

Валентина Чизмар
Филозофски факултет, Нови Сад

ИДЕЈА ФИЛОЗОФИЈЕ ОБРАЗОВАЊА АНТИЧКОГ И САВРЕМЕНОГ ДОБА

Током историје филозофије мотив контемплације појављује се као неизоставан елемент приликом окретању духа од чула, али и као битан елемент у процесу сазнања.

Сличне тврдње могу се пронаћи и у филозофији образовања Ангела Каранфе и његовом алтернативном, естетичком методу образовања, али исто тако у античкој теорији *паидеја*-е код Платона.

О филозофији образовања као филозофској дисциплини с правом можемо говорити тек у савременом добу. Међу актуелним питањима налази се и Јасперсова захтев за филозофским импулсом истраживања у оквиру сваке појединачне науке, образовања и васпитања, као захтев за идејом целовитости у сваком сазнању.

Веза филозофије и образовања показује се као контрадикторна у савременом образовању, али управо ова контрадикција може бити показатељ потребе за новом дисциплином: филозофијом образовања. Она би требала да пође од испитивања праксе школовања, да би свесно увидела своју сврху у реформи образовног система. Али тај циљ она може постићи тек ако се превлада схватање да је филозофија само теорија одвојена од праксе.

Кључне речи: контемплација, естетички метод, *паидеја*, филозофија образовања, пракса...

Естетички метод и идеја вредности у образовању

Да ли је процес учења процес трагања за истином? Да ли се суштинско учење одвија у комуникацији или је комуникација само способност изношења увида насталих у контемплативној самоћи? Да ли је сазнање ради сазнања идеал коме треба да тежи образовање у непрекидном процесу људског усавршавања унутрашњег духовног развоја и човечанства уопште? На који начин успоставити хармоничан однос између знања коме човек тежи зарад свог одржања или, пак, какве користи, и стваралачког мишљења? Шта добијамо у образовном процесу рационализацијом људских способности, без сентименталности и емоција?

Алтернативни метод учења показује се као средња стаза, која синтетизира емоционални и интелектуални аспект људске лич-

ности. Посредовање акције и контемплације, емоција и интелекта могуће је једино у естетичком методу, као алтернативном методу учења (Angelo Caranfa).

Реч је о методу који води студенте ка постигнућу одређених квалитета властитог живота. Један од циљева естетичког метода је усмеравање пажње на ствари лепоте док, с друге стране, он треба да омогући усавршавање човекових когнитивних способности. Спас наше постмодерне цивилизације може бити само естетски спас¹.

Порекло овог метода, који је интердисциплинаран, црпи свој извор из теологије, филозофије, наука и визуелне уметности. Савремено образовање коме недостаје елемент креативности и естетског, који обухвата овај метод, „ствара студенте без груди, тако што их води прихватању истине без помоћи осећајности.“² Интелект је беспомоћан без вежбања чула у откривању првих принципа етике или моралног деловања. Циљ образовања није да осигура ум против чула, „већ се састоји у култивацији чисте сензибилности против чистог разума, екстремне рационалности.“³ Притом, свака едукација која би била заснована на чистој рационалности удаљила би се од креативности.⁴

Грешка данашњег образовања јесте његова тежња да све редукује на објашњиве феномене и тако одузме углед свим традиционалним вредностима. Духовне вредности традиције замењене су практичним и корисним *правим* вредностима.

Међутим, у основи сваког учења и подучавања мора постојати и метафизичка тенденција, јер би се у супротном циљ учења сводио само на схватање чињеница, појава, али не и на уочавање смисла и вредности. Проблем неког истраживања не може остати само на увидима искуственог подручја, које нам пружа само поље чињеница. Наука се не може свести на знање појединих чињеница као што је мислио Расел. То није циљ и сврха образовања. Образовање, као и свака област науке, било да је реч о уметности, религији мора пружати стајалиште за процењивање вредности и уочавање смисла. Јер је људски свет увек подређен процењивањима (Ниче), тумачењима сврха. Али опет, с друге стране, сврху морамо схватити много шире од емпиријског појма сврхе или вредности. Идеја

1 Види: Ђани Ватимо, *Нихилизам и еманципација*, Нови Сад, Адреса, 2008, 81.

2 Angelo Caranfa, *Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility*, Journal of Philosophy of Education 41, The Journal of the Philosophy of Education Society of the Great Britain, Volume 41 Issue 1, 2007, 113.

3 Angelo Caranfa, *Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility*, Journal of Philosophy of Education 41, The Journal of the Philosophy of Education Society of the Great Britain, Volume 41 Issue 1, 2007, 114.

4 *Исто*, 120.

вредности (аксиолошка димензија) је а приорна за људски живот и културу уопште, наиме, за нашу духовно-душевно-телесну егзистенцију. Свака научна област мора признавати а приорну идеју вредности без које сазнање не постиже свој циљ. За сваку духовну делатност, па и за саму наставу, идеја вредности и смисла је од пресудног значаја за буђење интересовања и наше уобразиље, која вођена тим наговештеним смислом, истрајава на путу упознавања са неком појавом или предметом. Јер генерално гледано, ми и сами себе „непосредно доживљујемо као бића која у себи имају смисла, због кога се исплаћује самопоучавање и да ми због тога, тиме што сами поучавамо, идемо путем остваривања свог сопственог смисла и испуњавања своје сопствене вредности.“⁵ У супротном, срећемо се са нихилизмом на свим подручјима, услед недостајања смисла и губитка највиших вредности.

Уколико је образовање, настава, подучавање или истраживање засновано само на одређеним практичким и емпиријским вредностима и сврхама, људска личност се појављује као огладнела, изнурена, без емоција и сентименталности у научном образовању, запажа Левис у спису „*The Abolition of Man*“. Учење је беспредметно захватати без осталих слојева човекове личности: као што су хтење, воља, нагони, осећања, потребе.

Алтренативан тј. естетички метод, о коме говори Каранфа, представља ново обележје савременог света у многим орјентацијама – као што су ирационализам, филозофије живота, херменеутика. Промена метода сазнања десила се у лику преврата метафизике, након Хегела. Филозофије егзистенција и филозофије живота показују то жустро супротстављање егзистенције или пунине живота некадашњој „бескрвној свести.“ Стога, јер утемељење духовних наука у савременом свету, па и одређивање сврхе образовања произлази из нужности да се наше мишљење окрене фактичком животу и његовим потребама, а не више питањима трансцендентног смисла.

Ако ми увек захтевамо једно разумно поучавање других и трагамо само за строго појмовним смислом појава, и ако „се ми питамо где се и како се може на објективан начин изводити настава о свету вредности и идеја, а да се притом не узима у обзир ни наша воља, ни наше осећање а ни душа итд., него по методи која се може изразити у појмовима и судовима“, тада се ограничава свако наше могуће истраживање проблема, учење као и подучавање, истиче Артур Либерт у делу „Философија наставе.“

5 Артур Либерт, *Философија наставе*, Беоргад, Издавачко и књижарско предузеће Геце Кона А. Д. 1935, 48-49.

Вредност науке и филозофије је не само у појмовним могућностима истраживања, већ и „на путевима хтења, доживљавања, остваривања и процењивања вредности.“⁶

Али приликом процењивања вредности једне науке не треба узимати у обзир само значај за практичан живот. Поједине науке и филозофија имају изузетан значај у настави, јер се њихово проучавање не заснива на каквој користи, већ на развијању свести о вредностима које имају значај за нас саме и за ширу стварност.

Свако сазнање мора обухватити у себи и емоционалан део људске личности, његово хтење, осећање, свест о вредностима. То је једна од темељних црта алтернативног метода образовања о коме говори и Каранфа. Он је заснован на уметничком уређивању људске егзистенције у њеним физичким, моралним, интелектуалним и духовним димензијама. Исто тако, тај метод истиче и значај самоће као вида контемплације у процесу учења, sazревања и сазнавања. Самоћа је у том погледу чак извесна потреба и захтев за изоловањем и ограђивањем од свакодневног света.

Нешто слично тврдио је и Жан-Жак Русо у *Емилу*.⁷ Он каже: самоћа би требало бити прва лекција коју треба савладати. У роману-расправи *Емил*, који је објављен након „Друштвеног уговора“, Русо прави заокрет од занимања за доктрину о друштву ка док-

6 Артур Либерт, *Филозофија насћаве*, Београд, Издавачко и књижарско предузеће Геце Кона А. Д. 1935, 57.

7 *Емил* представља смион и широко развијен покушај да се изложи теорија „природног“ васпитања детета, чија је примена могла, тако рећи, „лабораторијским путем“ да створи тип идеалног човека, заштићеног од иморализирајућег утицаја лажне цивилизације. То би био тип човека који је сачувао природност и чистоту својих осећања, нетакнут утицајем рационализама и слободан од кобног испољавања страсти, које се јављају у условима сувременог неморалног живота. Русо је и сам био свестан утопизма те врсте. Ипак, он се користи тим утопизмом, да би на тај начин разрадио програм свог педагошког идеала, с тим да слика тог идеала буде најефикасније средство против наказности постојећег система васпитања и постојећих наставних поступака. Полазна претпоставка Русоовог система васпитања формулисана је у почетку „Емила“: „Све је дивно кад излази из руку Творца; све се изопачује у рукама човека.“ Будући да је природа добра, а друштво изопачено, рђаво, циљ васпитања је у томе да се потпуно изолира од утицаја околне средине и да га препусти благотворном утицају природе. Емил одраста од свих вештачких правила лажне цивилизације, расте у блаженом незнању њених сабласти, њеног морала и њених животних правила. Задатак оног који васпитава је да сачува недирнута осећања гојенца, који је по природи добар, и да истовремено помогне процес његовог природног и слободног саморазвитка. То се остварује низом педагошких поступака и упутстава, помоћу којих дете долази до једноставних и природних закључака о основним питањима морала. Истовремено се проводи и рационални курс физичког васпитања, које има за циљ да помогне младом организму да развије основе здравља и природног функционисање свих органа тела. Тако и учење геометрије, физике, астрономије, географије има за циљ комплексно упознавање са стварношћу, пре свега природом. (К. Н. Державин, *Rousseau i rousseau-izam*, Загреб, Култура, 1947, 36-37).

трини о одгајању грађанина тог друштва. Очигледно да је Русоов *Емил*, заједно са Локовом књигом „Одгајање детета“ и Ролиновом „Расправом о одгајању“, имао изузетан значај за стварање теорије рационалистичког васпитања. Од тада се и нови педагошки принципи супротстављају схоластици језуитског васпитања, која је владала током читаве прве половине XVIII века.

Смисао контемплације и преокрећа душе

Потреба за контемплацијом, теоријским начином живота (*bios theoretikos* тј. грч. θεωρία – духовно сагледавање онога што није доступно чулима, код Аристотела истоветно са мишљењем мишљења) који се одвија у самоћи човека, да би се достигла блаженост божанске самосвести, присутна је већ код Аристотел. Нешто пре њега, у Платоновој алегорији о пећини и *Федону* наилазимо на захтеве филозофа и филозофије за теоријском самоћом, као врстом изолације да се би се дух лакше ослобађао чулних претензија. Декарт користи методску сумњу, посебно у *Медијацијама о првој филозофији*, да би њеном медитивном применом (*meditation* – духовно, мисаоно сагледавање постојећег, предано удубљивање у нешто или урањање у себе) одвратио дух од утицаја тела и јасно указао на различите природе ова два подручја стварности.

Ако се вратимо на Платонов мит о пећини он нам може служити као прототип јединствене идеје посредовања теорије и праксе. Ово посредовање може бити онај тражени услов који би морао бити спроведен у сваком истинском образовању, па нам испитивање ове идеје може предочити суштину образовања, каква је била заступљена у античко доба, а која може бити орјентир и савременог образовања. Платон у *Држави*, у миту о пећини најпре истиче битност контраста између илузорне и тамне стране људске личности у материјалном или променљивом свету сенки и жеље за животом чистог мишљења у непроменљивом свету форми, контраст који постаје одлучујући за успостављање истинског пута у образовању. Али код сваког човека најпре постоји природна и необразована свест, која увиђа само слике сенки, борави само као заробљена у пећини, том симболу тела и материјалног света. Само свест која се ослобађа тамнице земаљског, привидног света може се пењати кроз све нивое знања и најзад гледати у само *сунце*. Али онај коме пође за руком да свест уздигне до суштине ствари тј. идеја, као што чини филозоф, изгледао би веома смешно по повратку у пећину. Филозоф који се поново враћа међу оне који не поседују увид, бива изложен и могућој смрти ако подучава (заробљенике) путу уздицања свести ка светлости. Али суштина образовања казује да

је повратак у пећину нужан посао сваког филозофа, који се мора поново спуштати међу заробљенике и учествовати својим радом и трудом на образовању њихових душа. Без обзира да ли су они тога достојни или не. То је циљ сваког подучавања.

Образовање као обично усвајање садржаја знања у душу, која претходно нису постојала, по Платону остаје само мњење, јер се на тај начин не може изразити изворна мисао о образовању. Ништа се не може научити ако се под учењем мисли на просто уношење знања која претходно нису била у свести, као уношење вида у слепе очи. Тада би се циљ образовања сводио само на репродуковање наученог.

Платон, на темељу теорије сазнања као сећања (*anamnesis*), посматра суштину образовања у обрнутом правцу. Сећање је повратак свести у своју властиту суштину. Сазнање је самоудубљивање свести у саму себе и тек свест која долази до спознаје властите суштине има моћ да уопштавањем спољашењег и чулног доспе до идеја, а тиме до општег, сигурног и поузданог знања.

Платонова критика уобичајеног циља образовања као уношења знања у душе била је упућена начину софистичког подучавања и образовању младих душа, што би се могло упутити сваком образовању које почива на сличним претпоставкама. Наиме, свима онима који „тврде да души могу усадити знање иако га она нема, као да слепим очима могу усадити вид. Али – рекох ја – ова наша расправа показује да се у души сваког човека налазе и способност и орган за учење. Као што се, међутим, очи не могу окренути из мрака према светлости друкчије него заједно са целим телом, тако се и овај орган којим човек сазнаје, мора се целом душом одвратити од света ствари које постају, док не постане способан да издржи поглед на оно што јест и што је најјасније од свег постојећег.“⁸

Да је такав циљ образовања немогућ и непродуктиван по Платону произлази из природе самог учења. Да би се говорило о истинском учењу претходно је морало доћи до откривања суштине свести, њене суштине као мисаоне суштине свега што јесте. Али да би свест дошла до властите суштине и наставила у даљем трагању и усавршавању својих знања, потребан је изванредан преображај људске свести. Наша свест је увек везана природним ставом према свету, као што тврди Хусерл или је, како мисли Платон, обузета варљивошћу видљивог света, људским мњењима, предрасудама, емпиријским знањима. Стога је потребно пронаћи начин да се свест прочисти и апстрахује од њих, што је увидео и Декарт, па је

8 Платон, *Држава*, Београд, БИГЗ, 1976, 210.

потребно изобразити свест, било путем феноменолошке редукције или методске сумње⁹ или дијалектиком.

Образовање свести је у сваком случају преобраћање, прекретање вида као окретање умских (духовних) очију од постојећег света сенки. Истинско образовање треба да подучава овом окретању ка свету идеја, тј. прелажењу од таме ка светлости. Хајдегер у том погледу истиче да „ти преласци из пећине на дневну светлост и отуда натраг у пећину изискују ненавикнутост очију од таме на светлост и од светлости на таму.“¹⁰ Сваки пут и из супротних разлога очи бркају. „То значи: или из једва приметног незнања човек може да доспе тамо, где му се бивствујуће суштински показује, при чему он, пре свега, није дорастао оном суштинском; или тај човек може да испадне из држања суштинског знања и да се изгуби у владајућем подручју заједничке стварности.“¹¹

Стога је Платон тврдио да свако истинско образовање и васпитање мора следити идеју преображавања свести. Али прекретање се не дешава као просто усађивање вида, већ тако да се душа у свом гледању усмерава тамо куда би и требала да гледа. Тек на тај начин, мишљење добија своју меродавну и оплемењену снагу, а свест своју усмереност.

Окретање од светлости ка тами или од таме ка светлости захтева меродавно држање душе, а настаје окретањем и привикавањем душе на њено суштинско подручје. Окретање је окретање човека у његовој суштини које Платон назива *παιδεία*.

Παιδεία означава окретање читавог човека у „смислу прилагођавајућег премештања из подручја онога што се најпре сусреће у друго подручје, у којем се појављује само бивствујуће“, како каже Хајдегер у „Платоновом науку о истини“.

Како разумети значење грчке речи *παιδεία*? Хајдегер је употређује са немачком речју *Bildung*. Он се притом враћа на изворну грчку реч *παιδεία* да би осветлио њену првобитну снагу и тако избегао њено погрешно тумачење какво налазимо у деветнаестом веку. Смисао образовање се тако може показати у два значења. Најпре, у савременом добу оно се често схвата као формирање или образовање нечега према одређеном пра-узору. Међутим, смисао

9 Метода је потребна у сврху истраживања истине (садржане у стварима). Смртници су обузети слијепом радозналости да често допуштају да им дух тумара непознатим путевима без икакве основане наде у успијех. Притом, уситину признајем да они понекад имају такву срећу да пронађу зрно истине. Али сасвим је сигурно да та истраживања без реда и та нејасна размишљања потамњују природно светло ума и заслепљују дух. (Рене Декарт, Правила за усмјеравање духа, Подгорица, Октоих, 1997, 44).

10 Мартин Хајдегер, *Платонов науку о истини*, Врњачка Бања, Ейдос, 1995, 25.

11 Мартин Хајдегер, *Платонов науку о истини*, Врњачка Бања, Ейдос, 1995, 26.

Платонове речи παιδεία (образовање у строгом смислу речи) не прихвата такво одређење, јер образовање није уношење сазнања у душу као неку празну посуду нити обликовање душе (личности) према утврђеној схеми која нема ни додира са личношћу. Истинско образовање „обузима и преображава саму душу и у целини, премештајући човека најпре на његово суштинско место и привикавајући га на ово. Да у „алегорији пећине“ треба разумети суштину παιδεία, то већ довољно јасно каже став, са којим Платон - на почетку VII књиге – почиње приповедање: „Потом, дакле, прибави себи из начина искуства призора (суштине) како „образовања“ тако и необразованости, које се (саприпадно штавише) тиче нашег људског бића у његовом темељу.“¹²

Назначено преокретање које стоји у средишту образовања, како примећује Каранфа, није лак задатак, „јер су очи душе често фокусиране на тело и променљиви свет, па је ово окретање у другом правцу заиста и тешко. Они људи који се спуштају морају заиста остати суштински усамљени или контемплативни појединци, њихове духовне очи морају и даље гледати у лепоту божанских ствари.“¹³

У том смислу једни начин живота који одговара суштинском начину преображаја душе може бити контемплативан живот - који истовремено представља и метод сазнања. Контемплацију је могуће достићи на основу различитих умећа као што су: музика, књижевност, математичке науке (аритметика, геометрија, астрономија) и филозофија и дијалектика. У Платоновој теорији образовања, поред наведених начина, предњачи дијалектика као способност уздицања очију душе према универзалној светлости. Тек нам дијалектика открива смисао и моћ истинске контемплације. Она, у Платоновом случају, отвара хоризонт за могућу видљивост свих ствари и тако пружа да се гледа сâмо апсолутно Добро. „Темељни је карактер светлости у томе што она допушта да се поглед пробије кроз ствари, док тама, која је непропусна, застире поглед кроз свијетло.... Сунце само није вид или видљивост ствари, него сунце као извор свијетлости отвара унапред подручје видљивости и вида.“¹⁴

Светлост идеја до које допиремо контемплацијом омогућава да душа гледа шта ствар јесте, онаква каква јесте. Аналогија између сунца и идеје Добра у Платоновој филозофији указује начин на

12 Мартин Хајдегер, *Платонов науч о истини*, Врњачка Бања, Ейдос, 1995, 27.

13 Angelo Caranfa, *Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility*, Journal of Philosophy of Education 41, The Journal of the Philosophy of Education Society of the Great Britain, Volume 41 Issue 1, 2007, 116.

14 Звонко Посавец, *Дијалектика и полиишика*, Загреб, Факултет политичких наука у Загребу, 1979, 23-24.

који постоје идеје и начин како се сама ствар показује души. Одагле Платон одређује и истину као видљивост и нескривеност бића у ономе што она јесу. „Као што је свијетлу извор у сунцу, тако је и истини извор у добру. Као што свијетло указује на таму, тако и истина на неистину, или отвореност на скривеност.“¹⁵

Дијалектика, као уздицање према божанској контемплацији и силажење у свет сенки слика, конституише истовремено и пут сазнања и пут преображаја свести. Према Платону, дијалектички метод је стога једини метод који се „не држи хипотеза, него иде право према почетку да би утврдио какав је он, а око душе, закопано у варварско блато, нежно извлачи на површину и уздиже га, при чему су му, као помоћнице и водиље потребне и вештине које смо испитали.“¹⁶ На том основу, она је једина метода која открива логос свег битка, разлог свег постојања. На темељу про-извођења општег појма ствари, она општост издваја из свести и долази до суштине сваке ствари, до истине по себи. Метода је стога увек неопходна на путу образовања и преображаја свести, уколико се образовање схвати полазећи од суштинског смисла Платонове παιδεία. У моменту када је постигнуто преокретање нашег вида – од телесног ка чисто духовном свету – тек тада ћемо, како запажа Каранфа, знати живету сходно теоријском животу или контемплирајући.

Према таквом становишту и Сократ једино у моментима усамљене контемплације доспева до апсолутног присуства Лепога или Доброга. Сократова самоћа, као разговор душе са собом, само је интериоризација апсолутног добра. Она за Сократа постаје молитва у којој се душа уздиже до врховног подручја сазнања – Добра. Тако Сократ каже на крају списа *Федон*: „Молитва је довољна за мене.“ У том погледу, Каранфа у свом делу *Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility* закључује да се у контемплативној самоћи, чак и уз помоћ молитве, постиже потребан штимунг за стицање теоријских знања.

Свако одбацивање ове контемплативне самоће значи враћање у живот пун претензија, слепила и егоизма, самовоље. Само кроз контемплацију могућ је долазак до апсолутне лепоте, која трансцендира све људске речи и акције.

У средњем веку, нпр. у Августиновој филозофији, проналажење путева знања или достизање истинске мудрости било је могуће тек у самоћи сопственог срца. У седмој књизи *Исјовесџи* Августин настоји да чује реч Бога у тишини срца. Једино тако се он и успиње до Бога. То није реч која се чује, већ звук у тишини срца, који га води

¹⁵ *Исти*, 23.

¹⁶ Платон, *Држава*, Београд, БИГЗ, 1976, 227.

до скривеног. Тек у тој тишини се показује божја мудрост по којој су створене све ствари. Контемплирајући о речи Бога у Христу, он се уздиже до непроменљиве светлости која сија изнад очију душе и ума и чује: „Ја сам онај који јесам. И чуо сам, као неко ко чује у срцу, и није било више разлога за сумњу.“¹⁷

Контемплативни начин живота по Августину, постоји и поред делатног и комбинованог, али он сматра да ни један човек нема права да води само живот контемплације заборављајући да служи својим суседима, нити иједан човек има права да буде толико укључен у активан живот да у потпуности негира контемплацију.

Ренесансна идеја образовања вођена је напуштањем контемплације због ствари овог света. Али не у потпуности. Будући да је образовање, пре свега, усмерено на деловање, контемплација служи само као пут проналажења сопственог савршенства. Кроз контемплацију човек се повлачи у центар свог сопственог и унутрашњег јединства, где можемо уобличавати наш сопствени живот који превазилази све коначне ствари (Пико де ла Мирандола, *Oration on the Dignity of Man*). Само тако, каже Мирандола, човек постаје анђеоло или син Бога. Индивидуа је једино биће које није везано за детерминисану природу и може преузети облик *креатиора* једино ако хоће. На тај начин, Мирандола нам открива слику модерног човека као господара свог сопственог дела. Али његово деловање није усмерено ка савршенству ако није вођено божанском контемплацијом. Онолико дуго колико контемплирамо о тами Бога, коју је поставио изнад свих ствари, бићемо способни да се поново родимо кроз више форме. Способност да размишљамо о Богу, као највећем уметнику или ствараоцу, води нас ка вишим облицима живота. Стога се смисао истинског деловања може схватити само у складу са контемплацијом, па је разлика ове две активности у оквиру ренесансе и једино могућа на основу њиховог узајамног одношења.

Филозофија образовања у савременом свету

У савременом свету питања о суштини филозофије образовања представљају домен интересовања, пре свега, аналитичких филозофа. Они су и засновали филозофију образовања као посебну филозофску дисциплину, одредивши њену област. Питања о суштини образовања разматрала су се, као што смо видели, још у античкој филозофији, најпре код Платона, а потом касније и код Лока, Канта, Русоа, Ничеа, Расла, Јасперса. Идеја образовања је код

¹⁷ Saint Augustine, *Confessions of Saint Augustine*, book 7, chap. 10, Oxford University Press, USA, 1998, 149.

њих била изражена на различите начине и за различите сврхе и циљеве, а обухваћена је унутар више општих филозофских, политичких, социјалних, етичких, онтолошких интереса (Robert Heslep, *Philosophical Thinking in Educational Practice*).

Идеја “филозофије образовања” као дисциплине која се разликује од осталих филозофских и образованих дисциплина јесте феномен 1960-тих.¹⁸

Централна преокупација сваке нове дисциплине, па и филозофије образовања, јесте њена самодефинисаност и самооправданост. Пионири филозофије образовања сматрају да се она може оправдати на два начина и то, пре свега, код два типа филозофа. С једне стране, код филозофа у академским филозофским подручјима

18 Филозофија образовања појављује се као самосвесно подручје академских анализа у периоду након Другог светског рата, када је западно-академска филозофија удружена са радом тзв. аналитичких филозофа пролазила кроз период само-критичког преиспитивања. Таква ситуација водила је ка јаснијој перцепцији да филозофски рад може имати улогу у академској пракси. Шта може учинити филозофија у испитивању одређене социјалне праксе као што је образовање? Улога филозофије у образовању најбоље може показати разлика коју је некада давно уочио Аристотел, а коју је у новијем времену уочио Вилфред Кар. Реч је о различитој употреби мудрости, разума. С једне стране, постоји пракса теоријског умовања (*nous*) које користимо у циљу откривања истине, првих почела и принципа. С друге стране, постоји практичко резонување (*phronesis*) приликом бављења политичким сврхама, поступцима лечења или образовањем. Теоријско резонување постигнуто је у оправдању структуре претпостављених хипотеза или уверења. Практичко резонување оправдава структуру практичних акција и активности. Оба примера разума креирају своје сопствене појмове, језик и дискурс. На примеру теоријског разума постављени су резултати и испитивања да ли су претпостављене истине (на пример у случају науке или историје) у сагласности према јавним критеријумима. На примеру практичког разума испитују се елементи активности и праксе с обзиром да ли они постижу одређену комплексну форму појединачног и друштвеног добра. Природа праксе је таква да оно што је могуће учинити као рационално може бити артикулисано као рационално само у практичном чину, акту, делању. Практички дискурс мора бити развијен само у пракси као таквој, уколико жели да одговара комплексности одређеног људског добра и води ка његовом постигнућу. Рационална пракса која води добру није нешто што може бити најпре утврђено и одређено у теоријским претпоставкама, које треба да буду достигнуте и постигнуте у сврховитој акцији. То је нешто што је могуће једино у светлу људске праксе, која укључује људске мисли, осећања, способности и диспозиције. Целокупно теоријско резонување је недовољно, са својим тврдњама апстрактне природе и неадекватно је комплексној природи друштвене праксе. Одатле следи да рационална пракса и одговарајући дискурс о образовању могу бити развијени у само-критичком држању образовања уопште. Мој аргумент је просто да је филозофија, као и психологија, социологија и историја, апстрактне, академске, теоријске дисциплине које значајно доприносе вежби практичког резонувања у сфери образовања и прогресивном експерименталном развоју праксе која следи форму добра у комплексном друштву. Од најранијих дана филозофи су били укључени у разјашњавање и аргументисање о питањима праксе друштвеног живота, морала, политике, права и образовања. (Paul Hirst, *A Response to Wilfred Carr's 'Philosophy and Education'* in: *Philosophy And Education – A Symposium*, Journal of the Philosophy of Education, Society of Great Britain. Blackwell Publishing, Vol. 39, No. 4, 2005, 616-619).

(одсецима, одељењима) и, с друге стране, у домену филозофије која се практикује као подучавање. Прва врста одбија да говори о филозофији образовања као посебној дисциплини. Други тип филозофа уочава да је веза филозофије и образовања нужна, као врста теоријског подухвата оријентисаног на праксу подучавања. Вилфред Кар [Wilfred Carr] у одељку „Филозофија и едукација“ показује њихову међусобну повезаност, или прецизније, не још толико повезаност, јер „филозофија није дуго била релевантна за образовање, а образовање је бивало изоловано од филозофије.“¹⁹

Отуђеност између филозофије и образовања показује се као извесна, а разлог томе треба тражити у ограничавању онога што би филозофија образовања данас требало да буде. Присутна отуђеност може бити превазиђена ако би се филозофија и образовање измирили из различитих филозофских перспектива. Међутим, садашње стање филозофије образовања остаје, према Кару, само тврдоглаво неспоразумевање око тога како би се она могла разумети.

У том погледу Кар истиче да би филозофија образовања требало да следи мишљења филозофа и опште читалаштво, а не да се сведе само на посао школа и учитеља. Увиђање овог проблема указује на нужност да се преиспитају претпоставке на којима почива пракса школовања и учења, да би се увидело да та пракса захтева специфичну дисциплину - филозофију образовања. Притом, Кар предлаже и повратак алтернативним темама које исходе из опште филозофије или њених других области као што су: етика, политичка филозофија, епистемологија, итд. Али у погледу на ову могућност влада још увек опште неповерење.

Пракса образовног процеса исто тако мора да одговори на друштвене потребе, јер је она увек условљена посебним облицима друштвеног организма, који формирају историјски живот народа. „Ако је универзитет место на којем и у којем се утврђује свест својега доба“ (Jaspers), онда је можда савремени универзитет по мери духовне атрофије и владавине тривијално-разумског емпиријског номинализма.²⁰ Уосталом, „какав је духовни живот једнога доба, такав универзитет изгледа не треба да буде али изгледа да он такав јесте.“²¹

19 Wilfred Carr, *Philosophy and Education in: The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Routledge, Taylor & Francis Group, 2005, 34.

20 Gillispie C. C., *The Edge of Objectivity, An Essay in Scientific Ideas*, Princeton University Press, 1960, 6-9.

21 Прилог Светислав М. Јарић, *Филозофија образовања у свету новој доба*, Зборник радова, Београд, Педагошки покрет Србије, 2006, 5.

Образовање, пре свега, треба да оспособи за истраживачки рад, а не да се задовољи простим савлађивањем градива знања. Свеколики школски погон, истиче Јасперс, зато треба да буде „заметак за доживотно развијање научног схватања и сазнавања, и усмереност на целину онога што се може сазнати.“²² У циљу развијања истраживачког подухвата и даљег развоја стечених знања, појединачне науке морају стајати у односу према целини научног сазнања уопште. Сваки истраживач и свака настава морају остати усмерени на ту идеју целине, истовремено прожети духом истраживања као својом супстанцијом. На тај начин би се развила способност сагледавања проблема са различитих аспеката и тачака гледишта. Било који позив човека – лекара, учитеља, службеног лица – лишен је духовног смисла и не води очовечењу ако не води ка целини, „ако не развија органе за схватање и не показује широк хоризонт, ако не чини „филозофским.““²³ Свака наука, према Јасперсу, у том погледу је немоћна, ако није упућена на филозофију. Јасперсов захтев за филозофским усмерењем наука и образовања истовремено представља захтев за усмереношћу целог образовног система, васпитања, праксе универзитета ка развијању целине, која добија епитет „филозофска“. Универзитет мора да одговара на потребе овог захтева и негује дух целине.

Универзитет је, пре свега, место на коме се одвија дијалог научника (и његових студената) на тему духа као духа науке, где су сазнања духа методско-логички и појмовно структурално идентификовани, конструисани и класификовани. Сазнати на универзитету значи кроз филозофску целину, предмет једног научног сазнања хијерархијски структурирати и по математичкој систематици изложити.²⁴ Без темељног смисла научности, тј. филозофског педигреа духа као идеје којом мислимо знање, ми по Јасперсу немамо науку нити палату коју зовемо универзитет. Уосталом, универзитет је тај скуп мислећих људи, готово *common sense* духовног комуницирања посредством ума²⁵.

Универзитет (*Universitas*) који занемарује филозофски дух и смисао тј. истискује идеју целине дозвољава да науке застрале у просто техничком и пуко појединачном аспекту, а будући да је сва наука филозофска, она увек поседује у себи идеју целине. Изгубити ту идеју значи остати на једностраном тумачењу стварности. Тежња

22 Карл Јасперс, *Идеја универзитета*, Београд, ПЛАТΩ, 2003.

23 *Исисо*, 58.

24 Jonatan Glover, *The Philosophy and Psychology of Personal Identity*, London: Allan Lane, 1988, 135-136.

25 M. Redei, *Logically Independent von Neuman Lattices*, International Journal of Theoretical Physics 34, 1995, 1711-1718.

за филозофским постављањем питања и филозофским грађењем научних дисциплина мора бити присутна у свакој науци, ако јој је стало до истинског духа науке. Тај филозофски импулс даје истински смисао и сврху сваком истраживању, било чисто филозофском или научном.

Међутим, идеји филозофског образовања у савременом свету упућени су бројни приговори – један од централних аргумената концентрисан је у проблему односа теорије и праксе. „Било која врста филозофије увек је вид теоријске активности. Она увек делује на чисто интелектуалном пољу, оперише са општим и апстрактним стварима, без нужног утицаја на свет деловања. Насупрот њој подучавања, едукацијски центри и друге образовне активности су практичне.“²⁶ Испитивање различитих филозофских идеја о образовању има општу важност за било који сегмент општег образовања, док с друге стране, оно нема специфичну важност за појединачне ситуације са којима практична индивидуа оперише. Проучавање различитих метода, које се користе у филозофији, интересантно је за интелектуално теоретисање, али не оспособљава будуће или садашње учеснике за формулисање циљева и доношење одлука. Ипак, овакво резонување само је здраво-разумско, мисли Хеслеп.

Филозофији образовања не треба приступити као што чине нпр. есенцијализам, прогресивизам или демократско образовање (Robert Heslep, *Philosophical Thinking in Educational Practice*), већ се може инсистирати на практичној вредности филозофирања. Постоје начини да филозофско образовање постане практично релевантно. Његова практична сврха постаје видљива, иако оспољена само у теоретисању, када у извесним случајевима обично практично резонување није довољно за постављање циљева и спровођење акција. Практична увиђавност захтева филозофско тло и питања сврхе, циља, моралних консеквенци. Одатле и постоји нужна потреба за филозофским образовањем. Стручњаци у образовном процесу морају увек бити ангажовани око питања сврхе и у том погледу деле извесне карактеристике са стручњацима на другим подручјима. Они извршавају јавне функције које укључују вештине и знања добијена из искустава утемељених у теорији. Без обзира о којој материји је реч у једној професији, у њој се увек мора просуђивати на основу чињеница и одговарајућих професионалних норми. Одлуке су утемељене у сврхама, доступним техничким способностима и истаживањима која развијају унутар својих индивидуалних

26 Robert D. Heslep, *The Study of Educational Philosophy in: Philosophical Thinking in Educational Practice*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, 1997, 1.

професија. Они који су ангажовани око исправних циљева и сврха непрекидно морају постављати филозофска питања као што су: Да ли је ово деловање добро? Да ли постоји добар разлог? Да ли одлука логички следи неки разлог?

Оваква и слична питања спадају у домен практичке филозофије, па се филозофија на тај начин показује као нужна унутар различитих професионалних оријентација. Наиме, као што је тврдио и Хегел, теоријски рад је виши од практичног, ако знамо да многе последице у свету израстају и произлазе из мисли.

Веза између филозофије и образовања према одређеним ауторима може резултирати једном новом дисциплином, наиме, дисциплином практичке филозофије. Паул Хирст, као један од значајних теоретичара филозофије образовања, одбија да везу филозофије и образовања сведе на практичку дисциплину филозофије. Филозофија образовања се може најбоље разумети, према Хирсту, само као теоријско, академско, филозофско проучавање друштвене праксе образовања. Она се може чак разумети као једна међу бројним академским, теоријским студијама образовања, као што су историја образовања, психологија или социологија образовања, које се појављују у модерном времену. Свака од њих користи метод прогресивног развоја изворне академске дисциплине, да би се усредсредила на апстрактни аспект праксе образовања и на тај начин га подредила рационалном критичком испитивању.

Филозофија образовања се, унутар свог посебног интереса, може односити на све оно што је постигнуто у развоју академске филозофије од пред-сократског времена па до данас, наслеђујући методе и већ утемељене идеје, ради даљег разумевања и рационалног развоја образовне праксе.

Литература

1. Angelo Caranfa, *Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility*, Journal of Philosophy of Education 41, The Journal of the Philosophy of Education Society of the Great Britain, Volume 41 Issue 1, 2007.
2. Артур Либерт, *Филозофија наставе*, Београд, Издавачко и књижарско предузеће Геце Кона А. Д. 1935
3. К. N. Deržavin, *Rousseau i rousseau-izam*, Zagreb, Kultura, 1947.
4. Карл Јасперс, *Идеја универзитета*, Београд, ПЛАТΩ, 2003.
5. Мартин Хајдегер, *Платонов наука о истини*, Врњачка Бања, Ейдос, 1995.
6. Paul Hirst & Wilfred Carr, Philosophy And Education—A Symposium, Journal of Philosophy of Education, Journal of the Philosophy of Education

- Society of Great Britain. Published by Blackwell Publishing, Vol. 39, No. 4, 2005.
7. Платон, *Држава*, Београд, БИГЗ, 1976.
 8. Платон, *Федон*, Београд, БИГЗ, 1983.
 9. Ричард Рорти, *Консеквенце прагматизма*, Београд, Нолит, 1992.
 10. Robert D. Hesler, *The Study of Educational Philosophy in: Philosophical Thinking in Educational Practice*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, 1997.
 11. Saint Augustine, *Confessions of Saint Augustine*, Oxford University Press, USA, 1998.
 12. Ђани Ватимо, *Нихилизам и еманципација*, Нови Сад, Адреса, 2008.
 13. Wilfred Carr, *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Routledge, Taylor&Francis Group, 2005.
 14. Charles Guignon & David R. Hiley, *Richard Rorty (Contemporary Philosophy in Focus)* Cambridge University Press, 2003.
 15. Jonatan Glover, *The Philosophy and Psychology of Personal Identity*, London: Allan Lane, 1988.
 16. M. Redei, *Logically Independent von Neuman Lattices*, International Journal of Theoretical Physics 34, 1995.
 17. Рене Декарт, *Правила за усмјеравање духа*, Подгорица, Октоих, 1997.
 18. Рене Декарт, *Медијације о првој филозофији*, Београд, Плато, 1998.

Valentina Cizmar

IDEA OF PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE ANITQUE AND CONTEMPORARY TIME

Summary

During the history of philosophy, especially in the ancient philosophy, contemplative power of the spirit is essential moment for turning a spirit from sense, but at the same time it is an essential element in the process of knowledge. Similary statement we can find by Angelo Carnafa and in the Plato's theory of paideia.

But we can truly talk about the philosophy of education as discipline of philosophy not until the contemporary world. Among the actualy philosophical questions we can notice that Karl Jaspers demands the philosophical impulse of inquiry in every kind of science, education and culture, and idea of wholeness in every knowledge, too.

This new discipline should starts form inquiry a practice in school, leraning and education system, which purpose is in the reformation of educational system in whole. Philosophy of education can achieve that aim, only if we overcome concept that she represents theory without practice.