u njihovoj opoziciji, nego je analitičko, jer izražava u logičkom obliku suda najjednostavniju, osnovnu razliku onoga psihičkog procesa koji konstituira svijest o dobru; a geneza ta dva termina koji se na kraju otkrivaju i objašnjavaju međusobno, određena je praktičkim uvjetima i osobnim uvjetima problema.« (Labriola, 1871/1961, 140)

Sokrat kakvoga opisuje Labriola je onaj tko se odnosi prema drugima putem dijaloga, dok i on sam uči. No, kako primjećuje Siciliani de Cumis, upravo je u tome naznačena i granica Sokrata u Labriolinoj analizi, »trenutak učenja, od strane 'učitelja' [...] prethodi učenju Sokrata, te ga on slijedi. Ujedno je uzrok i posljedica: tehnički dokaz neophodnosti dijaloga kao konstitutivne procedure svakog učenja-naučavanja sebe samog kao i drugih« (Siciliani de Cumis, 2005a, 176). Upravo je u tome sadržana ili, bolje rečeno, izražena i sama njegova nemogućnost da se ponovi. Razlog tomu je u neponovljivosti Sokratova iskustva, koje odgovara *odrađenim* dijaloškim iskustvima. Taj Sokratov pokušaj ima edukativni karakter, on sadrži »*jedinstvenost istraživanja i dijaloga*«, te ga treba sagledavati u njegovoj jedinstvenosti, kao određeni pokušaj »u vremenu i prostoru koji povijesno pripada Sokratu« (Siciliani de Cumis, 2005a, 180).

Ono bitno što proizlazi iz Labrioline analize jest zaključak prema kojemu dobro ne može biti »apsolutni pojam koji služi različitim etičkim sudovima, već je dobra toliko koliko ima konkretnih odnosa koje daju građu i priliku za istraživanje« (Labriola, 1871/1961, 141–142); dakle uočljiva je geneza morfološkog kriterija koji nastaje kroz istraživanje dijaloško-edukativne dimenzije Sokrata. Ta se geneza jasno vidi npr. kad Labriola piše:

»Ova ista relativnost i nepreciznost svojstvena je konceptu *εὐδαιμονία*; te iako ista denominacija predstavlja logičko naličje sigurnog određenja, ipak na kraju nije ništa drugo nego zajednički pojam, čija inteligencija ovisi o zbiljskim uvjetima u kojima se odvija dijalog. Tako je Sokratova etika tek prvi rudimentarni pokušaj određivanja okom uma različitih odnosa društvenoga života putem *sabiranja u očiglednosti neke definicije najznačajnijih osobina pojedinih oblika*.« (Labriola, 1871/1961, 141, kurziv L. B.)

Dakle, tu je na djelu morfološki »kriterij u nastajanju« (Siciliani de Cumis, 2005, 182), a on je pak u svojem nastajanju kulturno-povijesno uvjetovan:

»Sokratska je intuicija dio opće povijesti grčke kulture [...] Ali usprkos tome što je ona rezultat jednog dugog povijesnog posredovanja [...] u Sokratovoj svijesti ona ima osobinu čiste neposrednosti, čija je vrijednost intimno izražena u onome što se može nazivati doktrinom ili znanstvenom elaboracijom. Ova neposrednost još je uočljivija ako se imalo osvrnemo i uzmemo u obzir svekolike klice znanstvenoga istraživanja, koje je on izrekao, a donijele su plod u duhu slušatelja.« (Labriola, 1871/1961, 141–142)

Već je u Hegela Sokratovo naučavanje filozofije označeno kao oblik sjedinjenja sa životom.⁷ Labriola također, pozivajući se na Herbarta, piše kako dobro Sokrata izražava princip posredovanja što povezuje ideje koje inače ne bi uopće nikako stupile u kontakt. Dakle, tu se dobro ispostavlja

»... kao princip dijaloškog principa. Dijalog kao *posredovanje* i *moгуćnost* komunikacije između ideja i bitka, pa stoga i kao *moгуćnost kontakta* [...]. Ako se kontakt ne dogada, onda i sama morfologija obrazovanja ispada konstitutivno načeta, izmijenjena; u nekim situacijama, reći će drugdje Labriola, nemoguća.« (Siciliani de Cumis, 2005a, 183)

Što se pak tiče samih zadaća pedagogije čija je prva metoda sadržana u Sokratovom dijalogu, Labriolina je pozicija sljedeća:

»Educiranje se odnosi spram zbiljskog čovjeka kao što se ideal odnosi spram zbilje: ova mu se približava, ali je nikada ne dostiže. Zadatak pedagoga, u duhu Herbartove misli, za Labriolu nije sadržan tek u samoj edukaciji u uskom smislu te riječi, već u naučavanju, u stimuliranju, u razvijanju interesa, kod onoga koga se educira.« (u Martinelli, 1988, 47)

I upravo to stimuliranje, razvoj interesa, prethodi odnosno uvjet je svakom udubljenju od strane onoga koji se educira, jer razvija »ljubav« odnosno interes za predmet istraživanja-izučavanja. Utoliko proces edukacije nema kraja, jer »edukacija bazirana na interesu ne završava s godinama školovanja, niti s djelovanjem škole, već se treba nastaviti i ispreplesti se sa životom« (Martinelli, 1988, 47). Na tragu tih ideja, Labriola je u djelu *O naučavanju povijesti* (1876) davao prednost humanističkim znanostima, prije svega povijesti, nad prirodnim znanostima, držeći da su humanističke znanosti svakako u stanju da u ljudskim bi-

⁷ Vidi Hegelov prikaz Sokratove doktrine u: Hegel (1983), tom II.

ćima u većoj mjeri pobude sve oblike interesa nego one prirodne. Smatrao je da u sklopu edukacije treba dati više prostora ljudskim pitanjima i stvarima, a držao je da su ljudska pitanja upravo najbolje izražena u povijesti. Odnosno, Labriolinim riječima: kada se kaže ljudske stvari, kaže se povijest (Labriola, 1876/1981, 265).

Prema Labrioli, znanstveno-edukativne komponente pedagogije prije svega su psihologija, antropologija, etika, sociologija te, na kraju, i samo umijeće educiranja. Te komponente mogu se podijeliti na dva skupa.⁸ O odnosu psihologije i pedagogije Labriola piše:

»Ako je edukacija praktički pokušaj da se dá konzistencija i usmjerenje prirodnoj evoluciji, jasno je da će pravilo svake pedagoške operacije ovisiti o poznavanju psiholoških zakona; ne samo zato što nam poznavanje tih zakona – a sve su to zakoni razvoja, nastanka te obrazovanja – daje i ograničenja pedagoške djelatnosti, već i stoga što obrazovanje, iako posjeduje različite mogućnosti mijenjanja i prilagođavanja, ima prekoračive sheme i granice.« (Labriola, 1935/1981, 568)

Prvi skup pitanja pedagogije su ona koja se odnose na izbor oblika i sredstva odgoja, odnosno koja su vezana uz psihologiju. Pitanja koja su usko vezana za psihologiju i antropologiju istovremeno su neodvojiva od onih psiho-fizičkih, jer omogućavaju spoznaju subjekta nad kojim se vrši radnja. Drugi skup pitanja pedagogije obuhvaća ona pitanja koja su vezana za njezine ciljeve. To znači da pedagogija »u određivanju konačnoga cilja svojih operacija, mora pretpostaviti jednu utemeljenu koncepciju moralne svrhe života« (Labriola, 1935/1981, 569), a s obzirom na to da

»... život nije samo pojedinačan, već društven, te da nije akcidentalno ili slučajno društven, već je društvo teren i uvjet razvoja pojedinca, slijedi da odnos pedagogije s etikom navodi na to da uspostavimo i odnos pedagogije sa samom sociologijom. Ovaj posljednji odnos kasnije se može specificirati u odnosu pedagogije s politikom i administracijom, kada se ne radi više o čisto filozofskom pojmu pedagogije, već se radi, uzmimo, o praktičnom organiziranju školstva.« (Labriola, 1935/1981, 569)

Što se pak tiče umijeća educiranja, ono je »zasnovano na principu da nije moguće identificirati život i obrazovanje« (Siciliani de Cumis, 2005a, 177) u uskom smislu te riječi. Labriola drži da se »umijeće educiranja može vezati« samo uz djetinjstvo i mladost, jer za čovjeka su

⁸ Istu podjelu napravio je i Siciliani de Cumis. Usp. Siciliani de Cumis (2005a), u: Siciliani de Cumis (ur.) (2005), str. 177.

samo djetinjstvo i mladost zbiljski periodi obrazovanja a nakon toga nastupa period autonomnog razvoja ličnosti. Dakle, »genetska koncepcija duhovnih funkcija daje nam tehničku normu na temelju koje možemo izjaviti kako čovjek, s obzirom na to da je on proizvod nekog odgoja, može biti objekt usmjerenog odgoja; iz istog razloga psihologija daje supstrat ili subjekt edukacije« (Labriola, 1935/1981, 570), te zauzima funkciju određenja granice odgojnoga umijeća.

Bitan koncept Labrioline misli jest pojam morfološkoga. Izvor toga pojma također nalazimo u njegovim pedagoškim promišljanjima. Morfološko u Labriole ima funkciju koja je istovremeno »funkcija kritičkog razjašnjenja prošlosti i funkcija transformacije iskustva na djelu. Pa, da kažemo, jedna *praksa*« (Siciliani de Cumis, 2005b, 27). Sam koncept morfološkog upućuje na onaj epigeneze, koji nas pak upućuje na pitanje formacije u smislu obrazovanja-stvaranja-nastajanja. No, pojmovi 'morfološko' i 'epigeneza povijesti'⁹ nisu razumljivi bez poimanja one genetičke metode koja u Labriole jest svojevrsan sinonim za dijalektiku. Radi se o nazivu za dijalektičku metodu, koju Labriola preuzima od B. Spavente, a taj je termin već prisutan u herbertijanca H. Steinthala.¹⁰ Genetička metoda za Labriolu jest ona metoda koja uspijeva obuhvatiti zbiljski sadržaj stvari koje nastaju kao logičko-formalna izvrsnost, tako da ih možemo pojmiti u njihovom nastajanju.¹¹ Radi se o metodi koja je inherentna samim stvarima i koja leži u korijenu morfološkog kriterija i epigenetske koncepcije povijesti. Dakle, radi se o metodi čijim se posredstvom može pojmiti genezu i razvitak ljudske aktivnosti u samom njenom razvoju. Stoga je morfološki kriterij metoda proučavanja povijesti: »staviti red u jednu punu, transparentu i integralnu naraciju« (Labriola, 1896/1986, 149). Odnosno, drugim riječima:

»Shvatiti isprepletenost i složenost u njihovim intimnim vezama i u vanjskim manifestacijama; sići s površine na dno, i poslije se ponovo uspeti s dna; riješiti strasti i planove u njihovim kretanjima, od najbližih do najdaljih, potom ponovo spojiti činjenice sa strastima, planovima i njihovim kretanjima do

⁹ Epigeneza (povijesti) je pojam koji je Labriola preuzeo iz embriologije kako bi putem njega bolje ukazao na poimanje povijesti kao lanca neoformacija koje u prethodnim oblicima nalaze pretpostavke svoga nastajanja, ali ovi tijekom razvoja poprimaju vlastitu osebnost što ih čini potpuno različitim od prethodnih oblika iz kojih su proizašli.

¹⁰ Više o Labriolinom preuzimanju pojma od herbertijanca H. Steinthala vidi u: Siciliani de Cumis (2005b), u: Siciliani de Cumis (ur.) (2005), str. 2141.

¹¹ Labriola je lapidarno objasnio genetičku metodu u pismu F. Engelsu, vidi: Labriola (1968), str. 277; i u Id. (2003), str. 441.

najdaljih elemenata jedne određene ekonomske situacije: evo teškog umijeća što ga primjerima treba objasniti materijalistička koncepcija.« (Labriola, 1896/1986, 153)

Utoliko morfološki kriterij nije drugo nego prijanjanje uz same stvari. Ne radi se o anticipaciji stvari već o

»... *etičko-političko-pedagoškoj namjeri, zasigurno otvorenoj novome, ali ograničenoj i samoograničenoj a priori u uzrocima i u posljedicima, jer je povijesno povezana s okolnostima i njima određena. I na kraju on je ‘didaktički’ zahvat kako onoga tko naučava u školi tako i samih političko-društveno-edukacijskih ideala kojima, u skladu s povijesti, edukacija raspolaže.*« (Siciliani de Cumis, 2005b, 30)

Utoliko u Labriolinim promišljanjima nailazimo na nenamjerne »pedagoge morfološkog«, pedagoške primjere života i povijesti kao što su Čikaške žrtve, sicilijanski Fasci ili povijesne ličnosti kao što su Garibaldi, Mazzini ili Giordano Bruno, o kojem je već bilo riječi (Siciliani de Cumis, 2005b, 30). Radi se o ličnostima čije su kontradikcije pedagoški poučni primjeri za školu ideala i za odgoj. Primjerice, učeći o filozofu iz Nole možemo ukazati na to kako je u njega već »povijesno (morfološki) živ osjećaj novog iskustva kojem se priroda mora pokoriti, kako bi nam otkrila svoje vlastite zakone« (Siciliani de Cumis, 2005b, 30) te kako je taj osjećaj, izražen kroz sve kontradikcije i ograničenja vremena i prostora u kojem je živio, ali on je i herojski primjer da ih se može nadvladati. Utoliko prisjećanje i pozivanje na Giordana Bruna ima jasnu pedagoško-edukativnu funkciju, jer ako je »istina da čovjek ne živi samo od kruha [...], onda učinimo da ne zaboravimo *ideje*, zbog kojih smo nastali i bez kojih ne možemo nastaviti građansko djelo slobodne i progresivne države« (Labriola, 1888/1906, 331). Utoliko su povijesne ličnosti o kojima je ovdje bilo riječi primjeri pokušaja nadvladavanja etičkih postavki vremena u kojem su živjeli, ali i slika društveno-povijesno određene granice etike i pedagogije.

Morfološko je u Labriole parametar čitave jedne koncepcije svijeta. Kao što piše i sam Labriola, ako »htijenja, i ako moral proizlaze iz uvjeta života, onda etika, u svojoj sveukupnosti, nije ništa drugo nego odgajanje (formacija); odnosno njezin problem se rješava u pedagoškom« (Labriola, 1896/1968, 140). I to zato što je »moralna svijest, koja zbiljski postoji, jedna empirijska činjenica [...] sažetak relativnog etičkog oblika etike svakog pojedinca« (Labriola, 1896/1968, 140). Utoliko s obzirom na to da je moral, zbiljski, efektivni moral, uvijek »nešto

što je uvjetovano i ograničeno, a što je kasnije mašta pokušavala da prevlada, domišljajući utopije« (Labriola, 1896/1968, 141), etika se u jednom trenutku pretvara u povijesno učenje kako se moral razvija unutar subjektivnih i objektivnih uvjeta. Samo u tom smislu, prema Labrioli, »moral odgovara društvenoj situaciji« (Labriola, 1896/1968, 142). To znači da se čovjek

»... razvija, odnosno proizvodi samoga sebe, ne kao biće generički opskrbljeno nekim atributima koji se ponavljaju ili se razvijaju prema nekom racionalnom ritmu, već on proizvodi i razvija samoga sebe, kao uzrok i učinak, kao tvorac i posljedica istovremeno, određenih smjerova ideja, mišljenja, vjerovanja, maštarija, očekivanja, maksima.« (Labriola, 1896/1968, 142)

Iz te teze Labriola je jednoznačno izveo pedagošku postavku prema kojoj se pri poučavanju

»... čini velika šteta mladim umovima, kada se, umjesto da ih se s odgovarajućim umijećem uroni u neko određeno područje zbilje, te da tako promatrajući, uspoređujući i iskušavajući dođu do formula, shema, definicija, odmah počne koristiti ove posljednje kao da su prototipi postojećih stvari [...]. Upravo se u poučavanju vidi koliko je opasno definirati [...]. Didaktika nije ona aktivnost koja proizvodi goli efekt nepromjenjive stvari (kao goli proizvod); nego je ona aktivnost koja stvara djelovanje. Poučavajući, mi kao srž svakog filozofiranja priznajemo *sokratizam*: dakle, generičku izvrsnost pojmova.« (Labriola, 1896/1968, 256–266)

Drugim riječima, obrazovanje, tj. edukacija, što znači prije svega visoko obrazovanje, ne smije nikad biti učenje pukih tehničkih znanja, već prije svega učenje kritičkog mišljenja. Utoliko osobito filozofija treba biti »dostupna svima onima koji studiraju bilo koju drugu disciplinu, kako bi oni mogli naći fakultativno upotpunjenje kulture« (Labriola, 1897/1981, 598). Ili, kako je Antonio Labriola godine 1887. napisao uredniku lista *Tribuna*:

»Čvrsto vjerujem da u krugu sveučilišnih studenata filozofija ne treba biti *obavezni dodatak* povijesti i filologije, već izborni dio svake usko specijalističke kulture, povijesne, pravne, matematičke, fizikalne ili već koje druge. Do filozofije se mora moći doći bilo kojim putem, kao što bilo kojim putem do filozofije uvijek dolaze istinski mislioci.« (u: Siciliani de Cumis, 2005c, 20–21)

Literatura

- Croce, Benedetto (1938), *Come nacque e come morì il marxismo teorico in Italia (1895–1900)*, u: Id. (1961), str. 279–322.
- Croce, Benedetto (1961), *Materialismo storico ed economia marxistica*, Bari: Laterza.
- Dal Pane, Luigi (1975), *Antonio Labriola nella politica e nella cultura Italiana*, Torino: Einaudi.
- Garin, Eugenio (1965), *Introduzione*, u: Labriola, Antonio (1965), str. VII–LXV.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1983), *Istorija filozofije*, Beograd: BIGZ, tom II.
- Labriola, Antonio (1871), *La dottrina di Socrate secondo Senofonte Platone ed Aristotele*, u: Id. (1961).
- Labriola, Antonio (1961), *La dottrina di Socrate secondo Senofonte Platone ed Aristotele*, Del Pane (ur.), Milano: Feltrinelli.
- Labriola, Antonio (1876), *Dell'insegnamento della storia, Studio pedagogico*, u: Id. (1981), str. 244–346.
- Labriola, Antonio (1888), *Il significato della commemorazione di Giordano Bruno*, u: Id. (1906), str. 327–336.
- Labriola, Antonio (1896), *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, u: Id. (1968), str. 73–167.
- Labriola, Antonio (1897), *L'Università e la libertà della scienza*, u: Id. (1981), str. 585–616.
- Labriola, Antonio (1900), *Giordano Bruno*, u: Id. (1906), str. 406–423.
- Labriola, Antonio (1906), *Scritti vari editi e inediti di filosofia e politica* (sakupio i objavio B. Croce), Bari: Laterza.
- Labriola, Antonio (1935), *Labriola professore di pedagogia*, u: Id. (1981), str. 567–572.
- Labriola, Antonio (1965), *La concezione materialistica della storia*, Bari: Laterza.
- Labriola, Antonio (1968), *Saggi sul materialismo storico*, uredili Gerrantana i Guerra, Roma: Editori Riuniti.
- Labriola, Antonio (1981), *Scritti pedagogici*, Siciliani de Cumis (ur.), Torino: Utet.
- Labriola, Antonio (2003), *Carteggio III 1890–1895*, Miccolis (ur.), Napoli: Bibliopolis.
- Ragionieri, Ernesto (1961), *Socialdemocrazia tedesca e socialisti italiani, 1875–1895*, Milano: Feltrinelli.
- Martinelli, Renzo (1988), *Antonio Labriola, 1843–1904. Politica e teoria alle origini del pensiero marxista in Italia*, Roma: Editori Riuniti.

- Siciliani de Cumis, Nicola (1976), *Studi su Labriola*, Urbino, Argalia.
- Siciliani de Cumis, Nicola (ur.) (2005), *Antonio Labriola e la sua Università. Mostra documentaria per i settecento anni della Sapienza (1303–2003) a cento anni della morte di Labriola (1904–2004)*, Roma: Aracne.
- Siciliani de Cumis, Nicola (2005a), *Il principio 'dialogico' in Antonio Labriola*, u: Siciliani de Cumis (ur.) (2005), str. 174–184.
- Siciliani de Cumis, Nicola (2005b) *Il criterio del morfologico secondo Labriola*, u: Siciliani de Cumis (ur.) (2005), str. 27–41.
- Siciliani de Cumis, Nicola (2005c), *Filosofia e università. Da Labriola a Vailati 1882–1902*, Torino: Utet.
- Spaventa, Bertrando (1862), *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, u: Id. (2003).
- Spaventa, Bertrando (2003), *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, Savorelli (ur.), Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

SOME PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL POSTULATES OF ANTONIO LABRIOLA

Luka Bogdanić

This article illustrates and explains the important contributions of Antonio Labriola to philosophy of education. This Italian thinker from the end of the 19th century up until the beginning of the 20th century paid particular attention to the problems of education. Affirming Socratic method of inquiry, he argued that the main aim of education is teaching of critical thinking. In the realization of this goal he stresses the importance played by philosophy.

Key words: *Antonio Labriola, philosophy, pedagogy, education, dialogical principle, morphological*